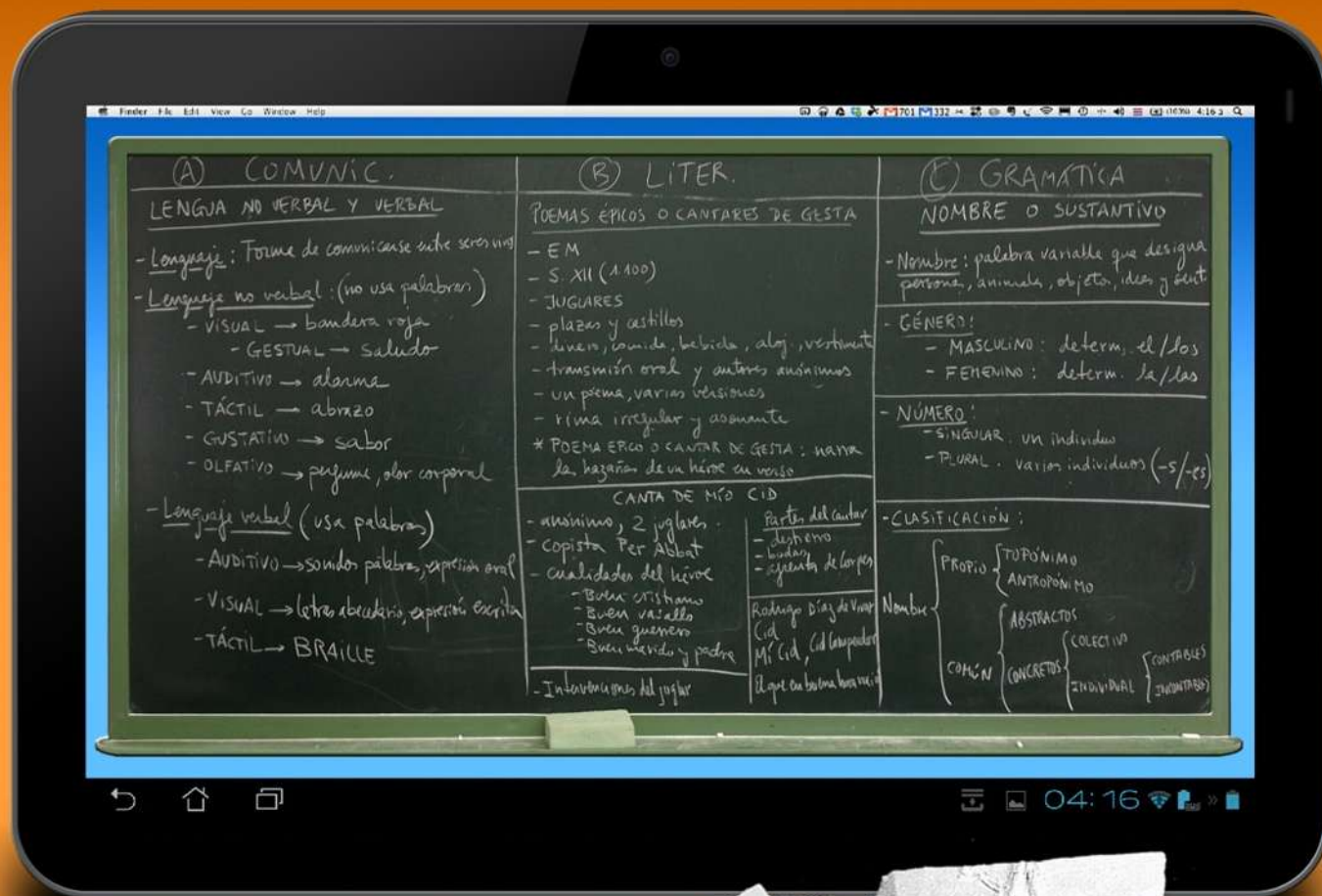


Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica

Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak

Editoreak: Elena Bernaras Iturrioz & Jose Manuel López Gaseni



eman la zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria

Nuevos retos en la investigación en psicodidáctica [Recurso electrónico] =
Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak /editoreak, Elena Bernaras Iturrioz & José
Manuel López Gaseni. – Datos. - Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko
Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, D.L. 2015

1 disco compacto CD-Rom (336 p.)

Requisitos del sistema: Adobe Acrobat Reader.

Textos en español y euskara.

D.L.: BI-1952-2015. – ISBN: 978-84-9082-289-0.

1. Psicopedagogía – Investigación. I. Bernaras Iturrioz, Elena, coed. II. López Gaseni,
Manu, coed. III. Título: Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak.

37.015.3(0.034)

ISBN: 978-84-9082-289-0

Depósito Legal/Lege Gordailua: BI-1952-2015

SUMARIO

AURKIBIDEA

EDUCACIÓN: DIFERENTES PERSPECTIVAS

HEZKUNTZA: ZENBAIT IKUSPEGI

Adizki jokatuena sailkapen hirukoitza: zailtasunak, etenak eta erroreak. <i>Juan Abasolo</i>	6
Hizkuntza irakasterakoan irakasle baten jokabidea interbentzio bat egin aurretik eta ondoren. <i>Larraitz Zarandona Arteaga</i>	21
Valoración del aprendizaje de software libre del alumnado universitario en función del autoconcepto y de los resultados académicos. <i>Ángel Aldecoa Arnaiz y José María Madariaga Orbea</i>	36
Ingurune birtualen erabilera eta elkarren arteko erregulazioa komunikazio gaitasunaren garapenean. <i>Ainhoa Ezeiza eta Daniel Losada</i>	51
Diferencias individuales en el clima escolar y el bienestar del alumnado de secundaria. <i>Iratxe Antonio-Agirre, Estíbaliz Ramos-Díaz, Arántzazu Rodríguez-Fernández, e Igor Esnaola</i>	69
Tres docentes y un punto de encuentro: el centro formativo Otxarkoaga. <i>Laia Becerra Martínez</i>	81
Comenzar el día en la Escuela Infantil: Observación sistemática de la edu- cadora Pikler-Loczy, dando de desayunar. <i>Haizea Belza Fernández</i>	98
El aprendizaje dialógico en el diseño de secuencias didácticas del profesoro rado en formación. <i>Jose María Etxabe Urbieta y Teresa Nuño Angós</i>	114
Un cuidado pikleriano desde la Metodología Observacional: aplicación en el cambio de pañales. <i>Gorka Etxebarria Elordui y Elena Herran Izaguirre</i> .124	
Identidad y cultura visual: La constitución de la identidad de las maestras de educación infantil. <i>Ainhoa Juan Goicoechea</i>	141
Aprendizaje autorregulado en Magisterio desde la perspectiva de género. <i>Nerea Larruzea Urkixo</i>	153
La presencia de la mujer en la actividad física y del deporte. <i>Judit Martínez, Susana Beltrán de Heredia, Iñaki Arana y Joseba Longarte</i>	164

ASPECTOS PSICOSOCIALES: DIFERENTES CONTEXTOS

ALDERDI PSIKOSOZIALAK: HAINBAT TESTUINGURU

Estrategias de mediación parental sobre el uso de videojuegos en menores de 8-12 años. <i>Ana Aierbe, Eider Oregi y Elsa Cuero</i>	179
Autoconcepto físico: ¿Es eficaz cualquier intervención cognitiva? <i>Inge Axpe Sáez, Eider Goñi, Arantzazu Rodríguez-Fernandez y Ana Zuazagoitia Rey-Baltar</i>	192
Mejora del autoconcepto infantil y adolescente: revisión de propuestas. <i>Inge Axpe Sáez, A. Fernández-Zabala, Lorena Revuelta Revuelta y Estíbaliz Ramos-Díaz</i>	205
Propiedades Psicométricas de la versión castellana del California School Climate and Safety Survey- Short Form (CSCSS-SF). <i>Naiara Escalante, Ane Elkoro, Arantza Fernandez-Zabala y Eider Goñi</i>	220
Autoconcepto, clima familiar, y resiliencia en adolescentes dominicanos provenientes de contextos sociales marginados. <i>Cristina Hilsa Mambrú Gómez</i>	234
Implicación escolar y autoconcepto multidimensional de estudiantes de secundaria: diferencias en función del nivel educativo. <i>Estibaliz Ramos-Díaz, Iratxe Antonio-Agirre, Arantzazu Rodríguez-Fernández, Lorena Revuelta e Inge Axpe</i>	249
Transmisión de valores e identificación con personajes cinematográficos. <i>Martin Yael Santana</i>	260
Factores psico-sociales predictores de la frecuencia de la práctica físico-deportiva. <i>Izaskun Luis de Cos, Silvia Arribas Galarraga y EkaitzSaies</i>	274
Medición de las necesidades psicológicas básicas en los contextos neutro, deportivo y musical. <i>Laura Moreno-Bonet, Silvia Arribas-Galarraga y Maravillas Díaz Gómez</i>	288
La importancia de la percepción de competencia en jóvenes deportistas en formación. <i>Oihane Otaegi, Saioa Urrutia y Oscar González</i>	297
Diferencias en la percepción de competencia motriz de los adolescentes en función del sexo. <i>Saioa Urrutia-Gutierrez, Oihane Otaegi-Garmendia y Oscar González Rodríguez</i>	308
Estudiantes y piragüistas: Inteligencia emocional, motivación auto-determinada y rendimiento deportivo. <i>Ekaitz Saies, Silvia Arribas-Galarraga e Izaskun Luis-de Cos</i>	321
RELACIÓN DE AUTORES DE ESTA PUBLICACIÓN.....	331

Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica
Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak

EDUCACIÓN: DIFERENTES PERSPECTIVAS
HEZKUNTZA: ZENBAIT IKUSPEGI

Adizki jokatuaren sailkapen hirukoitza: zailtasunak, etenak eta erroreak

A triple classification of Basque verbal inflection: difficulty, pause, error

Juan Abasolo
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Ikerlan honetan euskalduntze prozesuan ari den ikasle baten adizki jokatuaren ekoizpenaren azterketa bat aurkezten da; horretarako 330 eguneko tartean egindako 10 monologoren transkripzioan oinarritu gara. Adizki jokatuaren sailkapen hirukoitza aurkezten da: adizkiaren zailtasunaren arabera, errore gramatikalak agertzeko aukeren arabera eta adizkiaren aurreko etenaren arabera. Konplexutasun gramatikala eta ikastunarentzako ekoizpen zailtasunen artean aurkitu diren korrelazioak eta ikerketan aurrera egiteko hurrengo urrats posible batzuk ere azaltzen dira.

Hitz gakoak: INF, errorea, etena, euskalduntze prozesua, zailtasuna.

Abstract

This work presents an analysis of verbal inflections produced when learning Basque as a second language for adults; it is based on transcriptions of 10 monologues produced in the space of 330 days. A triple classification is presented, outlining the difficulty of execution, the possibility of making grammatical errors, and the possibility of a pause before committing the error. The correlation between difficulty of execution and morphological complexity is also presented, as well as the next steps in the research project.

Keywords: INF, difficulty, error, pause, learning Basque as a second language.

Sarrera

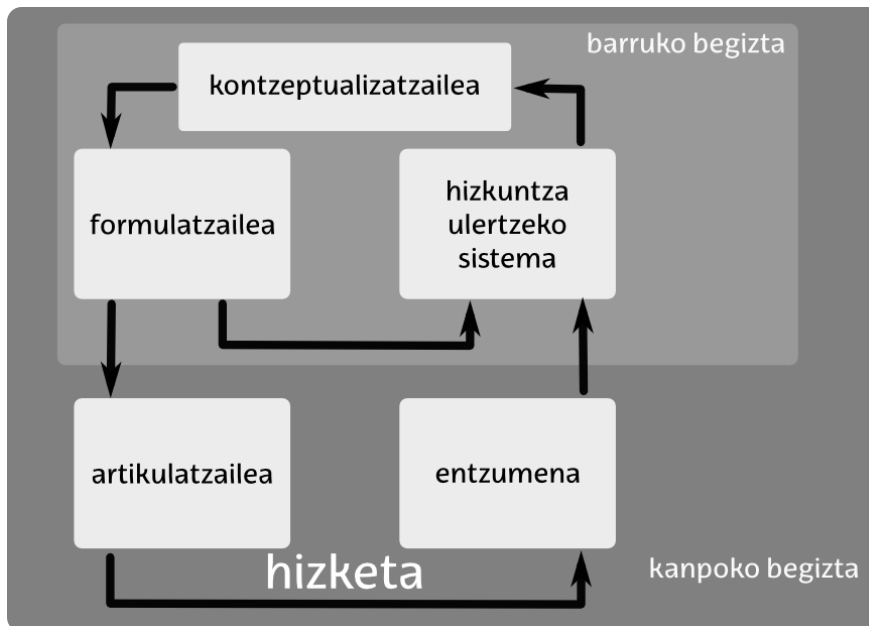
Euskalduntze berantiarraren prozesuan adizkiaren erabileraz ikertzeko, ahozko hizkuntzaren hiru eremu nagusi hartu dira kontuan: autozuzenketa, zalantza adierazleak eta euskararen ezaugarri gramatikalak.

Hasierako tartean, oinarrizte teorikoa aurkezten da; ahozko hizkuntzan egiten den autozuzenketaren gaineko teorien berrikuspena, zalantza adierazleak ikuskera horretatik eta euskarazko adizkiaren ezaugarri morfologikoak zein ekoizpen fonologikoaren inguruko ezaugarri batzuk. Bigarren atalean laginaren aukeratze prozesua eta analisiak egiteko erabilitako metodologia azaltzen dira. Hirugarren atalean matematika- eta estatistika-analisen emaitzak erakusten dira. Eta azken atalean emaitzak interpretatu eta ikerketan jarraitzeko gomendioak aurki daitezke.

Autozuzenketa

Gaiari ekiteko, Levelt-ek lehengo hizkuntzarako (H1) (Levelt, 1983, 1999) eta Kormos-ek gero (Kormos, 1999, 2000) bigarren hizkuntzarako (H2) zabalduak ikuspegiari helduko diegu.

Hasteko argitu behar da planteamendu honek guztiak Levelt-en *ekoizpen ereduan* (Levelt, 1999) hartzen duela zentzua. Levelt-ek proposatzen duenaren arabera, hizketaren autozuzenketa egiteko begizta bi daude, biak formulazio gramatikala egin eta gerokoak. Eredu horren argitarara, hiru maila ditu hizkuntzaren prozesamenduak; lehenengoa, prestaketa kontzeptuala eta hautaketa lexikoa; bigarrena, kodetze eta silabafikazio morfofonologikoa; eta, hirugarren maila, kodetze fonetikoari eta ahoskatzeari dagokiona.



1. irudia: Autozuzenketen begiztak
Rose-ren lanetik moldatua (Rose, 2013) eta hori Levelt-en modeloan oinarritua

Beraz, hizketaren sorkuntzan autozuzenketarako begizta bi ditugu kodetze eta silabifikazio morfofonologikoaren ondoren; bata kanpo-hizketaren zuzenketaz arduratzen dena, kanpo-begizta, eta beste bat barne-hizketaren zuzenketaz arduratzen dena, barne-begizta. Horrek guztiak honela hartzen du forma: hizkera ulertzeko

sistemak, hizketa-errorea antzematen duenean, zuzenketa-prozesua abiarazten du; hori ezkutuan ala agerian gerta daiteke. Agerikotzat hartuko dugu zuzenketaren elementu guztiak ahoskatzen direnean; ezkutukotzat, berriz, elementuak ahoskatu ez arren, prozesatzeak eragindako zailtasun adierazle batzuk ageri direnean. Autozuzenketa agerikoa zein ezkutukoa izan, markatua izaten da. Zalantza adierazleren batek markatua.

Hainbat zalantza-ezaugarri entzun ahal dizkiegu berbetan ari denari, H1ean zein H2an. Zalantzok era askotarikoak izan daitezke; guk lan honetan Shriberg-ek (Shriberg, 1994) eta Kormos-ek (Kormos, 1998) egindako sailkapenetan oinarrituko dugu lana:

Berbatik kanpokoak:

1. Etenak
2. Autozuzenketa eta birformulazioak
3. Errepikapenak eta hasiera faltsuak

Berba barrukoak:

1. Letra luzatuak
2. Artikulazio silabatuak

Etenez ari garenean, eten isilez gain, eten beteak ere aipatu nahi ditugu; euskaraz edo gaztelaniaz letra bat luzatua tonu jaitsierez egiten dena (sarri askotan *e* letra izaten da) (Gaminde, Etxebarria, Garay, & Romero, 2012) edo balio semantikorik gabe ekoizten den berbaren bat. Eten isilez inguratuak agertzen dira berbaz gairikoa zalantza adierazle gehienak. Baina eten isil guztiak ez dira zalantza adierazletzat hartu behar, zalantza ez den bestelako zenbait eragilek ere sor ditzakeelako etenok; Canepari-k dioenez (Canepari, 2007), etenen eragilea fisiologikoa, semantikoa, logikoa, psikologikoa edota pragmatikoa izan daiteke.

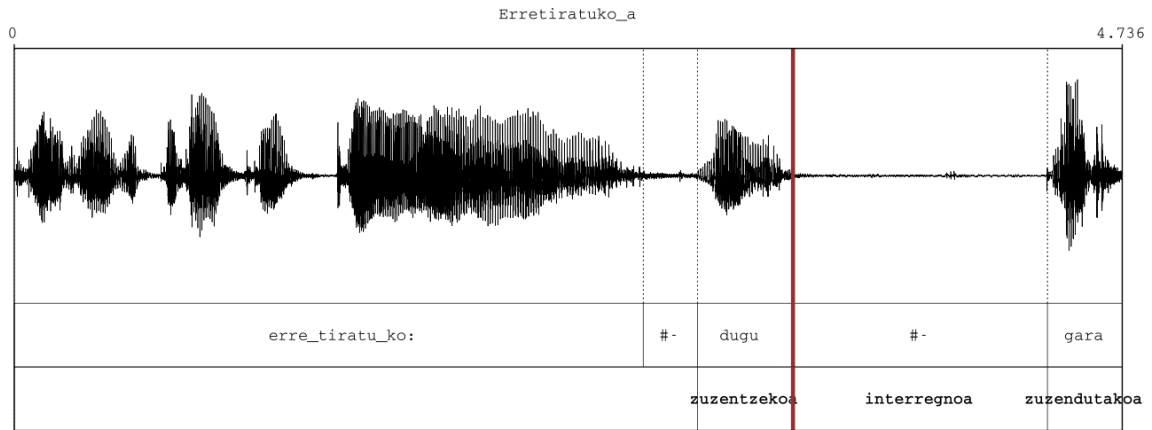
Zalantzak

Desjariakortasunak

Levelt-ek autozuzenketan aipatzen dituen lau elementu horien ikerketa egin zuen Shriberg-ek desjariakortasunen ikerketaren markoaren barruan. Zuzenketari begira lau elementu proposatu zituen ulertzeko: (1) *zuzentzekoa*, (2) *eten unea*, (3) *interregnoa* eta (4) *zuzendutakoa*.

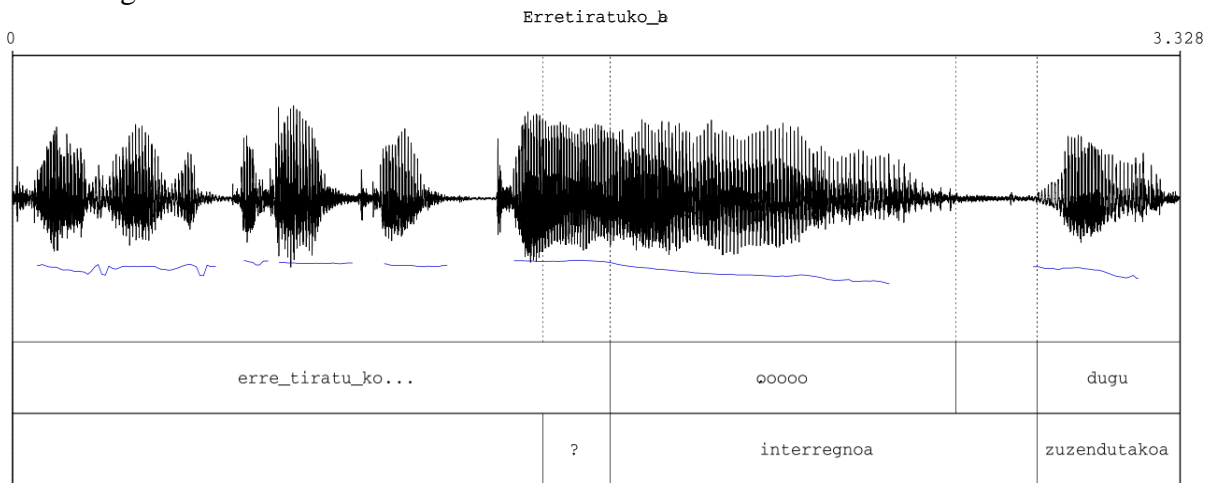
Zuzenketa baten prozesua horrela litzateke kanpo-begiztan:

1. artikulatutakoa erroretzat hartu, *zuzentzekoa*;
2. monitoreak zuzentzeko agindu, *eten unea* genuke hori;
3. zuzenketa semantikoa ekoitzi eta kodeketa sintaktikoa egin, *interregnoa* edo *edizio-unea* Levelti jarraiki;
4. eta artikulatu, *zuzenketa* litzatekeena.



2. irudia: Ageriko autozuzenketa baten osagarriak
Lerro gorriak eten unea adierazten du.

Baina badaude ezkutuago geratzen diren bestelako autozuzenketa batzuk ere, Levelt-ek H1aren kasuan eta Kormosek H2aren kasuan ikertutakoak, horietan autozuzenketa artikulatu aurretik egiten da, ez da egiten kanpo-begiztan; beraz, ez dago agerian ez *zuzentzekoa* zer den ezta *zuzendutakoa* ere. Horietan, baldin eta ez bazaio informatzaileari zuzenean galdetzen eta berak zintzotasunez erantzuten, zailagoa izan liteke eurak ikertzea. Azaltzen ari garen autozuzenketok barne zuzenketak dira eta, kodeketa sintaktikoa egin eta gero, artikulatu aurretik egiten direnak. Horietan ikertzeko egon daitezkeen arazoez egiten dute berba Postma-k (Postma, 2000), Shriberg-ek eta Kormos-ek. Baina autozuzenketa izaera ez dute zalantzan jartzen euretariko batek ere. Izan ere, *interregnoa* edo *edizio-unea* agerian geratzen da, barne prozesamenduen erakusgarri.



3. irudia: Ezkutuko autozuzenketa baten osagarriak
Bigarren irudiko kasuaren formulazioa da, tonuaren jaitsiera urdinez markatua.

Hizketaren sorkuntza, prozesu inkrementala

Kempen eta Hoenkamp-ek hizketaren izaera inkrementalaz jardun zuten euren lanean (Kempen & Hoenkamp, 1987), han ikuskera seriala eta ikuskera inkrementala aurrez aurre ipini zituzten. Izaera inkrementalaren alde argudiatzeko, bat-bateko berbaeraren zenbait ezaugarri aztertu zituzten; hala nola, hizketa-erroreak, zalantzak, autozuzenketak eta lengoiaia patologiak. Labur esanda, nahiz eta egitura fonetikoak aurretik egitura sintaktikoa behar duen eta horrek egitura semantikoa ere beharrezkoa duen arren, kontzeptuen hurrenkera guztiz amaitu barik dagoela has daiteke kodeketa

sintaktikoa eta, kodetutako sintaxi horretan oinarrituta, kodeketa fonetikoa. Ezaugarri horrek egoera zehatz batzuetan errorearen ekoizpena ere derrigortzen du (De Smedt & Kempen, 1987). Beraz, esan genezake errore gramatikala hizkeraren ekoizpen prozesuak berak aldean dakarrela.

Euskal adizkiaren elementu morfologikoak eta egitura fonologikoa

Elementu morfologikoak

Euskarazko aditz inflexio konplexuak zati bi ditu: bata adizki lexikala, Euskaltzaindiak *aditz oin* edo *aditz nagusi* izendatzen duena (Euskaltzaindia, 1979), aspektu marka daramana; beste osagaia adizki laguntzaile inflexionatua da, Euskaltzaindiak *aditz laguntzaile* izenez aipatzen duena, komunztadura, modu eta denbora markak dituena. Badu euskarak beste aditz multzo bat, askoz murriztagoa, aditz trinkoena, zeinetan aipatutako ezaugarri guztiak forma bakarrean batzen diren, beti aspektu puntualean; mendebaldeko euskalkietan eta gaur egungo ahozko ekialdeko gehienetan, behinik behin.

Adizkion komunztadura markak aditz argumentuekin egiten dira, hartzen duten kasu markaren arabera komunztadura morfema hartzen du adizkiak: absolutiboarekin (ABS), ergatiboarekin (ERG) edota datiboarekin (DAT) ager daiteke komunztadura marka bat edo gehiago adizkian. Horrez gain, adizki jokatuak modu eta denbora informazioa ere morfemen bitartez markatzen ditu¹.

Adizkian morfemen agerrera ordena honetan ematen da, Lakak proposatutako analisiaren arabera (Laka, 1996):

- ABS+erroa+DAT+MOD+ERG+DEN

Absolutiboarekiko komunztadura marka, aditz erroa, datiboarekiko komunztadura marka, modu-morfema, ergatiboarekiko komunztadura marka eta tempus-morfema.

Argumentuak eta kasu markekiko komunztadurak zein diren, aditz paradigmaren tradiziozko sailkapena eraikitzen da:

- i. Argumentu bakarreko aditzak (NOR)
- ii. Argumentu biko aditzak (NOR-NORI)
- iii. Argumentu biko aditzak (NORK-NOR)
- iv. Hiru argumentuko aditzak (NORK-NORI-NOR)

Badaude, ordea, beste konfigurazio batzuk ere. Argumentu bakarreko aditz batzuek argumentu hori ERG kasuaren bitartez markatzen dute; horrelakoetan aditz inergatiboez ari gara. *Esneak irakin du* esaldikoa, esate baterako, ABS kasuaz markatu behar den argumenturik ez dago. Inergatiboen kasuak datiboa ere har dezake; beste konfigurazio posible bat dugu hori, argumentu biko ERG eta DAT kasuekin markatuko dena. *Andrea lanari ekin dio* esaldiaren kasua erakusgarri (Euskaren Institutua, 2011). Hala ere, ikuspegi morfologiko batetik, aurreko sailkapena baliagarria zaigu euskarazko adizki guztiak sailkatzeko eta horixe erabiliko dugu lan honetan.

Ekoizpenari dagokionez, adizki jokatuok, baldin eta aditz perifrastiko baten parte badira, karga semantiko gutxiko elementuak direnez, Levelt-en ereduaren arabera, formulazioaren unean kokatzen da haien konputazioa.

1 Mintzalagunarekin ager dezakeen kasua ez da aztertzen lan honetan.

Batasun fonologikoa

Adizki nagusiaren eta adizki laguntzailearen arteko batasun fonologikoa egoera sintaktiko zenbaitetan bana liteke, ezezko esaldien edo *ote*, *omen/ei* edo *al* partikulen kasuetan, esate baterako (Laka, 1988). Kasu horien gorabeherari oratuta, partikula eta adizkiaren artean batasun fonologiko berria izango da (Azkarate, 1999; Euskaltzaindia, 1998). Nahiz eta ahoskeraren inguruko zenbait arauk eta gomendiok (Gaminde & Goikoetxea, 2005) adizkia aurreko elementuarekin batze aldera berba egiten duten, ez du ematen ahozkorako gomendiook idaztarauek besteko hedadura dutenik. Horixe analizatuko dugu euskara H2 ikastun baten jardunean ikertuta.

Metodoa

Ikerketaren arazoa

Levelt-en ekoizpenaren ereduaren arabera, adizki jokatuaren konputazioak aurretik argumentuak formulatuak behar ditu; eta honek adizki jokatuaren aurrean konputazio horren adierazleak sortu litzake, zalantza adierazgarrien forma hartuko luketena. Hori hala balitz, konplexutasunaren eta zalantza adierazleen artean korrelazio positiboa izan behar luke.

Bigarren hizkuntzaren ikasleak xede hizkuntzan hainbat zailtasun aurki ditzake. Gure kasu honetan H1 gaztelania duen ikastunaren kasuari heldu nahi diogu; zehazki aztertu nahi ditugu ikastunari, adizkiak ekoiztean, zailtasunak eragiten dizkion adizkien eta inguratzaile gramatikal eta morfologikoen ezaugarriak.

Ikerketaren helburuak

Adizkiaren konplexutasun morfologikoen eta zailtasun adierazleen arteko erlazioak zehazteko lehenengo urrats bat egin.

Konplexutasun morfologikoaren adierazle operatiboa eregi.

Zailtasun adierazleak kontuan izanda, zailtasun indizea eraiki.

Ekoiztako adizkien sailkapena egin.

Ikerketako galderak

Badago korrelaziorik adizkien ezaugarri morfologikoen eta zailtasun adierazleen artean? Zein eta zeinen artean?

Badago korrelaziorik adizkien ezaugarri morfologikoen eta erroreen artean? Zein eta zeinen artean?

Badago korrelaziorik ekoiztako gramatika erroreen eta adizkiaren aurreko etenen artean?

Aldagaiak eta iker-tresnak

Laginean agertutako adizki jokatu guztiak izan dira ikergaiaren objektu. Adizkiak etiketatu dira eta etiketazio horren araberrako sailkapena ere egin da.

Adizkien etiketak

- Menpeko erabileran sortua izan ala ez
- Paradigma
- Tempusa

- Modua
- Argumentu komunztadurak

Konplexutasun morfologikoak

Adizkien konplexutasun morfologikoa honela kalkulatu dugu: erantsi beharreko morfemari, edozein dela, 1 balioa eman zaio, DAT singularreko hirugarren pertsonakoa kenduta, menpekoa izatearen tasuna adierazten duen morfema ere kontuan izan dugu kontaktetan. Bidenabar, esan ez diogula baliorik erantsi nahi izan paradigmei; horra zergatik 0 balioa behar izan duen DAT kasuarekiko komunztadura batek.

- ABS+erroa+DAT+MOD+ERG+DEN

1. taula

Konplexutasun morfologikoaren kalkulua

komABS*	Erroa	komDAT	MOD	komERG	DEN	men	bailoa
D-	-i-	-E-	∅	-DA-	∅	-NEAN	
-		+	-	+	-	+	3
D-	-u	∅	∅		∅		
-			-	-	-		0
	zai-	-T	∅		∅		
		+	-		-		1
DA-	-ite-		-KE				
-			+1				1
GIN-	-tez-		-KE-		-EN		
+			+		+		3

*ABS 3. pertsona pluralean ere barne hartzen du kalkuluak, baina, Laka eta besteri jarraiki (Artiagoitia, 2000; Laka, 1988), L eta Z morfemak ez dira zenbatu, modu eta denbora morfematizat hartuta, adizkiaren beste ezaugarriren batek + ezaugarria izango baitu. D morfema oinarritzko zerotzat hartu dugu, antzerako irakurketapean. Zenbaitek zenbaki komunztaduratzat hartzen dutena soilik kontatu dugu 3. PL egoeran.

Komunztadurari bereziki begiratu nahi izan diogu eta horretarako *komunztadura* aldagaia ere begiratu dugu *konplexutasuna* aldagaiaz gain. Konplexutasunaren osagarri bat dugu, beraz, *komunztadura*, 0-3 balioak har ditzakeena.

Zailtasun adierazleak

Adizkiak ekoizteko uneko zailtasun adierazleak ere etiketatu dira, hurrengook hartu ditugu kontuan, zailtasun adierazlea eraikitzeke orduan:

- Etena aurreko berba eta adizki jokatuaren artean
- Adizki jokatuaren aurreko soinua amaitu gabeko artikulazioa izatea
- Adizki jokatuaren aurreko berbak bokal/kontsonante luzatua izatea
- Adizki jokatuak bera edo bere aurreko berba birformulatua izatea
- Adizki jokatuak berak edo bere aurreko berba errepikatua izatea.
- Errore gramatikala izatea
- Euretariko ezaugarriarik bat bera ere ez izatea.

Parte hartzailea

2012ko urriaren eta 2013ko irailaren artean euskara-ikastaro trinkoetan Europako Erreferentzia Marko Bateratuko B2-C1 mailako ikastun bati egindako grabazioen transkripzioa.

Prozedura eta datuak batzea

Grabazioen transkripzioak eta zailtasun adierazleen etiketatzea PRAAT (Boersma & Weenink, 2001) aplikazio informatikoaren bitartez egin da, Abasolok proposatu moduan (Abasolo, 2015). Lehenengo etiketatzea PRAATen egin da, bertan *adizki jokatu*a etiketa duten kasu guztiak erabili dira corpustzat.

Zailtasun adierazle bakoitzeko adizki zerrenda bat sortu da eta beste bat zailtasun adierazlerik gabekoena. Gero, adizkion beste etiketatze bat egin da ezaugarri morfologikoen arabera, EGLUko eredia jarraiki (Euskaltzaindia, 1987) LibreOffice- Calc aplikazioan (Timm et al., 2011).

Lan honetarako hamar monologoren transkripzioak erabili dira, horien grabazioa 330 eguneko bitartean egindakoak dira eta 2641 segundoko iraupena izan zuten; denara 4309 berba artikulatu transkribatu dira, euretarik 323 adizki jokatuak. Azken analisia 317 adizkira mugatu da, horietariko 243 esaldi nagusietan sortuak eta 74 menpekoetan.

Datuen analisia

Zailtasunaren, etenen eta erroren arabeko analisiak egiteko orduan, hiru gertaldi baino frekuentzia baxuagoa izan duten kasuak baztertu ditugu, datuen analisia ez dezaten desitxuratu. Hirurogeita bost gertaldi baztertu dira, 37 gertaldi bakarrekoak eta 28 bikoitzak, 2. taulan erakusgai.

Lagineko adizkien hiru sailkapen egin dira; zailtasunaren araberakoa, adizki horren ekoizpenean errore gramatikala ekoizteko aukeren araberakoa eta ekoizpenaren aurretik etena egiteko aukeren araberakoa. Azken biak, errore gramatikala eta ekoizpenaren aurreko etena, zailtasun indizeko osagarriak dira.

2. taula

Baztertutako adizki jokatuak

	Gertaldi bakarrekoak	Gertaldi bikoak
Esaldi nagusikoak (n=34)	dakit daukazu dauzka dezake didate diegu diete diogu diote dit ditzakete ginateke ginenean lukete nago neukan nintzen nituen nituzke nuke zaizu zaude zegoen zekien zeukan zituzten	dauzkagu dezakete ditugu gaude genuke naiz nuen zen
Menpeko esaldikoak (n=17)	dakigu- dauka- dauzka- dauzkagu- dezakegu- ditu- ditugu- geunde- nintzen- zeukate- zeuzkaten-	dakite- daukate- dauzkate- zaude- zen- zuten-

Zailtasun indizea

Indizeok analisi matematikoz eraiki dira. Adizkien ekoizpenean zailtasuna erakusten duten adierazleak ekoizpen zailtzat kontatu dira eta horiek ekoizpen guztiekin alderatu dira.

Horrela, zailtasun adierazle bakoitzeko zerrendan agertutako adizki bakoitzari *zailtasun gertaldi* baten balioa eman zaio; zailtasun adierazlerik gabeko zerrendako bakoitzari bat erraztasun balioa eta bien gehiketari *gertaldia orotara* balioa ezarri zaio, zailtasun indizea proportzioarekin eraikitzeke (Hatch & Farhady, 1982).

$$zailtasunindizea = \frac{zailtasungertaldia}{gertaldiaorotara}$$

Errore eta eten indizeak

Era berean eraiki dira errore gramatikalen indizea eta adizkiaren aurreko etenena. Lehenengoan errorea eragin duten adizkien kopurua gertaldi guztien artean zatitu da. Eta, bigarrenean, aurretik etena suertatzeko indizearena, adizkia ekoitzi aurretik etenaren agerraldiak zati adizkiaren ekoizpen guztiak.

$$errore\ indizea = \frac{errore\ gertaldia}{gertaldia\ orotara} \quad \text{eta} \quad eten\ indizea = \frac{eten\ gertaldia}{gertaldia\ orotara}$$

Sailkapenak

Aipatutako indizeen arabera sailkapenak egin dira.

Korrelazioak

Ezaugarri morfologikoen konplexutasuna eta indizeon arteko korrelaziorik egon den begiratu da. Horretarako, kalkulu estatistikoak Rcommannder (Fox, 2005; Fox et al., 2014) eta Rkward (Rödiger, Friedrichsmeier, Kapat, & Michalke, 2012) R estatistika lengoaiako paketeak erabili ditugu.

Zailtasun indizearen osagarri nagusiak etena eta gramatika-errorea direnez, ea euron arteko korrelaziorik dagoen ere begiratu da.

Emaitzak

Segidan aurkezten dira ikerketa honetan aztertu diren 39 adizkiak, menpeko esaldian ekoitzia izan den ala ez banatuta, analisi estatistikoak erakutsi baitigu adizkia menpekoa izan ala ez distribuzio desberdina dutela zailtasun eta eten indizearen balioek; hori dela eta sailkapenak egiteko orduan eta gainontzeko analisiak egiteko orduan tasun hori kontuan izan da.

Bi lagineko Wilcoxon testaren emaitzak

Proba honen bidez ikusi dugu banatuta aztertzearen komenigarritasuna.

Zailtasun indizearen distribuzioa esanguratsuki desberdina da MENPEKOA kategoriaren arabera $W = 262$, $p\text{-value} = 0.0006729$

Eten indizearen distribuzioa esanguratsuki desberdina da MENPEKOA kategoriaren arabera $W = 235$, $p\text{-value} = 0.01036$

Errore indizearen distribuzioa ez da esanguratsuki desberdina MENPEKOA kategoriaren arabera $W = 200.5$, $p\text{-value} = 0.1409$

Adizkiak eta zailtasun, errore eta eten indizeak

3. taula

Esaldi nagusian ekoizitako adizki jokatuen sailkapenak (#>3)

Frekuentzia	Zailtasun indizea	Eten indizea	Errore indizea
da 52	ditzake 1	digute 1	ditzake .75
dira 24	daitezke 1	dauzkate .67	zara .67
dute 24	dauzkate 1	daitezke .5	zuten .5
dugu 17	digute 1	ziren .5	daitezke .33
dago 14	gara .8	daukate .4	digute .33
dituzte 12	dituzte .75	dugu .38	ziren .33
du 10	daiteke .75	dituzte .33	daude .29
dut 8	zuten .67	zuten .33	dituzte .25
daude 7	daukagu .67	zait .33	daiteke .25
duzu 7	ditu .67	dira .27	du .2
dezakegu 6	genuen .67	gara .25	gara .2
zuten 6	zara .67	daude .2	zuen .2
daukate 5	ziren .67	dezakegu .17	dira .08
gara 5	daude .57	dute .13	da .06
zuen 5	dira .5	dut .13	dugu .06
daiteke 4	dezakegu .5	da .06	dute .04
ditzake 4	dugu .47	dago 0	dago 0
daitezke 3	dute .42	du 0	dut 0
dakite 3	du .4	duzu 0	duzu 0
dauka 3	daukate .4	zuen 0	dezakegu 0
daukagu 3	zuen .4	daiteke 0	daukate 0
dauzkate 3	dago .36	ditzake 0	dakite 0
digute 3	dakite .33	dakite 0	dauka 0
ditu 3	dauka .33	dauka 0	daukagu 0
genuen 3	zait .33	daukagu 0	dauzkate 0
zait 3	da .27	ditu 0	ditu 0
zara 3	dut .25	genuen 0	genuen 0
ziren 3	duzu 0	zara 0	zait 0

4. taula

Menpeko esaldian ekoizitako adizki jokatuak (#>3)

Frekuentziak		Zailtasun-indizea		Etena-indizea		Errore-indizea	
de-	19	dute-	1	dituzte-	1	dituzte-	.67
dire-	13	du-	1	du-	.67	du-	.40
dute-	11	gare-	1	dugu-	.67	dago-	.33
du-	5	dugu-	1	nuen-	.67	dute-	.27
gare-	5	gaude-	1	gare-	.5	dugu-	.25
dugu-	4	dituzte-	1	dago-	.5	nuen-	.25
gaude-	4	de-	.89	dute-	.38	dire-	.23
nuen-	4	dire-	.85	de-	.31	gare-	.20
dago-	3	dago-	.67	gaude-	.25	de-	.16
daude-	3	daude-	.67	dire-	.1	gaude-	0
dituzte-	3	nuen-	.5	daude-	0	daude-	0

Korrelazio estatistikoak

Erabilitako datuen distribuzioa ez denez distribuzio normalera egokitzen eta aldagaiak jarraituak direnez, estatistika ez-parametrikoa erabili behar izan dugu, Spearmanen korrelazio koefizientea hain zuzen. 5. taulan horiek laburtuta korrelazio ez-parametrikoak kalkulatu ditugu.

Adizki guztiak batera hartuta

Eten indizearen eta errore indizeen artean korrelazio lineal ahula eta esanguratsua aurkitu da ($r_s = .4214$, $p < 0.05$). Zailtasun indizearen eta konplexutasunaren arteko korrelazio lineal ertaina aurkitu da, estatistikoki esanguratsua ($r_s = .7266255$, $p < 0.05$). Eten indizearen eta konplexutasunaren arteko korrelazio lineal ahula aurkitu dugu, estatistikoki esanguratsua ($r_s = .4624$, $p < 0.05$). Errore indizearen eta konplexutasunaren arteko korrelazio lineal esanguratsurik ez dugu aurkitu ikertutako laginean. Komuntadura aldagaiekin ez dugu aurkitu korrelazio esanguratsurik.

Esaldi nagusiko adizkiak

Korrelazio esanguratsu bi aurkitu ditugu, bata ertaina eta bestea ahula: Zailtasun indizea eta konplexutasunaren arteko korrelazio lineal ertaina, estatistikoki esanguratsua ($r_s = .677$, $p < 0.05$). Eten indizea eta konplexutasunaren arteko korrelazio lineal ahula, estatistikoki esanguratsua ($r_s = .4391$, $p < 0.05$). Errore indizearekin eta komuntadura aldagaiekin ez dugu korrelazio esanguratsurik aurkitu.

Menpeko esaldietako adizkiak

Korrelazio esanguratsuak aurkitu dira.

Eten indizearen eta errore indizeen artean korrelazio lineal indartsua eta esanguratsua aurkitu da ($r_s = .8321$, $p < 0.05$). Eten indizearen eta komunztadura aldagaien artean korrelazio lineal ertaina aurkitu dugu ($r_s = .7143$, $p < 0.05$). Errore indizearen eta komunztadura aldagaien artean korrelazio lineal ertaina aurkitu da ($r_s = .6731$, $p < 0.05$). Zailtasun indizearekin eta konplexutasun indizearekin ez dugu aurkitu korrelazio esanguratsurik.

5. taula

Spearmanen korrelazio indizea r_s , Konplexutasuna eta Zailtasuna aldagaiak eta osagarri nagusi batzuk

	Adizki guztiak (n=39)		Adizki nagusiak (n=28)		Menpeko adizkiak (n=11)	
	errVset	Konplexutasuna	errVset	Konplexutasuna	errVset	Konplexutasuna
		kom		kom		kom
Zailtasunak		0.727*** 0.08 4		0.677 *** 0.17 4		0.273 0.297
Erroreak		0.222 - 0.10 5		0.167 - 0.28 5		0.252 0.673*
Etenak	0.421***	0.462* 0.27 3	0.229	0.439* 0.29 7	0.832**	0.250 0.714*

errVset: errore indizea eta eten indizearen arteko korrelazioa

kom: komunztadura

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Azalpena

Korrelaziorik dagoen ikusteko, zailtasun adierazlea eta konplexutasun adierazleak eraiki dira. Ikusi denez, konplexutasun morfologikoa neurtzeko eraikitako aldagaiak eta zailtasuna adierazten duenaren artean korrelazio esanguratsuak daude.

Horrek eraikitze prozesua ondo bideratua dagoela pentsatzera garamatza, aurreikusten izan dugun moduan, zailtasunak eta konplexutasun morfologikoak elkarrekin koerlazioztatzen baitute.

Baina eraikitze prozesuak berak ezaugarri gramatikal batzuk kanpo utzi ditu; eta zailtasunean izan ditzaketen eragina aztertzea merezi lezake. Komunztadura bakoitzak zein eragin izan dezakeen, komunztadurako pertsona bakoitzarena. Deigarri egiten da adizki bik hartzen duten balioa: *duzu* eta *zara*. Lehenengo adizkiak zailtasun, errore eta eten indizetan 0 balioa hartzen baitu eta bigarrenak eten indizean 0.67 hartzen du.

Azalpen gramatikal eta ez gramatikal ugari izan ditzake horrek. Analisi sakonagoa behar luke gaiak, litezkeen azalpen gramatikal, morfologiko eta sintaktikoez nahiko azalpen ez dutela ematen esateko. Aipaturiko komunztaduretatik harantz: adizkiek zein balio dute? Adizki laguntzaileak dira ala adizkiok nagusiak dira? Ekoitzi aurretik zein informazio ingurutzaila egon da esanda? Eta zer utzi du isilduta?

Errore gramatikalaren eta konplexutasun indizearen arteko korrelazio esanguratsurik ez da aurkitu; bai, ordea, konplexutasun adierazleatariko batekin,

komunztadurarekin. Hurrengo azterketa batzuei begira geratzen gara, ea konplexutasun indizearen eraikuntza beste eraren batez doitu daitekeen, errorearen ekoizpenarekin sentsibleagoa izateko, ala komunztaduraren konplexutasuaren bitartez azaldu behar diren.

Errore gramatikalaren eta adizkiaren aurreko etenaren artean korrelazio esanguratsuak aurkitu ditugu. Kontuan izan behar dugu euskalduntze prozesuan ari den helduaren kasuan balitekeela errorea ekoiztea eragiten duten ingurutzailerak konputazio zailagoa eskatzea eta berorrek zalantza egoera sortzea adizkiaren ekoizpenaren aurretik. Ikergai horixe ere.

Bestalde, arazo teoriko bat ere agertzen zaigu: *Adizkiaren aurreko eten* esaldiaz aipatutako horri ez ote da *errore* hitzaz aipatu behar?, *errore fonologikoa* edota *konputazio errorea*. Hori ere ikergai, euskara H1 dela eta euskara H2 dela.

Adizki jokatuaren prozesamenduak, Levelt-en ereduaren arabera, formulatzailean du leku, gramatika-kodeketa bertan egiten baita. Euskarazko adizki jokatuaren prozesamenduak aditz-argumentuak kontuan izan behar ditu, formulatzailetik agertu behar duten kodetzearen arabera; beraz, baliteke argumentuen formulazioa egina izateak korrelazioa izatea adizki jokatuaren inguruko zailtasun adierazleekin.

Ikerketaren mugak

Informatzaile kopuruak eraikitako muga: lan honetan ikastun bakarrak hartu du parte, beraz ikergai geratzen da beste batzuen kasuan ere horrenbeste lor litekeen ala ez. Baina ikertzaile bakar horren datuak ez dira monologoak baino izan, eurak hamar. Ez dakigu zer gertatuko litzatekeen bestelako egoera komunikatiboetan.

Laginaren trataerak sortutako muga: urtebeteko tartean zehar ekoizitako diskurtso guztiak bakarra legez hartu dira, denbora aldagaiak eman dezakeen ikaskuntza edo garapen ikuspegia ez da agertzen.

Metodologiak eraikitako muga: adizkiak gertaera morfologiko moduan ikusi ditugu, ez ditugu analizatu adizkiak berezko diskurtsoan. Lautu egin da zailtasun adierazleak multzotzea ala ez gertaldi bakoitzean.

Ikuskerak eraikitako muga: lana hizkuntzaren morfologiaren ikuskeratik begiratuta dago eta ez ekoizpen diskurtsibotik. Ez diogu begiratu argumentu egiturari, ez argumentuen formulazioari, ezta aditzaren egiturari ere (aditz trinkoa ala laguntzailea izan) ezta esaldien sintaxiari ere. Aldagaiok baliteke zenbait ezaugarri argia ematea.

Teorian oinarritua eraikitzearen muga: Adierazleak teorian oinarrituta eregi ditugu, ez kontraste estatistikoan. Aurreko puntuan kontuan izan gabeko aldagaiez hitz egin da; horiei gehitu behar zaie balitekeela azaltzen ez duten aldagaiak ere kontuan hartu izana.

Aldagaiak aukeratzeko irizpideek eraikitako mugak. Zalantzaren adierazlearen etenaren kasua (etenaren adizki jokatu -1 kokapena). Etena adizki jokatuaren aurrean ekoiztea zalantza adierazletzat hartu dugu, again, erroretzat ere hartzekoa izan litekeena. Baina ez dugu kontuan izan adizki jokatuaren aurreko hitzaren aurreko etena, pentsatzekoa da eten hori sarri adizkiaren kalkuluak eragingo duela, beraz, zalantza adierazletzat hartzekoa.

Hurrengo pausuak

Argi dago, datuen eta teoriaren argitan, adizki jokatuaren aurrean etena sarri egiten dela eta sintagmaren barruan etenak egitea ez dela lengoia naturaletan H1ekoan ezaugarria. Baina zuzenean ikertu barik dago euskara H1 duten hiztunek adizki

jokatuaren aurrean etenik egiten duten ala ez; eta, egiten badute, nork zein egoeratan. Euskalduntze prozesuan ari direnentzako gramatika pedagogikoan nola agertzen den ere ikertzeko da.

Konplexutasunaren kalkulua erabilera diskurtsiboan aztertzeko beste analisi estatistiko batzuk eskatzen ditu, aldagai konplexuagoak eta analisi konplexuagoaren bitartez.

Zailtasunaren indizea birplanteatu behar da, era konplexuagoan; agian, zailtasun-errore-eragilea eta zailtasun-ez-errore-eragilea; baldin eta analisi estatistikoak desberdintasunik erakusten badu.

