

REVISTA DE PSICODIDÁCTICA

Volumen 13 - Nº 1
Año 2008



Revista de Psicodidáctica

Publicación semestral

WEB: <http://www.ehu.es/revista-psicodidactica>

Director: Alfredo Goñi Grandmontagne
F. de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad del País Vasco
Avda. de Tolosa, 70
20018 San Sebastián

Editor: Igor Esnaola Etxaniz
E. U. de Magisterio
Universidad del País Vasco
Juan Ibañez de Santo Domingo, 1
01006 Vitoria-Gasteiz

Consejo de Dirección

Alfredo Goñi Grandmontagne
Igor Esnaola Etxaniz
Maravillas Díaz Gómez
Laura Mintegi Lakarra

Begoña Molero Otero
Teresa Nuño Angós
Carlos Castaño Garrido

Consejo Asesor

Angel Huguet (U. Lleida)
Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona)
Antonia Fraile (U. Valladolid)
Antonio Valle (U. A. Coruña)
Cristina Poyatos (Griffith U. Australia)
Diana Aisenson (U. Buenos Aires, Argentina)
Giorgo Soro (U. Milano, Italia)
Guillermo Orozco (U. Guadalajara, México)
Harry E. Price (University of Oregon)
Jesús Redondo (U. Chile)
Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona)
José Antonio Cecchini (U. Oviedo)

José María Román (U. Valladolid)
Juan Antonio García (UNED)
Juan de Pablos (U. Sevilla)
Juan Luis Castejón (U. Alicante)
Liane Hentschke (U. Río Grande do Sul, Brasil)
María Mercedes Álvarez (U. Pontevedra)
María Pilar Jiménez (U. Santiago de Compostela)
Pierre Dupont (U. Sherbrooke, Canadá)
Ricardo Zúñiga (U. Montreal, Canadá)
Rocco Quaglia (U. Torino, Italia)
Silvia Malbrán (U. La Plata, Argentina)
Valentín Gavidia (U. Valencia)

Secretaría y Administración

José Luis González

Redacción y Administración

Revista de Psicodidáctica
Escuela Universitaria de Magisterio
Ramón y Cajal, 72 - 48014 Bilbao
Tel. 946017515
revista-psicodidactica@ehu.es

Se publicará un número en junio y otro en diciembre de cada año

Suscripción anual: 20 euros. Número suelto: 10 euros

Intercambio con otras revistas que lo soliciten

Impreso en España. Printed in Spain
ISSN: 1136-1034
Depósito Legal: BI-241-96

Diseño e Impresión

Idazkide, S.A.L.
Polígono El Juncal s/n. 48510 Trapagaran
Tel. 944374563

Departamentos: Psicología Evolutiva y de la Educación; Didáctica de la Lengua y la Literatura; Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales; Didáctica de las Ciencias Sociales; Didáctica y Organización Escolar.

La Revista de Psicodidáctica está incluida en los siguientes bases de datos, catálogos y directorios: FRANCIS, ZEITSCHRIFTEN-DATENBANK, CINDOC(ISOC), CIRBIC, PSICODOC, PSEDISOC, CCUC, REDALYC, LATINDEX, DIALNET, REBIUM, COMPLUDOC, CBUC.

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Sumario

Pag.

Editorial 7

Artículos

Habilidades sociales y contextos de la conducta social

Maite Eceiza, Modesto Arrieta y Alfredo Goñi 11

Análisis de la capacitación del profesorado en formación inicial
para resolver problemas de ciencias asociados con la vida cotidiana

Josu Maeztu, Teresa Nuño y Lourdes Pérez de Eulate 27

Monografía: Líneas de investigación

Valores y contextos de desarrollo

Concepción Medrano y Ana Aierbe 53

El autoconcepto: perspectivas de investigación

Igor Esnaola, Alfredo Goñi y José María Madariaga 69

Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados

Maravillas Díaz, y Gotzon Ibarretxe 97

La investigación de la actividad física y el deporte

José Antonio Arruza y Silvia Arribas 111

Revista de noticias y documentos

Máster en Psicodidáctica 135

Tesis defendidas en el doctorado de Psicodidáctica 140

REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Summary</i>	<i>Pag.</i>
Editorial	7
Articles	
Social skills and contexts of social behaviour <i>Maite Eceiza, Modesto Arrieta and Alfredo Goñi</i>	11
Analysis of future teachers' aptitude for solving science problems related to everyday life <i>Josu Maeztu, Teresa Nuño and Lourdes Pérez de Eulate</i>	27
Monograph: Research issues/lines	
Values and contexts of development <i>Concepción Medrano and Ana Aierbe</i>	53
Self-concept: research's issues <i>Igor Esnaola, Alfredo Goñi and José María Madariaga</i>	69
Music learning into diversified educational systems <i>Maravillas Díaz and Gotzon Ibarretxe</i>	97
Research in the field of the physical activity and sport <i>José Antonio Arruza and Silvia Arribas</i>	111
News and documents	
Máster in Psicodidáctica	135
Theses defended in the doctorate of Psicodidáctica	140

EDITORIAL

La Revista de Psicodidáctica cumplió con el número anterior sus primeros doce años de vida durante los que ha contribuido a la difusión del conocimiento psicoeducativo especialmente del generado en el contexto de los departamentos que la promueven.

Un nuevo Consejo de Dirección y un renovado Consejo Asesor toman el relevo de los equipos que con anterioridad han garantizado su pervivencia. El principal reto para estos próximos años no va a ser sólo el de dar continuidad a esta trayectoria sino lograr que la revista se adapte a los nuevos formatos electrónicos de difusión de la información.

Se corresponde esta nueva etapa de la revista con la transformación del histórico doctorado en Psicodidáctica en un máster universitario, adaptado a los requisitos de la convergencia europea, que mantiene la misma denominación de Psicodidáctica explicada en el subtítulo como “psicología de la educación y didácticas específicas”. Los departamentos de psicodidáctica que promovieron en el año 1991 el anterior doctorado y que lo han mantenido durante 17 bienios (hasta el de 2007-09), asumieron la organización de Jornadas de Psicodidáctica a partir del año 1994 y de la revista desde el año 1995. Ahora asumen el compromiso de sustentar este nuevo formato de máster, compromiso y proyecto en el que a la revista le corresponde un espacio propio que cubrir.

Se dedica una parte importante de este número a presentar algunas de las líneas de investigación que se ofrecen dentro del Máster de Psicodidáctica. Tratándose de un máster que da acceso a un doctorado, su principal objetivo es el de formar al alumnado para que al finalizar el máster esté en condiciones de presentar un proyecto formal de tesis doctoral y de realizar la tesis doctoral. En el máster el alumnado va a tener la oportunidad de conocer varias líneas de investigación y de decidirse por una de ellas para la realización de la tesis. Caracteriza a toda línea de investigación de este máster el estar avalada por la trayectoria de investigación de un determinado equipo de personas que han publicado sobre la temática de la línea y, lo que es más decisivo, por un equipo que está desarrollando un determinado proyecto de investigación. Lo que se ofrece al alumnado es una oportunidad de inmersión dentro de un grupo activo que le brinda la posibilidad de incorporarse al mismo y de colaborar en su trabajo.

En numerosos próximos se seguirá presentando el resto de líneas de investigación del máster. Confiamos asimismo que las páginas de la revista acojan los trabajos realizados dentro de este máster y los de otros grupos de investigación que trabajan en universidades de nuestro país y de cualquier otro país. Esta revista publicará trabajos redactados en cualquiera de las lenguas utilizadas en la investigación.

ARTÍCULOS

HABILIDADES SOCIALES Y CONTEXTOS DE LA CONDUCTA SOCIAL

Social skills and contexts of social behaviour

Maite Eceiza¹, Modesto Arrieta² y Alfredo Goñi¹

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

² Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales

Resumen

Las habilidades sociales, o habilidades interpersonales, han sido objeto de creciente interés durante los últimos años en psicología social, clínica y educativa; y, sin embargo, tanto su evaluación como la intervención psicológica para su mejora se topan con una desconcertante proliferación de clasificaciones o categorías divergentes de las mismas. En este trabajo, y como resultado de sucesivos análisis factoriales, se proponen cinco grandes categorías de habilidades sociales (Interacción con personas desconocidas en situaciones de consumo, Interacción con personas que atraen, Interacción con amigos y compañeros, Interacción con familiares, y Hacer y rechazar peticiones a los amigos/as) que responden a distintos contextos de interacción social. Las cinco escalas, correspondientes a tales categorías, de un nuevo instrumento de medida, el Cuestionario de Dificultades Interpersonales (CDI), con alta consistencia interna ($\alpha = 0,896$), explican el 47,47% de la varianza total. Los análisis correlacionales entre el CDI y el Test de Autoverbalizaciones en la Interacción Social (SISST) de Glass, Merluzzi, Biever y Larsen (1982) revelan diferencias cognitivas significativas entre los sujetos de alta y baja habilidad social, dándose una mayor frecuencia de autoverbalizaciones positivas y una menor frecuencia de autoverbalizaciones negativas en los sujetos de alta habilidad social que en los sujetos de baja habilidad social.

Palabras Clave: *Habilidades sociales, contexto social, cuestionario, autoverbalizaciones.*

Abstract

Social skills, or interpersonal skills, have been the object of increasing interest over recent years within the field of social, clinical and educational psychology; nevertheless, both their assessment and psychological interventions for their improvement are faced with a disconcerting number of different classifications or divergent categories of said skills. As a result of successive factorial studies, this paper proposes five major categories of social skills (Interaction with strangers in consumer situations, Interactions with people one finds attractive, Interaction with friends and colleagues, Interaction with family members, and Making and rejecting requests to/from friends) which respond to different contexts of social interaction. The five scales (corresponding to said categories) of a new measurement instrument, the Interpersonal Difficulties Questionnaire (IDQ), which has a high level of internal consistency ($\alpha = 0,896$), account for 47.47% of the total variance. Correlational analyses between the IDQ and the Social Interaction Self Statement Test (SISST) by Glass, Merluzzi, Biever and Larsen (1982) reveal significant cognitive differences between subjects with high and low levels of social skills, with a greater frequency of positive self statements and a lower frequency of negative self statements being observed in subjects with good social skills, in comparison with those possessing poorer social skills.

Key words: *Social skills, social context, questionnaire, self statements.*

Correspondencia: Maite Eceiza. E.U. Magisterio de Donostia.
Plaza de Oñati, 3. 28018 San Sebastián (maite.eceiza@ehu.es)

INTRODUCCIÓN

Desde mediados de los años setenta y hasta nuestros días, la psicología presta gran interés, bajo la etiqueta de habilidades sociales, a una dimensión social del comportamiento humano que, con otros nombres, ya era estudiada por la psicología social desde los años treinta (Jack, 1934; Williams, 1935; Page, 1936 o Murphy, Murphy y Neewcomb, 1937). Sin embargo, no es hasta la década de los setenta cuando el término *habilidades sociales* se consolida, se delimitan sus bases teóricas y conceptuales y se genera un volumen muy grande de investigación dirigida tanto a la evaluación como al diseño y aplicación de programas de intervención para la mejora de dichas habilidades interpersonales. En nuestro contexto próximo se cuenta con numerosas publicaciones recientes entre las que cabe destacar las siguientes: Caballo (1983, 1988, 1993a); Caballo y Ortega (1989); Monjas (1993 y 1996); Trianes (1996); Monjas y González (2000); Gismero (2000); Inglés, Méndez e Hidalgo (2000); Inglés (2003); Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca y Muñoz (2003); Sanchez, Rivas y Trianes (2006).

Un postulado teórico comúnmente aceptado, a partir de los años sesenta (Lang, 1968), es que las personas socialmente habilidosas se diferencian de las no habilidosas en dimensiones tanto conductuales como cognitivas y fisiológicas; lo motor, lo fisiológico y lo cognitivo conforman un sistema de relaciones interdependientes (Evans, 1986) por lo que, en orden a determinar qué tipo de intervención habrá de ser la más adecuada, se plantea entonces la necesidad de identificar cuál de dichos componentes está más alterado.

Entre los diversos procedimientos de evaluación de las habilidades sociales, las medidas de autoinforme figuran como principal recurso. Muchos de los primeros cuestionarios, elaborados en los años setenta, tales como el *Rathus Assertiveness Schedule* (RAS), de Rathus (1973), el *College Self Expression Scale* (CSES), de Galassi, Delo, Galassi y Bastien (1974), el *Adult Self Expression Scale* (ASES), de Gay, Hollandsdsworth y Galassi (1975) o el *Assertion Inventory* (AI), de Gambrill y Richey (1975), se construyeron para evaluar la asertividad. Otros instrumentos, en cambio, como el *Social Avoidance and Distress Scale* (SAD), de Watson y Friend (1969) o el *Interaction and Audience Anxiousness Scales* (IAAS), de Leary (1983), miden la ansiedad social.

De otro lado, el inicial énfasis en los componentes conductuales derivó posteriormente, con aportaciones como las de Ellis (1962), Mahoney (1974), Beck (1976) o Meichenbaum (1977), hacia el estudio, evaluación y tratamiento de los componentes cognitivos de las habilidades sociales. Así, a finales de los 70 y sobre todo en la década de los 80, se construyen inventarios para la evaluación de los aspectos cognitivos relacionados con la conducta socialmente habilidosa. Por ejemplo, el *Test de Autoverbalizaciones Asertivas* (ASST), de Schwartz y Gottman (1976), evalúa autoverbalizaciones referidas únicamente a la dimensión específica de “rechazo de peticiones” y la *Escala Cognitiva de Asertividad* (CSA), de Golden (1981), de manera similar, mide ideas irracionales respecto a las clases de conducta de “hacer y rechazar peticiones”. Otras escalas, aunque no miden estrictamente HHSS, sirven muy bien para evaluar aspectos cognitivos que pueden incidir en la expresión de la conducta socialmente habilidosa; entre estas escalas merecen

destacarse el *Test de Autoverbalizaciones en la Interacción Social (SISST)*, de Glass, Merluzzi, Biever y Larsen (1982) y la Lista de Autoverbalizaciones (SSC), de Halford y Foddy (1982).

Una de las conclusiones más consistentes de esta línea de trabajo es la presencia de autoverbalizaciones negativas como elemento cognitivo básico de la actuación social inadecuada; es decir, que las autoverbalizaciones o pensamientos negativos interfieren la conducta social adecuada (Caballo y Buela, 1989): sujetos de alta y baja habilidad social se diferencian en la frecuencia de pensamientos negativos.

Otra característica muy evidente en este conjunto de aportaciones, al igual que resulta perceptible en los programas de intervención para la mejora de las habilidades sociales, es la disparidad de criterios de clasificación de los distintos tipos o clases de habilidades. En una primera época (Salter, 1949; Cattell, 1965; Wolpe, 1969) se tendía a entender la habilidad social como una capacidad estable en el tiempo y relativamente consistente a través de las situaciones; se proponen, en consecuencia, taxonomías conductuales, y no contextuales, en las que de forma habitual figuran las siguientes categorías: la defensa de los propios derechos; el hacer y/o rechazar peticiones; el hacer cumplidos; el iniciar mantener y terminar conversaciones; la expresión de sentimientos positivos (amor, agrado, afecto); la expresión de opiniones personales, incluido el desacuerdo; la expresión justificada de sentimientos negativos (molestia, enfado, desagrado).

En nuestros días, por el contrario, tiende a defenderse la especificidad situacional de las habilidades sociales según la cual éstas se manifiestan o no en una situación dada en función de variables personales, de factores del ambiente y/o de su interacción. Si la conducta social es situacionalmente específica (Bellack y Morrison, 1982), en el estudio de las habilidades sociales deberían tomarse en consideración las variables situacionales e incluir en su evaluación los distintos contextos de relación personal y social. Con todo, y a pesar de que se subraye la especificidad del comportamiento asertivo, por lo general, en la construcción de cuestionarios no se ha partido de una categorización sistemática de situaciones (Henderson y Furnham, 1983) a las que correspondan distintas subescalas situacionalmente específicas (Galassi y Galassi, 1979).

Entre los cuestionarios construidos, validados y tipificados en lengua castellana, y dirigidos a la población adulta, destacan la *Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Motora (EMES-M)*, de Caballo (1987), la *Escala de Habilidades Sociales (EHS)* de Gismero (2000), así como la *Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Cognitiva (EMES-C)*, de Caballo (1987), que mide cogniciones. En estos casos, el postulado teórico de que la taxonomía contextual de las habilidades sociales es preferible a una categorización conductual ha recibido una desigual ratificación empírica. De los doce factores del EMES-M, únicamente cuatro (la interacción con personas con autoridad, la interacción con miembros del sexo opuesto, la interacción con familiares, y la actuación en situaciones de consumo) son de índole contextual (Caballo, 1993b). En el EHS, tan sólo uno de los factores (iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto) hace relación clara a la dimensión contextual de las habilidades sociales. En

el Cuestionario de *Dificultades Interpersonales en Adolescentes* (CEDIA) de Inglés, Méndez e Hidalgo (2000), tres de los cinco factores obtenidos hacen referencia a diferentes clases de personas con las que se relaciona el adolescente.

El principal objetivo de este estudio, que forma parte de una investigación más amplia (Eceiza, 2006), es el de verificar la mayor o menor pertinencia de taxonomizar las habilidades sociales diferenciándolas bien por su distinta naturaleza (reivindicar, expresar amor, expresar hostilidad...) o bien en función de distintos contextos de interacción (familia, conocidos, desconocidos...); para ello se verificará qué rotación factorial de las respuestas al *Cuestionario de Dificultades Interpersonales* (CDI), compuesto por 36 ítems, se ajusta mejor a una u otra taxonomía. Se trata, además, de obtener índices de la validez del instrumento, de comprobar su fiabilidad, su capacidad de discriminación y la esperable correlación con las autoverbalizaciones de los sujetos.

MÉTODO

Participantes

Participaron en este estudio 358 alumnos/as de 1º, 2º y 3º curso de las Escuelas de Magisterio de Bilbao, Donostia y Vitoria/Gasteiz. De la muestra total, 311 son mujeres y 47 hombres.

Variables e instrumentos de medida

El Cuestionario de Dificultades Interpersonales (CDI), de creación propia, consta de 36 ítems que recogen hasta once tipos de conducta (1. defensa de los derechos como consumidor; 2. rechazar peticiones o decir “no”; 3. expresar opiniones; 4. expresar disconformidad; 5. hacer peticiones; 6. la expresión de cariño y agrado; 7. hacer y recibir cumplidos; 8. la expresión de enfado y malestar; 9. iniciar interacciones con personas que atraen; 10. interacción en situaciones sociales; 11. contar interacciones) desplegadas en cinco contextos de interacción (1. el hogar; 2. el lugar de trabajo/estudio; 3. las relaciones con las amistades; 4. las relaciones con personas que atraen; 5. las situaciones de calle, comerciales y de servicios). En este caso, el componente denominado habitualmente en otros cuestionarios como “Interacciones con el sexo opuesto”. “Interacción con el otro sexo” o “Habilidades heterosociales” ha pasado a ser denominado como “Interacciones con personas que atraen”, por considerarlo como más adecuado.

Las opciones de respuesta a la pregunta genérica “¿Tienes dificultad para...” son las siguientes: 1= Ninguna dificultad; 2= Poca dificultad; 3= Mediana dificultad; 4= Bastante dificultad y 5= Mucha dificultad.

Se aplica también el *Test de Autoverbalizaciones en la Interacción Social* (SISST), de Glass, Merluzzi, Biever y Larsen (1982), que consta de 30 ítems, para comprobar tanto la validez de criterio del CDI como las diferencias cognitivas entre sujetos de alta, media y baja habilidad social establecidos según la puntuación obtenida en este cuestionario.

Análisis estadísticos

Con el fin de explorar la estructura subyacente del cuestionario se emplea el método de componentes principales con rotación varimax, que determina la carga factorial de cada uno de los ítems pertenecientes a una dimensión en torno a un factor principal. Se eligieron como criterios para definir la solución factorial quedarse únicamente con los factores que obtuviesen un autovalor mayor que 1 y que explicaran, al menos, el 3% de la varianza total así como aquellos ítems que saturaran en los factores seleccionados con carga factorial igual o mayor que .40.

Para calcular la validez de criterio del CDI se lleva a cabo un análisis correlacional entre las respuestas al cuestionario CDI y al SISST; la prueba realizada es la correlación de Pearson. En cuanto al análisis de diferencias en autoverbalizaciones positivas y negativas, medidas por el SISST, entre sujetos de alta, media y baja habilidad social establecidas según la puntuación obtenida en el CDI, se realiza mediante la prueba de Kruskal-Wallis.

Finalmente el estudio de las diferencias en función del sexo en dificultad interpersonal se efectúa mediante la prueba T-test. Todos estos cálculos se han realizado con la versión 14.0 del paquete estadístico SPSS.

RESULTADOS

Se exponen a continuación los resultados en relación a los objetivos de este trabajo: 1. confirmar la categorización y las propiedades psicométricas del nuevo cuestionario; 2. comprobar tanto la validez de criterio del CDI, como las diferencias cognitivas entre sujetos de alta, media y baja habilidad interpersonal; y 3. realizar un análisis descriptivo de las dificultades interpersonales, analizando si existen diferencias en función del sexo.

Homogeneidad y consistencia interna

Un primer análisis factorial de las respuestas a este cuestionario de 36 ítems ofrece una la solución factorial de seis factores que explican el 55,12% de la varianza total, siendo alto ($\alpha = .915$ su coeficiente de fiabilidad). Esta estructura factorial se ajusta básicamente a la taxonomía contextual y no a la conductual. La mayoría de los ítems (31) saturan en los factores previstos mientras que cuatro ítems de uno de los factores ("*Derechos de consumidor*") de la fase experimental (N=177) saturan en la fase de confirmación (N= 358) en otro factor ("*Interacción con desconocidos y situaciones de consumo*"); ahora bien, este hecho, a nuestro entender, aun cuando deja en duda la escala a la que corresponden no invalida la pertinencia de tales ítems. De otro lado, dos ítems (el 26 y el 33) que en la aplicación experimental se integraban en la escala de *Interacción con personas desconocidas, situaciones de consumo*, conforman ahora un factor independiente; ahora bien no resulta recomendable dar por buena la existencia de un factor constituido tan sólo por dos ítems.

A la vista de estos resultados, se opta por realizar un nuevo análisis factorial forzando una solución de cinco factores, cuyos resultados se presentan en la tabla 1.

Item	F1	F2	F3	F4	F5
12	.543				
18	.503				
19	.626				
20	.678				
21	.497				
22	.557				
23	.658				
25	.655				
26	.386				
33	.468				
34	.521				
36	.552				
02		.576			
15		.797			
17		.719			
24		.482			
28		.768			
30		.726			
32		.709			
35		.402			
03			.493		
06			.673		
10			.673		
11			.677		
13			.640		
29			.781		
04				.587	
05				.599	
14				.497	
16				.735	
27				.650	
31				.571	
01					.597
07					.381
08					.746
09					.640

Tabla 1. Estructura factorial del Cuestionario de Dificultades Interpersonales (CDI)

En esta ocasión, los 36 ítems se distribuyen en 5 factores que explican el 47,47% de varianza total. El primer factor, *Interacción con personas desconocidas, en situaciones de consumo*, explica el 12,05% de la varianza, e incluye 12 ítems sobre formulación de quejas, defensa de derechos, hacer y rechazar peticiones, cortar conversaciones y manifestar enfado y malestar a personas desconocidas y a personal de servicios (camareros, dependientes, etc). El segundo factor, *Interacción con personas que te atraen*, que explica el 11,08% de la varianza, se compone de 8 ítems

sobre concertar citas, hacer cumplidos, expresar sentimientos positivos, e iniciar interacciones con personas del mismo o del otro sexo. El tercer factor, *Interacción con amigos y compañeros*, que da cuenta del 9,70 % de la varianza, consta de 6 ítems relacionados con las habilidades para expresar opiniones, manifestar disconformidad, hacer preguntas ante los amigos o compañeros y sobre todo en situaciones de grupo. El cuarto factor, *Interacción con familiares*, explica el 7,89 % de la varianza, constando de 5 ítems que se refieren a las habilidades relacionadas con expresar opiniones, manifestar desacuerdo, cortar conversaciones, rechazar peticiones y expresar enfado ante los padres y familiares cercanos. Por último, el quinto factor, *Hacer y rechazar peticiones a amigos*, con cuatro ítems, que dan cuenta del 6,74 % de la varianza total, explora la habilidad de solicitar un favor, pedir que te devuelvan algo que dejaste prestado y decir no a las peticiones de los amigos.

El CDI ofrece unos índices de fiabilidad altos. En concreto el α de Cronbach de cada una de las cinco escalas es, respectivamente, de .841, de .834, de .808, de .721 y de .663; siendo el global del cuestionario de .896.

Se calculó, por otro lado, el índice de homogeneidad o consistencia interna del mismo a partir únicamente de aquellos ítems cuya correlación ítem-test fuera igual o mayor de .30. En la tabla 2 se presentan las correlaciones ítem-test del CDI.

Ítem	Correlación	Ítem	Correlación	Ítem	Correlación
01	.281	13	.500	25	.496
02	.461	14	.386	26	.354
03	.404	15	.437	27	.243
04	.179	16	.337	28	.472
05	.354	17	.484	29	.480
06	.495	18	.503	30	.458
07	.349	19	.505	31	.361
08	.347	20	.555	32	.372
09	.410	21	.452	33	.351
10	.434	22	.414	34	.466
11	.478	23	.422	35	.368
12	.482	24	.495	36	.468

Tabla 2. Correlaciones ítem-test

Los resultados ofrecen unas correlaciones ítem-factor elevadas, siendo la más alta la del ítem 20 (.555). Todos los ítems, a excepción de tres (el 1, el 4 y el 27) ofrecen una correlación ítem-total mayor que .30. Cabe señalar que también en análisis anteriores los ítems 4 y 27 también obtenían una correlación ítem-test menor que .30; se decidió, sin embargo, mantenerlos por dos razones: a. porque aportan una carga factorial elevada (la del ítem 4 es de .608 y la del ítem 27 es de .649); b. porque ambos se refieren a la interacción con familiares, escala compuesta por un número reducido de ítems.

Validez de criterio

En orden a comprobar la validez de criterio del CDI, se correlacionaron sus respuestas con las dadas al cuestionario SISST de autoverbalizaciones. La prueba de Pearson indica que las correlaciones entre las respuestas a ambos cuestionarios son significativas (CDI-SISST (+) = -.266**); CDI-SISST (-) = .587**), lo que significa

que el CDI es un instrumento válido para discriminar autoverbalizaciones positivas y negativas en la conducta interpersonal.

De otro lado, los datos de un análisis de varianza entre las respuestas a ambos cuestionarios para establecer las diferencias cognitivas entre los sujetos de alta, media y baja habilidad social se presentan en la tabla 3.

Los resultados permite afirmar que: 1. las diferencias significativas de puntuación en el SISST (-) en función de la puntuación del CDI (baja/normal/alta), la prueba post-hoc de Scheffé las hace extensivas a los tres casos: entre el nivel bajo y normal, entre el nivel normal y alto; y entre el nivel bajo y alto; 2) en cambio, las diferencias significativas en puntuaciones del SISST (+) en función de la puntuación del CDI (baja/normal/alta), quedan limitadas, según la prueba post-hoc de Scheffé, a dos casos: entre el nivel bajo y normal y entre el nivel bajo y alto sin que tengan lugar entre el nivel normal y alto.

Estos resultados confirman que los sujetos de baja habilidad social desarrollan más pensamientos negativos y menos pensamientos positivos sobre su conducta que los sujetos de alta habilidad social.

Social Interaction Self-Statement Test (SISST)	Cuestionario de Dificultades Interpersonales (CDI)		Significación
SISST (+)	Bajo	Bajo	-----
		Normal	.049*
		Alto	.001**
	Nomal	Bajo	.049*
		Normal	-----
		Alto	.055
	Alto	Bajo	.001**
		Normal	.055
		Alto
SISST (-)	Bajo	Bajo	-----
		Normal	.000**
		Alto	.000**
	Nomal	Bajo	.000**
		Normal	-----
		Alto	.000**
	Alto	Bajo	.000**
		Normal	.000**
		Alto

* Nivel de significación: .05

** Nivel de significación: .01

Tabla 3. Diferencias en el SISST en función del nivel de CDI (bajo, normal y alto)

Análisis descriptivo de las dificultades interpersonales

Se puede afirmar, asimismo, que el cuestionario (CDI) tiene capacidad para discriminar en qué contextos de interacción presentan las mayores dificultades interpersonales los participantes en el estudio.

Tomando la muestra en su conjunto (N=358) las mayores dificultades se manifiestan en la categoría C2: “Interacción con las personas que atraen” seguida de la categoría C3: “Hacer y rechazar peticiones a amigos”; y las menores dificultades en C4: “Interacción con familiares”. Se ofrece más información en la tabla 4:

FACTORES	GÉNERO	N	Media	Desviación Típica	Significación
C1:					
Personas desconocidas, en situaciones de consumo	Mujeres	311	25,58	6,17	.803
	Hombres	47	25,83	6,67	
	TOTAL	358	25,62	6,23	
C2:					
Personas que atraen	Mujeres	311	32,53	7,91	.062
	Hombres	47	30,18	8,64	
	TOTAL	358	32,22	8,04	
C3:					
Amigos y compañeros	Mujeres	311	26,63	7,24	.097
	Hombres	47	24,75	7,21	
	TOTAL	358	26,39	7,26	
C4:					
Familiares	Mujeres	311	19,90	5,94	.039*
	Hombres	47	21,87	6,92	
	TOTAL	358	20,16	6,11	
C5:					
Hacer y rechazar peticiones a amigos	Mujeres	311	28,45	7,68	.054
	Hombres	47	26,17	6,50	
	TOTAL	358	28,16	7,57	

* Nivel de significación: .05

Tabla 4. Diferencias en dificultades interpersonales en función del género

Las habilidades de “Interacción con las personas que atraen”, componente comúnmente denominado como “Habilidades heterosociales” o “Interacción con el sexo opuesto”, en otros cuestionarios, ocupa un lugar importante dentro del estudio de las habilidades sociales, siendo la habilidad para concertar citas el ámbito en el que se han realizado casi en exclusiva las investigaciones sobre dichas habilidades heterosociales.

En cuanto a las diferencias en dificultades interpersonales en función del sexo, sólo en el factor C4 “Interacción con familiares”, hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo los hombres los que tienen más dificultades en sus relaciones con los familiares. Sin embargo señalar que en la puntuación global del CDI no hay diferencias significativas en función del sexo.

DISCUSIÓN

El principal objetivo de este estudio consistía en verificar la mayor o menor pertinencia de taxonomizar las habilidades sociales diferenciándolas bien por su distinta naturaleza (reivindicar, expresar amor, expresar hostilidad...) o bien en función de distintos contextos de interacción (familia, conocidos, desconocidos...).

Y la solución factorial que mejor explica las respuestas al CDI consta de cinco factores: 1. La interacción con personas desconocidas y en situaciones de consumo; 2. La interacción con personas que atraen; 3. La interacción con amigos y compañeros; 4. La interacción con familiares; y 5. Hacer y rechazar peticiones a amigos. Se trata de categorías que guardan más relación con variables situacionales o contextuales que con diferencias conductuales. Cuatro de los cinco factores identificados se explican en referencia a determinadas situaciones o a interacciones sociales con distintas clases de personas: conocidas, extrañas, en situaciones de consumo, personas que atraen, amigos y compañeros, y familiares. Incluso el quinto factor, aun cuando se refiere a una peculiar conducta social (hacer y rechazar peticiones) aparece vinculado al contexto de las amistades. Estos resultados suponen una confirmación empírica de la expectativa teórica comentada al inicio de este artículo y apoyan una concepción más contextual que conductual en la taxonomización de las habilidades sociales.

La anterior afirmación no exige minusvalorar la distinción entre distintos tipos de conductas que configuran una habilidad social tales como el iniciar y finalizar interacciones, la expresión de sentimientos tanto positivos como negativos, la defensa de los propios derechos o el hacer y rechazar peticiones. Sólo que resulta más preferible tomar como sistema clasificador, tanto para la evaluación como para la intervención en la mejora de las habilidades sociales, la categorización antes que la conductual.

La consecución del objetivo principal de esta investigación ha llevado de la mano la elaboración y validación de un nuevo instrumento de medida: el *Cuestionario de Dificultades Interpersonales* (CDI). Este cuestionario, cuyo tiempo de aplicación se sitúa entre 15 y 20 minutos, reviste propiedades psicométricas adecuadas en cuanto a índices de correlación ítem-test, de fiabilidad. Así mismo el 47,47% de la varianza explicada por los cinco factores del CDI es similar o superior al de los factores identificados en otros inventarios sobre las habilidades sociales, como la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES-M = 48% de la varianza), la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (49,85% de la varianza) o el Cuestionario de Evaluación de las Dificultades Interpersonales en Adolescentes (CEDIA) que explica 32,92% de la varianza.

La estrecha relación entre variables conductuales y cognitivas queda patente en las correlaciones entre el CDI y el SISST, así como en las diferencias encontradas en el SISST en función del nivel de CDI (bajo, normal y alto). Las correlaciones moderadas, al ser significativas, indican que los individuos que presentan pocas dificultades interpersonales son personas que muestran menos autoverbalizaciones negativas y más autoverbalizaciones positivas en la interacción social.

Así mismo, las diferencias encontradas en el SISST en función del nivel de CDI (bajo, normal y alto) vuelven a confirmar las diferencias cognitivas (autoverbalizaciones) entre sujetos de baja/mediana/ alta dificultades interpersonales, dado que, por un lado, los sujetos con alta habilidad social (baja dificultad interpersonal) emiten menos autoverbalizaciones negativas (medidas por el SISST) que los sujetos con baja habilidad social (alta dificultad interpersonal) y, por otro lado, los sujetos con alta habilidad social (baja dificultad interpersonal) ofrecen más autoverbalizaciones positivas (medidas por el SISST) que los sujetos con baja habilidad social (alta dificultad interpersonal).

El cuestionario CDI permite identificar los ámbitos en los que las personas presentan más dificultades en sus relaciones sociales. Los datos señalan que la categoría “Interacción con las personas que atraen” (Relaciones heterosociales”, “Relaciones con el otro sexo”) es la categoría en la que los participantes muestran el mayor nivel de dificultad interpersonal. La investigación previa señala que la concertación de citas es un problema muy extendido entre los estudiantes universitarios (Heimberg, Madsen, Montgomery, y McNabb, 1980; Twentyman, Boland y McFall, 1981; Caballo, 1993a); y los resultados de este estudio corroboran esta información. Las personas que tienen dificultades en las primeras etapas de las relaciones heterosexuales puede que no progresen nunca hacia relaciones más íntimas y hacia la unión estable con una pareja. Varias investigaciones han hallado que la ansiedad heterosexual se relaciona positivamente con el deseo de evitar situaciones sociales e inversamente con la frecuencia de las citas. Si las citas con personas del sexo opuesto son un medio importante para desarrollar relaciones heterosexuales, los problemas con las citas pueden tener efectos persistentes y profundos sobre la vida de las personas (Caballo, 1993a).

Las causas de las dificultades en las relaciones interpersonales se han explicado como resultado de un déficit en habilidades sociales o de ansiedad condicionada o también de cogniciones o emociones interfirientes. Así, una persona con habilidad para hacer peticiones puede no llevar a cabo la conducta social apropiada ante un amigo si mantiene la creencia irracional “*Él debería darse cuenta de mis deseos o necesidades. Si se lo tengo que pedir, no tiene mérito*”. O una persona que mantiene creencias como “*Si rechazo su petición, se enfadará y me quedará solo*”, o “*Un amigo de verdad, no puede negarse a lo que le pide el otro*”, aunque tenga la habilidad de rechazar peticiones, no será capaz de decir “no” a un amigo. El entrenamiento/enseñanza de las habilidades sociales es el tratamiento de elección para los sujetos que carecen o poseen un pobre repertorio de conductas sociales, pero en los casos en los que la dificultad interpersonal sea resultado de creencias irracionales o de elevado nivel de ansiedad están indicadas las técnicas de reestructuración cognitiva y de reducción de ansiedad.

En este sentido, tanto la correlación significativa ente CDI y SISST, así como las diferencias cognitivas (autoverbalizaciones) encontradas en el SISST en función del nivel de CDI (bajo, normal y alto) reafirman la consideración de la psicología cognitiva de que los principales determinantes de nuestras emociones y conductas son nuestros pensamientos y creencias, y que las ideas o creencias irracionales las que nos llevan a mantener emociones y conductas contraproducentes. Todo ello nos lleva a destacar la importancia de las técnicas de reestructuración cognitiva en el

tratamiento de las habilidades sociales, y a sugerir la necesidad de combinar técnicas conductuales (instrucciones, modelado, ensayo de conducta, reforzamiento, retroalimentación o feedback y tareas para casa) con técnicas cognitivas encaminadas principalmente a identificar las ideas irracionales y de cambiar esas ideas sustituyéndolas por otras más adaptativas en la enseñanza/aprendizaje de las habilidades sociales.

El CDI se presenta como un instrumento adecuado para evaluar las habilidades/ dificultades en las relaciones interpersonales, con el fin de identificar el origen y la naturaleza de estos problemas y de planificar programas de tratamiento eficaces. Podría servir como variable pre-post para evaluar la eficacia de programas conductuales y cognitivos para el entrenamiento de las habilidades sociales. Futuras investigaciones deberían indagar sobre su estabilidad temporal (fiabilidad test/retest), analizar su utilidad diagnóstica (validez predictiva) y estudiar su relación con otros instrumentos de evaluación similares o diferentes (validez convergente y discriminante).

ANEXO

CUESTIONARIO DE DIFICULTADES INTERPERSONALES (CDI)

ENUNCIADO: ¿Tienes dificultades para...?

- 01 ...decir que no a un amigo/a que insiste en que hagas algo que no te apetece hacer?
- 02 ...hacer cumplidos (elogio, piropos, etc.) a una persona que te atrae?
- 03 ...manifestar tu punto de vista a un amigo/a cuando este/a expresa una opinión con la que estas en desacuerdo ?
- 04 ...cortar la conversación con tu madre/padre cuando no te interesa el tema?
- 05 ...decir lo que piensas ante tus padres o familiares cercanos?
- 06 ...expresar tu disconformidad ante los compañeros de clase o trabajo?
- 07 ...pedir a un amigo/a que te haga un favor?
- 08 ...decir que no a un amigo/a que te pide prestado algo que te disgusta prestar?
- 09 ...pedir a un amigo que te devuelva algo que le dejaste prestado?
- 10 ...manifestar tu punto de vista cuando este es impopular?
- 11 ...hacer preguntas en clase o trabajo?
- 12 ...pedir información a un camarero si tienes dudas sobre el menú?
- 13 ...decir lo que piensas en una clase o reunión cuando consideras que la intervención del profesor ha sido incorrecta?
- 14 ...expresar tu punto de vista cuando estás con el grupo de amigos o cuadrilla?
- 15 ...solicitar una cita a una persona que te atrae?
- 16 ...opinar en contra si no estas de acuerdo con tus padres?
- 17 ...acercarte y presentarte a una persona que te atrae pero sólo conoces de vista?
- 18 ...decir a alguien que se te cuele en una fila que guarde su turno?
- 19 ...quejarte al camarero si en un bar te sirven una bebida o comida que no está a tu gusto?
- 20 ...pedir al dependiente que te atienda a ti primero porque tu estabas antes?
- 21 ...comunicarle a una persona que insiste en llamarte que no te apetece volver a salir con ella?