Erreferentziak

- Abasolo, J. (2015). Transkribatze arauak eta transkripzio helburuak. In J. Cruz & M. Díaz, *Investigar en psicodidáctica: una realidad en auge - Psikodidaktikako ikerketa gorabidean* (or. 316–325). Leioa: Argitarapen Zerbitzua, UPV/EHU.
- Artiagoitia, X. (2000). *Hatsarreak eta parametroak lantzen*. Gasteiz: Arabako Foru Aldundia, Kultura Saila.
- Azkarate, M. (1999). Ahoskera-eredua [Jagonet]. Berreskuratua 2015(e)ko urriaren 28an, [http://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_jagonet&view=galdere&Itemid=538&lang=eu&id=58-\(e\)tik](http://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_jagonet&view=galdere&Itemid=538&lang=eu&id=58-(e)tik)
- Boersma, P., & Weenink, D. (2001). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International*, 5, 341–345.
- Canepari, L. (2007). *Fonetica e tonetica naturali: approccio articolatorio, uditivo e funzionale*. Munich: LINCOM Europa.
- De Smedt, K., & Kempen, G. (1987). Incremental sentence production, self-correction and coordination. In *Natural language generation* (or. 365–376). Springer. Berreskuratua [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-3645-4_23-\(e\)tik](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-3645-4_23-(e)tik)
- Euskaltzaindia. (1979). *Euskal aditz batua*. Donostia: Euskaltzaindia. Berreskuratua [http://www.euskaltzaindia.net/dok/iker_jagon_tegiak/6833.pdf-\(e\)tik](http://www.euskaltzaindia.net/dok/iker_jagon_tegiak/6833.pdf-(e)tik)
- Euskaltzaindia. (1987). *Euskal gramatika: lehen urratsak II*. Iruñea: Euskaltzaindia, Gramatika Batzordea. Berreskuratua [http://www.euskaltzaindia.net/dok/iker_jagon_tegiak/24569.pdf-\(e\)tik](http://www.euskaltzaindia.net/dok/iker_jagon_tegiak/24569.pdf-(e)tik)
- Euskaltzaindia. (1998). *Euskara batuaren ahoskera zaindua* (Euskaltzaindiaren araua No. 87) (or. 4). Donostia: Euskaltzaindia. Berreskuratua [http://www.euskaltzaindia.eus/dok/arauak/Araua_0087.pdf-\(e\)tik](http://www.euskaltzaindia.eus/dok/arauak/Araua_0087.pdf-(e)tik)
- Euskaren Institutua. (2011). *Sareko Euskal Gramatika*. (P. Salaburu, P. Goenaga, & I. Sarasola, Arg.). Leioa: UPV/EHU. Berreskuratua [http://www.ehu.es/seg/init.html-\(e\)tik](http://www.ehu.es/seg/init.html-(e)tik)
- Fox, J. (2005). Getting started with the R commander: a basic-statistics graphical user interface to R. *Journal of statistical software*, 14(9), 1–42.
- Fox, J., Bouchet-Valat, M., Andronic, L., Ash, M., Boye, T., Calza, S., ... Wright, K. (2014). Rcmdr: R Commander (Version 2.0-3) [Linux]. Berreskuratua [http://cran.r-project.org/web/packages/Rcmdr/index.html-\(e\)tik](http://cran.r-project.org/web/packages/Rcmdr/index.html-(e)tik)
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., & Romero, A. (2012). Esaldi barruko eten moten pertzepzioaz. *Ikastorratza, Didaktikarako e-aldizkaria*, 8. Berreskuratua [http://www.ehu.es/ikastorratza/8_alea/pertzepzioaz/pertzepzioaz.pdf-\(e\)tik](http://www.ehu.es/ikastorratza/8_alea/pertzepzioaz/pertzepzioaz.pdf-(e)tik)
- Gaminde, I., & Goikoetxea, U. (Arg.). (2005). *Irakurketa ozena ebaluatzeko irizpideak Bizkaian*. Bilbo: Mendebalde Kultura Alkartea.

- Hatch, E., & Farhady, H. (1982). *Research design and statistics for applied linguistics*. Cambridge: Newbury House.
- Kempen, G., & Hoenkamp, E. (1987). An incremental procedural grammar for sentence formulation. *Cognitive science*, 11(2), 201–258.
- Kormos, J. (1998). A new psycholinguistic taxonomy of self-repairs in L2: A qualitative analysis with retrospection. *The Even Yearbook ELTE SEAS Working Papers in Linguistics*, 3, 43–68.
- Kormos, J. (1999). Monitoring and Self-Repair in L2. *Language Learning*, 49(2), 303–342. <http://doi.org/10.1111/0023-8333.00090>
- Kormos, J. (2000). The timing of self-repairs in second language speech production. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(02), 145–167. <http://doi.org/null>
- Laka, I. (1988). Configurational heads in inflectional morphology: the structure of the inflected forms in Basque. *Anuario Del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 22(2), 343–365.
- Laka, I. (1996). *A brief grammar of Euskara, the Basque language*. Leioa: Argitarapen Zerbitzua, UPV/EHU.
- Levelt, W. J. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14(1), 41–104. [http://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90026-4](http://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90026-4)
- Levelt, W. J. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In *The neurocognition of language* (or. 83–122). Oxford University Press. Berreskuratua [http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:147935/component/escidoc:196891/Levelt_Producing_spoken_language_1999.pdf-\(e\)tik](http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:147935/component/escidoc:196891/Levelt_Producing_spoken_language_1999.pdf-(e)tik)
- Postma, A. (2000). Detection of errors during speech production: a review of speech monitoring models. *Cognition*, 77(2), 97–132. [http://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00090-1](http://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00090-1)
- Rödiger, S., Friedrichsmeier, T., Kapat, P., & Michalke, M. (2012). RKWard: a comprehensive graphical user interface and integrated development environment for statistical analysis with R. *Journal of Statistical Software*, 49(9), 1–34.
- Rose, R. (2013). Investigating the Relationship between First Language Speech and Second Language Fluency Development. Experimental Linguistics Talks Utrechten aurkeztua, Utrecht. Berreskuratua [http://www.roselab.sci.waseda.ac.jp/resources/file/2013_ELiTU_Utrecht_slides.pdf-\(e\)tik](http://www.roselab.sci.waseda.ac.jp/resources/file/2013_ELiTU_Utrecht_slides.pdf-(e)tik)
- Shriberg, E. E. (1994). *Preliminaries to a Theory of Speech Disfluencies* (Doktoregotesia) Berreskuratua <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=1B473F20C190E8D999C1E088F10F1A8F?doi=10.1.1.26.1977&rep=rep1&type=pdf-tik>
- Timm, R., Zenker, K., Bolte, O., Rechten, J.-H., Glazunov, V., McNamara, C., ... Schoenheit, F. (2011). LibreOffice Calc (Version 4.2.0) [Linux]. The Document Foundation. Berreskuratua [https://www.libreoffice.org/discover/calc/-\(e\)tik](https://www.libreoffice.org/discover/calc/-(e)tik)

Hizkuntza irakasterakoan irakasle baten jokabidea interbentzio bat egin aurretik eta ondoren

The behavior of a teacher to teach language before and after theoretical intervention

Larraitz Zarandona Arteaga
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Lan honek irakasle ikerlari batek, formakuntza bat jaso aurretik eta ondoren, lehen hezkuntzako bigarren zikloko gela batean, irakurketa dialogikoko saio batean, ahozko hizkuntzaren irakaskuntzan egiten dituenak ikertzea izan du helburu. Horretarako, bi eskola saioen bideo grabaketa, aditu batekin irakasleak izandako elkarrizketa bat eta ohar idatzi batzuk metodologia kualitatiboaz aztertuz, hiru ikerketa galderei erantzuna bilatu die: Irakasleak ikasleen parte hartzea bultzatzeko egiten duenaren inguruan; formakuntzak irakasleak berbaldi trebetasunak sustatzeko darabiltzan irakas estrategietan eraginik izan duen ala ez eta nola. Kausa posibleak identifikatzea eta aurrerantzea hobetze bideak marraztea eta irakasleak akatsak zuzentzera bideratuta erabiltzen dituen estrategien erabileran formakuntzak eraginik izan duen ala ez eta nola. Emaitzek adierazi dute formakuntzak irakaslearen pentsamenduan aldaketak sortu arren, bere praktikara ez dituela aldaketa gehiegi eraman eta horren ahalezko kausak aztertu dira eta etorkizunean irakaskuntza hobetzeko iradokizunak jaso.

Hitz klabeak: Ahozkoaren irakaskuntza, ahozkoaren zuzenketa, auto behaketa, formakuntza eta grabaketak.

Abstract

The main aim of this work has been the research of the oral teaching by an activity of dialogic literacy circle that a research teacher has made in a second cycle primary class. The research on this work has been before and after receiving a training on it. The research teacher has used not only videos but also notes using a qualitative methodology in order to answer to three research questions: what the teacher has made to encourage the pupils' participation on the activity; if the training has had any influence in the way the teacher has promoted the oral ability of the pupils. After that, trying to identify the possible reasons and finding the way of improving it in the future work and If the training has had any influence in the use of strategies the teacher uses to correct the pupils' mistakes. After that, trying to identify the possible reasons and finding the way of improving it in the future work. The results have shown that the training has had some influence in the teacher's thinking. However, the teacher has not made many changes in the practice. Therefore, she has analyzed the possible causes and she has gathered suggestions to improve the teaching in the future work.

Key words: The teaching of oral practice, the correction of the oral skill, the self-observation, the training and the recordings.

Sarrera

Eskolak hizkuntza irakasten du. Batez ere hizkuntza formala: bai idatzia eta bai ahozkoa. Haatik, Euskadiko Autonomia Erkidegoko eskolek euskararen irakaskuntzan dute helburuetako garrantzitsu bat. Helburu bera da ama hizkuntza euskara dutenentzat eta ez dutenentzat. Horregatik, irakasleok euskararen kalitatezko irakaskuntza bermatu behar dugu eskoletan. Indar handia eginez, euskara bigarren hizkuntza duen ikasleriarekin. Kontziente gara, gure ikasleek euskaraz ongi eta erraz berba egiten ikasi behar dutela, soilik horrela gustora eta erraztasunez mintzatzeko gai izango baitira.

Hizkuntza baten ezagutzarako ezinbestekoa da ahozko hizkuntza menperatzea eta horretarako irakasleek ezinbestekoa dute berbaldi aproposa eta input egokia eskaintzeaz gain, haurrei hitz egiteko aukerak emango dizkieten egoerak planifikatzea (Lilja 2014; Mackey eta Oliver 2001; Mercer 2001; Ruiz Bikandi 2009; Swain 1995; Tough 1989).

Haurrak mintza daitezen egoerak planifikatzeko orduan, lengoaiaren ikasketa beste alor bateko edozein ikaskuntzarekin batera egitearen alde idatzi dute, besteak beste, Aheda eta Wells (2009); Howe eta Mercer (2012); Lilja (2014); Lyster (2014) eta Soler (2002) autoreek.

Haurrei hitz egiteko aukerak eskaintzea beharrezkoa izateaz gain, hizkuntza batez ondo mintzatzeta eta berbaldi aberatsa izan dezaten haurrak horretan trebatzea beharrezkoa da. Hainbat ikerketa egin dira ikasleei ikasgelan mintzaraztearen inguruan eta bere pentsamendua zehaztasunez eta zabaltasunez adieraztearen alde. Zentzu honetan, zenbait estrategia identifikatu dituzte. (Mercer 2001; Ruiz Bikandi 2009; Tough 1989).

Beste autore batzuek elkarrekintzari garrantzia eman diote ikaskuntza prozesuan eta ikuspuntu honekin bat Howe eta Mercer-ek (2012) ikasketa dialogikoak proposatzen dituzte: ikasleek elkarrekintzaren bitartez helburu amankomunak lortzeko erronkak izan behar dituztela defendatzen dute. Aheda eta Wells-ek (2009) diotenez, ikerketa gisa planteiatuak, erronka intelektualarekin batera, ikasleei hizkuntza erabilzeko beharra eta aurkera sortarazten die. Ikerketa dialogikoak ekintzaren inguruan elkarrekin pentsatzera eta eztabaidatzera bultzatzen ditu ikasleak, pentsamendua eta berbaldiaren arteko loturak egitera.

Irakurketa taldean egitearen ideia horrekin bat eginez, Flecha, Soler eta Valls (2009) egileen ustetan, taldean egiten diren irakurketa dialogikoetan, haurrek elkarrekin irakurri eta elkar ulertzen dute, testuaren interpretazio sakonak egiten dituzte eta irakurmen gaitasuna eta hizkuntzaren ezaguera hobetzen dute taldekideekin mintzatzuz.

Baina irakasleak bere ikasleak ahozko hizkuntzan trebatzea nahi baldin bada, hitz egiteko momentu egokiak sortzeaz gain eta beraien berbaldiaren esanahiari erreparatzen dion moduan, esateko moduari edo formari ere erreparatu beharko dio. Nahi baldin bada ikasleek ahozko hizkuntza ondo menderatzea (Ellis, Basturkmen eta Loewen 2002; Lyster 2002; Swain 1985) hizkuntzaren gramatikari ere begiratu behar zaio, eta ez soilik mezuaren esanahiari.

Formari erreparatzeak duen garrantziaz ohartuta, haurren hizketaldiak zuzentzeak hobekuntzarik sortzen duen ikusteko Mackey eta Oliver (2002) autoreek haurrekin egindako ikerketa batean bi talde sortu zituzten: talde esperimentaleko ikasleen akatsek erantzun bat jasotzen zuten eta kontrol taldekoek, aldiz, ez. Ikerketa horretako emaitzek talde esperimentaleko haurrek aurrerapen handiagoak izan zituztela bere hizkuntzaren erabilera zuzenean adierazi dute.

Beraz, ikasleen hizkuntz akatsen zuzenketek onurak dakartzatela berbaldian diote hainbat testuingurutan ikertu duten autoreek (Åhlund eta Aronsson 2015;

Fernández-García eta Martínez-Arbelaiz 2014; Gràcia et al. 2012; Jafarigohar eta Gharbavi 2014; Havranek 2002; Lochtmán 2002; Lyster eta Ranta 1997; Miler eta Pan 2012).

Baina nola zuzendu? Galdera horri erantzuna eman nahian Lyster eta Ranta-k (1997) ikerketa bat egin zuten frantses hizkuntza eta literaturako irakasleen artean, hizkuntza zuzentzeko erabiltzen zituzten estrategia hoberenak sailkatu nahian. 18,3 orduko bideo grabaketak aztertu ondoren, eraginkortasunaren arabera honako sailkapena egin zuten: forma zuzena eskatzea ikasleari; azterna metalinguistikoak eskaintzea; argitzeko eskatzea; formulazio akasduna errepikatzea, tonuaren bidez zerbait ondo ez dagoela adieraziz eta zuzenketa esplizitua. Bestalde, ikusi zuten irakasleek ikasleen akatsen osteko berformulazioen erabilera handia egiten zutela, nahiz eta jokabide horrek ez zekarren emaitzetan arrakastarik.

Orduetik asko dira akatsen zuzenketarako estrategia arrakastatsuenak ikertu dituzten autoreak, oso emaitza desberdinak aurkituz. Ikerlari batzuek batez ere ikasleek beraien akatsa zuzentzera eramaten dituzten estrategiak egokienak direla ikusi dute. (Jafarigohar eta Gharbavi 2014).

Beste batzuek, ordea, ikasleek gaizki esandakoa irakasleak ongi berresateak irakaste estrategia egokia izan daitekeela diote, baldin eta berresatearekin batera ikaslea bere akatsetaz ohartzen bada (Åhlund eta Aronsson 2015; Lochtmán 2002; Miler eta Pan 2012; Williams 2001). Ildo horretan, Havranek (2002) zera dio: “zuzenketek eragin handiagoa dute ikaslea modu zuzena eraikitzeke gai bada” (268-269 or.). Dena den, Erlam, Ellis eta Batstone (2013) autoreen ikerketan zalantzan jarri dute ikasleek modu zuzena eraikitzeke gai diren guztietan beren akatsetaz ohartu direnik eta hizkuntzaren ikaskuntza prozesuan aurrerapenik egon denik.

Hirugarren batzuek zuzenketa esplizitua aztertu dute zenbait ikerketatan. Estrategia horrek berresateak baino emaitza hobekak dituela ikusi dute (Rassaei 2013) eta hizkuntza maila altua duten helduek nahiago dutela (Lee 2013).

Hizkuntza arloarekin eta edozein arlorekin gelan irakasleak lan sakona egin nahi badu, bere formakuntza etengabea izan behar da, bere lanaren hobekuntzaren helburu. Irakasleek gaurkotuta izan behar dituzte bere irakasteko estrategiak eta bere lanetan eragina duten esparruetan aurrera egin ahala beren egitekoetan ere aldaketak jaso behar dituzte. (Escudero, González, Rodríguez, 2014; Sánchez Aroca, 1999).

Zentzu horretan, zenbait ikerlarik irakasleek bere burua ikertzea proposatzen dute bideo grabaketa azterketen bidez. Soilik horrela ikusi baitezakete zein den beren errealitatea eta zein den beren hobekuntza bidearen abiapuntua. Kontuan izan behar dugu ikasgeletan gertatzen denaz oso informazio gutxi izaten dela eta eskola berean lan egin arren kideek ez dutela jakiten ondoko gelan irakasleak nola irakasten duen. Ondorioz, lankideen arteko lanaren inguruan hitz egin eta gomendioak eman eta jasotzeko euskarri faltan aurkitzen dira. (Borko, Koellner, Jacobs eta Seago 2011; Hatch eta Grossman 2009; Ruiz-Bikandi 2007; Van eta Sherin 2008).

Metodologia

Ikerlan honetan, lehen hezkuntzako irakasle baten ahozko hizkuntzaren irakaste lana aztertu da formakuntza bat jaso aurretik eta formakuntza jaso eta gero. Horretarako, ikasgela eremuko behaketa etnografikoan oinarritutako metodologia kualitatiboa erabili da.

Helburu orokorra

Lehen hezkuntzako irakasle baten ahozko lengoaiaren irakaste moduan formakuntzak izaniko eragina zertan eta nolakoa izan den ezagutzea.

Azpi helburuak:

1. Irakasleak ikasleen parte hartzea bultzatzeko egiten duena ezagutzea formakuntza prozesua baino lehen eta ostean.
2. Irakasleak berbaldi trebetasunak sustatzeko darabiltzan irakas estrategien erabileran formakuntzak eraginik izan duen ala ez eta nola. Kausa posibleak identifikatzea eta aurrerantzean hobetze bideak marraztea.
3. Irakasleak akatsak zuzentzera bideratuta erabiltzen dituen estrategien erabileran formakuntzak eraginik izan duen ala ez eta nola. Arrazoi posibleak identifikatzea eta aurrerantzean hobetze bideak marraztea.

Prozesua

Prozesua hiru fasetan banatu da:

Lehen fasean, hiru eratako materialak jaso dira:

-Irakasleak ahozko hizkuntza irakasteari buruzko hiru galderari erantzun die idatziz: Zer da hizkuntza irakastea? Zer da hizkuntza erabiltzea? Zeintzuk dira irakasterakoan kontutan izan behar diren gauzatik garrantzituena? Galdera horien erantzunak irakasleak formakuntza aurretik zer pentsatzen zuen jakiteko erabiliko dira.

-Formakuntza aurretik bere lehen eskola grabaketa egin du, bere ikasleekin batera eginiko irakurketa dialogikoko saio bat. 2014ko abenduaren 16an

-Bideo hori ikusten ari dela aditu batekin bideoz grabatu den elkarrizketa bat izan du irakasleak. Elkarrizketa horretan, irakasleak irakasterakoan zeri ematen dion garrantzia agerian gelditzeaz gain, gelan egiten duenaren inguruko galderei erantzun eta iruzkinak egiten ditu. Bideoan jasotako informazioaren transkribaketak, irakaslearen egitekoaren inguruan duen pentsamenduak ikertzeko erabiliko dira.

Bigarren fasean, eskolako beste irakasleekin batera ahozko hizkuntzaren irakaskuntzaz jasotako formakuntza teoriko-praktikoa dago: hitzaldiak eta irakurketa teorikoak; alde batetik, talde prestakuntzari dagozkionak eta, bestetik, bereziki ikerketa lan honi dagozkionak, prestakuntza saioetan landu eta han emandako testuak baino harantzago doazenak.

Hirugarren fasea da 2015eko apirilaren 22an prestakuntza fase horren bukaeran egindako beste eskola grabaketa, aurreko grabaketaren baldintza beretsuetan.

Parte hartzaileak

Ikerketa hau Euskal Erkidego Autonomikoko D ereduko Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza adarretako eskola publiko batean eraman da aurrera. Lehen Hezkuntzako 2. zikloko 11 ikaslek, 8 neska eta 3 mutilak hartu dute parte eta horietako 11tik 4k dute euskara ama hizkuntza, batek errumaniera eta besteek gaztelera. Haur bat beharizan bereziko denez, berarekin hezitzaile bat ere egon da gelan, ikertuko den irakasleaz gain.

Irakaslearen hautaketak nahita egindako estrategia bati erantzuten dio. Hau da, zoria erabili beharrean bere burua hautatu du ikerketa objektu, eta ondorioz, berak lana egiten duen eskola eta haurrak aukeratu ditu. Ikerlaria eta ikerketa objektua berdina izanik bereiztea zaila denez, subjektiboa izatea ukalezina da baina lan honetan ikerlariak objektibotasunez begiratzeari garrantzia handia eman dio, irakasle ikerlariaren defentsa

egin nahi duelako eta horretarako beharrezkoa ikusten du ahalik eta objektiboen jokatzea.

Objektibotasuna bermatzeko, bideoak eta transkribaketak erabili dira, datuak kontrastagarriak direlako. Beste datu iturriak dira ikerlariaren ohar idatziak eta aditu batekin izandako elkarrizketa baten grabaketa.

“Los datos que se investigan son heteroobservables, es decir, los puede observar una tercera persona” (Anguera eta al.,1981: 16). Ezaugarri horrek fidagarritasuna ematen dio ikerketari.

Grabazioak

Grabaketekin hasi baino lehen baimenak eskatu zaizkie eskolako zuzendaritzari eta haurren gurasoei. Baimen guztiak sinatuta jaso arte ez da grabaketekin hasi.

Irakurketa dialogikoak egiten ari diren gela barruko diren bi saio grabatu dira: grabaketa bakoitzak hogeita hamar minutu irauten du. Irakurketa horietan, liburutegiko mahaien inguruan esertzen dira, denok elkarrengandik hurbil eta denon aurpegiak ikusteko aukera dutela. Irakurketa horietarako haur guztiek etxean eleberri berdineko kapitulu bi irakurri behar izan dituzte eta deigarriak iruditu zaizkien pasarteak azpimarratu. Lehenengo saioan eta bigarren saioan erabili diren eleberriak desberdinak dira. Gero gelan, bakoitzak azpimarratutakoari buruzko iruzkinak egin dituzte. Horretaz gain, haurrek izan dute txandak eman eta tertuliaren moderatzailea izateko ardura. Moderatzaileak txandakatu egiten dira eta saio bakoitzean haur ezberdin batek betetzen du lan hori. Irakaslearen lana gidari, sostengu, aholku eta zuzenketak egitea izan da.

Ondoren, bideoan esandako guztiaren transkribaketak egin dira.

Prozesu guztian zehar aditu desberdinen laguntza jaso da bai metodologian laguntzeko eta bai fidagarritasunean eta balidazioan orientazioa eta sostengua emateko. Ikerketan pausu bat egin aurretik eta gero koordinaketa bilerak egin dira eta dagozkion gomendioak jaso eta zalantzak argitzeko aukera izan da.

Datuen analisisa

Oharrak eta elkarrizketa

Irakasleak formakuntza aurretik hizkuntzaren irakaskuntzari eta bere irakaste moduari buruz zer pentsatzen duen jakiteko bere oharrak eta elkarrizketaren transkribaketaren analisisa egin da.

Irakaslearen oharrek erakutsi dute diskurtsoaren irakaskuntzari buruz oso azaletik hitz egiten duela. Ahozko hizkuntzaren irakaskuntzan zuzenketak direla bere kezka nagusietako bat, batez ere, ikasleek berba egiterakoan bere diskurtsoan etengabe erdera sartzen dutenean eta ergatiboa gaizki erabiltzen dutenean. Honela dio idatzizko oharretan:

Helburuak lortzeko zuzentzea eta ondo zuzentzeari ematen diot garrantzia. Irakasleok gure lana ongi egin nahi baldin badugu, noiz, nola eta zer zuzendu jakin beharko dugu momentu guztietan.

Elkarrizketek ere, zuzenketen inguruan dituen kezkak adierazten ditu. Zuzenketek kezkutzen badute ere, beldurra du ikasleek etenaldiakin gutxiago parte hartuko ote duten. Bere ustez zuzenketak egiten ditu, nahiz eta adituak horren frogarik ez ikusi bideoan. Badirudi irakasleari kostatzen zaiola ez duela zuzentzen onartzea.

Ikertua: Ez diot zuzendu

Aditua: Ez duzu zuzendu sekula bez.

Ikertua: Bai zuzentzen dut. Batzutan zuzentzen dut baina bestetan ez.

Aditua: Baina saio honetan antza ez.

Diskurtsoari dagokionez irakasleak ez du ezer aipatu ere egin eta galdetu diotenean ere ez du horretaz kezkarik adierazi.

Aditua: Momentu guztiak ahozko hizkuntza irakastea eta zuzentzea edo ez zuzentzearen inguruan ari zara.

Ikertua: Bai bai

Aditua: Eta diozu beste eguneko saioan diskurtsoa dela eta egindako egitura batzuk egotearen inguruan, hori txarra balitz moduan diozu.

Ikertua: Ez, ez. Zuzentzea errezagoa da eta eredu batzuk badaude eta denok kopiatu egiten ditugu, protokolorizatuago dago. Hemen askeagoa da

Oro har, ikasleen hizkuntzaren erabileraz formakuntza aurretik ahozko hizkuntzaren irakaskuntzan irakaslearen ardura nagusiak akatsen zuzenketak dira, batez ere hurrek erderaz egiten dutenean, baina praktika aztertuta ikasleen parte hartzea gutxituko denaren beldurrez, ez ditu hurrak akatsak egiten dituzten guztietan zuzentzen eta honetaz ohartzea ere kostatu egin zaio. Berbaldiaren irakaskuntzari buruz irakasleak formakuntza aurreko momentuan ez du kezkarik adierazi, ez oharretan ezta adituarekin egindako elkarrizketan.

Eskola grabaketak

Lehenengo ikerketa-galderari erantzuteko, hau da, irakasleak ikasleen parte hartzea bultzatzeko zer ekintza egiten dituen aztertzeke eta formakuntza ondoren aldaketarik egon den ikusteko, irakasleak eta ikasleek saio bakoitzean zenbat alditan parte hartu duten kontatu egin da gela horretan ikasleek zenbat parte hartzen duten jakiteko eta ea partehartzea formakuntza eta gero aldatu den ikusteko.

Beste ikerketa galdera irakasleak estrategiak ikertzea direnez, Joan Tough-ek (1989) proposatzen dituen estrategiekin kategoriak sortu ditu irakasleak zein berbaldi trebetasun erabiltzen dituen aztertzeke (Ruiz Bikandi 2009).

Azkenik, hirugarren galderari erantzuteko, ea irakasleak akatsak zuzentzeke zein estrategia erabiltzen dituen galderari, alegia, Lyester eta Ranta-k (1997) eginiko ikerketan oinarritu da.

Erabilitako kategorien deskribapena

1. eskema. Berbaldi trebetasunak sustatzeko estrategiak

Kategoria	Deskribapena
Orientatzeko estrategiak (OE)	Gaia proposatzen dute eta zertaz hitz egin orientatzen dute. Gehienetan iruzkin irekiak eta galdera irekiak izaten dira.
Errazteko eta laguntzeko estrategiak (EA)	Ikasleari arazoibidean eta hizketan esplizituagoa, argiagoa eta konplexuagoa izatea eskatzen diote. Hiru mota identifikatu ditugu

• Borobiltzeko estrategiak (EABE):	Ikasleak bere erantzuna hedatu eta osotzeko erabiltzen dira, “ <i>Eta zer gertatu zen sagua ikusi zenuenean?</i> ”
• Fokalizatzeko estrategiak (EAFE):	Ikasleak zehaztasun handiagoz adierazteko eskatzen diotenak “ <i>Zenbat hanka ditu saguak?</i> ”
• Egiaztatzeko estrategiak (EAEE):	Ikasleak esandakoa argitzea dute helburu. “ <i>Ziur zaude sagu bat izan dela?</i> ”
Informatzeko estrategiak (IE):	Elkarrizketaren harian, irakasleak gertaerak kontatzen dizkie ikasleei eta pentsatzeko eta berbaldia errazteko ereduak ematen dizkie.
Sostengu estrategiak (SE):	Ikaslearen parte hartzea bermatzera eta bultzatzera bideratuak, bere pentsamendua zabal dezan.
Bukaerako estrategiak (BE):	Elkarrizketaren norabidea aldatzeko edo bukaera emateko irakasleak erabiltzen dituen estrategiak

2. eskema. Akatsak zuzentzeko estrategiak

Kategoria	Deskribapena
Forma zuzena eskatu (FE):	Haurrari egoki esan dezan eskatzea.
Aztarna metalinguistikoak eskaini (AM):	Informazio edo azalpenak ematen ditu eta forma zuzena galdetzen du. <i>Ni edo nik?</i>
Argitzeko eskatu (AE)	<i>Barkatu, ez dizut ulertu</i>
Errepikatu (ER)	Akatsa berresan tonuaz aditzera emanez akatsen bat dagoela.
Esplizituki zuzendu (ZE)	Irakasleak zuzendu eta modu egokian esan.
Berformulatu (BE)	Ikasleak gaizki esandako modua jaso eta irakasleak esanahi berdinarekin baina ondo esanda itzuli.

Kategoriak egin eta bideoak aztertu ondoren, azterketari fidagarritasuna eta balidazioa emateko epaileen arteko adostasuna bilatu da. Adostasun hori aditu batek ikerketaren datuen % 100 aztertu ostean % 90ekoa izan dela azpimarratu daiteke.

Emaitzak

Irakasleak haurren parte hartzea bultzatzeko egiten duenaren azterketa

Hona hemen hitz egiteko txandak zenbatuz atera diren datuak. Hezitzaileak oso gutxi interbenitu du (8 aldiz formakuntza aurreko saioan eta 5 formakuntza ostean) eta datu hauek analisirako datuetatik kanpora utzi dira.

3. eskema. Irakaslearen eta ikasleen parte hartzea

	Formakuntza aurretik		Formakuntza ondoren	
	Datuak	Portzentaiak	Datuak	Portzentaiak
Irakasleak	136	% 32	87	% 23
Ikasleak	289	% 68	295	% 77

Haurren parte hartzea % 68a izan da formakuntza aurretik. Irakasleak garrantzi handia ematen dio hurrek berba egiteari eta kurtso hasieratik horretarako irakurketa dialogiko saio hauek prestatu ditu. Horren adierazle, momentu batean irakasleak nahi gabe moderatzailearen ardurak egiten ditu eta hurrek haserre erantzuten diote:

122: Irakaslea: Eta zergaitik azpimarratu duzu hori?

123: U: Saioa da

124: Irakaslea: Barregarria ezta?

125: I: Saioa da

125: Irakaslea: Ai! Parkatu!

Formakuntza ondoren, berriro ere liburutegian eta egoera berdinean elkartu dira. Bigarren saio honetan haurren parte hartzeak igo egin du % 77ra. Hurrek etengabe dituzte eskuak altxata parte hartzeko eta formakuntza aurretik baino berba gehiago egin dute. Irakaslea, berriz, formakuntza aurretik baino isilago dago. Bigarren grabaketa honetan irakasleak ez du behin ere parte hartu moderatzailearen lana egiteko. Kurtsoa aurrera joan ahala, bakoitzak bere egitekoak barneratuago dituela nabaria da.

Irakasleak berbaldi trebetasunak sustatzeko darabiltzan irakas estrategien azterketa

4. eskema

	FORMAKUNTZA AURRETIK	FORMAKUNTZA ONDOREN
ORIENTAZIO ESTRATEGIAK	5	2
ERRAZTEKO ETA LAGUNTZEKO:	20	12
- Borobiltzeko estrategiak	5	5
- Fokalizatzeko estrategiak	7	3
- Egiaztatzekeo estrategiak	8	4
INFORMATZEKO ESTRATEGIAK	2	5
SOSTENGU ESTRATEGIAK	3	2
BUKAERAKO ESTRATEGIAK	1	0

Bideoak eta transkribaketak aztertu eta gero, irakasleak berbaldia sustatzeko estrategien artean ondokoak erabili dituela ikusi da.

Orientazio estrategiak: Estrategia hauei dagokienez irakasleak murriztu egin ditu 5etik 2ra interbentzioa eta gero bere berbaldia ere murriztu delako. Dena dela, irakasleak estrategia horiek erabili ez arren, moderatzaileari erabiltzen irakatsi dio. Horrela, moderatzailea da irakaslea ordezkatzeko duena eta beste hurrei orientazio estrategiak erabiliz gai proposamenak egiten dizkienak. Hurrek erabili dituztenez, guztira, gora egin dute formakuntza jaso eta gero 16tik 21era.

52: J (moderatzailea): Zergaitik azpimarratu duzu hori?

53: T: Ze irakurri nuenean lo de... irakurri nuenean 10 kaxa ez zuela merezi ekartzea pues 20. A ver, izaten badira 10 ez zuela merezi beste 10 gehiago igual bez.

Estrategia horien erabilerak haurrak gai baten inguruan berba egitera bultzatzen ditu, kasu honetan liburuan azpimarratutako pasartean oinarrituta beraiek egindako iruzkinetaz hitz egin dezaten. Beste hurrek kapitulu bera irakurri dutenez, iruzkinaren jatorria den pasartea ezagutzen dute, horrela entzuteko interesa mantentzen dute eta beren iritziak ere ematen dituzte, elkarrizketak sortuz. Formakuntza aurretik eta gero, estrategia hau askotan erabiltzen dela ikusi da. Haur guztiek, gutxienez behin, beren iruzkinetaz berba egiteko aukera dute, moderatzailearen arduetako bat haur guztiek hitz egitea delako.

Errazteko eta laguntzeko estrategiak: Estrategia hauek 20tik 12ra jaitsi dira formakuntza eta gero. Estrategia hauek hurrei behin hizketan hasi eta gero jarrai dezaten eskatzeko erabiltzen ditu irakasle honek, batez ere esandakoa ulertu ez denean, edo zentzu handiegirik ez duenean. Gehienetan, beharrian bereziak dituen haurrarekin erabili ditu.

Borobiltzeko estrategiei dagokienez, saio bietan kopuru berdina erabili du. Irakasleak, estrategia hau erabiliz, haurrak kausen inguruan erreflexionatu eta argudiatzeko eskatzen dio *zergaitik* galderari esker.

90. J: Larraitz nik ezin dut irakurri.

91. Irakaslea: Zergaitik ez?

Fokalizatzeko estrategiei dagokienez behera egin dute formakuntza saioa eta gero. Nahiz eta irakasleak diskurtsoaren eraikuntzan gaian zentratzeak duen garrantziaz ohartu eta formazio teorikoa izan, praktikan estrategiak lehen baino gutxiago erabili ditu 7tik 4ra jaitsiz. Arrazoi bat irakurketa saioaren erritmoak eta hurren protagonismo altua izan daiteke.

75. J: zergaitik azpimarratu duzu hori Nerea? (Orientatzeko estrategia)

76. Nerea: eee ba...

77. Irakaslea: Zure amak egiten ditu opiltxoak edo? (Fokalizatzeko estrategia).

Egiaztatzeko estrategiek ere 8tik 4ra jaitsi dira, nahiz eta hizkuntza menderatzeko nork bere ekoizpenaz konsziente izateak duen garrantziaz ikasi eta horretarako hurrek esandakoari begiratzea zein garrantzitsua den jakin, , bai edukiaren aldetik eta bai formari dagokionez gogoetak izan ditzaten, irakasleak teoriar dakienaren eta egiten duenaren artean desadostasunak ageri dira berriro ere hemen eta gutxiago erabili ditu estrategia hauek. Formakuntza eta geroko saioan irakasleak estrategia 4 aldiz erabili arren, aurrekoaren erdia, esaten dion haurrak ez duela hitz egiten jarraitzen, beste haur batzuk jarraitzen dutela hizketan, strategiaren helburua oztopatuz.

(Liburuko pertsonaiek txintxortaz betetako 10 kaxa saldu zituzten amen batean eta arrakasta ikusita, hurrengo astean 20 eramatea pentsatu zuten)

57: Txaber: Ba ez bazuen 10 kaxa merezi igotzea pues beste 10 gehiago igual ere ez. Igual 50 igo ze beste 10 gehiago bakarrik?

58. Gutxi dira, zure ustez? Zuk uste duzu askoz gehiago eraman behar zirela? (Txaberri galdera egin arren, Jokinek erantzuten du)

59. Ze dendatan ez daude bakarrik 10 kaxa igual daude 30 edo.

Informatzeko estrategiak: Irakasleak formakuntza aurretik 5 aldiz erabili ditu eta ondoren 6. Estrategia hauen bidez irakasleak liburuaren eduki baten inguruan informazioa eman du, hala nola ikasleek ulertzen ez duten esaldi edo hitz baten inguruko azalpenak edo gelako irakurketa saioaren funtzionamenduaren argibideak.

7. Irakaslea: Gautzatxo bat, gaur, gaurko tertulian arduraduna da June, bai? Eta Junek emango ditu hitzak. Gogoratu denok, saiatu behar garela kontatzen, azpimarratuta dugunaren inguruan ahalik eta argien, azpimarratuta duguna zergaitik azpimarratu dugun eta gero gogoratu ere bai, kontatu behar duzuela ahalik eta hobetoen, euskeraz ahalik eta hobekien eta batez ere erderazko hitzak sartu gabe. Zerbait ez badakizue, galdetu, baina ez sartu euskerazko hitz bat balitz bezala. Ez tartekatu euskera erdera, erdera euskera. Horretan geratu ginen ezta? Saio honetan hori lantzen saiatuko ginela. Izaro, mahaian orriak eta ondo, bai?

Sostengu estrategiak : Urriak izan dira formakuntza aurretik eta ondoren. Estrategia honen bidez irakasleak haurrak hitz egiten jarrai dezala animatzen du eta gaiaren inguruan hitz egitera bultzatzen du. Saio hauetan etengabe dituzte haurrek eskuak altxata eta behin haur batek bere iruzkina egin eta gero, moderatzaileak jarraian ematen dio hitza beste haur bati. Elkarrizketak etengabeak dira, eta pertsona bera berbetan ez da luzaroan egoten, beraz formakuntza izan arren, estrategia hauen agerpena ez da handitu. Egia esan, haurrek hitz egiteko prest daudela adierazten dute eta irakasleak ez du estrategia honen beharrik.

92: J Ze operatu dute eta dauka bi zulo orain.

53: P: Non?

54 J: (Keinu batez tokia adierazten du)

55: Irakaslea: Mingarria...

Bukaerako estrategiak: Estrategia hauek elkarrizketa amaitzear dagoela edo gaiaz aldatu nahi dela aurreratzen dute. Gutxitan erabili ditu irakasleak: formakuntza aurretik, behin eta ondoren, ez du erabili. Saio bi hauetan, haurrak direnez hitza ematen dutenak, irakasleak ez daki noiz gertatuko den aldaketa. Dena dela, hurrei orientazio estrategiak erabiltzen irakatsi dien moduan, bukaerako estrategien erabilera ez die irakatsi, haurrek ere ez dituztela erabili ikusi da eta saio bietan.

Oro har, saio biak aztertzerakoan ikus daitekeenez, irakasleak formakuntza ostean berbaldi edo diskurtsoari praktikan emandako garrantzia -nahiz eta formakuntzaren ardatz bat izan- gutxitu dela edo berdin gelditu dela ikusi da.

Irakasleak akatsak zuzentzeko erabiltzen dituen estrategien azterketa

5. eskema

	FORMAKUNTZA AURRETIK	FORMAKUNTZA ONDOREN
Forma zuzena eskatu (FE)	5	5
Aztarna metalinguistikoak eskaintzea (AM)	0	0
Argitzeko eskatzea (AE)	0	2
Errepikapena (ER)	0	0
Zuzenketa esplizitua (ZE)	4	6
Berformulaketa (BE)	6	1

Azterketa egin eta gero irakasleak akatsak zuzentzeko erabili dituen estrategiak hauek izan dira Lyster eta Rantak (1997) egindako ordenean gainera: eraginkorrenetik edo emaitza onenak lortzen dituenetik gutxien sortzen dituenera.

Forma zuzena eskatu: Irakasleak estrategia hau erabili duen kopurua bera izan da formakuntza aurretik eta gero.

344: S: ¡Se está desmadrando el asunto e!

345: Irakaslea: Esan ezazu hori euskaraz. (Forma zuzena eskatu)

346: N: Oihuka: Ni ni ni

55: S: Ez oihukatu!

Gehienetan estrategia hau erabili du haurrek erdaraz hitz egiten dutenean esandakoa berriro euskaraz errepika dezaten. Dena dela, sarri, nahiz eta irakasleak saiakerak egin forma zuzena eman dezaten, haurrek ez dituzte forma zuzenak esan, gelan ateratzen diren emergenteek eta txanda aldaketen abiadurek haurren errepikapena jaso gabe saioak aurrera jarraitzea lortu duelako, bai formakuntza aurretik eta bai gero. Irakasleak barneratuta dauka oso garrantzitsua dela erderaz esandakoa euskaraz esan araztea baina saio hauetan beti ez du lortzen haurrek erderaz esandakoa euskaraz errepikatzea. Estrategia erabili arren, ez du helburua lortu.

Aztarna metalinguistikoak (AM) eskatzea eta Errepikatzea (ER) : Irakasleak estrategia hauek ez ditu behin ere erabili nahiz eta formakuntzan estrategia hauen berri jaso. Badirudi formakuntza ez dela nahikoa izan estrategia hauek bere eguneroko erabileran sartzeko. Aztarna metalinguistikoa estrategia eraginkorren artean bigarrena proposatzen dute Lyster eta Ranta (1997) autoreek eta irakasleak bai eskolako formakuntzan eta bai bakarkako irakurketetan landu du.

Errepikapena ere ez du behin ere erabili, ez formakuntza aurretik, ez gero.

Argitzeko eskatzea (AE): Estrategia hau formakuntza eta gero hasi da erabiltzen. Irakasleek beren hizketan erdarazko hitz bat sartu dutenean erabili du irakasleak kasu bietan, haiek forma zuzena eman dezaten. Irakasleak, erderaz esandako formak euskaraz esan ditzaten saiatsen da eta formakuntzak estrategia gehiago eman dizkio aurre egiteko, nahiz eta beti euskaraz esatea ez lortu.

23: U: Ze nik joan nintzen hor eta gustatzen zaidan asko, ze ikusi nuen justo Edurnen proiektorekin planetena eta ikusi nuen eguzkiko erloju bat eta ere zeuden gauza batzuk, ze zuk ipintzen zenuen como holan,

345: I: *Como holan? Zer da hori?* (Argitzeko eskatzea).

Zuzenketa esplizitua (ZE) : Irakasleak estrategia hau bikoiztu egin du, batez ere erderazko hitzak sartu dituztenean beren mintzairan. Irakasleak haurrak euskaraz ongi adierazteko desioa erakutsi du eta horretarako zuzenketa esplizitua izan da gehien erabili duen estrategia. Formakuntza eta gero gehien erabili duena izan da formakuntzan saioetan irakasleak adierazi duen beldurra: ikasleak etengabe zuzenduz gero gutxiago parte har dezaketela, baina formakuntzari esker, beldur hori aurreiritzi bat izan daitekeela eta zuzenketa esplizituak dituen onurak ikusi ditu.

23: L : Ze horrela ricos egingo dira.

345: Irakaslea: Aberatsak egingo dira. Diru asko egingo dutela ez? Aberatsak egingo dira. (Zuzenketa esplizitua)

Berformulaketa (BE) : Irakasleak estrategia honen erabilera gutxitu egin du formakuntza eta gero. Estrategia honen anbiguetateaz ohartu da irakaslea, haurrei ez zaielako argi gelditzen txarto hitz egin dutelako berresaten duela irakasleak beraiek esandakoa. Beraz, beraren joera gutxiago erabiltzea izan da eta horren ordez zuzenketa esplizitua erabili du.

23: J : Eske daude txillatzen denbora guztian.

345: Irakaslea: Haserreka euren artean? (Berformulaketa)

Eztabaida

Ikerketa honetako emaitzek adierazten dute berba ondo egiteko ez dela nahikoa berba egiteko aukerak izatea, berba egiten irakatsi egin behar dela. Ikertutako irakasleak berba egiteko aukerak eskeini arren, irakasleak ez du berbaldia behar adina bideratzen eta ez da elkarrizketak ematen dituen aukera guztiez baliatzen diskurtsoaren irakaskuntza areagotzeko. (Lilja 2014; Mackey eta Oliver 2001; Mercer 2001; Ruiz Bikandi 2009; Swain 1995; Tough 1989)

Flecha, Soler eta Valls (2009) autoreek diotenaren arabera, tertulia dialogikoak berba egin eta elkarrekin partekatze momentu aproposak izan arren, berbaldi desberdinak aztertu nahi baldin badira, tertulia dialogikoetatik haratago joan eta haurrak beste ekintza batzuk egiten ari direla grabatu beharko lirateke, irakasleak haurrei diskurtso mota desberdinak erabiltzen irakasten dizkien beste ekintza batzuetan, alegia. (Aheda eta Wells 2009; Ellis 2014; Howe eta Mercer-ek 2012; Lilja 2014 eta Soler 2002),

Ahozko hizkuntza irakasteko formari erreparatzeak garrantzi handia du eta ikertutako irakasleak ere garrantzi handia ematen diola adierazi du adituarekin grabatutako elkarrizketan eta formakuntza przesuan jasotako idatzietan ere. (Ellis, Basturkmen eta Loewen 2002; Lyster 2002; Mackey eta Oliver 2002; Mercer 2001; Ruiz Bikandi 2009; Swain,1985 eta Tough,1989).

Formari erreparatzeaz gain, zuzenketak ere beharrezkoak direla ikusi da hainbat ikerlarik ikertutakoarekin bat etorritik (Åhlund eta Aronsson 2015; Fernández-García eta Martínez-Arbelaiz 2014; Gràcia et al. 2012; Jafarigohar eta Gharbavi 2014; Havranek 2002; Lochtmann 2002; Lyster eta Ranta 1997; Miler eta Pan 2012). Irakasleak formakuntza eta gero ez du aldaketa handiegirik egin bere irakaskuntzan. Argitzeko eskabidea izan da aurretik erabili ez eta erabiltzen hasi den estrategia bakarra. Azterna metalinguistikoak eta errepikapenak ez ditu erabiltzen nahiz eta honi buruz ikasi. Horren arrazoiak izan daitezke, batetik, saio hauetan ikasleekin hartutako ohiturek, haurrek moderatzaileak izatean protagonismo handia hartu eta irakaslearen papera bigarren maila batera pasatzeak ez diola erraztasunik ematen irakasleari gelan etenaldiak egiteko orduan, eta bestetik, ahozko hizkuntzaren zuzenketa momentuan arin hartu behar dira erabakiak eta irakasleak argi izan behar du zer egin. Irakasleak oraindik automatizaziora heltzeko jokabide horren maiztasuna falta zaiola adierazi du, beti ez dituelako haurrak zuzentzen, erdaraz hitz egiten dutenean, adibidez.

Zuzentzeko moduari dagokionez Lyster eta Ranta (1997) egileek zerrendatutako estrategia arrakastatsuenak teorikoki irakasleak defendatu arren, praktikan hori ez dela islatu adierazi dute emaitzek. Ildo berean irakaslea Jafarigohar eta Gharbavi-k (2014) diotenarekin bat datorren arren, -ikasleei beraien akatsa zuzentzera eramaten dituzten estrategiak egokienak direla, alegia- ez ditu praktikara behar beste eraman.

Ikasleek gaizki esandakoa irakasleak ongi berresateak irakaste estrategia egokia izan daiteke baldin eta berresatearekin batera ikaslea bere akatsetaz ohartzen bada

(Åhlund eta Aronsson 2015; Lochtmann 2002; Miler eta Pan 2012; Williams 2001) eta zuzenketen eragina handiagoa dela ikasleak modu zuzena eraikitzeke gai direnean (Havranek; 2002), eraikuntza benetan akatsez ohartu direla ziurtatzen denean (Erlam, Ellis eta Batstone; 2013). Puntu honetan irakasleak ikasleak akatsa ongi berresateko interesa adierazi duen arren, gutxi lortu duela ikusi da. Lengoiari buruz gutxi hitz egin duenez, ezin da ziurtasunik eduki ikasleak beren akatsez eta beren arrazoiak ohartzen diren.

Emaitzek adierazi dute irakasleak zuzenketa esplizituaren erabilera handitu duela formakuntza eta gero, nahiz eta zerrendan azken aurreko posizioan egon, berak onurak ekar ditzala uste du zenbait ikerlarirekin (Lee 2013; Rassaei 2013) bat eginez.

Lan honetan ikus daiteke formakuntzak eragina duela irakaslearen pentsamenduan eta beharrezkoa dela pentsamendu aldaketa eman dadin (Escudero, González, Rodríguez, 2014; Sánchez Aroca, 1999), baina benetan irakaslearen egitekoa aldatzeko oso tresna baliotsua da bideo grabaketa, bai gelako saioak grabatzerakoan eta baita irakasleak formakuntza baino lehenago zituen pentsamendu eta usteen inguruan adituarekin izandako elkarrizketan jasotakoa (Borko, Koellner, Jacobs eta Seago 2011; Hatch eta Grossman 2009; Ruiz-Bikandi 2007; Van eta Sherin 2008), soilik horrela ebaluatu baitezake irakasleak bere lana eta hortik aldaketak bultzatu. Gainera, bideoari esker, irakaslea eta ikerlaria pertsona bera izanda, irakasleak idatziz jasotako dokumentuaz aparte, bere burua ikus dezake adituarekin berbetan formakuntza aurretik pentsatzen zuenaren inguruan. Lan honetan ikusi denez, formazio teorikoak ekarritako jakeria eta praktikan egindakoa beti ez datoz bat.

Erreferentziak

- Åhlund, A., & Aronsson, K. (2015). Corrections as multiparty accomplishment in L2 classroom conversations. *Linguistics and Education*, 30, 66-80.
- Anguera, M., Arnau, J., Atom, M., Martínez, R., Pascual, J., & Vallejo, G. (1981). *Método de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Argilaga, M. T. A. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J., & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM*, 43(1), 175-187.
- Ellis, R., Basturkmen, H., eta Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30(4), 419-432.
- Erlam, R., Ellis, R., & Batstone, R. (2013). Oral corrective feedback on L2 writing: Two approaches compared. *System*, 41(2), 257-268.
- Escudero, J. M., González, M. T., y Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. doi: 10.4471/remie.2013-2014.
- Fernández-García, M., & Martínez-Arbelaiz, A. (2014). Native speaker–non-native speaker study abroad conversations: Do they provide feedback and opportunities for pushed output?. *System*, 42, 93-104.
- Gracia, M., Galván-Bovaira, M. J., Vilaseca, R., Rivero, M., & Sánchez-Cano, M. (2012). El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(4), 179-189.
- Haneda, M. & Wells, G. (2009). The Contribution of inquiry to second language learning. *Cultura y educación*, 21(2), 141-156.