- 22 ...decir que se callen a unas personas que en el cine están hablando muy alto?
- 23 ...devolver algo que has comprado cuando compruebas que está defectuoso?
- 24 ...entablar una conversación con una persona atractiva que se acerca y estabas deseando conocer?
- 25 ...pedir el cambio correcto en una tienda si te das cuenta que te han dado mal las vueltas?
- 26 ...cortar la conversación con un conocido o vecino que te aborda por la calle?
- 27 ...negarte a hacer cosas que tus padres o familiares cercanos te piden y te disgustan?
- 28 ...invitar a una persona que te gusta "a ir al cine"?
- 29 ...expresar tu opinión ante los compañeros/as de clase o trabajo?
- 30 ...pedirle el número de teléfono a una persona que acabas de conocer y que te atrae?
- 31 ...expresar claramente el motivo de tu enfado a tus padres o familiares cercanos?
- 32 ...expresar tus sentimientos a una persona de la que te estás enamorando?
- 33 ...cortar la conversación a un desconocido que te aborda en el autobús, parque, etc.?
- 34 ...solicitar información o ayuda en tiendas, oficinas etc.?
- 35 ...decir a tu novio/a "te quiero" y lo bien que estás con él/ella?
- 36 ...mostrar tu enfado a un desconocido/a que hace algo que te molesta?

Referencias bibliográficas

- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University.
- Bellack, A. S., y Morrison, R. L. (1982). Interpersonal dysfunction. En A. S. Bellack, M. Hersen y A. E. Kazdin (Eds.), *International handbook of behavior modification and therapy*. New York: Plenum.
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52-62.
- Caballo, V. E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Una estrategia multimodal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma.
- Caballo, V. E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. E. (1993a). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (1993b). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: Propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la EMES-M. *Psicología Conductual*, 1 (2), 221-231.
- Caballo, V. E., y Buela, G. (1989). Diferencias conductuales, cognitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis del Comportamiento*, 4, 1-19.
- Caballo, V. E., y Ortega, A. R. (1989). La escala Multidimensional de Expresión Social: algunas propiedades psicométricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42, 215-221.

- Cattell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Baltimore: Penguin Books.
- Eceiza, M. T. (2006). Habilidades sociales: evaluación y entrenamiento. Un estudio en Escuelas Universitarias de Magisterio. Leioa: UPV/EHU.
- Ellis, A. (1962). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1980.
- Evans, I. (1986). Response structure and de triple-response-mode concept. En R.O. Nelson y S. E. Hayes (Eds.), *Conceptual Fundation of Behavioral assessment*. New York: Guilford.
- Furnham, A. (1983). Situational determinants of social skill. En R. Ellis y D. Whittington (Eds.), *New directions in social skills training*. Londres: Croom Helm.
- Galassi, J. P., y Galassi, M. D. (1979). A comparison of the factor structure of an assertion scale across sex and population. *Behavior Therapy*, 10, 117-129.
- Galassi, J. P., DeLo, J. S., Galassi, M. D., y Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5, 165-171.
- Gambrill, E. D., y Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- Gay, M. L., Hollandsworth, J. G., y Galassi, J. P. (1975). An assertive inventory for adults. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 340-344.
- Gismero, E. (2000). EHS. *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Glass, C. R., Merluzzi, T. V. Biever, J. L., y Larsen, K. H. (1982). Cognitive assessment of social anxiety: Development and validation of a self-statement questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 37-55.
- Golden, M. (1981). A measure of cognition within the context of assertion. *Journal of Clinical Psychology*, 37, 253-262.
- Halford, K., y Foddy, M. (1982). Cognitive and social skills correlates of social anxiety. *British Journal of Clinical Psychology*, 21, 17-28.
- Henderson, M., y Furnham, A. (1983). Dimensions of assertiveness: Factor Analysis of five assertion inventories. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 14, 223-231.
- Heimberg, R. G., Madsen, C. H., Montgomery, D., y McNabb, C. E. (1980). Behavioral treatments for heterosocial problems. *Behavior Modification*, 4, 147-172.
- Inglés, C. J. (2003). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., e Hidalgo, M. D. (2000). Cuestionario de Evaluación de las Dificultades Interpersonales en la adolescencia. *Psicothema*, 12, 390-398.
- Jack, L. M. (1934). *An experimental study of ascendant behavior in preeschool children*. Iowa City: University.

- Lang, P. J. (1968). Fear reductions and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. M. Shlien (Ed.). *Research in psychotherapy* (vol. 3). Washington: D.C. American Psychological Association.
- Leary, M. R. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75.
- Mahoney, M. J. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge, M.A.: Ballenger.
- Meichenbaum, D. (1977) *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Salamanca: Trilce.
- Monjas, M. I., y González, B. (Dir.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE.
- Murphy, G. Murphy, L. B., y Newcomb, T. M. (1937). *Experimental social psychology*. New York: Harper and Row.
- Page, L. M. (1936). *The modifications of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University.
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertiveness. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 4 (2), 353-370.
- Schwartz, R. M., y Gottman, J. M. (1976). Toward a task analysis of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 910-920.
- Trianes, M.V. (2006). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M. J., y Muñoz A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicopedagógica*, 2 (1), 38-55.
- Twentyman, C., Boland, T., y McFall, R. M. (1981). Heterosocial avoidance in college males: Four studies. *Behavior Modification*, 5, 523-552.
- Watson, D., y Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Williams, H. M. (1935). A factor analysis of Berne's social behavior in young children. *Journal of Experimental Education*, 4, 142-146.
- Wolpe, J. (1969). *La práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas, 1977.

Maite Eceiza es profesora titular de la Universidad del País Vasco, del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Fruto de su interés por la temática de las habilidades sociales es su tesis doctoral bajo el título de Habilidades sociales: evaluación y entrenamiento.

Modesto Arrieta es catedrático en el área de Didáctica de la Matemática de la Universidad del País Vasco y aunque su línea de investigación es La Capacidad Espacial en la Educación Matemática, colabora frecuentemente con otros investigadores del programa de doctorado de Psicodidáctica en la realización de los cálculos estadísticos pertinentes.

Alfredo Goñi es Catedrático de la Universidad del País Vasco. En sus trabajos de investigación el interés por la temática de las habilidades sociales aparece relacionado con la de la construcción del conocimiento sociopersonal y con los diversos dominios del autoconcepto.

Fecha de recepción: 23/05/2008

Fecha de admisión: 09/06/2008

ANÁLISIS DE LA CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL PARA RESOLVER PROBLEMAS DE CIENCIAS ASOCIADOS A LA VIDA LABORAL

Analysis of future teacher's aptitude for solving science problems related to everyday life

Josu Maeztu, Teresa Nuño y Lourdes Pérez de Eulate

Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales

Resumen

En este trabajo se aborda la problemática detectada como consecuencia del fracaso que presenta gran mayoría del alumnado de la E. U. de Magisterio de Bilbao, futuro profesorado de Educación Primaria (EP), en la aplicación creativa de conocimientos transmitidos en el aula de ciencias, esto es, en la resolución de problemas y en la explicación de fenómenos cotidianos del mundo que nos rodea. Para ello se ha analizado, por un lado, su capacitación en relación a varios tópicos de ciencias incluidos en el Área de Conocimiento del Medio en la EP, presentados en un contexto de ciencia en la vida cotidiana y su autovaloración en relación a su capacitación didáctica para abordarlos en aulas de ciencias escolares y, por otro, la metodología didáctica utilizada en las clases de ciencias que han recibido en etapas educativas previas a la universitaria.

Palabras Clave: *Ciencia, vida cotidiana, formación del profesorado*

Abstract

This paper addresses the problems detected as a result of failure that presents vast majority of pupils of the E. U. de Magisterio de Bilbao, future teachers of Elementary Education (EE), in the creative application of knowledge transmitted in the science classroom, that is, in the resolution of problems and the explanation of everyday phenomena of the world that surrounds us. To this aim, these three aspects have been analysed: their aptitude in relation to several topics of science included in the "Area de Conocimiento del Medio" in EE, presented in a context of science in everyday life, their self-evaluation of their science teaching qualification to approach them in science school and science teaching methodology used in their science classes in stages prior to the university.

Key words: *Science, everyday life, teachers training.*

Correspondencia: Josu Maeztu. E.U. Magisterio de Bilbao.

Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao (josu.maeztu@ehu.es)

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos prioritarios de la Enseñanza de las Ciencias, y de la Física y Química en particular, es proporcionar una cultura científica a toda la población en edad escolar obligatoria, para tratar de avanzar en la interpretación científica del mundo que nos rodea.

Entre los tópicos de la Educación Primaria podemos citar:

- Los cambios de estado del agua: congelación, fusión, evaporación, ebullición, condensación y sublimación.
- El ciclo de agua.
- La formación y composición de las nubes.
- El origen de distintos fenómenos atmosféricos, tales como la lluvia, el granizo, la nieve, la escarcha y el rocío.
- La presión atmosférica.
- La energía y sus tipos: energías renovables y no renovables.
- Los distintos tipos de centrales eléctricas.
- La combustión de distintos tipos de combustibles (butano, gas natural, carbón, ...) y su relación con el medio ambiente
- La función de las máquinas y sus tipos: la palanca, el plano inclinado y las poleas.
- Las diferencias entre calor y temperatura.
- La determinación de la densidad de los sólidos y la de los líquidos.
- Los criterios de flotación de los cuerpos.
- Las mezclas homogéneas (disoluciones) y heterogéneas.
- ¿De dónde toman el oxígeno los peces al respirar?
- El uso de diferentes aparatos de medida: probeta, termómetro, pipeta, cronómetro, balanza, calibre, cinta métrica, manómetro,...

Sin embargo, el desconocimiento y los errores que tiene el alumnado y el profesorado sobre los tópicos que se analizan, se han puesto de manifiesto en diferentes estudios, tales como:

- Cuando el agua cambia de fase (de gas a líquido o sólido), las partículas disminuyen de tamaño. (Martín del Pozo, 2001).
- La mayor parte de las sustancias puras se contraen en el proceso de solidificación. El fenómeno de solidificación se asocia a una disminución de la masa de la sustancia. (Borseese, Lumbaca y Pentimalli, 1996).
- Cuando el hielo cambia a agua, el agua pesa menos porque el hielo es más pesado que el agua. (Lee et al., 1993).
- La atmósfera ejerce una presión sobre las superficies. (Clough y Driver, 1985).
- La presión es el peso que soporta un cuerpo por la atmósfera u otras causas. (Gallegos Cázares, 1998).
- Trozos de corcho, madera y de hielo flotan con parte fuera y parte sumergida en el agua. (Barral, 1990; Villarroel, 2002).

Por otro lado, también, vamos observando año tras año -y ciertamente no son pocos-, que el fracaso del alumnado que nos llega a la Escuela Universitaria de

Magisterio de Bilbao (EUM de Bilbao) a la hora de explicar fenómenos cotidianos afecta a la inmensa mayoría, incluso a estudiantes que han obtenido notas medias de notable y sobresaliente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En nuestra experiencia docente, tanto con profesorado en formación inicial como en formación permanente, hemos podido conocer su nivel de competencia en estos tópicos. A modo de ejemplo, podemos citar una serie de concepciones alternativas a las científicas recogidas en nuestras aulas.

- Confusión entre el calor y la temperatura: “...*la temperatura es el calor que tienen los cuerpos; ...un cuerpo caliente tiene más calor que un cuerpo frío...*”
- Asociación de fuerza con movimiento (velocidad) en vez de con cambio de movimiento (aceleración). A pesar de que se les ha enseñado la segunda ley de Newton como $F_{\text{resultante}} = \text{masa} \times \text{aceleración}$, piensan en la forma de $F_{\text{resultante}} = \text{masa} \times \text{velocidad}$: ... “*si un cuerpo está parado la $F_{\text{resultante}}$ que actúa sobre él debes ser cero*”. “...*si se mueve debe actuar una $F_{\text{resultante}}$ en la misma dirección y sentido*”; “...*a mayor velocidad mayor $F_{\text{resultante}}$* ”, etc.
- “*Las nubes están formadas por vapor de agua*”, cuando estrictamente, “*las nubes están formadas por vapor de agua*” pero condensado (bien en fase líquida bien en fase sólida).
- “*En el aire hay más oxígeno que nitrógeno*” ya que aquél forma parte de la molécula del agua e interviene en la respiración de los seres vivos, ...
- “*El hielo pesa más que el agua de la cual procede*” ya que los sólidos son más duros/pesados que los líquidos.
- “*Si se derrite el hielo que se encuentra flotando en el mar (la banquisa del Ártico, los icebergs, etc.), su nivel aumentará...*”.

Lo dicho anteriormente es aplicable a la mayoría de los conceptos de Física y Química que se enseñan en la Educación Primaria, dentro del ámbito de Ciencias de la Naturaleza, y estructurados dentro del “Área del Conocimiento del Medio”.

Existe una amplia gama de investigaciones didácticas donde se ha analizado ampliamente el tema de las ideas previas, alternativas o también denominadas errores conceptuales, así como su origen y las causas por las que son tan persistentes e impermeables a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias en etapas previas a la universidad. Ciñéndonos a las causas de dichas ideas alternativas, uno de los factores determinantes de este fracaso educativo podemos encontrarlo en la metodología utilizada habitualmente en las clases de ciencias, basada fundamentalmente en la transmisión-recepción de conceptos científicos elaborados y con un modelo de ciencia rígido, estereotipado y androcéntrico. Presentando la ciencia como una construcción acabada, un cuerpo cerrado de conocimientos, que crece por acumulación de las aportaciones individuales de grandes sabios científicos. Los conceptos y las teorías científicas se presentan como si constituyesen una imagen exacta de la realidad. Se presentan en un contexto de justificación, sin relación con el problema que estuvo en su origen (Jiménez, 1996) y no suelen trabajarse en el contexto de aplicación a la vida cotidiana.

Además, en este modelo opera el principio de autoridad, encarnado en el libro de texto y en el papel de la o del docente.

En relación con la metodología didáctica utilizada en los libros de texto, que siguen siendo el recurso didáctico habitualmente utilizado en la educación primaria (EP) y secundaria obligatoria (ESO), encontramos que la aplicación de los conceptos a situaciones cotidianas es, en el mejor de los casos, meramente descriptiva o, bien, se dirige fundamentalmente a facilitar al alumnado la resolución de problemas cerrados, la gran mayoría cuantitativos, con el objeto de que después de una resolución reiterativa de los mismos sean capaces de reconocerlos y resolverlos en una posterior evaluación.

También se constata que la Metodología Didáctica no puede calificarse propiamente de constructivista, se incorpora la terminología y se hacen declaraciones de intenciones, pero su constructivismo queda reducido a la inclusión de algunas actividades típicamente constructivistas. Por ejemplo: actividades de detección de ideas previas.

Lo que debería ser el establecimiento de la relación de cada tema con los anteriores y posteriores, la motivación del alumnado y una presentación clara y explícita de los objetivos, suele quedar reducido a una introducción muy breve, en la que se anuncian a grandes rasgos los contenidos que se van a tratar. Sin embargo, los contenidos conceptuales siguen siendo el motivo central de los textos y la extensión que se les dedica depende más de su importancia dentro de la disciplina, que de su propia dificultad didáctica. Rara vez se tratan sistemáticamente los procedimientos y apenas se trabajan las actitudes (salvo en temas como Energía y Alimentación). Se presentan hechos (fenómenos, situaciones, problemas,...) de los más típicamente académicos y se incorporan algunos nuevos relacionados con la vida cotidiana. Pero ni unos ni otros parecen muy próximos a los intereses del alumnado.

En cuanto a la utilización de la metodología científica, en la mayoría de los casos se siguen planteando trabajos prácticos tipo "receta" y ejercicios típicos, y casi ninguno incorpora pequeñas investigaciones y problemas abiertos. Tampoco se potencia el carácter colectivo de la producción científica, ya que no se dan muchas oportunidades para la interacción entre estudiantes en el aula, pues la mayoría de las actividades que se proponen siguen siendo individuales. Se van incorporando algunas de pequeño grupo, pero las de gran grupo son todavía prácticamente inexistentes (Nuño, Ruipérez y Vázquez, 1998).

Todo ello ha generado, y generará sin duda, actitudes negativas hacia la ciencia en general -y hacia la Física y la Química en particular- tal y cómo reconoce gran parte del alumnado investigado en sus trabajos escritos: *"...estoy enemistada con la ciencia..."; "...me desesperan los números, las fórmulas y todo lo que tenga que ver con esas ciencias..."* "...después de estas clases puedo decir que me he reconciliado con la ciencia...".

Objetivos

Ante esta situación, en esta investigación nos proponemos dos objetivos:

- 1) Demostrar que el nivel de los conocimientos adquiridos por nuestro alumnado, futuro profesorado de Educación Primaria, durante su paso por los distintos niveles previos a su incorporación a la Escuela de Magisterio de Bilbao, no es adecuado para la comprensión e interpretación de muchos aspectos de la ciencia en la vida cotidiana.
- 2) Identificar y analizar algunas posibles causas de esta situación.

DISEÑO EXPERIMENTAL

El hecho de plantearnos estos objetivos nos lleva a emitir la siguiente hipótesis general:

“Existen graves deficiencias didácticas en la enseñanza habitual de los conceptos científicos en las etapas preuniversitarias, en concreto, en la EP y en la ESO, que influyen en el fracaso generalizado que presenta el profesorado de Educación Primaria en formación inicial cuando trata de resolver diversos problemas o situaciones de fenómenos físico-químicos asociados con las ciencias de la vida cotidiana”.

De esta hipótesis general podemos derivar las siguientes consecuencias contrastables experimentalmente:

- A.1.- La enseñanza de los conceptos de Física y Química en los citados niveles se basa en una simple transmisión verbal de conocimientos ya elaborados (la “ciencia hecha”) por parte del profesorado, los cuales representan el resultado final de la ciencia (la “ciencia acabada”).
- A.2.- En la enseñanza de estos conceptos se ha obviado por completo el proceso de construcción de la Ciencia (la metodología científica).
- A.3.- En la enseñanza de estos conceptos se ha obviado, también, la aplicación creativa de los mismos, esto es, no se han resuelto problemas asociados a la vida cotidiana.
- A.4.- Como consecuencia de esta situación, se obtienen pobres resultados en el aprendizaje significativo de los principales conceptos básicos de Física y Química, tanto en la EP como en la ESO.

La investigación se ha realizado durante el curso 2005-2006 con 41 estudiantes de segundo curso de la E.U. de Magisterio de Bilbao en las siguientes asignaturas:

- “Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza I (Euskara, Maestro/a en Educación Primaria). N = 26.
- “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” (Castellano, Maestro/a en Lengua Extranjera). N = 15

Dicho alumnado ha tenido que estudiar diversos contenidos de Física y Química hasta el tercer curso de la ESO como mínimo. Además, han debido superar las Pruebas de Selectividad para poder matricularse en la EUM de Bilbao.

Con objeto de establecer el nexo causal entre la enseñanza (primera, segunda y tercera hipótesis) y el aprendizaje convencional (cuarta hipótesis) de algunos sencillos conceptos de Física y Química, hemos elaborado un cuestionario para evaluar una serie de aspectos relacionados con su enseñanza habitual (ANEXO I). En él se recogen diferentes enunciados que se relacionan con diferentes dimensiones de la metodología de enseñanza que ha recibido el alumnado. Por ello, los enunciados expresan formas de cómo se han trabajado las ciencias en la escuela y el instituto. Para contrastar la cuarta hipótesis hemos elaborado el cuestionario que se recoge en el ANEXO II. En éste tratamos de evaluar el nivel de asimilación de varios conceptos científicos de la EP y de la ESO.

Justificación del cuestionario para el análisis crítico de la enseñanza habitual

En los BLOQUES I, II y III del ANEXO I se abordan aspectos relacionados con una metodología basada en el paradigma de transmisión-recepción verbal de conocimientos científicos acabados, en relación a tres dimensiones fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de la ciencias: TEORÍA, EXPERIMENTACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. En el BLOQUE I (Teoría) evaluamos una serie de estrategias y metodologías que se suelen llevar a cabo dentro del aula, la llamada “teoría”. Así mismo, se incluye una pregunta sobre si se trabaja individualmente o en pequeño grupo, debido a la importancia del trabajo en grupo como forma de trabajar en ciencias y por lo tanto es interesante conocer su experiencia previa en esta habilidad. En el II (Experimentación) se analizan aquellas estrategias y metodologías que se realizan fuera del aula, en concreto las llamadas “prácticas de laboratorio”. Por último, en el III (Resolución de problemas) evaluamos una serie de estrategias y metodologías que se suelen llevar a cabo dentro del aula, en concreto los llamados “problemas”.

En el BLOQUE IV, tratamos de evaluar aspectos relacionados con una metodología basada en el paradigma constructivista de la enseñanza-aprendizaje de conceptos científicos, tales como:

- las ideas previas o preconceptos,
 - emisión de hipótesis,
 - experimentación,
 - aplicación de los conceptos,
- La confirmación, o no, de una enseñanza transmisiva quedara recogida por las respuestas a los enunciados del BLOQUE I.
 - Una mayor importancia a los conceptos frente a los procedimientos, o viceversa, quedará reflejada en los enunciados relacionados con la experimentación (BLOQUE II) y la resolución de problemas (BLOQUE III).
 - La confirmación, o no, de una enseñanza de corte constructivista quedara recogida por las respuestas a los enunciados del BLOQUE IV.

Justificación del cuestionario centrado en el análisis crítico del aprendizaje logrado en la enseñanza habitual

En este cuestionario (ANEXO II) se analizan dos aspectos:

- la autopercepción del propio aprendizaje (preguntas 1 y 2) y
- el aprendizaje en sí mismo (preguntas 3-17). Dentro de este último bloque:
 - las preguntas 3-9 recogen datos sobre el aprendizaje de diferentes conceptos que se recogen en el Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca (DCB, 1992).
 - las preguntas 10-15 abordan cuestiones de tipo interpretativo en las que se mide la capacidad de aplicar conceptos.
 - las preguntas 16-17 evalúan la capacidad de medir y la utilización de instrumentos de medida.

En la primera pregunta tratamos de ver cómo se autoevalúan nuestras alumnas y alumnos en lo concerniente al nivel de Física y de Química que han adquirido en sus etapas educativas previas a la universidad.

En la segunda se les pregunta por el grado de seguridad y confianza ante la hipotética, pero futura situación real, de tener que explicar los temas fundamentales de Física y de Química. En estos temas se recogen la gran mayoría de los contenidos conceptuales que se citan en el Diseño Curricular Base de la CAV.

En la tercera se detectan sus conocimientos sobre magnitudes que corresponden a una serie de unidades cotidianas. Obsérvese que la mayor parte de ellas se pueden encontrar en lugares, publicaciones o aparatos totalmente cotidianos, tales como:

- Los manómetros de gasolineras (kg/cm²).
- Los aparatos de medir la tensión sanguínea (mm de Hg).
- Los relojes sumergibles (atmósfera).
- Los termómetros clínicos (°C).
- Las revistas de coches (km/h, CV).
- Los recipientes de bebidas alcohólicas y de productos sanitarios (% de alcohol).
- Las balanzas del mercado (kg).
- El etiquetado de los alimentos (kcal).
- Las facturas de electricidad (kw-h).

En la cuarta, quinta y sexta se trata de obtener información acerca de lo que sucede en el proceso de congelación del agua, que tantas veces se ha estudiado en la Educación Primaria y en la ESO.

En la séptima se aborda el concepto de calor “como una energía en tránsito que tiene lugar entre dos cuerpos que se encuentran a distintas temperaturas, hasta que se alcanza el equilibrio térmico entre ambos”. Este concepto se suele confundir con el de temperatura: “*un cuerpo muy caliente tiene mucho calor* (en vez de temperatura); “*la temperatura es el calor que tienen los cuerpos*”, “*hoy hace mucho calor*”, etc.

En la octava se les pregunta por la composición del aire, que tantas veces se cita en los libros de texto de la Educación Primaria y Secundaria.

En la novena se tratan varios aspectos, a saber:

- Aspectos relacionados con el ciclo del agua, en concreto las diferentes precipitaciones.
- Aspectos relacionados con el aire, en concreto la disolución de un gas (el oxígeno) en un líquido (el agua), y su relación con la respiración de algunos seres vivos: los peces.
- Aspectos relacionados con el calor-temperatura. Para ello, nos valemos de dos cambios de estado del agua: la vaporización (ebullición) y la solidificación.

En la décima se trata de resolver un “problema clásico” pero con una recogida de datos totalmente factible y verosímil en la vida cotidiana (“400 metros en 4 segundos”) y, posteriormente, compararla con un múltiplo de la velocidad (km/h) que no se emplea en el Sistema Internacional de Unidades, pero que es el que más se utiliza en la vida diaria.

En la undécima se trata de averiguar si son capaces de interpretar el resultado de un “problema típico de aula”, pero partiendo de unos datos cotidianos que se pueden leer en cualquier revista de coches o en la prensa (“de 0 a 100 km/h en 4 segundos”).

En la duodécima, se les pregunta acerca de la interpretación de la densidad de un sólido, expresada en unidades del Sistema Internacional de Unidades. Obsérvese que aunque se trata de un sólido, el volumen se expresa en unidades de capacidad correspondientes a los líquidos (litro), tal y como aparece en muchos libros de texto de Primaria y Secundaria.

En la decimotercera, se pregunta por un hecho muy habitual para nuestro alumnado desde la infancia, la flotación, cuya respuesta se basa en la aplicación de dos conceptos que han sido estudiados en varias ocasiones: la atracción gravitatoria de la Tierra y el empuje del agua.

En la decimocuarta, tratamos de ahondar en el concepto de aceleración, usando un valor que han manejado en múltiples ocasiones durante su paso por las aulas preuniversitarias: la aceleración de la caída libre de los cuerpos, $g = 9,8 \text{ m/s}^2$.

En la decimoquinta, se analiza la interpretación de un concepto que se oye a diario: la presión atmosférica. La hemos expresado en unidades “cotidianas” (kg/cm^2), bastante más intuitivas que las del Sistema Internacional de Unidades ($\text{Pascal} = \text{N/m}^2$).

En la decimosexta y decimoséptima se trata de averiguar si conocen el uso de dos sencillos instrumentos de medida: el dinamómetro y la probeta, ya que la capacitación científica del profesorado requiere, sin dudas, un mínimo de habilidades en el uso de instrumentos de medida.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este trabajo hemos pretendido tratar la problemática que se presenta como consecuencia del amplio fracaso en la resolución de problemas o situaciones cotidianas por parte de las y los estudiantes que se encuentran en proceso de formación de “Maestras y Maestros en Educación Primaria”.

Para ello, hemos llevado a cabo la contrastación de una hipótesis por medio de un cuestionario que se ha pasado a nuestro alumnado. Somos conscientes, no obstante, de que esta forma de contrastación debería ser enriquecida por otros métodos y análisis de investigación, tales como: ampliación de la muestra, preparación de entrevistas guiadas tanto a estudiantes como a docentes, grabaciones de sesiones de aula para investigar la importancia de la intervención del profesor y profesora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestionarios dirigidos al profesorado, etc. Sería también deseable tener en cuenta variables que no contempladas, entre otras: sexo, escuela pública o privada, edad del alumnado, modelo lingüístico, etc., e incluso revisar el cuestionario en aras de una posible mejora.

El análisis de los resultados obtenidos se ha realizado bien de cada ítem por separado o, bien, del conjunto, para confirmar o refutar nuestras hipótesis. Asimismo, hemos considerado tanto lo más utilizado por el alumnado como lo menos utilizado, ya que a veces nos interesa resaltar el porcentaje de estudiantes que han utilizado una forma de trabajar en ciencias y en otras ocasiones, por el contrario, resaltaremos la escasez de su uso.

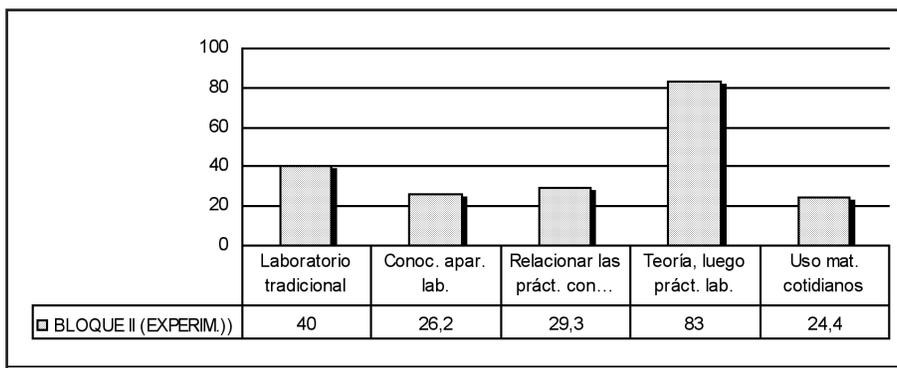
Estrategias de enseñanza

Con respecto a la hipótesis A.1: ciencia hecha y ciencia acabada

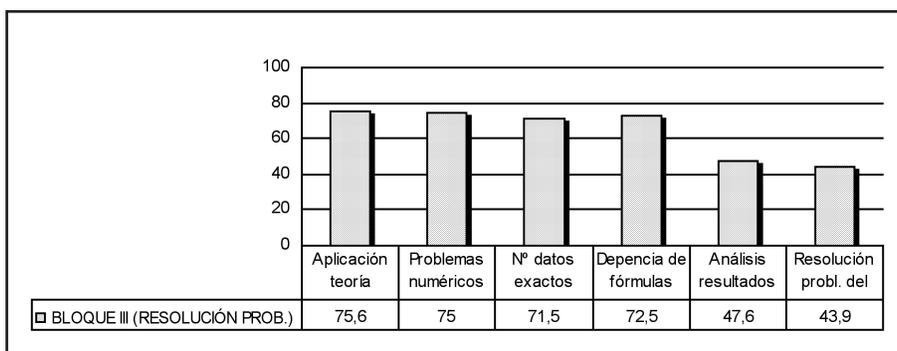
Un 87,8 % reconoce que la metodología vivida en el aula ha sido habitualmente basada en clases magistrales por parte del profesor o profesora, protagonista habitual en el proceso de enseñanza. Además, el “aprendizaje” de los conceptos se ha llevado a cabo de manera individual (70,8 %), usando exclusivamente como recurso el libro de texto (83,3 %), lo que ha conducido, inexcusablemente, a la memorización de los conceptos (81 %) para tratar de superar “las evaluaciones”. Estos datos concuerdan con lo apuntado por Almudí (2001) acerca de la fuerza de la enseñanza transmisiva en la enseñanza actual de la física.

Con respecto a las hipótesis A.2 y A.3: ausencia del proceso de construcción de la Ciencia y de problemas relacionados con la vida cotidiana

Solamente un 40 % ha pasado por un laboratorio tradicional de Física y Química y únicamente un 26,2 % ha conocido los instrumentos del laboratorio. Además, primero han estudiado la teoría en el aula y después han realizado las prácticas del laboratorio (83%), situación que ha desembocado en una ausencia de relación de las experiencias del laboratorio con el mundo que les rodea (70,7 %) y, por ende, de una ausencia del uso de materiales cotidianos en el mismo (75,6 %).



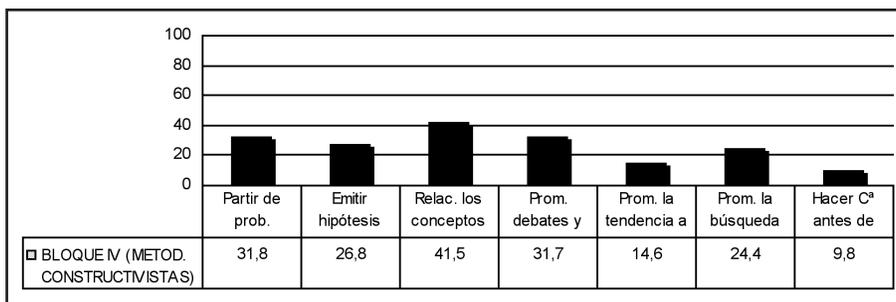
Un 75,6 % reconoce que en primer lugar se “estudia” la teoría y a continuación se ha tratado de resolver los “problemas”, de los cuales la mayoría ha sido de tipo numérico (75 %), en los cuales se suministran el número exacto de datos (71,5 %) para resolverlos con la fórmula adecuada correspondiente (72,5 %). Además, predominan situaciones de tipo cuantitativo (¿”Cuánto vale”?) (56 %) en vez situaciones de tipo cualitativo (¿”Qué sucede”?), de las que únicamente un 47,6 % analiza los resultados obtenidos.



Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en otros estudios, realizados en la Educación secundaria (Martínez Torregrosa, 1987) y en la universitaria (Ceberio, 2004) donde también se observa que se utilizan problemas cerrados olvidándose de los problemas abiertos.

Un 68,2 % no ha partido de problemas concretos para llegar a un conocimiento científico del mundo que les rodea, mientras que un 73,2% no ha emitido hipótesis, habiéndose relacionado en pocas ocasiones los conceptos explicados con su entorno (41,5 %). Además, ha predominado la ausencia de debates y reflexiones en el aula (68,3 %) así como, la de la indagación-descubrimiento por parte del alumnado (75,6 %), lo que lógicamente conduce a una escasa promoción de la búsqueda de información por parte del alumnado (24,4 %) y, también a la ausencia del uso materiales cotidianos (75,6 %). Todo esto ha conducido a que en estos niveles de la enseñanza obligatoria, no se haya hecho ciencia antes de aprenderla de una manera formal (90,2 %).

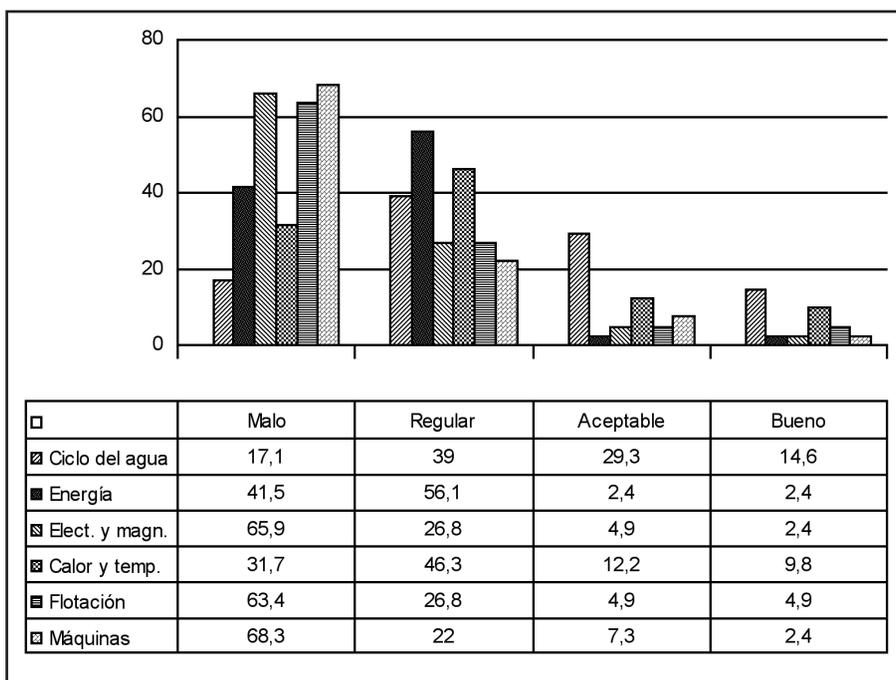
Aprendizaje



Con respecto a la autopercepción del aprendizaje conseguido

En el análisis de la primera pregunta (ANEXO II), un 41,5 % del alumnado que llega a las EU de Magisterio reconoce abiertamente que su nivel de Física y de Química es malo, con lo cual el fracaso ante explicaciones de situaciones cotidianas está garantizado. Un 53,7 % reconoce que es regular; por tanto, la aplicación creativa de sus conocimientos teóricos se va a encontrar con serias dificultades. Únicamente un 4,9 %, podría tener garantía de éxito a la hora de explicar situaciones cotidianas.

Por otra parte, es sorprendente el grado de inseguridad ante su futura actuación en un aula de Primaria que se manifiesta en las respuestas a la segunda pregunta (ANEXO II).



Pensamos que quienes han contestado en los apartados “Regular” y “Malo”, van a fracasar en su futura intervención en el aula ya que, ante tal grado de inseguridad, seguramente recurrirán al libro de texto de la Editorial que tengan asignada siendo, además, el único recurso de enseñanza que van a emplear. Además, propondrán aprendizajes memorísticos para la evaluación de los contenidos teóricos que aparecen en dicho libro. Por otra parte, va a suponer, también, una ausencia total de “espíritu crítico” acerca del contenido del libro de texto, a la hora de adaptar el contenido, así como la redacción y enunciados de muchos conceptos.

Consideramos que quienes han contestado “Aceptable y Bueno” representan un nivel de seguridad/confianza válido para enfrentarse al desarrollo de estos temas de la Educación Primaria, cuyo nivel de contenidos es, por cierto, mucho menor que el que han estudiado, cuando menos, hasta el tercer curso de la ESO.

Son de destacar las respuestas en el apartado “Malo” de los temas de “Electricidad y Magnetismo” (65,9 %), Flotación (63,4 %) y “Máquinas simples y compuestas” (68,3 %), siendo curioso que éste último sea el que peor resultados obtenga de todos, a pesar de ser el que más aplicaciones creativas pueda tener en las situaciones cotidianas, a las cuales se enfrenta nuestro alumnado a diario. Podemos citar: el uso de planos inclinados y cuestas, carreteras de montañas, escaleras normales y de caracol, tornillos, cortaúñas, cascanueces, pinzas, abrelatas...

Esto nos confirma el distanciamiento que ha existido entre los contenidos científicos y el mundo que les rodea y, por tanto, la ausencia de una metodología basada en la transformación del conocimiento cotidiano en conocimiento científico. Pocos y pocas estudiantes citan alguna máquina simple cuando les pregunta por ello en nuestras aulas.

Con respecto al tema Electricidad y Magnetismo (“Malo“, 65,9 %) conceptos tan sencillos como circuito (abierto y cerrado), conductores y aislantes, cortocircuito, resistencia, reóstato, funcionamiento de una bombilla, bombillas en serie y en paralelo, etc., son difíciles de entender utilizando solamente el libro de texto, esto es, sin haber hecho ninguna experiencia para tratar de comprenderlos (tales como la manipulación y el uso de pilas con cables conductores, bombillas, materiales aislantes, etc.).

Con respecto a la flotación de los cuerpos (“Malo“, 63,4 %), tanto enfocada como resultado de la diferencia de densidades entre un sólido y un líquido, como enfocada como el resultado producido cuando el empuje del agua sobre el cuerpo es mayor que el peso de éste, la inseguridad y desconfianza manifestada por el alumnado es lógica ya que el mismo concepto de densidad no ha sido asimilado previamente (ver respuestas de las preguntas 12 y 13. En la superficie el cuerpo sumerge el volumen necesario para que el peso del volumen del agua desalojada (el “empuje”) sea igual a la fuerza de atracción gravitatoria (el peso del cuerpo). No nos deben extrañar los resultados obtenidos, si analizamos cómo se introduce el concepto del empuje en la gran mayoría de los libros de texto, por medio del “Principio de Arquímedes”. Esto es un ejemplo clarísimo de cómo se transmite al alumnado el “resultado final de la Ciencia”, cuestión ésta que analizaremos con mayor detalle en el apartado de conclusiones de este artículo.

También presentan dificultades sobre el empleo de contenidos procedimentales, como el uso de diferentes aparatos de medida tales como el dinamómetro (un 81,5 % no sabe para que sirve) o la probeta (un 73,1 % no sabe para que sirve).

Con respecto al aprendizaje logrado

Pregunta 3: Relación entre unidades y magnitudes

1) Con respecto a las unidades de presión, unidades que podríamos llamar “cotidianas”: kg/cm², atmósfera, mm de Hg,

- el 70,7 % no reconoce el kg/cm² como unidad de presión a pesar de que aparece en muchos manómetros de aire (gasolineras, extintores). Asimismo es de uso común en el inflado de las ruedas de los coches (2 “kilos” de presión, esto es 2 kg/cm²) de las bicicletas (4 “kilos” de presión, esto es 4 kg/cm²), etc.
- el 53,7% no reconoce la atm como unidad de presión a pesar de que aparece en muchos relojes (water resistant: 10 atm, equivalente a unos 100 m de profundidad aproximadamente).
- el 78 % no reconoce el mm de Hg como unidad de presión a pesar de que aparece en muchos problemas relacionados con la ecuación de los gases perfectos ($PV = nRT$) y en la experiencia de Torricelli que sirvió para determinar experimentalmente el valor de la presión atmosférica (presión ejercida por una columna de mercurio de 760 mm de altura = 1,033 kg/cm² = 1 atm). Además cuando nos tomamos la tensión -la sanguínea- el resultado viene expresado en mm de Hg, aunque no se mencione: la alta 120 (mm de Hg), la baja 80 (mm de Hg), por ejemplo.

2) Un 14,6 % no reconoce la unidad de temperatura en la escala Celsius (°C) a pesar de ser de uso generalizado en todos los termómetros,

3) Un 39 % no reconoce la unidad de aceleración (m/s²), a pesar de haber usado el valor de $g = 9,8 \text{ m/s}^2$, en infinidad de problemas.

4) La unidad de potencia (CV) no es reconocida por un 53,76 % aunque frecuentemente aparezcan en todas las revistas y anuncios de coches expresiones del tipo: “*mi coche tiene 150 caballos*”.

5) El 100 % no reconoce la unidad de concentración (% de alcohol) a pesar de aparecer en todas las botellas de vino, de cerveza, y de otras bebidas alcohólicas.

6) Con respecto a la unidad de fuerza (N) en el Sistema Internacional de Unidades un 65,9 % no la reconoce a pesar de que la han usado en infinidad de problemas, si bien es verdad que su uso cotidiano, es decir fuera del aula, sea nulo.

7) Con respecto a la unidad de masa (kg) un 24,4 % no la reconoce (hemos dado por buenas las respuestas de masa y, también las de peso y fuerza) a pesar de que su uso es generalizado, cuando se refiere al peso por lo menos, en la vida cotidiana: 2 kg de patatas, 5 kg de manzanas,... “*me he puesto a dieta y tengo que perder 10 kilogramos de peso...*”.

8) En cuanto a la unidad de calor -o de energía, si se quiere- (kcal) un 78 % no la reconoce a pesar de ser su uso generalizado en el contenido energético de los alimentos.

9) En cuanto a la unidad de densidad, un 87,8 % no la reconoce, a pesar de tener una ecuación de dimensiones ML^{-3} , esto es de masa por unidad de volumen.

10) En cuanto a la unidad de energía (kw-h) un 95,1 % no la reconoce, a pesar de que es la unidad de facturación de la energía eléctrica consumida en nuestro hogar.

Pregunta 4: Conservación de la masa en el cambio de estado (congelación del agua)

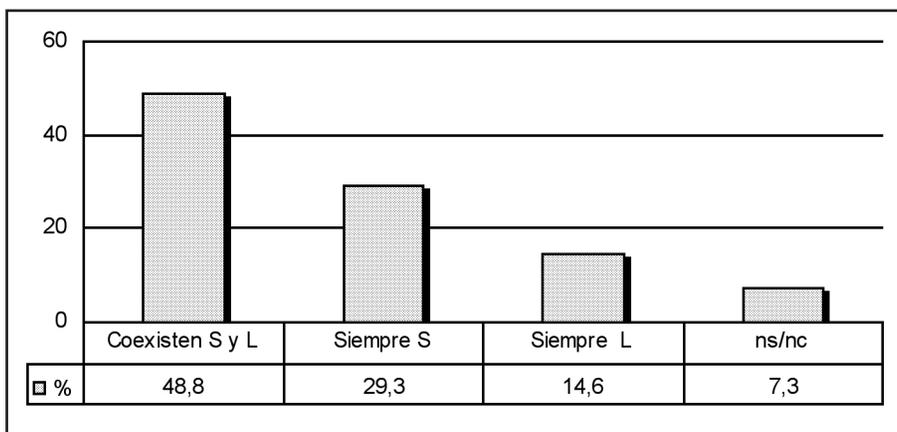
Contesta correctamente el 68,3 %. Del resto, el 21,9 % reconoce que hay una variación en la masa, sin sospechar la variación de la energía que supondría este proceso, de acuerdo con la expresión: $\phi E = m \times c^2$. El 9,8 % no sabe o no contesta.

Pregunta 5: No conservación del volumen en el cambio de estado (congelación del agua)

Contesta correctamente el 56,1 %. Del resto el 31,7 % piensa que el volumen permanece constante y el 4,9 % afirma que el volumen disminuye, sin reparar en que si así sucediese, el hielo no flotaría en agua y se iría al fondo del recipiente, con las consecuencias que ello traería en el caso del hielo y los icebergs que se irían al fondo en los mares del Polo Norte y del Polo Sur.

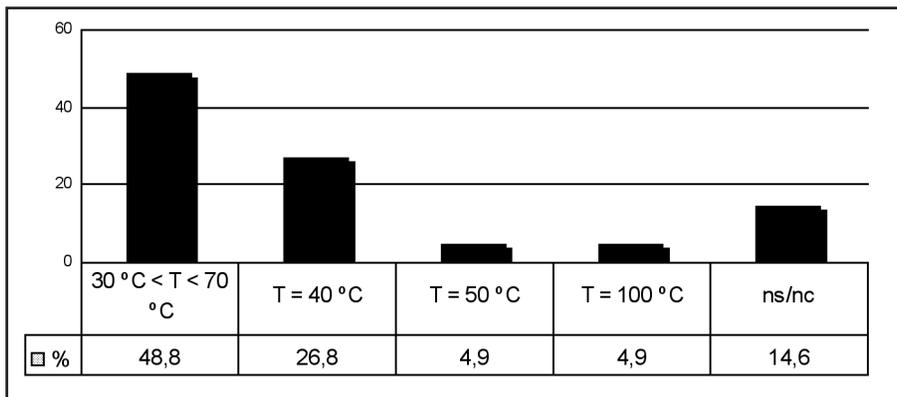
Pregunta 6: Estados de agregación del agua en el cambio de estado (congelación)

Es de resaltar que aunque las dos últimas respuestas sean incorrectas, prevalece el hecho de que a 0 °C el agua está en forma sólida (“hielo”) (29,3%) frente a la de que se encuentra en forma líquida (14,6%).

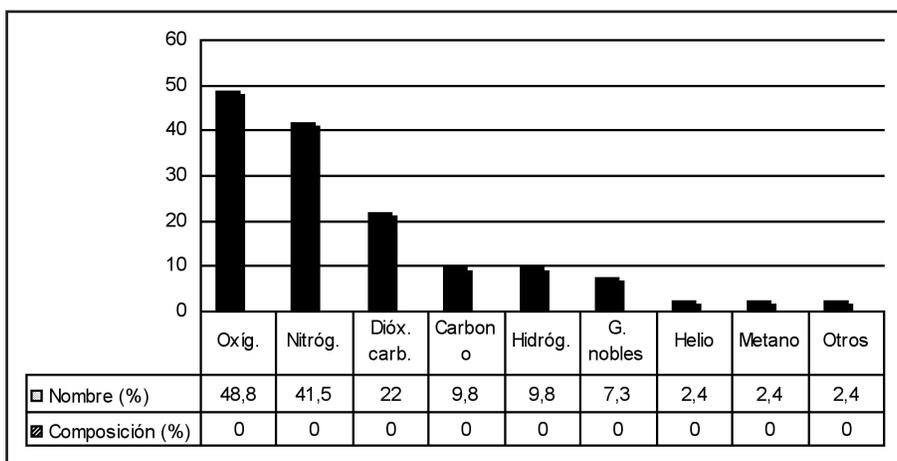


Pregunta 7: Intercambio de energía entre dos sistemas materiales que inicialmente se encuentran a diferentes temperaturas: equilibrio térmico

Como puede verse en el gráfico adjunto, solamente contesta correctamente el 48,8 %.



Pregunta 8: Composición del aire



Pregunta 9: Señala si son verdaderas (V) o falsas (F) las siguientes afirmaciones

	V %	F %	ns/nc %
Las nubes están formadas por vapor de agua	95,1	2,4	2,4
La nieve procede del agua de lluvia que se congela	46,3	46,3	7,3
El granizo procede del agua de lluvia que se congela	95,1	2,4	2,4
El rocío procede de la condensación del vapor de agua en la atmósfera	75,6	9,8	19,5
Los peces respiran el oxígeno (O) de la molécula de agua (H ₂ O)	58,5	29,3	12,2
La temperatura de ebullición del agua es siempre 100 °C	61,0	29,3	90,2
La temperatura del hielo es siempre de 0°C	22,0	75,6	7,3
El termómetro sirve para medir el calor de los cuerpos.	56,1	36,6	7,3
Un cuerpo caliente tiene más calor que un cuerpo frío	39,0	51,2	14,6

Pregunta 10: Conversión de unidades de m/s a km/h.

Es de destacar que un 51,2% no contesta y solo un 24,4% contesta bien.

Pregunta 11:

En esta cuestión se plantea un problema cotidiano, que suele aparecer en la prensa con mucha frecuencia (repárese que para la velocidad no se usan las unidades del SI, m/s, sino la “cotidiana” km/h). Aunque no se pida la resolución en sí, se trata de averiguar si saben interpretar el resultado. Pues bien, un 97,6 % no sabe interpretar el resultado de 6,94 m/s², en el sentido de que “*el coche de Fernando Alonso aumenta su velocidad (“acelera”) en 6,94 m/s, cada segundo*”.

Pregunta 12: Densidad

Tan sólo contesta correctamente un 9,8 % y un 75,6 % no responde.

Pregunta 13: Flotación

La respuesta considerada correcta es “porque el agua sostiene al cuerpo” (de la misma forma que una mesa sostiene a un libro que se ha colocado encima de ella) lo que implica que el empuje del agua contrarresta, el peso del cuerpo (Principio “cualitativo” de Arquímedes que haremos mención en el apartado de CONCLUSIONES). Dando por buenas las respuestas que hacen mención a la mayor densidad del agua con respecto a la del cuerpo, solamente ha contestado correctamente el 26,8 %. El 29,3 % contesta mal. Un 43,9 % no contesta. A continuación, citamos algunas respuestas que nos han llamado la atención:

- Por la densidad (4).
- Por el nivel de densidades.
- Por la diferencia de densidades.
- Porque tiene oxígeno o aire en su interior.
- Por contener aire.
- Porque disminuye su peso.
- Porque en el agua pesa menos.
- Porque los cuerpos pesan menos.
- Porque en el agua todos los cuerpos son mas ligeros.

Pregunta 14: Aceleración de la caída libre de los cuerpos (“aceleración de la gravedad”)

A pesar de que las respuestas correctas deberían ser del tipo de “la intensidad del campo gravitatorio (9,8 N/kg)” o si se quiere “la aceleración de caída libre de los cuerpos”, hemos dado por buenas las referidas a “aceleración de la gravedad”, “gravedad en la Tierra / de la Tierra”, etc. Así y todo, un 58,6 % contesta mal o, bien, no contesta, a pesar de ser de uso generalizado en los libros de texto. Se pone en evidencia la gran confusión, propiciada en múltiples ocasiones por los libros de texto, que existe entre los términos: gravedad, gravitación, aceleración de la gravedad, gravedad en la Tierra, gravedad de la Tierra, fuerza gravitatoria,...

Pregunta 15: Presión atmosférica

En esta pregunta se da el valor “cotidiano” de la presión atmosférica.

Únicamente un 2,4% contesta correctamente: “la capa de aire atmosférico ejerce una fuerza de 1,033 kilogramos sobre cada centímetro cuadrado de la superficie terrestre”

Además hemos encontrado algunas respuestas que nos han llamado la atención:

- Cuantos kilogramos de peso hay por cada cm² de la atmósfera.
- Que la atmósfera es 1,033 kg/cm².
- La fuerza que hace la atmósfera.
- Que en 1 cm² hay 1,033 kg
- La fuerza que hace la Tierra sobre la costa.
- Que cada cm² a nivel del mar pesa 1,033 kg.

Pregunta 16: Dinamómetro

Únicamente un 19,5 % contesta bien y un 56,1 % no contesta, por lo que no sería aventurado afirmar que no saben lo que es un dinamómetro, ya que seguramente ni lo han visto, ni lo han empleado nunca.

Pregunta 17: Probeta

Solamente contesta bien un 26,8 %, mientras que un 34,1 % no contesta, por lo que es de suponer que ni conocen el significado de esta palabra. Cabe mencionar que el empleo de probetas es indispensable para determinar densidades de líquidos y de sólidos (como el volumen de agua desplazado por el sólido sumergido), así como para comprender la flotación, basándose en el principio de Arquímedes. Por ello, si no se han utilizado nunca, el fracaso está garantizado.

CONCLUSIONES

Se trabajan exclusivamente contenidos conceptuales, habiéndose fomentado un aprendizaje memorístico poco significativo de los mismos, a la vez que se excluyen aspectos procedimentales, tales como el uso de diferentes aparatos de medida: probeta, termómetro, pipeta, cronómetro, balanza, calibre, cinta métrica, manómetro y actitudinales, muy importantes en el aprendizaje.

Se les transmite el resultado final de la Ciencia -la llamada “Ciencia acabada”- tal y como aparece directamente en los libros de textos, lo que conduce a la ausencia del cómo se debe plantear/abordar un problema o situación.

Es de resaltar la poca funcionalidad del aprendizaje (¿para que sirve lo que hemos aprendido?) de los conceptos que se han tratado de aprender durante la escolarización obligatoria ya que mas de la mitad del alumnado reconoce que ha relacionado poco o nada los conceptos explicados con el mundo que le rodea. Por ello, es fundamental que en esta etapa de aplicación de los conceptos aprendidos se proporcionen al alumnado oportunidades para que puedan usar las nuevas ideas en diferentes contextos, con el objeto de comprobar su utilidad, lo que contribuirá, sin duda, al cumplimiento de la premisa “... *“la Ciencia sirve para explicar el mundo que nos rodea...”*”

Las estrategias de enseñanza de los conceptos relacionados con la Física y la

Química utilizadas por el profesorado Educación Primaria y de la ESO en la clase habitual están basadas, mayoritariamente, en la transmisión de conocimientos elaborados y en la resolución de problemas cerrados cuantitativos. Su objetivo es que sus estudiantes sean capaces de reproducir de una manera escrita o verbal la teoría impartida en clase -la llamada “ciencia oficial”- lo que conduce al fracaso generalizado que presenta la mayoría en la aplicación creativa de los conocimientos transmitidos en el aula, esto es, en la explicación de fenómenos cotidianos del mundo que nos rodea. Esto se pone de manifiesto en el Principio de Arquímedes, enunciado tradicionalmente: “todo cuerpo sumergido en un fluido experimenta un empuje hacia arriba igual al peso del volumen de líquido desalojado”. Para estudiar la flotación, de una forma, cualitativa, como el resultado entre el equilibrio entre dos fuerzas (el más intuitivo, sin lugar a dudas) sería suficiente con emplear al siguiente:

“Todo cuerpo sumergido en un fluido experimenta un empuje vertical hacia arriba”. Nota.: ténganse en cuenta, también, el “empuje” vertical hacia abajo que experimenta siempre el cuerpo (la fuerza de atracción de la Tierra o el peso del cuerpo).

Es lo que hemos llamado el Principio “cualitativo” de Arquímedes. ¿Por qué nos empeñamos en presentar en el aula “el resultado final de la Ciencia”, el cuantitativo (... , igual al peso del volumen del líquido desalojado), que no hace más que despistar al alumnado, y a más de algún y alguna docente?

Con relación al aprendizaje logrado, el alumnado presenta dificultades en el aprendizaje de varios conceptos sencillos (¡la mayoría se enseñan en la Educación Primaria!) y concepciones alternativas sobre diferentes aspectos o conceptos tales como:

- Los cambios de estado del agua: congelación, fusión, evaporación/ ebullición, condensación y sublimación.
- El ciclo de agua.
- La formación y composición de las nubes.
- El origen de la lluvia, del granizo y de la nieve.
- La velocidad de los cuerpos y su cambio con el tiempo: la aceleración.
- Caída libre de los cuerpos.
- La presión atmosférica.
- El calor y la temperatura.
- La flotación de los cuerpos.
- La densidad de los sólidos y de los líquidos.
- El proceso de respiración de los peces.
- La fusión del hielo continental y el flotante.

Por último, queremos destacar que nuestro alumnado difícilmente podrá desarrollar una labor docente adecuada, en el ejercicio de la carrera de docente de Educación Primaria, cuando tenga que impartir la enseñanza de los conceptos aquí analizados, si previamente no los han aprendido de manera significativa. Por ello la labor del profesorado de las Escuelas Universitarias de Magisterio debería estar enfocada, cuando menos, a corregir estos desequilibrios conceptuales, procedimentales y actitudinales que se dan en el alumnado en formación.

ANEXO I

En el siguiente listado se presentan una serie de estrategias metodológicas. Puntúa de 1 (= Nada) a 4 (= Mucho) las que identifiques con la situación que has vivido en el aula de Ciencias

ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA	1	2	3	4
BLOQUE I: METODOLOGÍA TRADIONAL				
Clases orales / magistrales por parte del profesor./a				
El protagonista es el profesor./a				
Trabajo individual				
Aprendizaje memorístico				
Dependencia libro de texto				
BLOQUE II: EXPERIMENTACIÓN				
Laboratorio tradicional				
Prácticas tipo recetas				
Conocimiento de los aparatos del laboratorio				
Relación de las prácticas con el mundo que nos rodea				
Estudiar primero la teoría y luego hacer prácticas				
Uso de materiales cotidianos				
BLOQUE III: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS				
Como aplicación de la teoría				
Problemas numéricos				
Dependencia de fórmulas				
Análisis crítico de resultados.				
Tratar de resolver problemas del tipo: ¿qué sucede? en vez de: ¿cuánto vale?				
BLOQUE IV: METODOLGÍAS CONTRUCTIVISTAS				
Partir de problemas concretos para llegar a un conocimiento científico del mundo que nos rodea				
Emitir hipótesis acerca de un hecho concreto				
Relacionar los conceptos explicados con el mundo que nos rodea				
Promover debates y reflexiones en el aula				
Promover la tendencia a indagar-descubrir por parte del alumnado				
Promover la búsqueda de información por parte del alumnado				
Hacer ciencia antes de aprenderla de una manera formal				

ANEXO II

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Sexo: Hombre Mujer
Edad: 18-25 25-30 35-40 45-50 55-60
Estudios realizados: Red pública Red privada
Nivel cursado de Física y Química: Primaria BUP ESO Bachillerato ?
 Universidad

CUESTIONARIO

1.- En tu opinión, tu nivel de conocimiento de la Física y de la Química es

Malo ? Regular ? Aceptable ? Bueno

2.- Imagínate que tuvieses que explicar uno de los siguientes temas en Primaria. Expresa tu grado de seguridad /confianza ante esta situación

Ciclo agua: _____ Malo Regular Aceptable Bueno

Energía: _____ Malo Regular Aceptable Bueno

Electricidad y magnetismo: _____ Malo Regular Aceptable Bueno

Calor y temperatura: _____ Malo Regular Aceptable Bueno

Flotación _____ Malo Regular Aceptable Bueno

Máquinas simple y compuestas: _____ Malo Regular Aceptable Bueno

3.- Rellena la siguiente tabla

UNIDAD	MAGNITUD	UNIDAD	MAGNITUD
km/h	Velocidad	% alcohol	
kg/cm ²		N	
atm		kg	
mm Hg		kcal	
°C		J	
m/s ²		g/cm ³	
CV		kw-h	

4.- Introducimos un recipiente con agua en el congelador de la nevera de nuestra casa. Si la cantidad de agua introducida es de 100 g, al día siguiente la masa (o si quieres el peso) del hielo obtenida será

Mayor de 100 gramos. 100 gramos. Menor de 100 gramos.

5.- Introducimos un recipiente con 300 ml de agua en el congelador de la nevera de nuestra casa. Al día siguiente el volumen del hielo obtenido será:

Menor de 300 cm³. Mayor 300 cm³. 300 cm³.

6.- A 0 °C

El agua siempre se encuentra en estado sólido (“hielo”).

El agua siempre se encuentra en estado líquido (“agua”).

Coexisten el hielo y el agua líquida.

7.- Nos queremos preparar un café con leche. Para ello echamos en una taza un poco de café recién hervido. Como está muy caliente, a 70 °C, le añadimos leche templada, que está a 30 °C. La temperatura del café con leche obtenido será:

Mayor de 30 °C pero menor de 70 °C 50 °C 100 °C 40 °C

8.- Rellena la siguiente tabla de composición del aire

NOMBRE del elemento o compuesto	COMPOSICION APROXIMADA (%)

9.- Señala si son verdaderas (V) o falsas (F) las siguientes afirmaciones.

- Las nubes están formadas por vapor de agua _____
- La nieve procede del agua de lluvia que se congela _____
- El granizo procede del agua de lluvia que se congela _____
- El rocío procede de la condensación del vapor de agua en la atmósfera _____
- Los peces respiran el oxígeno (O) de la molécula de agua (H₂O) _____
- La temperatura de ebullición del agua es siempre 100 °C _____
- La temperatura del hielo es siempre de 0 °C _____
- El termómetro sirve para medir el calor de los cuerpos _____
- Un cuerpo caliente tiene más calor que un cuerpo frío _____

10.- La velocidad máxima permitida en las autopistas es de 120 km/h. Con un cronómetro y el cuentakilómetros de nuestro coche hemos observado que ha recorrido 400 metros en 10 segundos. ¿Nos podrán multar por exceso de velocidad?

No, porque _____ Si, porque _____ No lo se, porque _____

11.- En la prensa hemos leído la siguiente noticia: “*El Fórmula 1 de Fernando Alonso acelera de 0 a 100 km/h en 4 segundos*”. Con estos datos se ha preguntado en un aula de la ESO que calculen la aceleración del Formula 1 de Fernando Alonso. El resultado obtenido es de 6,94 m/s². ¿Qué quiere decir esto?

12.- La densidad del aluminio es de 2,7 kg/l. ¿Qué quiere decir esto?

13.- ¿Por qué flota un cuerpo en agua?

14.- $g = 9,8 \text{ m/s}^2$. Este valor se refiere a: _____

15.- La presión atmosférica a nivel del mar es de 1,033 kg/cm². ¿Qué quiere decir esto?

16.- Un dinamómetro sirve para _____

17.- Una probeta sirve para _____

Referencias bibliográficas

- Almudí, J. M. (2001). *Introducción al concepto de campo magnético en primer ciclo de la Universidad; dificultades de aprendizaje y propuesta de enseñanza alternativa de orientación constructivista*. Tesis Doctoral no publicada. Leioa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Barral, F. M. (1990). ¿Cómo flotan los cuerpos que flotan? Concepciones de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, 8(3), 244 - 250.
- Borsese, A., Lumbaca, P., y Pentimalli, R. (1996). Investigación sobre las concepciones de los estudiantes acerca de los estados de agregación y los cambios de estado. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(1), 15-24.
- Campanario, J. M. 1998. ¿Quiénes son, qué piensan y qué saben los futuros maestros y profesores de ciencias?: Una revisión de estudios recientes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 33, 141-159.
- Clough, E. E., y Driver, R. (1985). What do children understand about pressure in fluids? *Research in Science & Technological Education*, 3 (2), 133 - 144.
- Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Conocimiento Del Medio* (1992). Departamento de Educación, Universidades e Investigación: Vitoria-Gasteiz.
- Gallegos Cázares, L. (1998) *Formación de Conceptos y su relación con la enseñanza de la Física*, Tesis de Maestría no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (1996). *Dubidar para aprender*. Xerais: Vigo.
- Lee, O., Eichinger, D. C., Anderson, C. W., Berkheimer, G. D., y Blakeslee, T. D. (1993). Changing middle school students' conceptions of matter and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(3), 249-270.
- Martín Del Pozo, R. (2001). Prospective teachers' ideas about the relationships between concepts describing the composition of matter. *International Journal of Science Education*, 23(4), 353-371.
- Martínez Torregrosa J. (1987). *La resolución de problemas como investigación: un instrumento de cambio metodológico*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Nuño, T., Ruipérez, T., y Vázquez, J. (1998). La Reforma en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza de la ESO. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 115-124.
- Villaroel, J. D. (2002). *La comprensión de las propiedades físicas de la materia: perfiles conceptuales y motivacionales del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral no publicada. Leioa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Weberio, M. J. (2004). *La resolución de problemas de Física General en la Universidad: una propuesta didáctica basada en el planteamiento y resolución de situaciones problemáticas abiertas*. Tesis Doctoral no publicada. Leioa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

José Maeztu es Licenciado en Ciencias (Química). Doctorado en Psicodidáctica, UPV/EHU. Profesor Titular de E.U. del Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales (UPV/EHU). Área de investigación: Formación del profesorado de ciencias de educación primaria y secundaria.

Teresa Nuño Angós es Doctora en Ciencias y Catedrática de E. U. del Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales (UPV/EHU). Áreas de investigación: Didáctica de las Ciencias Experimentales: Género y ciencia y Educación Ambiental. Ha participado en proyectos de investigación en el campo de la didáctica de las ciencias en temáticas relacionadas con transversalidad y educación y en la actualidad es miembro del equipo de investigación del Proyecto MEC (Proyectos I+D 2005).

Lourdes Pérez De Eulate es Doctora en Ciencias. Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales (UPV/EHU). Areas de investigación: Didáctica de la Biología y más específicamente los temas relacionados con la enseñanza de la alimentación, tanto en su vertiente fisiológica como dietética.

Fecha de recepción: 08/06/2008

Fecha de admisión: 25/06/2008

**MONOGRAFÍA:
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

VALORES Y CONTEXTOS DE DESARROLLO

Values and contexts of development

Concepción Medrano y Ana Aierbe

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Resumen

Esta línea de investigación se aborda desde la perspectiva de la psicología cultural y entiende que los contextos en los que crece el ser humano adquieren una gran relevancia en la explicación de nuestro propio desarrollo. En las últimas décadas el avance de los mass-media ha sido tan rápido que resulta necesario considerar su influencia en relación con el desarrollo de los valores y la construcción de la identidad. El medio televisivo tiene importancia no tanto porque explique las relaciones causa-efecto o influencia directa sobre los telespectadores, sino porque presenta modelos de conducta y relaciones sociales e interpersonales que, implícita e explícitamente, abordan aspectos relacionados con la construcción de la identidad y los valores. Así, uno de los objetivos generales de esta línea es conocer las diferencias y semejanzas en algunos indicadores del perfil de consumo televisivo, los valores y la construcción de la identidad en distintos grupos etarios y en contextos culturalmente distintos. Igualmente, se pretende profundizar en las pautas de mediación parental sobre los hábitos televisivos en relación con los valores y la identificación con los personajes de sus programas preferidos. También, es objetivo de esta línea abordar las mismas temáticas referidas a las personas con alguna alteración del desarrollo.

Palabras Clave: Perfil de consumo televisivo, valores, construcción de la identidad, cuestionarios de hábitos televisivos, escalas de valores, estudio transcultural.

Abstract

The line of research is based on the perspective of cultural psychology and believes that the contexts in which humans are raised are vital to explaining their development. Over recent decades, the mass-media has grown and progressed so rapidly that we now believe it is necessary to take its influence into account in relation to the development of values and the construction of identity. We believe that television is important not only because of its cause and effect relationship or direct influence on viewers, but also because it presents models of behavior and social and interpersonal relations that, both implicitly and explicitly, address aspects related to the construction of identity and values. Thus, one of the general objectives of this line of research is to explore the similarities and differences between various indicators of television viewing profiles, values and the construction of identity in different ages groups and culturally different contexts. Similarly, the aim is also to explore in more detail parental mediation in television viewing habits in relation to values and identification with the characters of favorite programs. The same themes are also explored in relation to people suffering from some kind of developmental disorder.

Key words: Television viewing habits, values, identity construction, television viewing habit questionnaires, values scales, cross-cultural study.

Correspondencia: Concepción medrano. Facultad Filosofía y Ciencias de la Educación.
Avenida de Tolosa, 70. 20018 San Sebastian. (mariaconcepcion.medrano@ehu.es)

Desde la perspectiva de la psicología cultural, la importancia que adquieren los diferentes contextos dónde se desarrolla el ser humano ha tenido una gran relevancia en la propia psicología del ciclo vital. En la actualidad, el término contexto ha evolucionado de la nada a entenderse como una variable fundamental de estudio e investigación. De acuerdo con Bronfenbrenner (1986) el desarrollo humano debe ser estudiado en relación con los diferentes contextos en los que está inmersa la persona. Desde esta perspectiva las variaciones culturales pueden explicar las semejanzas y diferencias en las dietas televisivas, los valores y la construcción de la identidad no solo en la adolescencia sino, también, en los jóvenes y en la edad adulta.

Igualmente, la psicología cultural ha puesto de relieve la importancia de estudiar el contexto histórico cultural y las circunstancias socioeconómicas en las que se han desenvuelto las personas (Aierbe, Cortés y Medrano, 2009). Esto es, atender al microsistema, mesosistema y el exosistema que describe Bronfenbrenner. Para este autor las diferentes pantallas y/o el medio televisivo son un componente del exosistema, dado que aunque el individuo no participe directamente, posee una influencia en su desarrollo y, además la televisión, se ha convertido en una verdadera institución que bien utilizada puede resultar un medio de difusión que promueva programas que influyan de manera positiva en el desarrollo de los valores de los más jóvenes. La televisión como han destacado muchos autores es un agente de socialización (Bryant y Zillman, 2002; Torres, Conde y Ruiz, 2002; Burtsaert, 2004; Montero, 2006; Pindado 2006). En concreto, desde el marco histórico-cultural se ha analizado el medio televisivo como una herramienta simbólica que contribuye a organizar y, posiblemente, a influir en aspectos de tipo cognitivo en la persona.

TEMÁTICA

En nuestra línea de investigación nos planteamos estudiar contextos culturales diferentes en relación con la socialización, los valores y los medios de comunicación (Medrano, 2008). Ciertamente, vivimos en la “aldea global” y los adolescentes forman parte de una generación que han nacido y vivido en entornos con distintas pantallas e inmersos en una sociedad altamente tecnificada, dónde la rapidez y aceleración de la imagen, la debilidad de las estructuras y el uso desmedido de técnicas superficiales de captación de la atención han predominado en la transmisión de los diferentes mensajes. Sin embargo, nos parece relevante estudiar cómo influye el contexto cultural en las dietas televisivas, los valores y la construcción de la identidad en una época tan crucial como la adolescencia. El hecho de determinar esta etapa del ciclo vital se explica por las diversas investigaciones realizadas en este ámbito. Las posibilidades de socialización a través del medio televisivo aumentan cuando los contenidos narrados responden a las expectativas, las necesidades o los intereses previos del grupo de referencia y cuanto menor sea la experiencia directa que el sujeto posee sobre su realidad concreta (Krosnick, Anand y Haití, 2003).

Hay que subrayar que en la etapa de la adolescencia se construye la identidad y los medios de comunicación constituyen una fuente de recursos simbólicos con los que el adolescente interactúa en la construcción de la misma (Pastoriza, 2003; Pindado, 2006). No obstante, en la construcción de la identidad intervienen muchos agentes del entorno social e influye el contexto social y cultural dónde la persona se

desarrolla. Los medios, y en concreto, la televisión tienen importancia porque implícita y explícitamente tratan de aspectos socio-morales que afectan y explican el desarrollo de los valores, así como algunas identificaciones con determinados personajes, estilos relacionales, concepciones de vida, estereotipos, prejuicios, etc.,. La investigación actual se está orientando más a comprender las dietas culturales y mediáticas que a la atribución intrínseca de causalidad al medio (del Río, Álvarez y del Río, 2004). En la línea de investigación que se presenta, por tanto, se pretende avanzar en la comprensión de las dietas culturales y mediáticas de los adolescentes y su relación con los valores y la construcción de aspectos relacionados con su desarrollo social.

PROBLEMÁTICA

En la actualidad, el contexto de desarrollo de nuestra infancia y juventud está experimentando cambios culturales trascendentales para su construcción personal. La investigación actual, alerta del peligro corrosivo de la doble moral que el medio televisivo transmite. Es más perjudicial proponer modelos que propugnen la tolerancia y el respeto, combinados con modelos que transmiten actitudes racistas y xenófobas, que modelos que únicamente presenten conductas de rechazo a la población inmigrante (del Río, Álvarez y del Río, 2004).

En definitiva y desde el punto de vista educativo el avance en los mass-media ha sido tan rápido en las últimas décadas que nos parece absolutamente relevante considerar su influencia en relación a la transmisión de valores y la construcción de la identidad de los adolescentes. No obstante, hay que recordar que la investigación respecto a este tema, bien ha sido atórica o bien se ha realizado bajo tres modelos teóricos generales. En una primera etapa el modelo de la enculturación (Gerbner y otros 2002; Igartúa, 2002) ha sido bastante dominante y propone que los espectadores cuanto más televisión ven, llegan gradualmente a “cultivar” o adoptar las creencias acerca del mundo que coinciden con las transmitidas por el medio. Un segundo marco es el sustentado por la teoría del aprendizaje cognitivo social de Bandura, en la que se entiende la influencia del aprendizaje observacional en la adopción de conductas específicas. Así, a través de la observación de los modelos mediáticos, los adolescentes aprenderían conductas adecuadas o inadecuadas. Finalmente, la tercera perspectiva, la ecológica se centra en la activación de esquemas y la reconstrucción de significados.

Nuestra investigación se enmarca en la última perspectiva. Es decir, no creemos que el espectador está sometido pasivamente a la influencia del medio, sino que pensamos que es un sujeto activo que reconstruye los mensajes e incorpora la información televisiva desde otros contextos. Dentro de este panorama, y para avanzar en la problemática no resuelta por la investigación previa, nos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo

Nuestras hipótesis de partida son: por un lado, que el medio televisivo, en concreto, la dieta televisiva, ejerce su impacto en la construcción de la identidad y los valores de los adolescentes y, por otro, que existen diferencias y semejanzas respecto a las variables anteriores (dieta televisiva, valores, construcción de la

identidad) en contextos culturalmente diferentes. Así mismo, afirmamos que las pautas de mediación parental sobre los hábitos televisivos se relacionan con los valores de los adolescentes, la identificación con los personajes y las preferencias televisivas. Igualmente estamos en condiciones de afirmar que la dieta televisiva, en concreto, el indicador referido a preferencias televisivas influye en las decisiones académicas a través de la identificación con los personajes. No obstante, queremos destacar que la importancia que otorgamos a la televisión no es tanto porque explique relaciones de causa-efecto o influencia directa sobre los adolescentes sino porque presenta modelos de conducta y relaciones que afectan, en términos generales, a su socialización. Nuestro interés se centra más en comprender las dietas culturales que en la atribución intrínseca de causalidad al medio y creemos que estas problemáticas necesitan investigarse en profundidad.

Antecedentes de investigación y proyectos del equipo en la línea de investigación: valores y contextos de desarrollo

Respecto a los resultados previos en el tema objeto de estudio, en la revisión de la bibliografía lo que aparece de forma nítida es que el medio facilita la identificación con la cultura adolescente. Es decir, el consumo televisivo puede proporcionar al adolescente la sensación de compartir con sus iguales intereses, preocupaciones y valores. En este sentido y en un mundo tan globalizado, los adolescentes de diferentes contextos y/o países pueden verse identificados a través de ciertos modelos, ídolos, estilos de comportamiento, etc. (Comas, 2003; Ward, 2003; Brutsaert, 2004). Sin embargo, cuando la televisión expone y trata temáticas relacionadas con su vida, el medio tiene una mayor acogida. Son varios los trabajos que insisten en la importancia del medio respecto a la formación de la identidad de los adolescentes (Pasquier, 1996; Pindado, 2006). A los adolescentes les motiva y les gusta ver expuestos sus intereses y problemas en la pantalla. Sus dificultades y contradicciones internas pueden encontrar un cauce de expresión y resolución de modo proyectivo, sobre todo, en el género de ficción (Pindado, 2006; Medrano, Aierbe y Palacios, 2008a).

En los estudios previos, así como en los datos recogidos por nosotros se confirma que la adolescencia constituye una audiencia en sí misma. Entre sus preferencias y gustos existen diferencias intergrupales debidas a factores como el sexo, la posición social y factores culturales (Orozco, 2002). En términos generales encontramos que, en primer lugar, prefieren los contenidos relacionados con la ficción mientras que el género información no está entre sus contenidos preferidos (Aierbe y Medrano, 2007).

¿Ahora bien, qué dice la investigación y cuáles son nuestros resultados respecto a la influencia de la televisión en la formación de los valores de los adolescentes? Los resultados de los trabajos en este ámbito de estudio son escasos y, en ocasiones, contradictorios. Sin embargo, los datos disponibles de las últimas investigaciones realizadas por nuestro equipo nos conducen a pensar que el consumo televisivo y la influencia del medio no es tan perniciosa como se suele prejuzgar (Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Medrano, Cortés y Palacios, 2007; Medrano, Aierbe y Palacios, 2008b).

Creemos que no es adecuado mantener una concepción reduccionista acerca

de la socialización e influencia de la televisión en la formación de valores y de la identidad de los adolescentes. Los adolescentes, también, son selectivos a la hora de seleccionar los contenidos y ver un determinado programa. Sevillano (2004) demuestra, en un trabajo con jóvenes madrileños entre 18 y 30 años, que éstos prefieren programas como *Los Simpson*, Noticias, Documentos TV, Telediarios y *Cuéntame como pasó*, porque transmiten valores intelectuales, estéticos, cívicos, éticos (tolerancia, solidaridad, respeto) y espíritu crítico.

Así mismo, desde una perspectiva sociológica, la investigación se ha ocupado del papel socializador que pueden tener los medios frente a los agentes tradicionales como la familia, la escuela, la Iglesia, etc. El trabajo de Garitaonandia, Juaristi, Oleaga y Pastor (1998) realizado en nuestro contexto en colaboración con diferentes países europeos y dirigido por Sonia Livingstone y Gerge Gaskell (Media Resaerch Group en la London School of Economics), demuestra que la gran presencia de equipamientos tecnológicos en la vida diaria de niños y jóvenes cumplen su función y, en general, exceptuando el teléfono los utilizan de manera lúdica. El hecho de que los adolescentes prefieran estar con sus amigos antes que con un aparato electrónico, también es una conclusión a la que han llegado los autores del informe Pígalión (Del Río, Álvarez y Del Río, 2004).

En el contexto de América Latina, también, existen distintas investigaciones que plantean las relaciones entre el consumo televisivo y los valores. La mayoría de estos trabajos se han realizado desde la teoría de la recepción (Orozco, 1996). Es decir, no se interesan tanto por la influencia que posee el medio en el telespectador sino por lo que reconstruye el sujeto a partir del medio. Concretamente en Argentina, Emanuelli (1988) ha estudiado en una muestra de adolescentes las concepciones de las prácticas políticas y los políticos en el programa “Caiga quién Caiga”. Esta autora concluye que muchos adolescentes se entretienen con dicho programa y, aspecto importante, se identifican con las burlas que los periodistas realizan. Aunque con cierta precaución, se podría decir que los valores y concepciones que transmite el programa son adoptados por los jóvenes receptores. Así mismo en Colombia, diversos autores (Rentería, Mena, Sarria, Gil, Rentería, Sandoval, y Londoño, 2003; Sandoval y Ardila 2004) en sus trabajos con muestras de adolescentes demuestran que la televisión es un medio importante en el proceso de socialización de la juventud y que su visionado puede tener una influencia negativa si no se realiza de una manera crítica. Como valores predominantes que se adquieren a través de la televisión destacan los siguientes: falta de reflexión, baja autoestima, imitación de estereotipos, ausencia de principios, etc.

En un estudio realizado en Estados Unidos sobre dieta televisiva y valores, Steenland (1990) encuentran que cerca de un millón de adolescentes ven la televisión en horas de mayor audiencia. Estos programas presentan personajes femeninos de edades parecidas a ellas mismas. Entre algunas de sus conclusiones destacan que en dichos programas se transmite la idea de que la imagen es más importante que la inteligencia y los personajes femeninos se presentan más pasivos y menos individualizados que los masculinos. Lo que no nos aporta el estudio, y este es un aspecto que nos interesa profundizar en futuras investigaciones, son datos para poder concluir que las adolescentes se identifican con dichos valores, ni tampoco si contribuyen a la formación de su identidad.