- Hatch, T., & Grossman, P. (2009). Learning to look beyond the boundaries of representation. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 70-85.
- Havranek, G. (2002). When is corrective feedback most likely to succeed?. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 255-270.
- Jafarigohar, M., & Gharbavi, A. (2014). Recast or Prompt: Which One Does the Trick?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 695-703.
- Lee, E. J. E. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, 41(2), 217-230.
- Lilja, N. (2014). Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: Re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98-116.
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 271-283.
- Lyster, R. (2014). Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System*.
- Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher–student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 237-253.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in second language acquisition*, 19(01), 37-66.
- Mackey, A., & Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30(4), 459-477.
- Mercer, N. (2001). Lo dado y lo nuevo. *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. (71-102. Orr.). Madril: Paidós
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21.
- Miller, P. C., & Pan, W. (2012). Recasts in the L2 classroom: A meta-analytic review. *International Journal of Educational Research*, 56, 48-59.
- Rassaei, E. (2013). Corrective feedback, learners' perceptions, and second language development. *System*, 41(2), 472-483.
- Ruiz Bikandi, U (2009). Ahozko hizkuntza irakastea. *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan* (179-206. Orr.). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ruiz-Bikandi, U. (2007). La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación*, 19(2), 165-181.
- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where dare do dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
- Soler, E. A. (2002). Relationship between teacher-led versus learners' interaction and the development of pragmatics in the EFL classroom. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 359-377.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition*, 15, 165-179.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook, G. and Seidlhofer B.(Eds): *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studieas in honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press.
- Tough, J. (1989). El papel del maestro en el diálogo. *Lenguaje conversación y educación*. (109-124. Orr.). Madril: Visor.

- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Williams, J. (2001). The effectiveness of spontaneous attention to form. *System*, 29(3), 325-340.

Valoración del aprendizaje de software libre del alumnado universitario en función del autoconcepto y de los resultados académicos

Rating free software learning of university students based on the self-concept and academic achievement

Ángel Aldecoa Arnaiz y José María Madariaga Orbea
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

El presente estudio analiza la relación entre la autopercepción de los conocimientos relativos al uso de herramientas de software libre con el paquete ofimático Open/Libre Office por una parte, y el autoconcepto, los resultados académicos y el modelo de enseñanza-aprendizaje utilizado, por otra. Se han comparado los alumnos y alumnas de primero y segundo cursos del Grado en Gestión de Negocios de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao (UPV/EHU), en cada uno de los cuales se han utilizado modelos de enseñanza-aprendizaje distintos. Los resultados obtenidos muestran que la utilización de metodologías activas no supone una mejora en los resultados académicos, ni en la percepción de conocimientos de software libre, ni en el autoconcepto académico del alumnado. Por otro lado se confirma que el nivel de autoconcepto correlaciona con los resultados académicos y con la percepción de conocimientos de las herramientas de software libre utilizadas.

Palabras clave: Software libre, estudiantes universitarios, metodologías activas, rendimiento académico, autoconcepto.

Abstract

The current research analyzes the relation between the perception about the knowledge of the free software tools like Open Office on one hand and the self concept, the academic results and the pattern used in the learning-teaching area on the other hand. This research aims to elucidate whether the instruction in some tools of the free software inside of the ICT supported by cooperative learning methodologies allow to the students to get better academic achievements, to have a better knowledge of those tools and a better self concept and at the same time try to establish relations between all those variables. For this research, the students of the first and the second academic year of Business arrangement Grade of the University of the Basque Country have been compared; in all of those comparisons, different learning and teaching patters have been used. The results obtained have shown that the active methodologies do not mean an improvement of the academic results, nor the perception of the free software, neither the auto concept of the students body. On the other hand, is confirmed that the level of the self concept is correlated with the academic result and the perception of the knowledge of the free software tools used.

Keywords: Open source, university estudents, active methodologies, academic achievement, self-concept.

Correspondencia: Ángel Aldecoa Arnaiz, Economía Industrial, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao. E-mail: angel.aldecoa@ehu.eus

Introducción

Es un hecho cierto que en la actualidad una gran parte de la población hace un uso intensivo de las TIC, que Internet es uno de los recursos más utilizados a nivel mundial y que los programas de uso cotidiano son un elemento imprescindible en la tarea de culturización y consolidación digital en nuestra sociedad. En consecuencia, las TIC desempeñan un importante papel en la transmisión del conocimiento y la información, y el sistema educativo no debe dar la espalda a la difusión de su utilización, puesto que su adecuado manejo es un factor imprescindible para el futuro de nuestros jóvenes.

Más en concreto, la preparación de los estudiantes que cursan el Grado en Gestión de Negocios está enfocada a un futuro empresarial, en cuyo marco cabe pensar en la posibilidad de que algunos de ellos desarrollen un carácter emprendedor y creen su propia empresa. A tal fin, es interesante que conozcan la existencia de las herramientas de software libre, al menos que sepan de su existencia y que su utilización no difiere excesivamente del uso de herramientas de software privativo. Deben percibir las ventajas de tipo económico y de personalización que tienen estos programas, ya que les pueden resultar muy útiles en las primeras fases de su desarrollo emprendedor.

Por otra parte, el rendimiento académico parece ir ligado al autoconcepto y la cooperación (Rué, 1991), dado que «El planteamiento cooperativo entiende el grupo como un instrumento para optimizar el rendimiento» (Caba, 2001, p. 8). Por el contrario, una enseñanza de tipo individualista se relaciona con sentimientos de menosprecio y autorrechazo (Johnson y Johnson, 1999). Como consecuencia, en la última década el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha ganado popularidad en el ámbito universitario por el impacto que puede tener sobre el aprendizaje del alumnado. En efecto, reduce en una menor tasa de abandono, mayor retención de conocimientos, mayor conexión entre la teoría y su aplicación, mayor desarrollo de habilidades y competencias profesionales, mayor motivación y participación, así como menor tiempo de graduación (Johnson, Johnson y Smith, 1991).

En este trabajo, nos preguntamos en definitiva si la instrucción en algunas herramientas de software libre de uso ofimático dentro del marco de las TIC apoyadas en metodologías de aprendizaje cooperativo permiten obtener mejor rendimiento, mejor percepción del conocimiento de dichas herramientas y mejor autoconcepto, al mismo tiempo que tratamos de establecer posibles relaciones entre todas estas variables.

Fundamentación Teórica

Software libre

Debido al crecimiento desmesurado del consumo de ordenadores y la difusión del acceso a Internet, el software se ha convertido en un producto de extrema necesidad. Al adquirir un ordenador nuevo, este viene acompañado de una licencia de uso, tanto del dispositivo como del software preinstalado, estableciendo en el contrato los términos y condiciones de utilización del programa informático por el usuario, así como los límites que debe respetar al usarlo, todo lo cual delimita sus derechos y libertades (Bain, Gallego, Martínez y Rius, 2007). Ahora bien, las herramientas preinstaladas en el ordenador tienen una fecha de caducidad, tras la cual dejan de funcionar, momento en el que los usuarios deben tomar la decisión de comprar o no el producto que han estado obligados a utilizar. Este problema de la caducidad se solucionaría utilizando un tipo de software denominado libre que, aunque no está necesariamente exento de dispendio económico por su uso, sí que carece de una entidad que se beneficia por su utilización.

La expresión software libre es un término acuñado por Richard Matthew Stallman, en los siguientes términos: “*Con software libre nos referimos a la libertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorar el software*” (Stallman, 2004, p. 59). Es el iniciador e ideólogo del movimiento del software libre, creador de la Free Software Foundation, que es una organización sin ánimo de lucro creada con el objeto de divulgar este movimiento alrededor del mundo. A pesar de que González y otros (2006), opinan que el concepto de software libre sigue siendo un gran desconocido, diversos trabajos han redefinido y citado en sus escritos el concepto de software libre, todos ellos derivados del primigenio presentado por Stallman (Osuna, 2009; Sánchez y Toledo, 2009).

Software libre y educación

Los principios de cooperación y libertad permiten mayor difusión del saber colectivo, siendo este fenómeno “intrínsecamente social, no se limita al campo del software, sino que es aplicable al conjunto de producción y distribución de conocimiento” (Roca y Castells, 2006, p. 10). También estos principios son aplicables en el mundo educativo, tanto en las escuelas como en las universidades, desde las que precisamente debiera partir dicho uso. Por ello debemos considerar:

“difundir entre la comunidad educativa la filosofía del software libre y la metodología de su desarrollo, dos ideas perfectamente aplicables a productos y procesos educativos (...) gran parte del material curricular que emplean estudiantes y profesorado todos los días, puede producirse colaborativamente y distribuirse libremente..., como el software libre” (Adell, 2005, p. 7).

Es un hecho que, “aunque la presencia del software libre en las instituciones educativas va ganado progresivamente terreno, la realidad es que no ha sido tan mayoritaria como ha ocurrido en otros sectores” (Cabero y Llorente, 2008, p. 13). Eso se debe, sobre todo, a que el software privativo está más consolidado en estos entornos, a pesar de que se observa una penetración del software libre, en algunos ámbitos universitarios.

Nuestra responsabilidad como educadores es enseñar y promover un uso democrático y social de la tecnología. Formando a nuestros estudiantes con software libre les enseñamos que el conocimiento es fruto de la libertad, que la ciencia se basa en la cooperación y en la transparencia, les enseñamos a compartir y colaborar con sus compañeros, les ayudamos a ser libres e independientes de ataduras tecnológicas artificiales y les capacitamos mejor para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Además, en el caso del alumnado que cursa el Grado en Gestión de Negocios les ayudamos a descubrir el interés del SL por las ventajas económicas y de personalización que tienen estos programas para un hipotético desarrollo emprendedor. Todo esto únicamente lo podemos enseñar de manera efectiva en nuestras aulas tratando de potenciar el trabajo cooperativo dando ejemplo, ya que “una sociedad libre necesita una escuela libre y una escuela libre necesita software libre” (Adell y Bernabé, 2007, p. 91).

Metodologías activas

Parece que existe un amplio consenso sobre la utilidad de las metodología activas en el aula, aunque es necesario continuar avanzando sobre todo a nivel universitario, tal y como lo está potenciando la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (Goñi, Goñi, Nuño, Madariaga y Gisasola, 2005). En ese sentido, Gallagher, Stepien y Roshenthal

(1992) obtuvieron que los estudiantes que trabajaban con metodologías activas en el aula, tienen mejores resultados en resolución de problemas, identificación de información, generación de soluciones posibles y justificación de las elegidas.

En relación a la metodología activa de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en este trabajo se ha optado por la propuesta constructivista que basa la construcción de nuevas ideas y conceptos en los conocimientos previos. De esa manera, se comparte la perspectiva de Jones, Rasmussen y Moffitt (1997), para quienes el ABP consiste en realizar de manera colaborativa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumnado en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás. Esta definición que es bastante completa integra tres elementos considerados como esenciales en el ABP: comunicación, colaboración y pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, el producto final consiste en un proyecto que busca la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula, donde el estudiante pone en práctica los conceptos teóricos que le permiten resolver problemas de ámbito real (Rodríguez-Sandoval, Vargas y Luna, 2010).

En este método de aprendizaje colaborativo, los roles de profesor-a y de alumno-a se diferencian de los representados en los métodos de enseñanza tradicional, ya que el alumnado para solucionar los problemas necesita generar preguntas, debatir ideas, diseñar planes, para lo que está obligado a recolectar datos, establecer conclusiones y exponer los resultados a sus compañeros (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial y Palincsar, 1991). De esta forma el alumnado toma las riendas de su aprendizaje, mientras que el profesorado debe garantizar que los proyectos encuentren un equilibrio entre la habilidad y el desafío, posibilitando una experiencia agradable en el aprendizaje (Johari y Bradshaw, 2008; Rodríguez-Sandoval, Vargas y Luna 2010; Willard y Duffrin, 2003). Además, Mioduser y Betzer (2007) y Restrego (2005) encontraron que los estudiantes que trabajan con estos métodos mejoran su capacidad de trabajo en equipo, consiguen una mayor profundización de los conceptos, la asignatura les resulta más interesante, tienen mejor relación con el profesorado, mejorando su relación con los compañeros-as y sus resultados académicos.

Autoconcepto

Todas las personas desarrollan una imagen, una idea propia de sí mismos que llamamos autoconcepto (Miras, 2001). Sin embargo, no existe un consenso en torno a su definición y así podemos considerarlo como el conocimiento de uno mismo o autoconocimiento, o como las representaciones que el individuo elabora sobre sí mismo y que incluyen aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales (González, 2004; Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2004). En este sentido, una definición representativa sería la de Shavelson, Hubner y Stanton (1976): “Es la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (1976, p. 411). En cambio, si parece haber un acuerdo al considerar que el autoconcepto es algo sólido, a la par que cambia como fruto del desarrollo y de la experiencia del individuo en el medio social (Winstok y Enosh, 2004).

Hasta los años 70 y 80 los estudios sobre el autoconcepto se plantearon en un sentido global, sin una base teórica sólida y con muchas deficiencias metodológicas (Esnaola, 2005). A partir de esa fecha y especialmente del trabajo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) (véase Figura 1), comienzan a darse importantes avances hacia una propuesta multidimensional y jerarquizada del mismo, así como su consideración como

un grupo de autopercepciones específicas organizadas jerárquicamente en diversos dominios (De Gracia, Garre, Marcó y Monreal, 2004).

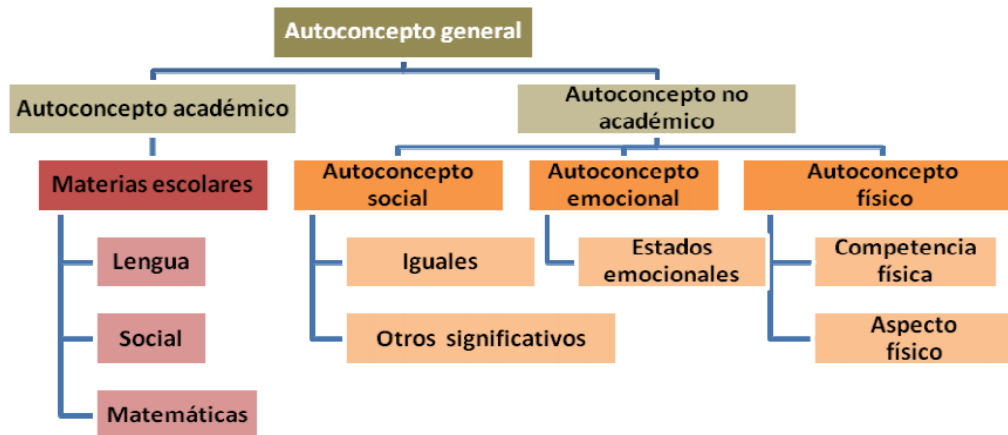


Figura 1

Modelo del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Staton (1976)

Estos modelos jerarquizados han dando lugar a la idea de la modificabilidad del autoconcepto, que es aún mayor cuanto más específicos sean sus dominios o componentes (Amezcu y Pichardo, 2000).

Autoconcepto académico

En el esquema de la Figura 1 puede apreciarse que uno de los dominios del autoconcepto general es el autoconcepto académico. En dicho autoconcepto que es considerado como la percepción que el individuo tiene de sí mismo como estudiante y en el desempeño de su aprendizaje, se distinguen a su vez tantos subdominios o dimensiones como materias escolares.

En el mismo momento en que las personas son escolarizadas comienzan a compararse con los demás y el efecto que dichas comparaciones produce nutre el autoconcepto, principalmente el académico, orientando su evolución (Avanzini, 1985; Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2004), llegando a convertirse a partir de la adolescencia en un criterio de valoración de la propia competencia.

Entre los diferentes instrumentos utilizados para medir el autoconcepto en este trabajo se ha optado por emplear el Cuestionario Multidimensional de Autoconcepto AUDIM elaborado por el grupo PSIKOR de la UPV/EHU ya que permite evaluar el autoconcepto académico y el general, de acuerdo con el siguiente esquema basado en el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976):

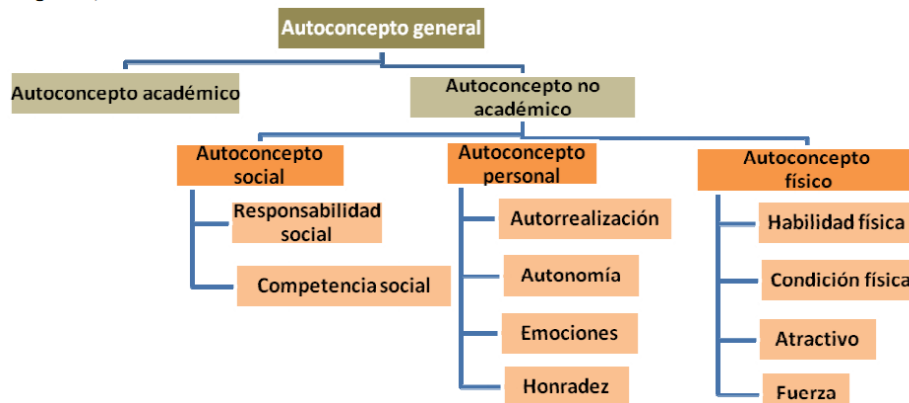


Figura 2. Modelo del autoconcepto multidimensional del AUDIM

Problemática de investigación

Existe una tradición investigadora previa basada en conocimientos generales sobre las TICs abordando el tema del SL en relación con ellas. En cuanto a los trabajos que relacionan el autoconcepto con el aprendizaje cooperativo (Caba, 2001; Rué, 1991), en las investigaciones realizadas para desarrollar el autoconcepto personal mediante técnicas de aprendizaje cooperativo (Esteve, 2004) se ha podido encontrar que dichas técnicas favorecen los procesos de socialización y las relaciones inter pares (Díaz, 2003; Ruiz y García, 2004), mejorando el autoconcepto de los estudiantes y sus expectativas de éxito académico (Box y Little, 2003; Echeita y Martín, 1990; Jenkins, Antil, Wayne y Vadasy, 2003; Townsend y Wilton, 2003; Yarrow y Topping, 2001).

Autoconcepto y rendimiento académico

Estos resultados han permitido afirmar que un alto nivel de autoconcepto favorece positivamente el rendimiento académico «llegando su efecto a compensar las bajas capacidades hasta el punto de beneficiar unos logros académicos iguales a los de compañeros más inteligentes, pero con un bajo autoconcepto» (Lozano González, González, Núñez y Lozano Fernández, 2000, p. 765). De hecho, las relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico son mutuas y positivas (Grum, Lebaric y Kolenc, 2004; Guay, Marsh y Boivin, 2003; Zsolnai, 2002). En cambio el alumnado con problemas de aprendizaje, presenta un autoconcepto más negativo tanto a nivel académico como a nivel social (González Pienda et al., 2000; Núñez, González Pumariiega y González Pienda, 1995; Stevanato, Loureiro, Linhares y Marturano, 2003).

Finalmente, Zhonglin, Tai, Guixiang y Yijian (2004) determinaron que el nivel de autoconcepto en los estudiantes de formación profesional es significativamente más bajo que el del resto de estudiantes. Este resultado es interpretado porque quizás este alumnado de formación profesional haya sido derivado a estos centros por su bajo rendimiento académico.

En definitiva, la siguiente investigación persigue como objetivo general comprobar si las variables indicadas: percepción sobre conocimiento de herramientas de software libre, autoconcepto académico, metodología utilizada en el aula y resultados académicos guardan una relación entre sí.

Los objetivos específicos que se derivan de este objetivo general son los siguientes:

- Analizar si existen diferencias en los resultados académicos en función de la metodología utilizada en el aula.
- Conocer si existen diferencias en la percepción del nivel de aprendizaje de software libre en función de la metodología de enseñanza-aprendizaje empleada.
- Determinar si las posibles diferencias en autoconcepto académico se relacionan con la metodología de enseñanza-aprendizaje usada.
- Comprobar si existe una relación entre los niveles de autoconcepto y los resultados académicos del alumnado.
- Explorar la relación existente entre la percepción del nivel de aprendizaje en las herramientas de software libre y el rendimiento académico.

Método

Participantes

Los participantes en este estudio fueron 170 estudiantes, 86 (50,59%) de primero del Grado en Gestión de Negocios de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea) y 84 (49,41 %) de segundo curso.

Hipótesis

Hipótesis 1: Se espera que los resultados académicos obtenidos por el alumnado de primero de grado sean mejores que los del alumnado de segundo.

Hipótesis 2: Se espera que la percepción del nivel de aprendizaje de las herramientas de software libre del alumnado de primero de grado sea mejor que la del alumnado de segundo

Hipótesis 3: Se espera que los niveles de autoconcepto académico de los estudiantes de primero de grado sean mejores que los de segundo

Hipótesis 4: Se espera que haya una correlación entre los niveles de autoconcepto y los resultados académicos del alumnado.

Hipótesis 5: Se espera que a mejor percepción en el nivel de aprendizaje en herramientas de software libre el rendimiento académico aumente.

VARIABLES e instrumentos de medida

Percepción sobre el nivel de conocimiento en manejo de herramientas de software libre: La variable Percepción SL se evaluó mediante la escala PAHOS (*Percepción del Aprendizaje en Herramientas Open Source*). Se trata de un cuestionario elaborado ad hoc para esta investigación, a partir del COTASEBA (Cuestionario de Competencias Tecnológicas de los Alumnos de Secundaria y Bachillerato) elaborado previamente (Cabero y Llorente, 2006).

Las características del PAHOS son adecuadas, con una fiabilidad muy satisfactoria ($\alpha=.95$). Consta de 27 ítems de tipo Likert con respuestas de 1 a 5 puntos repartidos en cuatro subescalas que evalúan la autopercepción de conocimientos sobre las siguientes herramientas de software libre:

1. Conocimientos generales sobre Ubuntu (sistema operativo) (4 ítems).
2. Conocimientos generales sobre Writer/LibreOffice (procesador de textos) (8 ítems).
3. Conocimientos generales sobre Calc/LibreOffice (hoja de cálculo) (8 ítems).
4. Conocimientos generales sobre Impress/LibreOffice (presentaciones) (7 ítems).

Autoconcepto: Para medir el autoconcepto se ha utilizado el Cuestionario Multidimensional de Autoconcepto AUDIM elaborado por el Grupo consolidado de investigación Psikor, aunque únicamente se van a tener en cuenta las puntuaciones correspondientes a los autoconceptos académico y general. Se trata de un cuestionario validado anteriormente (Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2011) con una consistencia interna adecuada ($\alpha=.845$) que consta de 33 ítems en formato de tipo Likert (puntuaciones de 0 a 5) repartidos en cinco subescalas:

1. Autoconcepto físico: compuesto por ocho ítems que miden la habilidad, la condición física, el atractivo y la fuerza.
2. Autoconcepto social: compuesto por cuatro ítems, repartidos entre responsabilidad y aceptación social.
3. Autoconcepto personal: compuesto por ocho ítems que miden la honradez, la autonomía, las emociones y la autorrealización.
4. Autoconcepto académico: compuesto por ocho ítems, cuatro de carácter verbal y el resto de carácter matemático.
5. Autoconcepto general: compuesto por cinco ítems.

Rendimiento académico: El rendimiento académico se ha obtenido a partir de las notas obtenidas en la asignatura del curso correspondiente.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados de forma colectiva en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao (UPV/EHU), entre los estudiantes de los dos primeros cursos de la titulación de Grado en Gestión de Negocios, en horas lectivas y contando, en todos los casos, con la presencia del profesorado, que no intervino en el proceso de cumplimentación de los cuestionarios, limitándose a proporcionar a los sujetos las instrucciones necesarias asegurando la confidencialidad de los resultados y solicitando que cumplimentaran los cuestionarios con la mayor sinceridad posible.

En cuanto a los estudiantes, los que han cursado primero de grado, han trabajado en el aula utilizando metodologías activas elaborando un proyecto en el que eran los protagonistas de gran parte del aprendizaje y su evaluación. En este caso, el docente ha sido un facilitador o mediador que trata de que el trabajo desarrollado cumpla con unos mínimos de calidad. Mientras que el alumnado de segundo curso, utilizó métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales con sus correspondientes clases magistrales donde se desarrollaron los conceptos a utilizar en la tarea, aunque también realizaron un proyecto trabajando en pequeños grupos. En este caso el profesor ha sido el encargado de la evaluación de la tarea.

Análisis de datos

Después de depurar la muestra se introdujeron los datos en el paquete estadístico SPSS en su versión 21.0 para plataformas basadas en sistemas Windows, para realizar los correspondientes análisis estadísticos con un nivel de confianza del 95%.

Resultados

En primer lugar, se procedió a comprobar que las variables objeto de estudio tenían una distribución normal. A continuación se presentan los estadísticos descriptivos de todas ellas en función del curso:

Tabla 1

Estadísticos descriptivos en función del curso

	Curso	N	Media	DT
Resultados académicos	1º	86	6.76	1.92
	2º	84	6.17	2.26
	Total	170	6,47	2,11
Autoconcepto Académico	1º	86	26.02	3.08
	2º	84	26.56	3.37
	Total	170	26.29	3.23
Autoconcepto General	1º	86	17.02	4.15
	2º	84	19.44	3.87
	Total	170	18.22	4.18
Percepción Conocimiento Software Libre	1º	86	108,43	19.31
	2º	84	111.85	20.35
	Total	170	110.11	19.84

A la vista de los resultados presentados en la Tabla 1 puede comprobarse que no es posible que se cumplan las hipótesis 2 y 3 porque en todos los casos son mejores los resultados del alumnado de segundo (en contra de las hipótesis) y aunque dichas diferencias no fueran significativas tampoco se cumplirían dichas hipótesis.

En cualquier caso se procedió a comprobar dicha significatividad para las tres hipótesis, utilizando como estadístico de contraste la prueba t de Student para muestras independientes.

Hipótesis 1: Se espera que los resultados académicos obtenidos por el alumnado de primero de grado sean mejores que los del alumnado de segundo

Realizada la correspondiente prueba t de Student para comprobar si había diferencias significativas en los resultados académicos en función del curso y por lo tanto del método de enseñanza-aprendizaje utilizado, se obtuvo que tales diferencias no lo eran ($F = .058$, $p = .811$).

En consecuencia queda rechazada la Hipótesis 1 dado que, aunque efectivamente el alumnado de primero obtuvo mejores resultados académicos, las diferencias con el alumnado de segundo no fueron significativas.

No obstante, a pesar de que la probabilidad es muy superior a .05 se consideró interesante hacer una valoración del tamaño del efecto por tratarse de una muestra pequeña cuya diferencia podría dar lugar a significatividad con muestras mayores. Realizados los cálculos correspondientes se obtuvo un magnitud del tamaño del efecto Cohen en torno a .30 ($d = .2846$) que podemos considerar como relevante (Valentine y Cooper, 2003; Borg, Gall, y Gall, 1993).

Hipótesis 2: Se espera que la percepción del nivel de aprendizaje de las herramientas de software libre del alumnado de primero de grado sea mejor que la del alumnado de segundo

Realizada la correspondiente prueba t de Student para la percepción del conocimiento adquirido en las herramientas de software libre del alumnado en función del curso y por lo tanto del método de enseñanza-aprendizaje, se obtuvo que no había diferencias significativas ($F = .472, p = .493$).

En consecuencia queda rechazada la Hipótesis 2.

Hipótesis 3: Se espera que los niveles de autoconcepto académico de los estudiantes de primero de grado sean mejores que los de segundo

Realizada la correspondiente prueba t de Student para el autoconcepto académico en función del curso y por tanto del método de enseñanza-aprendizaje, no se obtuvieron diferencias significativas ($F = .857, p = .356$).

En consecuencia queda rechazada la Hipótesis 3.

Hipótesis 4: Se espera que haya una correlación entre los niveles de autoconcepto y los resultados académicos del alumnado

Con el fin de conocer si existe una correlación entre los niveles de autoconcepto (general y académico) y los resultados académicos, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación r de Pearson cuyos resultados se muestran en la Tabla 2:

Tabla 2

Correlacion entre los autoconceptos Académico y General y los resultados académicos

		Autoconcepto académico	Autoconcepto general	Categorización de Notas
Autoconcepto académico	Correlación Pearson	1	.42**	.26**
	Sig. (bilateral)		.00	.00
	N	170	170	170
Autoconcepto general	Correlación Pearson	.42**	1	.22**
	Sig. (bilateral)	.00		.00
	N	170	170	170
Categorización de Notas	Correlación Pearson	.26**	.22**	1
	Sig. (bilateral)	.00	.004	
	N	170	170	170

** . La correlación es significativa a nivel .01 (bilateral).

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 2, el análisis de correlaciones indica que todas ellas son significativas, positivas y además muy moderadas, tanto en el caso del autoconcepto académico ($r = .265, p = .00$) como general ($r = .22, .004$) por lo que si se cumple la Hipótesis 4.

Hipótesis 5: Se espera que a mejor percepción en el nivel de aprendizaje en herramientas de software libre el rendimiento académico aumente

Con el fin de conocer si existe una correlación entre la percepción del nivel de aprendizaje en herramientas de software libre y los resultados académicos, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación r de Pearson cuyos resultados se muestran en la Tabla 3:

Tabla 3

Correlaciones entre Percepción Conocimiento Software Libre y Resultados académicos

		Percepción Software Libre	Conocimiento Notas
Percepción Software Libre	Correlación Pearson	1	.61**
	Sig. (bilateral)		.00
	N	170	170
Resultados académicos	Correlación Pearson	.61**	1
	Sig. (bilateral)	.00	
	N	170	170

** . La correlación es significativa a nivel .01 (bilateral).

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 3, el análisis de correlaciones indica que es significativa, positiva y moderada alta ($r = .61$, $p = .00$) por lo que se cumple la Hipótesis 5.

Discusión

En esta investigación se ha obtenido que la formación de los participantes en relación a su alfabetización digital es aceptable, tal y como se encontrado en otras previas (Ricoy, Feliz y Sevillano, 2010), si bien es necesario afianzar sus capacidades técnicas en la educación universitaria (Clares y Gil, 2008).

A la vista de los resultados obtenidos en la primera hipótesis, aunque el alumnado de primer curso ha conseguido mejores resultados académicos que el de segundo, las diferencias entre ambos no han sido significativas. Esto podría deberse a que las metodologías utilizadas en el aula no han sido excesivamente diferentes debido a que el alumnado de primer curso no estaba familiarizado con las metodologías activas y el profesorado tuvo que intervenir más de lo previsto en el diseño. En todo caso, el análisis del tamaño del efecto arrojó unos resultados que nos hacen pensar que con muestras mayores podría haber diferencias significativas, por lo que sería conveniente realizar tal estudio con un número mayor de participantes.

En cuanto a la segunda hipótesis, relativa a la percepción del conocimiento de herramientas de software libre en el alumnado, los resultados obtenidos distan mucho de los esperados, si bien es preciso tener en cuenta que al alumnado de segundo se le ha preguntado un año más tarde de haber cursado la asignatura y con pocas probabilidades de haber sido utilizadas tales conocimientos durante ese tiempo. En este sentido, en estudios previos se ha puesto de manifiesto que la experiencia con las TICs genera actitudes favorables siempre que haya sido positiva y que el grado de satisfacción se mantiene constante en el tiempo (José, Díaz, Ruiz, Carmona y Picazo, 2004). Por lo tanto sería conveniente realizar nuevos estudios en los que la evaluación se realice inmediatamente después de haber cursado la asignatura.

La tercera hipótesis que preveía que los niveles de autoconcepto académico del alumnado de primero serían superiores a los de segundo, debido al modelo de enseñanza utilizado en el aula, no ha resultado confirmada aunque también podría ser debido a la edad de los participantes en el estudio y su correspondiente nivel de desarrollo emocional (Salanova y Schaufeli, 2000).

Se corrobora, la hipótesis cuarta indicativa que a mayor autoconcepto académico mejores son los resultados académicos, como indican estudios previos (Box y Little, 2003; Grum, Lebaric y Kolenc, 2004; Guay, Marsh y Boivin, 2003; Townsend y Wilton, 2003; Zsolnai, 2002).

La hipótesis quinta queda confirmada al existir una relación entre la percepción que tienen los alumnos sobre su conocimiento de las herramientas de software libre utilizadas y el resultado obtenido en la evaluación de la asignatura. Estos resultados parecen confirmar la propuesta de Cabero (1993) de que las respuestas están condicionadas por la actitud que el alumnado tiene ante las herramientas informáticas ya que cuando esta es negativa el proceso de aprendizaje se desarrolla con una cierta inquietud que acaba repercutiendo en el rendimiento académico.

En definitiva, a pesar del impacto provocado por las TIC, los obstáculos encontrados en su utilización se pueden atribuir al insuficiente conocimiento de las herramientas digitales (Castro, 2004) y es necesario seguir profundizando en las metodologías más adecuadas para su utilización en el ámbito universitario, teniendo en cuenta los problemas comunes en todos los principiantes. No se pretende buscar la generalización de los resultados y conclusiones dadas las limitaciones en el número de participantes y el diseño de la investigación, y solo se podrían hacer alguna extrapolación con una actitud prudente y reflexiva. Ahora bien, dado el evidente impacto generado por el uso de las TIC en el alumnado universitario es muy relevante continuar futuras investigaciones como una posible tesis doctoral, tratando de ampliarlo a otros contextos y con un mayor número de participantes, planteando un diseño en el que se pueda controlar mejor el posible efecto de la utilización de una determinada metodología.

Referencias

- Adell, J. (2005). Del software libre al conocimiento libre. *Andalucía Educativa*, 51, 07–10.
- Adell, J. y Bernabé, I. (2007). Software libre en educación. En J. Cabero (Coord.): *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- Amezcuá, J. y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Bain, M., Gallego, M., Martínez, M. y Rius, J. (2007). *Aspectos legales y de explotación del software libre (Parte I)*. Recuperado el 11 de enero de 2014 de

- <http://ocw.uoc.edu/informatica-tecnologia-y-multimedia/aspectos-legales-y-de-explotacion-del-software-libre/materiales>.
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. y Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3), 369-398.
- Borg, W. R., Gall, J. O., y Gall, M. D. (1993). *Applying educational research: A practical guide*. New York: Longman (3rd ed.).
- Box, J. A. y Little, D. C. (2003). Cooperative Small-Group Instruction Combined with Advanced Organizers and Their Relationship to Self-Concept and Social Studies. *Journal of Instructional Psychology*, 30(4), 285-287.
- Caba, M. A. (2001). El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores socio-personales, *Bordón*, 53(1), 7-20.
- Cabero, J. (Coord.) (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2008). Software libre y sus posibilidades en la educación. *Revista Aula Interactiva*, 4, 12-14.
- Castro, O. (2004). La incorporación activa de nuevas tecnologías en las clases de métodos. *Hispania*, 87(3), 520-532.
- Clares, J. y Gil, J. (2008). Recursos tecnológicos y metodologías de enseñanza en titulaciones del ámbito de las ciencias de la educación. *Bordón*, 60(3), 21-33.
- De Gracia, M., Garre, J., Marcó, M. y Monreal, P. (2004). Analysis of Self-Concept in Older Adults in Different Contexts: Validation of the Subjective Aging Perception Scale (SAPS), *European Journal of Psychological Assessment*, 2(4), 262-274.
- Díaz, E. M. (2003). Atención a la diversidad: Condiciones de la escuela para todos, *Bordón*, 55(2), 191-204.
- Echeita, G. y Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje, en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.): *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 49-68). Madrid: Alianza.
- Esnaola, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón*, 56(1), 95-116.
- Gallagher, S. A., Stepien, W. J. y Roshenthal, H. (1992). The effects of problem-based learning on problem solving. *Gifted Child Quarterly*, 36, 195-200.
- González, E. (2004). Desarrollo en la adolescencia. Desarrollo psicobiológico y cognitivo. Construcción de la identidad. Desarrollo del autoconcepto y de la afectividad, en González, E. y Bueno, J. A. (coors.): *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar* (pp. 309-344). Madrid: CCS.
- González Pienda, J. A., Núñez, J. C., González Pumariaga, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje, *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- González, J. M., Rodríguez, E., Rodríguez, N., Cagide, M. C., Fillat, N., Cueva, J. de la, Malina, T. y Moglen, E. (2006). *Copyleft. Manual de uso*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Goñi, A., Goñi, J.M., Nuño, T., Madariaga, J.M. y Gisasola, J. (2005). *Programa de asesoramiento para la introducción del Crédito Europeo*. Leioa: UPV/EHU

- Grum, D. K.; Lebaric, N. y Kolenc, J. (2004). Relation between self-concept, motivation for education and academic achievement: A Slovenian case, *Studia Psychologica*, 46(2), 105-126.
- Guay, F., Marsh, H.W. y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering, *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Jenkins, J. R.; Antil, L. R.; Wayne, S. K. y Vadasy, P. F. (2003). How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students. *Exceptional Children*, 69(3): 279-292.
- Johari, A. y Bradshaw, A. C. (2008). Project-based learning in an intership program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development*, 56, 329-359.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn y Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R. y Smith, K. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Jones, N. F., Rasmussen, C. M. y Moffitt, M. C. (1997). *Real-Life Problem Solving: A Collaborative Approach to Interdisciplinary Learning*. Washington: American Psychological Association.
- José, C., Díaz, E., Ruiz, I., Carmona, M. C. y Picazo, M. A. (2004). Análisis comparativo del tecno-estrés en estudiantes de la universidad Jaume I de Castellón. Recuperado el 7 de marzo de 2014 de <http://www.uji.es/publ/edicions/jfi9/>
- Lozano González, L., González, J. A., Núñez, J. C. y Lozano Fernández, L. M. (2000). ¿Hace más el que quiere que el que puede? Capacidad percibida, capacidad real y rendimiento académico. En E. Marchena y C. Alcalde (coors.): *La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza*, 2. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Mioduser, D. y Betzer, N. (2007). The contribution of project-based learning to high achievers' acquisition of technological knowledge. *International Journal of Techonology and Design Education*, 18, 59-77.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.): *Desarrollo psicológico y educación*, 2. *Psicología de la educación escolar* (pp. 309-330). Madrid: Alianza.
- Núñez, J. C., González Pumariaga, S. y González Pienda, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje, *Psicothema*, 7, 587-604.
- Osuna, S. (2009). Aproximación al software libre. Algunos usos educativos. *La educ@ción. Revista Digital*, 141, 01-23.
- Restrego, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- Ricoy, M. C., Feliz, T. y Sevillano, M. L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XXI*, 13 (1), 199-219.
- Roca, M y Castells, M. (2006). *El software libre en Catalunya y en España. Informe de investigación*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/in3/softwarelibre/> .
- Rodriguez, A. y Ruiz de Azúa, U. (2011). Una nueva propuesta de cuestionario de autoconcepto multidimensional: AUDIM-33. En J.M. Correa (Coord.). *XVIII Jornadas de Psicodidáctica*. Vitoria-Gasteiz.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas, E.M. y Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.

- Rué, J. (1991). *El treball co-operatiu. Lòrganització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.
- Ruiz, C. y García, M. (2004). Factores relacionados con la calidad en las aulas de Educación Infantil: Propuesta de un modelo explicativo. *Bordón*, 56(2), 317-328.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2000). Exposure to information technologies and its relation burount. *Behabour and Informaction Technology*, 19, 385-392.
- Sánchez, J. M. y Toledo, P. (2009). Software libre y educación. En P. Toledo y C. Hervás (Coors): *El software libre en los contextos educativos* (pp. 11-26). Sevilla: MAD.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Stallman, R. M. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. y Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Townsend, M., y Wilton, K. (2003). Evaluating change in attitude towards mathematics using the «then-now» procedure in a co-operative learning programme, *British Journal of Educational Psychology*, 73(4),473-487.
- Valentine, J. y Cooper, H. (2003). *Effect Size Substantive Interpretation Guidelines: Issues in the Interpretation of Effect Sizes*. Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/document.aspx?sid=1&pid=2>.
- Willard, K. y Duffrin, M.W. (2003). Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2, 69-73.
- Winstok, Z. y Enosh, G. (2004). Towards Re-Conceptualization of Global Self Image: Preliminary Findings of the Validity and Reliability of a Structured Scale. *Individual Differences Research*, 2(1), 63-80.
- Worchel, S.; Cooper, J.; Goethals, G. R. y Olson, J. M. (2004). *Psicología Social*. Madrid: Thomson.
- Yarrow, F. y Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: the effects of metacognitive prompting and structured peer interaction, *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261-282.
- Zhonglin, W., Tai, H. K., Guixiang, W. y Yijian, H. (2004). The self-concept and internal/external frame of reference model of vocational and ordinary high school students, *Psychological Science*, 27(4), 946-948.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement, *Educational Psychology*, 22(3), 317-330.

Ingurune birtualen erabilera eta elkarren arteko erregulazioa komunikazio gaitasunaren garapenean

Use of virtual environments and corregulation for the development of academic communication competence

Ainhoa Ezeiza eta Daniel Losada
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Ikerlan honetan, ingurune birtualek idatzizko komunikazio gaitasun akademikoaren garapenerako duten balioa aztertu da. Lehen mailako ikasleak gai dira idatzizko lan akademiko konplexuak ekoizteko, unibertsitatearen testuinguruak eskatzen dituen baldintza diskurtsiboak betez; horretarako duten zailtasun handienetako bat erreferentzia bibliografikoak testuan zehar txertatzea eta amaieran egoki zerrendatzea dela aztertu da. Zailtasun horretan laguntzeko asmotan, Euskal Herriko Unibertsitateko Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolako lehen mailako 417 ikasleren 867 idatzizko ekoizpen analizatu dira, berdinaren arteko tutoretza proiektuan parte hartu duten eta ez duten ikaslearen arteko aldeak aztertzeko, eta elkarri emandako feedbackaren nolakotasuna ere analizatu da, ikaslearen erregulaziorako gaitasuna baloratzeari begira. Emaiza nagusi gisa, graduako lehen mailako zailtasun horiek nabarmen arindu daitezke elkarren arteko erregulaziorako tutoretza-jarduerak erabiliz ikas-emaizak hobetzeko estrategia didaktiko gisa. Erregulazio hori ingurune birtualeko tresnak erabiliz antolatzen bada, etengabe berrikusteko eta orientatzeko aukera zabaltzen da.

Gako hitzak: elkarren arteko erregulazioa, idazketa akademikoa, dokumentazio-lanak, elkarreragin birtuala.

Abstract

The purpose of this research is to explore the value of virtual environments for developing academic writing skills. University first-year students are able to develop acceptable academic writings in compliance with the discursive conditions required at university context. However, one of their main difficulties is the inclusion of bibliographic references throughout the text and the final list.

With the aim of improving these difficulties, we have analyzed 867 texts written by 417 first-year students of the School of Education of San Sebastian (UPV/EHU), to compare differences among students who participated in the peer tutoring project and those who have not. Feedback given by the students has also been qualitatively analyzed, for a deeper understanding of corregulation competence.

As a main result, difficulties have been considerably improved through peer tutoring as learning strategy. The use of virtual environment has expanded the chance for reviewing and reorientation.

Keywords: corregulation, academic writing, documentation work, virtual interaction.

Sarrera

Unibertsitatearen testuinguruan komunitate sozio-diskurtsiboa eratzen da, eta hori ulertzea eta bertako kide izatea konplexua da unibertsitatera iritsi berriak diren ikasleentzat. Horrek suposatzen du, sozio-konstruktibismoaren ikuspegitik, komunitate horren berezitasunak kultura horretako kideekin elkarreraginean barneratzen direla, eraikitze eta berreraikitze prozesuen bitartez (Carlino, 2005).

Eremu akademiko-zientifikoko diskurtsoen konplexutasun eta aniztasun honetan, ekoizpen teorikoak eta praktikoak, formalagoak edo informalagoak eta funtsean nahiko idiosinkratikoak dituztenak beren baitan (Teufel & Moens, 2000), puntu komun batzuk seinala daitezke diskurtso zientifikoa izendatzen dena zentzu zabalean identifikatzeko, eta hori izan ohi da ikasleek unibertsitatearen testuinguruan garatu beharreko komunikazio dimentsioak. Marinkovich eta Benítez-ek (2000) egindako berrikusketaren arabera, hauek dira ekoizpen zientifikoen ezaugarri diskurtsiboak:

- Ia erabateko unibokotasun semantikoa
- Irakurle/entzuleekiko interes baxua, neutraltasun nabarmena hartzen duelarik
- Bere erabilgarritasuna, zehaztasuna, funtzio praktikoa eta eraginkortasuna;
- Argumentazioaren garapen berezia, frogatzeko egitura testuala pertsuasiboa baino gehiago
- Esanguratzeko baliabide minimoak erabiltzea
- Jakintza espezialduaren transmisioa

Hainbat iturri bibliografiko erabiliz testu akademiko luzea eraikitzea jarduera komunikatibo eta kognitibo konplexua da, ideien elaborazio teorikoen prozesua eskatzen duena komunikazio bihurtu aurretik. Brailovsky-ren esanetan (2008), paisaje bat eraiki behar da, estetika zehatz bat duena eta narratiba bereziaren pean. Ikasketetako lehen mailan, testuak manipulatzetik jakintza eraldatzerako prozesuaren lehen urratsak ematen dituzte eta, hortaz, naturala da testuetan hutsuneak izatea, euren ahotsa islatzen ez asmatzea edo modalizatzailerik hautatzeko zailtasunak izatea. Egoera horretan, ideien eta forma diskurtsiboen arteko elkarreragin problematikoa sortzen da eta problema horiek konpontzeko elkarreraginaren emaitza da jakintzaren eraldatzea, Bereiter eta Scardamalia-ren ereduaren arabera (1987).

Halako testu akademiko-zientifikoen ekoizpenean, idatzizkoaren ulermenaren eta idatzizko ekoizpenaren artean harreman kognitibo estuak daudela erakutsi zuen Stotsky-k 1983an argitaratu ikerketan (Carson-ek 1990ean aipatua), besteak beste, korrelazioak daudela irakurtzeko trebetasunen eta irakurleen ekoizpenen konplexutasun sintaktikoaren artean. Erlazio horiek Jakobs eta Perrin-ek (2008) aztertu berri dituzte, eta beraien esanetan, irakurketa idazketarik gabe gerta badaiteke ere, oso arraroa da idazketa irakurketarik gabe garatzea. Bi irakurketa-prozesu bereizi dituzte ikuspegi honetatik:

- a. Ekoizpenera orientatutako irakurketa, produktu bat garatzeko lagungarria dena
- b. Iturrietara orientatutako irakurketa, beste autore batzuen testuetan erreferentziatutako testuak ulertzeari begirakoa.

Bigarren irakurketa-mota testuartekotasunarekin erlazonaturik dago eta ez da idazketa ikerketetan oso kontuan izan. Iturrietara orientatutako irakurketa zereginaren definizioak baldintzatzen du eta autore horren analisiaren arabera, lau parametro dira gako:

- Iturrien irakurketa non kokatzen den idazketa prozesuan (lehenago, bitartean, edukia formulatu ondoren...).
- Iturrien irakurketa nola konbinatzen den testuaren ekoizpenaren beste

jarduerekin (kopiatzea edo aipua txertatzea, esaterako).

- Zein testu hartzen diren iturri gisa eta zein edukitan fokalizatzen den arreta.
- Norainoko sakontasuna edo kritikotasuna erabili den (irakurtzea ebaluatzen, testua eraikitzen...)

Konplexutasun hori kontuan hartuta, ikerketa honi begira askotariko iturrietatik eraikitako idatzizko testuaren ekoizpena mendeko aldagai edo amaierako produktu gisa interpretatu da, eta saiatu da ulertzen zein prozesu didaktikok duten ikasleei laguntzeko ahalmena zeregin konplexu hau eraginkortasunez gauzatzen. Halaber, zeregin hori taldean egiteko erabakia hartu da sozializazioak elkarlaguntzarako prozesuak ezartzen laguntzeko, prozesuan zehar erabiltzen ari diren estrategiak partekatzeko eta lana elkarren artean erregulatzeko.

Erreferentziatze bibliografikoari dagokionez, pentsatu ohi da konbentzio formal hutsa dela eta ondorioz, nahikoa dela forma horren inguruko azalpenak ematea (esaterako, APA arauen ezaugarriak). Erreferentzia bibliografikoen testu integrazioaz egindako ikerketen artean gutxi dira gradu mailako ikasleekin egindakoak (adibidez: Latour, 1987; Laca, 2001; Schembri, 2009; Soto, 2009). Ikerketa horiek erakusten dute desberdina dela erreferentzien erabilera diskurtsiboa testu zientifikoen ekoizleen eta graduako ikasleen artean, eta Soto-k (2009) ikertu bezala, erreferentzia bibliografikoak idazleak bere ikerketa-eremuaz dituen suposizioen azpimultzoaren jakintza-indize dira; gutxi edo oso gutxi dira unibertsitateko lanetan erabiltzen diren erreferentziak eta gainera, erreferentziak ez dira batere anitzak.

Schembri-k (2009) ikasleen aipuez egindako azterketa kualitatiboan, idazle adituen eta ez adituen arteko bereziketa egin du, eta azpimarratu du ikasle ez adituek aipua erabiltzen dituztela eremuko ezagutzak aditzera emateko, eta adituek, berriz, bere emaitzak berriak direla azpimarratzeko erabiltzen dituzte aipua. Gradu ondorengo ikasleek eta tesia idazten ari diren ikasleek joera nabarmenagoa dute aldizkariak aipatzeko, jatorrizko testuetako informazioa euren testuetan integratzeko eta beren ahots testuala gainjartzeko.

Autoerregulazioa eta elkarren arteko erregulazioa

Lan honen hipotesi nagusi gisa, planteatu da ikasleek euren lana autoerregulatu behar dutela, elkarren arteko erregulazioan egon daitekeela gakoak. Hori dela eta, alderaketa egin da elkarren arteko tutoretza proiektu zehatz bat izan duten ikasleen eta halakorik izan ez duten ikasleen artean. Jakin nahi izan da lehen mailako ikasleak gai ote diren ikaskideen lanak erregulatzeko, eta erregulazio hori baliagarria izan ote zaien tutorizatuak izan diren ikasleei.

Ikaskuntzaren autoerregulazioaren eta autokudeatzearen inguruko ikerketak nabarmen indartu dira IKTen hedapenarekin. Ikaskuntzak teknologien laguntzaz autogidatzeko aukera berriak (*self-directed learning*) elkarren arteko ebaluazio sistemak ezartzearekin batera (*crowd-sourced evaluation*), ebaluazioaren kontzeptuaren berrikuspenera bultzatu dute.

Autoerregulazioaz egin diren garapen didaktikoez oro har gutxietsi egin dute taldearen lekua prozesuan. Taldea banakoari laguntzeko elkarrekin gisa hartzen da, gehienez ere. Irakaslea da feedback-emaile nagusia eta estrategia egokiak planteatu eta balioesten dituena. Ez da eraikitze sozio-konstruktiboa hartzen kontuan eta ez da aurreikusten Wertsch-ek (1978) proposatutako heteroerregulaziotik autoerregulaziorako igarobidea, hain zuzen ere, goi-hezkuntzan garrantzi handiena duen erregulazioa.

Perrenoud-ek (1991) jakintza auto-sozioeraikitzen dela agertu du, eta prozesu horietako baliabide garrantzitsuenak autoantolaketa eta elkarrekin soziala dira. Izan ere,

hainbat testuingurutan ikusi da autoebaluazioaren, elkarren arteko ebaluazioaren eta ikaslea irakaslearekin batera ebaluatzearen eraginkortasuna (Jorba & Sanmartí, 2000; Zapata-Ros, 2013). Autoerregulazioa zaila izaten da ikaslearentzat banakakoaren ikuspegitik planteatzen bada, autobehaketa eta autoezagutza zaila baita; aldiz, taldearen testuinguruan, jakintza banaturik dagoelarik, elkarren artean erregulatzeko aukera sortzen da (Chan, 2012). Talde-testuinguruan proposatzen da, hain zuzen ere, ikaskuntzen etengabeko erregulazioaren kontzeptua (Perrenoud, 1991; Jorba & Casellas, 1997; Jorba & Sanmartí, 2008).

Ordenagailuak lagundutako ikaskuntza kolaboratiboen ikerketen testuinguruan (CSCL, *Computer Supported Collaborative Learning*), aldiz, honela bereizten dira erregulazio-motak: autoerregulazioa, elkarren arteko erregulazioa eta erregulazio partekatua (*shared regulation*) (Winne, Hadwin & Perry, 2012). Erregulazio partekatua ikastaldea bere osotasunean hartzen du erreferentzia gisa autoerregulazioa garatzeko.

Hizkuntzen ikaskuntzaren esparruan, kontzientzia linguistikoa hartu da abiapuntutzat ikerlan honetan, alegia, hizkuntzaren alderdi formalak eta oinarri linguistikoak aintzakotzat izateko gaitasuna, abstrakzio maila jasoagoan edo xumeagoan (Cots, Armengol, Arnó, Irún & Llorca, 2007). Kontzientzia linguistikoaz Schmidt-ek (1993) ondorioztatu bezala, hizkuntzaren alderdi formalen gaineko kontzientzia beharrezkoa da hizkuntza gaitasun jaso bereganatzeko. Beraren azterketen arabera, lau dira kontzientzia linguistikoa garatzeko faktore nagusiak (Schmidt, 1993): Intentzionalitatea, arreta, konturatzea eta ulermena. James eta Garrentt-en arabera (1992), kontzientzia linguistikoak bost eremu ditu kontuan hartu beharrekoak: eremu afektiboa, soziala, “botereari” lotutakoa, kognitiboa eta performantziari lotutakoa.

Kontzientzia linguistikoaren kontzeptua autoerregulazioaren eta elkarren arteko erregulazioaren kontzeptura hurbiltzeko, irakaslearen eta ikaskideen feedbackaren garrantzia aztertzen duen bibliografia berrikusi da. Butterfield eta Metcalfe-k (2006) ikertutakoaren arabera, egindako hizkuntz akats baten aurrean ikasleak erantzun zuzenaren berehalako feedback-a baldin badu eta hori berarentzat ezustekoa edo harrigarria bada, arreta handiagoa jartzen dio eta ondorioz, hobeto gogoratzen du aurrerantzean. Zailagoa da testu altunaren inguruko berehalako feedbacka jasotzea (erregistroa, egokitasuna, antolaketa...), faktore gehiago sartzen delako tartean: testuingurua, idatz-esparru edo testu generoak duen tradizioa (eta tradizioa hausteko erak), ideien jarria, lexikoaren hautaketa, komunikazioan parte hartzen ari diren pertsonen arteko ezagutza...

Hain zuzen ere, feedback-a emateko moduen inguruan garatutako esperientzietan identifikatutako zailtasun nagusietako bat da askotan feedbacka zuzentasun normatiboari lotuta egoten dela. Manchón-ek (2011) komunikazio gaitasunean bi feedback mota bereiztu behar direla adierazi du: eskuratze feedbacka (*feedback for acquisition*) eta zuzentasunerako feedbacka (*feedback for accuracy*). Bi feedback mota hauek helburu desberdinak dituzte eta zuzentasunerako feedbackari gehiegizko arreta jartzen zaio eskuratzeari begirako feedback-aren kaltetan; gainera, ez dago argi feedback-a eraginkorra denik, ikasle desberdinek erantzun desberdina izan baitezakete feedback mota desberdinen aurrean. Nolanahi ere, badirudi bi feedback-moten konbinazioak erakusten dituela emaitzarik onenak (Fathman & Whalley, 1990), nahiz eta ematen duen formaren gaineko feedbackak epe laburragoan erakusten dituela, beti ikasle bakoitzaren estilo kognitiboaren arabera, eta baita feedback-a ematen duen pertsonaren arabera ere, bere estiloa, jarrera eta orokorrean, elkarreraginen forma eta historia (Rieker, 1991).

Chi-k (1996) tutore-tutorizatu arteko harremanen inguruan egindako ikerketan erakutsi bezala, emaitzarik onenak lortzen dira feedback emailearen eta jasotzailearen arteko harremana iraunkorra edo egonkorra denean, eta harreman horretan ikasleen aurreiritzi okerrak eta gaizkiulertuak jorratzen direnean eta ikaskuntza elkarren artean eraikitzen denean, aldamiagea errazten da. Horretarako, tutore-rola esleitua duen ikasleak ebaluazio-sistemaren ulermena landu behar du eta besteren ekoizpenetan behatzeko gaitasuna garatu, alderdi sendoak eta ahulak identifikatu ahal izateko, baina gainera, dialektika horretan komunikatzeko trebetasuna garatu behar du, tutorizatuarekin batera ikaskuntza eraikitzeko.

Topping-ek (1996) elkarren arteko tutoretzaren inguruan egindako berrikusketan azaltzen duen bezala, ikasleak irakaslearen rolean kokatzean ikaskuntza areagotzen da, materialak arreta bereziz lantzen dira, sakonago, eta parte-hartzean oinarritutako ikaskuntza aktiboa indartzen du (*participative learning*). Bai tutorizatuak eta bai tutoreak etekina ateratzen diote jarduerari (Knight & Steinbach, 2011) eta bereziki esanguratsua da goi mailako gaitasunak garatzeko, nahiz eta, autore hauen arabera, tutoretza-mota hau kudeatzea konplexuagoa izan online testuinguruetan aurrez aurrekoetan baino. Ebaluazio modu horrek bereziki alderdi hauetan du eragin positiboa:

- Ikasleek ebaluazio-irizpideak manipulatzeko eta aplikatzeko dituzten zehaztasun handiagoz ulertzen dute garatzea espero diren gaitasunen nolakotasuna.
- Ikasleek elkarren artean ebaluatuz, ikas-prozesuen hobekuntzak edo mugak komunikatzeko forma desberdinak konbinatzen dira eta eztabaidatzeko aukera gehiago eskaintzen dira.
- Elkarren arteko ebaluazioa, horretara bideratzen bada, elkarlanerako giroa sustatzeko modua izan daiteke, elkarren arteko konfiantza, komunikazioa eta elkar-entzute aktiboa bultzatuz.
- Autonomia eta elkarmendetasun horizontala susta dezake, ikas-prozesuak norbanako isolatuan ardatzuz, taldean eta ingurune sozialetan oinarritzeko joeraren alde eginez.

Printzipio horien bitartez adierazi nahi da ikasleek ebaluazioan duten partaidetzak diseinu kurrikularrekin koherentea izan behar duela, baina, era berean, irakaslearen ikaskuntzaren eta autonomiaren garapenaren alde egin behar duela eta bai ikasleen eta bai irakasleen lan-zama hartu behar duela kontuan.

Metodoa

Kasua ikerketa enpiriko-esperimentalaren hainbat elementu erabiliz analizatu bada ere, kasu azterketa interpretatiboa da, prozesu metodologiko esperimentaletan zenbait ebidentzia bilatu dituen kasu interpretatzen laguntzeko. Populazio osoa UPV/EHUko Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolako Lehen Hezkuntza Graduko ikasleria izan da, hiru ikasturtetan banaturik. Aztertutako idatzizko ekoizpenak denak bildurik aztertu dira, irakaskuntzaren prozesu osoa amaitu denean.

Partaideak

Kasua bost talde esperimentalek eratu dute: hiru talde esperimental eta bi kontrol talde. Talde esperimentaletan Tutoretza Proiektua izeneko elkarren arteko erregulaziorako jardura erabili da eta kontrol taldeetan ez da elkarren arteko erregulaziorako jardura berezirik egin. Gainerakoan, parekoak izan dira talde guztietan egin diren jardura guztiak. Talde guztietan irakasle-ikertzaileak parte hartu du.

1. Taula

Ikasleen lagina, ikasturtearen eta talde-kodearen arabera

<i>Ikasturtea</i>	<i>Kodea</i>	<i>Talde mota</i>	<i>Ikasle kopurua</i>	<i>Osoaren %</i>	<i>Emakume kopurua</i>	<i>Emakume % taldean</i>
2010/2011	201011 (1)	Kontrol Taldea	91	16,05	66	72,73
	201011 (2)	Kontrol Taldea	85	14,99	61	71,76
2011/2012	201112 (1)	Esperimentalak	83	14,64	57	68,67
	201112 (2)	Esperimentalak	50	8,82	34	68,00
2012/2013	201213 (1)	Esperimentalak	69	12,17	49	71,01

201112 (2) Talde Esperimentalaren ezaugarriak beste taldeetatik aldentzen direnez, talde honetako analisiak arretaz erabili dira, desberdintasun horiek aintzakotzat harturik, eta analisi-motaren arabera, zenbait kasutan erabaki da talde honetako datuak ez erabiltzea (emaitzetan argitzen den moduan).

Tresnak

Tutoretza Proiektuko jardueren analisi kualitatiboa egiteko, *Autonomia, Ardura eta Ikasteko Gaitasunaren Balioespen-Matrizea* erabili da, lehen lau mailatan, EQFren erreferentzia-mailak beste autore batzuen harira egokiturik (Commission of the European Communities, 2005; James & Garrentt, 1992; Topping, 1996; Chi, 1996; Butterfield & Metcalfe, 2006; Salinas, Pérez & Benito, 2008; Rúa, 2009; Manchón, 2011):

2. Taula

Autonomia, Ardura eta Ikasteko Gaitasunaren Balioespen-Matrizea, 1-4 mailak

<i>Gait. maila</i>	<i>Autonomia autoerregulazioa</i>	<i>eta Identitate profesionalaren garapena</i>	<i>akademiko-Feedback mota</i>
1	Autoerregulaziorako gaitasuna du norbaiten gidaritzapean bada.	Eskatutako zereginak betetzen ditu.	Jasotako feedbacka erabili du zereginak hobetzeko.
2	Autoerregulaziorako beharraz ohartzen da eta ekimena erakusten du agindutako zereginak betetzeko.	Eskatutako zereginak betetzen ditu emandako informazioa erabiliz. Zereginen bitartez lortu nahi diren helburuak ulertzen ditu.	Eskatutako zereginak hobetzeko saiakerak egin ditu. Feedback zuzentzailea ematen du.
3	Egoera egonkorretan ardurak hartzen ditu zereginak betetzeko eta ikasteko.	Eskatutako zereginak betetzeko informazio-iturriak erabiltzen ditu eta testuinguru soziala kontuan hartzen du. Zereginen mugak gainditzen ditu lan osatuagoa betetzeko.	Egoera berrietan aurretik erabilitako kontzeptuak aplikatzeko ardura hartzen du. Feedback zuzentzaileaz gain, feedback iradokitzailea proposatzen du.
4	Egoera egonkorretan,	Eskatutako zereginak	Proposatutako zereginak

autoerregulatzen da eta elkarren arteko erregulaziorako joera erakusten du. Besteren lanak gainbegiratzen ditu eta iradokizunak egiten eta onartzen ditu.	betetzeko adituen informazio- iturriak integratzen ditu eta testuinguru sozialera egokitzen ditu. Horretarako, bere lanbide edo testuinguru akademikoaren ezaugarriak identifikatzen ditu.	zalantzan jartzen ditu eta eztabaidatuko, ikaskuntzaren ikuspegitik. Zeregin alternatiboak proposatzen ditu. Eskakizunak analizatzen ditu. Ikasteko ideiak talde osoarekin partekatzen ditu. Feedback iradokitzailea eta eskuhartzekoa eskaintzen die ikaskideei.
---	--	--

Prozedura

Talde guztiek gauzatutako zereginak hamabost asteetan zehar garatu dituzte, eta ikertutako Tutoretza Proiektua seigarren astetik hamabostgarrenera gauzatu da talde esperimentaletan (irailetik abendura).

Datuak jasotzeko, ingurune birtualeko tresnak erabili dira, zehazki *Moodle* plataformakoak. Horretarako, datuak erauzi eta eraldatzeko erabilitako prozedurak eta tresnak analizatu dira.

Plataformak eskaintzen dituen aukeretatik, lanak deskargatzeko aukera konbentzionalez gain, datu-basetik zuzenean erauzteko erabakia hartu da. Izan ere, irakasle-roletik glosategiko testuak XML formatuan esportatzeko aukera ematen du eta hartara, testuak jarraian aztertzeke aukera ematen du, fitxaz fitxa joan beharrik izan gabe. Arazoa da ez duela fitxaren autorea identifikatzen eta ondorioz, testuen analisia ezin da ikaslearen gainerako emaitzekin zuzenean lotu. Glosategiko iruzkinak erauzteare korapilotsuagoa da, glosategiko fitxa bakoitzean sartu eta bertako iruzkin ikonoan klik egin beste aukerarik ez dago, eta ondorioz, hainbat klik egin behar da iruzkin bakoitza aztertzeke.

Prozedura horiek zaildu egiten dute glosategietako testuen analisia eta ebaluazioa. Hori dela eta, ikerketa honetan foroetako eta glosategiko testuak *PHPMyAdmin* plugin gehigarriaren bitartez erauzi dira, administrari rola erabiliz. Plugin horren bidez, plataformako datu-basera sar daiteke zuzenean eta informazioa kalkulu-orrietan erauzi, *MySQL* datu-baseari kontsultak eginez. Horretarako, ikerketako ikastaro guztietako segurtasun-kopiak berariaz instalatutako *Moodle* plataforma batean berrezarri behar izan dira.

MySQL datu-basetik erauzitako taulak ondoren osatu eta gurutzatu behar dira, taula batzuek ez baitute biltzen azterketarako ezinbestekoa den informazioa. Glosategiko iruzkinen kasuan, datu-baseak ez ditu ikastaro jakin batera asoziatu eskaintzen eta ikasleen identifikazio zenbakiaren bitartez osatu da informazioa.

Horrez gain, testuak honela erauzirik HTML hizkuntzaren etiketak gordetzen dituztenez, garbiketa egin behar izan da testuak argitasunez kategorizatu ahal izateko eta erosotasunez lan egin ahal izateko.

Testu-taulekin lan egiteak abantaila garrantzitsu bat eskaintzen du: errazagoa da kategorizazioaren inpartzialtasuna edo neutraltasuna bermatzea. Datuak ikasleen izen-deiturez identifikaturik agertzen direnez, erauzi diren taulak berkodeatu dira, ikasleak identifikazio-kode berezi baten bitartez identifikatzeko. Ikasleen hiru ikasturteetako testuak denak batera analizatu dira, zein ikasturte edo taldetakoak ziren jakin gabe,

kategorizazioaren baliokidetzaz bermatzeko. Ondoren berriz dezifratu dira identifikazio-kodeak (ikaslea eta taldea).

Prozesu tekniko horren ostean, informazioa analizatzeari ekin zaio kasu bakoitzerako tresna erabiliz. Horrela, aldagai kuantitatibo, ordinal edo nominal bihurtzeko datu eta kodetze guztiak egin dira eta ahal izan diren datu guztiak kuantifikatu eta estatistikoki analizatu dira, taula *SPSS* pakete estatistikora esportatuz.

3. Taula

Kualitatiboki analizatu diren testu-laginen kopurua, aldagaiaren arabera

<i>Aldagaiak</i>	<i>Testu mota</i>	<i>Testu kop.</i>
Zeregin prozesual komuna	Bilaketa eta laburpen fitxak	555
Aldagai independentea	Bilaketa eta laburpen fitxetan idatzitako iruzkinak (Tutoretza Proiektua)	216
Mendeko aldagaia	Taldeko testuarteko txosten akademikoak	96
Analizatutako testuak guztira		867

Emaitzak

Lehenik, 376 ikaslek ekoiztu dituzten 96 txosten akademikoetan erabilitako erreferentzia bibliografikoen analisi kualitatiboa egin da eta emaitzak talde esperimental hauen artean kontrastatu dira: 201011 (1), 201112 (1) eta 201213 (1), baliokideenak diren taldeak, hain zuzen. Talde hauetan idatzi diren 60 txostenak aztertu dira.

Hiru kategoria egin dira erreferentziak ebaluatzeko:

- Testu barruko aipuen erabilera
- Amaierako erreferentzia bibliografikoen zerrenda eta APA arauetako doikuntza
- Egindako iturri-hautaketaren kalitatea (testu zientifiko edo teorikoen eta dibulгатiboen arteko proportzioa)

Kategoria bakoitza eskalatu da, datu kualitatiboak kuantitatiboki aztertu ahal izateko. Txostenetatik jasotako ebaluazioari balio numerikoa ezarri zaio, erreferentzia bibliografikoen erakutsitako ezaugarrien arabera (puntuazio hau ez da kontuan izan lanak kalifikatzeko, soilik ikerketari begira erabili da), eta estatistikoki tratatu dira datuak, analisi kualitatiboa osatzeko.

Ondoren, kategoria bakoitzeko hainbat adibide eskaintzen dira, kategoriaren esangura argitzeko eta kasuistika zein izan den hobeto ulertzeko:

- Testu barruko erreferentzia eta aipuen erabilera:

4. Taula

Ekoizpen testualaren barruko erreferentzia eta aipuen erabileraren kategorizazioa eta ikasleen ekoizpenetatik erauzitako zenbait adibide argigarri

Ekoizpen testualean txertatutako erreferentzia eta aipu motak	Ikasleen lanetatik erauzitako adibide adierazgarriak
(1) Autore(ar)en izena testuan zuzenean txertatuta, urterik zehaztu gabe (aipu desegokia)	<p><i>Ondorengo bideo motz honetan, Carlos Wernicke, haurren psikiatrak ere, hezkuntza bi instituzioen bateraketa bat dela azalduko digu.</i></p> <p><i>Soziologo batzuek, adibidez A. Gidens-ek, sozializatzeko instrumentuekin parekatzen dituzte komunikabideak.</i></p> <p><i>María José Díaz Aguado eta ISEI.IVEI-en datuetan oinarrituz, [...]</i></p> <p><i>Baldwin eta Baumrind beren ikerketekin, gurasoen desberdintasun nagusienak lau dimentsioetan banatu zituzten [...]</i></p>
(2) Bestelako aipu desegokiak (kategoria sistematiko batean sailkatu ezin diren kasuak), baina autorearen eta urtearen erreferentzia dutenak	<p><i>Honekin batera dator Greziako filosofoak(Aristoteles, 2008) zioena : “Es tan injusto tratar igualmente a los desiguales como tratar por desigual a los iguales”</i></p> <p><i>“[...]” Luque-1995</i></p> <p><i>[...] beharrezko deritzogu artikulua zientifiko honetako ikerketa aztertzea: “La agresividad y su relación con el rendimiento escolar” (Alonso, J. eta Navazo, M.A., 2002).</i></p>
(3) Testuaren amaieran, autorea eta urtea parentesi artean jarrita	<p><i>[...], batez ere beraien beharra izango dugulako edukiko ditugun hutsuneak betetzeko (Molina, 2012).</i></p> <p><i>“[...]” (Dan Olweus, 2005).</i></p> <p><i>Esanak esan, denon artean konpontzeko lana da eta bakoitzak ematen edo eskaintzen duen laguntza oso baliogarria da. (Maher, 1990).</i></p> <p><i>[...] (Ceballos eta Rodrigo, 1998; Mounts, Steinberg eta Dornsbuch, 1991).</i></p>
(4) Autorea esaldian txertaturik, zehar-estiloko modalizatzailer bat erabilia eta urtea deklinabidearen ondoren txertatuta	<p><i>Solé-k (1996) dioen bezala, gaur egun, bi alderdi hauek bere aldetik egiten dute aurrera bakoitzaren zeregin hezitzailearekin.</i></p> <p><i>Colom irakaslearen ikuspegi sistematikoak [...] (Castillejo eta Colom, 1987).</i></p> <p><i>MacCord-en azterketaren arabera, ...</i></p> <p><i>Goldstein eta Keller-ek (1991) diotenez, ...</i></p>

Modalizatzaileraren erabileran (4), talde esperimentaletan jasotako testu guztiak analizatuta, kasu batzuetan gerta liteke hautaketa mekanikoki egin izana, modalizatzailer bakoitzaren ñabardurak ondo jaso gabe. Alegia, 'dioenez', 'ustez', 'frogatu du' eta antzerakoak baliokide gisa erabiltzea nahiko ohikoa baita (4) erako aipuak erabili dituzten ikasleen artean, ikasturte guztietan:

Martínez Huecas eta beste-k (2011) zioten bezala, egoera zibilaren araberako hurrengo familia motak bereizten dira.

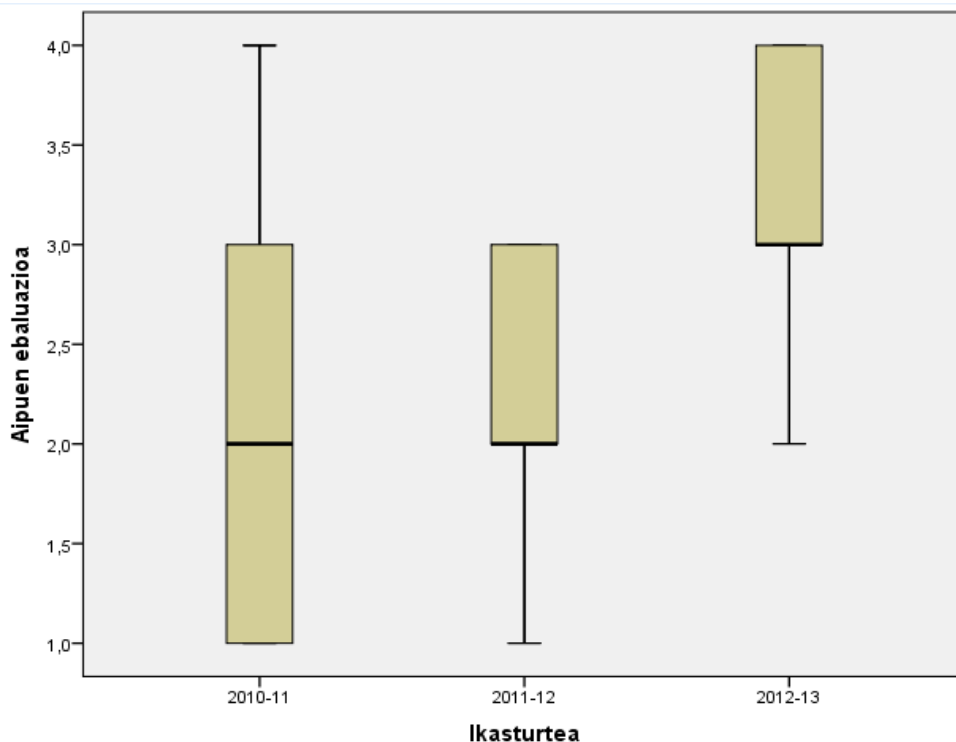
Jordan Sierra, Castilla Castilla eta Pinto Isern (2001); Patricia Miguel (2007); eta García Martínez, A eta Saez Carreras, J. (1997)-ek esandakoa kontuan hartuz, [...].

Beste ikerketa batean (Lameiras eta Rodriguez, 2002) sexismoaren barnerapen maila aztertu izan dute...

Acereda,A (2008, 11) dioen bezalaxe “ El superdotado nace y se hace”.

Edonola ere, erreferentzia mota hori, guztiz zuzena edo egokia izan gabe ere, analisisian puntuazio altuena jaso dute, konplexutasun handiagoa adierazten dutelako eta erabakiak hartzean arrisku handiagoak hartu izana, autorearen aipamena amaieran jartzea baino.

Analisi kualitatiboaren arabera, nabarmen murriztu dira ikasturtez ikasturte (1) motako aipu desagokiak, ia desagertu arte hirugarren ikasturteko txostenetatik; oro har, nabarmen hobeto erabiltzen dituzte aipuak ikasturtez ikasturte. Analisi estatistikoan baieztatzen da alde esanguratsua dagoela testu barruko aipuen erabileran taldeen artean, .000ko esanguraz (Kruskal-Wallis-en probaren arabera). Urtez urteko hobekuntza argi azaltzen da ondorengo grafikoan, (1) erako aipuen murrizketa baieztatzen da ikasturtez ikasturte, baita aipuen erabilera landuagoa ere:



1. Irudia. Testu barruko aipuen ebaluazioa, ikasturtearen arabera.

(b) Amaierako erreferentzia bibliografikoen zerrenda eta APA araukiko doikuntza

Lau maila nagusi aztertu dira kategoria honen barruan:

- (1) Amaierako erreferentzien zerrenda ez dator bat testuko erreferentziekin. APA arauak ez dira egoki erabili
- (2) Amaierako erreferentzien zerrenda bat dator testuko erreferentziekin, gorabeheraren bat izanik ere (bi edo hiru autore gehiago edo gutxiago). APA arauak ez dira egoki erabili.
- (3) Amaierako erreferentzien zerrenda bat dator testuko erreferentziekin, gorabeheraren bat izanik ere (bi edo hiru autore gehiago edo gutxiago). APA arauak ez dira guztiz egoki erabili.
- (4) Amaierako erreferentzien zerrenda bat dator testuko erreferentziekin, gorabeheraren bat izanik ere (bi edo hiru autore gehiago edo gutxiago). APA arauak egoki erabili dira (gorabeheraren batekin).

Lan akademikoan atal hori ez da dirudien bezain mekanikoa, ikasleen lan-prozedurekin lotuta baitago. Unibertsitatetik kanpo egin dituzten lanetan iturri

bibliografikoak bildu behar izaten ez dituztenez, estrategiak garatu behar dituzte dokumentazio prozesuan zehar iturriak bildu eta jasotzeko. Lana taldean garatzen dutenez, dokumentazioaren kudeaketa partekatua koordinazio gehigarria eskatzen du.

Zailtasun hori baieztatzen da egindako analisi kualitatiboan, lan guztien % 18k baino ez baitituzte testuan zehar aipatutako autoreen zerrenda egoki edo ia egoki idatzi erreferentzia bibliografikoen atalean, APA arauari segiz, eta lanen % 16.67 dira erreferentzia zerrenda desegokia erabili dutenak (gaitasunaren 1. maila).

5. Taula

Erreferentzia bibliografikoen zerrendetan egindako errorearen kasuistika eta ikasleen lanetatik erauzitako zenbait adibide argigarri

Erreferentzia bibliografikoen zerrendetako errorearen kasuistika	Ikasleen lanetatik hartutako adibideak
Esteka hutsak, inolako azalpenik gabe edo desegoki zerrendatuta	(s.f.) <i>Obtenido de</i> http://personal.us.es/alpuro/historia/ley_moyano.htm <i>Interneteko artikulua bat, (2008). Colaboración de los padres en la educación infantil</i> http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/Apdorta/colabora.htm
Autorearen izena idaztea eta deitura soilik siglez adieraztea	<i>José, M.V. (2004) La iglesia católica contra los cambios en la sociedad española: Jerarquía eclesíastica y movimientos de laicos alimentan la cruzada conservadora y el diseño contra el gobierno de Rodríguez Zapatero. Iglesia viva: Revista de pensamiento cristiano, ISSN 0210-1114, Nº.2004 p.117-126. Liburuko datuetatik landua. Madril: CEPE.</i> <i>G. Begoña, R. Ana, (1994), Emakunde Elkarte. In Ikastetxearen Hezkidetza-eredua egiteko gida, 1-14.</i>
Autoretza eta argitalpen testuinguruari lotutako nahastea edo informazio falta	<i>Revista Vinculando, (2010). Nuevos conceptos de familia en América Latina. [Sarean] Erabilgarri hemen:</i> http://vinculando.org/articulos/concepto_de_familia_en_america_latina.html (2011ko Azaroaren 14an aurkitua) <i>Ruiz, A. P. (s.f.). personal.us.es. Recuperado el 10 de 10 de 2011, de personal.us.es:</i> http://personal.us.es/alporu/historia/mujer_educacion.htm <i>"Soceduc" (online), Delgado, C. (2010). Japón prohibido fracasar. 2012ko azaroaren 7an hartuta ondorengo helbidetik:</i> http://soceduc.foroactivo.com/t36-japon-prohibido-fracasar <i>Google Académico: http://scholar.google.es</i>

Atal honetan ere, esanguratsuak dira ikasturtez ikasturteko aldeak (.000ko esanguraz Spearman-en korrelazioan eta Kruskal-Wallis-en analisisian). Banaketari dagokionez, aipatu behar da 201011 (1) taldean ez dela aurkitu txosten bakar bat ere alderdi hau 4. mailakoa duenik, eta alderantziz, 201213 (1) taldean ez da egon 1. mailako txostenik.

(c) Egindako iturri-hautaketaren kalitatea (testu zientifiko edo teorikoen eta dibulгатiboen arteko proportzioa)

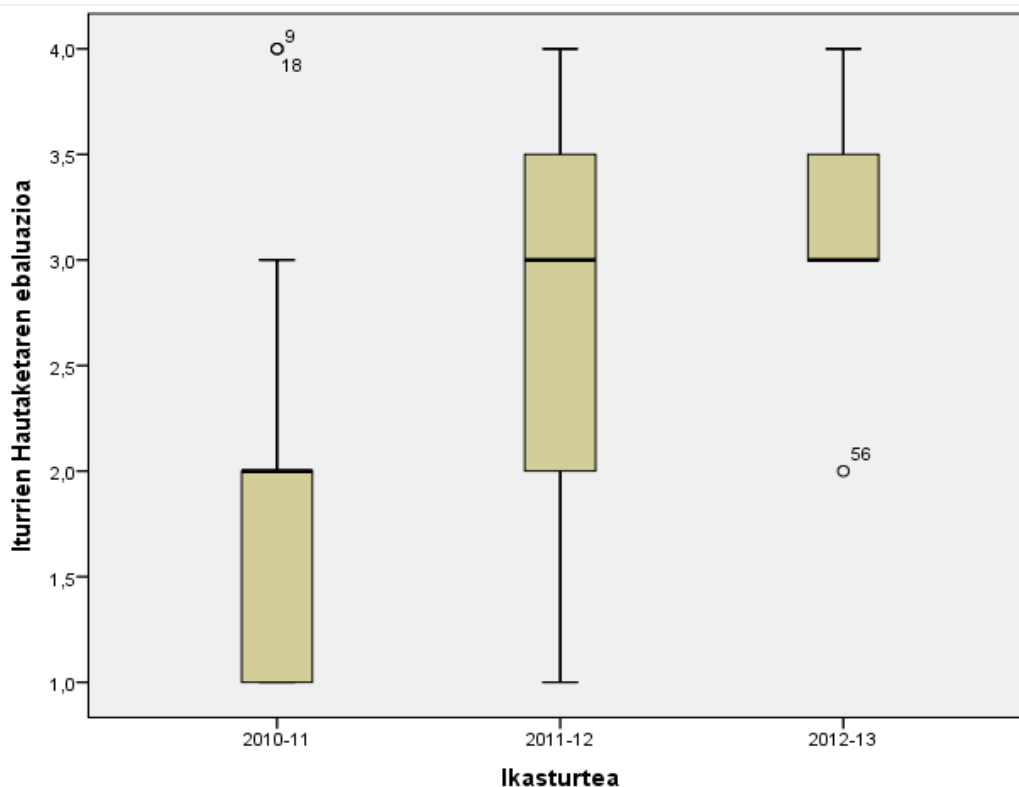
Iturri-hautaketaren azterketan, lau kategoriaren arabera sailkatu dira taldeko testuarterko testuak, ondoren argitu direnak adibide argigarri batzuekin batera:

6. Taula

Iturrien hautaketaren kalitate mailak eta ikasleen lanetatik erauzitako adibide argigarriak

Iturrien hautaketaren kalitate maila	Ikasleen lanetatik erauzitako adibide argigarriak
(1) Iturri gehienak dibulгатiboak, orokorrak edo iturri identifikagarriak gabeak	<p><i>Anónimo. (2008). Jokin Ceberio. Cuatro años después. Reflexiones sobre el bullying (tema serio).</i> http://www.forocoches.com/foro/showthread.php?t=1041886 <i>Cuidado infantil (2008). El colegio frente al Bullying. Www.cuidadoinfantil.net/el-colegio-frente-al-bullying.html</i> <i>Álvarez, L.M., & Maggio, E. (s.f.). Acerca del lugar del padre y estilos de paternidad. Obtenido de http://angelfire.com/ak/pricologia/padre.html</i> <i>Sociología de la desviación. En Wikipedia, la enciclopedia libre. [Fecha de consulta 16/11/2010]. En</i> http://es.wikipedia.org/wiki/Sociolog%C3%ADa_de_la_desviaci%C3%B3n. <i>Frías Peralta, R. (2006). Psicología, en el mundo moderno. Monografias.com</i> http://www.monografias.com/trabajos31/psicologia-moderna/psicologia-moderna.shtml</p>
(2) Iturri zientifiko-teorikoak eta dibulгатiboak erabili dira, bien arteko bereizketarik egin gabe (maila berean jarrita)	<p>(*lan beretik hartutako adibideak) <i>Alberdi, I. (1999). La nueva familia española. Madril: Ediciones Taurus.</i> <i>Colom, A.J. (2003). Hezkuntzako erakunde ez-formalak in Colom, F. (koord) Hezkuntzari buruzko teoriak eta erakunde garaikideak. Iruñea: NUP.</i> <i>Investigadora, M. (02 de julio de 2010). Recuperado el octubre de 201. de</i> http://mujerinvestigadora.lacoctelera.net/post/2010/07/20/una-historia-tema-padres-despreocupados-primera</p>
(3) Iturri zientifiko-teoriko gehienak material akademikoak izan dira (irakasleen apunteak, unibertsitaterako manualak, bildumak)	<p><i>Blanca, O. "Garapen psikologia eskola adinean" emandako apunteak.</i> <i>Laza, S. y Navarro, N. (2005). Funciones sociales de la escuela. Argentina. UNCuyo. [Fecha de consulta 11/11/2010]. En</i> http://www.monografias.com/trabajos26/sociologia-educacion/sociologia-educacion.shtml <i>"Euskal Autonomia Erkidegoko demografia joerak",</i> http://www.anakel.com/liburua/ikusi/gizarteziencia/2eso/2/5/3_kontsulta:2010-11-23. <i>Etxague, X. (2004): Didaktika orokorra. Erein /Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia (21,47, 49-53 or)</i></p>
(4) Iturri zientifiko-teorikoak erabili dira gehienbat, bai ikerketen berri ematen dutenak, bai adituen hausnarketak eta bai berrikusketa teorikoak.	<p><i>García R., Catalan, M.A., Buzon, O., Gonzalez, R., Barragan, R., & Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de genero. Revista de Investigacion Educativa , 218-232.</i> <i>Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory, en Actitudes del alumnado hacia la igualdad de genero. Revista de Investigacion Educativa , 219.</i></p>

Atal honetan, bereziki (1) mailako lanak ahalik eta gutxien izatea espero da, baina baita (2) mailakoak ere, eta joera (3) eta (4) mailatarantz izatea. Kasu honetan ere, alde esanguratsuak daude ikasturtez ikasturte (.000ko esanguraz Kruskal-Wallis-en lagin independenteetarako proban). Antzerako erroreak egin badituzte ere, hoberanzko joera ikusten da, batez ere (1) eta (2) kasuen murrizpena, grafikoan erakusten den bezala:



2. *Irudia*. Erreferentzia bibliografikoen hautaketaren ebaluazioa, ikasturtez ikasturte

Jasotako emaitzen arabera, baieztatzen da ikasleak gai direla beren jakintza-esparruko testu teorikoak, ikerketetakoak eta profesionalak identifikatu eta erreferentziatzeko. Horrez gain, aztertu da gaitasun hori esanguratsuki hobe dela ikerketa honetako talde esperimentaletan.

Ikasleek ikaskideei emandako laguntza aztertzeko, zeregin komunean ikasleek tutorizatu duten taldekideen fitxetan egindako iruzkinak kualitatiboki analizatu dira. 187 iruzkin bildu dira Tutoretza Proiektua garatu duten hiru talde esperimentalen artean.

7. Taula

Tutoretza Proiektuko (3.c) feedback iruzkinen laginaren xehetasunak

Taldea	Lan-talde kopurua	Iruzkin kopurua	Iruzkin kopurua lan-taldeko
201112 (1)	21	71	3.38
201112 (2)	13	46	3.54
201213 (1)	17	70	4.12

Feedback-a kategorizatzen, 2. Taulako feedback-moten inguruko zutabea hartu da erreferentziatzen:

- (1) Feedback zuzentzaile linguistikoa:
- (2) Feedback zuzentzaile linguistikoa eta erreferentziarena
- (3) Feedback zuzentzaile eta iradokitzaile xumea
- (4) Feedback zuzentzaile eta iradokitzaile konplexua

Emaitzen analisi kuantitatiboa aztertuta, taldeen artean desberdintasunik ez dagoelako hipotesia baztertu behar da Anova probaren arabera, .000ko esanguraz, eta Kendall Tau-b proban ere, baieztatzen da korrelazioak daudela taldearen eta emaitzen artean, .001eko aldebiko esangura asintotikoz.

Taldeen arteko alde hori zertan datzan aztertzeke, batezbestekoen arteko alderaketa egin da T-testaren bidez, eta lagin osoaren batezbestekoa 2.89koa eta desbideratze tipikoa .863koa dela kontuan hartuta, esan daiteke 2012/13 ikasturteko talde esperimentalaren batezbestekoa nabarmen altuagoa dela: 3.26ko batezbestekoa, .811eko desbideratze tipikoa. 2011/12 ikasturteko bi taldeen batezbestekoak lagin osoaren batezbestekotik behera kokatzen dira.

Emaitzen erakusten duten bezala, oso gutxi izan dira feedback zuzentzaile linguistiko hutsa eman duten ikasleak, 7 iruzkin soilik (% 3.72). Feedback horretan, hizkuntz zuzenketa zehatza, orokorra eta zenbait kasutan, feedback okerra jaso da.

2 mailako feedback-ean, erreferentzia bibliografikoari lotutako xehetasunak tarteratu dira hizkuntzaren erabileraren zuzenketa-proposamenekin batera. Iruzkinen % 31.91 izan da maila honetakoa, eta bi multzotan bildu dira: feedback positiboa eta feedback negatiboa eskaintzen duten iruzkinak. Feedback positiboan, erroreak aipatu dituzte baina orokorrean alderdi positiboak indartu dituzte. Feedback negatiboan, aldiz, erroreak bereziki azpimarratu dira, alderdi onak onartuta ere.

3 eta 4 mailako feedbackean, erroreez ohartarazteaz gain, iradokizunak egin dizkiote tutorizatutako ikasleari bere lanean hoberantz egin dezan. Oso deigarria da feedback iradokitzailea barne duten iruzkinak % 64.37 izan direla, espero baino altuagoa kontuan hartuta feedback mota hori dela normalean maiztasun txikienez agertzen dena eta inpaktu handiena duena ikaskuntzan. Bi maila bereizi dira: nolabaiteko aipamen iradokitzailea duten iruzkinak (% 35.64) eta feedback xehetua jaso dutenak (% 28.73).

8. Taula

Tutoreen lan-taldeek tutorizatutako ikasleei emandako feedback iruzkinen adibideak: Maila eta kasuistika

Maila eta kasuistika	Adibidea
1. Maila: (a) Feedback zuzentzaile linguistiko zehatza	<i>Ortografiako akats batzuk egin dituzu, adibidez: trantzizio(trantsizio),guidatu(gidatu), harte(arte).Beste aldetik, erdarakada batzuk aurkitu ditugu, hala nola, inkapaz(ez dira gai izan), segitzeko(jarraitzeko). Honetaz aparte, hainbat hitzen erabilpen okerra ikusi dugu, baliatzen(oinarritzen), da(dira), hoberena(hobeagoa), nahiko(nahiago) eta librea(libre). Azkenik, puntuazioren inguruan zertxobait dugu komentatzeko. Koma eta puntu batzuen beharra ikusi dugu testuaren zati batzuetan, esaldiak luzeegiak dira kasu batzuetan. Animo. [...] TALDEA.</i>
1. Maila: (b) Feedback zuzentzaile linguistiko globala	<i>Ondo dagoela iruditu zaigu,ez dugu aparteko akatsik aurkitu.</i>
1. Maila: (c) Feedback zuzentzaile linguistiko okerra	<i>Kulturen arteko gatazkak egunero gure artean aurki ditzakegu. Uste dut ditzazkegu dela. Desberdina hitza uste dut ezberdina idazten dela.</i>
2. Maila: (a) Feedback positibo zuzentzailea, linguistikoa eta erreferentzia bibliografikoen ingurukoa	<i>Hasteko, esan genezake, bilaketa prozesua ondo adierazi duela, artikulua aurkitzen den web-aren link eta guzti. Egia esan, akats ortografiko dezente aurkitu ditugu (hezteak edo sozietatea, esaterako) eta esaldi batzuetan kohesio falta sumatu dugu. Horrez gain, artikulua nahiko ongi laburtu eta esplikatzen du eta nahiko ongi harrapatzen du artikulua muina. Oso lan ona egin du: erreferentzia zuzen idatzi du, baita informazioa iturria ere; hitz gakoak ere ipini ditu testuarekin guztiz erlazionatuta baitoaz; laburpena zuzena eta zehatza da, ideia nagusiak biltzen ditu eta ortografia aldetik ez dago akatsik.</i>

2. Maila: (b) Feedback negatibo zuzentzailea, linguistikoa eta erreferentzia bibliografikoen ingurukoa	<i>Dokumentuaren erreferentzia APA moduan ezarri beharko litzateke eta laburpenari dagokionez, lehen pertsona ez da egokia. Idatzia egokia da baina gure ustez, artikulua ez da zientifikoa. Izan ere, artikulua dibuilgatiboa da.</i> <i>Ebaluatzen duen taldea: [...]. Akats ortografiko eta sintaktiko desberdinak antzeman ditugu, horietako batzuk larriak. Adibidez, "Pertsonai honek kultur sailean dago" idatzi du, "pertsonai hau"; idatzi beharko lukeen tokian. Beste esaldi akastun bat: "Legorretako Ugare eskolan Errusiako ikasle bat etorri da" eta modu egokian "eskolara" izango litzateke. Beste akats batzuen artean, ideiak oso zatikatuta daudela ikusi dugu, kohesio maila baxua dutelarik. Testuak esperientziak kontatzen dituela esaten du, baina bat besterik ez du azaltzen laburpenean, gainontzekoak boluntarioen izenak eta karguak adierazten duelarik. Dena den, testua osotasunean hartuta ez dago gaizki eta informazio nahikoa ematen du.</i>
3. Maila: Feedback zuzentzailea eta iradokitzaile xumea	<i>Bilaketa bikaina zorionak!!!!!!!!!!!!!! Testu zientifikoa dela baieztatzen dugu. Ongi idatzita dagoela baieztatzen dugu. Hala ere hitz gakoak orokorregiak dira gure uste apalean. [...] taldea.</i> <i>Aupa [...]!! neri tokatu zait zure laburpena zuzentzea. Orokorrean testua ondo dago, hitz egokiak erabili dituzu eta oso ondo ulertzen da egin duzun laburpena. Ikusi dezakegu ere, informazioa atera duzun iturria fidagarria dela, eta bilatzeko egin dituzun pausoak ondo daude adierazita. Aurkitu dudak bakarrik ortografikoa izan da, lehenengo esaldian hizkuntza jarri beharrean hizkuntz jarri duzu, besterik ez. Astelehenarte []</i> <i>laburpena zati askotan banatu duzula esango nuke, horretaz gain, lokailu falta nabaritu dut: "bestalde", "hortaz"... Orokorrean gaia zein den ulertzen da. Bestalde, puntuazio aldetik egokia dela uste dut. Erreferentzia eta bilatze prozesua ondo dago.</i>
4. Maila: Feedback zuzentzaile eta iradokitzaile konplexua	<i>Lehenengo esan behar dut oso ondo idatzita dagoela zure laburpena, ikusten da euskera maila aberatsa daukazula eta dakizula textu baten mamia ateratzea.. . Artikulo zientifikoa aurkitzeko ez duzu asko bilatu, googelen zure gaiaren izenburua jartzen aurkitu duzu, baina ez da ezer gertatzen lehenengo aldia delako eta ulergarria da oraindik pixkat galduta egotea informazioa bilatzean(denak horrela gaude). Sorte ona izan duzu, nire ustez aurkitu duzun artikulua webgune fidagarri batean dago eta han agertzen den informazioa oso ondo dago baina oso generala izan daiteke.. . Bukatzeko, esan behar dut, ez arduratzeko seguru nago denbora gutxian hobeto egingo duzula informazio bilaketa. :-)</i> <i>Artikuluaren erreferentzia: (Garcia Santos, R. (2011). La violencia escolar, "Educainnova magazine"; nº13, 40-44.) horrela egingo nuke. Hau da, urtea, autorearen izena aipatu eta gero ipiniz. Laburpena: Laburpenaren ideia ulertzen da eta lotura zuzena du. Hala ere, laburpena ikusita, ez diot bukaera ikusten testuari (Erasotzaileek, ordea, beste perfil bat izan ohi dute: kalifikazio kaskarrak lortzen dituzte, protagonismoa bilatzen dute, izaera problematikoa dute, normalean familian arazoak izaten dituzte...) bestelako bukaera bat emango nioke. Hortaz gain, adibide gehiegi daudela pentsatzen dut eta parentesiak ordea, ez nituzke laburpen bat egiteko erabiliko; informazio gehiegi ematen baitute. Bestela, lokailuak, puntuazioa, ortografia...aldetik zuzen idatzita ikusten dut. * Betiere, nire kasua izango balitz egingo nukeena aholkatzen dizut; ni ez bainaiz laburpenak egiten jaioa! Beraz, hau hobetzeko kritika bezala hartu eta animo!</i>

Laburbilduz, tutore lan-taldeek egin dituzten feedback iruzkinen ia kasu guztietan (% 96.18) feedback zuzentzailetik haratago doaz eta informazio eta hobekuntzarako iradokizun konplexuagoak eskaini dizkiete tutorizatutako ikasleei. Nahiz eta zenbait

iruzkinetan erroreren bat egon edo informazio okerra izan, iruzkin gehienetan ikasleek informazio baliotsua eskaini diete ikaskideei egin duten lana hobetzeko, eta iruzkin batzuek, gainera, 4. maila erakutsi dutenak kasu (% 28,73), xehetasun handiz izan dira gai ikasleak ikaskideen lanak ebaluatzeko (testualtasuna, estiloa, dokumentazioa...).

Azken emaitzei begira, kontrol taldeetan gainditu gabekoen kopurua nabarmen altua izan da; 2011/12 ikasturtean, orekatuago daude emaitzak talde esperimentaletan. Joera hori baieztatzen da 2012/13 ikasturtean, izan ere, talde esperimentalean kalifikazioak jasoagoak dira kontrol taldeekiko eta “*Bikain*” kalifikaziodun ikasleen kopurua nabarmen altua da beste talde esperimentalen eta kontrol taldeen aldean.

9. Taula

Talde esperimentalen eta kontrol taldeen azken ikas-emaitzak

Kalifikazioak	201011 (1) (KT)	201011 (2) (KT)	201112 (1) (TE)	201112 (2) (TE)	201213 (1) (TE)
Gutxi	15.7	34.9	13.3	28.0	17,4
Nahikoa	9.0	7.2	4.8	6.0	2,9
Oso ongi	70.8	57.8	59.0	56.0	39,1
Bikain	4.5	0	22.9	10.0	40,6

Eztabaida eta ondorioak

Datuek erakusten dute hobekuntza egindako zereginekin lotuta egon daitekeela, eta bereziki Tutoretza Proiektuarekin. Bildutako informazio guztia kontuan hartuta, esan daiteke elkarren arteko erregulazioak positiboki eragin duela komunikazio gaitasunaren garapeneko emaitzekin, eta ikertutako zereginetan emaitzarik onenak izan dituen taldea feedback esanguratsuena eta konplexuena eskaini duena izan da. Hortik inferi daiteke nolabaiteko harremana dagoela elkarren arteko erregulazio esanguratsuaren eta emaitza akademikoen artean.

Zeregin prozesualak eta azalpen magistralak oinarri dituen eskuhartze didaktikoa ez dirudi eraginkorra dokumentazio eta erreferentzia lanak egiteko gaitasunaren garapenean. 201011 (1) eta (2) kontrol taldeen datuek erakutsi dute horrela lan eginez, amaierako txosten akademiko testuarterkoetan errore larriak daudela dokumentazioan eta erreferentzia bibliografikoetan, eta orokorrean kalifikazio baxuagoak jaso dituzte amaierako zereginetan. Zailtasun horien artean, testu dibulгатiboak eta zientifikoak bereiztea, kontsultatutako dokumentuak testuan txertatzea, autoreak testuan erreferentziatzea eta amaierako erreferentzia bibliografikoak egoki idaztea izan dira garrantzitsuenak.

Erreferentzia bibliografikoetan izandako zailtasunak bat datoz Soto-ren ikerlanarekin (Soto, 2009), erreferentziak ez baitira konbentzio formal hutsak; testuak bilatu, hautatu, hautaketa anitza egin eta formalki egoki idazteko jakintza-eremuaren gaineko suposizioak egin behar dira eta horretarako, ezinbestekoa da jakintza-eremuaren ezagutza minimoa izatea. Erreferentzia horiek testuan egoki txertatzeko, aldiz, dokumentazioaren ulermen maila ona behar da eta testuak eraikitzean jatorrizko testuetako informazioa ikasleen ahotsarekin tartteratu behar da (Schembri, 2009); horregatik, ikasleek lehen mailan oraindik ahots propioa garatu ez dutenez, testuarterko lanak zatikaturik ageri dira, erreferentzien eta ikasleen ahotsaren arteko jauzi nabarmenekin. Gainera, kasu honetan testuarterko lan testuala taldean egin behar dutenez, ahots propioa polifonikoa da eta horrek are zailago egiten du testu kohesionatua eraikitzea. Hala ere, taldean lan egitea positiboa da ikaskuntzaren

eraikuntzan eta dokumentazio lanean ideiak kontrastatzeko eta eztabaidatzeko eta motibazioa pizteko eta prozesuan zehar mantentzeko.

Ikerketa honek erakutsi du Tutoretza Proiektua txertatzeak zailtasun horiek gaintzen lagundu duela. Arlo honi lotuta jaso diren datu guztiek baieztatu dute zeregin hori egin duten taldeetan hobekuntza esanguratsua izan dela, bai analisi kuantitatiboetan eta bai ekoizitako testuen analisi kualitatiboetan, nabarmen murriztu baitira aipu eta erreferentzia bibliografikoekin lotutako erroreak.