Como hemos señalado anteriormente, se puede afirmar que la televisión transmite tanto valores materialistas como prosociales y éstos también se manifiestan en los propios adolescentes. Los datos de nuestros anteriores trabajos confirman este hecho. Es decir, existen correlaciones positivas entre algunos indicadores de la dieta, por ejemplo horas de visionado, y valores opuestos como la benevolencia o el poder (Medrano, Aierbe y Palacios, 2008a).

En definitiva, los hallazgos de los que disponemos son complejos y, en ocasiones, contrapuestos. En el contexto español, mucha de la programación que se emite se sitúa en una doble moral. Por un lado se condenan determinados antivalores (violencia, consumo, éxito personal a cualquier precio, el dinero como fin, racismo, etc.) pero, por otro lado, en los propios contenidos y publicidad se potencian éstos. No aparece en la revisión bibliográfica de manera clara la relación entre dieta y modelos morales edificantes (positivos) y/o modelos negativos (contravalores). En general aparecen mezclados y de forma incoherente. La infancia y juventud está expuesta a ambos tipos de contenidos (Liss y Reinhardt, 1980; Bandura, 2002; Bryant y Zillmann 2002; Rivadeneyra y Lebo, 2007; Lee, Carpenter y Meyers, 2007; Medrano y Cortés, 2007).

Realmente, desde hace dos o tres décadas en las que se viene analizando empíricamente el tipo de valores que la televisión transmite, los modelos de vida, de relación, y las identificaciones a través de sus personajes, todos estos aspectos globalmente analizados han ido cambiado no sólo internacionalmente sino también en nuestro contexto (Buijzen, y Valkenburg, 2003; Del Río, Álvarez, y del Río, 2004; Gerbner, Groos, Morgan, Signorielli y Shanahan., 2002; Gabelas, 2005). Se observa en la revisión bibliográfica una progresiva tendencia hacia valores menos prosociales, más materialistas y marginadores de la actividad social. En un trabajo reciente (Palacios, Medrano y Cortés, 2005) hallamos que el valor más elegido por los jóvenes es el Hedonismo, seguido de la Benevolencia y la Autodirección. Inversamente, el dominio menos nombrado es el Poder seguido de la Tradición y el Logro. Igualmente se puede afirmar que se han encontrado relaciones significativas inversas entre modelos prosociales de conducta y televisión (Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger y Wright, 200; Ruiz, Conde, y Torres, 2005).

En lo que respecta a la investigación previa realizada (Aierbe, Medrano y Palacios, 2006; Aierbe y Medrano, 2007; Aierbe, Medrano y Orejudo, 2009) sobre pautas de mediación parental, dieta televisiva y valores percibidos hemos hallado que los estilos mediacionales que más perciben los adolescentes son bastante óptimos (estilos de covisionado e instructivo) aunque una gran mayoría de los sujetos no conocía la intromisión paterna en la dieta televisiva y no tenían ninguna restricción para ver los programas de televisión. Aspecto que debería ser investigado en mayor profundidad ya que, asimismo, hemos constatado que dependiendo del estilo de mediación percibido por los adolescentes se otorgará más peso a unos u otros valores. Por ejemplo, la mediación instructiva se asoció a valores prosociales como la amistad mientras que la mediación restrictiva lo hacía con los valores de tradición y seguridad. Asimismo, a partir de estas conclusiones, surge el interés por abordar esta temática desde la perspectiva de la diversidad, es decir, por indagar las relaciones entre la mediación parental sobre las dietas televisivas, los valores y los personajes de identificación en las preferencias televisivas de personas con alguna alteración del

desarrollo.

En síntesis, respecto al estado de la cuestión, la investigación realizada sobre el impacto de la televisión en la formación de valores es muy escasa y presenta grandes lagunas. En la actualidad plantearse si la televisión influye en los valores y la identidad de los adolescentes o si el propio medio refleja los valores de la sociedad, puede resultar paradójico. Los valores materialistas como el hedonismo y los prosociales como la benevolencia existen en la sociedad y, también, como reflejan nuestros trabajos anteriores se perciben en la televisión (Medrano y Cortés, 2007).

Para concluir, respecto al estado actual de los conocimientos en este ámbito y las investigaciones previas sobre la influencia de la televisión en los valores y la construcción de la identidad de los adolescentes, así como su relación con la dieta en los diferentes contextos culturales, los datos no son siempre coincidentes aunque sí aparecen las siguientes convergencias: a) La adolescencia constituye un grupo de audiencia en sí mismo; b) Existen diferencias intragrupalas entre las preferencias televisivas según la variable sexo y las diferencias culturales (contextos); c) Los adolescentes prefieren, en primer lugar, los contenidos relacionados con la ficción; d) Los contenidos televisivos transmiten tanto valores materialistas como prosociales; e) Los contenidos televisivos, sobre todo las series, pueden ser un modelo de identificación para los adolescentes.

APORTACIONES DEL EQUIPO

Cuestionario de Hábitos Televisivos (CH-TV.01)

Nuestro equipo, como resultado del proyecto SEJ2004-1128/EDU, ha elaborado un instrumento para recoger la dieta televisiva y las razones que esgrimen los telespectadores para elegir determinados programas, así como sus personajes preferidos (motivos y características de los mismos). Nos referimos al Cuestionario de Hábitos Televisivos (CH-TV.01), creado y validado por nosotros (Medrano, Cortés y Palacios, 2007).

Dicho instrumento, al comienzo recaba datos sociodemográficos sobre los que puede determinarse el nivel de estatus familiar. Posteriormente, se presentan 30 ítems cuyas respuestas se han agrupado para obtener nueve indicadores: 1) horas de visionado, 2) actividades alternativas, 3) selección previa, 4) estilos de mediación parental percibidos, 5) contenido de conversación, 6) nº de aparatos y ubicación, 7) finalidad de la dieta, 8) preferencias televisivas, 9) horas de visionado/preferencias, 10) posible asistencia como público o protagonista..

Escala de Dominios de Valores Televisivos (Val-TV 0.1)

Para poder conocer los valores de los adolescentes y los valores percibidos en los programas que más les gustan, en la investigación previa del equipo se ha partido del modelo elaborado por Schwartz y Boehnke (2004). Desde este marco de referencia, se ha confeccionado la Escala de Dominios de Valores Televisivos Val-TV 0.1 basada en las categorías de Schwartz. La Escala de Dominios de Valores Televisivos ha sido validada estadísticamente mediante el análisis multidimensional y nos permite decir que dicha escala es estructuralmente una réplica casi exacta del

modelo original (Medrano, Palacios, y Aierbe, 2006; Palacios y Medrano, 2007)

Sin embargo, la evaluación de los valores de los adolescentes es muy compleja. Los valores son mucho más difíciles de capturar que los aspectos conceptuales o procedimentales. A esto hay que añadir la inestabilidad de los valores de los adolescentes, en un momento dónde aún no se ha consolidado su sistema de creencias y que puede explicar la dificultad de hallar correlaciones con otras variables o contrastar diferentes hipótesis (Medrano, 2005). Por esta razón, y con el fin de poder avanzar en el conocimiento de los valores que transmite la televisión y cómo perciben los adolescentes los valores implícitos que el medio transmite, creemos que es necesario investigar a través de otras escalas y/o con diferentes técnicas de recogida de datos : grupos de discusión, entrevistas abiertas, etc.. .

Objetivos de investigación

Nuestra propuesta, basada en las evidencias de estudios previos sugieren los siguientes objetivos que, a su vez, se pueden entender como una relación orientativa de posibles temáticas para el desarrollo de trabajos de fin de master y tesis doctorales. Si tenemos en cuenta que, como se ha expuesto anteriormente, los datos de las investigaciones disponibles son contradictorios, nosotros partimos de la hipótesis básica de que los mas-media además del entretener y divertir pueden contribuir a la formación de la identidad y de los valores de los adolescentes. Los medios pueden favorecer la formación de la identidad de género, sexual e incluso vocacional y académica. Desde esta perspectiva se plantean los siguientes objetivos:

1. Ampliar los indicadores de consumo televisivo (las dietas televisivas) a partir de los elaborados por nuestro equipo y que han sido detallados en el apartado referido al Cuestionario de Hábitos Televisivos (CH-TV.01).

2. Conocer las semejanzas y diferencias en algunos indicadores de las dietas televisivas de muestras culturalmente diferenciadas.

3. Conocer las semejanzas y diferencias respecto a las dietas televisivas, valores y construcción de la identidad en diferentes grupos etarios.

4. Analizar e interpretar las relaciones existentes entre algunos indicadores de la dieta televisiva (los diez indicadores) y los valores de los adolescentes en muestras culturalmente distintas.

5. Analizar e interpretar las relaciones existentes entre algunos indicadores de la dieta televisiva y la identificación con los personajes en sus preferencias televisivas en muestras culturalmente distintas y en diferentes grupos etarios.

6. Identificar las relaciones existentes entre valores (prosociales y materialistas) y la identificación con los personajes en sus preferencias televisivas en muestras culturalmente distintas y en diferentes grupos etarios.

7. Conocer cómo la recepción televisiva influye en las decisiones académicas a través de la identificación con los personajes de sus preferencias televisivas en muestras culturalmente distintas y en diferentes grupos etarios.

8. Conocer las pautas de mediación parental sobre los hábitos televisivos en relación con los valores y la identificación con los personajes de sus preferencias

televisivas, en muestras culturalmente distintas y en diferentes grupos etarios.

9. Conocer las pautas de mediación parental sobre los hábitos televisivos en relación con los valores y la identificación con los personajes de sus preferencias televisivas en personas con alguna alteración del desarrollo, en muestras culturalmente distintas y en diferentes grupos etarios.

Igualmente, desde el punto de vista metodológico, es necesario avanzar en los siguientes aspectos de la investigación:

1. Comprobar la validez de la estructura de valores propuesta por Schwartz con muestras de otros contextos culturales. Algunas investigaciones que replican el agrupamiento estructural de valores en otras culturas, apuntan que la estructura hallada no se ajusta a las predicciones realizadas por el propio modelo.

2. Demostrar que la reducción de ítems de la Escala de Dominios de Valores Televisivos (Val-TV 0.1) no afecta a la validez del instrumento.

3. Desarrollar nuevas técnicas para el tratamiento de los datos obtenidos a través de la escala de Schwartz y analizar su relación con la identificación de los personajes preferidos, indicadores de la dieta televisiva y estilos de mediación parental.

4. Adaptación y mejora del cuestionario de Hábitos Televisivos (CH:TV 0.1). Elaboración de preguntas abiertas, ampliación y construcción de nuevos indicadores. Así mismo, comprobar la fiabilidad y validez de la nueva adaptación. En este cuestionario es preciso añadir ítems que se agruparán en un nuevo indicador referido a la identificación de los adolescentes con los personajes de sus programas televisivos preferidos a través de preguntas abiertas. También, es preciso ampliar y redefinir el indicador “estilos de mediación parental percibidos” con ítems referidos a los estilos restrictivo, instructivo, covisionado y desenfocado.

5. Adaptación contextual del (CH:TV 0.1) para conocer los hábitos y las dietas televisivas y del (Val-TV 0.1) a otras culturas diferentes.

6. Explorar otras escalas y/o técnicas de investigación para indagar los valores y la construcción de la identidad (grupos de discusión, entrevistas abiertas, etc) y contrastar los datos obtenidos con técnicas cualitativas y cuantitativas.

MÉTOD

Diseño de investigación

El desarrollo de los objetivos y temáticas propuestas se puede plantear desde diferentes diseños. Por un lado, los ‘estudios ex post facto’ aunque en nuestro caso si se pretende estudiar diferentes contextos, es preciso añadirle otro elemento central la transculturalidad. Este tipo de estudios no implican manipulación o intervención en las variables independientes y tampoco precisa de aleatorización en la selección de las muestras y en la asignación a los grupos. Sin embargo, estos estudios parten de hipótesis muy precisas sobre posibles relaciones entre las variables independientes y dependientes. Dichas relaciones no se conciben como causales sino

que, más bien, se pretende comprender en profundidad la naturaleza de los fenómenos implicados en las diferentes dietas televisivas y el papel que éstas pueden jugar en la construcción individual de la identidad y su relación con los valores.

En este tipo de diseños se requieren diferentes análisis estadísticos para estudiar las relaciones entre las dietas televisivas los contextos culturales, los valores y la identidad. Así como análisis más descriptivos (análisis de contenido) a partir de las frecuencias y porcentajes de identificaciones con los distintos personajes que nos aproximen a la construcción de la identidad.

Por otro lado, para alguna temática concreta se pueden utilizar diseños correlacionales básicos, es decir sin manipulación de variables y a partir del paquete estadístico SPSS utilizar técnicas correlacionales bivariadas, técnicas de Análisis factorial exploratorio de componentes principales, Análisis de Varianza de un factor (ANOVAs), Análisis de Regresión Múltiple, etc.

Respecto a los análisis de los datos, habitualmente se realiza una primera fase de depuración y verificación de los datos así como en su caso, la imputación de datos faltantes bajo criterios muy conservadores. A continuación se efectúan análisis descriptivos univariados y la construcción de indicadores a partir de las escalas contenidas en el cuestionario y la identificación de categorías a partir de las preguntas abiertas. Posteriormente se llevan a cabo análisis descriptivos bivariados y multivariados para, de forma exploratoria entender en profundidad los fenómenos de estudio. Se trabaja con técnicas de clasificación automática, análisis discriminante, regresión múltiple y tablas multidimensionales. Paralelamente se realizan los contrastes de las hipótesis del trabajo mediante pruebas de diferencias de medias como t-test, anova, y pruebas de significación de la intensidad de las relaciones o asociaciones.

Esta línea de investigación pretende comprender en profundidad y analizar los fenómenos en su contexto natural y, por lo tanto, renuncia a la manipulación experimental y a la selección aleatoria de las muestras. Es decir, se otorga prioridad a la 'validez ecológica', dado que la construcción de la identidad y de los valores está muy ligada al contexto donde se desarrolla la persona.

Asimismo desde la perspectiva cualitativa para el estudio de la identificación con sus personajes preferidos (respuestas recogidas a través de las preguntas abiertas) se realiza una categorización de las respuestas que conlleva un proceso en tres fases: 1) Transcripción de las respuestas abiertas recogidas en el cuestionario, 2) Elaboración de las categorías emergentes del texto y depuración de las mismas teniendo en cuenta los criterios de experimentación y teórico. Definición de todas las categorías y análisis interjueces (índice de Kappa de Cohen) 3) Recategorización de todos los núcleos temáticos con el fin de hacer manejable estadísticamente el elevado número de categorías que se obtiene en un primer análisis. Las dos primeras fases se llevan a cabo mediante el Programa Nudist, mientras que en la tercera se asigna un código para cada categoría y se recogen en el SPSS para los análisis estadísticos, lo cual permite aunar los resultados tanto cualitativos como cuantitativos.

Desde una visión prospectiva esta línea de investigación, también, se plantea incluir en su diseño elementos del paradigma interpretativo para que, de manera

emergente, puedan identificarse nuevas categorías y estructuras conceptuales acerca del fenómeno televisivo; los programas elegidos, modelos y personajes de identificación y junto a ello las razones manifestadas para estas elecciones

Las opciones metodológicas se justifican por la naturaleza de los fenómenos a estudiar, así como las orientaciones y experiencias del grupo de investigación. Se pretende manejar equilibradamente la necesidad de obtener evidencias cuantitativas para contrastar nuestras hipótesis de partida a la vez que, de manera emergente, construir mediante consenso intersubjetivo nuevas categorías y nuevos esquemas de interpretación. En definitiva un equilibrio entre la comprensión profunda de los fenómenos y la explicación/predicción de los mismos.

Temáticas de estudio

De acuerdo a los objetivos que definen esta línea de investigación sobre “Valores y contextos de desarrollo”, se exponen las temáticas de estudio que pueden guiar el desarrollo de trabajos de fin de master y tesis doctorales:

- -Perfiles de consumo televisivo (Dieta televisiva), valores y construcción de la identidad.
- -Mediación parental, valores y personajes de identificación de las preferencias televisivas.
- -Influencia de la recepción televisiva en las decisiones académicas y profesionales a través de la identificación con los personajes de las preferencias televisivas.
- -Razones/motivos que esgrimen para elegir a los personajes televisivos y la relación con sus valores personales y/o valores percibidos en sus programas preferidos.
- -Identificación de los motivos para elegir ciertos programas y su relación con la construcción de la identidad en la adolescencia.
- -Estudio de ciertos contenidos televisivos relacionados con la publicitación de la privacidad y la relación con sus valores.
- -Elaboración y validación de escalas para conocer los valores y la construcción de la identidad
- -Explorar otras técnicas de investigación (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, estudios etnográficos, etc.) que posibiliten la contrastación entre los datos cuantitativos y cualitativos.

Todo ello tomando en consideración:

- la influencia del contexto cultural,
- los distintos grupos de edad o etapas evolutivas,
- las diferencias de género, y
- la perspectiva de la atención a la diversidad, es decir, referida a las personas con alguna alteración del desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Aierbe, A., Medrano, C., y Palacios, S. (2006). Mediación familiar en los hábitos televisivos de adolescentes y jóvenes. *Psicología Educativa*, 12 (1), 35-48.
- Aierbe, A., y Medrano, C. (2007). Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores. En Aguaded, J. I. (coord.), *Foro Internacional de TV 2007. Educar la mirada: Propuestas para enseñar a ver TV*. Madrid: Comunicar Ediciones-IORTV-RTVE. Publicación on-line.
- Aierbe, A., Cortés, A., y Medrano, C. (en prensa). A study of real dilemmas in adulthood. *Mind, Culture and Activity: An International Journal*.
- Aierbe, A., Medrano, C., y Orejudo, S. (en prensa). Dieta televisiva, valores y percepción de la mediación familiar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., y Wright, J. C. (2001). Early Childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study. *Momographs of The Society for Research in Child Development*, 264 (66), 1.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory of Mass Communication. En J. Bryant, y D. Zillmann, (Eds), *Media effects. Advances in Theory and Research* (pp. 121-155). New Jersey: LEA.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Research Perspectives*, 22(6), 723-742.
- Brutsaert, H. (2004). Gender organization of schooling and television viewing among early adolescents: A test of two alternative hypotheses, *Educational Studies*, 30(4), 471-483.
- Bryant, D., y Zillmann, D. (2002). *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey: LEA.
- Buijzen, M., y Valkenburg, P. M. (2003). The effects of televisión advertising on materialism, parent-child conflict, and unhappiness. A review of research. *Applied Developmental Psychology*, 24, 437-456.
- Comas, D. (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: INJUVE-FAD.
- Del Río, P., Álvarez, A., y Del Río, M. (2004). *Pígalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- Emanuelli, P. B. (1988) Recepción Televisiva y adolescentes .El programa “Caiga quién Caiga” producido en Argentina y las prácticas políticas de los adolescentes, *Revista la Latina de Comunicación Social*, 6.
- Gabelas, J. A. (2005). Televisión y adolescentes. *Comunicar*, 25, 137-146.
- Garitaonandia, C., Juaristi, P., y Oleaga, J. A. (1998). Qué ven y cómo juegan los niños españoles. El uso que los niños y los jóvenes hacen de los medios de comunicación, *Revista de Estudios de Comunicación*. Ver

- <http://www.quadernsdigitals.net/articles/zer/zer6/z6queven.html> (Consultado Mayo 2008).
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., y Shanahan, J. (2002). Growing up with television: the cultivation processes: En J. Bryant y D. Zillmann. *Media effects. Advances in Theory and Research*, (pp. 43-69). New Jersey: LEA.
- Igartua, J. J. (2002). El análisis del sistema de mensajes: hacia una definición de la violencia desde el proyecto de indicadores culturales. *Cultura y Educación*, 14 (1), 43-54.
- Krosnick, J. A., Anand, S. N., y Haiti, S. P. (2003). Psychosocial Predictors of Heavy Television Viewing Among Preadolescent and Adolescents. *Basic and Applied Social Psychology*, 25 (2), 87-110.
- Lee, M. M., Carpenter, B., y Meyers, L. S. (2007). Representations of older adults in television advertisements. *Journal of Aging Studies*, 21, 23-30.
- Liss, M. B., y Reinhardt, L. C. (1980). Agression in prosocial television programs. *Psychological Reports*, 46, 1065-1066.
- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*, 338, 245-270.
- Medrano, C. (en prensa). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. *Teoría de la Educación*.
- Medrano, C., Palacios, S., y Aierbe, A. (2006). Análisis multidimensional de la Escala de Dominios Televisivos. En F. Bacaicoa, J. Uriarte y A. Ámez (Eds.), *Psicología del desarrollo y Desarrollo social* (pp. 541-550). Bilbao: Psicoex.
- Medrano, C., y Cortés, A. (2007). Teaching and learning of values through television. *Review International of Education*, 53, 1, 5-21.
- Medrano, C., Cortés A., y Palacios, S. (2007). Televisión y desarrollo de valores. *Revista de Educación*, 342, 307-328.
- Medrano, C., Palacios, S., y Aierbe, A. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación*, 62. Enero Diciembre 2007. Ver [http://www.ull.es/publicaciones/latina/Medrano y otros 200702](http://www.ull.es/publicaciones/latina/Medrano%20y%20otros%20200702). (Consultado Mayo 2008).
- Medrano, C., Aierbe, A., y Palacios, S. (2008). La dieta televisiva y los valores: un estudio realizado con adolescentes del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 65-84.
- Medrano, C., Aierbe, A., y Palacios, S. (en prensa). El perfil de consumo televisivo de adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación. *Revista de Educación*.
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Orozco, G. (2002). *Televisión, audiencias y educación*. México: Grupo Editorial Norma. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación.
- Orozco, G. (Coord.) (2007). *Un mundo de visiones. Interacciones de las audiencias en múltiples escenarios mediáticos y virtuales*. México D. F. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- Palacios, S., Medrano, C., y Cortés, A. (2005). Valores y preferencias televisivas: una experiencia universitaria. *Comunicar*, 25, 290.
- Palacios, S., y Medrano, C. (2007). Elaboración y validación de la escala de dominios de Valores televisivos. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 403-420.
- Pasquier, D. (1996). Teen Series Reception: Television, Adolescence and Culture of Feelings. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3 (3), 351-373.
- Pastoriza, F. (2003). *Cultura y televisión. Una relación de conflicto*. Barcelona: Gedisa.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, 21, 11-22.
- Rentería, L. M., Mena, A. E., Sarría, V., Gil, A., Rentería, T., Sandoval, R., y Londoño, N. E. (2003). *Influencia de la programación de televisión en la formación de valores, en jóvenes escolarizados entre 11 y 16 años, de los municipios de Quidbdo, Tado e Istmina*. Bogotá: Documento digitalizado, Comisión Nacional de Televisión CNTV.
- Rivadeneira, R., y Lebo, M. J. (2007). The association between television-viewing behaviors and adolescent dating role attitudes and behaviors. *Journal of Adolescence*, doi: 10.1016/j.adolescence.2007.06.001
- Ruiz, C., Conde, E., y Torres, E. (2005). Importance of facial physical attractiveness of audiovisual models in descriptions and preferences of children and adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 101, 229-243.
- Sandoval, M., y Ardilla, R. (2004). *Prácticas culturales en adolescentes, medios masivos de comunicación y diseño cultural*. Bogotá: Documento digitalizado, Comisión Nacional de Televisión CNTV.
- Schwartz, S. H., y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*. 38, 230-255
- Sevillano, M. L. (2004). *Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública*. Madrid: Dykinson.
- Steenland, S. (1990). La educación en la programación en las horas de mayor audiencia. Un análisis sobre las adolescentes en la televisión. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de la Mujer.
- Torres, E., Conde, E., y Ruiz, C. (2002). *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madrid: Alianza.

Ward, L. M. (2003). Understanding the role of the entertainment media in the sexual socialization of American youth: A review of empirical research. *Developmental Review*, 23, 347-388.

Concepción Medrano es profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Ha dirigido y codirigido distintos proyectos sobre valores desde el enfoque cognitivo-evolutivo y la evaluación de valores en la enseñanza secundaria, con distintas publicaciones nacionales e internacionales en este ámbito. En la actualidad, dirige un proyecto de investigación sobre televisión y valores financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Ana Aierbe es profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Su actividad investigadora se enmarca en el tema de Valores desde diferentes perspectivas psicoeducativas. Asimismo, otro ámbito de interés de la autora es el de Familia y dificultades del desarrollo. Posee publicaciones tanto en revistas nacionales como internacionales relacionadas con ambas temáticas.

Fecha de recepción: 02/06/2008

Fecha de admisión: 20/06/2008

EL AUTOCONCEPTO: PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Self-concept: research's issues

Igor Esnaola, Alfredo Goñi y José María Madariaga

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Resumen

Esta línea de investigación se desarrolla en las siguientes tres principales direcciones: 1. identificar las dimensiones (estructura factorial) del autoconcepto físico, personal y social y medirlas (construcción de instrumentos de medida); 2. precisar la variabilidad de los dominios y dimensiones del autoconcepto con respecto a factores como la edad, el género, características sociopersonales..., lo que, a su vez, ha de permitir comprobar la validez de los nuevos instrumentos de medida; 3. elaborar pautas y estrategias de intervención psicoeducativa comprobando su eficacia en la mejora del autoconcepto. A partir de los años noventa, se ha desplegado una interesante línea de investigación (en la que se insertan los trabajos llevados a cabo durante los últimos diez años por el grupo de investigación que presenta este proyecto) en torno a la estructura interna del autoconcepto físico y a las fuertes vinculaciones que mantiene con los trastornos de conducta alimentaria, la práctica deportiva, el bienestar psicológico, los hábitos de vida saludables... Con esta línea se trata, por un lado, de extender a los dominios personal, social y académico del autoconcepto, hasta ahora apenas atendidos, la línea de investigación realizada sobre el autoconcepto físico y, por otro lado, generar propuestas y recursos de intervención educativa coherentes con los nuevos conocimientos adquiridos sobre el autoconcepto.

Palabras Clave: *Autoconcepto físico, autoconcepto social, autoconcepto académico, autoconcepto personal.*

Abstract

This line considers three aims: 1. to identify the dimensions (structure factor) of the physical, personal and social self-concepts and to measure them (constructing measurement instruments); 2. to identify the variability of self-concept domains and dimensions in relation to factors such as age, gender, and social and personal facets, which, in turn, will enable us to verify the validity of new instruments for measuring; 3. to develop guidelines and strategies for psycho-educational intervention, and to verify their effectiveness regarding improvements in the self-concept. Since the nineties, an interesting line of research has developed (in which the work carried out over the past ten years by the research group that presents this project is included) around the internal structure of a physical self-concept and the strong links it has with eating disorders, practising sports, psychological well-being, and healthy lifestyles, for instance. This project seeks to extend the line of research carried out on the physical self-concept to the personal and social domains of the self-concept, on the one hand, and on the other, to generate new proposals and resources in academic intervention which are coherent with the new knowledge gained on the self-concept.

Key words: *Physical self-concept, social self-concept, academic self-concept, personal self-concept.*

Correspondencia: Alfredo Goñi. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Avenida de Tolosa, 70. 20018 San Sebastian. (alfredo.goni@ehu.es)

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 dependiendo de él, en buena medida, la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo. De ahí que el logro de un equilibrio socioafectivo en el alumnado a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo figure entre las finalidades tanto de la Educación Primaria como de la Educación Secundaria Obligatoria. De ahí también que lograr un autoconcepto positivo sea uno de los objetivos más pretendidos en numerosos programas de intervención psicológica (educativa, clínica, comunitaria, cívica...) para los que se demandan estrategias y recursos que permitan su mejora.

El autoconcepto figura, de otro lado, entre los temas que más han interesado siempre a la psicología, desde sus mismos inicios como disciplina científica hasta nuestros días. Ahora bien, a mediados de los años setenta del siglo XX se produce un notable cambio en la forma de entenderlo al ser reemplazada una visión unidimensional por una concepción jerárquica y multidimensional del mismo; entre los numerosos modelos que se avienen a esta concepción destaca el propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976). La aceptación generalizada de esta concepción ha conllevado la revisión de lo anteriormente afirmado y ha abierto nuevas vías de investigación. Una de las premisas de esta nueva concepción que más interés (no sólo teórico sino también psicotécnico, clínico y educativo) suscita es que la modificabilidad del autoconcepto se incrementa en las dimensiones más específicas y concretas del mismo (cuyo número e identidad siguen siendo objeto de discusión).

TEMÁTICA

La investigación psicológica sobre el autoconcepto experimenta, en efecto, un punto de inflexión, desde mediados de los años setenta del pasado siglo, a partir de diversos trabajos (Shavelson et al., 1976; Marsh, 1986; Marsh, 1990) que introducen una nueva teoría del mismo. Según esta nueva concepción, ampliamente difundida entre nosotros (González y Touron, 1992; Elexpuru, Garma, Marroquín y Villa, 1992; Nuñez y González-Pienda, 1994), el autoconcepto global vendría a ser el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensionalidad), que se estructuran en una organización jerárquica: 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 personal y el físico.

Este modelo muestra coherencia teórica y sugiere pautas a la intervención educativa pero hasta el momento ha sido refrendado tan sólo parcialmente permaneciendo algunos de sus presupuestos necesitados aún de corroboración empírica. Por ejemplo, una de las presunciones teóricas del mismo establece que una determinada dimensión del autoconcepto será más modificable cuanto menos general y más particular sea y, por ello mismo, ocupe un lugar inferior en la jerarquía de niveles, pero existe muy poca evidencia empírica al respecto y ni siquiera, salvo en el caso del autoconcepto físico, se ha indagado suficientemente cuáles sean las dimensiones de los diversos dominios.

Cierto es que, a partir de los años noventa, se dedican muchos estudios a identificar y medir la estructura interna del autoconcepto físico pero, en cambio, es comparativamente escasa la atención prestada a las dimensiones del autoconcepto social y personal. De otro lado, el autoconcepto académico ha acaparado tradicionalmente el interés tanto en psicología como en educación fundamentalmente por su directa conexión con el rendimiento académico. Esta línea de investigación asume como objeto principal de estudio el autoconcepto no-académico (el personal, el social y el físico) por entender que el autoconcepto, mucho más aún que una mediación en el objetivo del rendimiento escolar, es uno de los indicadores más evidentes del principal cometido educativo, el de ayudar a las personas a aceptarse y a quererse a sí mismas. No significa esto desinterés por el autoconcepto académico cuya temática se retoma pero sin perder de vista su asociación con los otros dominios del autoconcepto.

La estructura interna de los dominios (físico, personal, social y académico) del autoconcepto

La amplia aceptación por parte de la comunidad científica del modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto 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 (SDQs), contruidos en los años ochenta por Marsh y sus colaboradores (Marsh, Relich y Smith, 1983; Marsh y O'Neil, 1984; Marsh y Shavelson, 1985).

Las dimensiones del autoconcepto físico

Con respecto al autoconcepto físico, si bien su naturaleza multidimensional no ofrece dudas, cuál sea el número e identidad de las dimensiones que lo componen sigue siendo un tema abierto a discusión, a la vez que un asunto decisivo en la construcción de cuestionarios, cuyas escalas han de redactarse obviamente en función de las dimensiones que pretendan medirse. Los SDQs, de los que existen varias versiones para diferentes edades, lo miden mediante dos subescalas, la de *Habilidad física y deportiva* y la de *Apariencia física*. Ambas dimensiones, la habilidad física y la apariencia física, resultan indiscutibles por lo que no suelen faltar en ningún cuestionario, pero suelen añadirseles otras más. Bracken (1992), por ejemplo, distingue los ámbitos de *competencia física, apariencia física, forma física y salud*. El propio grupo de investigación de Marsh, 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: las de *fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, competencia (habilidad) deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad* (Marsh, Richards, Johnson, Roche y Redmayne, 1994; Tomás, 1998). El modelo de Fox (1988), por su parte, contempla las cuatro siguientes dimensiones: *habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza*. Este marco teórico sirve de referente para la construcción tanto del Physical Self-Perception Profile (PSPP) de Fox y Corbin (1989), “el instrumento de medida del autoconcepto físico de mayor relevancia en los últimos años” en opinión de Marsh (1997), como de los dos test creados por nosotros: el Cuestionario de

Autoconcepto Físico (CAF) de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006) y el Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de Esnaola (2005a) y Esnaola y Goñi (2006).

Son muchos los estudios que se han dedicado a analizar las propiedades psicométricas del PSPP que, en buena medida, confirman la estructura factorial hipotetizada de cuatro dimensiones del autoconcepto físico. Ahora bien, frecuentemente se han detectado (Sonstroem, Speliotis y Fava, 1992) solapamientos de los ítems de las escalas de la *autovaloración física y de atractivo*, en el caso de que el análisis factorial se realice incluyendo los ítems de las escalas específicas y los de la escala de autoconcepto físico general. Una forma de obviar este inconveniente es seguir la recomendación de Fox y Corbin (1989) de no incluir en la rotación factorial las respuestas a los ítems de la escala de *autovaloración física* asumiendo que se trata de una variable mediadora entre las dimensiones físicas y la *autoestima*.

En todo caso, los análisis factoriales de las respuestas a los 24 ítems del PSPP que conforman sus cuatro escalas específicas refrendan la estructura cuatridimensional propuesta tanto en muestras de adolescentes (Hagger, Biddle, Chow, Stambulova y Kavussanu, 2003) estudiantes universitarios (Asci, Asci y Zorba, 1999; Page, Ashford, Fox y Biddle, 1993) como de adultos de mediana edad (McAuley, Mihalko y Bane, 1997; Sonstroem et al., 1992), lo que permitiría concluir que las cuatro escalas específicas del PSPP están midiendo aspectos diferentes de la autopercepción física en estas edades. Hay que señalar, sin embargo, que con bastante frecuencia se detecta en diversos estudios una tendencia al solapamiento entre la dimensión de condición física y la de *competencia deportiva*. Estos estudios invitan a concluir que si bien las dimensiones de fuerza y de atractivo se ajustan bien a una diferenciación factorial, hay menor soporte empírico para seguir defendiendo que la percepción de la *condición física* y de la *competencia deportiva* puedan ser consideradas como factores independientes; y esto aparece en estudios con adolescentes, tanto varones como mujeres (Atienza, Balaguer, Moreno y Fox, 2004; Moreno, 1997), con adultos (Fonseca y Fox, 2002; Van de Vliet et al., 2002) y con personas mayores de 60 años (McAuley, Elavsky, Motl, Konopack, Hu y Márquez, 2005).

Algo parecido ocurre con la versión Children's Physical Self-Perception Profile (C-PSPP) ya que algunos autores confirman la estructura factorial de cuatro factores en adolescentes (Hagger, Ashford y Stambulova, 1997; Welk, Corbin y Lewis, 1995; Whitehead, 1995). Sin embargo, otro estudio (Biddle, Page, Ashford, Jennings, Brooke y Fox, 1993) llevado a cabo con niños británicos de 12 a 15 años apoya sólo parcialmente la estructura cuatripartita, al obtenerse más de cuatro factores y al solaparse las escalas de *competencia deportiva con la de condición física* en un mismo factor.

En el caso del *Cuestionario de Autoconcepto Físico* (CAF) de Goñi et al. (2006) tanto la composición factorial como la consistencia interna de las subescalas ofrece índices muy aceptables que lo avalan como un instrumento de medida del autoconcepto físico suficientemente fiable y consistente. Los cuatro factores del análisis factorial del cuestionario explican un 60% de la varianza del test.

Sin embargo, estos buenos resultados de la dimensionalidad del autoconcepto

físico (en edades desde la adolescencia hasta la primera adultez, los 23 años) no se corroboran en edades superiores (sobre todo a partir de los 35 años) por lo que es un aspecto que necesita de futuras investigaciones. Chase (1991), por su parte, propone otro modelo al comprobar que el PSPP, que se había mostrado adecuado para evaluar el autoconcepto físico de jóvenes universitarios, no se ajustaba bien a las autopercepciones físicas de personas adultas. La alternativa resultante es el Physical Self-Perception Profile for Adults (PSPP-A), adecuado para medir el autoconcepto físico de las personas de entre 55 y 75 años y que incluye cuatro dimensiones: *la competencia deportiva, la apariencia, la salud/enfermedad y la capacidad funcional.*

Las dimensiones del autoconcepto personal

El término autoconcepto personal utilizado para denominar uno de los cuatro grandes dominios del autoconcepto ha sido elegido con preferencia a otras denominaciones (como las de autoconcepto emocional o autoconcepto moral...) por resultar más comprensivo que otras y por entender que incluye a todas ellas.

Este dominio ha suscitado menos atención en la investigación psicológica que el autoconcepto académico, el físico y el social. A pesar de ello, existen antecedentes de interés en el estudio de aspectos que, a nuestro modo de ver, forman parte de la estructura interna del autoconcepto personal. Así, en el Tennessee Self Concept Scale de Fitts (1965, 1972) se incluye una escala de autoconcepto *ético-moral* y otra de *sí mismo personal*. En el Self Description Questionnaire de Marsh (1990) existe una escala de *autoconcepto moral*. Y tanto el AFA de Musitu, García y Gutiérrez (1994) como el AF5 de García y Musitu (2001) constan de una escala de *autoconcepto moral* y de otra de *autoconcepto emocional*. La única referencia explícita al autoconcepto personal se encuentra en el cuestionario TSCS de Fitts (1972); en las diferentes versiones de dicho cuestionario el *sí mismo personal* se entiende como la autopercepción de los valores interiores del sujeto, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros.

Estos antecedentes ponen de relieve, al menos, dos cuestiones: a) que no es posible responder a la pregunta de *quién soy yo* sin hacer referencia a la autopercepción en aspectos como los aquí enunciados; y, b) que se echa en falta una propuesta que trate de integrar los diversos componentes o dimensiones del autoconcepto personal.

A nuestro modo de ver, el dominio personal del autoconcepto hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual. Entendemos que el *autoconcepto personal* consta al menos de cuatro dimensiones: el *autoconcepto afectivo-emocional* (cómo se ve a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones), el *autoconcepto ético/moral* (hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada), el *autoconcepto de la autonomía* (la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio) y el *autoconcepto de la autorrealización* (cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida).

Este modelo teórico ha servido de referencia para el diseño y elaboración de un Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), actualmente en fase de validación,

mediante el que se trata, entre otras cosas, de someter a verificación empírica si los análisis factoriales de las respuestas al mismo confirman esta estructura interna hipotetizada. Los resultados obtenidos hasta el momento por nosotros en una muestra de adolescentes y jóvenes (Goñi y Fernández, 2007), aunque no puedan tomarse como definitivos debidos a ciertas limitaciones del instrumento, confirman la estructura cuatripartita hipotetizada del autoconcepto personal.

La estructura del autoconcepto social

Los cuestionarios más antiguos empleados para medir el autoconcepto social responden a una concepción unidimensional del autoconcepto según la cual las personas construyen una visión global de sí mismas. Entre ellos destacan el Tennessee Self-Concept Scale (TSCS) de Fitts (1965), que pretende medir las percepciones de las personas sobre sus habilidades sociales; el Coopersmith Self-Esteem Inventory (Coopersmith, 1967, 1981), en el que se mide el self en diferentes áreas y entre ellas la social; y el Texas Social Behavior Inventory (TSBI), creado por Helmreich, Stapp y Ervin (1974), cuyos ítems también hacen referencia a la aceptación social percibida cuando las personas se comparan con los demás en general y no sólo con los pares.