Erreferentziak

- Bereiter, C., eta Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brailovsky, D. (2008). Estética, identidad y enseñanza de la escritura académica. *Revista Científica de UCES*, 12(2), 26-36.
- Butterfield, B., eta Metcalfe, J. (2006). The correction of errors committed with high confidence. *Metacognition and Learning*, 1(1), 69-84.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires (Argentina): Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carson, J.E. (1990). Reading-writing connections: toward a description of second language learners. In B. Kroll (Argit.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 88-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chan, C.K.K. (2012). Co-regulation of learning in computer-supported collaborative learning environments: a discussion. *Metacognition and Learning*, 7(1), 63-73.
- Chi, M.T.H. (1996). Constructing Self-Explanations and Scaffolded Explanations in Tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 1, pp. 33-49.
- Commission of the European Communities (2005). *Commission Staff Working Document: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning (Consultation document)*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Fathman, A.K., eta Whalley, E. (1990). Teacher Response to Student Writing: Focus on Form versus Content. In B. Kroll (Argit.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobs, E.M., eta Perrin, D. (2008). Training of writing and reading. In G. Rickheit, eta H. Strohner, *Handbook of Communication Competence, HAL Vol. 1* (pp. 359-393). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- James, C., eta Garrentt, P. (1992). The scope of Language Awareness. In C. James, eta P. Garrentt (Argit.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 3-20). New York: Longman.
- Jorba, J., eta Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Jorba, J., eta Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. In M. Ballester, J.M. Batalloso, M.A. Calatayud, I. Córdoba, J. Diego, M. Fons... H. Weissman, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Barcelona: Graó.
- Jorba, J., eta Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. In M. Ballester, J.M. Batalloso, M.A. Calatayud, I. Córdoba, J. Diego, M. Fons... H. Weissman, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-42). Barcelona: Graó.

- Knight, L.V., eta Steinbach, T.A. (2011). Adapting Peer Review to an Online Course: An Exploratory Case Study. *Journal of Information Technology Education*, 1, pp. 81-100.
- Laca, B. (2001). Otras instancias enunciativas. In G. Vázquez (Koord.), *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿Cómo se escribe una monografía?* (pp. 81-94). Madril: Edinumen.
- Latour, B. (1987). *Science in action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Manchón, R.M. (2011). The language learning potential of writing in foreign language context: Lessons from research. In M. Reichelt, eta T. Chimasko (Argit.), *Foreign Language Writing Instructions. Principles and practices* (pp. 44-64). West Lafayette: Parlour Press.
- Marinkovich, J., eta Benítez, R. (2000). Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Revista signos*, 33(48), 117-128.
- Perrenoud, Ph. (1991). Pour une pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.
- Rieker, E. (1991). *The Effect of Feedback on the Frequency and Accuracy of Use of the Passé Composé by Field-Independent and Field-Dependent Students of Beginning French*. Ph.D Dissertation, University of Illinois at Urbana-Campaign.
- Rúa, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madril: Narcea.
- Salinas, J., Pérez, A., eta de Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madril: Síntesis.
- Schembri, N. (2009). Citation practices: Insights from interviews with six undergraduate students at the University of Malta. *Language Studies Working Papers*, 1, 16-24.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and secons language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Soto, G. (2009). Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios: Un estudio exploratorio. *Literatura y lingüística*, 2, 141-157.
- Teufel, S., eta Moens, M. (2000). What's your and what's mine: Determining intelectual attribution in scientific text. *SIGDAT Conference in Empirical Methods in Natural Language Processing and Very Large Corpora*. Hong-Kong, urriak 7-8.
- Topping, K.J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.
- Wertsch, J. (1978). Adult-child interaction and the roots of metacognition. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2(1), 15-18.
- Winne, P. H., Hadwin, A. F., eta Perry, N. E. (2012). Metacognition in computer-supported collaborative inquiry. In C. Hmelo-Silver, C. Chinn, C. K. K. Chan, y A. O'Donnell (Argit.), *The International handbook of collaborative learning*. Taylor & Francis/Routledge.
- Zapata-Ros, M. (2013). *El "problema de 2 sigma" y el aprendizaje ayudado por la tecnología*. Hemendik hartua: <http://hdl.handle.net/10760/18866>

Diferencias individuales en el clima escolar y el bienestar del alumnado de secundaria

Individual differences in school climate and well-being of secondary school students

Iratxe Antonio-Agirre, Estíbaliz Ramos-Díaz,
Arántzazu Rodríguez-Fernández e Igor Esnaola
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

Este estudio tiene por objeto analizar la relación del clima escolar y la satisfacción con la vida, así como la incidencia del sexo y la edad en dichas variables. En este estudio ex post facto transversal participan 350 estudiantes (52.9% hombres y 47.1% mujeres; $M = 14.65$ años, $DT = 1.70$) de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Comunidad Autónoma Vasca, seleccionados mediante muestreo de conveniencia. Los principales resultados de este estudio ponen de manifiesto la ausencia de diferencias en el clima escolar en función del sexo, excepto en la dimensión empoderamiento y oportunidades, en la que las mujeres puntúan menos que los hombres. Asimismo, los datos revelan desigualdades significativas en la mayoría de las dimensiones del clima escolar. Estos resultados señalan la necesidad de mayor investigación para esclarecer la influencia de diferencias individuales como el sexo y la edad en el clima escolar percibido por el alumnado.

Palabras clave: Clima escolar percibido, satisfacción con la vida, diferencias individuales.

Abstract

This study aimed to analyze the relationship between school climate and satisfaction with life, as well as the effects of sex and age on these variables. In this cross-sectional ex post facto study participated 350 Compulsory and Upper-Secondary Education students (52.9% men and 47.1% women; $M = 14.65$ years, $SD = 1.70$) from the Basque Autonomous Community, selected by convenience sampling. The main results of this study show no differences between sexes in school climate, except for the dimension empowerment and opportunities, in which women scored lower than men. Additionally, the data reveals significant disparities in most of the studied dimensions of school climate. This results point out the need of further studies to clarify the influence of individual differences such as gender and age in students' perceived school climate.

Keywords: Perceived school climate, satisfaction with life, individual differences.

Correspondencia: Iratxe Antonio-Agirre, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. E-mail: iratxe.antonio@ehu.eus

Nota: Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT701-13 y de los resultados del proyecto de investigación EHUA13/26 de la Universidad del País Vasco.

Introducción

Es indiscutible el papel relevante de las instituciones educativas en el desarrollo integral del estudiantado, aún más en esta sociedad actual que aboga por una escuela que, más allá de ser un contexto académico de aprendizaje, promueva recursos y oportunidades que fomenten el desarrollo socioemocional, conductual y cognitivo de los niños, niñas y jóvenes. Tanto el *desarrollo positivo adolescente* (Larson, 2000; Lerner, Phelps, Forman, y Bowers, 2009) como la *perspectiva ecológica del desarrollo* de Bronfenbrenner (1979) ofrecen la base teórica necesaria sobre la que sustentar esta concepción holística de la educación formal.

Eccles et al. (1993) sostienen que la escuela debe proveer o dar respuesta a las necesidades relacionales, de autonomía y de estabilidad que demanda el alumnado. Entre las diversas variables implicadas en el desarrollo de vínculos personales positivos y competencias para la vida, el *clima escolar* es de particular relevancia en la adaptación del estudiante a su entorno socioescolar (Brand, Felner, Seitsinger, Bums, y Bolton, 2008). De este modo, el clima escolar se fundamentaría en las experiencias de la vida escolar y reflejaría normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizacionales que contribuirían al desarrollo positivo adolescente.

La percepción del estudiante sobre el clima escolar es un proceso dinámico, sujeto a posibles cambios a lo largo del tiempo, que consta de múltiples dimensiones. Sin embargo, no hay una definición comúnmente aceptada ni consenso sobre los dominios, características o indicadores que lo componen (Thapa, Cohen, Guffey, y Higgins-D'Alessandro, 2013; Way, Reddy, y Rhodes, 2007). Al hilo de este debate, Wang y Degol (2015), como resultado de la revisión exhaustiva que realizaron sobre la investigación acumulada hasta el momento, señalan cuatro dimensiones del clima escolar como los factores con mayor impacto en el desarrollo cognitivo, conductual y psicológico del alumnado: la dimensión *académica* que agruparía indicadores tan diversos como las estrategias de enseñanza, la práctica docente, la comunicación con los diferentes estamentos de la escuela, el currículo educativo o la formación del profesorado; la dimensión referente a la *comunidad* estaría formada por la autonomía y oportunidades en la toma de decisiones, cohesión y calidad de las relaciones de los chicos y las chicas con el profesorado y el grupo de iguales y el sentido de pertenencia escolar; las prácticas disciplinarias, normas y seguridad física y emocional que proporciona la escuela pertenecerían a la dimensión *seguridad*; y finalmente, la dimensión *institucional* que reuniría aquellas características organizativas y estructurales del ambiente escolar como el entorno físico, el tamaño de la clase o los recursos disponibles. En todo caso, es necesario determinar y consolidar las dimensiones que componen el clima escolar para una mayor comprensión de su efectividad en el desarrollo del alumnado (Wang y Degol, 2015).

En cuanto a la operativización del clima escolar, como resultado de la disparidad de definiciones existentes, y por ende, de las dimensiones que componen el constructo, no existe actualmente ningún instrumento que mida todas las dimensiones del clima escolar. Existe, también, diversidad en los instrumentos empleados en su medida (Wang y Degol, 2015). Ejemplo de ello son los instrumentos que se detallan a continuación: el *Organizational Climate Descriptive Questionnaire* de Halpin y Croft (1963), es una de las primeras medidas en el estudio del efecto del clima organizacional de la escuela en el aprendizaje del alumnado y su desarrollo; el *California School Climate and Safety Survey* (Furlong, Morrison, y Boles, 1991; Rosenblatt y Furlong, 1997) es una medida del clima escolar general y de las experiencias personales; otros instrumentos

relacionados con el clima social del centro y clima del aula son el *School Climate Scale* de Haynes, Emmons y Comer (1993), el *School Climate Survey Form* (Kelley, 1989) y, el *Classroom Environment Scale* (Moos, Moos, y Trickett, 1984; Trickett y Moos, 1973). Respecto a los instrumentos disponibles adaptados y validados en muestra española, una de las medidas más ampliamente utilizada es, justamente, la escala de Moos et al. (1984) en su adaptación de Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). Otra medida disponible en castellano que empieza a despertar interés es la *Escala de Percepción del Clima y Funcionamiento del Centro* de Oliva et al. (2011), instrumento que mide ampliamente la dimensión comunidad descrita por Wang y Degol (2015).

La influencia del clima escolar en el desarrollo positivo adolescente

Son numerosos los estudios que señalan el clima escolar como factor protector que mitigaría el impacto negativo de un contexto socioeconómico desfavorable en el éxito académico, disminuiría la aparición de conductas violentas y que estimularía la motivación por aprender y el desarrollo personal y bienestar de los chicos, chicas y jóvenes (Thapa et al., 2013). Así, un clima escolar más positivo se relacionaría con un menor despliegue de conductas violentas en la escuela (Lindstrom, 2009) y una menor tasa de abandono escolar (Wang y Degol, 2015). A este respecto trabajos previos establecen que la violencia en la escuela se podría disminuir promoviendo una estructura justa y comprensiva de apoyo, junto a relaciones más positivas y normas claras en el centro escolar (Bosworth y Judkings, 2014; Thapa et al., 2013).

Asimismo, el clima escolar parece influir significativamente en el *ajuste escolar* del alumnado, así como en su *rendimiento académico, implicación escolar y salud mental* (Brand et al., 2008; Colarossi y Eccles, 2003). Concretamente, Eccles y Roeser (1999) destacan la relevancia de las relaciones interpersonales con el profesorado y el grupo de iguales, junto al grado de oportunidades de autonomía y la claridad, consistencia y equidad de las normas que facilita la escuela en el bienestar de los y las estudiantes. En definitiva, la bibliografía previa evidencia que el clima escolar posee capacidad predictiva sobre la satisfacción de los adolescentes en el entorno escolar (Ruus et al., 2007; Suldo, Thalji-Raitano, Hasemeyer, Gellely, y Hoy, 2013), dado que a más relaciones satisfactorias con adultos e iguales, mayor apoyo social, mayor autoestima y menores síntomas depresivos y niveles de agresividad mostrarán.

Mientras que estudios previos se han centrado en las relaciones existentes entre el clima escolar y el rendimiento académico, se ha tomado en menor consideración su asociación con el *ajuste personal* y el *ajuste psicológico* de los estudiantes, siendo aconsejable profundizar en futuras investigaciones en torno a las implicaciones psicológicas y conductuales del clima escolar (Way et al., 2007).

Diferencias individuales en el clima escolar y el bienestar

En relación a las diferencias en el ajuste personal y psicológico de los adolescentes, la *satisfacción con la vida*, como dominio cognitivo del bienestar subjetivo e indicador de la salud mental, no parece relacionarse ni con el sexo ni con la edad (Bendayan, Blanca, Fernández-Baena, Escobar, y Trianes, 2013). No obstante, el trabajo de Pinquart y Sorensen (2001) arrojan dudas a este respecto, ya la bibliografía previa pone de manifiesto que tanto en mujeres jóvenes como aquellas de mayor edad presentarían menores niveles de bienestar en comparación con los hombres de su edad.

En lo referente al clima escolar en función del sexo, a pesar de que los estudios apuntan a que la percepción que tienen los chicos y las chicas del clima escolar podría variar debido a los diferentes patrones de desarrollo y socialización que experimentan (Hung, Luebbe, y Flaspohler, 2015), no existe consenso en cuanto a si el sexo influye de manera significativa en la manera de percibir el contexto escolar (Wang y Dishion, 2012). Mientras que estudios sugieren que los chicos perciben el clima escolar de manera más desfavorable que las chicas (Wang, 2009), otros trabajos no han encontrado diferencias significativas entre el clima escolar y el sexo (Colarossi y Eccles, 2003).

Way et al. (2007) precisan que las chicas perciben de modo más positivo el clima escolar al inicio de la educación secundaria aunque esa percepción disminuiría a la largo del proceso educativo, ya que las relaciones con el grupo de iguales en ese período es especialmente difícil para las chicas. Si bien los resultados de estos autores constatan un descenso más brusco en la percepción de las chicas sobre el apoyo recibido por parte del grupo de iguales, el clima escolar disminuye tanto en chicos como en chicas a lo largo de la educación secundaria. Wang y Dishion (2012) también evidencian un descenso en la percepción del clima escolar con la edad, a medida que aumentan los problemas conductuales en esta etapa educativa. A pesar de ello, otros trabajos sugieren prudencia a este respecto, ya que existen características del contexto social que se mantienen prácticamente inalterables con el tiempo y, por lo tanto, se podría esperar que el clima escolar se mantuviese relativamente estable de un año a otro (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, y Dumas, 2003). En consecuencia, es necesaria mayor investigación sobre cómo cambia el clima escolar con el tiempo (Wang y Degol, 2015).

Con todo esto, en relación a los antecedentes aquí expuestos, resulta indispensable asentar las bases para esclarecer las relaciones diferenciadas de las dimensiones del clima escolar con el bienestar, así como dilucidar la influencia del sexo y la edad sobre las percepciones que tiene el alumnado del clima escolar. Por lo tanto, los principales objetivos de este trabajo son (1) analizar las relaciones entre las diferentes dimensiones del clima escolar y la satisfacción con la vida; (2) examinar las diferencias en el clima escolar y la satisfacción con la vida en función del sexo; y (3) explorar la variabilidad del clima escolar y la satisfacción escolar en función del nivel académico.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 350 estudiantes, 185 chicos (52.9 %) y 165 chicas (47.1%) entre los 12 y los 18 años ($M_{edad} = 14.65$ años, $DT = 1.70$), de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato de la Comunidad Autónoma Vasca, pertenecientes a un colegio público de nivel socioeconómico medio de Vitoria-Gasteiz y seleccionados mediante muestreo no probabilístico de conveniencia. El estadístico chi-cuadrado de Pearson ($\chi^2 = 1.26$, $p = .94$) indica que no hay diferencias significativas en la distribución del número de participantes de cada sexo en los diferentes niveles educativos.

Tabla 1

Distribución de la Muestra en Función del Nivel Educativo

	N	%	
Nivel educativo	1º ESO	54	15.4
	2º ESO	79	22.6
	3º ESO	56	16
	4º ESO	58	16.6
	1º Bachillerato	59	16.9
	2º Bachillerato	44	12.6

VARIABLES e instrumentos de medida

Se emplea la *Escala de Satisfacción con la Vida* (SWLS; Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000; Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985) como indicador del bienestar y salud mental de los adolescentes. Esta medida está formada por cinco ítems con siete posibles respuestas dirigidas a valorar el juicio global que cada persona hace de su propia vida. El índice de consistencia interna de este instrumento para la muestra empleada en este estudio es $\alpha = .81$.

Para medir la percepción de los alumnos del clima escolar se utiliza la *Escala de Percepción del Clima y Funcionamiento del Centro* (EPCFC; Oliva et al., 2011). Este instrumento se validó en una muestra de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos formativos. Consta de cuatro dimensiones que evalúan, mediante 30 ítems con siete alternativas de respuesta, el *clima* cálido y seguro, en el que toman en consideración las relaciones entre iguales y la seguridad que percibe el alumnado por parte del entorno ($\alpha = .78$); los *vínculos* positivos con adultos y con la escuela, medido a través de la pertenencia y el apoyo percibido ($\alpha = .89$); la *claridad de normas y valores* que favorecería la regulación de su propia conducta y una participación activa ($\alpha = .86$); y el *empoderamiento y oportunidades* positivas que incrementarían la disponibilidad de los alumnos y las alumnas para vincularse con el contexto escolar ($\alpha = .83$). El índice de consistencia global de la escala es $\alpha = .82$ para la muestra utilizada en este estudio. Oliva et al. (2011) informan de alfas de Cronbach de entre .78 y .82 para las escalas y .90 para la medida global del clima escolar.

Procedimiento y análisis de datos

Primeramente se obtienen las correspondientes autorizaciones del centro escolar y de los tutores legales de los menores. La recogida de datos se desarrolla en horario lectivo y es supervisada por el personal investigador de este estudio, con una duración aproximada de entre veinte y cuarenta minutos. Se garantiza la colaboración voluntaria y anónima del alumnado, con el fin de disminuir el efecto de la deseabilidad social en sus respuestas.

Los análisis estadísticos se realizan con el programa estadístico SPSS v.22. En primer lugar, se verifican los supuestos del Modelo Lineal General necesarios para el empleo de procedimientos paramétricos en los análisis de comparación de medias. Los análisis realizados para someter a prueba el supuesto de normalidad de los datos señalan que las respuestas obtenidas en las escalas *Satisfacción con la Vida* ($Z_{KS(Normal)} = 1.786$; $p = .003$); *Clima Escolar* ($Z_{KS(Normal)} = 1.952$; $p = .001$); *Vínculo* ($Z_{KS(Normal)} = 1.907$; $p = .001$); y *Claridad de Normas y Valores* ($Z_{KS(Normal)} = 1.397$; $p = .040$) no se ajustan a la distribución normal. Sólo las respuestas de dos de las escalas analizadas, concretamente, *Empoderamiento y Oportunidades* ($Z_{KS(Normal)} = 1.272$; $p = .079$) y

Clima y Funcionamiento del Centro ($Z_{KS(Normal)} = 1.253$; $p = .086$), se distribuyen normalmente. Los supuestos de homocedasticidad y linealidad se confirmaron mediante el estadístico de Levene y correlaciones dos a dos de Pearson, respectivamente. A pesar de que los datos obtenidos no se ajustan a la distribución normal, se opta por el empleo de pruebas paramétricas para analizar las diferencias entre medias, ya que tanto la prueba t como el análisis de la varianza (ANOVA) son procedimientos robustos a las violaciones de normalidad (Edgell y Noon, 1984; Schmider, Ziegler, Danay, Beyer, y Bühner, 2010). Para examinar las relaciones entre el clima escolar y la satisfacción con la vida se emplean correlaciones Pearson y correlaciones de segundo orden, controlando el posible efecto de la edad y el nivel educativo del alumnado.

Resultados

Los resultados de este estudio se presentan estructurados conforme al objetivo que pretenden dar respuesta. Así, la tabla 2 muestra las relaciones entre las diferentes dimensiones del clima escolar y la satisfacción con la vida. Los datos ponen de manifiesto que existen relaciones directas significativas entre todas las dimensiones del clima escolar y la percepción que tiene el alumnado de su satisfacción con la vida. Más exactamente, las escalas *Clima Escolar*, *Claridad de Normas y Valores* y *Empoderamiento y Oportunidades* se asocian débilmente con la satisfacción vital que percibe el alumnado, mientras que tanto la medida global del clima escolar como la escala *Vínculos* correlacionan moderadamente con la satisfacción con la vida. Pese a ello, es necesario matizar el análisis de las correlaciones parciales evidencian que el sexo y/o el nivel educativo influyen en algunas de las dimensiones estudiadas del clima escolar. Así, al eliminar la influencia del nivel educativo en la relación entre el clima escolar y la satisfacción con la vida la asociación entre estas variables aumenta ($r = .179$, $p = .001$). Por otro lado, los resultados advierten que, al controlar los efectos del sexo y el nivel educativo, la correlación entre las oportunidades que proporciona la escuela y la satisfacción con la vida disminuye, exclusivamente como resultado de la influencia del sexo ($r = .225$, $p = .001$).

Tabla 2

Matriz de Intercorrelaciones y Correlaciones Parciales Controlando el Posible Efecto del Sexo y el Nivel Educativo en la Relación entre las Medidas de Clima y Funcionamiento del Centro y la Escala de Satisfacción con la Vida

	CLIMA	VINC	NORM	OPORT	CFC	SWLS
CLIMA	-	.183**	.142**	.161**	.321**	.181**
VINC	.125**	-	.627**	.550**	.850**	.387**
NORM	.116**	.627**	-	.522**	.816**	.264**
OPORT	.044	.556**	.508**	-	.837**	.225**
CFC	.248**	.852**	.812**	.834**	-	.357**
SWLS	.156**	.387**	.263**	.232**	.359**	-

Nota. La diagonal inferior recoge las correlaciones de Pearson, sin variables de control. La diagonal superior muestra las correlaciones de segundo orden, tras eliminar el efecto atribuible al sexo y al nivel educativo. ** $p < .01$. CFC = Clima y Funcionamiento del Centro o medida global del clima escolar; CLIMA = Clima Escolar; NORM = Claridad de Normas y Valores; OPORT = Empoderamiento y Oportunidades; SWLS = Satisfacción con la Vida; VINC = Vínculos.

A continuación, se examinan las diferencias en el clima escolar y la satisfacción con la vida en función del sexo y el nivel académico (tablas 3 y 4).

Tabla 3

Diferencias en el Clima Escolar y la Satisfacción con la Vida en Función del Sexo

		N	M	DT	t	p
CLIMA	hombre	185	25,92	3,16	-.558	.577
	mujer	165	26,10	2,99		
VINC	hombre	185	35,24	8,63	.050	.960
	mujer	165	35,19	7,64		
NORM	hombre	185	35,62	7,35	-.461	.645
	mujer	165	35,98	6,93		
OPORT	hombre	185	44,21	9,60	2,234	.026
	mujer	165	41,89	9,77		
CFC	hombre	185	140,99	22,19	.786	.432
	mujer	165	139,16	21,03		
SWLS	hombre	185	25,68	5,54	1,358	.175
	mujer	165	24,86	5,76		

Nota. CFC = Clima y Funcionamiento del Centro o medida global del clima escolar; CLIMA = Clima Escolar; NORM = Claridad de Normas y Valores; OPORT = Empoderamiento y Oportunidades; SWLS = Satisfacción con la Vida; VINC = Vínculos.

En cuanto a las diferencias entre chicos y chicas, solamente se observan diferencias significativas en la escala *Empoderamiento y Oportunidades*. Los datos apuntan a que las chicas perciben que la escuela les bringa menos oportunidades y recursos para el desarrollo de las que advierten los chicos.

Respecto a las diferencias entre los distintos niveles educativos, los resultados señalan diferencias significativas en las escalas *Clima Escolar*, *Vínculos*, *Empoderamiento y Oportunidades*, y en *Clima y Funcionamiento del Centro*. Es, precisamente, en estas tres últimas escalas en las que se observa que los distintos niveles que presenta el alumnado al inicio de la Educación Secundaria Obligatoria van disminuyendo a medida que pasan de curso, siendo los niveles más bajos los presentados por los chicos y chicas de tercero de la ESO, para volver a subir paulatinamente en cursos posteriores. A diferencia del patrón hallado en *Vínculos*, *Empoderamiento y Oportunidades*, y la medida global del clima escolar, las diferencias significativas en *Clima Escolar* se encuentran entre las puntuaciones obtenidas por el alumnado de primer curso y aquellos alumnos y alumnas que cursan primero y segundo de Bachillerato, siendo los niveles percibidos de clima escolar menores en el alumnado de primero de la ESO.

Tabla 4

Diferencias en el Clima Escolar y la Satisfacción con la Vida en Función del Nivel Educativo

	Nivel Educativo	N	M	DT	F	p
CLIMA	1° ESO	54	24,76	3,24	11.191	.001
	2° ESO	79	25,47	2,97		
	3° ESO	56	25,11	3,64		
	4° ESO	58	25,79	2,67		
	1° BACH	59	27,31	2,31		
	2° BACH	44	28,18	1,87		
VINC	1° ESO	54	38,52	6,60	8.810	.001
	2° ESO	79	37,57	7,50		
	3° ESO	56	31,21	9,57		
	4° ESO	58	33,35	8,47		
	1° BACH	59	33,00	7,25		
	2° BACH	44	37,48	6,39		
NORM	1° ESO	54	37,20	6,54	1.639	.149
	2° ESO	79	36,54	7,30		
	3° ESO	56	34,18	8,36		
	4° ESO	58	34,81	6,77		
	1° BACH	59	35,24	6,88		
	2° BACH	44	36,77	6,44		
OPORT	1° ESO	54	49,37	7,77	8.252	.001
	2° ESO	79	44,85	8,79		
	3° ESO	56	42,29	10,06		
	4° ESO	58	40,10	9,24		
	1° BACH	59	40,56	10,40		
	2° BACH	44	40,77	9,16		
CFC	1° ESO	54	149,85	19,06	5.996	.001
	2° ESO	79	144,43	20,35		
	3° ESO	56	132,79	24,51		
	4° ESO	58	134,05	20,60		
	1° BACH	59	136,10	21,76		
	2° BACH	44	143,21	18,08		
SWLS	1° ESO	54	26,48	6,23	1.737	.125
	2° ESO	79	25,66	5,95		
	3° ESO	56	23,70	5,30		
	4° ESO	58	24,59	5,75		
	1° BACH	59	25,78	5,43		
	2° BACH	44	25,50	4,61		

Nota. BACH = Bachillerato; CFC = Clima y Funcionamiento del Centro o medida global del clima escolar; CLIMA = Clima Escolar; ESO = Educación Secundaria Obligatoria; NORM = Claridad de Normas y Valores; OPORT = Empoderamiento y Oportunidades; SWLS = Satisfacción con la Vida; VINC = Vínculos.

Discusión

Los objetivos generales de este estudio son analizar las relaciones entre las diferentes dimensiones del clima escolar y la satisfacción con la vida y examinar las diferencias individuales de sexo y edad en estas variables.

Los datos obtenidos en el presente estudio confirman las relaciones directas y significativas entre todas las dimensiones estudiadas del clima escolar y la satisfacción con la vida del alumnado. Estos resultados son acordes a los encontrados en estudios previos. Suldo et al. (2013) señalan que una mayor satisfacción con la vida se asocia con mayores puntuaciones en la percepción que tienen los chicos y las chicas de secundaria de cada uno de los aspectos que componen el clima escolar. Por otra parte, Brand et al. (2003) ponen de relieve la aportación conjunta de todas las dimensiones del clima escolar al ajuste personal adolescente. No obstante, es necesario matizar que los resultados indican que el sexo y el curso escolar al que pertenece el alumnado influyen en la relación entre la satisfacción con la vida y dos de las escalas del clima escolar, *Clima Escolar* y *Empoderamiento* y *Oportunidades*. Los datos revelan que el nivel educativo, principalmente, tiene un efecto moderador entre el clima escolar y la satisfacción con la vida, mientras que sólo el sexo intervendría en la relación entre las oportunidades que ofrece la escuela y la satisfacción escolar, amplificando esta asociación.

Respecto a las diferencias en la satisfacción con la vida en función del sexo y de la edad, la ausencia de diferencias significativas que reflejan los datos están en consonancia con trabajos anteriores (Bendayan et al., 2013).

En relación a las diferencias en el clima escolar, este estudio no revela diferencias significativas en función del sexo, a excepción de la escala *Empoderamiento* y *Oportunidades*. Los datos advierten de que las chicas perciben que tienen menos oportunidades para participar en el contexto escolar y de que disponen de menos recursos que favorezcan el desarrollo de sus capacidades. Estos resultados apoyan parcialmente el trabajo de Colarossi y Eccles (2003) que no encontraron diferencias significativas entre el clima escolar y el sexo. Sin embargo, las diferencias existentes entre chicos y chicas en cuanto a las oportunidades de desarrollo que les ofrece la escuela precisa de mayor investigación. Es necesario esclarecer los mecanismos personales o contextuales subyacentes que propiciarían esta percepción dispar entre chicos y chicas de las oportunidades que ofrece la escuela. Esto podría deberse en parte a los patrones diferenciados de desarrollo y socialización que experimentan que contribuirían a que las chicas desarrollaran una percepción más crítica de su entorno escolar y de los recursos que ofrece (Hung et al., 2015).

En cuanto a las diferencias en el clima escolar en función del nivel educativo, los resultados aquí expuestos coinciden tan sólo en parte con las evidencias empíricas que recogen y exponen Wang y Dishion (2012) en su trabajo. Mientras que estos autores informan de un descenso con la edad en la percepción que tiene el alumnado de educación secundaria del clima escolar, los datos manifiestan que a finales de este periodo educativo, tras dicho declive, los niveles de los que informan los y las estudiantes en las diferentes dimensiones del clima escolar empezarían a aumentar gradualmente. Puede que el incremento en los problemas conductuales al que Wang y Dishion (2012) atribuían el descenso del clima escolar en la educación secundaria no se haya manifestado de manera significativa en este trabajo. En todo caso, este aspecto requiere de mayor investigación que ayude a entender, a través de diseños longitudinales, cómo se conforman el clima escolar con el paso del tiempo.

Este trabajo, pese a las limitaciones que presenta en cuanto a su diseño transversal, aporta nuevas evidencias que ponen de relieve la importancia de un clima escolar positivo en el ajuste personal y escolar de los chicos, chicas y jóvenes. Por último, tomando en consideración la naturaleza dinámica del clima escolar y de cara a futuros programas de mejora del ajuste escolar, se espera que este trabajo ayude a asentar el conocimiento existente en torno a esta variable contextual de vital importancia en la adaptación socioescolar del alumnado de secundaria.

Referencias

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Bendayan, R., Blanca, M. J., Fernández-Baena, J. F., Escobar, M., y Trianes, M. V. (2013). New empirical evidence on the validity of the Satisfaction with Life Scale in early adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(1), 36-43. doi: 10.1027/1015-5759/a000118
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Bums, A., y Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and the utility of teacher's ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507-535.
- Brand, S., Felner, R. D., Shim, M., Seitsinger, A., y Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of school level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bosworth, K., y Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory into Practice*, 53(4), 300-307. doi: 10.1080/00405841.2014.947224
- Colarossi, L. G., y Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27, 19-30.
- Diener, E., y Emmons, R. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1105-1117.
- Eccles, J., Midgley, C., Buchanan, C., Wigfield, A., Reuman, D., y MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage/environment fit. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J., y Roeser, R. (1999). School and community influences on human development. En M. Bornstein y M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (pp. 503-554). Mahwah, NJ: Erlbaum Press.
- Edgell, S. E., y Noon (1984). Effect of violation of normality on the t test of the correlation coefficient. *Psychological Bulletin*, 95(3), 576-583.
- Fernández-Ballesteros, R., y Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social. FES, WES y CES*. Madrid: TEA.
- Furlong, M. J., Morrison, R., y Boles, S. (1991, abril). *California School Climate and Safety Scale*. Comunicación presentada en la reunión anual de la California Association of School Psychologist. Los Ángeles.

- Halpin, A. W., y Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., y Comer, J. P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Hung, A. H., Luebbe, A. M., y Flaspohler, P. D. (2015). Measuring school climate: Factor analysis and relations to emotional problems, conduct problems, and victimization in middle school students. *School Mental Health*, 7, 105-119. doi: 10.1007/s12310-014-9131-y
- Kelley, E. A. (1989). Improving school climate. *Practitioner*, 15(4), 1-5.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. E., y Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 524-558). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lindstrom, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79(10), 451-465.
- Moos, R. M., Moos, B. S., y Trickett, E. J. (1984). *FES, WES y CES. Escalas de clima social*. Madrid: TEA.
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., y Hernando, A. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: Un estudio en centros docentes andaluces*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Pinquart, M., y Sorensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age: A meta-analysis. *Journal of Gerontology*, 56B(4), 195-213.
- Rosenblatt, J., y Furlong, M. J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 187-201.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E., y Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior & Personality*, 35(7), 919-936.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., y Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violation of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6(4), 147-151. doi: 10.1027/1614-2241/a000016
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., y Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: Does climate matter? *Applied Research Quality Life*, 8, 169-182. doi: 10.1007/s11482-012-9185-7
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907
- Trickett, E., y Moos, R. H. (1973). The social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Wang, M. T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24, 240-251.
- Wang, M. T., y Degol, J. L. (2015). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*. doi: 10.1007/s10648-015-9319-1

- Wang, M. T., y Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53.
- Way, N., Reddy, R., y Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213. doi: 10.1007/s10464-007-9143-y

Tres docentes y un punto de encuentro: el “Centro Formativo Otxarkoaga”

Three teachers and a meeting point: the “Centro Formativo Otxarkoaga”

Laia Becerra Martínez
Doctoranda del programa de Psicodidáctica (UPV/EHU)

Resumen

El trabajo que se presenta son unas breves pinceladas de la investigación que se está llevando a cabo mediante la tesis doctoral “De la política educativa a la práctica inclusiva con metodologías basadas en las artes: el caso de estudio del Centro Formativo Otxarkoaga”. La tesis como proceso vivo que es, va surcando por diversos caminos que están permitiendo que el planteamiento del principio se enriquezca en su desarrollo, y de lugar también, al análisis de las relaciones pedagógicas así como a la construcción de la identidad docente. Por ello, primeramente sitúa la investigación en el contexto y comienzo de la misma, explicando su origen, objetivos, metodologías con las que se está trabajando, etc. así como su justificación teórica. Posteriormente se esboza el proceso vivido hasta ahora, así como el momento en el que se encuentra la investigación, para finalizar con las perspectivas de esta de aquí en adelante.

Palabras clave: Educación Artística, escuela inclusiva, relaciones pedagógicas, investigación narrativa, identidad docente.

Abstract

The work presented, are little brush-strokes of the investigation being carried out in the doctoral thesis "From the educative policy to an inclusive education practice with arts-based methodologies: the case study of the Centro Formativo Otxarkoaga". The inquiry as living process, is barging its way through others that are allowing that the first proposal enriches in its development, and also place to inquiry the pedagogical relations and the construction of teacher identity. Therefore, first it places the research in the context and the beginning of it, explaining its origin, objectives, methodologies which are working with, etc. and its theoretical justification. Then it outlines the process lived since today, and the moment in which the investigation is, to end with the outlooks going forward.

Keywords: Arts Education, inclusive school, pedagogical relations, narrative inquiry, teaching identity.

Correspondencia: Laia Becerra Martínez, Doctoranda del programa de Psicodidáctica de la UPV/EHU. E-mail: bagaratxu@hotmail.com

Introducción

En la sociedad actual, el problema de la inclusión escolar ha cobrado especial relevancia no solo en la política educativa sino también en la práctica. El concepto inclusión, se relaciona con el fracaso, exclusión social, desigualdad, falta de equidad, etc. Partiendo del análisis del concepto y alcance de la inclusión escolar en la Política Educativa de la Comunidad Autónoma Vasca y las implicaciones curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el proyecto de tesis analiza, desde una perspectiva narrativa, la experiencia inclusiva con metodologías basadas en artes, a través del proceso de investigación-acción colectiva desarrollada en la ESO del Centro de Formativo Otxarkoaga (CFO).

Como resultado de esta investigación esperamos aportar a este área de conocimiento no solo la caracterización de un conjunto de estrategias metodológicas basadas en artes, que permitan mejorar los proceso de educación inclusiva en la ESO, sino también identificar una serie de factores clave en la relaciones pedagógicas (rol del profesorado y del alumnado; relaciones de comunicación, negociación y diálogo) y en su desarrollo curricular que están en la base del trabajo inclusivo en nuestras escuelas, identificando las características que las acompañan.

Contexto de la investigación

Antecedentes

La tesis doctoral a la que nos referimos en este trabajo, “De la política educativa a la práctica inclusiva con metodologías basada en las artes: el caso de estudio del Centro Formativo Otxarkoaga”, tiene como origen tres caminos que confluyen en ella: la educación en artes y a través de las artes, la educación inclusiva y la importancia de la creatividad en la educación. Estos tres caminos, que la doctoranda recorrió en distintas etapas siempre se acompañaron, pero de forma paralela, sin confluir. En esta investigación, en cambio, se han unido; al igual que lo han hecho en la construcción de la identidad docente de la doctoranda, y que la misma pretende, que más docentes se sumen para que el camino a recorrer vaya incorporando afluentes.

La educación en artes y a través de las artes

A lo largo de la historia el arte no ha sido comprendido del mismo modo (Arañó, 1994), y tampoco lo ha sido su formación, que hasta el siglo XX ha estado unida a la habilidad, es decir, a la formación especializada en el oficio de artesano o artista (Barragán, 1995). A partir del siglo XX empezaron a cambiar las cosas, y el arte se hizo más accesible a toda la sociedad. Con el estallido de la I Guerra Mundial en Europa se abrieron paso los movimientos de vanguardia, que tenían una mirada más abierta y global del arte del momento. El arte y sus fronteras se ven ampliados, aunque esto suscite rechazo, y su práctica deja de ser una habilidad para convertirse en el desarrollo de potenciales como la expresión y el goce. El/la artista pasa a ser "alguien implicado en su época y que a través de sus creaciones artísticas pretende hacer que el mundo pueda mejorar (...) implicando al espectador y haciéndole protagonista" (Rigo, 2007, p.253).

Como explica Barragán (1995), la historia de la Educación Artística (EA) moderna está unida a los grandes cambios de nuestra sociedad, al moderno estado industrial y la sociedad de masas. En el siglo XX la EA se transforma y camina hacia diversas direcciones. El mismo autor explica que el concepto del arte deja de estar

fundamentado en las representaciones y su interés se va acercando a la expresión de la experiencia humana.

En las escuelas se empieza a trabajar el hecho artístico con el objetivo de la auto-expresión, tendencia promovida por Lowendfeld en EE.UU y Read en Inglaterra (Acaso, 1998), dando importancia a los aspectos psicológicos, como las emociones y la propia experiencia interior, no sólo mediante la creación, también a través de la investigación sensorial de objetos cotidianos. Intentan que los/as estudiantes tengan opción a evolucionar en un estilo propio, con el mismo valor que otros estilos, prevaleciendo el proceso ante el resultado. El/la docente debe provocar que esto suceda, estimulando la expresividad a través de las prácticas artísticas.

La educación artística va evolucionando poco a poco, al igual que lo hace la sociedad, el propio arte y su consideración social. Según Hernández (2003), con el desarrollo de los medios audio-visuales y las nuevas tecnologías el lenguaje artístico se ve ampliado, y en las escuelas se plantea la alfabetización visual, acorde con la revolución artística del momento. El arte es considerado un lenguaje y se reivindica la relación entre los significados medios verbales y los de carácter visual. Se entiende la educación artística como una disciplina que incorpora las influencias de la cultura autóctona y cotidiana, ya que la publicidad, la televisión, e incluso el arte popular comienzan a ser valorados en plano de igualdad con lo que lo han sido las bellas artes en el transcurso de la historia. Los/as propulsores/as de la llamada Discipline-Based Art Education, surgida a finales de los años sesenta en EE.UU, dan valor esencial a la experiencia simbólico-artística, ya que la ven como transmisora cultural de importancia educativa (Barragán, 1995). De esta manera, creen que nuestra disciplina tiene como objeto de estudio cuatro factores: historia, crítica, estética y taller (producción artística) (Barragán, 1995; Hernández, 2003).

En las últimas dos décadas, considerada la etapa postmoderna de la educación, el arte es considerado como un sistema simbólico que interactúa con el sistema cultural, y en el ámbito de la educación el arte es considerado un área interdisciplinar, que acoge además del arte elitista (el que está en los museos, etc.) a todos los productos culturales (cultura popular, moda, grafitis, logos, y todo aquello que tenga capacidad de generar experiencias estéticas) por lo tanto, desde la educación se suscita la cultura visual y la multiculturalidad. Este tipo de movimientos, como la cultura visual, no pretenden que el/la alumno/a aprenda a leer, analizando los elementos formales, y producir imágenes, sino que el arte pueda ser interpretado desde varios puntos de vista: sociales, políticos, económicos, éticos, etc., para llegar a entender el rol que ejerce en la sociedad (Hernández, 2003).

El arte es, por consiguiente, una forma de expresión en la que el alumnado puede apoyarse para expresar sus sentimientos, pensamientos e ideas. Según Lobato, Martínez y Molinos (2003), en las obras que realizamos volcamos nuestras vivencias, intereses, etc., de manera que el símbolo y la realidad se confunden en ellas, ya que el valor expresivo de las creaciones artísticas va mucho más lejos que el de las palabras. Un modo diferente al convencional puede beneficiar a nuestros/as alumnos/as, ya que no todos tenemos la capacidad de expresar lo que queremos o debemos mediante la palabra, sea verbal o escrita.

Como dice Osborn (1953) la creatividad trata de la destreza en dibujar, prever y crear ideas. Mediante la creación artística se plantean nuevos retos a nuestros/as alumnos/as, que ellos mismos deben resolver haciendo uso del pensamiento creativo. Para dar solución a estos nuevos problemas, deben combinar y entender los elementos del pensamiento de una manera diferente, creando conexiones entre varias disciplinas y

estimulando el uso del pensamiento convergente como el divergente, provocando su desarrollo integral.

Gardner (2005b) aclara por su parte que mientras en la infancia los niños/as tienen una noción de cómo funcionan los símbolos, todavía no comprenden la cultura en la que viven. En cambio, en la adolescencia van desarrollando la capacidad de razonar, adoptando una postura más crítica con su propio trabajo y comparándolo con el de los/as demás. Esto provocará la desmotivación en caso de que esas comparaciones sean negativas, y para evitarlo es necesario que en el periodo anterior a este, la pre-adolescencia, la enseñanza se centre en conseguir agudeza crítica en el alumnado, de modo que no vea sus trabajos como inadecuados y le hagan abandonar el intento. Por lo tanto, nosotros/as, los/as educadores/as, debemos facilitar a nuestro alumnado las herramientas para que pueda lograr o acercarse a los resultados que desea, de manera que abra nuevos caminos, en lugar de cerrarlos.

La teoría de las *Múltiples Inteligencias* de Gardner (2005a) reivindica que no existe una única inteligencia, sino que cada persona tiene varias: lingüístico-verbal, lógica-matemática, espacial, musical, corporal kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. No es igual la forma ni el grado en el que las tenemos desarrolladas, ni tampoco el proceso de aprendizaje de cada una. Por tanto, dar voz al alumno/a y partir de sus intereses a la hora de plantear los contenidos es algo que los/as profesores/as debemos hacer en general y, cómo no, desde la EA. Nuestra disciplina es tan amplia en cuanto a contenidos, y su capacidad de adaptación a distintas necesidades e intereses tan extensa, que puede resultar motivadora para cualquiera. Esto dependerá de la adaptación a la realidad y el acercamiento hacia sus intereses por parte del profesorado, es decir, de hacer que el alumnado sea protagonista y participe de las propuestas (Marco, 1995).

Las metas o barreras que debemos derribar para conseguir expresar lo que queremos es otro de los factores motivacionales de las prácticas artísticas. Eisner (2004), nos habla de micro-descubrimientos que surgen durante el desarrollo del proceso artístico, creando sorpresa que, acompañada de recompensa, estimula al creador.

Por otro lado, la experimentación de los distintos materiales hace que desarrollemos más los sentidos que empleamos, como el tacto, el oído y el olfato. Nuestra sociedad, muy sustentada en lo que concierne a lo visual (Rigo, 2007), produce un desarrollo de este sentido, pero con menoscabo del uso de los demás, haciendo que estos no se desarrollen por igual e incluso se atrofien. La expresión artística permite al creador experimentar con materiales, estilos, colores, formas, objetos y una infinidad de cosas más. Las prácticas artísticas implican procesos de pensamiento distintos a los habituales, que tienen también su propia evolución, más allá de los tipos de pensamiento que tiene la ciencia occidental. Existen otras fórmulas de "conocimiento del medio" y del "uso de los símbolos", como son las obras de arte que realizan las llamadas sociedades primitivas (Gardner, 2005b). Arañó (1993) dice que la "cultura consiste en la forma genuina de búsqueda de soluciones a los problemas sociales, que son específicos y comunes a un mismo grupo" (p.9).

Para las prácticas artísticas es imprescindible conocer como es cada material, lo que nos permite incluso experimentar con él, no conformándose con su consideración o uso habitual, buscando lo desconocido (Marco, 1995). Lo mismo ocurre a la hora de dibujar un objeto, pues antes de hacerlo debemos indagar en él, observar cómo es, qué formas tiene, bien sea para plasmarlo simbólicamente, de un modo realista, o únicamente porque sus formas o colores nos sugieren algo con lo que trabajar. "Se considera que las artes visuales proporcionan las oportunidades a los niños para explorar su entorno, para inventar sus propias formas y para expresar las ideas, sensaciones y

sentimientos que consideran importantes" (Gardner, 1994, p.13). Las producciones humanas, en concreto las artísticas, nacen de condiciones históricas y sociales particulares, es por ello que estas condiciones no pueden entenderse si no somos capaces de percibir los principios estructurales base de ellas. Es decir, el artista genera el lenguaje con el que se relaciona con la sociedad, emitiendo mensajes que espera que sean comprendidos y esperados, de manera que actúa implicado y condicionado por su realidad sociocultural (Arañó, 1993).

Las creaciones artísticas pueden ser un apoyo a la hora de analizar la historia, la economía, la cultura y todo lo que sucede a nuestro alrededor, ya que, partiendo de ellas, se puede analizar el contexto en el que fueron realizadas, la cultura a la que pertenecen, el movimiento artístico del que surgen, al propio autor/a y su entorno más cercano, puesto que toda creación se produce en una relación del ejecutor/a con su alrededor (Hernández, 2010). Según Gardner (2005b) los sistemas simbólicos, sistemas abiertos y creativos por naturales, son una condición especial de la mente humana, tanto por su capacidad de crear e impulsar el intercambio, como por ser el medio mediante el que se produce el pensamiento.

Martínez, Rigo y López (1995) exponen que "la educación en el respeto implica la educación en el conocimiento de otras culturas en pie de igualdad con la nuestra propia, su respeto y enriquecimiento" (p.88), y añaden que la EA está relacionada con la educación ética, pues la educación estética que se pretende a través de la educación en artes, pretende hacerlo en la sensibilidad, conformando una ciudadanía sensible con su entorno, con sus vivencias, partícipes sociales que aceptan positivamente otras voces y las enriquecen, personas creativas capaces de solucionar problemas con imaginación.

El alumnado tiene que ser consciente de lo que es, lo que hace y le rodea, es decir, ser capaz de analizar críticamente las experiencias culturales, las informaciones de los textos, de los medios de comunicación, etc. Es necesario que desde la educación artística se trabaje también en ello, dando importancia a diferentes estilos y movimientos, es decir, analizando lo que concierne a las bellas artes como a la cultura popular (Porres, 2012). Es necesario, por tanto, que miren el trabajo de sus compañeros/as y discutan, con el fin de fomentar la cooperación, la autonomía y la comunidad, algo que les permitirá ser cada vez más independientes (Eisner, 2004).

La producción artística ha sido de gran ayuda para muchos/as artistas reconocidos/as, como Frida Kahlo, o creadores/as anónimos/as, como los/as judíos/as deportados/as a campos de concentración. Arno Stern (2008), padre de la "Educación Creadora" comenzó sus andaduras en ese contexto, después de la segunda Guerra Mundial con niños huérfanos de guerra en Suiza:

Al acabar la guerra, casi por casualidad, joven y sin un futuro programado, entré en contacto con un grupo de niños en un orfanato y como mi tarea era tenerlos ocupados, tuve la idea de hacerles dibujar y pintar. Esto se convirtió en una actividad tan espectacular que todo el mundo pensó que se trataba de un milagro (p.13).

Mientras en los casos citados, las prácticas artísticas han servido para asumir y aliviar distintas situaciones y circunstancias, otras veces ha dado respuesta a interrogantes, como la existencia del ser humano (Polo, 2000). Por esa razón decimos que el arte tiene un factor terapéutico, ya que nos permite investigar sobre nosotros/as mismos/as (Granados y Callejón, 2010), dar explicación a interrogantes o preocupaciones, de forma que penetramos en lo desconocido hacia la búsqueda de la verdad (Lowenfeld, 1947), expresar algo que mediante el habla o la escritura no podemos hacer (Eisner, 1995), e incluso asumir nuestros condicionantes. "Crear con estos medios plásticos y visuales permite a las personas comenzar a manifestar las cosas

que les preocupan, que les atormenta, entendiendo que la expresión no es una traducción de la vida interior; sino una representación" (López, 2006, p.33).

Según Granados y Callejón (2010) las prácticas artísticas pueden contribuir a la mejora de los siguientes factores del ser humano: a) procesos cognitivos; b) organización y estructuración de conceptos; c) expresión de sentimientos e ideas; d) el auto-conocimiento; e) el auto-concepto y la autoestima; f) comunicación y g) desarrollo psicomotriz y de la sensibilidad.

Mientras en otras disciplinas existen barreras en lo relativo a la capacidad de razonamiento intelectual y expresión, nuestro área les abre las puertas, ofreciendo distintas maneras de expresión, y no haciendo del conocimiento un condicionante. Como dicen Lobato, Martínez y Molinos (2003), para la creación artística "no es imprescindible ver, porque pueden percibir información por el tacto, el oído, etc." (p.56). Aun así, nuestros/as alumnos/as pueden desarrollar su capacidad cognitiva, ya que no se ven limitados a un único camino y a una única forma de organización de conceptos, y pueden organizar y estructurar la suya propia fructíferamente (Palacios, Marchesi y Coll, 1995).