Ahora bien, en los últimos decenios la medida del autoconcepto social suele formar parte de las diferentes escalas destinadas a medir las dimensiones en las que se divide el autoconcepto. Ya, a lo largo de la década de los ochenta Harter crea numerosos cuestionarios para medir el autoconcepto, desde una concepción multidimensional del mismo, con el fin de utilizarlos en diferentes edades: la de preescolar y escolar, la adolescencia y la vida adulta. El primer cuestionario (Harter, 1982), denominado Perceived Competence Scale for Children (PCS) y destinado a niños de tercero a noveno grado, incluye una escala de *competencia social* que pone el énfasis “en la popularidad con los pares”. Tres años más tarde la propia Harter (1985) propone cambiar el título de dicho cuestionario por el de Self-Perception Profile for Children (SPPC) y el de la escala de *competencia social* por el de *aceptación social*, al entender que este último término refleja mejor el contenido de la misma y porque la mayoría de los ítems de esta última escala son los mismos o muy parecidos a aquellos de la escala de *competencia social* del PCS.

Harter y Pike (1984), elaboran dos versiones ilustradas del cuestionario, Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance, una dirigida a niños preescolares y la otra a niños de primero y de segundo de Educación Primaria. Este cuestionario incluye una escala de *aceptación social* (de los pares). Posteriormente aparecen otros dos cuestionarios (uno para adolescentes y otro para estudiantes de Secundaria): el Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1988) y el Self Perception Profile for College Students (Neeman y Harter, 1986), los cuales no han sido demasiado utilizados; ambos incluyen una escala de *aceptación social*.

Marsh, por su parte, basándose en el conocido modelo multidimensional de Shavelson et al. (1976), crea tres cuestionarios destinados a medir el autoconcepto. En 1983, junto con Parker y Smith, publica el Self-Description Questionnaire I (SDQI); mediante la escala de éste denominada *relación con los iguales* pretende medir la autopercepción de la aceptación entre los pares; cabe señalar que los ítems que componen esta escala son muy parecidos a los de la escala de *aceptación social*

del SPPC de Harter (1985). Más tarde aparecen el SDQII (Marsh, Parker y Barnes, 1985), para ser empleado con adolescentes de séptimo a undécimo grado, y el SDQIII (Marsh y O'Neill, 1984) destinado a adolescentes mayores de 15 años y a adultos; ambos incluyen escalas diferenciadas destinadas a medir la percepción de las relaciones entre iguales del mismo sexo, y las relaciones entre iguales del sexo opuesto. Los ítems del SDQII hacen referencia, más que a la aceptación social, a la sociabilidad, a las habilidades sociales y a la agresión recibida por los iguales. Y los ítems del SDQIII hacen referencia tanto a las habilidades sociales como a la aceptación social.

Bracken (1992) publica un detallado manual de un nuevo cuestionario sobre el autoconcepto denominado Multidimensional Self Concept Scale (MSCS). Este cuestionario está formado por seis escalas las cuales hacen referencia a seis facetas diferentes del autoconcepto, entre las que se encuentra la dimensión social. El autoconcepto social aparece en el MSCS como una combinación de la aceptación social percibida y de las habilidades sociales percibidas.

Los cuestionarios de Autoconcepto Forma-A (AFA), de Musitu et al. (1994) y el Autoconcepto Forma-5 (AF-5), de García y Musitu (2001), contruidos originariamente en lengua castellana y de gran uso en nuestro entorno, incluyen el autoconcepto social como un dominio independiente dentro del autoconcepto general.

Algunos cuestionarios, como el Social Self-Inventory –SSEI- (Lawson, Mashall y McGrath, 1979) y el Social Self-Concept Scale –SSCS- (Zorich, y Reynolds, 1988), se destinan a medir únicamente el autoconcepto social, pero no reúnen buenas propiedades psicométricas.

En estos trabajos citados se aprecia un predominio de la tendencia a diferenciar el autoconcepto social por contextos (Byrne y Shavelson, 1996; Shavelson et al. 1976; Song y Hattie, 1984) al asumirse que la autopercepción como ser social varía en función de las interacciones en los distintos contextos en los que el ser humano actúa (por ejemplo, con los pares, con personas del mismo o de otro sexo, con los padres, los hermanos, la familia...). En este sentido, el autoconcepto representaría la percepción que cada cual tiene de sus habilidades sociales con respecto a las interacciones sociales con los otros y se calcula a partir de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales (Markus y Wurf, 1987; Vallacher y Wegner, 1987).

Pero frente a la distinción por contextos, hay quienes consideran que el autoconcepto social se organiza, más bien, dependiendo de la evaluación de unas u otras de las competencias (las habilidades sociales, la prosocialidad, la agresividad, la asertividad...) que las personas activamos en la vida social (Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002; Zorich y Reynolds, 1988). Este conjunto de habilidades pueden agruparse adecuadamente en las categorías de *competencia social* y de *aceptación social* (Bracken, 1992). Desde esta perspectiva, teóricos como James (1890) y Cooley (1922) definen el autoconcepto social como la autopercepción de cuánto son admiradas unas personas por otras coincidiendo el autoconcepto social con la autopercepción de la aceptación social. Otros autores, en cambio, lo definen como la autopercepción de las habilidades o competencias

sociales. En la práctica, estas dos definiciones puede que se solapen puesto que las personas que se sienten aceptadas posiblemente se perciban también como socialmente hábiles. En todo caso, la diferencia entre ambas definiciones radica en el hecho de que la autoevaluación de las habilidades sociales no implica necesariamente la comparación con los otros mientras que la autopercepción de la aceptación social sí (Berndt y Burgy, 1996).

En conclusión, cabe decir que los estudios que han tratado de delimitar las dimensiones del autoconcepto social parten de concepciones y definiciones dispares que, en todo caso, responden a los dos criterios (por contextos y por competencias). En esta última dirección se enmarca nuestra propuesta de Cuestionario de Autoconcepto Social (Fernández y Goñi, 2006; González y Goñi, 2005; Goñi y Fernández, 2007) donde se diferencian la responsabilidad social y la competencia social, integrada ésta última por aspectos tanto de competencia o habilidad social como de aceptación social, en correspondencia con anteriores investigaciones (Bracken, 1992).

Las dimensiones del autoconcepto académico

La importancia concedida al autoconcepto académico en la investigación educativa es enorme respondiendo a la presunción de que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica (Goñi y Fernández, 2008).

Siguiendo el modelo propuesto por Shavelson et al. (1976), el autoconcepto académico se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias escolares tales como *inglés, historia, matemáticas* o *ciencias*. Por debajo de estos subdominios aparecen, a su vez, otros niveles que representan percepciones mucho más específicas y dependientes de situaciones concretas; el autoconcepto académico, además, iría adquiriendo con la edad una mayor diferenciación interna y también una mayor distinción con respecto a otros constructos relacionados tales como el logro matemático.

Si bien en un primer momento Shavelson no dedica especial atención a este dominio del autoconcepto lo hará más adelante junto con Marsh, quien estudia la estructura jerárquica del mismo; entre sus estudios destaca el que se realiza con estudiantes preadolescentes (Marsh y Shavelson, 1985), comprobándose que el autoconcepto matemático y el lingüístico mantienen una fuerte relación con el autoconcepto académico general de orden superior pero que, sin embargo, no se relacionan sustancialmente entre sí. Esta clara separación induce a concluir que ambas facetas no pueden considerarse como parte de una misma y única dimensión del autoconcepto académico por lo que, en primera instancia, se defendió la existencia de dos autoconceptos académicos básicos vinculados respectivamente al ámbito de los contenidos matemáticos y al ámbito de los contenidos lingüísticos. Por lo tanto, se plantea un modelo alternativo al inicialmente propuesto por Shavelson et al. (1976) que únicamente postulaba dos factores de segundo orden (uno académico y otro no académico) ya que los datos del estudio se ajustan mejor a esta nueva propuesta de tres factores de segundo orden.

Con todo, recogiendo los trabajos de revisión de Marsh, Byrne y Shavelson (1988), se ofrece una ulterior revisión (Marsh, 1990), que es la que en la actualidad merece un mayor reconocimiento (figura 1.).

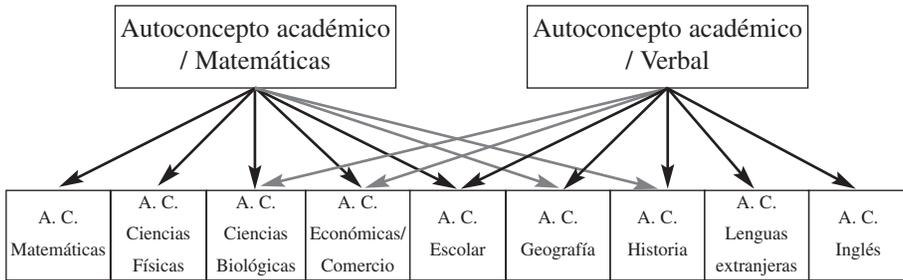


FIGURA 1. Modelo del autoconcepto académico de Marsh (1990)

A partir de este modelo se crearon dos instrumentos de medida del autoconcepto académico denominados *Academic Self Description Questionnaire* (ASDQ): el ASDQ-I para los cursos 5º y 6º cuenta con trece subescalas mientras que el ASDQ-II, para los cursos 7º a 10º, incluye dieciséis subescalas. Los datos obtenidos (Marsh, 1992) indican que, pese a ciertas limitaciones, este modelo resulta útil para explicar las relaciones entre los autoconceptos académicos centrales y que las escalas del autoconcepto académico se diferencian más entre sí y correlacionan menos que los logros obtenidos en distintas asignaturas académicas; es decir, que a la hora de examinar la relación entre el autoconcepto académico y el logro académico debe tenerse en cuenta la asignatura académica específica.

Cabe reseñar, por último, la sugerente propuesta de Vispoel (1995) de introducir un subdominio independiente del autoconcepto académico al que denomina *autoconcepto artístico*, el cual podría a su vez estar constituido por autopercepciones parciales sobre la desenvoltura en danza, arte dramático, artes plásticas o en habilidades musicales.

La variabilidad del autoconcepto físico, personal, social y académico

Encierra notable interés teórico el precisar las relaciones entre cada dominio, y sus respectivas dimensiones, del autoconcepto con variables de índole tanto sociodemográfica (edad, hábitos de vida, influjos socioculturales...) como psicológica (rasgos o características personales). Conocer tales relaciones equivale a disponer de una panorámica sobre la variabilidad del constructo pero además, y desde los intereses educativos que aquí se persiguen, ofrece sugerencias por donde orientar la intervención educativa.

Factores relacionados con el autoconcepto físico

Numerosos estudios (cf. Esnaola, 2004 ó Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004), han encontrado relaciones positivas entre el autoconcepto físico y la práctica deportiva de los adultos y personas mayores particularmente en los subdominios de la *habilidad física* y de la *condición física*. Queda, sin embargo, por dilucidar en qué casos llega a encontrarse una relación negativa como la observada por Bakker (1988) o por Sander (1981) y seguir indagando (Esnaola, 2005b; Ruiz de Azúa, Rodríguez,

y Goñi, 2005) acerca de qué modalidades y formas deportivas resultan más beneficiosos para la salud tanto física como psicológica de los participantes.

Se ha podido establecer también una clara relación entre un bajo autoconcepto físico y el riesgo de padecer trastornos en la alimentación, con lo que la utilización del primer índice, un pobre autoconcepto físico, sirve de alerta diagnóstica de trastornos de conducta alimentaria (Goñi y Rodríguez, 2004). De otro lado, la relación observada entre el Índice de Masa Corporal (IMC) y el autoconcepto físico es muy precisa: las personas más delgadas son las que ofrecen la percepción física más positiva, mientras que las personas con sobrepeso manifiestan peor autoconcepto físico que las de peso normal y que las de peso bajo (Goñi y Rodríguez, 2007). También se ha verificado que quienes muestran un pobre autoconcepto físico en la adolescencia son más vulnerables a la presión cultural en pro de un cuerpo más delgado y atractivo (CIMEC) y se muestran más ansiosos (STAI). Asimismo las relaciones positivas del autoconcepto físico con el bienestar psicológico (EBP) y con el estado de ánimo (PNA) son notables: quienes gozan de un buen autoconcepto físico puntúan más alto en bienestar psicológico subjetivo, se sienten más satisfechos con su vida y consideran su estado de ánimo más positivo (Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004; Rodríguez y Fernández, 2005). No obstante, queda por saber si estas correlaciones se mantienen durante el resto de etapas del desarrollo evolutivo.

Asimismo, aunque el estudio de las relaciones entre los hábitos de vida y el autoconcepto físico necesita de mucha más investigación, parece ser que existe una clara relación entre el autoconcepto físico y algunos hábitos de vida saludable/no saludable. Los sujetos que se alimentan equilibradamente, duermen nueve horas diarias, no consumen tabaco, alcohol y muchas horas de televisión suelen ofrecer mejores índices de autoconcepto físico. Sin embargo, queda por esclarecer, cuál es el sentido de la causalidad entre estos dos factores: si un autoconcepto físico elevado es el que sostiene una forma de vivir más sana o si, en cambio, el estilo de vida saludable sea consecuencia de percibirse bien físicamente o que un autoconcepto físico positivo derive de una serie de costumbres saludables en la vida diaria.

Aún no se conocen, tampoco, con suficiente precisión las pautas evolutivas que experimenta el autoconcepto físico; la información disponible sobre este aspecto de tanta relevancia es incompleta y hasta contradictoria (Esnaola, 2008). Y otra dirección por donde seguir investigando es la de identificar las eventuales relaciones del autoconcepto físico con variables psicológicas tales como las habilidades sociales (Gismero, 2001), con la distinta importancia otorgada por los padres a la práctica y habilidades deportivas (Zulaika, 1999), con experiencias de socialización o con hábitos de vida...

Este tipo de conexiones resulta de gran valor ya que desvelan flancos, indirectos pero muy sensibles, por donde afrontar una intervención educativa que ayude a construir un autoconcepto físico maduro.

Factores relacionados con el desarrollo del autoconcepto personal

De lo anteriormente comentado sobre la estructura interna del autoconcepto personal puede inferirse que no se ha investigado suficientemente su relación con otras características psicológicas y que, por supuesto, estas investigaciones no

derivan de una concepción multidimensional del autoconcepto personal. De todos modos, y aunque los resultados de la investigación previa no sirvan de antecedentes inmediatos para nuestro propósito, conviene no perderlos de vista.

Algunos cuestionarios (el Tennessee de Fitts, 1972; Tamayo, 1981) incluyen una escala de autoconcepto moral (moral-ethical self); los resultados obtenidos no son coincidentes en cuanto a diferencias de sexo: puntuaciones más altas de los hombres (Aubrey, Gay, Romo y Joffre, 2004); puntuaciones más altas de las mujeres (Luscombe, 2001; Tamayo, 1981). Haynes (1990) encontró que el autoconcepto ético-moral es uno de los mayores predictores de la adaptación escolar, en cuanto al comportamiento, participación y actitud ante la autoridad de los alumnos.

El logro de la autonomía es central en la historia de la psicología para explicar los procesos humanos de desarrollo y, sin embargo, casi nada se ha estudiado respecto a los factores que influyen en la conciencia de la autonomía personal, en la autopercepción como individuo distinto a la vez que igual a los demás. De otro lado, la tendencia a la autorrealización figura como pieza angular de la psicología humanista y, sin embargo, la conciencia de la autorrealización queda sorprendentemente fuera de los cuestionarios que miden el autoconcepto personal.

Escala de autoconcepto emocional, en cambio, figuran en cuestionarios como el de De La Rosa y Díaz Loving (1991), Musitu et al. (1994) así como García y Musitu (2001). Garg (1992) encuentra que el estrés mental guarda directa relación con un bajo autoconcepto emocional.

Este estado de cosas deja claro el enorme campo de investigación que se abre en la búsqueda de relaciones del autoconcepto personal con variables como los trastornos de dependencia, la fobia social, la ansiedad, la depresión, los rasgos de liderazgo, la inteligencia emocional, el locus de control, los valores o el bienestar psicológico.

Factores relacionados con el desarrollo del autoconcepto social

El autoconcepto social se asocia de manera significativa con numerosos rasgos psicológicos tales como la estabilidad emocional, la sociabilidad y la responsabilidad.

Las habilidades sociales, entendidas como repertorios de conductas y actuaciones que permiten interactuar satisfactoriamente en los contextos socioculturales y que generan consecuencias positivas para todos los implicados en la relación, guardan una estrecha relación con el autoconcepto (Durá y Garaigordobil, 2006): las relaciones interpersonales de un individuo son más exitosas cuanto mayor destreza social posee y, como consecuencia, se siente mejor consigo mismo, lo que repercute en un aumento de su autoimagen social.

También se han hallado relaciones, en este caso inversas, entre este autoconcepto y diversos rasgos de estabilidad emocional tales como la ansiedad social, la soledad, la tendencia al aislamiento, y la depresión (cf. Goñi y Fernández, 2008). Dado que el autoconcepto social mide, en parte, el grado de autopercepción de la aceptación social, no es de extrañar que las personas que se perciben a sí mismas como poco aceptadas expresen también una insatisfacción con sus relaciones

sociales; es decir, que las personas que poseen un pobre autoconcepto social evalúan negativamente su satisfacción con la situación social en la que viven.

Por otro lado, se sabe que el autoconcepto, y más concretamente la dimensión social del mismo, correlaciona fuertemente con el apoyo social. Esto concuerda con la idea de que recibir apoyo social proporciona información acerca de que somos queridos y cuidados por los otros (Cobb, 1976).

En todo caso, una limitación de estos resultados es que se han obtenido con instrumentos de medida que responden a concepciones no coincidentes del autoconcepto social.

Factores relacionados con el desarrollo del autoconcepto académico

El *autoconcepto académico* se relaciona substancialmente con el *rendimiento académico* tratándose incluso de una relación más fuerte que la establecida entre el *rendimiento académico* y el *autoconcepto general* (cf. Goñi y Fernández, 2008).

El *autoconcepto académico*, tanto el general como los específicos (*matemático* y *verbal*), correlaciona más con el *rendimiento* del alumnado de más edad que con el de alumnado más joven así como el de quienes tienen mayores capacidades cognitivas frente a los de menor capacidad. Se han verificado igualmente altas correlaciones entre el rendimiento escolar en áreas específicas y los autoconceptos académicos correspondientes a esas áreas, además de una asociación inferior entre el rendimiento escolar y otros autoconceptos académicos, así como una escasa o nula relación entre el rendimiento y las facetas no académicas del autoconcepto.

Recientemente se ha empezado a indagar las relaciones entre el autoconcepto académico y la inteligencia emocional encontrándose que la dimensión académica del autoconcepto correlaciona con los subcomponentes de independencia y optimismo de la inteligencia emocional (Matalinares et al., 2005). La relación con el optimismo radica en el hecho de que al mantener los adolescentes una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos, éstos mantienen también una percepción positiva de su rendimiento académico y de su rol como estudiantes.

Otras variables con las que el autoconcepto académico correlaciona positivamente son el ajuste psicosocial, calidad de la ejecución del trabajo, aceptación y estima de los compañeros, liderazgo y responsabilidad en los adolescentes (García y Musitu, 2001).

El autoconocimiento (autoconcepto) y el conocimiento social

Cada vez se afianza más la opinión que resalta la importancia del contexto social concreto en el que se realiza una experiencia educativa, así como la necesidad de integrarlo con las características personales de los protagonistas para que tenga sentido (Lacasa, 1994; Rodrigo, 1994), especialmente si se trata de la educación secundaria y es de carácter preventivo (Madariaga, 1998a, Madariaga, Molero y Huguet, 2002).

En efecto, las personas elaboran evaluaciones cargadas de contenido

emocional, que dan lugar a reorganizaciones cognitivas, las cuales permiten la aparición de creencias. Aunque dichas creencias sean falsas, son las que van a regular sus relaciones sociales en la práctica. Los contenidos sociales y culturales más relevantes que están a la base de estas creencias y que han sido incorporados mediante los denominados mecanismos de regulación social (Torres, 1994) están íntimamente relacionados con el autoconcepto del alumnado dado que, todas las interpretaciones de carácter social que aglutinan y dan sentido a los grupos, al dar lugar a formas colectivas de ser, se vinculan con el entramado sociopersonal de los protagonistas y especialmente con la identidad de la persona que se estructura en torno al autoconcepto. Tal y como apuntan Damon y Hart (1988), en el conocimiento de sí mismo se incluyen rasgos psicológicos y también creencias y valores que implican las actitudes y motivaciones, lo cual le convierte en algo potencialmente relevante para entender las relaciones de la persona con el entorno.

En el caso de los adolescentes el proceso de búsqueda de identidad que les caracteriza exige elaborar una filosofía de vida que oriente su comportamiento. Y en ese sentido el autoconcepto es un elemento integrante de la identidad personal en el que se incluyen valoraciones, representaciones y actitudes que cada uno se forja de sí mismo. Ese conocimiento suministra un marco para la percepción y organización de la propia experiencia, lo cual da lugar a una regulación de la conducta pudiendo afectar a la motivación para aprender. La elaboración de ese marco vendrá mediatizado por los mensajes de todo tipo que le llegan del entorno social y escolar y sobre todo de las personas que son significativas para ellos (Pastor, 1998).

Se genera así un campo de investigación específico que intenta relacionar el autoconcepto con la construcción del conocimiento social y que se centra de manera peculiar en la Educación Secundaria, dado que el alumnado adolescente es el que está sometido a las presiones sociales más fuertes hasta que consiga elaborar lo que Pastor (1998) denomina plataformas simbólicas que le permiten ubicarse y despegar. Estas visiones del mundo determinarán los objetivos educativos y profesionales que están relacionados con la visión del mundo escolar y laboral del adolescente. En ese sentido los diferentes grupos sociales que se pueden describir en función de las distintas formas de interpretar la realidad nos sugieren pautas de intervención educativa en el ámbito del autoconcepto y del perfil socioemocional.

Con esta orientación planteamos la posibilidad de que las variables explicativas de la dinámica educativa en contextos bilingües de Educación Secundaria podrían ser desde el punto de vista personal el autoconcepto, desde el psicosocial la representación social de la lengua, ámbito familiar y contexto sociolingüístico y desde el escolar el modelo lingüístico (Madariaga, 2000). Este planteamiento se basaba en unas investigaciones de carácter exploratorio que corroboraron parcialmente esta hipótesis (Madariaga, 1998b, 2000; Madariaga, Molero, Arribillaga y Arrieta, 2000).

Con una muestra de 655 adolescentes de las Comunidades Autónomas Vasca y Navarra los resultados relativos al autoconcepto mostraron la inexistencia de relaciones significativas con la lengua de uso en el ámbito familiar, modelo lingüístico e identidad social (Madariaga, Molero, Arribillaga y Arrieta, 2000). Sin embargo los adolescentes que cursaban en modelo A tenían un autoconcepto social

y académico superior y familiar y emocional inferior al de los que lo hacían en el modelo D. Se podría apuntar como plausible que los adolescentes del modelo D parecen presentar puntuaciones más bajas en el autoconcepto social que los del A en función del prestigio social de la lengua asociada a cada grupo sociolingüístico. También había una relación entre el autoconcepto social y el ambiente lingüístico familiar de forma que cuanto más presente está el euskera menor es dicho autoconcepto. Analizada la correlación entre el autoconcepto y el modelo lingüístico se obtuvo que solo existía para el autoconcepto social, en el sentido de que la mitad de los adolescentes escolarizados en el modelo A presentaban un autoconcepto social muy elevado y comparativamente más elevado que los escolarizados en el modelo D. En cuanto a la relación entre autoconcepto y la lengua de uso en el ámbito familiar se comprobó que existía para el total, social y académico. También eran significativas las diferencias según la lengua preferida de nuestros adolescentes para el autoconcepto social y académico pero no para los restantes. Finalmente no había una relación entre autoconcepto e identidad social (Madariaga, Molero, Arribillaga y Arrieta, 2000).

Si bien es cierto que estos resultados precisan de investigaciones más precisas y actuales, lo más importante es que todos ellos nos hablan de la importancia de variables de orden contextual en relación al autoconcepto. Y estas investigaciones solo han abordado algunas de las que están relacionadas con la lengua, lo cual nos da idea de la cantidad de variables que se pueden analizar desde esta perspectiva.

Con el fin de precisar esta línea de investigación que todavía está esbozada y requiere de una mayor concreción, presentamos a continuación una serie de ideas que pretenden encuadrarla.

Una posible intervención educativa a través del autoconcepto va a permitir acercarse en la medida de lo posible las visiones del mundo actual del adolescente a las del adulto educador, lo cual comporta que este conozca mejor y valore los grupos sociales significativos del contexto de los adolescentes, al mismo tiempo que registra sus valores para poder trabajar de manera más educativa. Naturalmente esto requiere de un conocimiento más profundo de la forma de entender la vida por parte de los adolescentes y sus consiguientes actitudes y motivaciones vitales. Dicha intervención se basaría en los siguientes presupuestos esenciales:

En primer lugar se incluye como variable eje de la personalidad de nuestro alumnado el autoconcepto por ser el momento evolutivo en el que se está consolidando. En segundo lugar, se tiene en cuenta la importante influencia que ejerce el contexto social lo cual va a suponer planificar diferentes formas de intervenir educativamente, en función de los grupos sociales de dicho contexto. En tercer lugar, la educación secundaria es necesario que evolucione en la búsqueda de nuevas formas de trabajo con los actuales adolescentes acordes con su visión del mundo, lo cual va a requerir de una formación específica. En cuarto lugar, la posible intervención educativa debería contemplarse mediante audiovisuales para trabajar con las creencias erróneas del alumnado, tal y como ya hemos trabajado con el euskera.

En definitiva, el planteamiento educativo sería reforzar el autoconcepto de nuestros escolares como una forma de facilitar la integración posterior del

adolescente al tener una visión más ajustada a la realidad del mundo exterior y de sí mismo. Al mismo tiempo esta sería una forma de que los adultos se acerquen más al mundo adolescente y a sus grupos significativos.

Finalmente, esta línea de trabajo se podría resumir en dos campos de trabajo: a) *autoconcepto y pertenencia social*, en el que se establecerían relaciones del autoconcepto con la forma de entender la vida, bienestar personal e integración todas ellas vinculadas con la inteligencia emocional con el fin de analizar las creencias básicas de los adolescentes que dan soporte a su entramado sociopersonal para estudiar su posible adecuación progresiva a la realidad mediante las correspondientes intervenciones educativas; b. *autoconcepto y actitudes*, en el que se analizaría su relación con las actitudes, para generar una visión más optimista o positiva del mundo que la que en la actualidad tiene el adolescente.

La educabilidad del autoconcepto físico, personal, social y académico

Existe una larga tradición de intervención educativa y clínica en orden a la mejora del autoconcepto, pero es exigible que los programas respondan a criterios psicopedagógicos fundados y a una concepción adecuada del autoconcepto; resulta, a este respecto, que un importante volumen de propuestas educativas se han realizado desde una concepción anticuada (la unidimensional) y no desde la vigente concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto. Nuestra primera intención es la de identificar los mecanismos psicológicos claves en la modificabilidad del autoconcepto: toma de conciencia, importancia conferida a los diversos componentes del mismo... En segundo lugar, pretendemos diseñar materiales didácticos, a poder ser interactivos, que permitan la activación de tales mecanismos. Y, en tercer lugar, trataremos de verificar la eficacia psicopedagógica de estas actividades y/o programas (Goñi y Goñi, 2008).

Los programas de intervención deberían poner de relieve y ayudar a tomar conciencia de que un esfuerzo personal por mejorar el estilo de vida va a resultar rentable pero no sólo por sus repercusiones positivas en la salud física sino también en la salud psicológica: va a aumentar el bienestar psicológico, va a mejorar el autoconcepto. De otro lado, es decisivo, cuando se trata de un programa de intervención para la mejora de un determinado proceso (por ejemplo, los estilos de vida), el abordarlo tanto de forma directa como de manera indirecta, es decir, incidiendo en los factores asociados (en este caso, el autoconcepto y el bienestar psicológico) ya que previsiblemente la mejora de estos repercutirá en la mejora de los hábitos de vida saludable.

En esta dirección se sitúa la aportación de nuestro grupo de investigación (Goñi et al., 2007) con dos publicaciones, una en castellano (*Mírate bien. Claves para mejorar la imagen propia y el bienestar psicológico*) y otra bilingüe euskera/castellano (*Pozik zure itxurarekin? / Mírate bien*) que tratan de plasmar estos criterios en un programa de intervención educativa.

PROBLEMÁTICA

A la par que se iba exponiendo en las páginas anteriores la temática de

investigación (la investigación previa) se han ido apuntando temas pendientes de investigación (problemática) que, no obstante, se sintetizan a continuación.

Trayectoria de la línea de investigación

Una clara característica de esta línea de investigación es la de sustentarse en un modelo (la concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto) cuyas presunciones teóricas en parte han recibido corroboración empírica pero no así en su totalidad. Algunas de estas presunciones son que: a) el autoconcepto físico, el autoconcepto personal y el autoconcepto social son tres dominios distintos del autoconcepto académico; b) los dominios constan de dimensiones específicas; c) los dominios y dimensiones se regulan por procesos y conexiones psicológicas diferenciadas; y d) las dimensiones son sensibles a una modificabilidad, también de índole educativa, mayor que los dominios o que el autoconcepto general. En la línea de investigación que aquí se presenta no se pretenden abordar todas estas temáticas sino preferentemente sólo tres de ellas cuyos antecedentes de investigación se pueden resumir de la forma siguiente:

A. La estructura interna de los dominios físico, personal y social del autoconcepto. Contrasta lo mucho investigado sobre el dominio físico frente a los otros dos dominios. Respecto a la estructura del autoconcepto físico se mantienen, básicamente, dos posiciones: a) la que contempla nueve dimensiones (SDQs); b) la cuatridimensional (PSPP, CAF-AFI); damos por justificada, en este momento, nuestra preferencia por el modelo cuatridimensional. Respecto a la estructura del autoconcepto personal y social, tal como se ha dicho con anterioridad, no hay apenas investigación sistemática y, en nuestro caso, hemos realizado unos primeros estudios que avalan la hipótesis que proponemos.

B. La variabilidad del autoconcepto físico, personal y social. Como se indica en la introducción, en relación con el autoconcepto físico es mucho lo que se ha indagado en los últimos años y, de otro lado, son muy precisas las cuestiones que aún necesitan ser clarificadas tales como las pautas evolutivas (especialmente a partir de la juventud), las diferencias de sexo (ya que, aun cuando las puntuaciones en los cuestionarios son sistemáticamente más altas en los hombres, falta por identificar su combinación con otras variables como edad, práctica deportiva, etc...); en nuestras propias publicaciones se indican numerosos aspectos a investigar cuya relación en este momento alargaría en exceso este documento. De otro lado, la variabilidad del autoconcepto personal y social, desde la concepción multidimensional del autoconcepto, aparece en estos momentos como un campo prácticamente inexplorado.

C. La modificabilidad educativa. No encerraría ninguna novedad tratar de comprobar la modificabilidad educativa del autoconcepto, en general. Sí es novedoso el estudiarla a partir de los presupuestos del modelo teórico que aquí se sustenta. Pero, en todo caso, el compromiso que este equipo asume, a este respecto, atañe más, en este proyecto, al diseño del programa de intervención que a la verificación de su eficacia educativa (asunto que, por parsimonia, se podrá únicamente iniciar); consideramos, en definitiva, de gran relevancia dedicar una especial atención a la construcción de materiales didácticos que revistan calidad tanto desde el punto de su solidez teórica (conexión con- y articulación de- procesos que intervienen en la

construcción de las dimensiones y dominios del autoconcepto), de su calidad técnica (incorporación de nuevas tecnologías) y de su adecuación didáctica (potencialidad de uso para los educadores, facilidad de aplicación, atractivo para los usuarios, etc...).

Objetivos

La primera elección de quien se propone dedicarse a la investigación suele tener que ver con la temática de estudio; es habitual, por ejemplo, que el alumnado de un curso de doctorado se pregunte, y pregunte, sobre qué temática elegir para el trabajo de suficiencia investigadora, de fin de máster o de proyecto de tesis doctoral. Y acertar en la elección de la temática es haber dado un primer paso importante.

Pero de inmediato ha de darse un segundo paso, el de delimitar el estado de la cuestión con respecto a lo que se pretende investigar. Dicho de otra forma, ha de indagarse cuál es la investigación previa sobre la temática elegida y qué problemática de investigación queda aún por resolver. En este artículo se ha pretendido hasta ahora ofrecer precisamente una temática (el autoconcepto) y una problemática de investigación.

Pero falta aun un tercer paso, previo al diseño y desarrollo de la investigación, cual es el de fijar los objetivos de la misma. En una línea de investigación, y por supuesto en una tesis o en un proyecto determinado, han de seleccionarse, de entre las problemáticas pendientes, aquéllas que se consideren más asequibles, más interesantes o más urgentes. Y este tercer paso es el que se ejemplifica, a continuación, con respecto a esta línea de investigación.

** La estructura del autoconcepto*

- Comprobar, mediante análisis factoriales, si se confirma la estructura factorial hipotetizada respecto a las dimensiones del autoconcepto personal y social.
- Construir dos nuevos cuestionarios de medida del autoconcepto personal y social (APE y AUSO) y baremarlos una vez comprobada su validez (de constructo y contenido) y fiabilidad.

** Relaciones de los dominios del autoconcepto con diversas variables (validez de criterio)*

- Identificar relaciones asociadas al cambio del autoconcepto personal y social con variables como la edad, valores, la personalidad...
- Determinar la capacidad predictiva del autoconcepto físico respecto a diversos índices de bienestar/malestar psicológico.
- Identificar las pautas evolutivas del autoconcepto físico en la edad adulta y tercera edad.
- Precisar la variabilidad del autoconcepto físico en función de diversas modalidades/características de la actividad física y deportiva.
- Determinar las interrelaciones entre los tres dominios del autoconcepto no-académico (físico, personal y social) y las de tales dimensiones con el autoconcepto general.

* *La modificabilidad educativa del autoconcepto*

- Diseñar recursos educativos (soporte gráfico) que permitan activar los mecanismos psicológicos que, según lo anteriormente estudiado, favorecen la construcción del autoconcepto físico.
- Aplicación experimental de un programa de intervención educativa con apoyo del diseño anterior.
- Volcar el programa en un formato informático (CD) que permita la utilización, adaptada a diversas necesidades y contextos, por un amplio sector de usuarios, de recursos didácticos en orden a promover el desarrollo del autoconcepto (físico, personal y social).
- Diseñar un sistema educativo/tutorial on-line (página web) de las anteriores actividades.
- Iniciar la evaluación de los recursos didácticos diseñados en el triple formato de material gráfico, CD y página web.

Relevancia de la línea de investigación

La investigación, como cualquier otra actividad humana, necesita un sustento motivacional cuya naturaleza y configuración puede variar de unas personas a otras. Pero conviene no detenerse tan sólo en la vertiente individual sino atender también al impacto social de esta actividad; y procede, además, exponer lo que se espera de una investigación en cuanto contribución a la resolución de problemas tanto científicos como sociales. En el caso que nos afecta, creemos que la consecución de los objetivos que nos proponemos aportaría las siguientes contribuciones:

- Cooperar en la solución de problemas sociales, desde una perspectiva de atención primaria, con la aportación de recursos psicopedagógicos (cuestionarios, orientaciones y programas de intervención educativa...) en orden a favorecer el autoconcepto positivo de las personas, base de su buen funcionamiento personal, social y profesional.
- Aportar resultados a la comunidad científica internacional sobre temáticas sometidas a investigación en la actualidad (modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto, relaciones con la práctica deportiva o con trastornos alimentarios, etc...) y otras en gran parte inéditas (estructura de los dominios personal y social...). En esta línea de investigación se trabaja con la perspectiva de generar informes que puedan ser incluidos en revistas de impacto y algunos de los artículos en publicaciones de ámbito internacional.
- Mostrar la viabilidad de articular recursos didácticos que tengan en cuenta conocimientos psicológicos actualizados sobre los procesos de construcción del autoconcepto.
- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación a lo largo de la vida; y, más en concreto, el aprendizaje en contextos virtuales.

- Avanzar en la consolidación de sistematizar las relaciones con otros grupos de ámbito estatal que trabajan esta temática; e. una fluidez de contactos con grupos internacionales: Turquía (Asci), Australia (Marsh), EEUU (Whitehead y Fox), Brasil (Tamayo...).

MÉTODO

No puede hablarse con propiedad de una única metodología dentro de esta línea de investigación dado que son varias las problemáticas que se pueden abordar. Pero conviene dejar constancia de los rasgos más característicos tanto del diseño-tipo de investigación como de las técnicas más habituales empleadas en el análisis de los datos.

Diseños de investigación

En esta línea se recurre básicamente a dos tipos de metodología: 1. revista características propias la metodología que se precisa para la elaboración de cuestionarios con características psicométricas adecuadas; 2. y también lo revista la metodología a utilizar en el diseño y evaluación de recursos psicoeducativos.

En la construcción de nuevos cuestionarios han de cubrirse las siguientes fases (AERA, APA y NCME, 1999; Carretero-Dios y Pérez, 2005; Martínez-Arias, 1995; Muñiz, 1998): A. Delimitación conceptual del constructo a evaluar; B. Construcción y evaluación cualitativa de ítems; C. Análisis estadístico de ítems; D. Dimensionalidad del instrumento (estructura interna); E. Estimación de la fiabilidad; E. Obtención de evidencia externa de validez (de criterio, convergente y divergente).

Con respecto al objetivo general de comprobar la modificabilidad educativa del autoconcepto, conviene insistir en que alcanzarlo demanda, en último término, la aplicación de un diseño de intervención con grupo/s experimental y de control y con medidas pre y post intervención; y, aunque pueda sonar a excesivamente ambicioso, algo al respecto pretendemos iniciar en estos tres años. Pero, antes de llegar ahí, es preciso centrar la dedicación y atención al diseño de recursos didácticos (pautas, recomendaciones, materiales...) y a la evaluación de la calidad de los mismos. A tal fin, resulta recomendable utilizar ante todo un sistema de evaluación ciega inter-jueces expertos a partir de una relación de índices que se les ofrezca.

Análisis estadísticos

A continuación se enumeran distintos análisis estadísticos que han de llevarse a cabo en unos u otros estudios sobre esta temática. La enumeración no tiene por qué inducir al desánimo al lector poco experto en estadística; no significa que para investigar en este campo hayan de manejarse todos estos estadísticos ni tampoco que se precise un conocimiento especializado de los mismos. Lo exigible, eso sí, es un esfuerzo por entender su significado (ya que, de otro modo, resultan difícilmente comprensibles los informes científicos en este campo) y muy en particular sobre los estadísticos específicos (en unos casos pueden ser los análisis factoriales, en otros casos simplemente la prueba del chi cuadrado) de cada temática de investigación.

* Para el *análisis de ítems*: maximización de la varianza, coeficiente de correlación inter-ítem, factorial exploratorio. En el *análisis de la dimensionalidad de los instrumentos*: esfericidad de Barlett, índice KMO, análisis de componentes principales y rotación (ortogonal u oblicua). *Análisis de la fiabilidad*: alfa de Cronbach y modelo de las dos mitades.

* En la *baremación y validación de los cuestionarios*, en orden a obtener evidencia externa de validez (de criterio y de constructo): contraste de medias para una variable compuesta de dos grupos independientes (t de Student ó U de Mann-Whitney); contraste de medias para una variable compuesta de dos o más grupos (ANOVA ó H de Kruskal-Wallis) y análisis correlacionales (correlación de Pearson).

* Para *comprobar las correlaciones lineales con control de covariables*: comparaciones post-hoc por pares con método Bonferroni para control del error; contrastes polinómicos para determinación el tipo de relación (lineal, cuadrática, etc...) entre variables. Y, si fuere necesario, llevar a cabo análisis multivariantes, análisis discriminantes (Lambda de Wilks) y regresiones (estudio de residuos).

* Para la *comprobación de la estructura interna de los constructos*: ecuaciones estructurales mediante metodología LISREL (análisis confirmatorio utilizando el modelo residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR); análisis correlacionales para el estudio de las relaciones entre los instrumentos de medida y correlaciones parciales controlando variables.

* *Análisis cualitativo de los programas de intervención educativa*: Articulación didáctica de recursos en orden a activar los procesos y mecanismos constructivos del autoconcepto; evaluación de los materiales y de su aplicación.

* *Diseño experimental para comprobar la modificabilidad educativa*: grupo/s de la aplicación experimental y grupo/s control con medida pre-test y post-test.

RELACIÓN ORIENTATIVA DE TEMAS A INVESTIGAR

En estos últimos doce años se ha ido configurando en la Universidad del País Vasco un grupo de investigación, autodenominado Psikor, del que forman parte, además de quienes firman este artículo, las siguientes personas: Luis María Zulaika, Arantzazu Rodríguez, Sonia Ruiz de Azúa, Teresa Nuño, Guillermo Infante, Eider Goñi, Arantza Fernández, Gorka Iturriaga e Inge Axpe. Puede resultar informativo a quien sienta interés por esta línea de investigación consultar la página web del grupo (www.psikor.com) donde se citan las publicaciones del grupo a partir del año 2000 así como las nueve tesis doctorales, entre las terminadas y las que están en fase de realización, que se elaboran dentro del grupo.

De otro lado, está en imprenta (editorial Pirámide, Madrid) en estos momentos un libro (Alfredo Goñi: “El autoconcepto físico: psicología y educación”) escrito por todos los componentes de Psikor, en el que se ofrece una síntesis actual de la temática presentada en este artículo; en sus páginas se ofrecen numerosas sugerencias y pistas sobre temas que se quieran investigar desde este grupo de investigación y que se prestan bien a la realización de trabajos de fin de máster y de tesis doctorales.

Parte de los miembros del grupo Psikor conforman a su vez un Grupo de Investigación reconocido dentro del Sistema Universitario Vasco. El haber tenido que recorrer una larga y ardua trayectoria hasta configurar un grupo de investigación en torno a una temática relevante socialmente y fecunda desde perspectivas investigadoras reafirma al grupo en su apuesta de ofrecer esta línea a eventuales colaboradores y de resistirse a embarcarse en otras líneas de investigación distintas. En todo caso, caben dos modalidades en la tipología de temáticas (trabajos de fin de máster, tesis, proyectos de investigación...) que pueden asumirse desde esta línea de investigación: a. abordar alguna de las problemáticas previamente seleccionadas por el grupo; b. estudiar nuevas temáticas pero en relación con los trabajos previos del grupo.

Por lo que se lleva dicho en los apartados de “problemática” y de “objetivos” en la relación de temas que principalmente interesan desde esta línea de investigación y en los que mayor ayuda puede aportarse cabe incluir los siguientes:

- el autoconcepto en la edad infantil
- el autoconcepto (y cada dominio) en la edad adulta y en la vejez
- el autoconcepto y (la interrelación de) los hábitos de vida saludable
- el autoconcepto y (nuevas precisiones sobre) la actividad física
- autoconcepto y valores
- la estructura jerárquica del autoconcepto
- las relaciones entre dominios del autoconcepto
- autoconcepto y habilidades sociales
- autoconcepto (no sólo académico) y aprendizaje/rendimiento
- autoconcepto y concepto (ideas, conocimientos...) de los demás

La otra modalidad consiste en desarrollar un trabajo que sólo parcialmente corresponde con esta línea de investigación. En tal caso, habrá de plantearse hasta dónde se puede beneficiar quien desarrolle dicho trabajo de la trayectoria y experiencia adquirida por el grupo Psikor dentro de esta línea de investigación y qué otra parte queda sin dicha cobertura... y por lo tanto la asume quien propone el trabajo o se aporta una codirección del mismo... o se asume ese plus de trabajo por concurrir diversas circunstancias (entre las que no puede obviarse una derivación de la línea de investigación en nuevas direcciones).

Podría decirse de forma un tanto reduccionista que esta línea de investigación tiene las puertas abiertas a la participación (dirección, colaboración...) de trabajos de la primera modalidad en tanto que no puede comprometerse a priori, y sin un mayor ponderación, a participar en trabajos de la segunda modalidad.

Referencias bibliográficas

- AERA, APA y NCME (1999). *Standards for educational and psychological tests*. Washington DC: American psychological Association, American educational Research Association, National Council of Measurement in Education.
- 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.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., Moreno, Y., y Fox, K. R. (2004). El perfil de autopercepción física: propiedades psicométricas de la versión española y análisis de la estructura jerárquica de las autopercepciones físicas. *Psicothema*, 16 (3), 461-467.
- Aubrey, C., Gay, M., Romo, L., y Joffre, S. (2004). The alcoholic's self-image: A comparative study between men and women. *Encephale*, 30, 24-31.
- Bakker, F. C. (1988). Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, 9 (1), 121-131.
- Berndt, T. J., y Burgy, L. (1996). Social self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 171- 209). New York: John Wiley.
- 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.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson et al. model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 521-551.
- Chase, L. A. (1991). Physical self-perceptions and activity involvement in the older population. Dissertation abstract. Arizona: Universidad de Arizona.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5) 300-314.
- Cooley, C. (1922). *Human nature and social order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coopersmith, S. (1981). *Coopersmith Self-esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Damon, W., y Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- De La Rosa, J., y Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto. Una escala

- multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2 (1), 15-33.
- Durá, A., y Garaigordobil, M. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de conducta*, 32 (141), 37-64.
- Elexpuru, I., Garma, A., Marroquín, M., y Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Esnaola, I. (2004). Autoconcepto físico y práctica deportiva. En F. V. Castro, M^a. I. Fajardo, M. I. Ruiz y A. Ventura (2003), *Contextos psicológicos de aprendizaje* (pp.167-179). Badajoz: Psicoex.
- Esnaola, I. (2005a). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoraren Itaunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Tesis doctoral. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Esnaola, I. (2005b). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el tipo de deporte practicado. *APUNTS. Educación Física y Deportes*, 80, 5-12.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24 (1), 1-8.
- Esnaola, I., y Goñi, A. (2006). Autokontzeptu fisikoa neurtzeko galdesorta berri baten propietate psikometrikoak: Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI). *Uztaro*, 56, 109-122.
- Fernández, A., y Goñi, E. (2006). Los componentes del autoconcepto social. Un estudio piloto sobre su identidad. En F. Bacáicoa, J. Uriare, y A. Amez (Eds.), *Psicología del Desarrollo y Desarrollo Social* (pp. 357-368). Badajoz: Psicoex.
- Fitts, W. (1972). *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Tennessee: Nashville.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self Concept Scale. Manual*. Nashville, TN: Counselor Recording and Test.
- Fonseca, A. M., y Fox, K. (2002). Como avaliar o modo como as pessoas se percebem fisicamente? Um loar sobre a versao portuguesa do Physical Self-Perception Profile (PSPP). *Revista Portuguesa de Ciencias do Desporto*, 2 (5), 11-23.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- 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.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- Garg, R. (1992). Academic and nonacademic self-concepts: influence of recent life-change experiences and demographic, social, and health variables. *Psychological Reports*, 70 (3), 871-882.

- Gismero, E. (2001). Evaluación del autoconcepto, la satisfacción con el propio cuerpo y las habilidades sociales en la anorexia y bulimia nerviosas. *Clínica y Salud*, 12 (3), 289-304.
- González, M. C., y Tourón, J (1992). *Autoconocimiento y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Barañain: Eunsa.
- González, O., y Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. En M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, J. A. del Barrio (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 249-261). Badajoz: Psicoex.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Goñi, E., y Fernández, A. (en prensa). El autoconcepto. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 1-44). Madrid: Pirámide.
- Goñi, A., y Goñi, E. (2008). Educational support for enhancing physical self-concept. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 30-41.
- Goñi, A., Rodríguez, A., y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 141-151.
- Goñi, A., y Rodríguez, A. (2004). Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents (db. doyma.es/cgi_bin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista_info) / Trastornos de conducta alimentaria, práctica deportiva y autoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(1), 29-36.
- Goñi, A., y Rodríguez, A. (2007). Variables associated with the risk for eating disorders in adolescence. *Salud Mental*, 30(4), 16-23.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. APUNTS. *Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico. Manual*. Madrid: EOS.
- Goñi, A., Zulaika, L., Rodríguez, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G., Ruiz de Azúa, S., Goñi, E., Fernández, A., y Axpe, I. (2007). *Mírate bien. Claves para mejorar la imagen propia y el bienestar psicológico*. Vitoria-Gasteiz: Caja Vital Kutxa.
- Goñi, A., Zulaika, L., Rodríguez, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G., Ruiz de Azúa, S., Goñi, E., Fernández, A., y Axpe, I. (2007). *Pozik zure itxurarekin? / Mírate bien*. Vitoria-Gasteiz: Caja Vital Kutxa.
- Hagger, M., Asford, B., y Stambulova, N. (1997). Physical self-perceptions: a cross-cultural assessment in Russian children. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2 (2), 228-245.
- Hagger, M., Biddle, S., Chow, E., Stambulova, N., y Kavussanu, M. (2003). Physical Self-Perceptions in Adolescence: Generalizability of a Hierarchical

- Multidimensional Model across Three Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (6), 611-628.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53 (1), 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). Denver, C.O.: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S., y Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Haynes, N. M. (1990). Influence of self-concept on school adjustment among middle-school students. *Journal of Social Psychology*, 130 (2), 199-207.
- Helmreich, R., Stapp, J., y Ervin, C. (1974). The Texas Social Behavior Inventory (TSBI): An objective measure of self-esteem or social competence. *Journal Supplement Abstract Service Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 4, 79.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-7.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Londres: E.B.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lawson, J. S., Marshall, W. L., y McGrath, P. (1979). The social self-esteem inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 39, 803-811.
- Luscombe, A. (2001). An examination of self-concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur? *Roeper Review*, 24, 20-22.
- Madariaga, J. M. (1998a). La importancia del contexto social y el autoconcepto en la intervención educativa con adolescentes. En VV.AA. *Intervención psicológica en la adolescencia*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Madariaga, J. M. (1998b). Aproximación a la representación social del euskera en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 33-44.
- Madariaga, J. M. (2000). Educación plurilingüe: hacia una perspectiva social más integradora. *Ikastaria*, 11, 199-203.
- Madariaga, J. M., Molero, B., Arribillaga, A., y Arrieta, E. (2000). *Nuevas perspectivas en el estudio del autoconcepto de los adolescentes en una sociedad bilingüe*. Comunicación presentada en IX Congreso Infad. Cádiz.
- Madariaga, J. M., Molero, B., y Huguet, A. (2002). Influencia familiar en la construcción social de la lengua. *Psicología Iberoamericana*, 10 (2), 12-19.

- 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. (1992). The content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H. W., Ascí, F. H., y Tomás, I. (2002). Cross-cultural validity of the Physical Self Description Questionnaire: Comparison of factor structures in Australia, Spain, and Turkey. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73 (3), 257-270.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., y Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- 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., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Redmayne, 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., 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, Parker, J., y Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent t concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., García, C., Diego, M., y Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (2), 41-55.

- McAuley, E., Elavsky, S., Motl, R. W., Konopack, J. F., Hu, L., y Márquez, D. X. (2005). Physical activity, self-efficacy and self-esteem: longitudinal relationships in older adults. *Journal of Gerontology*, 60B, 5, 268-275.
- McAuley, E., Mihalko, S. L., y Bane, S. M. (1997). Exercise and self-esteem in middle-aged adults: multidimensional relationships and physical fitness and self-efficacy influences. *Journal of Behavioral Medicine*, 20 (1), 67-83.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Muñiz, J. (1998). *Teoría clásica de los test*. Madrid: Pirámide.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1994). *Autoconcepto Forma A. Manual*. Madrid: TEA.
- Neeman, J., y Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. Denver: University of Denver.
- Núñez, J. C., y González Pienda, J. A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. *Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pastor, E. (1998). *La problemática de la enseñanza en los adolescentes*. Pamplona: Publicaciones de la Univ. Pública de Navarra.
- Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz de Azúa, S., Rodríguez, A., y Goñi, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y Educación*, 17 (3), 225- 238.
- Sander, R. L. (1981). Coaching style and the athlete's self-concept. *Athletic Journal*, 61, 66-67.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Song, I. S., y Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Sonstroem, R. J., Speliotis, E. D., y Fava, J. L. (1992). Perceived Physical Competence in adults: an examination of the Physical Self-Perception Profile. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 14, 207-221.
- Tamayo, A. (1981). Escala Fatorial de Autoconceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33 (4), 87-102.
- Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) al castellano*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Torres, E. (1994). La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

- Vallacher, R. R., y Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94, 3-15.
- Van de Vliet, P., Knapen, J., Onghena, P., Fox, K. R., Van Coppenolle, H., David, A., Pieters, G., y Peuskens, J. (2002). Assessment of physical self-perceptions in normal Flemish adults versus depressed psychiatric patients. *Personality and Individual Differences*, 32, 855-863.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 134-153.
- Welk, G. J., Corbin, C. B., y Lewis, L. (1995). Physical self-perceptions in high school athletes. *Pediatric Exercise Science* 7, 152-161.
- Whitehead, J. R. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted Physical Self-Perception Profile Questionnaire. *Pediatric Exercise Science*, 7, 132-151.
- Zorich, S., y Reynolds, W. M. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52 (3), 441-453.
- Zulaika, L. M. (1999). *Educación física y autoconcepto. Análisis relacionales y eficacia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto físico*. Tesis Doctoral. Leioa: Universidad del País Vasco.

Igor Esnaola se doctoró en Psicología en el año 2005 y es Licenciado en Psicopedagogía (año 1999) por la Universidad del País Vasco. Lleva estudiando el tema del autoconcepto desde el 2002 cuando comenzó su tesis doctoral en la cual diseñó un cuestionario en lengua vasca para medir el autoconcepto físico. Es miembro del grupo de investigación reconocido por el Sistema Universitario Vasco y del equipo Psikor (www.pszikor.com).

Alfredo Goñi es Catedrático de la Universidad del País Vasco. Se interesa por la temática del autoconcepto desde el año 1996 participando en la dirección de diez tesis doctorales y de distintos proyectos de investigación sobre esta temática. En la actualidad coordina un grupo de investigación reconocido dentro del Sistema Universitario Vasco y el equipo más amplio de quienes conforman Psikor (www.pszikor.com).

Jose María Madariaga es Profesor Titular de la Universidad del País Vasco. Trabajó la temática del autoconcepto relacionado con la educación bilingüe en dos proyectos de investigación que dirigió los años 1997 a 2001. Posteriormente en el año 2005 se incorporó al grupo de investigación reconocido dentro del Sistema Universitario Vasco y al equipo más amplio denominado Psikor (www.pszikor.com).

Fecha de recepción: 25/05/2008

Fecha de admisión: 12/06/2008

APRENDIZAJE MUSICAL EN SISTEMAS EDUCATIVOS DIVERSIFICADOS

Music learning into diversified educational systemsur

Maravillas Díaz y Gotzon Ibarretxe

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Resumen

Esta línea de investigación analiza la diversidad de culturas musicales con las que los estudiantes y profesores viven en sus realidades sociales y educativas cotidianas. Además, es necesario actualizar y adaptar los materiales docentes a las demandas de la vida cotidiana en las aulas: inmigración, cuestiones de género, cultura mediática, y uso de las tecnologías de la información y comunicación. Por lo tanto, el aprendizaje de la música tiene que tener en cuenta el conocimiento y las experiencias adquiridas no sólo en la educación formal, sino también en los ámbitos no formales e informales. De acuerdo con la metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), y su aplicación en investigación en educación musical, utilizamos diversas estrategias de campo como la observación participante y no participante, los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas.

Palabras Clave: *Aprendizaje de la música; educación formal, no formal e informal; culturas musicales; educación intercultural.*

Abstract

This line of research analyzes the diversity of musical cultures with which students and teachers live in their everyday social and educational realities. Besides, it is necessary to update and adapt teaching materials to the demands of everyday life in the classrooms: immigration, gender matters, media culture, and use of information and communication technologies. Therefore, music learning have to take into account the knowledge and experiences acquired not only in formal education, but also in non-formal and informal environments. In keeping with the mixed method (quantitative and qualitative), and its application to in music education research, we use diverse field strategies such as participatory and non-participatory observation, surveys and semi-structured interviews.

Key words: *Music learning; formal, non-formal and informal education; musical cultures; intercultural education.*

Correspondencia: Maravillas Díaz. E.U. Magisterio de Bilbao.
Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao. (maravillas.diaz@ehu.es)

INTRODUCCIÓN

A finales de los años sesenta, Coombs proclama La crisis mundial de la educación (Coombs, 1971) y se cuestiona la capacidad de los sistemas educativos formales para atender todas las posibilidades de formación y aprendizaje, así como las necesidades cambiantes de la sociedad actual. De hecho, las profundas transformaciones que ha experimentado la sociedad han hecho reformular las relaciones que se establecen entre los diferentes ámbitos de educación formal, no formal e informal. Se ha visto la necesidad de estrechar lazos entre los sistemas institucionalizados como la escuela o la universidad (educación formal), los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos por medio de las actividades sistemáticas desarrolladas fuera del currículo oficial (educación no formal), y el aprendizaje a través de las experiencias cotidianas vividas en la comunidad o la familia (educación informal). Además, la interacción entre estos ámbitos de educación se ha incrementado a partir de la segunda mitad del siglo XX, ante la necesidad de comprender y dar respuesta a nuevos problemas y nuevos retos como, por ejemplo, la educación de adultos (Coffman, 2002), la igualdad de género (Green, 2001), la inmigración creciente (Nyegaard, 2003), la concienciación medioambiental, la animación sociocultural (Colom y otros, 2004), etc.

En la actualidad, la necesidad de formación tampoco se limita a un período determinado, sino que se extiende a lo largo de toda la vida. A juicio de Hernández Pina (2005), el nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje debe plantearse como un proceso de desarrollo profesional continuo. Es necesario, por lo tanto, cubrir un amplio espectro de funciones para la adquisición de ciertas competencias profesionales que permitan la incorporación al mundo laboral. Las grandes transformaciones que transfiere la convergencia y el espacio europeo de educación superior en materia de enseñanza-aprendizaje deberán tener en cuenta la vinculación de esta educación superior con su entorno, así como la formación en consonancia con las nuevas demandas sociales y productivas.

También es necesario adquirir ciertas competencias para integrarse creativamente en el entorno cultural, y la educación constituye en sí un medio de integración en la sociedad y la cultura propias. Esta idea es compartida por numerosos autores que, como Bruner (1997), creen que la educación es el camino idóneo a través del cual poder comprender los entresijos y las complejidades de la propia cultura. Teniendo en cuenta los crecientes movimientos migratorios y el crisol de culturas que caracteriza las sociedades de hoy en día, es además necesario que los currícula estén abiertos a la creciente heterogeneidad del alumnado y a las dificultades y contradicciones que plantea la diversidad cultural. Por ello, la educación intercultural será el lugar privilegiado donde se lleve a la práctica el encuentro, la convivencia y el intercambio entre diferentes.

TEMÁTICA

A lo largo del siglo XX, buena parte de las investigaciones en relación a la educación musical han girado en torno a la función social y cultural de la música (Díaz y Giráldez, 2007), así como el estudio de las diversas culturas musicales y la

interpretación de los diferentes contextos de significado. En los últimos Seminarios de la Comisión de Investigación de la *International Society for Music Education* (ISME, 1990-2004) se ha constatado el interés de los investigadores por los aspectos históricos, sociales y culturales de la educación musical y, sobre todo, un interés creciente por el ‘multiculturalismo’ (Malbrán y Furnó, 2004:37).

En el contexto internacional, desde los años sesenta, el término ‘multiculturalismo’ se utilizó con diferentes sentidos y se aplicó de diferente manera en las diversas políticas educativas y propuestas de currículo. Aunque en la comunidad científica existe un consenso a la hora de reconocer que los términos ‘multiculturalismo’ y ‘pluriculturalismo’ denotan simplemente la presencia de varias culturas en una misma sociedad. Por otro lado, es más frecuente el término ‘multicultural’ en la bibliografía anglosajona y el término ‘intercultural’ en la europea continental. Incluso se establecen claras diferencias en el campo semántico de ambos términos.

Merecen especial atención los modelos de currículum ‘multicultural’ desarrollados, fundamentalmente, en Estados Unidos y Canadá, ya que en los años noventa han servido como fuente de inspiración para la publicación de innumerables artículos y libros. En síntesis, se ha contrapuesto la concepción multiculturalista del mosaico representada por Canadá, al concepto de *melting pot* que se pretendía en los Estados Unidos. En el caso canadiense, la mera yuxtaposición de monoculturas había demostrado ser incapaz de promover el diálogo y, aún menos, el mestizaje cultural. De ahí que en Estados Unidos se reivindicaran programas educativos y políticas culturales donde se tratara de potenciar la integración social y cultural de los avenidos. Según Elliott (1989, 1995), en un verdadero modelo de currículum ‘multicultural’ se deberían estudiar los conceptos musicales, las formas de pensamiento y valores de las diversas culturas musicales para poder realizar un examen crítico y un trabajo de reconstrucción de las referencias personales en temas tales como el rol del intérprete, las funciones de la música, las cuestiones de género, etc. De ahí que los educadores tengan que orientar a sus estudiantes hacia el ‘multiculturalismo dinámico’, o lo que otros autores denominan ‘interculturalismo’.

También desde la etnografía se ha abordado el tema de la diversidad cultural, y para ello se han tratado de modo transversal variados problemas referidos a las cuestiones intergeneracionales, los roles de género, las relaciones profesor-alumno, etc. En concreto, los ‘etnógrafos de la escuela’ (Velasco y Díaz de Rada, 1997) han subrayado la idea de la cultura como trama compleja, lo cual les ha permitido avanzar en el reconocimiento de la diversidad intrínseca de las sociedades actuales, así como de las formas educativas que se practican y se originan en su seno. En suma, para poder desarrollar una verdadera educación musical intercultural que nos permita el reconocimiento y la aceptación de ‘otras’ culturas musicales, es necesario primero comprender que existen diversidad de subculturas musicales dentro de la propia cultura musical y dentro del propio sistema educativo.

PROBLEMÁTICA

Una de las realidades más evidentes en relación a los sistemas diversificados

de educación, en general, es la presencia cada vez mayor de alumnos pertenecientes a familias provenientes de Asia, África e Iberoamérica. Los datos demográficos muestran el incremento exponencial de la población inmigrante en la Europa comunitaria, aunque en el caso español la incorporación a esta llegada masiva de inmigrantes ha sido más tardía que en otros países, y por ello también las medidas de intervención son más recientes. Para dar respuesta a las demandas docentes de este sector de la población, los esfuerzos institucionales y -sobre todo- personales se están focalizando en gran medida hacia la optimización de recursos humanos y materiales. Sin embargo, los planteamientos teóricos y metodológicos que inspiran buena parte de la formación del profesorado (incluida la de música) siguen todavía las pautas marcadas por la legislación y los planes de estudio anteriores. Por ello, es el momento de hacer una revisión en profundidad y tratar de averiguar los resultados de la aplicación de esa legislación educativa anterior, para tratar de proyectar unas estrategias docentes y unos contenidos más acordes con los nuevos tiempos.

Si examinamos las adaptaciones curriculares realizadas a raíz de la aprobación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), observamos el gran interés de los legisladores autonómicos por la promoción y el estudio del folklore musical de las diferentes Comunidades Autónomas del Estado. De hecho, la programación de contenidos relativos a la diversidad musical ha estado dominada por la presencia masiva de las músicas tradicionales de esas Comunidades (es decir, se ha centrado en el aprendizaje de canciones y danzas populares), mientras que la presencia de ‘otras’ culturas musicales ha sido más bien escasa (tanto la de las músicas populares modernas como la de países de otros continentes).

En la actual legislación (LOE, 2006), igual que en la anterior, se dejan abiertas las puertas a las diferentes opciones de concreción y adaptación de contenidos, en general. Ahora bien, en los Decretos que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la fase de escolarización, la ‘atención a la diversidad’ se inscribe dentro del marco de competencias básicas propuesto por la Unión Europea. De manera que el aprendizaje de la música supone una contribución al desarrollo y la adquisición de la ‘competencia cultural y artística’. Pero, además, se hace hincapié en todos los aspectos relacionados con la competencia básica del ‘tratamiento de la información y competencia digital’; con lo cual se abre la posibilidad de explorar y utilizar todos esos recursos tecnológicos que, por otra parte, están estrechamente relacionados con las prácticas musicales cotidianas de los jóvenes de hoy en día. No hay que olvidar que el marco curricular general ha de conectar con las necesidades e intereses reales del alumnado, en todos los niveles educativos, de ahí que sea tan importante el papel interpretativo que juega el contexto extracurricular. Al fin y al cabo este contexto es el que dota muchas veces de significado a los contenidos curriculares.

En definitiva, las dos competencias básicas señaladas constituyen los dos grandes pilares sobre los que se apoya el desarrollo de los contenidos referidos a la diversidad musical en las etapas de escolarización. No obstante, estas competencias básicas han de tenerse también en cuenta en el momento de pensar en las competencias y los contenidos específicos de las materias que se han de impartir en otros niveles educativos, como es el caso de la formación del profesorado de música. Consideramos que hay una serie de problemas comunes en todos los niveles

educativos, que subyacen al debate en torno al aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. Y estos puntos comunes se pueden resumir de la siguiente manera:

- Hay que examinar el modo en que se lleva a cabo la contextualización y la conexión con las biografías personales y las necesidades reales de los individuos y las comunidades educativas; por ejemplo, al desarrollar la concreción de los currícula de música y su puesta en práctica, o al elaborar los planes de estudio y configurar las materias de música destinadas a la formación del profesorado. Hay que indagar en las maneras en que se posibilita la inserción de contenidos acordes con las particularidades de los estudiantes, los equipos docentes y los colectivos educativos concretos.
- Hay que estudiar las formas en las que los contenidos interdisciplinares o transdisciplinares conectan también con los intereses de los estudiantes y los contextos educativos específicos. A su vez, hay que analizar el modo en que la interdisciplinariedad promueve un aprendizaje más creativo, un pensamiento más crítico y una visión más aplicada e integrada de la realidad.
- Hay que investigar en las diferentes formas que adopta el enfoque inclusivo, tanto en el caso de los currícula que no se centran exclusivamente en las materias instrumentales y permiten desarrollar habilidades cognitivas no convencionales, como en el caso de los currícula donde se ven representados los estudiantes de culturas minoritarias. En el primer caso es posible estudiar el tipo de habilidades musicales que desarrollan los alumnos que tienen problemas en el razonamiento lógico-matemático o en la expresión oral. En el segundo caso se pueden investigar las razones que llevan a ciertos individuos a la desmotivación, incluso al fracaso escolar.

Antecedentes de investigación

Son innumerables las investigaciones y las publicaciones en lengua inglesa que tratan el tema de la diversidad cultural en relación a la educación, en general. Desde la antropología, la sociología y la pedagogía, entre otras disciplinas, se han estudiado los fenómenos ‘multiculturales’ e ‘interculturales’ vinculados a la educación. Sin embargo, dentro de esa tradición anglosajona, son relativamente recientes los trabajos referidos a la educación musical ‘multicultural’ (Anderson & Campbell, 1996; Elliott, 1989, 1995; Lundquist y Szego, 1998; McCarthy, 1997; Szego, 2002; Volk, 1993, 1998). Entre ellos se pueden encontrar trabajos de síntesis que sirven a los educadores musicales para conocer la evolución de los conceptos, las investigaciones y las prácticas ‘multiculturales’ que se han dado en los diferentes países (Volk, 1998), o para conocer las múltiples fuentes (escritas, sonoras, visuales) en torno a la diversidad de culturas musicales existentes en el mundo (Lundquist y Szego, 1998).

Son más escasos y aún más recientes los textos escritos en español. A consecuencia de la aprobación de la LOGSE se crearon ‘materiales de apoyo’ para maestros de primaria, como ocurre con el libro *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo* (Giráldez y Pelegrín, 1996). Y en el año 1997, la revista de didáctica de la música *Eufonía* dedicaba un monográfico a la interculturalidad, con

artículos de Campbell y Kwabena Nketia, entre otros. Más allá de artículos puntuales en torno a la educación musical intercultural, cabe destacar la colección ‘Cuadernos de Educación Intercultural’ recientemente editada por el Ministerio de Educación y Ciencia, con el fin de proporcionar herramientas útiles a los educadores, de manera que éstos puedan hacer frente a las situaciones cada vez más frecuentes de diversidad cultural. El libro de Siankope y Villa, *Música e interculturalidad* (2004), forma parte de esta colección y propone variadas prácticas educativas a realizar por medio de la música: desde la resolución de conflictos, o el conocimiento de la propia cultura propia, hasta el reconocimiento de los prejuicios y estereotipos de nuestra sociedad, o el desarrollo de la autoestima y la creatividad.

Estos últimos años también se han traducido y creado otros materiales didácticos de música moderna (libros que incluyen CDs), así como recursos audiovisuales (vídeos y bandas sonoras de películas), destinados a alumnos y profesores de primaria, secundaria, conservatorios y escuelas de música. Estos materiales pretenden ayudar sobre todo desde el punto de vista del repertorio. Entre algunos autores y libros de mayor difusión están los siguientes: Asselineau y otros, *Músicas del mundo* (1998); Cripps, *La música popular en el siglo XX* (1999); Egea (coord.), *Rock & Orff* (2003); Ducros, *Historia del Rock* (2004); y Sharma, *Músicas del mundo* (2006). Este último libro, así como el CD que lo acompaña, forman parte de la colección de materiales didácticos de educación secundaria de la editorial Cambridge University Press, y ambos se incluyen en el programa de música valedero para la obtención del Certificado General Internacional de Educación Secundaria (IGCSE). Los estudiantes de música disponen de una selección de extractos con variedad de estilos y tradiciones musicales pertenecientes a diversas culturas de África, Oriente Medio, India, Indonesia, China y Japón, entre otras. En efecto, uno de los objetivos del IGCSE currículum es ayudar a los estudiantes a que conozcan diversas músicas del mundo, reconociendo sus diferencias y similitudes.

Con todo, surgen muchas dudas alrededor del uso real de esos materiales didácticos o la idoneidad de éstos a la hora de responder tanto a las expectativas de los profesores y los alumnos, como a los nuevos retos que persigue la educación musical en el contexto europeo actual.

Para tratar de esclarecer estas dudas, el grupo de investigación EDARTE de la UPNA desarrolló el proyecto de investigación “Estudio de los imaginarios visuales y musicales de los estudiantes de secundaria en Navarra: aplicaciones educativas” (financiado por el Gobierno de Navarra en los años 2003 y 2004). Se tomó como muestra la opinión de 272 jóvenes navarros encuestados, pertenecientes a cuatro centros de secundaria, el Conservatorio de Música Pablo Sarasate y la Escuela de Artes y Oficios de Pamplona (capital de la Comunidad Foral de Navarra). El estudio consistía, sobre todo, en comprobar el tipo de relación que se daba entre las imágenes visuales y musicales que usaban los jóvenes en sus entornos educativos y de vida cotidianos, y las expresiones, los sentidos y las identidades tanto individuales como grupales.

Entre las conclusiones obtenidas subrayamos las dos siguientes:

- El consumo musical y los hábitos de escucha de los jóvenes están estrechamente ligados al uso de los media y las tecnologías de la

información y comunicación (Ibarretxe, Berrade y Vergara, 2004). El trabajo de Gasperoni, Marconi y Santero (2004) llega a las mismas conclusiones después de encuestar a más de 1200 adolescentes italianos

- La música es uno de los referentes más importantes en la configuración de la identidad juvenil. Así, por ejemplo, el mundo simbólico de la música ‘clásica’ representa sobre todo a la generación de los progenitores, de los que los jóvenes se quieren distinguir; mientras que el consumo de las músicas populares modernas supone el modo más adecuado para relacionarse y compartir experiencias y significados con los amigos y hermanos (Ibarretxe, 2006).

En un proyecto piloto posterior se llegó a conclusiones similares. El trabajo “Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country” (Ibarretxe y Díaz, en prensa) consistió en hacer un diagnóstico de los modos en que interactúan las diversas culturas musicales que viven y experimentan, dentro y fuera de la universidad, los estudiantes de la especialidad de magisterio musical de Bilbao. Entre las conclusiones obtenidas destacamos las siguientes:

- Los gustos musicales de los estudiantes de magisterio musical están mayormente vinculados a la cultura popular mediática y a sus experiencias como músicos intérpretes en grupos de pop y rock; lo cual parece que entra en contradicción con la formación ‘clásica’ de la mayor parte de ellos. Por otro lado, los estudiantes echan en falta una formación musical que se base más en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación.
- La experiencia previa de los estudiantes como músicos y docentes es determinante a la hora de que éstos se encuentren delante de los niños inmigrantes en las prácticas dentro del aula; lo cual denota importantes carencias en su formación en educación musical intercultural.

No cabe duda de que hay un denominador común entre los estudiantes de secundaria y los de magisterio musical, esto es: la relevancia que adquieren las diferentes músicas que ellos vivencian en los entornos educativos informales, y la relación estrecha entre el consumo de esas músicas y el uso cotidiano de los media y las nuevas tecnologías. Por lo tanto, parece obvio que la mejor manera de preparar a los futuros docentes en una educación intercultural práctica y real consiste en acercar e interrelacionar más lo formal con lo no formal e informal.

Proyectos activos del profesorado que sustenta esta línea

Actualmente, estamos codirigiendo tres tesis doctorales que se enmarcan dentro de esta línea de investigación sobre el aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados:

1. La gestión de las actividades musicales en el G9 y su implicación en la educación formal y no formal (María Elena Riaño, UPV).

Esta investigación doctoral se propone conocer los modelos de gestión y organización de las actividades musicales desarrolladas en los vicerrectorados de extensión universitaria del grupo de universidades del G9. Se pone énfasis en el

estudio de la imbricación universidad-sociedad; es decir, en el estudio de los programas culturales e iniciativas que permiten la participación activa de la universidad en la sociedad. De manera que la tesis se centra en la comprensión de cómo interactúan los modelos educativos formales y no formales en las universidades del G9.

Por otro lado, se pretende conocer el grado de importancia que la música tiene dentro de las actividades culturales en las universidades del G9, comprobando el impacto de dichas actividades en la comunidad universitaria y en la sociedad. Por último, se intenta determinar el grado de colaboración que existe entre dichas universidades españolas.

2. Estudio de la diversidad cultural en la ESO: identidad y estrategias docentes desde el área de música en la Comunidad Foral de Navarra (Ana Isabel Aranguren, UPNA).

Esta tesis tiene como propósito estudiar el proceso de construcción identitaria del alumnado en relación a las prácticas musicales en la Educación Secundaria Obligatoria, dentro de la Comunidad Foral de Navarra. En los últimos años se constata un significativo incremento en la diversidad cultural del alumnado. Por ello, esta investigación pretende realizar un diagnóstico y análisis de las dimensiones de este fenómeno, revisando los tipos de intervención educativa que se emplean en la práctica docente de la música.

También se trata de identificar las estrategias educativas que tienen como referencia el modelo de educación intercultural, así como su relación con los tres ámbitos de educación formal, no formal e informal.

3. Género, nuevas tecnologías y práctica docente de la música en la ESO. Un estudio multicasos en la zona oriental de Cantabria (María Loizaga, UPV).

En esta tesis se analiza el uso de las nuevas tecnologías y la práctica docente de la música en la ESO, en relación la construcción de identidades de género. Para ello se tienen en cuenta la sensibilización, las actitudes y el grado de formación de los docentes en torno a las cuestiones de género. También se estudian los contenidos y los procedimientos empleados por éstos, así como la actuaciones compensatorias y críticas en aspectos de género.

Por otro lado, se examina todo lo concerniente al uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia de la música, así como la relación entre los aprendizajes musicales formales, no formales e informales atendiendo al género y a esos usos musicales.

Objetivos de investigación

Partimos de la idea de que los sistemas diversificados de educación son las plataformas no sólo necesarias, sino también idóneas para la construcción y definición de las diferentes identidades. Es necesario trabajar en una doble dirección: por un lado, en la reflexión crítica acerca de los rasgos identitarios propios y, por otro lado, el desarrollo de la capacidad de apreciar la identidad de los otros. Desde esta perspectiva, los objetivos que perseguimos son los siguientes:

- El conocimiento de la complejidad intrínseca de la propia cultura musical, como primer paso hacia una educación musical intercultural que aboga por la integración de los ‘otros’.
- El análisis de los procesos de construcción identitaria relacionados con la educación musical. Para ello es imprescindible contar con los conocimientos, habilidades musicales y actitudes adquiridos a través de la experiencia cotidiana en los diferentes ámbitos de educación formal, no formal e informal.
- El estudio de las diversas identidades de género planteadas en relación al uso de conceptos, expresiones y actividades musicales que se desarrollan en los diferentes niveles educativos. Los estudios de género se desarrollan, además, con una metodología interdisciplinar que implica procesos culturales y sociales, más allá de las tendencias biologicistas.

MÉTODO

Diseño de investigación

Los dos enfoques predominantes en investigación educativa (cuantitativo y cualitativo) representan a dos tradiciones en las ciencias sociales y humanas: la perspectiva positivista, también llamada cuantitativa, y la perspectiva interpretativa, hermenéutica y cualitativa. En la actualidad se tiende a superar esa dicotomía, en defensa del pluralismo integrador. Como afirma Bresler (2006), ninguna investigación es puramente cuantitativa o cualitativa, ya que en todo estudio cualitativo hay enumeración, y en todo estudio cuantitativo hay descripciones e interpretaciones en el lenguaje natural.

De acuerdo con estos principios, requerimos de un diseño mixto que implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Hernández, Fernández & Baptista (2006) sitúan los antecedentes del enfoque mixto en la década de los años sesenta del siglo XX. Aun así, en nuestro caso establecemos un orden de prioridad a los datos cualitativos, en el sentido de que éstos nos sirven para ahondar en los resultados que se han derivado del estudio cuantitativo. De entre el conjunto de las principales tradiciones de la investigación cualitativa optamos por el entorno de la investigación etnográfica. Esta tradición hunde sus raíces en la antropología cultural y la sociología cualitativa, y concibe la etnografía como la descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales (Geertz, 1987; Colás, 1997; Sandín, 2003). La etnografía educativa ha generado tanto un cuerpo de conocimientos como unos procedimientos para el estudio de contextos educativos y sociales (Goetz y LeCompte, 1988). En general, en la investigación etnográfica, el investigador intenta describir de forma global (holística) una realidad poco previsible y a veces poco accesible. Del Rincón (1997) describe el proceso como un modelo cíclico en forma de espiral, en la que objetivos e instrumentos se redefinen en cada ciclo. Se redactan informes para que las personas implicadas puedan revisarlos y validarlos. Aparecen nuevos interrogantes y se focalizan los aspectos a analizar a través de una recogida y análisis de datos continua y dialéctica. En educación, la finalidad de la etnografía es comprender desde dentro,

explicar desde la percepción, interpretación y opinión de los propios actores. Tal comprensión está orientada a posibilitar a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los procesos educativos, orientado a la toma de decisiones y a la introducción de reformas y mejoras (Bartolomé y otros 1997; Woods, 1987, 1998; Zaharlick, 1992).

En cualquier caso, utilizamos el método mixto, por lo que la secuencia en la recolección y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos puede ser tanto concurrente (al mismo tiempo), como secuencial (primero uno y luego el otro). Además, utilizamos la estrategia metodológica de la triangulación, que nos sirve como recurso de validación (Denzin y Lincoln, 2000). La triangulación es la estrategia que generalmente se utiliza en este tipo de diseño mixto.

Sistema habitual de recogida de datos

Las fuentes y materiales utilizados son heterogéneos y de naturaleza multimediática:

- Análisis de la bibliografía sobre el tema, documentos, y productos de consumo (discos, videojuegos, programas informáticos).
- Observación participante y no participante.
- Testimonio directo de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: profesores, alumnos, personal administrativo y de gestión, familia... Se realizan cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

Tipo/s de análisis de datos

La totalidad de datos extraídos mediante los documentos, las entrevistas y los cuestionarios se someten a diversos tipos de análisis:

- *Análisis de carácter descriptivo-comparativo* de los documentos y materiales encontrados.
- *Análisis cualitativo* de los resultados de las entrevistas a través del programa informático AQUAD.
- *Análisis cuantitativo* de las encuestas realizadas. Los cuestionarios, una vez validados por un grupo de expertos, se envían a los destinatarios. Para el análisis de datos utilizamos el programa informático SPSS.