Al mismo tiempo que se expresan, los/as alumnos/as están comunicándose con los/as demás, algo que resulta realmente importante cuando no se tiene toda la capacidad de hacerlo. La expresión de ideas es un factor muy importante en el ámbito de la EA. Poder expresar lo que se siente o piensa no siempre resulta fácil y cómodo (Granados y Callejón, 2010). En estas situaciones la expresión, mediante prácticas artísticas, resulta primordial. Tenemos la posibilidad de decir lo que pensamos sin hacerlo explícitamente. Según Granados y Callejón (2010), cuando nos sumergimos en estos procesos estamos sacando lo que llevamos dentro, que a veces puede ser desconocido. Reflexionar después de la creación nos puede hacer ver las cosas desde otro punto de vista, y por consiguiente, esto es algo que puede interferir positivamente en el auto-concepto y la autoestima. Por otro lado, también nos permite identificarnos con aquellos/as a los/as que no comprendemos, ya que sólo a partir de nuestra propia identificación podremos hacerlo con los/as demás (Lowenfeld, 1947).

Resumiendo,

entendemos el arte, en un sentido educativo, como una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esta intervención reproduce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de modo creador, y/o expresa una experiencia. En todas estas manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placer emocionarse y/o sufrir conflictos (Arañó, 1993, p.17).

Y creemos que

el arte es un bien común del que todos podemos beneficiarnos independientemente de nuestras capacidades o conocimientos artísticos, la expresión artística permite al ser humano adentrarse en lo sensible, articular un discurso ligado a lo retórico, encontrarse describiendo un camino de reciprocidad, de descubrimiento o desvelamiento de las relaciones entre lo externo y lo interno que además ponen en marcha esquemas internos de felicidad y realización (Ballesta, Vizcaíno y Mesas, 2011, p.141).

La escuela inclusiva

Durante el transcurso de la historia de la educación, distintos sectores de la sociedad se han visto discriminados. Según Parrilla (2002), hasta principios del siglo pasado la escolarización sólo se daba en los grupos sociales más altos y, por supuesto, únicamente los hombres tenían acceso a ella. Las personas con discapacidad eran consideradas defectuosas, por lo que sus familias las ocultaban. Con la evolución de la sociedad, a principios del XX, la escolarización de toda la población empieza a ser posible, aunque sea de manera segregada. Es decir, la sociedad admite que toda la ciudadanía tiene derecho a recibir una educación, pero las propuestas que se hacen siguen dividiendo a la sociedad: las clases sociales son separadas, al igual que los sexos y las culturas.

A mediados de siglo, desde el ámbito pedagógico se plantean diferentes propuestas acordes con los acontecimientos vividos y los cambios sociales, siendo en la década de los ochenta cuando se va integrando a los grupos segregados en la escuela ordinaria. En las escuelas públicas los distintos grupos y niveles sociales se van mezclando, al igual que lo hacen las niñas y los alumnos discapacitados. Pero, como hemos dicho, se trata de una integración de los colectivos excluidos, ya que el sistema sigue igual y son aquellos los que tienen que ajustarse a él.

Las actuaciones que se han ido llevando a lo largo de los años, han estado enfocadas para que sean los/as propios alumnos/as los que se adapten a la escuela y no a la inversa (Barrio, 2009). Fue en el ámbito de la educación especial donde surgen las primeras voces que demandan un cambio hacia una escuela inclusiva (Parrilla, 2002).

En los últimos veinte años, organizaciones como la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), plantean un nuevo modelo de educación, la inclusiva, en la que se propone un sistema educativo flexible donde sea éste quien se adapte al alumnado y no al contrario. Mediante la educación inclusiva se pretende que la comunidad educativa al completo se involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la cooperación, pues todos/as, docentes y alumnos/as, tenemos algo que aportar desde nuestras distintas experiencias y vivencias, enriqueciendo de esta manera tanto el proceso enseñanza aprendizaje como a la propia comunidad educativa. Los/as docentes no se presentan como dueños/as de una verdad absoluta, pues se parte de la interacción entre los propios alumnos/as y de estos/as con el/la profesor/a. Se comparten experiencias y conocimientos, fomentando un aprendizaje que integra nuestros conocimientos preestablecidos y los nuevos.

Como hemos dicho antes, hasta la década de los ochenta no comienza a hacerse efectiva la integración y en lo que respecta a la CAV: "En el año 1982 el Departamento de Educación Universidades e Investigación del Gobierno Vasco diseñó un Plan de Educación Especial para el País Vasco que planteaba unos importantes cambios en la filosofía y organización de los servicios existentes en aquel momento en el campo de la educación especial" (Gobierno Vasco, 1998, p.1).

Con la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), se inicia una reforma generalizada en todo el estado, y que en lo que se refiere al campo de la Educación Especial corrobora los planteamientos que en la CAV estaban vigentes desde 1982. En el ámbito educativo se introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), eliminando los conceptos anteriores, que calificaban a la persona como deficiente, minusválida, etc. Ahora se parte de la base de que todo el alumnado puede necesitar, en algún momento de su vida escolar y por diferentes motivos, ayudas pedagógicas complementarias que posibiliten la adquisición de las competencias establecidas.

La Ley de la Escuela Pública Vasca (1993) define a la escuela y a cada uno de sus centros como "plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad" (Artículo 3).

La escuela inclusiva propone un "currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera" (Barrio, 2009, p.19). Va más allá, no se centra únicamente en el currículo, pretende que la comunidad entera se involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la cooperación, ya que somos todos sus miembros los que tenemos algo que aportar; seamos docentes, alumnado, padres y madres, u otros miembros del contexto en que vivimos, cada uno desde nuestras experiencias y vivencias, diversidad de opiniones y puntos de vista, pues todos son enriquecedores.

En conclusión, como explica Barrio (2009), a lo largo del tiempo se han ido elaborando diferentes programas de atención a la diversidad, cada uno de ellos dirigido a un alumnado con características similares, integración para atender las NEEs, compensatoria para atender las desventajas sociales, etc., pero existen otras muchas diversidades que también son una realidad en las aulas, diferentes etnias, culturas, estructuras familiares, diferencias de género, de identidad sexual. Todas ellas se juntan en el ámbito escolar enriqueciendo al conjunto. La escuela debe estar preparada para gestionar esa diversidad y no pretender ser homogénea.

La creatividad en la escuela

La creatividad es un aspecto importante e indispensable a la hora de resolver problemas, bien sean individuales o colectivos, que se nos plantean a los humanos. Es más, "las situaciones nuevas fuerzan a respuestas y soluciones antes desconocidas" (Calderón, 2014, p.3); por tanto, toda sociedad tiene la necesidad de potenciar la creatividad en todas las actividades, y en todos los grupos y colectivos (Martínez-Salanova, 2014). Según Marco (1995), la necesidad de trabajar la creatividad es muy importante, ya que aunque sea algo innato en el ser humano, el desarrollo del pensamiento hace que, mientras los/as niños/as más pequeños/as elaboran creaciones simbólicas de la realidad e investigan sobre ello, los/as preadolescentes van adquiriendo prejuicios entre lo que se considera socialmente que está bien o mal. La misma autora especifica que, sintiendo miedo al ridículo, se van alejando cada vez más de las creaciones y prácticas artísticas, por la imposibilidad de plasmar la realidad tal y como la ven. Aclara que esto lleva a la frustración, y en definitiva a no crear. Por ello es imprescindible que nuestros/as alumnos/as interioricen que no hay una sola verdad o respuesta, y que todas pueden ser válidas.

Como apuntan Callejón y Granados (2003) el ministerio de Educación y Ciencia cree que el objetivo principal de la escuela es conseguir una formación integral del alumnado, es decir, el desarrollo de personas autónomas y equilibradas tanto desde un punto de vista intelectual, como del afectivo y social. La creatividad puede contribuir a ello, ya que permite centrarnos en las necesidades y potencialidades de las personas, dejando a un lado métodos únicos, pudiendo así analizar y conocer los distintos lenguajes y posibilidades, y dotando a nuestro alumnado de herramientas para la resolución de problemas. La enseñanza creativa, se centra en una enseñanza basada en estudiante y su actividad formativa frente a la enseñanza basada en la información del profesorado (De la Torre y Violant, 2006).

La pedagogía actual confirma (...) la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales que contribuyan al desarrollo paralelo de todos los potenciales del ser humano (...) la educación que aborda al mismo tiempo dimensiones afectivas, procedimentales e interpersonales arroja resultados cualitativamente superiores... (*Tecnologías educativas*¹, citado en Callejón y Granados, 2003, p.137)

Es clara, entonces, la necesidad de empezar a valorar el potencial de las personas, y no el cociente intelectual de cada uno/a, a la hora de derribar barreras. Por tanto,

El aprendizaje creativo se vislumbra como un componente esencial en los procesos formativos centrados en el estudiante. Facilitar el desarrollo de la capacidad para el trabajo autónomo y en equipo, la iniciativa, el espíritu emprendedor, el dominio de habilidades comunicativas, la habilidad de seleccionar y EE.UUr información relevante en el momento oportuno, (...) la capacidad de adaptación a situaciones emergentes, la diversificación en las formas de aprender y el desarrollo de la creatividad son requerimientos fundamentales de una educación innovadora. (Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe, 2009, p.143)

López (2006) añade que para incentivar la creatividad es necesario crear una atmósfera que promueva la libertad individual, que permita que las personas puedan construir sus propios modelos; de este modo se amplían las experiencias humanas, que después de darles forma, nos permiten la racionalización. Para ello, Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe (2009) reivindican una oferta educativa amplia, que no se oriente únicamente hacia el empleo, pues condiciona a nuestra autonomía como ciudadanos/as; y que permita al alumnado aprender haciendo, pues la única forma de aprender a hacer algo es haciéndolo.

El docente creativo, por la noción misma de creatividad, no es ajeno a la problemática de su entorno, sino que es sensible y flexible y, a partir de ahí, actúa, elabora, redefine, fluye... en una palabra: crea. Hoy en día, el contexto educativo, como reflejo de la sociedad, se ubica en una situación de cambio permanente que exige propuestas y acciones originales y adecuadas a una realidad que cada día es distinta, nueva. (Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe, 2009, p.150)

Según Piaget (citado en Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe, 2009), la educación significa formar creadores hasta cuando las creaciones sean limitadas en cuanto a otras, porque hay que hacer innovadores, inventores y no conformistas. Entonces, es necesario hacer al/a alumno/a partícipe activo de su proceso de aprendizaje, no considerándolo/a “un receptáculo más o menos activo de la acción transmisora del profesor” (Coll, 1984, p.119), ya que “la necesidad de educación no significa enseñar un conjunto de fórmulas para cada objeto concreto; implica más bien la observación de objetos en todas las orientaciones posibles” (Hargreaves, 1991, p.77).

Una enseñanza creativa, atiende a todo tipo de diversidad y rehúye de cualquier causa posible de exclusión, preocupándose de la atención a la diversidad y la proyección de la inclusión en todos los ámbitos, por tanto, una enseñanza creativa y una educación inclusiva son conceptos contiguos, pues la creatividad consiste en encontrar soluciones originales a los problemas y la inclusión educativa es un problema que requiere de una solución creativa (Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe, 2009).

Contexto: el Centro Formativo Otxarkoaga

La investigación se está desarrollando en el CFO, situado en el barrio Bilbaíno del mismo nombre. Este centro, bajo titularidad del Obispado de la ciudad, dirige su actividad a alumnado mayor de 12 años, procedente no sólo del barrio, sino también de otras zonas de Bilbao y de la provincia, prestando especial dedicación a la inserción de las personas que por unas circunstancias u otras se han visto desfavorecidas tanto a nivel social como escolar. La procedencia y tipología del alumnado es muy variada (inmigrantes, menores no acompañados (MENAs), etnia gitana, tutelados por la Diputación, en situación de riesgo, Necesidades Educativas Especiales (NEEs), atendidos por servicios sociales de base, con trastornos de comportamiento y familias en situación comprometida). El 91,69% del alumnado tiene desfase curricular, por lo que la oferta educativa del centro pretende dar respuesta formativa a todo tipo de alumnado, intentado satisfacer tanto sus propias expectativas como las de sus familias mediante una formación integral centrada en la persona y adecuada a sus características e intereses, con el objetivo de que todos los/as alumnos/as logren el nivel de competencias más alto de que sean capaces.

Como se puede observar en su página web², la oferta educativa es la siguiente: ESO, Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), Sección de Aprendizaje de Tareas, Educación de Personas Adultas y Formación para el Empleo.

La investigación se está realizando en la ESO de este centro, que se caracteriza por ser “una ESO adaptada” para poder dar respuesta a todo el alumnado, teniendo siempre en cuenta sus características personales, con la intención de lograr un desarrollo integral a todos los niveles (intelectual, afectivo, social, etc.) que les permita, en un futuro, ser personas autónomas. De esta manera, se pretende que los aprendizajes del alumnado sean significativos y funcionales, para lo cual se hace un seguimiento (asistencia, nivel de trabajo, implicación, necesidades, intereses) cercano del alumnado.

Dentro del plan de la ESO existen distintos programas, que tienen unas características propias en función del alumnado al que van dirigidos: aula de NEEs, informalmente llamada “aula de apoyo”, para que a través de programas adaptados los/as alumnos/as con grandes dificultades de aprendizaje puedan acceder a los contenidos mínimos del currículo; aulas de inmersión lingüística dirigidas al alumnado inmigrante y sin conocimiento de las lenguas oficiales de nuestra comunidad autónoma; Programa Complementario de Escolarización, con el fin de mejorar la actitud y confianza del alumnado hacia el sistema educativo, ayudándole a conseguir unos hábitos de trabajo que le permita reintegrarse en este (se da especial atención al alumnado MENA) para conseguir una plena integración escolar y social, mejorar su comunicación oral y escrita y dotarles de competencias curriculares para poder acceder a otros programas; y Diversificación Curricular, que pretende trabajar las competencias básicas para la obtención en uno o dos cursos del graduado que les permita tener una base para acceder a la Educación Secundaria Post-Obligatoria y CFGM.

La investigación

Tres caminos que confluyen

Hace dos cursos (2013-2014), estudiando el Master en Necesidades Educativas Especiales (NEEs), la doctoranda tuvo que realizar dos periodos de prácticas de cuatro meses cada uno. El primer periodo, trataba de dar a conocer a los estudiantes del máster,

los servicios externos a la escuela ordinaria donde alumnado con NEEs acude bien como complemento a ésta o como centro de estudios. En el segundo, el alumnado se sumergía en escuelas con proyectos educativos concretos que impulsan la inclusión educativa de todo tipo de alumnado.

Después de trabajar durante casi 10 años en diversos talleres de arte, la doctoranda pensó que sus prácticas podían ser una buena forma de trasladar a la escuela ordinaria, lo que hasta ahora había trabajado como profesora de educación artística, en la educación no reglada. Formas de trabajar, metodologías donde el arte y la creatividad habían sido protagonistas y habían permitido llegar al alumnado más allá de lo que se esperaba de ellos, de manera que los procesos vividos habían resultado gratificantes tanto para ellos como para ella. Por lo que se puso en contacto con el CFO, un referente en el entorno del Gran Bilbao en cuanto a la Escuela Inclusiva en secundaria.

En un principio, ofreció al centro la posibilidad de poder llevar a cabo un programa basándose en las diversas teorías en torno a los valores que la Educación en Arte aporta a las personas. Y tras observar distintos grupos de la secundaria del centro, una profesora se mostró abierta a ponerlo en marcha con su alumnado. Se trató de un proyecto transdisciplinar que planteó la Educación Artística (EA) como hilo conductor mediante el cual trabajar los contenidos en el aula y donde se tenían en cuenta las necesidades e intereses de los/as alumnos/as y sus posibilidades reales. En este proyecto, tanto la doctoranda como la profesora y las auxiliares del aula trabajaron en colaboración.

Una vez iniciado este periodo de prácticas, otra profesora del centro transmitió su preocupación por la desmotivación de su alumnado, y solicitó a la entonces alumna de prácticas su colaboración para solventar esta situación. Aquí fue donde se unieron por primera vez los caminos de las tres docentes: doctoranda (entonces alumna de prácticas) y las dos profesoras del centro, una con muchos años de experiencia docente en el mismo.

Durante este periodo, las dos profesoras del centro y la doctoranda trabajaron de manera cooperativa, pudiendo compartir distintas opiniones y percepciones de los acontecimientos del día a día del aula. Un trabajo en equipo, con complicidad y corresponsabilidad en el proceso de mejora, que permitió reflexionar sobre la práctica diaria, analizar qué y cómo hacen las cosas, con sentido crítico, para poder transformarlas en caso de ser necesario.

Transcurrido un año de aquello, la doctoranda, se puso en contacto con las profesoras, proponiéndoles seguir desarrollando lo que un día comenzaron. Naciendo así la investigación de la tesis doctoral “De la política educativa a la práctica inclusiva con metodologías basada en las artes: el caso de estudio del Centro Formativo Otxarkoaga”.

El proceso de investigación-acción

La investigación de la tesis doctoral aborda un proceso de investigación-acción participativa, que comenzó el curso 14/15, y continuará dos curso más, y que tiene como objetivo principal conocer y experimentar los beneficios de la educación en artes y a través de las artes, y la observación de las relaciones pedagógicas a partir de las cuales desarrollar propuestas educativas creativas para una narrativa escolar inclusiva. Es, así mismo, una investigación que pretende transformar para su mejora una realidad, al mismo tiempo que las personas involucradas se transforman (León, 2015).

Aunque parte del primer año se ha dedicado a la de observación y esbozo del estado de la cuestión, es decir, qué se está haciendo tanto en nuestra comunidad

autónoma como en otros lugares en cuanto a la Educación Artística en la educación reglada y fuera de ella, en este trabajo no profundizaremos al respecto y comenzaremos directamente en el comienzo de la investigación-acción.

Previo al estudio del entorno, se hizo una presentación del proyecto abierta a todos los docentes de la ESO del centro, como dicen Connely y Clandinin (2008) se negoció la entrada en el campo, por una cuestión ética, en la que establecimos las responsabilidades de la investigadora y las participantes. En dicha reunión las dos profesoras de la ESO, anteriormente citadas, se unieron a la investigación. Se dice que se unieron, pues esta investigación trata de dar voz a los silenciados y construir historias que recogen las distintas voces de una realidad, en vez de que la investigadora hable en lugar de ellas (Hernández³, citado en León, 2015). Por tanto, la experiencia se está definiendo junto con ellas que participan voluntariamente, ya que se parte de que "la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en la suyas propias" (Connely y Clandinin, 2008, p.12). En aquella reunión, acordaron reunirse una vez al mes y así se hizo a lo largo de 5 meses. En estas se comenzó a trabajar en torno a la identidad docente, partiendo de las autobiografías como metodología para el estudio. Se pretendía conocer y reflexionar sobre la acción docente de cada una, es decir, conocer la repercusión de las "historias de vida" en las prácticas educativas, y así reflexionar, cuestionar y construir a partir de ellas nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta el desarrollo personal mediante el trabajo creativo y que respeten ritmos, intereses, etc., entendiendo

las narrativas de los profesores como metáforas para las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Entendiéndonos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde un punto de vista educativo, necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. Las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares. (Connely y Clandinin, 2008, p.16)

Tras conocer sus historias de vida y la repercusión de estas en su identidad docente, se comenzó a realizar un trabajo de campo a modo de toma de contacto para establecer una relación tanto con las profesoras como con sus alumnos (mayoritariamente chicos), mediante observaciones participantes en el aula y otras actividades (entrevistas, examen de documentos).

La duración de la observación participante se acordó en el "focus group", también su objetivo: que la doctoranda se sumergiese en el ambiente, para descubrir lo que acontece en él, con el fin de aportar datos significativos e intervenir más adecuadamente en el entorno ecológico que son las aulas (Hamersley y Atkinson⁴ citados en Álvarez, 2008). Finalmente este se prolongó más de lo previsto, pues ante la demanda de ideas en cuanto a la metodología de una las profesoras, con la que enfocar un tema en concreto, dio comienzo al trabajo conjunto entre la doctoranda y la profesora.

Durante esas cinco semanas surgieron dudas por parte de las docentes. Una de ellas se sentía observada y juzgada al ver a la doctoranda apuntar notas en un cuaderno, y esto le suponía tal presión que cuestionaba su actividad continuamente. Las profesoras no parecían tener claro qué pretendía la doctoranda, ¿esperaban órdenes? ¿esperaban críticas de sus métodos de enseñanza? Al mismo tiempo, la doctoranda, cada vez veía más lejos su pregunta de investigación, pues lo que estaban viviendo en el centro ponía en cuestión su objetivo, su punto de partida. La investigación estaba surcando por otros caminos y focos sobre los que investigar.

Tres docentes y un punto de encuentro: el Centro Formativo Otxarkoaga

Con el final de curso, la primera fase de la investigación-acción, la observación participante, concluyó. La reflexión y narración de lo acontecido dieron pistas a la doctoranda: algo tenía que cambiar, si desde su perspectiva entendía que la experiencia debía ser construida entre las docentes y ella. Pensaba que compartir sus observaciones sobre lo acontecido en el aula y trabajar en conjunto con ellas era suficiente. Pero estaba equivocada. Como investigadora se contradecía, no contemplaba que no solo la experiencia debía ser construida con ellas, sino también la investigación. Si bien como docente, entendía que compartir con las compañeras lo que sucedía en el aula era enriquecedor, como investigadora no compartía sus notas, sus apuntes,... ¿Quizá por ello no conseguía que las profesoras comprendieran que no estaba juzgándolas como docentes, que no pretendía enseñarles ninguna fórmula y mucho menos imponerla? ¿Quizá por ello estaba creando confusión?

Tras una profunda reflexión pensó que el cuaderno de la discordia, donde apuntaba cosas tras acabar las clases y que tanta curiosidad y tensión creaba, debía ser un cuaderno conjunto, una indagación conjunta. Sin darse cuenta, estaba desmontando su teoría o su objetivo. Sin darse cuenta, estaba adentrándose en el mundo de la investigación, que tan lejano veía, como si fueran palabras mayores, como algo para después de doctorarse. Sin darse cuenta, se estaba construyendo como investigadora, y esto suponía postularse dentro de la propia investigación.

Al ser este un proyecto colectivo, se hace uso del término “colectivo” en referencia a “un grupo de personas que comparte los mismos intereses (...), no tiene líder y cada uno participa con lo que es suyo” (Abakerli, 2014, p. 258), no se puede involucrar e intentar construir algo en conjunto si la investigación la realiza únicamente la investigadora. Es decir, si esta recoge información y se la guarda para su reflexión, sería contradictorio con la idea de construcción conjunta, y la investigadora haría un expolio del campo que estudia para elaborar su tesis. “No se trata únicamente de recoger información y marcharnos. El acompañamiento requiere comprender que el camino hay que andarlo juntos y que no es suficiente analizar los textos, entrevistas o datos que nos aportan” (Hernández y Jiménez de Aberasturi, 2013, p.71). Por este camino sería difícil construir nada en colectivo, sería difícil llevar a cabo una investigación narrativa donde, parafraseando a Nolla (1997), todas se convirtieran en investigadoras que se transformasen a ellas mismas, y como dice Cortés (2013) construyan conocimiento para la mejora.

Según Elliot (citado en Hernández y Jiménez de Aberasturi, 2013) “la investigación educativa es la que educa tanto a quien la hace como a quienes participan en ella” (p.69). Se entiende entonces, que la indagación es aprendizaje y el aprendizaje indagación, por tanto, como dice Atkinson en una entrevista realizada por Hernández y Sancho (2015) “necesitamos pensar sobre el aprendizaje como algo que se mueve contra formas estáticas. El aprendizaje es un proceso creativo” (p.37). Es decir, un proyecto que promueve que existen múltiples formas de aprendizaje, que no hay métodos únicos, requiere de una investigación colectiva, una recogida de datos y análisis realizados por todas las personas que en ella están implicadas, mediante notas de campo recogidas sobre la praxis en el aula (problemas, propuestas, acuerdos, percepciones, procesos, cambios, relaciones pedagógicas, etc.) y que se plasman en un diario conjunto que se analiza, reflexiona y completa para intentar dar la respuesta (propuestas o cambios metodológicos y organizativos, temas sobre los que trabajar o profundizar, etc.) que se considera adecuada, permitiendo tener constancia de los procesos vividos e indagar sobre ellos.

Este curso las cosas han cambiado, las profesoras del centro fueron las que decidieron cuándo continuar con la investigación. Aunque surgen dudas y diversas cuestiones, parte de todo proceso de investigación y de vida, las profesoras van ampliando su protagonismo, tomando las riendas de la investigación y mostrando más confianza a la hora de aplicar metodologías enseñanza-aprendizaje que antes no sentían suyas. Es decir, ya no es la doctoranda quién marca el rumbo de la investigación, sino que es la propia dinámica la que lo determina.

Perspectivas de futuro

Con el objetivo de crear una imagen lo más realista y fiel posible del grupo estudiado, el enfoque que se le está dando es etnográfico, como dice Aguirre (1995) se está realizando un estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, ya que según esta orientación "los científicos sociales no pueden comprender la conducta humana sin entender el marco interno de referencia desde el cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones" (Martínez, 2005, p.3). Esto requiere una revisión bibliográfica continua durante todo el proceso de investigación, es decir, una fundamentación teórica que relacione esta con los datos que se vayan recogiendo para interpretar lo que acontezca, en lugar de demostrar únicamente la teoría.

La investigadora complementará mediante entrevistas (no estructuradas), escritos autobiográficos y biográficos, envío de correos electrónicos; y otras fuentes de datos narrativos como pueden ser programaciones de aula, normas, fotografías, audios, vídeos, etc., el proceso de escritura y estructuración de la tesis, a su vez será revisado entre todas las investigadoras.

Para el estudio de caso en el CFO, la recogida de datos se hará a través del diario de campo de las investigadoras (docentes del centro y doctoranda) en conjunto, relatos autobiográficos y diarios de trabajo del profesorado implicado, entrevistas en profundidad a las participantes, "focus group" con las profesoras y directivos de ESO e informes narrativos. El "focus group" continuará reuniéndose durante todo el periodo de la investigación-acción para que las tres docentes compartan las experiencias vividas, de manera que puedan replantearse su actividad constantemente, algo que han solicitado expresamente las dos profesoras del centro.

Para el análisis de los datos, basándose en la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2014), se dejará que estos hablen, identificando las temáticas emergentes y agrupándolas utilizando los criterios de resonancia y pertinencia que permitan la comprensión en profundidad del problema de estudio.

En todo momento se trabajará con todas las personas que intervienen en la experiencia mediante las mismas metodologías empleadas durante las anteriores fases del proyecto, de manera que como dicen Connelly y Clandinin (2008) lo que finalmente se escriba en papel sea un documento colaborativo, algo construido y creado a partir de las vidas de las investigadoras. Algo construido entre tres docentes en un punto de encuentro: el Centro Formativo Otxarkoaga.

Referencias

Abakerli, M.B. (2014). *Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

- Acaso, M. (1998). La teoría de la elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la educación artística como disciplina. *Arte, individuo y sociedad*, 10, 65-176.
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., e Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1), 1-14. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Arañó, J.C. (1993). La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un periodo de cambio. *Arte, individuo y sociedad*, 5, 9-20.
- Arañó, J.C. (1994). Arte, educación y creatividad. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 2. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm>
- Ballesta, A. M., Vizcaíno, O., y Mesas, E. C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, 4, 137-152.
- Barragán, J.M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 39-63.
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Calderón, I. (2014). La discapacidad no es una realidad biológica y personal, sino que fundamentalmente es de naturaleza social y cultural. *Aularia: El país de la aulas*, 3(2), 43-46. Recuperado de http://www.aularia.org/lib/pdf/Aularia_6.pdf
- Callejón, M.D., y Granados, I.M. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela Abierta*, 6, 129-147.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27/28, 119-138.
- Connelly, F.M., y Clandinin D.J. (2008). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F.M., Clandinin, D.J., y Greene, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. ThoEE.UUund Oaks: Sage publications.
- Cortés, P. (2013). *La Etnografía narrativa* [Documento www]. Dirección en Internet: <https://historiasdevida2013.files.wordpress.com/2013/08/cortes-etnografia-narrativa.docx>
- De la Torre, S., y Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la enseñanza*. Málaga: Aljibe.
- Eisner, W.E. (1995). *Educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, W.E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Madrid: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005a). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2005b). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Madrid: Paidós.
- Gobierno Vasco (1998). *Normativa del País Vasco sobre las Necesidades Educativas Especiales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Granados, I.M. y Callejón, M.D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación?. *Ea, escuela abierta: revista de investigación educativa*, 13, 69-95.
- Hargreaves, D.J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *La educación artística y la formación del profesorado en secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. y Jiménez de Aberasturi, E. (2013). Investigación y formación, un proceso de acompañamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 68-71.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2015). Dennis Atkinson. Pedagogía de lo desconocido. *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 34-39.
- León, M. S. (2015). *Pasaialdea Irudikatzen, estudio de caso: Museo, narración transmedia y pedagogía pública en la cultura de la participación*. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia.
- Ley de la Escuela Pública Vasca (1993). *Boletín Oficial de País Vasco N°38*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). *Boletín Oficial del Estado N°238*. [Documento www]. Dirección en Internet: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Lobato, M.J., Martínez, M. y Molinos, I. (2003). El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. *Ea, escuela abierta: revista de investigación educativa*, 6, 47-70.
- López, M. (Coord) (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones de arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Marco, P. (1995). Educación artística y preadolescencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24, 99-111.
- Martínez, M. (2005). *El método Etnográfico de Investigación*. [Documento www]. Dirección en Internet: <http://investigacionpostgrado.uneg.edu.ve/intranetcgip/documentos/225000/225000archivo00002.pdf>
- Martínez, N., Rigo, C. y López, M. (1995). Educación artística y movimientos sociales. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 83-98.
- Martínez-Salanova, E. (2014). Educomunicación. La expresión inclusiva. *Aularia: El país de la aulas*, 3(2), 1-8. Recuperado de http://www.aularia.org/lib/pdf/Aularia_6.pdf
- Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana de Educación Media y Superior*, 11, 107-115.
- Osborn, A.F. (1953). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Palacios, J., Marchesi, A. Y Coll, C. (1995). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Polo, L. (2000). Tres aproximaciones a la arteterapia. *Arte, individuo y sociedad*, 12, 311-319.

- Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- Rigo, C. (2007). Creación artística en la adolescencia: vinculaciones terapéuticas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 2, 247-260.
- Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Valencia: Carena Editors.

NOTAS

¹ *Tecnologías Educativas*. (2000, Diciembre). p.16.

² <http://otxarkoaga.org/>

³ Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

⁴ Hamersley, M., y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Comenzar el día en la Escuela Infantil: Observación sistemática de la educadora Pikler-Loczy, dando de desayunar

Starting the day at the nursery school: Systematic observation of the educator Pikler-Loczy during breakfast

Haizea Belza Fernández
Doctoranda en Psicodidáctica (UPV/EHU)

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo dar cuenta del comienzo del día en la Escuela Infantil Pikler-Loczy. Su propuesta educativa se basa en el establecimiento de un entorno óptimo para el desarrollo integral de la primera infancia, a partir de la realización de las actividades cotidianas. La aplicación de la metodología observacional permite captar el significado de tales actividades. Así es que se ha explorado la actividad de dar de desayunar en sus dos dimensiones, instrumental e interactiva, y la relación entre ambas. Para ello, se ha observado y registrado la conducta de una educadora dando de desayunar a los niños de su grupo, mediante un instrumento de observación construido *ad hoc*. El análisis secuencial ha identificado el patrón de conducta *servir el desayuno* que señala la existencia de un protocolo de actuación exhaustivo y minucioso. Por otro lado, la aplicación de la técnica de coordenadas polares indica que las *actitudes educativas* que rigen la realización de esta actividad se basan en la comprensión inteligente de las necesidades de cada niño.

Palabras clave: educación temprana, actitudes educativas, propuesta educativa Pikler-Loczy, actividad cotidiana, metodología observacional.

Abstract

The present study aims to report about the start of the day in the Pikler-Loczy school. Establishing an optimal environment for the comprehensive development of the early childhood, by carrying out routine activities such as eating breakfast, is the basis of their education. The aforesaid activities' richness and meaning can be understood by applying observational methodology. Therefore, the present study explores the giving breakfast activity in its two dimensions, instrumental and interactive and the relation between them. To this end, behavior of an educator giving children in the group their breakfast has been observed and recorded accordingly by means of an *ad hoc* built observation instrument. Sequential analysis identifies *giving breakfast* behavioral pattern, thus indicating an exhaustive and detailed protocol of action. Besides, application of polar coordinate analysis demonstrates that the educational attitudes that rule the carrying-out of this activity are based on the intelligent understanding of each child's needs.

Key words: early childhood education, educational attitudes, Pikler-Loczy education, daily work, observational methodology.

Introducción

La educación temprana acapara en la actualidad y en nuestro entorno más atención, formación y recursos que nunca debido a que la escolaridad del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) ha crecido exponencialmente en los últimos 10 años. Esta cuestión debería plantear una seria y profunda reflexión sobre la calidad de dicha educación a la luz de la relevancia que tiene la primera infancia en la vida del ser humano (Falk, 2009; Herrán, 2013).

La propuesta educativa Pikler-Lóczy se centra exclusivamente en la primera infancia y se articula sobre dos ejes complementarios entre sí, la autonomía infantil y los cuidados de calidad, a partir de los que realiza significativas aportaciones sobre la naturaleza de la educación temprana (Herrán, Orejudo, Martínez de Morentin y Ordeñana, 2014). Estas aportaciones nacen del sistema educativo que la Dra. Pikler y su equipo establecen en el Instituto Lóczy de Budapest, que demuestra durante más de 60 años que el desarrollo sano y armónico de niños criados en institución es posible (Herrán, 2013).

El estudio realizado por David y Appel (1986) sobre la experiencia del Instituto Lóczy recoge los principios rectores que guían este sistema educativo: 1) El valor de una relación afectiva privilegiada, 2) El valor de la actividad autónoma, 3) La necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno, 4) La importancia de un buen estado de salud que subyace, pero también resulta, de la buena aplicación de los principios precedentes.

La relevancia de estos principios rectores radica en que se entrelazan y aplican de forma sistemática y personalizada en cada una de las actividades cotidianas de las educadoras con los niños, día tras día, todos los días. Esta aplicación tiene dos consecuencias, también íntimamente relacionadas: por un lado, la elaboración de una serie de protocolos de actuación originales (*coreografías*), que a su vez, se convierten en ámbitos educativos; por otro lado, la centralidad que adquieren el respeto a la personalidad del niño, la confianza en su capacidad de desarrollo y la comprensión inteligente de sus necesidades.

Así es como la Dra. Pikler y su equipo pudieron desarrollar y perfeccionar progresivamente un sistema educativo con el objetivo único de la creación y mantenimiento de las condiciones favorables para el desarrollo infantil integral (David y Appel, 1986). Estas condiciones se pueden resumir en tres aspectos: la regularidad de los acontecimientos en el tiempo, la estabilidad de las situaciones en el espacio y la gran constancia de las actitudes educativas adultas.

La actitud es el acto a desarrollar en potencia; preludio de conciencia, intención o vacilación, con todas las tensiones, relajamientos y alternativas musculares que le pueden acompañar. Para los demás es una advertencia y para cada cual, un medio de identificarse con la situación y captar su sentido, a la vez que de captar, por mimetismo, el reflejo de la situación en los demás. (Wallon, 1980, p.108).

Si bien la actitud según la perspectiva walloniana es el mismo acto en potencia, las *actitudes educativas* se establecen, definen y adquieren sentido en la actuación concreta de la educadora, y especialmente en Lóczy (Tardos, Dehelan et Szeredi, 1986).

El resultado es un sistema de cuidados totalmente original y a su vez, coherente, constante en sus líneas maestras, pero flexible y adaptado a las cambiantes necesidades del niño. Nada es improvisado, todo es minuciosamente pensado, previsto, aplicado, verificado y evaluado. Por ello, es posible describir, analizar y discutir este sistema educativo y la actuación de sus educadoras en sus menores detalles. Este punto añade al

interés humano y educativo de esta experiencia un interés científico considerable (David y Appel, 1986).

En la actualidad, la Escuela Infantil Pikler-Lóczy (0-3 años), mantiene y aplica los principios que guiaron al Instituto desde su origen de mano de su fundadora, la Dra. Pikler (Herrán, 2013). Así es como, esta escuela crea un entorno óptimo para promover el desarrollo integral de la primera infancia, objetivo último de la propuesta educativa Pikler-Lóczy. De ahí el interés por aprehender la realidad de esta escuela en su transcurrir cotidiano, mediante la observación sistemática de sus educadoras. Y así, poder estudiar la relación que se establece entre la conducta de las educadoras y su entorno.

Según Anguera (2010) el análisis de la cotidianeidad implica la observación de conductas diversas desde distintos niveles que forman una estructura piramidal. La relevancia de esta observación sistemática radica en que permite captar la riqueza y el significado del comportamiento habitual en su contexto natural. En concreto, este estudio pretende recoger la conducta generada de forma espontánea por la educadora en su aula al comienzo del día.

De manera que, en este trabajo se propone avanzar en la comprensión de la propuesta educativa Pikler-Lóczy actual, que a diferencia de la de su origen, recibe y educa a niños criados en familia, que asisten a lo largo del día a la escuela infantil. También pretende hacer las aportaciones pertinentes a la reflexión sobre el actual modelo de educación temprana de nuestra Comunidad, así como a la mejora de las actitudes educativas relacionadas con la autonomía y los cuidados de la primera infancia.

Dar de desayunar como transición del hogar a la escuela

La parcela de la realidad a la que se refiere este estudio es la actividad cotidiana de desayunar, que en la Escuela Infantil Pikler-Lóczy es, en realidad, la forma de comenzar el día. Para el niño pequeño desayunar supone desarrollar la competencia de alimentarse de forma independiente, limpia y correcta (Vincze, 2002), así como la adquisición de ciertos hábitos y rutinas, incluida la aceptación de las reglas sociales (Herrán, 2013). Por lo tanto, esta actividad además de requerir del aprendizaje de ciertas destrezas instrumentales, también implica aprendizaje social y relacional.

Por otro lado, al comienzo del día el niño deja su hogar para ir a la escuela. Este hecho conlleva un cambio de contexto que se caracteriza por la separación de la persona de apego y la presencia de más niños, sus iguales (XXVI Cursos de verano UPV-EHU, 2014). Es decir, cambia el adulto que le cuida, que además reparte su atención entre los presentes, y se expone a la relación con ellos, en tanto que miembros de su grupo. Estos son los retos diarios del niño cuando llega a la escuela infantil, lo que supone que necesita tiempo y atención para empezar a jugar y hacerlo sintiéndose bien. Esta situación puede acarrear más o menos tiempo según cada niño o niña, según cómo esté ese día y como estén los demás. El tiempo resulta ser variable según la dificultad-facilidad percibida de todas y cada una de las pequeñas tareas intrínsecas de la compleja actividad que es adaptarse al contexto escolar cada día.

Es por ello que en la Escuela Infantil Pikler-Lóczy el desayuno constituye la actividad cotidiana que apoya la transición del hogar a la escuela y la adaptación diaria al contexto escolar. En este sentido, esta propuesta educativa desentraña todas y cada una de las actividades cotidianas para dar con sus elementos constitutivos, tanto físicos como humanos (Wallon, 1985), y ordenarlos en detallados protocolos de actuación (Falk, 1979; Vincze, 2002; Herrán, 2013). De esta forma la educadora también sigue

sistemáticamente el de dar de desayunar a modo de una *coreografía*. Pero además, la *coreografía* es adaptable, gracias a la comprensión inteligente de las necesidades de cada criatura, cada niño tiene su recibimiento y desayuno personalizado para que se sienta esperado (XXVI Cursos de verano UPV-EHU, 2014). Así es como, cada día, la educadora crea las condiciones favorables para la adaptación de todos y cada uno de los niños al nuevo contexto, previas a servirles el desayuno, y una vez servido, condiciones y progresión del mismo se imbrican.

Para establecer la forma en la que la educadora crea y mantiene estas condiciones en la cotidianidad del aula se puede atender a diferentes planos de su conducta en la situación concreta de servir el desayuno. Siguiendo la propuesta de Weick (1968), modulada por Anguera (1994), encontramos distintos niveles de respuesta de las diversas conductas generadas de forma perceptible y que son las únicas de las que podemos dar cuenta, como el espacio en el que se ubica la educadora, la interacción que establece con el niño, la acción instrumental que realiza, su conducta verbal y no-verbal.

Según Castañer (1999), la mayoría de los estudios de observación, análisis e investigación de situaciones educativas han estado orientados, en demasía, a comprobar elementos fácilmente cuantificables, así como actuaciones educativas simples. Esta autora plantea abordar el análisis de variables de comunicación no estrictamente verbal de tipo cinésico y proxémico, portadoras de un sin fin de conductas patentes y observables que revisten el transcurso de cualquier discurso y actuación educativa. Esta posición está en sintonía con aportaciones clásicas como la de Poyatos (1986) o Ekman y Friesen (1969).

Ya en la década de los sesenta, Hall (1966) sensibilizaba de forma contundente sobre la incidencia del marco físico en la conducta e introducía el término de proxemia para definir las observaciones interrelacionadas sobre cómo los sujetos aprovechan el espacio (Anguera, 1999). En este sentido cabe destacar que Bronfenbrenner (1987), en su estudio sobre la guardería como nuevo contexto de desarrollo, alertaba de que las “investigaciones producen montañas de datos sobre las diferencias en los resultados, o sobre su inexistencia, pero dan muy poca información con respecto a los entornos en sí mismos, o a los hechos que se producen en ellos” (p.187) y tenía razón. Precisamente, este es uno de los objetivos de este estudio, abordar la regularidad de los acontecimientos que la educadora produce y cómo mantiene la estabilidad en el espacio del aula.

Por otro lado, en el estudio de las actuaciones educativas es fundamental integrar la dimensión comunicativa no-verbal dentro de la complejidad interactiva. En este sentido Anguera (1994) afirma: “se trata quizás del área más activa de las recientes investigaciones en metodología observacional y se muestra que los movimientos del cuerpo son índices válidos de distintos procesos psicológicos” (p.202). Por lo tanto, observar la conducta cinésica de la educadora permite estudiar los patrones gestuales que utiliza con significación comunicativa y así, ahondar en su conducta educativa.

Desde esta perspectiva, este estudio exploratorio propone dar cuenta del comienzo del día en la Escuela Infantil Pikler-Lóczy, desentrañando todos y cada uno de los aspectos que constituyen la actividad de dar de desayunar, en su complejidad. Ya que, de ella parecen emerger elementos educativos que favorecen el desarrollo de la primera infancia. Recoger y analizar la conducta de la educadora, que integra las dimensiones instrumental e interactiva, hasta sus más pequeños detalles, puede ayudar a comprender el significado que adquiere esta actividad dentro de la propuesta educativa Pikler-Lóczy.

En consecuencia, el objetivo planteado se concreta en explorar las dos dimensiones de la actividad de dar desayunar, las conductas instrumental e interactiva, y su relación. Para ello, se propone la detección de los patrones de conducta de la

educadora dando de desayunar a los niños, relacionando las acciones instrumentales que realiza, con los espacios del aula en los que tiene lugar, así como con su conducta proxémica y cinésica.

Método

La Metodología Observacional, que se desarrolla en contextos naturales o habituales, consiste en un procedimiento científico que permite estudiar la ocurrencia de conductas perceptibles, de forma que se registren y cuantifiquen mediante un instrumento adecuado y parámetros convenientes, lo cual implicará poder analizar relaciones de secuencialidad, asociación y covariación (Anguera, 2010). Es por ello que, esta metodología es la que dispone de más posibilidades y ofrece mayores y mejores recursos procedimentales en el estudio de la cotidianidad y las relaciones conducta-ambiente que en ella se establecen. Así es como se valora que la metodología observacional es la idónea para llevar a cabo el presente estudio.

Diseño

A partir de la propuesta de Anguera, Blanco y Losada (2001, 2011) sobre diseños observacionales, se propone realizar una investigación de tipo idiográfico, seguimiento y multidimensional (I/S/M). Esta modalidad resulta ser la situación óptima de la Metodología Observacional, porque se focaliza la atención en un solo sujeto observado, registrando sistemáticamente todo lo que hace a lo largo de un periodo de tiempo (Anguera, 2003). De esta forma, se ha analizado la actuación de una educadora (criterio idiográfico) dando de desayunar a los niños de su grupo al comienzo del día en la escuela infantil. A pesar de haberse registrado y analizado una única sesión, se ha realizado un seguimiento intensivo intrasiesional (criterio seguimiento), lo cual permite un análisis de los datos mediante la técnica de análisis secuencial de retardos para detectar los patrones de conducta. Se han considerado de forma simultánea y concurrente diferentes aspectos de la conducta de la educadora (criterio multidimensional).

Participantes

En este estudio exploratorio se ha analizado el comienzo de una única mañana en la Escuela Infantil Pikler-Lóczy. En esta mañana, se ha observado a la educadora en la zona del comedor de su aula dando de desayunar a seis niños, de los cuales cuatro ya están situados en su lugar de la mesa al inicio de la sesión y otros dos llegan a lo largo de la misma. Se han registrado la totalidad de las conductas que la educadora realiza para que cada niño desayune a su gusto. Así la educadora provee a cada uno de ellos de instrumentos y alimentos acumulados en el mostrador hasta finalizar y, a continuación, recoger todo. En total, se han codificado y analizado 58 *rodeos* (Wallon, 1984) que la educadora realiza desde el mostrador y hasta el mostrador para gestionar la progresión de cada desayuno, a la vez que la actividad relacional del grupo en su conjunto, en los que han ocurrido un total de 360 situaciones multievento.

La sesión analizada en este estudio es parte de una muestra más amplia recogida en dos aulas de la Escuela Infantil Pikler-Lóczy durante los meses de abril, mayo y junio de 2013. Debido a que esta escuela recibe permanentemente visitas de profesionales de todo el mundo, que realizan observaciones directas en el aula, las grabaciones se acotaron a dos educadoras experimentadas a primera hora de la mañana

(8:30-9:30) durante una hora semanal. En concreto, esta sesión es la primera observación directa que se realiza a la Educadora 1.

Instrumentos

Instrumento de observación

La cantidad de detalles y la multidimensionalidad del conjunto de aspectos concurrentes a observar en el análisis de la conducta de la educadora que aquí se plantea, hacen que la situación de observación sea compleja. Esto exige la elaboración de un instrumento de observación *ad hoc* como lo es el formato de campo. Los rasgos que caracterizan el formato de campo, sistema abierto, apto para codificaciones múltiples, flexible y autorregulable (Lareo, 1984; Anguera, 2003), hacen de éste un instrumentos especialmente adecuado en situaciones de elevada complejidad.

La actividad de dar de desayunar supone la concurrencia de sus dos dimensiones o planos fundamentales (Wallon, 1985), el relativo a la acción física o instrumental, al espacio y el equipamiento sobre el que se realiza, y el relativo a la interacción humana que la educadora establece mediante su conducta verbal y no-verbal. La vertebración de estos dos planos, transformados ahora en macrocriterios, debe dar cuenta de cómo se relacionan. Así, la dimensión instrumental de dar de desayunar (macrocriterio D) integra los criterios referidos a los participantes adultos y niños, el espacio, la propia acción instrumental, los instrumentos y los alimentos. La dimensión interactiva (macrocriterio P) implica conductas verbales, proxémicas y cinésicas, que a su vez se desglosan en un total de 11 criterios (Tabla 1). Cada uno de ellos tiene su correspondiente definición en el formato de campo.

Tabla 1

Dimensión interactiva del formato de campo “Dar de Desayunar”

Dimensión interactiva del formato de campo										
Conducta Verbal	Conducta no verbal									
C. Verbal	C. Paralingüística	Conducta Proxémica			Conducta cinésica					
C. Verbal	Tono verbal	Estática sola	Estática con niño	Desplazamiento	Gesto visual	Gesto facial	Gesto manual	Emblema	Ilustrador	Regulador

De esta manera, se ha elaborado un formato de campo que integra sus correspondientes macrocriterios, criterios y conductas en un sistema jerárquico para observar la conducta de la educadora en sus más mínimos detalles. Así es como, se exploran las posibilidades de un instrumento basado en el encadenamiento de códigos correspondientes a conductas simultaneas o concurrentes, que permitirá un desarrollo registral exhaustivo del flujo de conducta (Anguera, 2003).

Instrumentos de registro

El registro de la conducta de la educadora dando de desayunar a los niños se ha realizado en primer lugar, elaborando una sintaxis completa de cada situación de observación compatible con el programa de análisis SDIS-GSEQ. En segundo lugar,

todas las unidades han sido codificadas en el programa HOISAN (Hernández-Mendo, López-López, Castellano, Morales-Sánchez y Pastrana, 2012; Hernández-Mendo et al., 2014), en su versión 1.6.3, que permite registrar la duración de cada configuración en *frames*. El tipo de dato utilizado en el registro ha sido multievento. Ambos programas sirven para realizar tanto los cálculos de análisis de calidad del dato, como el análisis secuencial y de coordenadas polares.

Procedimiento

Disposiciones previas

En primer lugar se han visualizado todos los videos correspondientes a la actividad de dar de desayunar recogidos en la muestra de 2013 y a continuación, se ha realizado un registro descriptivo de las 11 sesiones en las que la Educadora 1 da de desayunar a su grupo. De este modo, se han tomado las decisiones pertinentes en cuanto a la unidad de observación y la delimitación de las unidades de conductas, para materializar los requisitos necesarios antes de sistematizar el registro.

Así, se ha establecido que la observación de la primera sesión de la Educadora 1 se ajusta al objetivo propuesto para este estudio ya que en la grabación la cámara sigue a la educadora de forma continua en la actividad de dar de desayunar. Además, esta actividad se desarrolla en un espacio concreto del aula, la zona del comedor. Por lo tanto, se han podido registrar la totalidad de las situaciones que suceden en este espacio a lo largo de los 25 minutos correspondientes a esta sesión.

Recogida y optimización de datos

En la siguiente etapa, se ha procedido a la sistematización del registro para lo que ha sido necesario pulir el formato de campo. Registrar supone recoger datos de la realidad y volcarlos a un soporte determinado (Anguera, 2003). Por lo tanto, la sistematización del registro y la elaboración del instrumento han supuesto dos momentos simultáneos y complementarios. Unido a este avance progresivo en la vertiente metodológica, se profundiza también en la sustancial de la propuesta educativa Pikler-Lóczy, es decir, se indaga sobre sus dimensiones. De esta forma, el registro es la transcripción de la representación de la realidad por parte de la observadora mediante la utilización de códigos determinados y que se materializa en un soporte físico que garantiza su prevalencia.

El resultado ha sido una matriz de códigos en la que se encadenan las sintaxis completas de las 360 situaciones que se han observado. Gracias al impresionante desarrollo de los avances tecnológicos se ha podido evitar, en gran medida, el riesgo de cometer imprecisiones en el registro ya que se han utilizado las grabaciones digitales que se han registrado inicialmente en Word por lo molecularizado del formato, para a continuación volcarlo en el programa HOISAN. Esta codificación de los datos de forma que sean susceptibles de un tratamiento cuantitativo ha permitido la obtención de diversos tipos de medida como son la frecuencia, el orden y la duración. Así, se ha logrado el registro más consistente posible y el que encierra mayor riqueza de información, ya que contiene el número real de ocurrencias, la sucesión de códigos de conducta, y además la indicación del número de unidades convencionales de tiempo correspondiente a cada concurrencia.

Una vez se ha dispuesto del registro codificado, se ha procedido a un primer análisis exploratorio de los datos a partir de las frecuencias de conducta, que

posteriormente ha permitido realizar tanto el análisis secuencial de retardos como la técnica de coordenadas polares para detectar los patrones de conducta de la educadora y la relación entre distintos aspectos de la misma (Anguera y Hernández-Mendo, 2014). Sin embargo, antes de abordar los análisis pertinentes, ha sido necesario obtener la garantía sobre la calidad de los datos recogidos.

Resultados

Calidad del dato

El control de calidad del dato se ha llevado a cabo mediante el Programa HOISAN 1.6.3. y a través del cálculo de la concordancia canónica intraobservador de Krippendorff (1980) que establece el grado de acuerdo de la observadora consigo misma. De esta forma, se ha registrado el 10% de la muestra en dos ocasiones y en distintos momentos para su comparación. El cálculo ha resultado satisfactorio ya que ha dado un valor de .89 (0-1).

Además de esta forma cuantitativa de control de calidad del dato, se debe mencionar la concordancia consensuada (Anguera, 1990) establecida antes del registro. Este procedimiento que trata de lograr la coincidencia entre dos observadores, cada vez cuenta con mayor protagonismo en metodología observacional. Para ello, la observadora que ha realizado este estudio y otra experta han realizado de forma conjunta ensayos de registro con el 15% de la muestra, discutiendo qué código se asigna a cada una de las conductas observadas. De esta forma, se han logrado perfilar y matizar las definiciones de todos y cada uno de los códigos del formato de campo, fortaleciendo así el instrumento de medida.

Análisis de datos

En las 360 situaciones que se observan las acciones instrumentales más frecuentes son: *deja/coge un instrumento y/o alimento* (48), *lo traslada* (35) y *sirve un alimento o coloca un instrumento* (22). Esto supone el 29% del total de ocurrencias registradas. A su vez, en el 27% de las situaciones la educadora no realiza acción instrumental alguna.

Una vez extraídas las conductas instrumentales más frecuentes, se ha llevado a cabo un análisis secuencial de retardos con el fin de detectar la existencia de posibles patrones de conducta en la actividad de dar de desayunar. Esta técnica propuesta por Bakeman y Gottman (1989) sirve para identificar la existencia de estructuras estables en las conductas que presentan una probabilidad de aparición significativamente mayor (>1.96) que la que se esperaría por el efecto del azar. De este modo, la conducta instrumental de *servir o colocar* ha sido seleccionada como conducta criterio para el análisis. Este análisis debe dar cuenta de la sucesión de conductas desde las tres previas hasta las tres posteriores a la conducta seleccionada (retardo -3 +3), y su relación con los códigos referidos al espacio y a la conducta interactiva (Tabla 2).

Tabla 2

Residuos ajustados correspondientes al análisis secuencial de retardos (-3,+3)

Criterios de apareo	Retardos						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Espacio_mostrador	2,21	3,04	4,48	-2,85			2,50
Espacio_mesa				7,48	4,73		
CI_coge/deja	4,19	3,43		-2,03			4,03
CI_traslada			4,58		2,49		
CVerbal_informa			2,36	2,38	1,96		
CV_mira lo que hace				5,65		-2,44	
Estatica_de pie			1,96	-3,88			
Estatica_doblada	-2,11			10,13			
Estatica_sin niño			2,38	-2,19		-2,22	
Estatica_delante				2,79			
Desplazamiento_se acerca			6,89				
Desplazamiento_NO	-1,98		-2,14	3,69		-2,55	-2,12
Desplazamiento_Se aleja					3,91		
Emblema_mantiene			3,43	2,03			
Emblema_se coloca			7,14				
Emblema_muestra				6,30			
Ilustrador_abundafoco	-1,96		4,21	2,36			
Regulador_marca inicio			6,22				
Regulador_hace hacer				4,48			
Regulador_deja y sigue	2,18				2,83		

La secuencia de acción identificada es la siguiente:

“En el retardo -3 la educadora deja un instrumento en el mostrador. A continuación, retardo -2, la educadora está en el mostrador y coge un instrumento. En el retardo -1, la educadora desde el mostrador traslada un instrumento, se acerca de pie y se coloca estratégicamente, para informar al niño de lo que va a suceder abundando en el foco. Marca inicio de la interacción. La educadora sirve un alimento o coloca un instrumento en la mesa, está quieta delante del niño doblada y mira lo que hace mientras lo muestra, sigue informando abundando en el foco en cuestión. Le hace hacer al niño. En el retardo +1, la educadora desde la mesa traslada o va a buscar algo, se aleja del niño e informa. Deja hacer al niño y ella sigue. En el retardo +2, la concurrencia de conductas se desdibuja, para a continuación, en el retardo +3, volver a ir al mostrador y dejar el instrumento.”

En segundo lugar, se analizan las situaciones en las que la educadora no realiza ninguna acción instrumental para intentar esclarecer la relación asociativa existente entre esta no-conducta instrumental y las demás. El análisis secuencial de retardo 0, revela los siguientes índices de concurrencia, que se manifiestan mediante los valores significativos (>1,96) de los residuos ajustados (Tablas 3 y 4).

Tabla 3

Residuos ajustados correspondientes al análisis secuencial de retardos (0), para el criterio ninguna acción instrumental en relación a los códigos referidos al espacio, la conducta verbal y la proxémica

Conducta criterio	Conductas de apareo						
	D107 su sitio	P102 responde	P103 charla	P305 sentada	P408 al lado	P409 delante	P500 quieta
D225	9,55	3,11	2,13	9,84	5,96	4,75	6,00
No c. Instr.							

Tabla 4

Residuos ajustados correspondientes al análisis secuencial de retardos (0), para el criterio ninguna acción instrumental en relación a los códigos referidos a la conducta cinésica

Conducta criterio	Conductas de apareo							
	P602 mira cara a cara	P607 mirada panorámica	P908 da/toma tiempo	P1004 gesto centrípeto	P1006 cambia de foco	P1102 se anticipa	P1105 deja y se detiene	P1106 sigue al niño
D225	8,66	3,18	6,77	5,15	3,55	2,06	6,20	5,98
No c. Instr.								

“La educadora está en su sitio, sin instrumentos, sentada al lado o delante del niño en una postura gestual centrípeta y le mira a la cara, mientras le responde o charla. Así, ella se detiene y se anticipa al niño o le sigue, para darle tiempo en su quehacer concreto.”

Con la finalidad de profundizar en el análisis de esta situación, se ha utilizado la técnica de coordenadas polares que permite una representación vectorial de la compleja red de interrelaciones que se establece entre las diferentes categorías constitutivas del formato de campo. Esta técnica analítica propuesta por Sackett (1980) y optimizada por Anguera (1999) permite establecer la existencia de dependencia excitatoria o inhibitoria, anterior y posterior, entre la conducta focal y los criterios de apareo seleccionados. De esta forma, se valora oportuno la estimación de un mapa de relaciones para dos modalidades de criterios: por un lado, los niños participantes en primer plano; por otro lado, los códigos referidos a los emblemas, ilustradores y reguladores. El primer mapa presenta la naturaleza de la relación entre la no conducta instrumental y cada uno de los niños participantes (Figura 1 y Tabla 5). El cuadrante I muestra los códigos referidos a los niños que se activan intensamente al relacionarse con la no conducta instrumental de la educadora, H302, H303 y H309. El cuadrante II refleja una relación inhibitoria entre esa misma conducta focal y los participantes H305 y H307.

Tabla 5

Valores Zsum para la conducta focal ninguna acción instrumental y los códigos del criterio niño en primer plano

Códigos	Cuadrante	Perspectiva Prospectiva	Perspectiva Retrospectiva	Ratio	Radio	Ángulo
H302	I	0,47	6,24	1	6,26*	85,69
H303	I	4,83	3,37	0,57	5,89*	34,92
H305	III	-1,9	-5,28	-0,94	5,61*	250,23
H307	III	-3,62	-3,75	-0,72	5,21*	226
H309	I	3,52	3,76	0,73	5,15*	46,83
H310	I	0,82	1,1	0,8	1,37	53,45

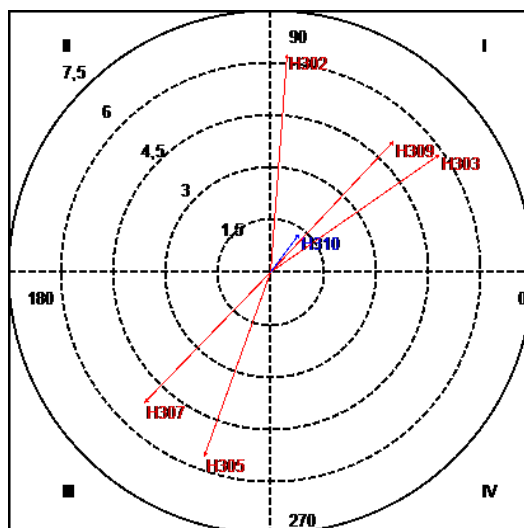


Figura 1. Representación del mapa conductual para la categoría ninguna acción instrumental en relación a los códigos del criterio niños en primer plano

En el segundo mapa los códigos se reparten de forma desigual entre los cuatro cuadrantes y así desvelan qué emblemas, ilustradores y reguladores actúan como preparatorios o resultantes de la conducta focal y con qué intensidad (Figura 2 y Tabla 6).

Tabla 6

Valores Zsum para la conducta focal ninguna acción instrumental y los códigos de los criterios emblemas, ilustradores y reguladores

Códigos	Cuadrante	Perspectiva Prospectiva	Perspectiva Retrospectiva	Ratio	Radio	Ángulo
P907	II	-3,58	0,32	0,09	3,59*	174,86
P908	I	4,71	5,84	0,78	7,51*	51,09
P1004	I	3,5	3,42	0,7	4,89*	44,33
P1006	I	5,73	1,63	0,27	5,96*	15,82
P1007	II	-2,68	1,83	0,56	3,25*	145,73
P1101	III	-3,1	-1,99	-0,54	3,68*	212,64
P1102	I	2	0,77	0,77	3,14*	50,43
P1103	III	1,97	-0,17	-0,09	1,98*	184,99
P1105	I	6,49	4,71	0,59	8,01*	35,96
P1106	I	3,96	5,42	0,81	6,71*	53,86
P1107	IV	1,74	-3,19	-0,88	3,64*	298,61

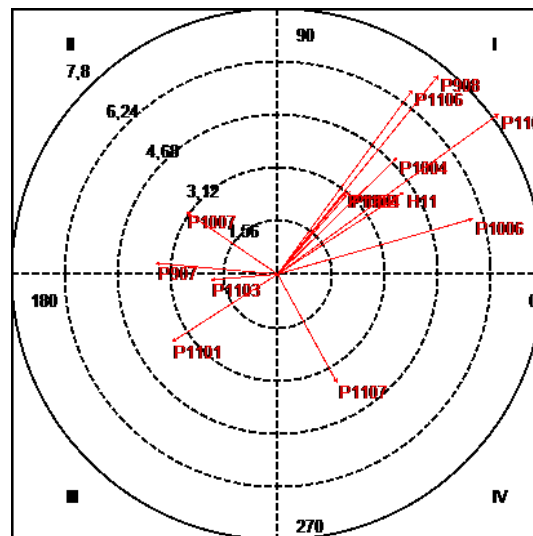


Figura 2. Representación del mapa conductual para la categoría ninguna acción instrumental en relación a los códigos de los criterios emblemas, ilustradores y reguladores

Discusión

El presente trabajo se ha centrado en conocer el modo en que la educadora Pikler-Lóczy actúa a la hora de dar de desayunar a los niños de su grupo, relacionando las acciones instrumentales que realiza, con los espacios del aula, y su conducta proxémica y cinésica. Los resultados informan de la existencia de dos patrones de conducta distintos, que a su vez presentan una relación estable entre las dos dimensiones de la actividad de dar de desayunar: las conductas instrumental e interactiva.

En primer lugar, ha sido descrita la secuencia de conducta *servir el desayuno*, que se caracteriza por su brevedad y consistencia. La acción se realiza en cuatro pasos bien definidos: *coge, traslada, sirve, traslada*. Esto coincide con lo señalado por Falk (1979) y Herrán (2013) que sostienen que la propuesta educativa Pikler-Lóczy detalla un protocolo de actuación para toda la actividad cotidiana, y en ella la de servir el desayuno (Vincze, 2002). Pero además, cada una de estas acciones se relaciona intensa y ordenadamente con el movimiento de la educadora en el espacio: *coge del mostrador, se acerca a la mesa, se sitúa delante del niño, para y se dobla hacia delante para servir. Cuando acaba se incorpora y se aleja*. Así es que, esta secuencia de conducta parece mostrar que la educadora crea un entorno en el que la sucesión de acontecimientos es regular y la situación estable. En este sentido, los resultados apuntan hacia la existencia de una gran constancia en las *actitudes educativas* que apoyan el mantenimiento de este entorno. En la misma dirección que el estudio realizado por David y Appel (1986), en este análisis se observa como la actuación de la educadora integra la expresión verbal y gestual de forma coherente para informar al niño de lo que está sucediendo o va a suceder. De este modo, en el momento inmediatamente anterior a servir la educadora *marca el inicio* de la interacción con el niño *colocándose estratégicamente*, mientras le *sirve*, todo su campo de atención lo ocupa el niño y cuando acaba *le deja* desayunando mientras *ella sigue* con sus quehaceres. En esta secuencia, la interacción se establece bajo la forma de una rápida sucesión de acciones cortas y a su vez, está centrada en un único niño. Este resultado es compatible con la concepción de que el protocolo de actuación es individualizado y por lo tanto se adapta a las necesidades de cada niño.

En segundo lugar, se ha detectado la existencia de otra estructura estable en la conducta de la educadora cuando no realiza ninguna acción instrumental. En estas situaciones se puede observar cómo la educadora mantiene su postura estable en un espacio concreto, el suyo, mientras reparte su atención entre los niños. Esta relación puede sugerir que el espacio delimitado y denominado “su sitio” se caracteriza por ser un espacio de transición, entre una acción y la siguiente, entre una interacción y la siguiente. De hecho, el análisis de coordenadas polares muestra que la ausencia de conducta instrumental y el emblema *dar/tomar tiempo* se activan mutuamente.

Por otro lado, en esta misma situación los reguladores que pautan la interacción se inhiben (*marca inicio, hace hacer*), en contraposición a los que se adaptan a las necesidades del niño (*se anticipa, sigue al niño, deja hacer y se detiene*). La aplicación de la técnica de coordenadas polares ha permitido ahondar en este último aspecto, aportando información acerca del modo en que aparece la no conducta instrumental según qué niño participe en ese momento. En este sentido, los resultados muestran que la presencia en primer plano de los niños H303 y H309 activa la falta de acción instrumental por parte de la educadora, lo que podría interpretarse como la adaptación al nivel evolutivo de cada niño ya que, H309 y H303 son más mayores y autónomos a la hora de alimentarse a la vez que, requieren más tiempo de conversación. En el otro extremo se encuentran H307 y H305 que son niños más pequeños, por lo que necesitan que la actividad de dar de desayunar sea más pautada. Así podría explicarse que estos participantes aparezcan como inhibidores de la ausencia de conducta instrumental de la educadora.

Por lo tanto, este análisis parece apuntar la estrecha relación entre las cambiantes necesidades del niño y la respuesta de la educadora. En este sentido, los resultados coinciden con el trabajo de David y Appel (1986) que sostienen que todas las *actitudes* de la educadora están dictadas por el respeto a la personalidad del niño y proceden de una comprensión inteligente de sus necesidades. Así es como parece que, la educadora realiza la actividad de servir el desayuno con regularidad y minuciosidad a la vez que,

adapta esta rutina diaria en función de los niños presentes, respetando sus niveles y tiempos, y comprendiendo las dificultades que entraña llegar a la escuela. De esta forma, este estudio exploratorio presenta unos resultados que apuntan en la dirección de que dar de desayunar es la forma en la que la educadora Pikler-Lóczy apoya al niño en la transición del hogar a la escuela y su adaptación diaria al contexto escolar.

Conclusiones

La Metodología Observacional ha proporcionado a este estudio el procedimiento necesario para captar el significado que adquiere dar de desayunar dentro de la propuesta educativa Pikler-Lóczy. Por lo tanto, a pesar de que para llevar a cabo este estudio exploratorio se haya seleccionado una pequeña muestra, ya que se ha registrado y analizado una única sesión de observación, se puede considerar que el objetivo planteado se ha cumplido. La identificación de patrones en la conducta de la educadora esclarecen e integran los distintos elementos que conforman las situaciones naturales observadas, y sugieren que de la realización de esta actividad cotidiana emergen elementos educativos.

No obstante, cabe destacar que la secuencia de *servir el desayuno* no es más que una parte del detallado protocolo de actuación para esta actividad. En este sentido, cabría esperar una consistencia similar en la presentación y recogida del desayuno. Pero para ello, es necesario recoger datos de varias sesiones que nos den cuenta de la progresión regular del desayuno desde el inicio hasta el final. De este modo, también se podría analizar la continuidad de la conducta de la educadora mediante la comparación de su actividad con distintos niños para profundizar en la forma en que se adapta a cada niño.

Por otro lado, en las situaciones observadas se puede percibir que la educadora hace todo lo posible por ayudar al niño a comprender cuál es su entorno, cuál es su situación y lo que va a ocurrir inmediatamente. Todas las actuaciones de la educadora parecen haber sido previstas de antemano y tener una justificación, no resultan ser improvisaciones. Esto señala una enorme constancia en las *actitudes educativas*. Aunque los resultados apunten en esta dirección, sería interesante identificar y comparar los patrones de conducta de dos educadoras para esclarecer qué hay de personal y qué de colectivo en las actuaciones referidas a cada actividad cotidiana, como dar de desayunar.

Por último, señalar que, pese a las limitaciones expuestas, este estudio exploratorio ha resultado ser apropiado para revelar una pequeña parte de la concepción que la Escuela Infantil Pikler-Lóczy tiene sobre la autonomía y los cuidados de la primera infancia. Recoger y analizar cómo estos dos ejes se articulan en el transcurrir cotidiano de esta escuela ha sido la forma en la que se ha pretendido aportar en la reflexión sobre la calidad de la educación temprana.

Referencias

- Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 123-236). Murcia: Universidad de Murcia
- Anguera, M.T. (1994). Metodología observacional en evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros (Coord.), *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (pp. 197-237). Madrid: Pirámide

- Anguera, M.T. (1999). *Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodología?* Conferencia de ingreso Real Acadèmia de Doctors, Barcelona. [Reprinted in A. Bazán Ramirez y A. Arce Ferrer (Eds.) (2001), *Métodos de evaluación y medición del comportamiento en Psicología* (pp. 11-86). México: Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad Autónoma de Yucatán].
- Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Anguera, M.T., Blanco, A. y Losada, J.L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J.L. y Hernández-Mendo, A. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Anguera, M.T. y Losada, J.L. (1999). Reducción de datos en marcos de conducta mediante la técnica de coordenadas polares. En M.T. Anguera (Coord.), *Observación de la conducta interactiva en situaciones naturales: aplicaciones* (163-188 or.). Barcelona: E.U.B.
- Anguera, M.T. y Hernández-Mendo, A. (2014). Técnicas de análisis en estudios observacionales en ciencias del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 13-30.
- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Castañer, M. (1999). Elaboración de un sistema de categorías para la observación de la comunicación cinésica no-verbal de los docentes. En M.T. Anguera (Coord.), *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones* (pp. 71-106). Barcelona: EUB.
- David, M. y Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencias del Instituto Lóczy*. Madrid: Narcea.
- XXVI Cursos de verano UPV-EHU (Productor). (2014, 1 de julio). Dando de desayunar al llegar a la Escuela Infantil y empezar bien la mañana. Anna Tardos. *EHUtb Vicegerencia TIC*. Podcast recuperado de: <https://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/53fd819bf2a3d.html>.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1, 124-129.
- Falk, J. (1979). *Le fait conscient au lieu de l'instinctivité: Remplacement efficace de la relation mère-enfant dans la pouponniere*. N° 12. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de la verdadera autonomía. *Infancia*, 116, 22-31.
- Hall, E.D. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Hernández-Mendo, A., López López, J.A., Castellano Paulís, J., Morales Sánchez, V. y Pastrana Brincones, J.L. (2012). HOISAN 1.2: Programa informático para uso en Metodología Observacional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 55-78.

- Hernández-Mendo, A., Castellano, J., Camerino, O., Jonsson, G., Blanco-Villaseñor, Á., Lopes, A. y Anguera, M.T. (2014). Programas informáticos de registro, control de calidad del dato, y análisis de datos. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 111-121.
- Herrán, E. (2013). La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de educación infantil*, 2(3), 37-56.
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez de Morentín, J.I., Ordeñana, M.B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Educación*, 365.
- Lareo, S. (1984). Enfermas mentales crónicas en pisos: un estudio ecológico y conductual en esta alternativa de asistencia psiquiátrica comunitaria. *Informaciones Psiquiátricas*, 96, 163-179.
- Poyatos, F. (1986). Enfoque integrativo de los componentes verbales y no verbales de la interacción y sus procesos y problemas de codificación. *Anuario de psicología*, 34(1), 125-155.
- Sackett, G.P. (1980). Lag sequential analysis as a data reduction technique in social interaction research. D.B. Sawin, R.C. Hawkins, L.O. Walker eta J.H. Penticuff (Eds.), *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (pp. 300-340). New York: Brunner/Mazel.
- Tardos, A., Dehelan, E. et Szeredi, J. (1986). Formation des habitudes des enfants par l'attitude des éducateurs. *Vers l'éducation nouvelle*, 404, 52-56.
- Vincze, M. (2002). La comida del bebé. Del biberón a la autonomía. *La Hamaca*, 12, 67-82.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Rio
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica
- Weick, K.E. (1968). Systematic observational methods. En G.Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology*, vol. II (pp. 357-451). Reading, Mass, Addison-Wesley.

El aprendizaje dialógico en el diseño de secuencias didácticas del profesorado en formación

Dialogic learning in the design of didactic sequences
Teacher training

Jose Maria Etxabe Urbieta y Teresa Nuño Angos
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

Se describen y se analizan las secuencias didácticas elaboradas por el alumnado del Grado de Educación Primaria al diseñar actividades para elaborar secuencias didácticas siguiendo el ciclo de aprendizaje formado por la fase de exploración, la fase de desarrollo y la fase de aplicación. Los resultados obtenidos nos muestran que se desarrollan competencias cognitivas diferentes en las actividades dialógicas (identificar, relacionar, comparar, clasificar, elaborar hipótesis, transferir, organizar, calcular, elaborar, diseñar y valorar) y en las actividades autoritarias (observar, buscar, formalizar, analizar y sintetizar). Por otra parte se ha realizado un análisis similar con las estrategias metodológicas y didácticas.

Palabras clave: Enseñanza autoritaria y dialógica, competencias cognitivas, secuencias didácticas, ciencias experimentales, Educación Primaria.

Abstract

They are written and teaching programs prepared by the students of Primary Education degree in designing activities to develop teaching sequences following the learning cycle consisting of the exploration phase, the development phase are analysed and the implementation phase. The results show that different cognitive skills developed in the dialogic activities (identify, relate, compare, classify, develop scenarios, transfer, organize, calculate, design, develop and evaluate) and authoritarian activities (see, to look, to formalize, analysis and synthesis). Moreover it has made a similar analysis with methodological and didactic strategies.

Keywords: Authoritative and dialogic teaching cognitive skills, teaching sequences, experimental sciences, Primary Education.

Correspondencia: José María Etxabe Urbieta, Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco, Oñati Plaza 3, 20018 Donostia-San Sebastián. E-mail: josemari.etxabeurbieta@ehu.es

Introducción y antecedentes

En el proceso enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Experimentales el profesorado y el alumnado utiliza estrategias metodológicas y desarrolla competencias cognitivas tanto en una enseñanza dialógica como autoritaria. Las actividades propuestas por el alumnado están ligadas a las ciencias cognitivas, a la comunicación de la ciencia escolar (Sanmarti 2002 y Sanmarti N. et al, 2003), y son coherentes con los modelos constructivistas que se concretan en secuencia didáctica (Jorba y Sanmarti 1997). Asimismo tienen en cuenta, entre otras, aportaciones de la psicología cognitiva (Pozo 1993 y Novak 1991), el papel del lenguaje en la comunicación de la ciencia (Lemke 1997, Sutton 1997 y Sanmarti et al 2003), y las secuencias didácticas (Lawson 1994 y Jorba 1997).

Aprender implica comunicar, dialogar con otras personas. Todo ello implica dar significado a nuestra realidad para construir el conocimiento a partir de diferentes planos. Este aprendizaje supone transformar las relaciones entre nuestro entorno y nuestro propio conocimiento. Se producen transformaciones y adaptaciones entre planos intersubjetivos y sociales, y planos intrasubjetivos. El conocimiento progresivamente se va interiorizando.

Respecto al aprendizaje autoritario, el aprendizaje dialógico implica construcción de conocimiento por parte del alumnado, y en consecuencia supone aprendizaje tanto desde una perspectiva individual como de una perspectiva grupal. Un segundo aspecto relevante constituye el papel que desempeña el profesorado que, en estas actividades coordina las actividades de enseñanza/aprendizaje. Un tercer aspecto constituye el hecho de que el alumnado es capaz de constituir “comunidades de aprendizaje”.

La enseñanza autoritaria y dialógica debe fomentar tanto el aprendizaje de competencias genéricas como competencias ligadas al “razonamiento científico” que deben enseñar y aprender a describir, explicar, plantear preguntas, dibujar, definir, utilizar códigos o símbolos científicos, justificar, argumentar etc., es decir debe fomentar el “hacer, pensar y escribir ciencia” utilizando en el aula diversas estrategias metodológicas que deben fomentar el aprendizaje de las Ciencias Experimentales (Lemke 1997, Sutton 1997 y Sanmarti et al 2003). Adoptando las ideas de Lemke (1997), en estos procesos hay que plantear hacer ciencia a través del lenguaje. Estas ideas se resumen en la figura 1.

Por otra parte la formación del profesorado de Educación Primaria se estructura a partir del Grado de Educación Primaria en los que deben enfrentarse a la tarea de diseñar, desarrollar y evaluar unidades didácticas o secuencias didácticas que deben seguir el modelo constructivista y organizarse en torno a ciclos de aprendizaje. Uno de estos modelos constructivistas basado en los ciclos de aprendizaje planteados por Robert Karplus en 1971 es el propuesto por Jorba et al. (1977) y por Sanmarti (2002), que consta de cuatro fases a través de las cuales se estructuran los aprendizajes: fase de exploración, fase de introducción de nuevos puntos de vista, fase de formalización-reestructuración-síntesis y fase de aplicación/evaluación. Al elaborar estas secuencias el alumnado debe diseñar actividades que deben promover y estructurar el aprendizaje científico del alumnado escolar. En estas actividades confluyen contenidos académicos, aspectos afectivos del alumnado, las finalidades de la educación, métodos de enseñanza, habilidades cognitivas, procedimientos comunicativos y científicos, atención a la diversidad, etc.

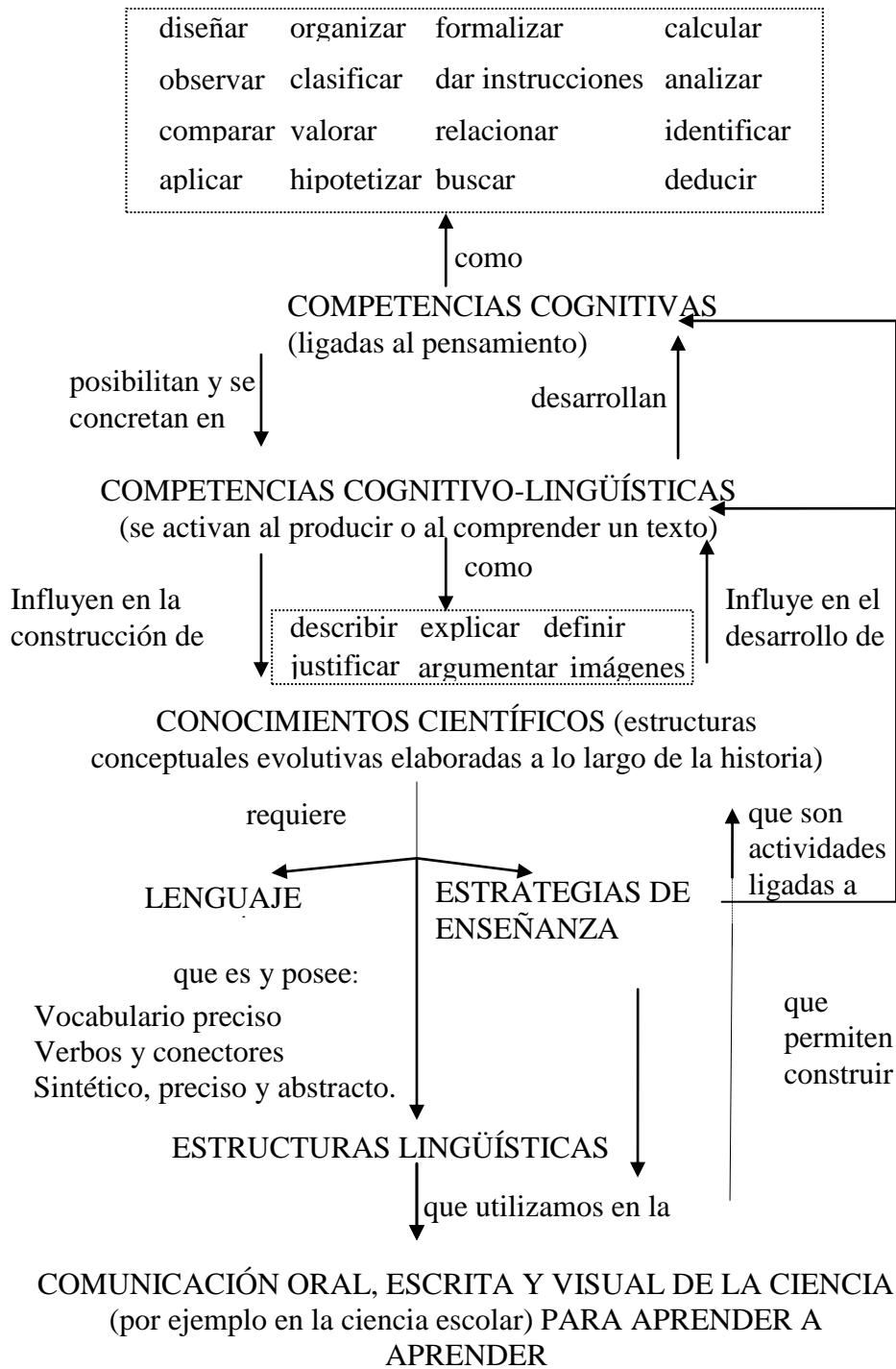


Figura 1. Esquema en el que se muestra la relación entre las competencias cognitivas, competencias cognitivo-lingüísticas y lenguaje científico

Metodología

Planteamiento del Problema

En la presente investigación se pretende describir y analizar la enseñanza dialógica y autoritaria desde la perspectiva de las competencias cognitivas que desarrolla y las estrategias metodológicas que se emplean, al diseñar, desarrollar y evaluar secuencias didácticas o ciclos de aprendizaje (Lawson 1994) de Ciencias de la

Naturaleza, siguiendo un modelo de estructuración de los aprendizajes similar al propuesto por Jorba (1997).

Hipótesis de la Investigación

Las hipótesis de partida de la investigación considera que tanto la enseñanza dialógica como la enseñanza autoritaria fomentan diferentes tipos de competencias cognitivas y utilizan diferentes estrategias metodológicas.

Diseño de la investigación

La parte experimental de la investigación se diseñó basándonos en los trabajos dirigidos obligatorios que debe realizar el alumnado en el Grado de Educación Primaria. El programa de la asignatura señala que deben elaborar secuencias didácticas sobre diferentes aspectos temáticos de ciencias experimentales adecuados para la Educación Primaria, En la figura 2 se muestra el cronograma de la investigación.

En este cronograma se muestra que en una primera fase se presentan los temas y las tareas a realizar al alumnado. A continuación se desarrolla el programa de la asignatura para que el alumnado aplique el modelo propuesto por Jorba et al. (1977) y por Sanmarti (2002), y de este modo diseñe y desarrolle las actividades. Se evalúan los trabajos y a continuación se analizan las actividades elaboradas por el alumnado desde las perspectivas investigadas.

Se han analizado 3967 actividades correspondientes a secuencias didácticas que tratan los siguientes temas: suelo, ríos, máquinas, fuerza y movimiento, leche, alimentos, sistema solar, calor y temperatura, atmósfera y meteorología, peces, aparato respiratorio, la visión, anfibios, el pan y la bollería, aparato reproductor, aparato circulatorio, aparato digestivo, rocas, bebidas, electricidad, aves, el agua, reproducción de plantas, los insectos, reproducción humana, aparato excretor y las “chuches”

Las competencias cognitivas que se han contemplado en la presente investigación han sido las siguientes:

- Observar, medir, recoger, registrar, construir
- Identificar, reconocer, señalar, nombrar, enumerar.
- Buscar
- Formalizar, teorizar
- Relacionar, asociar, establecer analogías o establecer similitudes
- Comparar, diferenciar, distinguir.
- Clasificar
- Elaborar Hipótesis
- Transferir, aplicar, predecir, inferir, deducir, demostrar
- Analizar
- Sintetizar
- Organizar, estructurar, jerarquizar, seriar, ordenar, seleccionar
- Calcular, resolver, dibujar, completar, decidir
- Elaborar
- Diseñar, inventar
- Valorar, evaluar, juzgar, reflexionar

Por otra parte las estrategias metodológicas que se han contemplado en la presente investigación han sido las siguientes:

- Método expositivo
- Método de preguntas

Método de resolución de problemas
Método de trabajos prácticos
Método de salidas al medio
Método de utilización de museos de ciencias
Método histórico
Método de juegos didácticos
Método de utilización de información
Método de debates
Método de interpretación de imágenes
Método de proyectos
Método de relatos de ficción

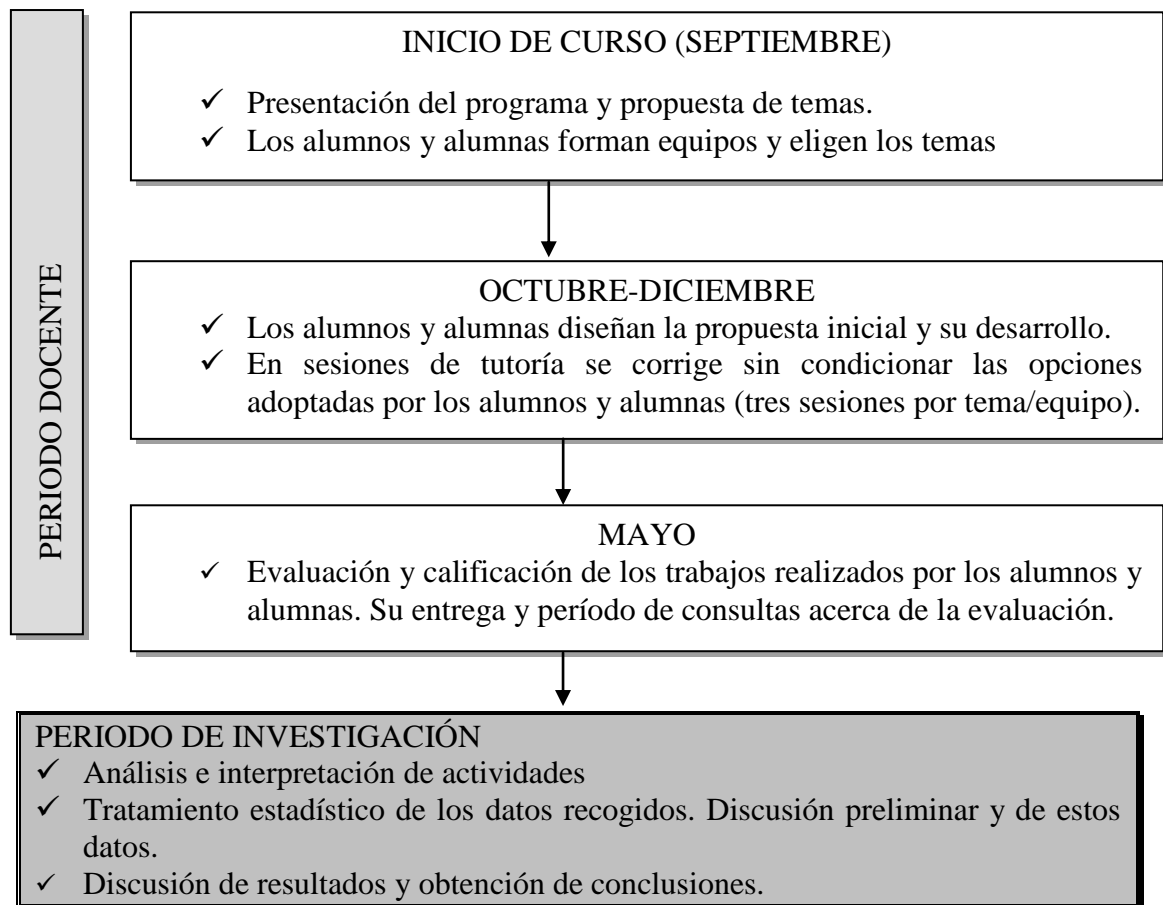


Figura 2. Cronograma y fases de la investigación realizada

Discusión

Para abordar el problema planteado en la presente investigación vamos a discutir en primer lugar la forma en la que contemplan la estructuración de los aprendizajes en las mentes de los alumnos y alumnas. La figura 3 nos muestra el número de actividades en las que se plantea una enseñanza autoritaria y una enseñanza dialógica en cada una de las fases que proponen Jorba et al (1997). Se constata que en la fase de exploración, en la fase de introducción de nuevos puntos de vista y en la fase de aplicación, el número de actividades que promueve una enseñanza dialógica es muy superior al número de actividades que promueve una enseñanza autoritaria. Sin embargo en la fase de formalización y en la fase de síntesis es muy superior el número de actividades que promueve una enseñanza autoritaria o directiva. Estos resultados son muy lógicos y

coherentes con el significado de cada una de las fases ya que difícilmente se promueve la detección de conocimientos previos mediante una enseñanza autoritaria (fase de exploración), se pueden plantear actividades prácticas o práctico-teóricas para que el alumnado realice actividades para introducir conceptos y para que evolucionen sus conocimientos (fase de introducción de nuevos puntos de vista), sintetizar o formalizar conocimientos se realiza a través de ambos tipos de enseñanza, y para aplicar o evaluar los aprendizajes se pueden plantear actividades tanto desde una perspectiva directiva como desde una perspectiva dialógica (fase de aplicación y/o evaluación).

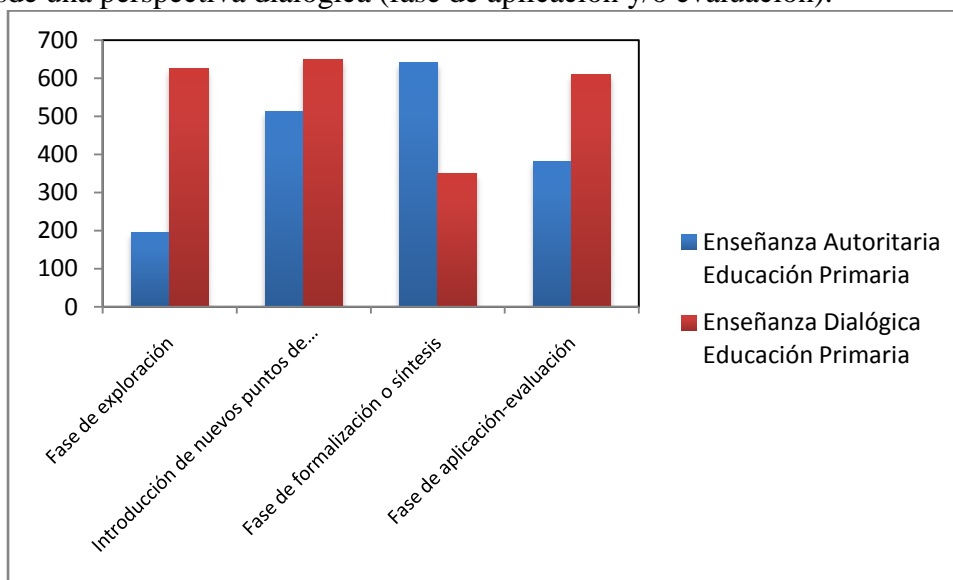


Figura 3. Número de actividades propuestas en cada fase y respecto a la enseñanza dialógica o directiva

En segundo lugar se ha procedido a investigar las competencias cognitivas que fomentan las actividades de tipo autoritario o directivo propuestos por el alumnado del grado de Educación primaria. En los resultados que se muestran en la figura 4 constatamos que existe una serie de competencias cognitivas que se fomentan de forma marcada en las secuencias didácticas propuestas por el profesorado en formación. Estas competencias son las siguientes: Observar, identificar, buscar, formalizar, analizar, calcular y sintetizar. De estos resultados se deduce que la perspectiva de la construcción del discurso científico es autoritaria en aquellas actividades de carácter cognitivo menos complejo y así, en estas actividades es más sencillo proponer actividades proporcionando información en lugar de que sea el alumnado el responsable de la construcción del discurso científico. El futuro profesorado en formación proporciona la información necesaria para observar, les plantea búsqueda de información ya elaborada, formaliza y sintetiza proporcionando información y comunica información para desarrollar la competencia cognitiva análisis. Además en estas competencias cognitivas las fases en las que se plantean las actividades son bien diferentes: Por una parte las competencias cognitivas formalizar, sintetizar y analizar la mayoría de las actividades se proponen en la fase de formalización. Sin embargo para las competencias observar, identificar, buscar y calcular la mayoría de las actividades directivas se propone en las fases de introducción de nuevos puntos de vista y en la fase de aplicación y/o evaluación. Cabe reseñar el escaso número de actividades que se proponen en la fase de exploración, si bien el número de actividades para las competencias observar, identificar y analizar no es nada desdeñable.

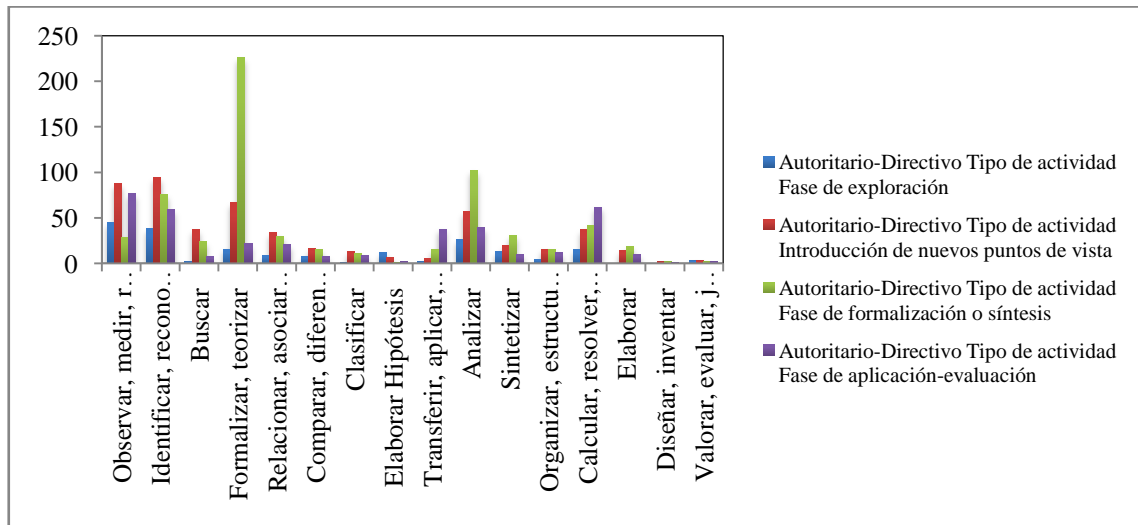


Figura 4. Número de actividades directivas propuestas en cada fase y respecto a cada competencia cognitiva

En los resultados que se muestran en la figura 5 constatamos que excepto las competencias cognitivas buscar y formalizar, el resto de las competencias investigadas se fomentan en las actividades propuestas por el alumnado en formación. De estos resultados se deduce que la perspectiva de la construcción del discurso científico es dialógica en aquellas actividades cuyo carácter cognitivo puede ser más simple o más complejo y así, en estas actividades, el alumnado es el responsable de la construcción del discurso científico. Estas actividades propuestas por el futuro profesorado en formación son por tanto variadas y nos muestra que es posible desarrollar diferentes competencias cognitivas. Queda fuera de esta investigación discutir en que temas se fomenta una u otra competencia, pero de lo que no cabe duda es que una enseñanza rica en contenidos científicos desarrolla diferentes competencias cognitivas. En relación a las fases de estructuración de los aprendizajes, es muy llamativo que han propuesto muchas actividades en la fase de exploración que desarrollan las competencias observar, identificar, relacionar y emitir hipótesis. Por tanto en las actividades de detección de conocimientos previos se fomentan estas competencias cognitivas. Las actividades correspondientes a la fase de introducción de nuevos puntos de vista sirven para desarrollar multitud de competencias: Observar, identificar, relacionar, comparar, clasificar, emitir hipótesis, analizar, calcular, elaborar y valorar. Son competencias de diferente nivel de dificultad que tienen en común que permiten una enseñanza dialógica. Actividades ubicadas en la fase de formalización permiten desarrollar asimismo diferentes competencias como identificar, relacionar, sintetizar y elaborar. En consecuencia el alumnado considera, aunque sea en menor medida, se pueden desarrollar estas competencias de forma dialógica en la fase de formalización.

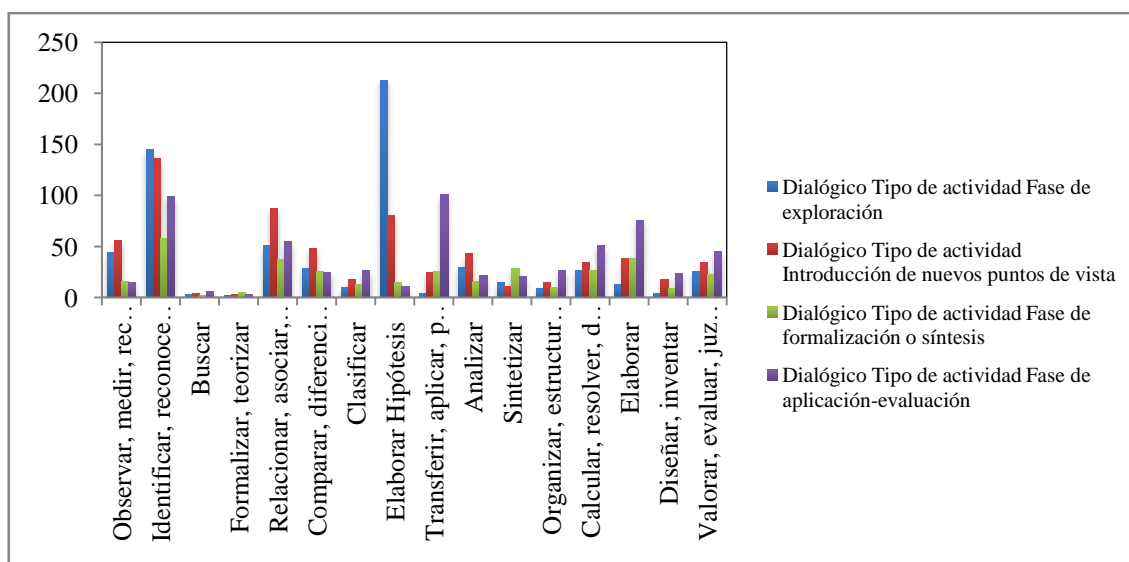


Figura 5. Número de actividades dialógicas propuestas en cada fase y respecto a cada competencia cognitiva

En los resultados que se muestran en la figura 6 constatamos que las metodologías método expositivo, método de resolución de problemas, método de utilización de la información y método de interpretación de imágenes permiten una enseñanza autoritaria o directiva. Si comparamos estos resultados con los mostrados en la figura 7 para las actividades que se plantean de forma dialógica, constatamos que son básicamente otros métodos los que, según nuestro alumnado, fomentan el desarrollo de una enseñanza dialógica. Estos métodos son los siguientes: Método de preguntas, método de resolución de problemas, método de trabajos prácticos, método de debates y método de interpretación. Es muy llamativo que el método de resolución de problemas y el método de interpretación posibiliten que el alumnado sea el protagonista y sea él o ella quien elabore o construya el discurso científico. Por tanto son dos métodos importantes en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de las ciencias de la naturaleza (conocimiento del medio en Educación Primaria). Asimismo en estos resultados se constata que hay métodos que se utiliza nuestro alumnado en menor medida al elaborar las secuencias didácticas (método de salidas didácticas, método de juegos didácticos, método de museos de ciencias, método de proyectos y método de relatos de ficción).