Temáticas de estudio

De acuerdo con los objetivos que definen esta línea de investigación sobre “Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados”, se exponen las temáticas de estudio que pueden guiar el desarrollo de trabajos de fin de master y tesis doctorales:

- Estrategias de enseñanza-aprendizaje de la música. Peculiaridades e idiosincrasias de contextos particulares.
- Estudios comparativos entre diferentes culturas y sistemas de educación musical
- Influencias de la edad y el género en los gustos musicales, el uso de las nuevas tecnologías, habilidades vocales e instrumentales, etc.

- Preparación en la formación inicial del profesorado de música de enseñanza general y especializada: prácticas y evaluación
- Concepciones acerca de la creación e interpretación musical.
- Tratamiento de las habilidades creativas y de ejecución en educación musical:
 1. Educación vocal y coral: técnica vocal, repertorio, pedagogía del canto, dirección coral.
 2. Educación Instrumental: técnica, repertorio, pedagogía del instrumento, dirección orquestal.
 3. Composición

Profundizar en las técnicas de investigación propuestas:

- *Investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje*: encuestas, estudios exploratorios, aplicación de pruebas, estudios cuantitativos y cualitativos, medida de la habilidad musical, grupos de discusión, entrevistas en profundidad, estudios etnográficos, etc

Todo ello tomando en consideración:

- La diversidad de modelos curriculares en relación a los diferentes ámbitos de educación formal, no formal e informal.
- El contexto educativo, histórico, social y cultural y su influencia en el comportamiento musical
- El desarrollo evolutivo y su relación con el aprendizaje musical
- El desarrollo de las tecnologías y su importancia en el ámbito de la música
- Las diferencias de género y su correspondencia con la educación musical

Referencias bibliográficas

- Anderson, W. M., y Campbell, P. S. (eds.) (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education*. 2ª ed. Virginia, Reston: Music Educators National Conference.
- Asselineau, M., Berel, E., y Tran Quang, H. (1998). *Músicas del mundo*. Courlay: Fuzeau.
- Bartolomé, M. (coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En Díaz, M. (Coord.) (2006), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 60-82). Madrid: Enclave Creativa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Campbell, P. (1997). La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas. *Revista Eufonía*, 6, 7-14.
- Coffman, D. (2002). *Adult Education*. In *The New Handbook or Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University.

- Colás, M. P. Buendía, L., y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Colom, A. J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E., y Sarramona, J. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (3ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Coombs, P. H. (1971). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En AA.VV., *La educación no formal, una prioridad de futuro. Documentos de un debate* (pp. 43-52). Madrid: Fundación Santillana.
- Cripps, C. (1999). *La música popular en el siglo XX*. Madrid: Akal.
- Del Rincón, D., y otros (1997). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Díaz, M. (Coord.) (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Díaz, M., y Giráldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Ducros, D. (2004). *Historia del Rock*. Courlay: Fuzeau.
- Egea, C. (coord.) (2003). *Rock & Orff*. Barcelona: Graó.
- Elliott, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *Internacional Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Maters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University.
- Gasperoni, G., Marconi, L., y Santoro, M. (2004). *La musica e gli adolescenti*. Torino: EDT.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giraldez, A., y Pelegrín, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Green, L. (2001). *Música, Género y Educación*. (Music, gender and education). Trad. de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). Méjico: McGraw Hill.
- Hernandez Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la Universidad: Una adaptación Necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Circunstancia*, 8. Recuperado el 3 de abril, 2008 de http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero8/art7_imp.htm

- Ibarretxe, G. Berrade, J., y Vergara, A. B. (2004). Las culturas musicales en la educación de los jóvenes navarros. *Boletín de Investigación Educativa Musical*, 31, 33-40.
- Ibarretxe, G. (2006). Imaginarios e identidad juvenil en contextos cotidianos de educación musical. *Revista Eufonía*, 38, 73-87.
- Ibarretxe, G., y Díaz, M. (en prensa). Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country. *International Journal of Music Education*.
- Kwabena Nketia, J. H. (1997). Enfrentarse a los caminos y a la diversidad de la música Africana. *Revista Eufonía*, 6, 15-29.
- Lundquist, B., y Szego C. K. (eds.) (1998). *Musics of the World's Cultures: A Source Book for Music Educators*. UK, University of Reading: ISME/CIRCME.
- Malbrán, S., y Furnó, S. (2004). Tendencias de la Comisión de Investigación en la última década. En La Comisión de Investigación de la ISME y sus Seminarios (1968-2004). ISME *International Society for Music Education*.
- McCarthy, M. (1997). The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. *International Journal of Music Education*, 29, 81-93.
- Nyegaard, M. (2003). Ideas sobre la integración y complejidad de las migraciones. En *La Inmigración en la Unión Europea: Situación y perspectivas para Euskadi* (pp. 237- 264). Bilbao: EMEK/CVME.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sharma, E. (2006). *Músicas del mundo*. Madrid: Alianza.
- Siankope, J., y Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Cuadernos de Educación Intercultural 6. Madrid: Cide MEC.
- Szego, C. K. (2002). Music Transmisión and Learning. A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education. En Colwell, R. y c. Richardson (eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 707-729). New York: Oxford University Press.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Volk, T. M. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles*. New York: Oxford University.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zaharlick, A. (1992). *Ethnography in anthropology and its value for education. Theory Into Practice*, 31 (2), 116-125.

Legislación:

Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. (BOE de 4 de mayo de 2006).

Maravillas Díaz (maravillas.diaz@ehu.es) es Profesora titular del área Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco. Durante los años 1996 a 2006 presidió la Sociedad de Educación del Estado Español (SEM-EE). En el año 2004 dirigió la XXVI Conferencia de la Internacional Society for Music Education. Codirectora de la revista "Eufonía. Didáctica de la Música y miembro del Consejo Asesor Internacional de la RECIEM (Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical). Autora de diversas publicaciones tanto nacionales como internacionales en libros y revistas especializadas. Sus intereses de investigación giran en torno al currículum y música, creatividad y educación intercultural

Gotzon Ibarretxe (gotzon.ibarretxe@ehu.es) es Profesor en la Universidad del País Vasco. Titulado Superior de Música. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Premio de Investigación Musical Orfeón Donostiarra-UPV/EHU por el trabajo "El movimiento coral vasco: tradición, cultura y educación" (2004). Autor de diversas publicaciones en libros y revistas especializadas de etnomusicología y educación musical. Ha impartido seminarios y cursos (de doctorado) en diferentes universidades españolas. Ha colaborado y dirigido proyectos de investigación subvencionados por entidades públicas, y ha tutorizado trabajos de investigación de tercer ciclo (doctorado). Ha sido Presidente de la Sección de Música de la Sociedad de Estudios y director de la revista *Musiker*, entre los años 2000-2005, y forma actualmente parte del Comité de redacción de dicha revista, así como del Consejo Asesor Internacional de la RECIEM (Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical).

Fecha de recepción: 27/05/2008

Fecha de admisión: 15/06/2008

LA INVESTIGACIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Research in the field of the physical activity and sport

José Antonio Arruza y Silvia Arribas

Didáctica de la Expresión Corporal

Resumen

Las posibilidades que el Master ofrece en el área de la Actividad Física y el Deporte al alumnado se orientan hacia dos sublíneas de investigación con proyectos actualmente en ejecución, así como acciones preferenciales: La primera se centra en la descripción, valoración y diagnóstico de la actividad físico-deportiva en sus diferentes ámbitos y la segunda aborda aspectos relacionados con la formación e intervención en dicho contexto. Se busca atender las necesidades del alumnado en función de las demandas sociales del entorno, así como intentar captar recursos de diferentes instituciones, tanto públicas como privadas, con el fin de apoyar y desarrollar proyectos de investigación, y fomentar el contacto entre grupos de jóvenes que tengan inquietudes en el ámbito de la actividad física y el deporte. Asimismo se pretende fomentar la producción investigadora, tanto cualitativa como cuantitativamente, preferentemente de manera multidisciplinar.

Palabras Clave: *Didáctica de la educación física, rendimiento motor, salud, práctica deportiva, formación moral.*

Abstract

The possibilities the Master offers in the Area of the Physical Activity and the Sport tackle two research sublines with projects being carried out at present, as well as preferential actions: first, description, valuation, and diagnosis of the physical activity and the sport in its various fields, and second, formation and intervention in this context. The aims of the Master tend to satisfy students needs according to the social demands of the scene, as well as to try to grasp resources of various institutions both private and public, with the purpose of the supporting research projects and promoting the contact between groups of young people who have a special interest in the field of the physical activity and sport. In the same way there is a will to promote the researching activity, both qualitatively and quantitatively and in the multidisciplinary way.

Key words: *Physical education didactic, driving performance, health, sport practise, moral training.*

Correspondencia: José Antonio Arruza. E.U. Magisterio de Donostia.
Plaza de Oñati, 3. 20018 San Sebastian. (joseantonio.arruza@ehu.es)

INTRODUCCIÓN

El presente documento trata de las posibilidades que el Master ofrece en el área de la actividad física y el deporte al alumnado que lo cursa. Aborda aspectos generales acerca del conocimiento científico, así como el inicio de la actividad investigadora aplicada. Se presentan dos sublíneas de investigación con los proyectos actualmente en ejecución, así como acciones preferenciales.

Las posibles actuaciones investigadoras que se presentan pretenden conocer y adentrarse en las necesidades de la población respecto a lo que popularmente se conoce como deporte, práctica deportiva y ejercicio físico. También persigue analizar y establecer cuales son sus hábitos, sus motivaciones y sus intereses relacionados con esta práctica.

En los últimos años se ha producido una profunda transformación en la sociedad asumiendo la práctica del ejercicio físico o de las actividades deportivas, como un hábito saludable, extensible a toda la población, al margen de edad, sexo o estado socioeconómico. Esta socialización rápida y masiva del condicionamiento físico y del ocio deportivo ha afectado al concepto de práctica deportiva variando notablemente el significado. Hoy en día, son muchas las actividades físicas que la gente entiende como hacer deporte y que no están contempladas en el ámbito institucionalizado.

El hecho de que una persona se considere deportista es un criterio subjetivo que, por lo menos, hay que contrastar con lo que realmente hace. Por tanto, existen varias razones para considerar a una persona como deportista o practicante, además de su propia opinión, por lo que la puesta en marcha de actuaciones investigadoras, permitirán averiguar qué hay detrás de dicha opinión, no solamente de un sí o de un no, sino de conocer cuales pueden ser las causas.

También pretende abordar la investigación educativa, considerada como actividad necesaria para realizar un estudio y un análisis en profundidad de la propia materia. Es evidente que este campo presenta una realidad de difícil control experimental, ya que las investigaciones basadas en la experimentación y observación presentan limitaciones en cuanto a su validez, a la hora de aplicarlas al campo educativo: por un lado pérdida de validez interna, pero por otro, incrementa y enriquece de la validez externa. Además la finalidad prioritaria de la investigación educativa debe orientarse hacia las relaciones que existen entre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos generales

En la actualidad las personas optan por dedicar más y más tiempo a actividades físico-deportivas. Esto se debe a diversas circunstancias que cabría agrupar en tres categorías. Por una parte, la sociedad actual se caracteriza por tener más tiempo libre del que ha podido ser posible en otras épocas. Esta mayor disponibilidad de tiempo libre ha llevado a una reorganización del mismo, y en muchos casos se ha optado por invertir tiempo en actividades físico-deportivas. La población sabe que un mínimo de práctica físico-deportiva es necesaria para disfrutar

de una mayor calidad de vida y una mayor longevidad; además, el nivel de obesidad de la población en general, observado en los últimos años, y, sobre todo en los jóvenes, ha experimentado un aumento progresivo, alcanzando niveles de riesgo.

Los trabajos sobre hábitos de participación y estilos de vida no son demasiado frecuentes, aunque pueden localizarse algunos en nuestro entorno (Arribas, 2004). Se han realizado trabajos en algunas comunidades como por ejemplo la Valenciana (Balaguer, 2002), pero parece ser que menos frecuente es realizar un seguimiento de los hábitos a través de los años con el fin de captar las transformaciones y evolución de los mismos (como excepción cabe destacar los estudios de seguimiento realizados por el Canadian Fitness and Physical Activity Research Institute). En este sentido, llevamos desarrollando esta línea de investigación los últimos tres años en coordinación con otros centros de investigación dirigidos por el profesor S. Romero de la Universidad Hispalense, y el profesor J.A. Cecchini, de la Universidad de Oviedo, a través de un proyecto MEC I+D+I 2006.

Por otro lado, dado que la orientación socio-laboral de las personas en las últimas décadas ha estado dirigida hacia el sector servicios, caracterizado por un mayor sedentarismo, en detrimento de actividades laborales que suponen un mayor esfuerzo físico, la población ha ido tomando conciencia de que se ha dado una disminución importante en los hábitos relacionados con la actividad físico-deportiva, y se impone la necesidad de invertir parte del tiempo libre en este tipo de actividades organizadas.

En este sentido, una de las motivaciones principales que lleva a las personas a practicar actividades físico-deportivas es la diversión que suponen las mismas, por lo tanto, la manera en que los técnicos y entrenadores vertebran la práctica se encuentra en estrecha relación con la misma, de ahí la importancia que adquieren los programas de intervención que se pretendan desarrollar.

Somos conscientes de que estas y otras necesidades que surgen en la población y en las instituciones públicas y privadas, dirigidas hacia el bienestar y la satisfacción de las mismas, incrementadas por la emergencia del deporte-espectáculo y el protagonismo en los medios de comunicación, nos lleva a una situación en la que la práctica de la actividad físico-deportiva podría considerarse un fenómeno social de gran envergadura.

Desde esta perspectiva general, los objetivos marcados por el Master tienden a atender las necesidades del alumnado en función de las demandas sociales del entorno, así como de intentar captar recursos de diferentes instituciones, tanto públicas como privadas. Se trata de:

- * Apoyar y desarrollar proyectos de investigación que conjuguen la formación con el disfrute de ayudas, así como fomentar el contacto entre grupos de jóvenes que tengan inquietudes en este ámbito para ayudarles a confeccionar proyectos y puedan acudir a las diferentes convocatorias que se existen a tal efecto.

- * Potenciar un foro de encuentro formativo, con la investigación en el campo de la actividad física y el deporte como denominador común, así como las interrelaciones multidisciplinares que se establezcan fruto de estas actividades con otras ciencias del deporte, que permitan legitimar diferentes propuestas.

* Proporcionar un mayor conocimiento sobre las necesidades formativas de profesores, entrenadores, deportistas y personas en general que puedan participar en diferentes actividades físicas de forma regular. Esto permitirá por una lado avanzar y mejorar la acción colectiva en las personas interesadas en estas actividades, y por otro, fomentará la discusión y el debate positivo en las reuniones de intercambio del conocimiento científico que se celebren entre el alumnado.

* Orientar la investigación hacia el asesoramiento a profesores, técnicos, deportistas y equipos para desarrollar destrezas psicológicas que les permitan soportar la presión y el estrés generado, tanto en el entrenamiento como en la competición.

* Recoger las necesidades formativas en los diferentes ciclos educativos (primaria, secundaria, y universidad), los debates sobre la enseñanza y el aprendizaje de actividades físicas a través del uso de diferentes metodologías.

* Fomentar la producción investigadora, tanto cualitativa como cuantitativamente, en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte de manera multidisciplinar.

LINEAS DE INVESTIGACION Y ACCIONES PREFERENCIALES

El ámbito de investigación en el que trabajamos se vertebra en torno a dos líneas de investigación diferentes, de las que, en cada una de ellas, se derivan distintas acciones preferenciales o sublíneas.

A) DESCRIPCIÓN, VALORACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN SUS DIFERENTES ÁMBITOS: En este contexto, la primera acción aborda es un estudio sobre hábitos deportivos que se enmarca en una aproximación psico-sociológica, para la que se ha obtenido financiación en convocatoria MEC 05 y en la de Diputación Foral de Gipuzkoa en convocatoria-06 (sublínea 1). La segunda, contempla el estudio de la competencia motriz de los escolares pertenecientes a la Educación Secundaria, de nuestro sistema educativo (sublínea 2).

B) FORMACIÓN E INTERVENCIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE.

En este ámbito de investigación se aborda el desarrollo psicosocial de los jóvenes, a través de la implementación de diferentes programas de intervención. Así pues, la tercera acción de investigación (sublínea 3) está dirigida hacia la formación específica de técnicos o entrenadores así como a la orientación de padres y madres del deporte escolar. La cuarta se relaciona con un programa de desarrollo de habilidades mentales para deportistas (sublínea 4).

Sublínea 1: Hábitos de práctica físico-deportiva, salud y estilos de vida activos

El objetivo general de esta línea de investigación es el estudio de hábitos de participación en actividades físico-deportivas, relacionada con la salud, las causas del abandono y su relación con estilos de vida de la población guipuzcoana. Llevamos ya tres años realizando diferentes acciones sobre hábitos en diferentes

sectores de la población, lo que nos va a permitir incorporar estudios de carácter longitudinal. Así pues, este año se ha solicitado financiación en dos convocatorias diferentes: una primera al Ministerio de Sanidad y Consumo, enmarcada dentro del Plan nacional de I+D+I 2008-2011, Acción Estratégica de Salud y una segunda a la Diputación Foral de Gipuzkoa, convocatoria de subvenciones para actividades deportivas, sobre hábitos de la población adulta.

Por otro lado, también hemos iniciado un estudio de hábitos referente a la población de 12 a 17 años, a través de un proyecto financiado por el Gobierno Vasco en la convocatoria de ayudas de programas de investigación en el marco de cooperación de la Comunidad de Trabajo de los Pirineos del año 2007. A lo largo de los años también se espera, en este ámbito, que se vaya observando la evolución de los jóvenes en cuanto a los hábitos de participación en actividades físico-deportivas se refiere.

En Gipuzkoa, en torno a un 80% de los niños y niñas en edad escolar practican algún tipo de actividad físico-deportiva. Instituciones públicas dedican grandes esfuerzos para promocionar dicha actividad en estas edades, dado que la adolescencia emerge como una edad crítica en aras a la adherencia a una práctica físico-deportiva saludable y duradera. Diversos estudios muestran la relación entre la práctica de actividades físico-deportivas moderadas a intensas en la adolescencia con el desarrollo de hábitos continuados (Curtis, McTeer & White, 1999; Hirvensalo, Lintunen & Rantanen, 2000; Telama, Yang, Laakso & Viikari, 1997). Por lo tanto, es importante garantizar una experiencia deportiva satisfactoria en la adolescencia para garantizar el desarrollo del hábito a lo largo de toda la vida.

Esta acción tiene un doble objetivo, uno de tipo teórico y otro de tipo aplicado. A un nivel teórico, se tiene como objeto identificar los predictores de la participación en actividades físico-deportivas. A un nivel más aplicado, la acción apunta a estimar las características de la participación en actividades físico-deportivas de la población Guipuzcoana, así como realizar un seguimiento longitudinal de de las mismas.

Se parte de una aproximación socio-cognitiva a la práctica físico-deportiva (Arruza & Arribas, 2001; Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Escartí, 2002; Nicholls, 1984), pues proporciona una base firme sobre la que desarrollarse el trabajo de investigación (Balaguer, 2002; Cecchini, 2002; Cecchini, Echevarria &, Méndez, 2003; García Ferrando, 2001; García Ferrando & Mestre Sancho, 2002). Para realizar el trabajo de campo se seleccionará de forma aleatoria una muestra representativa de la población Guipuzcoana (error muestral de 3% con un nivel de confianza del 95,5%), estratificada con afijación proporcional en función de la comarca y por cuotas de sexo y edad. El instrumento de medida consistirá en una encuesta y la recogida de datos se realizará de forma personalizada y con ayuda de un/a entrevistador/a.

En esta línea también se contempla identificar aquellos factores que llevan al mantenimiento y abandono de la participación en actividades físico-deportivas. Una reciente revisión bibliográfica apunta a que las dimensiones relacionadas con la participación se dan a diferentes niveles de investigación (Brustad, 1992). Una vez interiorizados los valores relacionados con la actividad físico-deportiva, la próxima

variable a tener en cuenta y que derivará en la participación o no de la actividad, son los motivos de práctica. El significado que la práctica de la actividad físico-deportiva obtiene tras interiorizar los valores relacionados con la misma, influye en los motivos que tiene la persona encuestada para practicar la actividad (Cantón, 2000; Cervelló, 1996; Wankel, 1993). El instrumento utilizado para conocer los motivos de práctica, incluye diversas dimensiones comparables a las utilizadas en otro tipo de instrumentos como por ejemplo, en el de la Organización Mundial de la Salud.

El análisis de datos será inferencial en lo que se refiere al objetivo teórico (determinación de predictores) y descriptivo en el caso del objetivo aplicado (descripción de la participación). Por último, como consecuencia de este proyecto se determinarán los éxitos y fracasos del sistema deportivo guipuzcoano, y se propondrán acciones de intervención y mejora de cara al futuro.

Sublínea 2: Diseño, implementación y evaluación de un programa de formación orientado a padres, madres y entrenadores de escolares participantes en el deporte escolar

La necesidad de trabajar sobre los valores relacionados con la práctica físico-deportiva surge debido al cambio de valores que se detecta en este ámbito. La retransmisión del deporte por los medios de comunicación masivos, el desarrollo de deportes-espectáculo, la priorización de los deportes estereotípicamente masculinos y la inserción cada vez más temprana de las personas en la alta competición exige, según diversos/as investigadores/as, un replanteamiento de los valores vigentes (Brustad, 1992, Bungum, Pate, Dowda & Vincent, 1999; Ebbeck & Weiss, 1998; Raudsepp, Liblik & Hannus, 2002; Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons & Keeler, 1993; Wiersma, 2000).

También pensamos que las consecuencias psicosociales de la participación deportiva tienen mucho que ver con la calidad de las interacciones técnico-deportista que se producen en el contexto de la práctica. Los entrenadores estructuran la calidad de la experiencia deportiva de los jóvenes dando forma al contexto de participación, sobre todo con sus valores y sus estilos de retroalimentación. En varias investigaciones se han encontrado influencias significativas de los entrenadores en relación a aspectos del desarrollo psicosocial de los participantes, y han demostrado que aquellos que recibían una retroalimentación positiva, con alto grado de instrucción técnica y con una cantidad limitada de castigo verbal, realizaban un cambio positivo de su autoestima a lo largo de la temporada. Además, cuando el equipo estaba dirigido por un entrenador “positivo” dicho cambio era mayor (Smith, Smoll y Curtis, 1978; Smith, Smoll, y Hunt, 1977; Smith, Zane, Smoll, y Coppel, 1983).

El marco teórico que nosotros proponemos para un buen modelo multidimensional de tecnificación se basa en la Teoría de Metas de Nicholls (1984), Orientación Motivacional de Roberts y Balagué (1986), modelo de afrontamiento del estrés Lazarus y Folkman (1986), la teoría de la Autoeficacia de Bandura, A. (1986) y Clima de Orientación Motivacional (Brustad, 2004), la teoría de la Autodeterminación (Deci&Ryan, 1985) y el modelo de satisfacción de Chelladurai (1978).

Esta acción que se presenta forma parte de una línea de investigación que actualmente está desarrollando el grupo de investigación Ikerki 05/30 (UPV), dirigido a analizar, valorar y establecer la influencia que los factores sociales presentes en contextos deportivos pudieran tener sobre la motivación intrínseca y la orientación motivacional de los participantes, sobre todo los padres, las madres y los entrenadores. Asimismo, consideramos que es importante determinar las semejanzas o diferencias existentes entre el clima motivacional percibido por los participantes de los técnicos con el familiar.

Son numerosas las investigaciones relacionadas con la temática propuesta. Estudios sobre la persistencia en la práctica deportiva (Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001; Sarrazin y otros, 2002), sobre el bienestar psicológico (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003); también ha sido estudiado el aumento de interés por la práctica deportiva desde una perspectiva intrínseca, (Green-Demers-Demers, Pelletier, Stewart, y Gushue, 1998), o la influencia sobre el desarrollo de capacidades psicológicas (Beauchamp, Halliwell, Fournier, y Koestner, 1996), sobre el fair-play (Vallerand y Losier, 1999) y dentro de la teoría de metas de logro, la relaciones entre la orientación a la tarea con la orientación al ego, (Ntoumanis, 2001; Petherick y Weigand, 2002).

Concretamente, los/las deportistas con padres y madres que tienen creencias positivas sobre la competencia de sus hijos/as, que utilizan refuerzos positivos, y cuyos hijos/as lo perciben así, tienden a tener mayores índices de motivación intrínseca y menos síntomas psico-físicos ante las dificultades o problemas que se presentan en la práctica (Amorose, 2003; Babkes & Weiss, 1999; Wooler & Power, 2000). Asimismo, la percepción que los padres y madres tienen de la competencia de los/las hijos/as está asociada con la propia percepción de competencia deportiva de los/las hijos/as, independientemente de cuál sea su habilidad (Van Yperen, 1998).

En suma, estos estudios con participantes de diversas categorías de edad implicadas en una gran variedad de deportes, mostraron constantemente la existencia de una estrecha y positiva relación entre motivación intrínseca, con la persistencia y eficacia del comportamiento durante la práctica deportiva, así como un mejor funcionamiento psicológico.

A la importancia que tiene el entorno social en la práctica físico-deportiva satisfactoria de los y las escolares, debe añadirse la importancia que tiene la adquisición de valores favorables para la continuidad de la práctica a lo largo de la vida del /de la deportista. En efecto, hay estudios que muestran que una práctica moderada a intensa en la etapa escolar influye de forma significativa en la participación en actividades físico-deportivas más adelante, y concretamente a una edad de 40-69 años (Curtis, McTeer & White, 1999; Hirvensalo, Lintunen & Rantanen, 2000).

Sublínea 3: Análisis y valoración del impacto que ejerce el clima formativo en el desarrollo psicosocial de los jóvenes participantes

Las competencias de los entrenadores deportivos se han orientado preferentemente a la enseñanza y al entrenamiento en una modalidad o especialidad deportiva y, por tanto, han tenido su principal campo de aplicación en las actuaciones

profesionales que convergen en la competición reglada. La formación de los entrenadores demanda unas condiciones de calidad y exigencia que consideren como aspecto básico que el futuro técnico deportivo reúna una cultura apropiada y, particularmente, unos contenidos formativos asociados y acordes con las funciones y tareas que debe desempeñar.

La palabra especialización tiene una atracción mágica, pero que a veces puede ser fatal para la futura progresión del joven deportista. Más que contribuir a obtener el máximo desarrollo de sus capacidades lo que produce es una limitación de las mismas, que a veces incluso genera problemas de salud. En este sentido, existen muchos ejemplos de abandono de práctica deportiva en la adolescencia y, en demasiadas ocasiones, desconocemos el impacto que ha generado el comportamiento de los entrenadores en la decisión tomada por los participantes.

Autores representativos en el ámbito estatal como Jose Cecchini, Gloria Balagué, Ruiz Pérez, Santiago Romero, Amparo Escartí, Pablo del Rio, Melchor Miralles, Jose Luis Graupera, Sánchez Bañuelos, han destacado la importancia de dos elementos fundamentales para conseguir que los niños y jóvenes intensifiquen su interés por la practica deportiva: Pasárselo bien jugando, es decir, disfrutar de lo que hace, y por otro lado la influencia del clima motivacional, sobre todo de sus entrenadores.

Las competencias de los entrenadores deportivos se han orientado preferentemente a la enseñanza y al entrenamiento en una modalidad o especialidad deportiva y, por tanto, han tenido su principal campo de aplicación en las actuaciones profesionales que convergen en la competición reglada. La formación de los entrenadores demanda unas condiciones de calidad y exigencia que consideren como aspecto básico que el futuro técnico deportivo reúna una cultura apropiada y, particularmente, unos contenidos formativos asociados y acordes con las funciones y tareas que debe desempeñar.

Los procesos de tecnificación de entrenadores se encuentran en niveles no tan avanzados como cabría de esperar, dado el potencial económico y la importancia sociológica que en los últimos años ha adquirido el deporte. Esto quiere decir que algunos aspectos importantes en la formación del deportista se encuentran insuficientemente sistematizados, y sobre todo, que la integración del conjunto de factores que intervienen en dicho proceso en un modelo global optimizado es algo que no se ha abordado en toda su magnitud y con suficiente rigor.

Existen muchos ejemplos de abandono de práctica deportiva, 18-20 años, en el momento en el que verdaderamente comienza el alto rendimiento. Autores representativos en el ámbito estatal como José Atonio Cecchini, Gloria Balagué, Luis Miguel Ruiz Pérez, Santiago Romero, Amparo Escartí, Pablo del Río, Melchor Miralles, José Luis Graupera, Fernando Sánchez Bañuelos, han destacado la importancia de dos elementos fundamentales para conseguir que los niños y jóvenes intensifiquen su interés por la practica deportiva: Pasárselo bien jugando, es decir, disfrutar de lo que hace, y por otro lado la influencia del clima motivacional, sobre todo de sus entrenadores.

En este sentido, los entrenadores son muy influyentes porque estructuran el clima de la participación, especialmente los valores que están presentes en este contexto. En el deporte, el papel de los entrenadores y monitores es particularmente importante porque son el elemento de referencia existente de mayor influencia, en este entorno en el que se intenta trabajar permanentemente con principios de mejora. Se ha generado un cuerpo de conocimientos sobre la influencia de los entrenadores que puede aportar sugerencias y tipos de intervención específica. Estos contenidos centrarán la atención particularmente en el clima formativo creado por los entrenadores. Creemos que los comportamientos del entrenador orientados hacia los jugadores durante la competición, quizás sea el elemento más influyente en la formación de los jóvenes deportista. Este eslabón, situado en el extremo distal de la cadena influyente desde la perspectiva institucional y proximal desde la vertiente de los jugadores, es el elemento vehiculador del impacto psicosocial que produce el deporte en sus practicantes.

Los resultados de un estudio elaborado por Smith, Smoll, y Curtis, (1979), mostraron que los deportistas que habían participado con los entrenadores del grupo experimental, y habían recibido la intervención, evaluaron a sus entrenadores más favorablemente y tuvieron una atracción más alta hacia los otros miembros de sus equipos frente al grupo de jugadores que participaron con los entrenadores del grupo control. Estos resultados hallados en el grupo experimental no pudieron ser atribuidos a diferencias en el éxito de los equipos, porque no existieron inicialmente diferencias en el rendimiento de los equipos, tanto en los pertenecientes al grupo experimental como a los del grupo control.

Para fortalecer esta línea de investigación, se han replicado otros estudios en los que se han obtenido los mismos resultados, Smith y Smoll (1990) y de Smoll, Smith, Barnett, y Everett (1993). Esta línea de investigación llevada a cabo por estos autores, nos ha ayudado mucho a reconocer y a comprender el papel fundamental de los entrenadores que influye en el desarrollo psicológico y social de los jóvenes deportistas, a fin de desarrollar esta línea de investigación.

Sublínea 4: La competencia motriz en los escolares de la educación secundaria obligatoria y su relación con la condición física-salud, comportamientos saludables y participación en el deporte

La finalidad principal de este proyecto es analizar el estado actual de la competencia motriz de los escolares de nuestra comunidad y su relación con aspectos relacionados con la condición física-salud, lo hábitos de conducta saluda y la participación en el deporte.

Para ello, el proyecto este proyecto como un sub-problema a solventar tiene el desarrollo y validación de un Batería de Competencia Motriz para la ESO (BCM-ESO) que permita establecer los niveles actuales de coordinación y control motor que poseen los escolares españoles de la educación secundaria obligatoria, estableciendo normas que permitan a los profesionales de la educación física poder detectar a los alumnos y alumnas que puedan necesitar adaptaciones curriculares en esta materia.

Esta línea de investigación que se presenta tiene como objetivo principal el análisis de los niveles de competencia motriz existentes en la población escolar

vasca de Educación Secundaria Obligatoria, para lo cual pretende una aplicación masiva de una Batería de test desarrollados y validados para tal efecto, dada la inexistencia de normas que permitan al profesorado conocer cuáles son los estándares adecuados de competencia motriz, como se reconocen en otras áreas como la matemática y la lengua y que forman parte de Informes tan reconocidos como el Informe Pisa.

Por otro lado pretende establecer las relaciones que estos niveles de competencia motriz tienen con aspectos tales como la condición física-salud de los escolares, sus hábitos o estilo de vida y su participación deportiva, para comprobar si existen diferencias en función de la edad, el género, la Comunidad Autónoma o el tipo de centro al que asisten. En resumen la finalidad última es ser un PISA de nuestra comunidad, en el ámbito motor en una época en la que la obesidad y el sedentarismo amenazan la salud futura de nuestros escolares, y que permita llamar la atención sobre el deterioro que esta dimensión de la persona está teniendo por una visión unilateral de la escuela que olvido otro tipo de inteligencias como la corporal y que abandona la resolución del problema del sobrepeso y la obesidad a la bondad de los planes nutricionales de los centros y no a la necesidad de dotar a todos y todas las escolares de un mínimo de 60 minutos de una actividad física moderada y vigorosa a la semana en todos los centros de la ESO, lo cual no se consigue en la actualidad.

Los estudios llevados a cabo por el equipo que lidera el Dr. Ruiz Pérez de la Universidad de Castilla La Mancha en materia de Coordinación Motriz en diferentes muestras de escolares españoles han mostrado el deterioro progresivo de la competencia en la Educación Primaria y sobre todo en la educación Secundaria, lo que denota el descuido que esta dimensión de la persona tiene en medio escolar (Ruiz et al, 1997; Gómez, 2004; Mata, 2005; Mata, 2007), de tal forma que la prevalencia hallada supera los niveles encontrados en otros estudios europeos.

La inexistencia de normas de referencia en la población escolar española sobre su competencia motriz hace difícil el estudio de la misma, y el establecimiento de la situación actual, por lo que mayoría de los estudios anteriormente comentados se han llevado a cabo basándose en normas de otros países. De ahí que el objetivo principal se fortalece al proponer llevar a cabo un estudio de la competencia motriz de los escolares de la ESO

PERSPECTIVAS DE FUTURO

Las diferentes líneas presentadas surgen de la actividad investigadora del grupo de investigación IKERKI05/30, orientada hacia el campo de la actividad física y el deporte, desde una perspectiva psicosocial, sociológica y comportamental. Intentan dar una respuesta a la relevancia que tiene la práctica físico-deportiva en la sociedad actual, desde una perspectiva de salud asociada al bienestar psicológico, y a las necesidades de los y las escolares para la adquisición de valores de su funcionamiento moral. El objetivo general de este grupo de investigación, al que pertenecen el profesor J.A. Arruza y la profesora S. Arribas, es el de estabilizar y consolidar la presencia del Observatorio de la práctica de la actividad física y

deporte en Gipuzkoa, puesto en marcha hace tres años.

También se están realizando acciones específicas para la consolidación de una red de investigación (www.ehu.es/cinvidere) en materia de actividad física y deporte a nivel estatal, y en colaboración con asesores internacionales, para facilitar la comunicación y el intercambio de conocimientos entre investigadores, compartir recursos tecnológicos entre los diferentes miembros y posibilitar el trabajo de colaboración para desarrollar proyectos en común en los ámbitos señalados.

Mediante la interacción y coordinación de grupos interuniversitarios y multidisciplinares, se realizarán proyectos de envergadura para presentarlos en convocatorias de I+D nacionales y supranacionales. Todo ello supondrá que el esfuerzo de los investigadores, las infraestructuras tecnológicas y las técnicas instrumentales se rentabilizaran, ya que se compartirán entre varios grupos de trabajo y, en general, el contacto multidisciplinar permitirá la formación de nuevos investigadores con conocimientos más amplios y completos.

Entre otros, los principales grupos de investigación que ya desde los años 90 han estado en contacto con IKERKI-05/30 son los liderados por Santiago Romero (Universidad de Sevilla), por el profesor J.A. Cecchini (Universidad de Oviedo), por la profesora Gloria Balagué (Universidad de Chicago), por el profesor Robert Brustad (Universidad de Colorado), por los profesores O. Contreras Jordán y L. M. Ruiz Pérez de la Universidad de Castilla la Mancha. Estos grupos de investigación son una excelente referencia, y funcionan de forma operativa como asesores en el marco de los proyectos del grupo, como es el caso del observatorio de la práctica de la actividad física y el deporte (www.Kirolbegi.es) en Gipuzkoa mencionado.

Referencias bibliográficas

Relacionadas con la sublínea 1

- Akandere, M., y Tekin, A. (2005). *Efectos del ejercicio físico sobre la ansiedad*. (Recuperado 4/02/08) <http://www.sobreentrenamiento.com/PublicE/Articulo.asp?id=478>. American College of Sports Medicine (1999). ACSM para la valoración y prescripción del ejercicio. Barcelona: Paidotribo.
- Arribas, S. (2004). *La práctica de la Actividad Física y el Deporte (PAFYD) en escolares de 15-18 años de Gipuzkoa: creencias sobre su utilidad y relación con la orientación motivacional, diversión y satisfacción*. Bilbao: EHU/UPV.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil de Montes, L., y Telletxea, S. (2007). *Hábitos de Práctica Deportiva: Análisis de las relaciones entre el sedentarismo y la salud psico-física*. II Convención Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. La Habana: Afide.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de Vida en la adolescencia*. Valencia. Promolibro.
- Biddle, S. J. H., Fox, K. R., y Boutcher, S. H. (2000). *Physical activity and psychological well-being*. Londres: Routledge.
- Brustad, R. J. (1992). Integrating Socialization Influences Into the Study of

- Children's Motivation in Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Cantón, E. (2000). Motivación en la Actividad Física y Deportiva. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (5-6).
- Cecchini, J. A. (2002). *Evolución de la intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar*. Actas del Congreso Nacional de Educación Física y Universidad. Guadalajara.
- Cecchini, J. A., Echevarría, L. M., y Méndez, A. (2003). *Intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar*. Universidad de Oviedo: Vicerrectorado de Extensión Universitaria.
- Cecchini, J. A., Méndez, A., y Muñiz J. (2003). *Motivos de participación de los jóvenes en el deporte*. Universidad de Oviedo: Vicerrectorado de Extensión Universitaria.
- Cecchini, J. A., Méndez, A., y Muñiz, J. (2002). Motivos de práctica deportiva en escolares españoles. *Psicothema*. 14, 523-531.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Curtis, J., McTeer, W., y White, P. (1999). Exploring effects of school sport experiences on sport participation later in life. *Sociology of Sport Journal*, 16, 348-365.
- Cantón, E. (2000). Motivación en la Actividad Física y Deportiva. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (5-6).
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Escartí, A.(2002). La teoría cognitiva social en el estudio del a práctica del ejercicio: El Rol del a Autoeficacia , en Arruza ,J.A. (ED) Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo(pp. 13-24) Universidad del País Vasco(EHU/UPV).
- García Ferrando, M., y Mestre Sancho, J. A. (2002). *Los hábitos deportivos de la población de Valencia*. Valencia: Fundación Deportiva Municipal.
- García Ferrando, M. (2001). Los españoles y el deporte. Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX: encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles. Madrid: C.S.D.
- García Lanzuela, Y., Matute Bravo, S., Tifner, S., Gallizo Llorens, M. E., y Gil-Lacruz, M. (2007). Sedentarismo y percepción de la salud: Diferencias de género en una muestra aragonesa. *Revista Huertas*, F., López, A. L., Pablos, A., Colado, J.C., Pablos-Abella C. y Campos, J. (2003). Efectos de un programa de ejercicio físico sobre el bienestar psicológico de mujeres mayores de 55 años. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 7-26.
- Hirvensalo, M., Lintunen, T., y Rantanen, T. (2000). The continuity of physical activity - a retrospective and prospective study among older people.

Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports 10 (1), 37–41.

- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., y Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico?. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 185-202.
- Lawlor, D. A., y Hopker, S. W. (2001). The effectiveness of exercise as an intervention in the management of depression: Systematic review and meta-regression analysis of randomised controlled trials. *British Medical Journal*, 322, 763-767.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Paffenbarger, R. S., Lee, I. M., y Leung, R. (2004). Physical activity and personal characteristics associated with depression and suicide in American college men. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 89, 16-22.
- Telama, R., Leskinen, E., y Yang, X. (1996). Stability of habitual physical activity and sport participation: a longitudinal tracking study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6, 371-378.
- Telama, R., Yang, X., Laakso, L., y Viikari, J. (1997) Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13, 317–322.
- Wankel, L. M. (1993). The importance of enjoyment to adherence and psychological benefits from physical activity. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 151-169.
- Weinberg, R. S., y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Willis, J. D., y Campbell, L. F. (1992). *Exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics. Yalom, I. D.

Referencia más relevante (comentada):

Arruza, J. A., y Arribas, S. (2001). *Estudio sobre los Hábitos Deportivos de la población de Gipuzkoa*. Donostia-San Sebastián: Gipuzkoako Foru Aldundia. Kirolarte.

Este artículo trata sobre hábitos de participación y estilos de vida de la población guipuzcoana. Se describe los motivos de la práctica de actividad física y el deporte, la utilidad percibida así como la orientación motivacional y la satisfacción. La importancia de este estudio radica en su localización, dado que se prefiere a personas de nuestro entorno. Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro. Trata sobre los estilos de vida de los adolescentes valencianos asociados a la práctica deportiva. Señala la dificultad de medir la participación en actividades físico-deportivas, dado que esta dificultad proviene en gran medida de la conceptualización de actividad física y deporte. Señala que una de las formas de abordar este problema es la de utilizar un método idiosincrásico, de forma que se permita a cada persona decidir sobre lo que la misma

entiende por actividad físico-deportiva. Así pues, una definición que se ha utilizado en el proyecto Europeo de medición de la práctica deportiva es la siguiente:

“Actividad físico-deportiva: aquella actividad física que se da mediante la participación organizada o libre, y que tiene como objetivo expresar o mejorar la forma física y mental, divertirse en tu tiempo libre, crear nuevas relaciones u obtener resultados competitivos a todos los niveles”.

Relacionadas con la sublínea 2

- Amorose, A. J. (2003). Reflected Appraisals and Perceived Importance of Significant Others' Appraisals as Predictors of College Athletes' Self-Perceptions of Competence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74 (1), 60-70.
- Arribas, S. (2004). La práctica de la Actividad Física y el Deporte (PAFYD) en escolares de 15-18 años de Gipuzkoa: creencias sobre su utilidad y relación con la orientación motivacional, diversión y satisfacción. Bilbao: EHU/UPV.
- Babkes, M. L., y Weiss, M. R. (1999). Parental influence on cognitive and affective responses in children's competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science*, 11, 44-62.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Beauchamp, P. H., Halliwell, W. R., Fournier, J. F., y Koestner, R. (1996). Effects of cognitive-behavioral psychological skills training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *The Sport Psychologist*, 10, 157-170.
- Brustad, R. J. (1992). Integrating Socialization Influences Into the Study of Children's Motivation in Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Brustad, R. (2004). El papel de los otros significativos en influir el desarrollo psicológico y social de los jóvenes deportistas. Conferencia presentada en el IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad, México. 2-5 de mayo,
- Bungum, T. B., Pate, R. Dowda, M., y Vicent, M. (1999). Correlates of physical activity among African-american and Caucasian female adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 23, 25-31.
- Curtis, J., McTeer, W., y White, P. (1999). Exploring effects of school sport experiences on sport participation in later life. *Sociology of Sport Journal*, 16, 348-365.
- Chelladurai, P. (1978). A contingency model of Leadership in athletics. Thesis. University of Waterloo, Canada.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Ebbeck, V., y Weiss, M. R. (1998). Determinants of children's self-esteem: Influence

- of perceived competence and affect. *Pediatric Exercise Science*, 10, 285-298.
- Eccles, J. (2004). Predictors and consequences of sport participation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26 (suppl.).
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation with students enrolled in high school elective courses. *Journal of Experimental Education*, 71 (1), 41-65.
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Green-Demers, I., Pelletier, L. G., Stewart, D. G., y Gushue, N. R. (1998). Coping with less interesting aspects of training: Toward a model of interest and motivation enhancement in individual sports. *Basic and Applied Social Psychology*, 20, 251-261.
- Hirvensalo, M., Lintunen, T., y Rantanen, T. (2000). The continuity of physical activity –a retrospective and prospective study among older people. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 10 (1), 37-41.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1986) Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martinez Roca S.A.
- Nicholls, J.G. (1984) Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance, en *Psychological Review*, 21, (pp. 328-346).
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and auto-determination theory in sport. *Journal of Sport Sciences*, 19, 397-409.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière, N. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of auto-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Petherick, C. M., y Weigand, D. A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- Raudsepp, L., Liblik, R., y Hannus, A. (2002). Children's and adolescents' physical self-perceptions as related to moderate to vigorous physical activity and physical fitness. *Pediatric Exercise Science*, 14 (1), 97-106.
- Roberts, G. (1995). *Motivación en el Deporte y el Ejercicio*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. G., y Curry, F. (2001). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., Simons, J. P., y Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 1-15.

- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Curtis, B. (1978). Coaching behaviors in little league baseball. En F. L. Smoll y R. E. Smith (eds.), *Psychological perspectives in youth sports* (pp. 173-201). Washington, DC: Hemisphere.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Hunt, E. B. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smith, R. E., Zane, N. S., Smoll, F. L., y Coppel, D. B. (1983). Behavioral assessment in youth sports: Coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15, 208-214.
- Vallerand, R.J., y Losier, G.F. (1999). Self determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vansteenkiste, M., y Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and emotion*, 27 (4), 273-299.
- Van Yperen, N. W. (1998). Informational support, equity and burnout: the moderating effect of self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 29-33.
- Wiersma, L. D. (2000). Risks and benefits of youth sport specialization: Perspectives and recommendations. *Pediatric Exercise Science*, 12, 13-22.
- Woolger, C., y Power, T. G. (2000). Parenting and children's intrinsic motivation in age group swimming. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (6), 595-607.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.

Referencia más relevante (Comentada):

- Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14 (1), 59-77.

Aborda la importancia de los iguales en el desarrollo psicosocial de los jóvenes. La formación de amistades, la socialización, la resolución de discrepancias de manera negociada y el clima motivacional, son los temas que trata en esta publicación. Asimismo identifica los elementos determinantes de la influencia que ejercen los entrenadores y monitores en los jóvenes participantes. En este sentido, señala que aquellos jóvenes que han participado en actividades deportivas dirigidas por entrenadores con un clima motivacional orientado hacia la maestría, mostraron una mayor satisfacción y competencia percibida frente a aquellos que estaban organizados por entrenadores con un clima de maestría de rendimiento.

- Duda, J. L., y Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En Singer, R. Hausenblas, H., y Janelle, C. (Eds.), *Handbook of sport psychology*. New York: Wiley.

Estos autores subrayan el papel que juegan las redes sociales en la participación en actividades físico-deportivas. En efecto, uno de los motivos más importantes para practicar actividades físico-deportivas es comunicarse y relacionarse con otras personas. En esta publicación se plantea que los otros significativos influyen en los hábitos de actividad físico-deportiva de quienes les rodean, de forma que si las personas significativas para alguien practican actividad físico-deportiva o le animan, es probable que esta persona también lo practique. En este sentido, se señala la influencia positiva que el entorno próximo a la persona realiza alguna práctica, sino también que las personas próximas animan a practicar dicha actividad si la persona hace la actividad con otras personas. Estas variables quedan recogidas en esta publicación bajo el nombre de Redes sociales.

Relacionadas con la sublínea 3

- Adler, P. A., Kless, S. J., y Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 169-187.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Brustad, R. J., Babkes, M. L., y Smith, A. L. (2001). Youth in sport: Psychological considerations. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd Ed., pp. 604-635). New York: John Wiley & Sons.
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Gardner, H., y Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School. *Educational Researcher*, 18, 8.
- Gill, D. L., y Deeter T. E. (1988). Development of the Sport Orientation Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 191-202.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Roberts, G. C. (1984). Achievement motivation in children's sport. En J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol 3, pp.251-281). Greenwich, CT: JAI Press.
- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26, 987-993.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Curtis, B. (1978). Coaching behaviors in Little League baseball. En F. L. Smoll y R. E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives on youth sports* (pp. 173-201). Washington, DC: Hemisphere.

- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Hunt, B. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *The Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smith, R. E., Zane, N. S., Smoll, F. L., y Coppel, D.B. (1983). Behavioral assessments in youth sports: Coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15, 208-214.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., Barnett, N. P., y Everett, J. J. (1993). Enhancement of coaches' self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78, 602-610.
- Weinberg, R., y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.

Referencia más relevante (comentada):

- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Hunt, B. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *The Research Quarterly*, 48, 401-407.

En esta publicación los autores señalan la importancia que tiene el comportamiento de los entrenadores en el desarrollo psicosocial de los participantes. Presenta una herramienta de observación de conductas de los técnicos, en la que quedan registradas la frecuencia de refuerzo positivo y negativo. También reflexionan sobre el impacto negativo que tienen las conductas reactivas en los deportistas. Destacan el valor formativo que tienen el clima motivacional, la retroalimentación instruccional y afectiva así como los aspectos organizativos del grupo.

- Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (ed), *Psicología del deporte*. Madrid: Síntesis.

Sigue la línea de Smith y colaboradores, abordando la importancia de las conductas de los entrenadores en el desarrollo moral y el "fair play" de los jóvenes participantes. Presentan los resultados de una investigación realizada en Cataluña, en la que analizan y determinan la trascendencia que tiene la puesta en marcha de un programa reintervención orientado a los entrenadores en el cambio de conductas de los deportistas relacionadas con la deportividad y el respeto por las normas de juego.

Relacionadas con la sublínea 4

- Bar-Or, O., Foreyt, J., Bouchard, C., Brownell, K. D., Deitz, W. H., Ravussin, E., Salbe, A. D., Schwenger, S., Jeor, S., y Torun, B. (1998). Physical activity, genetic, and nutritional considerations in childhood weight management. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 30 (1), 2-10.
- Cairney, J., Hay, J., Faight, B. E., y Hawes, R (2005). Developmental Coordination Disorder and overweight and obesity in children aged 9-14. *International Journal of Obesity*, 29, 369-372.

- Cermak, S. (1985). Developmental dyspraxia. En E. A Roy (Ed.), *Advances in psychology. Neuropsychological studies of apraxia and related disorders* (vol. 23, pp. 225-248). New York: North Holland.
- Fitzpatrick, D. A, y Watkinson, E. J. (2003). The lived experience of physical awkwardness: adults' retrospective views. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 279-297.
- Gómez, M. (2004). *Problemas evolutivos de coordinación motriz y percepción de competencia en el alumnado de primer curso de educación secundaria obligatoria en la clase de educación física*. Tesis Inédita. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Parker, H. E., y Larkin, D. (2003). Children's co-ordination and developmental movement difficulty. En G. Savelsberg, K. Davids, J. Vander Kamp, S. I. Bennett (Eds.), *Development of Movement Co-ordination in Children* (pp. 107-132). London: Routledge.
- Heyward, V. H, y Wagner, D. R. (2004). *Applied Body Composition Assessment*. Champaign. Human Kinetics.
- Mata, E. (2005). *Condición física y percepción de competencia en escolares de 6º curso de primaria con y sin problemas evolutivos de coordinación motriz*. Trabajo D.E.A. inédito. Universidad de Castilla La Mancha.
- Mata, E. (2007). *Factores psicosociales, fisiológicos y de estilo de vida en escolares de 11 a 14 años con y sin problemas evolutivos de coordinación motriz*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Castilla La Mancha.
- Rasmussen P, y Gillberg C. (2000). Natural outcome of ADHD with developmental coordination disorder at age 22 years: a controlled, longitudinal, community-based study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1424-1431.
- Ruiz, L. M, Graupera, J. L, Gutiérrez, M., y Mayoral, A. (1997). *Problemas de coordinación y resignación aprendida en educación física escolar*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación.
- Schöemaker, M. M., y Kalverboer, A. (1994). F. Social and Affective Problems of Children Who Are Clumsy: How Early Do They Begin? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 130-140.
- Visser, J. (1998). *Clumsy adolescents: A longitudinal study on the relationship between physical growth and sensorimotor skills of boys with and without DCD*. Groningen: Author.
- Short, F. X., y Winnick, J. P. (2005). Test items and standard related to body composition on the Brockport Physical Fitness Test. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22, 356-370.
- Wall, A. E. (1982). Physically awkward children: A motor development perspective. En J. P. Das, R. F. Mulcahy, A. E. Wall (Eds.), *Theory and research in learning disabilities* (pp. 253-268). New York: Plenum Press.

Referencia más relevante (comentada)

Ruiz Pérez, L. (1995). *Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Edi. Gymnos.

Este libro analiza de forma minuciosa y fundamentada el proceso de adquisición motriz que sucede en la Educación Física Escolar. Desde la óptica del estudio de cómo los seres humanos llegan a ser motrizmente competentes hasta llegar a niveles de pericia, aportando elementos de reflexión y aplicación, matiza la inexistencia de esfuerzos dentro del campo de la educación física escolar por analizar y dar sentido a los múltiples estudios existentes para elaborar un modelo que guíe la instrucción y la investigación. Así mismo aporta elementos de reflexión y aplicación en el proceso del aprendizaje motriz.

Ruiz, L. M., Mata, E., y Moreno, J. A. (2005). Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar: estado de la cuestión. *European Journal of Human of Movement*, 18, 1-17.

Estos autores nos reflejan las dificultades y problemas evolutivos de coordinación motriz que se han hecho patentes en las numerosas investigaciones realizadas en las últimas décadas.

Este artículo es una revisión de los problemas de coordinación motriz que se manifiestan en la edad escolar y analiza el impacto que los diversos programas de intervención han podido tener y el soporte empírico que estos tienen para terminar destacando el papel que la educación física puede tener en este proceso de mejora de la competencia motriz de los escolares.

Gómez, M. (2004). *Problemas evolutivos de coordinación motriz y percepción de competencia en el alumnado de primer curso de educación secundaria obligatoria en la clase de educación física*. Tesis Inédita. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

La autora analiza las dimensiones que componen la competencia motriz, para intentar resolver con eficacia las dificultades motrices que presentan algunos alumnos en la educación secundaria obligatoria y la importancia de valorar las dimensiones cognitiva y afectiva a tal efecto.

Manifestando la importancia de establecer normas separadas en función del género, algo parece tener escasa consideración en la detección de esta condición por otros autores. Concluyendo que los alumnos con Problemas Evolutivos de Coordinación Motriz, presentan una verdadera dificultad de aprendizaje, cuyo denominador común es la falta de coordinación, y que debe de ser considerado como una necesidad educativa especial por parte de los responsables educativos.

Ruiz, L. M. (1996). Adquisición y desarrollo de la competencia motriz en la edad escolar: Relaciones con el desarrollo evolutivo general. En V. Garcia (ed), *Personalización en la Educación Física* (pp.211-234). Madrid: Rialp, S.A.

Según este autor, la competencia percibida hace referencia al nivel de éxito que normalmente el sujeto posee al interactuar con su medio. Las numerosas experiencias que en el ámbito motor desarrollan los niños y las niñas, contribuyen a

denominar s autoconcepto motor. El autoconcepto lo constituyen las propias percepciones de las características, atributos y limitaciones personales, es la descripción que cada uno otorga a su propia persona. Se adquiere como resultado de las numerosas interacciones que se producen en un complejo entramado social y cultural y es uno de los elementos claves en el desarrollo de la competencia motriz.

José Antonio Arruza es Catedrático de Universidad del País Vasco. Es Licenciado Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y en Psicología. Ha participado en la dirección de diez tesis doctorales y de distintos proyectos de investigación sobre la actividad física y el deporte, desde una perspectiva psicosocial, sociológica y comportamental. En la actualidad coordina el grupo de investigación IKERKI 05/30 de la EHU-UPV reconocido dentro del Sistema Universitario Vasco.

Silvia Arribas es Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (IVEF) desde el año 1993, y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección de Psicología por la Universidad del País Vasco desde el 2004. Su tesis refleja los hábitos de práctica de actividad física y deporte de los jóvenes de entre 15-18 años de Gipuzkoa, y su relación con diferentes variables psicológicas. Es miembro del grupo de investigación. IKERKI 05/30 de la EHU-UPV reconocido dentro del Sistema Universitario Vasco.

Fecha de recepción: 11/06/2008

Fecha de admisión: 29/06/2008

REVISTA DE NOTICIAS Y DOCUMENTOS

**Máster Universitario en Psicodidáctica:
Psicología de la Educación y Didácticas Específicas**
Máster con acceso a doctorado

eman ta zabal zazu



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

LUGAR DE IMPARTICIÓN UPV/EHU

INFORMACIÓN SOBRE EL MÁSTER

Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao

Cl. Ramón y Cajal, 72
48014 – Bilbao (Bizkaia)

Profesora responsable Campus de Bizkaia:
Maravillas Díaz Gómez
946 017554 maravillas.diaz@ehu.es
Secretaría: José Luis González Grande
(joseluis.gonzalez@ehu.es) Tlf: 946 017515

Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián

Pl. Oñati ,3
20018 - Donostia-San Sebastián (Gipuzkoa)

Profesora reponsable Campus de Gipuzkoa:
Concepción Medrano
943 015561 pepmesac@sc.ehu.es
Secretaría: Juan Luis Cruz Arrillaga
(juanluis.cruz@ehu.es) Tlf: 943 018470

Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz

Cl. Juan Ibañez de Santo Domingo ,1
01006 - Vitoria-Gasteiz (Araba)

Profesor responsable Campus de Alava:
Alfredo Goñi Grandmontagne
945 04292 alfredo.goni@ehu.es
Secretaría: Mertxe Marín
(mertxe.marin@ehu.es) Tlf: 945 013281

Responsable del Máster: **ALFREDO GOÑI GRANDMONAGNE**

QUE ES LA PSICODIDÁCTICA

Hablar de psicodidáctica es referirse a un campo común de problemas en el que se converge tanto desde la psicología como desde las didácticas o, para ser más precisos, desde la rama de la psicología especialmente interesada por los procesos de aprendizaje/enseñanza y desde la preocupación didáctica por la organización y enseñanza/aprendizaje de los diversos contenidos académicos.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Promover la iniciación en tareas investigadoras en dos ámbitos principales de la psicodidáctica: la enseñanza/aprendizaje de los contenidos académicos (didácticas específicas); la orientación/educación sociopersonal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- La adquisición de conocimientos sobre metodologías de investigación.
- El desarrollo de destrezas conducentes a la identificación del problema de investigación teniendo en cuenta los resultados de la investigación previa.
- La capacidad de elaborar diseños de investigación.
- La familiarización con las principales tradiciones y enfoques de investigación en este campo.
- La adquisición del bagaje teórico necesario en el itinerario de investigación que cada alumno/a elija para la realización de la tesis doctoral.

El alumnado, al finalizar el máster de investigación en Psicodidáctica, deberá estar en condiciones de presentar un proyecto formal de tesis doctoral en alguna de las líneas de trabajo ofertadas.

Competencias genéricas del egresado

- Conocer los distintos diseños de investigación y los procedimientos de formulación y contraste de hipótesis.
- Ser capaz de describir y medir variables que intervienen en los procesos educativos.
- Analizar e interpretar los datos cuantitativos y cualitativos procedentes de las investigaciones, informes y trabajos en educación.
- Adquirir las destrezas necesarias para definir problemas, diseñar investigaciones, ejecutarlas, analizar estadísticamente los datos y redactar correctamente un informe científico.
- Saber utilizar las fuentes documentales relevantes para la investigación educativa.
- Valorar críticamente las aportaciones que proporciona la investigación científica al conocimiento educativo.

Competencias específicas

- Sintetizar el estado de la cuestión previa respecto a una temática de investigación determinada.
- Precisar en términos adecuados el alcance de una problemática de investigación.
- Formular los objetivos (y en su caso hipótesis) de la investigación.
- Establecer las formas de recogida de información en orden a alcanzar los objetivos y/o a verificar las hipótesis.
- Especificar el tratamiento de datos preciso para alcanzar los objetivos.
- Delimitar el grado de consecución de los objetivos previstos.
- Relacionar los resultados con el estado previo de la investigación.
- Redactar informes con diversa finalidad y extensión.
- Cumplir fielmente la normativa APA.

IDIOMA DE IMPARTICIÓN

Las materias se impartirán en Euskera y Castellano

DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA LECTIVA DEL MÁSTER

AÑO ACADÉMICO	Materias Obligatorias	Materias Optativas	Proyectos/Trabajos de Investigación	Practicum	TOTAL
1º	21 c.	27 c.	12 c.	-	60 c.

c.= créditos ECTS (European Credit Transfer System)

1 crédito ECTS=UPV/EHU= 25 horas: presenciales (teóricas / prácticas) y no presenciales (trabajo personal y otras actividades)

PRECIO DEL MÁSTER

Según Grado de Experimentalidad:

REQUISITOS DE ACCESO

Perfiles y formación previa, para superar con éxito el máster:

- Arquitectura
- Todas las Ingenierías
- Todas las Licenciaturas

o titulaciones equivalentes a las anteriores

Criterios de selección:

Curriculum - Experiencia profesional asociada con la educación 30%

Euskera – EGA 5%

Expediente - Nota media, con ponderación de las materias psicodidácticas 30%

Inglés - Lectura fluida de textos en inglés 15%

Otros - Publicaciones, otras titulaciones, experiencia investigadora 10%

Prueba - A los no licenciados en Psicología y/o Psicopedagogía: formación psicodidáctica previa-CAP, másteres y/o experiencia docente. Demostrable mediante currículum y/o prueba antes de la admisión al máster 10%

Criterios para el reconocimiento y convalidación de aprendizajes previos:

- Podrán ser convalidadas asignaturas cursadas en doctorados o másteres que se correspondan substancialmente con las de este máster (cf. tabla de convalidaciones con el doctorado en Psicodidáctica en el documento de "Justificación del Máster").
- Podrán ser reconocidos hasta un máximo de 12 créditos por cursos o actividades realizados en entidades de reconocido prestigio.

COLABORACIÓN DE PROFESORADO DE ENTIDADES O INSTITUCIONES DE INVESTIGACIÓN

- Universidad Autónoma de Barcelona
- Universidad de Oviedo
- Universidad de Santiago de Compostela
- Universidad de Sevilla
- Universidad de Valladolid

PROGRAMA FORMATIVO

MATERIAS	UNIVERSIDAD ⁽¹⁾	DURACIÓN ⁽²⁾	TIPO ⁽³⁾	Nº DE CRÉDITOS ECTS
OBLIGATORIAS				
Análisis de datos y evaluación de instrumentos de medida	UPV/EHU	C1	O	3
Diseño y método en la investigación psicodidáctica	UPV/EHU	C1 y C2	O	3
El profesorado y la organización de los Centros Educativos	UPV/EHU	C1	O	3
Los géneros discursivos en el proceso educativo	UPV/EHU	C1	O	3
Nuevas tecnologías e innovación educativa	UPV/EHU	C1	O	3
Perspectiva de género en las investigaciones educativas	UPV/EHU	C1	O	3
Variables psicológicas y aprendizajes	UPV/EHU	C1	O	3
Especialidad: Educación Sociopersonal				
Actividad física e investigación educativa	UPV/EHU	C2	OP	3
El autoconcepto: psicología y educación	UPV/EHU	C2	OP	6
Hábitos de práctica deportiva y estilos de vida activos	UPV/EHU	C2	OP	3
Identidad personal y desarrollo socioprofesional	UPV/EHU	C2	OP	3
La construcción social del conocimiento	UPV/EHU	C2	OP	3
Motivación y emoción en la actividad física y el deporte	UPV/EHU	C2	OP	3
Valores y contextos de desarrollo	UPV/EHU	C2	OP	6
Especialidad: Didácticas Específicas				
Begirada lantzen. Ikus-Hautematea: prozesu eraikitzailea	UPV/EHU	C2	OP	3
Creatividad e interculturalidad desde la Didáctica de la Música	UPV/EHU	C2	OP	6
Didáctica de las Ciencias Naturales desde la Educación para la Salud	UPV/EHU	C2	OP	3
Diseño, desarrollo y evaluación de una Investigación en la enseñanza de las Ciencias	UPV/EHU	C2	OP	4,5
Haur eta gazte Literatura	UPV/EHU	C2	OP	4,5
La competencia idiomática	UPV/EHU	C2	OP	3
Nuevas tendencias en la investigación sobre Didáctica de las Ciencias	UPV/EHU	C2	OP	3
TRABAJO O PROYECTO FIN DE MÁSTER				
Proyecto Fin de Máster	UPV/EHU	C2	O	12

(1) Universidad donde se imparte

(2) Duración: S= semestral, C= cuatrimestral, T= trimestral, m= meses y s= semanas

(3) Tipo: O = Obligatoria, OP = Optativa

TESIS DEFENDIDAS EN EL DOCTORADO DE PSICODIDÁCTICA

- La metacognición y la comprensión lectora (junio 1995). José Ugartetxea (Dir.: Fernando Bacaicoa).
- Análisis causal para un diagnóstico individual del rendimiento en matemática (11-12 años) (junio 1995). Modesto Arrieta (Dir.: Inés Sanz).
- Euskal haur eta gazte literaturaren historia (julio 1996). Xabier Exaniz (Dir.: Juan Cruz Igerabide).
- Mecanismos de influencia educativa y adquisición del euskara en preescolar - 4 años Modelo D (febrero 1997). Elisa Arrieta (Dir.: Ignasi Vila).
- Pensamiento y práctica del profesor de Historia del Arte en la Educación Secundaria (noviembre 1997). Javier Santamaría (Dir.: Mikel Asensio).
- Diagnóstico de la habilidad de visualizar en el espacio 3D con estudiantes de Bachillerato (BUP) del Bilbao Metropolitano (febrero 1998). Julio Cossio (Dir. Julio Serrano).
- El proceso de construcción de la identidad nacional: conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales (junio 1998). Begoña Molero (Dir.: Amparo Moreno).
- El proceso de incorporación de los y las profesionales al campo de EA: su formación y desarrollo profesional (septiembre 1998). María Teresa Arandia (Dir.: Francisco Imbernon).
- La interacción social en el proceso de enseñanza/aprendizaje (enero 1999). Inmaculada Maíz (Dir.: Ignasi Vila).
- Características psicológicas diferenciales de los jóvenes emprendedores (enero 1999). Juan de Dios Uriarte (Dir.: Fernando Bacaicoa).
- Características de los textos y comprensión lectora (febrero 1999). José Luis de Miguel (Dir.: Alfredo Goñi).
- Subjektibitate nobelagintzan S. Crave-ren "The Red Badge of Courage" (marzo 1999). Laura Mintegi (Dir.: Nikolas Xamardo).
- Heziketa fisikoa eta autokontzeptua (marzo 1999). Luis María Zulaika (Dir.: Alfredo Goñi).
- La desobediencia civil y la objeción de conciencia (octubre 1999). Santiago Palacios (Dir.: Alfredo Goñi).
- Euskarara itzulitako haur eta gazte literatura: Funtzioak, eraginak eta itzulpen-estrategiak (enero 2000). Manu López (Dir.: Xabier Etxaniz).
- Las teorías implícitas de los profesores: Análisis y evolución a través del curso de Formación de Consultores y de la práctica profesional (marzo 2000). Pedro Martín (Dir.: Fernando Bacaicoa).
- El desarrollo sociomoral en edades tempranas (junio 2000). Javier Pérez (Dir.: Javier Escorza).

- La evaluación dialógica en el campo de la educación de personas adultas (junio 2000). Maria José Alonso (Dir.: Francisco Imbernon).
- Análisis y valoración de las relaciones de estado de ánimo, la autoeficacia y las variables motivacionales en jugadores amateurs de Golf (noviembre 2000). Susana Irazusta (Dir.: José Antonio Arruza).
- La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión (noviembre 2000). Pilar Sagasti (Dir.: Jasone Cenoz).
- Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica (marzo 2001). Ángela Baquero (Dir.: Pilar Ruiz de Gauna).
- Euskalkia eta hezkuntza. Dakigunetik ez dakigunera. Euskal diglosia irazian (marzo 2001). Juan Luis Goikoetxea (Dir.: Jon Kortazar).
- Hacia un modelo de comprensión del desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfenbrenner (junio 2001). Alejandra Pascual (Dir.: Concepción Medrano).
- La comprensión de las propiedades físicas de la materia (mayo 2002). J. Domingo Villarroel (Dir.: Alfredo Goñi).
- Kultura erreferenteak oinarrizko hezkuntzako curriculumean, Euskal Herriko eskoletan (mayo 2002). Begoña Bilbao (Dir.: Paulo Iztueta).
- Análisis de narraciones infantiles para niños de 6-12 años, escritas en castellano entre 1990-98 (junio 2002). Francisco Ruiz Huici (Dir.: Xabier Etxaniz).
- Concepciones sobre Óptica Geométrica resistentes al cambio conceptual (julio 2002). Isabel Echevarria (Dir.: F. Javier Perales y Luis M. León).
- Rehabilitación básica de personas con deficiencia visual (septiembre 2002). Elena Bernaras (Dir.: Luis M. Elizalde).
- Análisis y valoración de la influencia que ejerce el carácter y la dificultad de tareas motrices en relación con el estado de ánimo y la autoeficacia en remontistas (noviembre 2002). Beñat Amenazar (Dir.: Joxean Arruza).
- Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción (junio 2003). Ana Macazaga (Dir.: Antonio Fraile).
- Evaluación de los programas de prácticas de las nuevas titulaciones de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU (junio 2003). Natalia González (Dir.: Clemente Lobato y Laurentino Salvador).
- Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de música en Brasil (junio 2003). Teresa Novo (Dir.: Concepción Medrano).
- Las condiciones acústicas en la escuela (noviembre 2003). Paloma Pérez Castillo (Dir.: Alfredo Goñi y Jesús Alonso).

- Elaboración de un modelo de instrucción directa de la comprensión lectora (enero 2004). Estíbaliz Martínez Villabeitia (Dir.: José María Madariaga).
- Grimm anaien kinder-und hausmärchen euskaraz: itzulpenen eta egokitzapenen azterketa (enero 2004). Genaro Gómez Zubía (Dir.: Manu López).
- Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales (marzo 2004). M. Teresa Vizcarra (Dir.: J. Miguel Correa y José Antonio Arruza).
- La narrativa de Carmelo Rodríguez Torres como instrumento de pedagogía social para la transformación de una conciencia colectiva (febrero 2004). Eunice Pérez (Dir.: Fernando Bacaicoa).
- Propuestas éticas en libros-album de literatura infantil (marzo 2004). Nerea Alzola (Dir.: Concepción Medrano y Carmen González).
- La motivación en el área de educación musical (marzo 2004). Cristina Arriaga (Dir.: José María Madariaga).
- La práctica de la actividad física y el deporte en escolares de 15-18 años en Gipuzkoa (octubre 2004). Silvia Arribas (Dir.: José Antonio Arruza).
- Religiosidad, razonamiento moral y valores de los jóvenes universitarios del Campus de Álava (noviembre 2004). J. Domingo Gómez Rozas (Dir.: Alfredo Goñi).
- Aptitudes musicales y aprendizaje instrumental de personas de Educación Especial (febrero 2005). José Ramón Vitoria (Dir.: Alfredo Goñi).
- Una intervención para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios (febrero 2005). M. Ángeles Echevarría (Dir.: Fernando Bacaicoa).
- Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización (marzo 2005). Helena Herrán (Dir.: Concepción Menéndez).
- Análisis de un proceso formativo en lengua oral (L2) con docentes de programas de inmersión (abril 2005). Uri Ruiz Bikandi (Dir.: Itziar Plazaola y Anna Camps).
- Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de autoconcepto físico (mayo 2005). Igor Esnaola (Dir.: Alfredo Goñi).
- La formación en la práctica de entrenadores de baloncesto escolar (septiembre 2005). Pedro Luis Gutiérrez (Dir.: José Miguel Correa).
- Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco (marzo 2006). Alex Ibáñez (Dir.: José Miguel Correa).
- Análisis, valoración y plan de intervención hacia la práctica de la actividad física y deporte del alumnado de los centros de educación especial de

Cantabria (marzo 2006). Adolfo Población (Dir.: Josean Arruza y Silvia Arribas).

- Gaitasun komunikatiboa eta hizkuntzen arteko elkar eragina EAE-ko hezkuntza eleanitzean (marzo 2006). Nekane Goikoetxea (Dir.: Jasone Cenoz).
- Habilidades sociales: evaluación y entrenamiento (mayo 2006). Maite Eceiza (Dir.: Alfredo Goñi).
- El autoconcepto físico: estructura interna, medida y variabilidad (febrero 2007). Sonia Ruiz de Azúa (Dir.: Alfredo Goñi).
- Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de Educación Física (abril 2007). Matilde Fontecha (Dir.: Teresa Nuño).
- Análisis e interpretación de la relación que existe entre los estilos de aprendizaje, la motivación del logro y la satisfacción en los contextos de aprendizaje on-line (mayo 2007). Lorea Fernández Olaskoaga (Dir.: José Miguel Correa).
- La transferencia del testigo en el relevo 4x100 (septiembre 2007). Valentín Rocandio (Dir.: José Antonio Arruza).
- Didáctica de la Geografía Humanística: explorar el concepto de lugar en la ciudad postindustrial (diciembre 2007). Imanol Iraola (Dir. José Miguel Correa).
- Las actitudes lingüísticas en la CAV. Análisis comparativo entre escolares autóctonos y de origen inmigrante (febrero 2008). Vanesa Rojo (Dir.: José María Madariaga y Ángel Huguet).
- Aplicación de un programa de intervención psicosocial orientado hacia la formación y optimización de las capacidades de rendimiento en deportistas (febrero 2008). Saioa Telletxea (Dir. Josean Arruza).
- Actitud docente hacia la integración educativa de alumnos con Síndrome Autista Asperger o de alto funcionamiento en el aula regular (abril 2008). Lucy Sepúlveda (Dir.: Concepción Medrano y Pedro Martín).
- Actividades de canto en la Educación Primaria: posicionamiento del alumnado de tercer ciclo y del profesorado de música (abril 2008). Aintzane Cámara (Dir.: Alfredo Goñi y Pere Godall).



REVISTA DE PSICODIDÁCTICA

(Publicación Semestral)

BOLETIN DE SUSCRIPCIÓN

Instituciones

Instituciones: 40 euros/ año

Instituciones (extranjero): 60 euros/ año

Centro.....

NIF.....

Dirección.....

C.P.....Población.....País.....

Tel.....Fax.....Dirección electrónica.....

Particular

Particulares 20 euros/ año

Estudiantes 10 euros/ año

Apellidos.....Nombre.....

Dirección.....

C.P.....Población.....País.....

Tel.....Fax.....Dirección electrónica.....

Forma de Pago

Domiciliación bancaria: (20 dígitos).....

Cheque nominativo nº.....

Tarjeta de Crédito: Visa Master Card American Express

Titular.....

Nº..... Fecha caducidad...../.....

Fecha.....Firma.....

Enviar

Correo Ordinario: Revista de Psicodidáctica. E.U. Magisterio. Ramón y Cajal, 72
E- 48014 Bilbao

Fax: (34) 946017500

Tel.: (34) 946017515

Correo electrónico: revista-psicodidactica@ehu.es

NORMAS PARA LA ACEPTACIÓN DE TRABAJOS

1. La Revista Psicodidáctica publica trabajos de carácter científico que estén realizados con rigor metodológico y supongan una contribución al progreso en el ámbito de encuentro entre la psicología y la didáctica. Se recogen trabajos de naturaleza teórica, experimental, empírica y profesional con preferencia para aquéllos que presenten cuestiones actuales y de relevancia científica.
2. Los trabajos habrán de ser inéditos y no estar en proceso de publicación ni haber sido presentados a otra revista para su valoración. Una vez enviado el manuscrito se entiende que el autor o autores han cedido los derechos sobre el mismo en caso de que sea aceptado para su publicación a la Revista de Psicodidáctica.
3. Una vez acusado recibo del original recibido, éste será revisado anónimamente por dos expertos para que informen sobre la conveniencia de su publicación y, en su caso, sugerirán las correcciones oportunas. Este informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes sean positivos, el Consejo de Dirección decidirá en qué número será publicado. En un plazo máximo de cinco meses, desde la fecha de su recepción, se comunicará su aceptación o rechazo.
4. No se abonará cantidad alguna por los trabajos publicados. Todas las personas a las que les sea publicado un artículo recibirán dos ejemplares del número de la revista en que haya aparecido.
5. Los manuscritos deberán prepararse según las normas recogidas en Publication Manual of the American Psychological Association (APA) (2001). Aquellos que no se atengan a dicha normativa serán devueltos.
6. Todos los trabajos deberán ser presentados en Word, además de la versión electrónica en papel DIN-A4 (tres copias). Su extensión no sobrepasará 25 páginas de la revista (30 k de disco) o 10.000 palabras incluyendo gráficos, resúmenes, referencias y anexos. Deberá ser a doble espacio y a una sola cara, con márgenes de 3 centímetros y letra Times, tamaño 12.

La primera página incluirá el título pero no los autores, para garantizar el anonimato en la revisión.

La cubierta (2ª página) incluirá:

- a. Título del artículo en castellano e inglés.
- b. Nombre y apellidos de cada autor, y de sus instituciones, ciudad y país. Dirección completa para correspondencia
- c. Un resumen en castellano y otro en inglés que no deberá exceder de 150 palabras cada uno.

- d. Palabras clave, entre 2 y 4 palabras, en castellano e inglés que identifiquen el campo y área en que se encuadra el trabajo.
- e. Las referencias irán dentro del texto y nunca a pie de página. Si es un solo autor, incluirá el apellido y año de publicación; si aparecen dos o más referencias seguidas serán ordenadas alfabéticamente. Cuando la cita tenga más de dos autores y menos de siete aparecerán los apellidos la primera vez, poniendo en las siguientes el apellido del primer autor seguido de “et al.”; cuando aparezcan siete o más autores se podrá siempre el primer nombre seguido de “et al.”. Si hay varios trabajos del mismo autor o autores de un mismo año se añadirá a la fecha las letras a,b,c... Si es una cita textual, en letra cursiva y (López, 1999, pág. 128).
- f. Las notas, que en ningún caso servirán para introducir bibliografía, irán al final del texto debidamente numeradas.
- g. Los gráficos y tablas irán al final del artículo, numerados convenientemente y en folios aparte, siguiendo la paginación que corresponda. En el lugar donde deban insertarse se indicará el número de gráfico o tabla y se dejará un pequeño espacio en blanco.
- h. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas ordenadas alfabéticamente, ajustándose al siguiente formato:
- libros:
Pérez, R. (1990). *Cambio conceptual*. Bilbao: Landa.
López, C., Mora, L., y Fernández, M. (1991). *Aprendizaje*. Madrid: Sosa.
 - capítulo de libro:
Lukin, F. (1993). Los contenidos curriculares. En H. Hernández (ed.), *La escuela a examen* (pp. 32-60). Bilbao: Nervión.
 - revista:
Idiakez, I. (1995). Instrucción y emoción. *Intercambio Científico*, 31(6),16-24.
 - documento electrónico, enlaces a internet:
Después de la identificación detallada del documento se hará constar:
[<http://www.ehu.es/dabil/col.htm>] (consultado el 30/05/04).
- i. Breve nota biográfica (hasta 75 palabras). Para cada autor se debe indicar la actual afiliación y el máximo grado académico obtenido, con sus líneas de investigación y principales publicaciones.
7. Todo trabajo será enviado a la Redacción de la Revista de Psicodidáctica. Escuela Universitaria de Magisterio. Ramón y Cajal, 72. 48014-Bilbao. E-mail: revista-psicodidactica@ehu.es.