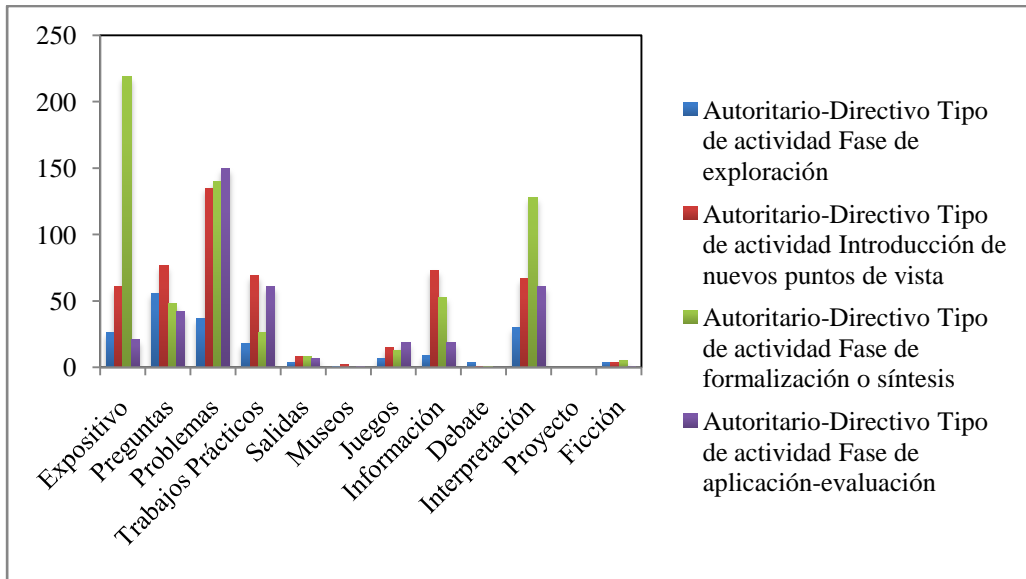


Figura 6. Número de actividades directivas propuestas en cada fase y respecto a cada estrategia metodológica

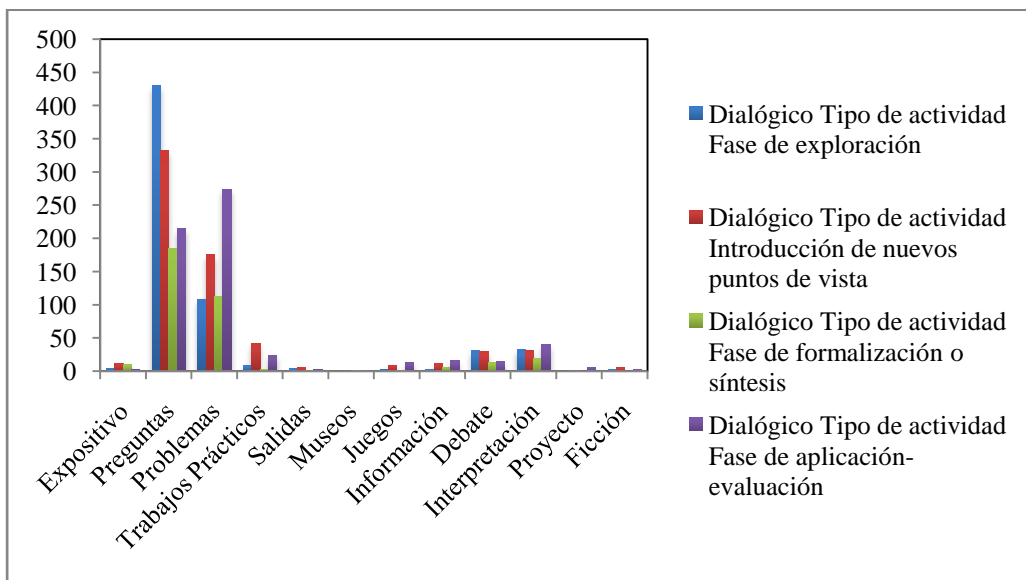


Figura 7. Número de actividades dialógicas propuestas en cada fase y respecto a cada estrategia metodológica

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten concluir hipótesis que tanto la enseñanza dialógica como la enseñanza autoritaria fomentan diferentes tipos de competencias cognitivas y utilizan diferentes estrategias metodológicas. Por una parte se plantean tanto actividades directivas como dialógicas en cualquiera de las fases de estructuración de los conocimientos. Por otra parte se constata que muchas competencias cognitivas se desarrollan a través de actividades dialógicas y que la enseñanza dialógicas se fomenta principalmente a través de un número bastante concreto de estrategias metodológicas. El sentido común nos dicta que un mayor número de métodos son los que deberían impulsar una enseñanza dialógica, y los resultados nos indican lo contrario, que a través

de un número reducido de métodos se fomentan la mayoría de las competencias cognitivas.

Bibliografía

- Jorba, J. y Sanmarti, N. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Lawson (1994). Uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 165-187
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Novak, J. D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender como aprender – la opinión de un profesor investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 215-228.
- Pozo, J. L. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Sanmarti, N. (2002). *Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Sanmarti N., Clavet, M., Custodio, E., Estanya, J.L., Franco R., García, M.P., Izquierdo M., Márquez C., Oliveras B., Ribas N., Roca M., Sarda A., Solsona N. y Via A. (2003). *Aprender Ciencias tot aprenent a escriure ciencia*. Barcelona: Edicions 62. Rosa Sensat.
- Sutton, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*, 12(1), 8-32.

Un cuidado pikleriano desde la Metodología Observacional: aplicación en el cambio de pañales

A Piklerian care from the Observational Methodology: application to diaper change

Gorka Etxebarria Elordui, Elena Herran Izaguirre
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es llevar a cabo un estudio exploratorio sobre las conductas de una educadora de la Escuela Infantil Pikler-Lóczy durante uno de los cuidados de calidad que proporciona esta escuela: el cambio de pañal. Se opta por la metodología observacional, con los siguientes objetivos: analizar las conductas de la educadora mientras lleva a cabo dicha actividad. Se ha aplicado el análisis secuencial de retardos con el fin de obtener el patrón de conducta de la espera previa al cambio, y la técnica de coordenadas polares para la vectorización del comportamiento de la educadora seleccionada. Los resultados obtenidos demuestran que la educadora sistemáticamente reitera y pauta las acciones, con una *coreografía* marcada pero flexible, que fomenta la actividad autónoma del niño.

Palabras clave: Cuidado pikleriano de calidad, cambio de pañal, metodología observacional, análisis secuencial de retardos, coordenadas polares, patrón de conducta.

Abstract

This paper aims to carry out an exploratory study focused on the caregiver's behaviour at the Pikler-Lóczy nursery school when one of its quality care issues takes place: the diaper change. Observational methodology has been used with the following objective: to analyze the caregiver's conduct while she performs this activity. A lag sequential analysis has been applied in order to obtain the weighted behaviour pattern and the polar coordinate technique for the vectorization of the selected caregiver's behaviour. Results prove that the caregiver reiterates and rules actions with a marked but flexible *choreography*, which boosts the child's autonomy.

Key words: Piklerian quality care, diaper change, observational methodology, lag sequential analysis and polar coordinates, behaviour patter.

Introducción

El empoderamiento del ser humano asienta sus bases en la primera infancia (Ancheta, 2013; Falk, 2009), o como afirma Wallon (1984) la primera infancia es la edad del prototipo de la especie. En la actualidad y en nuestro entorno la primera infancia se institucionaliza en la educación temprana o primer ciclo de Educación Infantil, acaparando más atención, formación y recursos que nunca. Esta cuestión debería plantear una seria y profunda reflexión sobre su calidad a la luz de la relevancia, importancia y trascendencia que tiene la primera infancia en la vida del ser humano. (Herrán, 2013). Como señalan Herrán, Orejudo, Martínez de Morentin y Ordeñana (2014) las actitudes docentes hacia la autonomía han sido escasamente investigadas al tratarse de un ámbito de intervención educativa relativamente actual y carecer de instrumentos de medida válidos y fiables.

La educación Pikler-Lóczy se enmarca dentro de la educación temprana de calidad (David y Appell, 1986, 2010). Esta educación se centra exclusivamente en la primera infancia (0-3 años) y se articula sobre dos ejes complementarios entre sí, la autonomía infantil y los cuidados de calidad. Durante más de 60 años Emmi Pikler, fundadora del centro, y su equipo establecen un sistema educativo que posibilita el desarrollo sano y armónico de bebés y niños pequeños privados de familia y criados en institución en la Escuela Infantil Lóczy de Budapest (Herrán, 2013).

En la actualidad tres aulas de tres grupos de niños de entre año y medio y tres años conforman la Escuela Infantil Pikler-Lóczy 0-3. El equipo educativo está formado por nueve educadoras y tres pedagogas, cuya misión es velar por seguir ofreciendo las mejores condiciones posibles de desarrollo infantil. En cuanto a la formación en la concepción pikleriana, la escuela además, colabora con profesionales de la primera infancia de todo el mundo.

Como apuntan David y Appell (1986), la educación Pikler Lóczy proporciona un entorno óptimo de cara a promover un desarrollo integral y sano de la primera infancia (0-3) en situación de crianza colectiva, ya que cuidan sus condiciones humanas y físicas hasta el último detalle. Todo se concibe desde el punto de vista de los niños. Por ello, esta propuesta dialéctica incluye al sujeto, bebé o niño pequeño y también a su contexto de desarrollo, en continua y mutua transformación, por lo que finalmente es una propuesta paidocéntrica y también psicogenética (Herrán, 2013). Wallon (1980) explica que la psicogénesis humana está unida tanto a las condiciones del organismo como a las del medio del que percibe el motivo de sus reacciones, por lo que sus sucesivos niveles dependen de la capacidad del sujeto, de las circunstancias del contexto y de la capacidad de relacionarse con esas circunstancias. La educación Pikler Lóczy pone bajo absoluto control las circunstancias, ya que comienza por el cuidado del cuerpo y la promoción de su bienestar y, sistemáticamente, vuelve a él a restaurarlo, con el fin de que en los momentos en los que el niño pequeño no precise su colaboración, la función motriz y la actividad voluntaria, pueda desarrollar todas sus posibilidades, si así lo desea. (Herrán, 2013).

Son cuatro los principios rectores que guían la actividad en la Escuela Infantil Pikler-Lóczy (David y Appell, 1986, 2010; Falk, 2008; Herrán, 2013):

1. Valor de un relación afectiva privilegiada e importancia de la forma particular que conviene darle en un marco institucional,
2. Valor de la actividad autónoma,
3. Necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno,

4. Importancia de un buen estado de salud física que subyace, pero también forma parte y resulta de la buena aplicación de los principios precedentes.

El punto de partida de la educación temprana Pikler-Lóczy se encuentra en cada niño en concreto y en su indiosincrasia, y la institución le brinda las condiciones de desarrollo de la manera más adecuada posible (Herrán, 2013). La intervención adulta cuida estas condiciones mediante dos tipos de intervención, la intervención directa, con contacto físico directo con el niño, y la intervención indirecta, sin contacto directo, pero si indirecto, mediante la organización escolar, la dotación material, las actitudes educativas, etc. (Herrán, 2013; Tardos, Dehelan, y Szeredi, 1986).

El cuidado corporal es un ámbito de intervención directa fundamental en la primera infancia, aunque todavía muchos lo consideran como una simple operación técnico-sanitaria (Falk, 2013), pero esta concepción no tiene cabida en la Escuela Infantil Pikler-Lóczy. En Lóczy el punto de partida está en el cuerpo, en el organismo y en el bienestar del mismo (Herrán, 2013). En Lóczy, los cuidados tienen las siguientes cualidades (David y Appell, 1986, 2010):

1. El niño nunca es tratado como un objeto, sino realmente como un ser que siente, observa, graba y comprende... o comprenderá, si se le proporciona la oportunidad de hacerlo;
2. Las diferentes secuencias de cada actividad de atención personal se realiza siempre de manera idéntica hasta sus más pequeños detalles, de manera que el niño finalmente puede anticiparlas.
3. Ninguna precipitación, nada de prisas. Aunque la educadora no para un instante, jamás tiene un aspecto apresurado y concede al niño todo el tiempo que le hace falta;
4. Los cuidados nunca se interrumpen. Salvo en un caso totalmente excepcional, la educadora termina siempre, al ritmo del niño, lo que ha empezado a hacer con él.

Cuando se habla del cambio de pañal en esta escuela, se habla de un cuidado de calidad que permite al niño, por su habilidad innata, aprender sobre y a vivir en su cuerpo, encontrar placer en su funcionamiento y aprender de él y darse cuenta de que su piel forma un frontera natural entre él mismo y el resto del mundo o, como dice Falk (2013) utilizando a Winnicott, la piel del bebé es la membrana que separa el “yo” del “no-yo”. Según Wallon (1979), el establecimiento de la imagen del propio cuerpo durante el tiempo de su formación es el más significativo de los procesos de la psicogénesis, porque en él se establece una estrecha relación entre las necesidades interoceptivas y el mundo externo, y según Falk (2008) es imprescindible para el desarrollo de la autoconciencia.

La autonomía tiene una gran importancia dentro de los cuidados piklerianos. Respecto a ella, cabe señalar que no existe un «aprendizaje de la autonomía»: no se convierte al niño en autónomo, sino que se le acompaña en su evolución hacia la autonomía (Falk, 2009). La autonomía, a su vez, está muy relacionada con la cooperación (Hevesi, 1993) que se da en el cambio de pañal. La cooperación sólo puede desarrollarse en una atmósfera caracterizada por la mutua y permanente acción-reacción (Vincze, 2013). Al ser cuidados individualizados se presta especial atención a la relación adulto-niño. Este tipo de diálogo entre el adulto y el niño, sin embargo, sólo puede emerger si el niño se acostumbra a que realmente se le preste atención durante los cuidados, si los movimientos son movimientos que de verdad preguntan e interpelan y si las palabras realmente están dirigidas a él (Vincze, 2013). Señala Falk (2013) que se crea la oportunidad de que el pequeño intervenga si durante las intervenciones la educadora se acerca al niño con atención y delicadeza. Está íntimamente relacionado

con el “diálogo tónico” (Ajuriaguerra, 1983; Herrán, 2013). En base a esta concepción el niño ya no es simplemente el objeto de las atenciones adultas y de su afecto, sino que es el sujeto de una situación que implica a ambos y en la que él influye con pleno derecho sobre los acontecimientos que le conciernen (Tardos, 2008a).

Es por ello que la concepción pikleriana se opone a quienes limitan la concepción del niño durante su primera infancia (Tardos, 2008a). La Escuela Infantil Pikler-Lóczy y sus educadoras e investigadoras demuestran que la pedagogía que llevan a cabo supone una nueva cultura, una nueva forma de estar juntos y entenderse, colocando al bebé y niño pequeño en centro de la actividad y la reflexión, tratándolo como la persona que es y sin cosificarlo (Herrán, 2013). Esto supone un giro coopernico (Kamii, 1982) en relación a las propuestas pedagógicas al uso en educación temprana.

Esta investigación es un estudio exploratorio sobre el comportamiento educativo de una educadora mientras realiza las actividades propias de una modalidad de cuidado, más concretamente, cambiar los pañales después de desayunar y antes de salir al patio de recreo mediante la aplicación de la Metodología Observacional (Anguera, 1985, 1988). La metodología observacional, a diferencia de las metodologías selectivas y experimentales, se caracteriza por realizarse en contextos habituales, tener como objeto un comportamiento espontáneo o cotidiano, la perceptibilidad del mismo y no existir instrumento estándar para proceder a su medición (Anguera, 1988, 2003a; Herrán, 2008), por lo que se ha elegido para analizar esta actividad educativa temprana.

Realizar un estudio exploratorio en este tipo investigaciones es fundamental porque resulta muy útil y ofrece ventajas para acotar adecuadamente el problema, disminuir o anular el sesgo de reactividad del sujeto observado, mejorar el nivel de entrenamiento del observador y para la toma de diversas decisiones durante las observaciones posteriores (Anguera, 2001).

En concreto, este estudio exploratorio plantea los siguientes objetivos:

1. Analizar el patrón de conducta de la educadora mediante el análisis secuencial de retardos.
2. Realizar la vectorialización del comportamiento de la educadora observada mediante la técnica de coordenadas polares.

Método

Diseño

Con la intención de cumplir los objetivos del estudio, se plantea un diseño de metodología observacional (I/P/M), *idiográfico*, ya que se estudia una única educadora, *puntual* porque se analiza una única sesión de cambio de pañal, y *multidimensional*, ya que se tienen en cuenta las múltiples dimensiones de la actividad elegida. El análisis que se hace en realidad resulta ser de seguimiento ya que la constancia intrasesional permite realizar el análisis secuencial de una única sesión (Anguera, 2001; Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, y Hernández-Mendo, 2011).

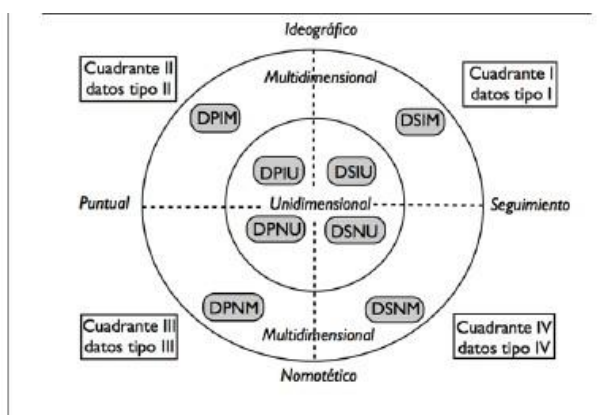


Figura 1. Diseños observacionales (Ato, López, y Benavente, 2003)

Participantes

Participan en esta investigación una única educadora de la Escuela Infantil Pikler-Lóczy, observada durante una sesión completa de cambio de pañal, y el único niño del aula de 2-3 años al que cambia en esa sesión.

Instrumentos

El instrumento de observación

Por un lado, para desarrollar el estudio se ha elaborado un instrumento *ad hoc*, el formato de campo “*Cambiando el pañal en la escuela Pikler-Lóczy*” (Anexo 1). El formato de campo, es un sistema abierto, multidimensional, de código múltiple y autorregulable, lo que lo convierte en un instrumento mucho más adaptable y próximo a las características que cualquier conducta espontánea a observar o su contexto imponen (Anguera, Blanco, y Losada, 2001; Anguera, 2003a, 2003b; Herrán, 2008), como es nuestro caso. En este formato de campo se incluyen las diferentes dimensiones a observar, con sus correspondientes macrocriterios, criterios, subcriterios y conductas, organizadas en dos principales planos, el instrumental y el relacional, o según Wallon (1978), dimensiones físicas y humanas. La parte instrumental atiende al plano físico del cambio de pañal, por un total de ocho criterios diferentes. La parte relacional por otro lado, responde al plano humano de la interacción y cuenta con un total de once criterios. Se trata de un formato muy molecularizado, muy detallado. Tras la creación del formato de campo y durante el entrenamiento de los observadores según se va registrando con él, se le realizan sucesivas correcciones y mejoras, hasta llegar a la versión definitiva.

El instrumento de registro

Por otro lado, y como instrumento de registro, se utilizan el programa informático HOISAN (Hernández-Mendo, López, Castellano, Morales, y Pastrana, 2012) en su versión 1.6.3.1 y el software SDIS-GSEQ, software en la versión 4.1.3. Con ambos programas se puede digitalizar el registro.

Procedimiento

Decisiones iniciales

La muestra se ha recogido en dos aulas de la Escuela Infantil Pikler-Lóczy durante los meses de abril, mayo y junio de 2013. Debido a que reciben permanentes visitas de profesionales de todo el mundo que realizan observaciones directas en las aulas, finalmente resulta viable realizar dos observaciones semanales directas grabadas en vídeo digital, a dos educadoras diferentes en sus correspondientes grupos. Tras la aceptación del equipo educativo de la propuesta de investigación y de la selección por consenso de las educadoras a investigar, se ha grabado a dos educadoras experimentadas a primera hora de la mañana (8:30-9.30) durante una hora semanal. Durante el tiempo de la observación directa ambas educadoras realizan tareas muy similares y ambos grupos no han acusado especialmente la presencia de una cámara durante las sesiones de grabación. Durante esta hora se les ha seguido a las educadoras de manera continua con la cámara bien por el aula, bien por las inmediaciones si han salido de ella a realizar tareas específicamente educativas.

En el caso del presente estudio exploratorio en el que se analiza a la Educadora 2, tras una sesión exploratoria se recogen 17 sesiones válidas para su análisis. El mantenimiento de la constancia intersesional se cumple gracias a la elección de un día específico para grabar a cada educadora, miércoles (Educadora 2), de manera que la pauta de continuidad o constancia intersesional de la Metodología Observacional, en este caso semanal, se respeta a lo largo del tiempo de grabación. Por otra parte el mantenimiento de la constancia intrasemestral se garantiza por la elección horaria y el hecho de que la grabación se produzca en tiempo real y sin cortes durante una hora en cada ocasión. Según se van recogiendo las sesiones de vídeo, se visualizan con la intención de proceder a elaborar los listados de conductas que posteriormente se van a agrupar y ordenar y dar lugar al formato o formatos de campo. Según se avanza en este visionado se evidencia que aunque hay un modo compartido de hacer, habría cuatro actividades fundamentales y específicas que precisan su correspondiente formato de campo para ser analizadas.

La concreción de la educación pikleriana ayuda con las condiciones de exhaustividad y mutua exclusividad de la Metodología Observacional. Por una parte, cada actividad observada tiene su espacio específico y por otra, cada actividad se inicia y termina para encadenarse con la siguiente, que a su vez se inicia y termina. El total de unidades, en el caso de la educadora (Educadora 2) analizada en el presente estudio es el siguiente:

Tabla 1

Unidades en Total de Grabación de la Educadora 2

	FORMATO	1 video*	2 video*	3 video*	
TOTAL		505	95	6	606
Educadora 2	Dar de desayunar				
	Acompañar en la AA	274	201	3	478
	Cambiar pañales	166	510	130	806
	Vestir para salir	15	169	54	238
		960	975	193	2128

*Por la calidad de la grabación, al pasar las grabaciones de la cámara al ordenador se han separado en archivos de 2Gb, normalmente dos o incluso tres por sesión.

Para este estudio exploratorio únicamente se ha elegido una única sesión de cambio de pañal. Es una sesión compuesta por veinte unidades diferentes que suponen un total de 102 concurrencias y dan cuenta de una unidad completa de cambio de pañal desde que se inicia en la sala de juego, saliendo con el niño hasta la sala de higiene donde se realiza el cambio y finaliza tras terminar el cambio al volver a la sala de juego.

Temporalización

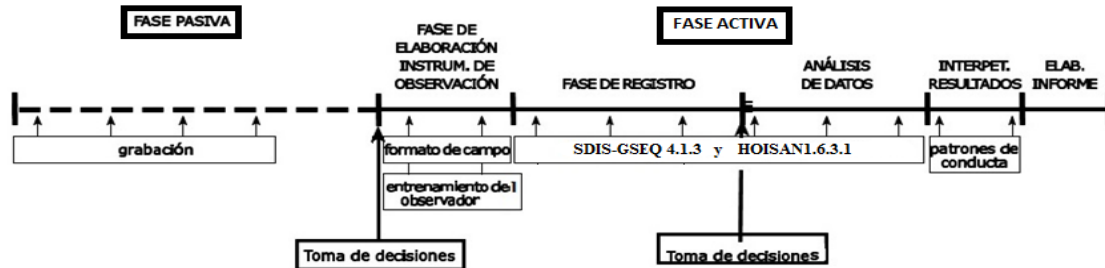


Figura 2. Temporalización de la investigación desde su inicio hasta su finalización

La fase *pasiva*, en la que se recogió la muestra en formato video digital, se ha llevado a cabo entre los meses de marzo, abril y mayo de 2013 y la fase *activa* se ha iniciado en septiembre de 2013, con la preparación de la muestra: definición, selección, extracción y ordenación de las unidades de conducta 3.301, en total, 1.173 y 2.128 para la Educadora 1 y la Educadora 2, respectivamente y las primeras formulaciones de los cuatro formatos de campo, sus macrocriterios, criterios y conductas correspondientes. Durante 2014 se ha procedido al entrenamiento de observadores, además de ajustar los instrumentos, hasta llegar a su versión definitiva para realizar el registro definitivo de la sesión exploratoria, además de realizar este estudio y el informe.

Resultados

Análisis de calidad del dato

Para el control de calidad del dato, se ha calculado la concordancia canónica intraobservador de Krippendorff (1980) con el programa HOISAN (1.6.3.1.). Se ha registrado el 10% de la muestra en dos ocasiones y en distintos momentos y se han comparado. Se ha obtenido un valor de concordancia del 0.97 (0-1).

En esa misma línea, se ha calculado la *concordancia consensuada*, de manera que se ha podido lograr el acuerdo entre observadores durante el registro. Ésta ha sido de gran ayuda en el fortalecimiento del sistema de formato de campo, quedando perfiladas todas las definiciones de las diferentes conductas (Anguera, 1990). El cálculo se ha realizado con el 15% de la muestra registrada entre el autor del estudio y la directora del mismo.

Análisis secuencial de retardos

Para el análisis de datos, obtenidos mediante el registro de la observación, se han utilizado *el análisis secuencial de retardos* y la *técnica de coordenadas polares*, el primero, para abordar la dimensión instrumental del formato, y el segundo, para analizar la relacional. Ambos análisis estadísticos se han realizado con el software informático HOISAN (1.6.3.1).

El análisis secuencial de retardos es una técnica analítica (Bakeman y Gottman, 1987, 1989; Bakeman y Quera, 1996) que permite detectar patrones de conducta, para hacer un contraste por medio de una prueba binomial, entre las probabilidades

condicionadas, que se obtiene a partir del registro observacional específico y las probabilidades incondicionadas que corresponderían únicamente al efecto del azar.

Los residuos ajustados que se obtienen nos indican las relaciones asociativas entre las conductas criterio, que proponemos como posibles iniciadoras de los patrones de conducta y las conductas condicionadas, aquellas con las que queremos saber si existe relación. En este análisis se selecciona como conducta criterio la conducta *Espera al lado. Acompaña* (C202) y se relaciona con las siguientes conductas condicionadas: C201, C202, C203, C204, C205, C206, C207, C208, C209, C316, C414, P103, P104, P105, P201, P301, P302, P303, P304, P306, P307, P408, P409, P500, P501, P502, P601, P602, P603, P604, P801, P802, P805, P900, P901, P906, P907, P908, P1000, P1003, P1004, P1005, P1006, P1007, P1101, P1103, P1104, P1105, P1107. Posteriormente, cabe mencionar que se seleccionan los resultados que son significativos (>1.96), de manera que una parte de las conductas condicionadas desaparecen, como se puede observar en la *tabla 2*. En ella se presentan las conductas condicionadas que coocurren en cada retardo, es decir, en los cinco comportamientos anteriores y posteriores a la espera (-5, 5).

Tabla 2

Resultados del Análisis Secuencial de Retardos de la Conducta C202

C202	R-5	R-4	R-3	R-2	R-1	R 0	R+1	R+2	R+3	R+4	R+5
Conductas	C205	C201 C209	C201 C206	C20 1 C20 2	C20 1 C20 2 C20 6	C202	C20 2 C20 5 C20 8	C202 C205 C209	C205 C206 C207	C20 5 C20 7	C206
Conducta verbal						P103	P10 4				
Estática sola			P307	P30 7	P30 1 P30 7	P307	P30 1 P30 7	P307 P307			
Estática con niño				P40 8 P40 9	P40 8 P40 9	P408 P409	P40 8	P408		P40 9	P409
Desplazamiento		P501	P501	P50 1	P50 1			P501	P501	P50 1	P501
Gestos visuales		P603		P60 3		P603			P601	P60 1	P601
Gestos manuales		P801	P801	P80 1	P80 1	P801	P80 1 P80 5	P801 P805	P801 P805	P80 2 P80 5	P802
Emblemas	P907	P907				P908		P907			
Ilustradores		P100 3				P100 3		P100 5	P100 5		
Reguladores	P110 4		P110 1						P110 1 P110 3		P110 3

A pesar de que podría parecer que al tratarse de una única unidad el análisis podría arrojar escasos resultados, se han obtenido resultados significativos en todas las conductas analizadas.

Con relación al análisis secuencial de retardos, se ha procedido a establecer el patrón de conducta de la espera previa al cambio de pañal, que está compuesto por un total de once conductas que se ordenan de la siguiente manera:

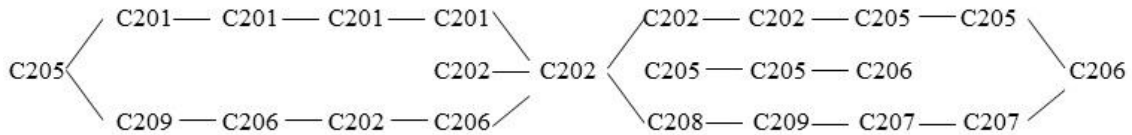


Figura 3. Patrón de conducta de la conducta criterio C202

La educadora comienza invitando al niño al cambio. A continuación, según su respuesta le va a buscar o se acerca, y seguido y según su nueva respuesta, sigue yendo a buscarle o le espera en la baranda. En el retardo siguiente, le va a buscar y si no va con ella, le espera colocándose a su lado. En la conducta inmediatamente anterior a la espera, la educadora despliega conductas de aproximación: bien le sigue yendo a buscar, le espera a su lado, o le espera en la baranda. En la concurrencia le espera al lado. A continuación, sigue esperando a su lado, le vuelve a invitar al cambio o le ayuda a abrir la baranda si es que ha aceptado ir a la sala de higiene. Posteriormente, la educadora espera a su lado, vuelve a invitarle al cambio o se desplaza hasta la sala de higiene. Cuando deja de esperar al lado del niño, le invita al cambio, le espera en la baranda, o le lleva en brazos. En el retardo -4, bien le invita al cambio o bien le lleva al niño en brazos y finalmente, le espera en la barandilla.

Coordenadas polares

Una vez analizada la secuencia de retardos se procede al análisis de coordenadas polares. A partir de ajustar los residuos obtenidos en el análisis secuencial de retardos es posible calcular los parámetros de *Zsum*, que hacen posible obtener los valores de longitud y ángulo en algunos vectores (Sackett, 1980; Anguera y Losada, 1999). También permiten estimar cuantitativamente y representar gráficamente las relaciones del comportamiento focal entre los vectores, que proponemos como hipótesis, y una serie de conductas. Gracias a su aplicación es fácil saber cuáles son las relaciones estadísticamente significativas de ese vínculo. Estos vectores reflejan gráficamente los respectivos valores *Zsum* prospectivo y retrospectivo en cuatro cuadrantes con signos positivos y negativos y posibilitan una interpretación objetiva y depurada de todos los vectores según su ubicación y dimensión (Gorospe y Anguera, 2000; López, Menescardi, Estevan, Falcó y Hernández-Mendo, 2015):

- I. Cuadrante (+,+). Conducta criterio y conducta de apareo mutuamente excitatorias.
- II. Cuadrante (-,+). Conducta criterio inhibitoria y conducta de apareo excitatoria.
- III. Cuadrante (-,-). Conducta criterio y conducta de apareo mutuamente inhibitorias.
- IV. Cuadrante (+,-). Conducta criterio excitatoria y conducta de apareo inhibitoria.

En este caso se realiza la vectorialización del comportamiento interactivo del cambio de pañales. Se vuelve a seleccionar la conducta *Espera al lado. Acompaña* C202 como conducta criterio y se relaciona con las conductas de apareo P408, P409, P603, P907, P908, P1103, P1104.

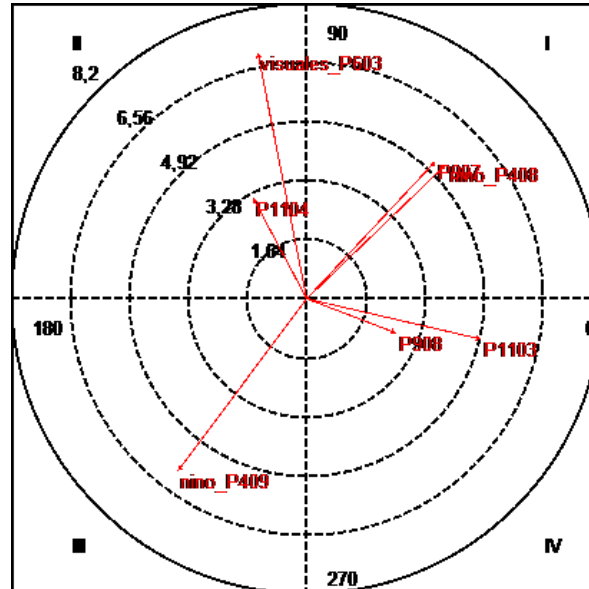


Figura 4. Vectores de las coordenadas polares de la conducta criterio C202

Tabla 3

Resultados de Coordenadas Polares de la Conducta Criterio C202

Categoría	Cuadrante	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ratio	Radio	Ángulo
Estatica_nino_P408	I	3,87	3,73	0,69	5,38 (*)	43,92
Estatica_nino_P409	III	-3,58	-4,78	-0,8	5,97 (*)	233,13
G_visuales_P603	II	-1,36	6,82	0,98	6,96 (*)	101,23
Emblemas_P907	I	3,57	3,81	0,73	5,22 (*)	46,82
Emblemas_P908	IV	2,48	-0,95	-0,36	2,66 (*)	338,97
Reguladores_P1103	IV	4,83	-1,12	-0,23	4,96 (*)	346,96
Reguladores_P1104	II	-1,49	2,8	0,88	3,17 (*)	118,08

*>1,96

En base a los resultados obtenidos mediante la vectorialización de la conducta C202, observamos que:

La educadora que espera al niño a su lado, siempre se coloca estratégicamente al lado del niño para esperar y acompañarle.

Cuando la educadora no espera al lado ni acompaña, mira al niño a distancia y le deja hacer mientras ella sigue haciendo otras cosas.

Nunca se coloca delante del niño, cuando espera. Lo hace a su lado, acompañándole.

En el momento en el que se da la espera al lado del niño, no ralentiza ni toma tiempo, ni tampoco hace hacer nada al niño.

Discusión

Análisis secuencial de retardos

Los resultados indican que se obtiene un patrón de conducta con garantías, debido a que se han encontrado resultados significativos en todas las conductas instrumentales en relación a la conducta criterio C202. En todo momento existe una secuencia en la que la educadora realiza una serie de actividades que progresan de una manera muy acorde al niño y a sus posibilidades, gustos y necesidades. De esta manera, la regularidad de acontecimientos en el tiempo y la estabilidad de las situaciones en él, ayudan a que el niño tome conciencia de sí y de su entorno (David y Appell, 2010).

Además, este patrón indica dos características del cambio de pañales Pikler-Lóczy (David y Appell, 1986, 2010) aparentemente contradictorias. Por un lado, variabilidad o adaptabilidad de conducta, ya que en los cuatro retardos intermedios retrospectivos y prospectivos se despliegan dos o tres conductas. Esto quiere decir que en función de las circunstancias, el catálogo de conductas de la educadora presenta alternativas estadísticamente significativas. Por el otro lado, el patrón de conducta demuestra estabilidad, ya que se observan reiteraciones de conducta en ambas direcciones, retrospectiva y prospectiva, en los retardos intermedios (-4, -1 y 1, 4). En los retardos retrospectivos corresponde a la conducta *le va a buscar (C201)* y en los prospectivos a *invita al cambio (C201)*.

Vectorialización del comportamiento de la educadora

El análisis de coordenadas polares por su parte, permite profundizar en la adaptabilidad interactiva de la educadora. Si en el análisis secuencial se observa que se aprecia tendencia a desplegar alternativas instrumentales, en caso de que las circunstancias así lo dicten (Wallon, 1980; Falk, 2009), en la dimensión relacional la adaptabilidad de la educadora (Dehelan, Szeredi y Tardos, 1986; Falk, 2008; David y Appell, 2010; Herrán, 2013) se demuestra aún mayor y siempre ajustada. De hecho, las conductas correspondientes a los cuadrantes I y III (P408 y P409) resultan ser mutuamente excluyentes entre sí en el repertorio conductual de la educadora y la otra conducta excitatoria (P907), por su ángulo y longitud informa de que se aparea estrechamente a la conducta a la que acompaña (P408). Los vectores de los cuadrantes II y IV mantienen una estructura inversa pero simétrica y próxima a las coordenadas. Es decir, por un lado cuando la educadora no “está esperando” al niño, se incrementa la tendencia a “dejarle hacer” mientras ella “sigue haciendo otras cosas”, y a “mirar al niño a distancia” (P1104 y 603). Por otro lado, en cambio, cuando “está esperando” se incrementa “hacerle hacer” y “esperar, ralentizar o tomar tiempo” (P1103 y P908) en proporciones mutuamente inversas: cuando P1103 es mayor, P1104 es menor y viceversa, cuando P603 es mayor, P908 es menor. Así es que, trata de ocuparse del niño como la persona que es, aceptando la idea de que la cooperación es posible (Hevesi, 1993). Facilita de todas las formas posible y utiliza para ello todas las variaciones posturales, gestuales, visuales, etc. posibles, hasta sus más pequeños detalles (Falk, 2008; Tardos, 2008b).

Conclusiones

Los resultados evidencian que según la concepción de los cuidados piklerianos el niño no es simplemente el objeto de las atenciones adultas y de su afecto, sino que es el protagonista de una situación que implica a ambos, adulto y niño, y en la que éste influye con pleno derecho sobre los acontecimientos que le conciernen (Tardos, 2008a). Efectivamente, todo lo que incumbe a los niños en la institución de Lóczy se concibe en función de los niños (Herrán, 2013).

La Metodología Observacional ha posibilitado tomar distancia metodológica y desde fuera se ha procedido a medir sin prejuicios un ámbito educativo (Herrán, 2008), como es la educación Pikler-Lóczy.

Los resultados obtenidos, asimismo, confirman el primer y el segundo objetivo, ya que la educadora observada sistemáticamente reitera y pauta sucesivas acciones que estructuran una secuencia del conjunto del cambio de pañales. Muestran la existencia de intervenciones indirectas muy sutiles, es decir, sin contacto físico con el niño, para que éste tome sus decisiones a su ritmo y respetando sus deseos respecto a la invitación y a los siguientes momentos que conforman la actividad completa del cambio. Una actividad que no tiene como exclusivo objeto la limpieza del niño, que también, sino que progresa en su autonomía y autoconocimiento en función de su capacidad y deseos (Falk, 2009), tal y como proponen los cuatro principios de la educación Pikler-Lóczy (David y Appell, 1986). Esto es posible además, porque la educadora Pikler-Lóczy sabe ajustarse al niño, porque le conoce en profundidad y no necesita forzarle en ningún momento (Herrán, 2013; Tardos, 2008b). El vínculo entre ambos garantiza el bienestar y la confianza precisa para progresar en la autonomía personal. En definitiva, ratifica la afirmación de Wallon (1978) de que para guiar bien a un niño hay que comprenderle bien.

Puede resultar sorprendente que el análisis de una única unidad correspondiente a un único niño confirme la validez del formato y la existencia de patrones de conducta educativa, pero precisamente por ello sus limitaciones son evidentes, como solo dar cuenta de una pequeña parte del patrón completo o informar de las particulares conductas encontradas para el niño de la observación. Los retos ahora serían dar con el patrón al completo y analizar si son generales para todos los niños y hasta qué punto.

Si bien es verdad que el presente estudio no es más que un pequeño grano de arena en el universo Pikler-Lóczy, nos abre las puertas a conocer con más profundidad y detalle en lo que hoy día concierne a la Escuela Infantil en cuanto a un cuidado de calidad. Este estudio exploratorio representa la posibilidad o quizá la necesidad de seguir investigando entorno a la Escuela Infantil Pikler-Lóczy actual y todo lo relacionado con sus cuidados de calidad.

La educación temprana de calidad es fundamental. Es hora de dejar de concebir la educación del bebé y niño pequeño como si de un adulto en miniatura se tratase, ya que el niño no lo es de ninguna manera (Wallon, 1987).

El hecho de que un adulto trate al bebé como una persona, con la palabra y con la dulzura de gestos que manifiestan su conciencia permanente de que un bebé es sensible a todo lo que le pasa y no puede ser dirigido ni manipulado en función de aquello que a él, al adulto, le parece oportuno, permite una cierta coordinación de la actividad común. Se establece un verdadero diálogo entre dos compañeros. (Falk, 2009, p. 29).

Referencias

- Ajuriaguerra de, J. (1983). De los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y las actividades expresivas. *Anuario de Psicología*, 28, 7-18.
- Ancheta, A. (2013). La educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 26, 71-88.
- Anguera, M. T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 123-236). Murcia: Universidad de Murcia. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Anguera, M. T. (2001). Cómo apresar las competencias del bebé mediante una aplicación de la metodología observacional. *Contextos educativos*, 4, 13-34.
- Anguera, M. T. (2003a). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M. T. (2003b). La observación en la Educación Infantil. En J. L. Gallego Ortega y E. Fernández de Haro (Dir.), *Enciclopedia de Educación Infantil, I* (pp. 861-884). Archidona: Aljibe.
- Anguera, M. T. y Losada, J. L. (1999). Reducción de datos en marcos de conducta mediante la técnica de coordenadas polares. En M.T. Anguera (Ed.), *Observación de la conducta interactiva en situaciones naturales: Aplicaciones* (pp. 163-188). Barcelona: E.U.B.
- Anguera, M. T., Blanco, A. y Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-161.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L. y Hernández-Mendo, A. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1987) Applying observational methods: A systematic view. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, 2nd ed. (pp. 818-853). New York: Wiley. 26
- Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- David, M. y Appell, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia del Instituto Lóczy*. Madrid: Narcea.
- David, M. y Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2008). La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y las relaciones. En Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 21-34). Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía en el niño pequeño. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (116), 22-31.

- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé... En J. Falk (Ed.) *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (pp. 7-16). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Gorospe, G. y Anguera, M. T. (2000). Modificación de la técnica clásica de coordenadas polares mediante un desarrollo distinto de la retrospectividad: aplicación al tenis. *Psicothema*, 12(2), 279-282.
- Hernández-Mendo, A., López, J. A., Castellano, J., Morales, V. y Pastrana, J. L. (2012). HOISAN 1.2: Programa informático para uso en Metodología Observacional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 55-78.
- Herrán, E. (2008). Observar el movimiento: construcción del formato de campo “el salto en psicomotricidad durante el tercer año de vida”. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 33-43.
- Herrán, E. (2013). La educación Pikler-Lóczy. Cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56.
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez de Morentin, J. I. y Ordeñana, B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educación*, 365, 150-176.
- Hevesi, K. (1993) La participación del pequeño en la atención personal. *Infancia*, 20, 14-18.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-32.
- López, J. A., Menescardi, C., Estevan, I., Falcó, C., y Hernández-Mendo, A. (2015). Análisis técnico-táctico en Taekwondo con coordenadas polares a través del software HOISAN. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 131-142.
- Sackett, G. P. (1980). Lag sequential analysis as a data reduction technique in social interaction research. In D.B. Sawin, R.C. Hawkins, L.O. Walker & J.H. Penticuff (Eds.), *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (pp. 300-340). New York: Brunner/Mazel.
- Tardos, A. (2008a). Autonomía y/o dependencia. En J. Falk (Eds.), *Lóczy, educación infantil* (47-58). Barcelona: Octaedro.
- Tardos, A. (2008b). La mano de la educadora. En J. Falk (Eds.), *Lóczy, educación infantil* (59-68). Barcelona: Octaedro.
- Tardos, A., Dehelan, E. y Szeredi, J. (1986). Formation des habitudes des enfants par l'attitude des éducateurs. *Vers l'éducation nouvelle*, 404, 52-56.
- Vincze, M. (2013). Sobre la cooperación. Vestir sobre el cambiador, vestidor, cojín. J. Falk (Ed.), *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (pp. 17-35). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Wallon, H. (1978). Educación y psicología. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 79-84.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid: Visor.

Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica
Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak

Anexo 1

Tabla 4

Formato de campo “Cambiando el pañal en la escuela Pikler-Lóczy”, plano instrumental.

Formato de campo CAMBIANDO EL PAÑAL EN LA ESCUELA PIKLER-LÓCZY							
Participantes adultos		Participantes niños		Acción instrumental			
1 Educativa	2 Otros adultos	3 1º niño	4 2º niño/s	C1 Espacio o equipamiento	C2 Conducta	C3 Indumentaria	C4 Instrumentos
H11 Jutka	H21 Orsi	H301 Titusz	H401 Titusz	C101 Sala de juego	C201 Le va a buscar	C301 Zapatilla derecha	C401 Dodotis
H12 Valika	H22 Gabi	H302 Maja	H402 Maja	C102 Barandilla	C202 Espera al lado. Acompaña	C302 Zapatilla izquierda	C402 Toallita húmeda
	H23 Mari	H303 Brúnó	H403 Brúnó	C103 Comedor	C203 Espera dando un rodeo. Hace algo mientras	C303 Ambas zapatillas	C403 Dodotis y toallita húmeda
	H24 Reni	H304 Elzi	H404 Elzi	C104 Vestíbulo	C204 Revisa el dodotis en la sala	C304 Pantalones	C404 Pañal de algodón
	H25 Edith (Pedagoga1)	H305 Berill	H405 Berill	C105 Sala de higiene	C205 Invita al cambio/sala de juego	C305 Leotardos	C405 Palangana con agua
	H26 Bori (Pedagoga 2)	H306 Franciska	H406 Franciska	C106 Vestidor	C206 Espera en la baranda	C306 Body	C406 Jabón
	H27 Pediatra	H307 Tamás	H407 Tamás	C107 Cojín	C207 Lleva en brazos	C307 Camiseta	C407 Pañal enjabonado
	H28 Madre	H308 Emma	H408 Emma	C108 Cambiador	C208 Ayuda a abrir/cerrar la baranda	C308 Camisa	C408 Pañal humedecido
	H29 Padre	H309 Tamara	H409 Tamara	C109 Contenedor 1 (No reciclable)	C209 Va hasta la sala de higiene/ comedor/sala de juego	C309 Jersey/ sudadera	C409 Crema/pomada
	H30 Madre y padre	H310 Teó	H410 Teó	C110 Contenedor 2 (Reciclable)	C210 Saca (el escalón)	C310 Calzoncillo/braga	C410 Peine
	H31 Otro adulto	H311 Lola	H411 Lola	C111 Ventana sala de higiene	C211 Le sube al vestidor	C311 Calcetín derecho	C411 Escalón
	H32 mas de dos	H312 Lujzi	H412 Lujzi	C112 Casillero	C212 Guarda (el escalón)	C312 Calcetín izquierdo	C412 Toalla
	H33 ninguno	H313 Dodó	H413 Dodó	C113 Balda (Al lado del casillero, arriba)	C213 Pone agua en la palangana	C313 Ambos calcetines	C413 Agua
		H314 Fülöp	H414 Fülöp	C114 Cajón	C214 Da crema/pomada	C314 Playera/bota derecha	C414 Ninguno
		H315 Zénó	H415 Zénó	C115 Colgador de peines	C215 Le pide que se asegure	C315 Playera/bota izquierda	
		H316 Flóra	H416 Flóra	C116 Bañera	C216 Quita (indumentaria)	C316 Ninguno	
		H317 Samu	H417 Samu	C117 Lavabo	C217 Empieza a quitar...		
		H318 Maja	H418 Maja	C118 Taburete	C218 Observa que se quita		
		H319 Misi	H419 Misi	C119 Ventana sala de juego	C219 Ayuda a quitar		
		H320 Gréta	H420 Gréta		C220 Recoge indumentaria		
		H321 Sári	H421 Sári		C221 Dobla		
		H322 Jakab	H422 Jakab		C222 Suelta los clips del body		
		H323 Dos	H423 Dos		C223 Recoge el body en la cintura		
		H324 Tres	H424 Tres		C224 Suelta el dodotis		
		H325 Más de tres	H425 Más de tres		C225 Sujeta el dodotis en una mano		

Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica
Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak

		H326 Uno que no se ve	H426 Uno que no se ve		C226 Le muestra el dodotis por dentro (contenido)		
		H327 Ninguno	H427 Ninguno		C227 Tira (a los contenedores)		
					C228 Busca en el cambiador/casillero/balda/cajón		
					C229 Saca una (toallita)		
					C230 Deja en el cambiador/casillero/balda/cajón		
					C231 Abre pañal/dodotis. Prepara la prenda		
					C232 Lo enjuaga y enjabona		
					C233 Le limpia (de delante hacia atrás)		
					C234 Enjuaga el pañal		
					C235 Le aclara (de delante hacia atrás)		
					C236 Le seca		
					C237 Le muestra los dibujitos		
					C238 Se lo coloca		
					C239 Repasa su colocación		
					C240 Baja el body		
					C241 Ata el body		
					C242 Pone (indumentaria)		
					C243 Empieza a poner...		
					C244 Observa que se pone		
					C245 Ayuda a poner		
					C246 Le baja del vestidor		
					C247 Se lava las manos		
					C248 Otra		
					C249 Ninguna. Espera		

Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica
 Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak

Tabla 5

Formato de campo “Cambiando el pañal en la Escuela Pikler-Lóczy”, plano relacional.

Formato de campo CAMBIANDO EL PAÑAL EN LA ESCUELA PIKLER-LÓCZY										
C. VERBAL	CONDUCTA PROXÉMICA				CONDUCTA NO VERBAL					
C. VERBAL	C PARAVER	CONDUCTA PROXÉMICA			CONDUCTA KINESTÉSICA					
CONDUCTA VERBAL	CONDUCTA PARALING. Tono verbal	ESTÁTICA SOLA No hay traslado	ESTÁTICA CON NIÑO No hay traslado y contacto puntual	DESPLAZAMIENTO Traslado del centro de gravedad	GESTOS VISUALES	GESTOS FACIALES	GESTOS MANUALES Con-tacto	EMBLEMAS Sustituyen a la palabra literalmente	ILUSTRA-DORES Refuerzo corporal	REGULA-DORES Turno
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
P100 No habla	P200 Ninguno		P400 Ninguna	P500 Ninguno	P600 No se ve	P700 No se ve	P800 Ninguno	P900 Ninguno	P1000 Ninguno	P1100 Ninguno
P101 Pregunta	P201 Tono habitual	P301 De pie	P401 Le coge en brazos	P501 Se acerca	P601 Cara a cara íntimo: 15 cm	P701 Habitual	P801 Acaricia	P901 Apunta, señala, muestra	P1001 Confirma con la cabeza	P1101 Marca inicio
P102 Responde	P202 Tono energético	P302 Inclinada hacia delante	P402 Le coloca en el regazo	P502 Se aleja	P602 Cara a cara distante, 50cm-1m	P702 Sorpresa	P802 Posa	P902 Abre la mano para pedir	P1002 Niega con la cabeza	P1102 Se “anticipa” al niño
P103 Charla/Debate	P203 Tono alegre	P303 Doblada hacia delante	P403 Le coloca entre las piernas	P503 Le sigue	P603 Mira al niño a distancia	P703 Seria	P803 Ajusta	P903 Avisa del turno	P1003 Ladea la cabeza	P1103 Hace hacer
P104 Describe/informa	P204 Afectivo íntimo	P304 En cuclillas	P404 Le rodea con el brazo	P504 Le traslada en brazos	P604 Mira lo que hace	P704 Sonríe	P804 Examina	P904 Anuncia su salida	P1004 Cierra brazos-manos Centripeto	P1104 Deja hacer y ella sigue
P105 Propone/Anuncia	P205 Tono bajo	P305 Sentada	P405 Le baja al suelo	P505 Van de la mano	P605 Mirada conjunta	P705 Se ríe	P805 Ofrece ambas manos	P905 “Ya lo veo” Lattak, Lattalak, Latom, Lattam	P1005 Abre brazos-manos Centrifugo	P1105 Deja hacer y se detiene
P106 Confirma (Simple Sí o en corto)	P206 Sorpresa	P306 De rodillas	P406 Le rodea para maniobrar	P506 Andan en paralelo	P606 Mira al objetivo que se dirige		P806 Desajusta (Suelta ropa)	P906 Mantiene-acaricia-cuida objeto	P1006 Cambia de foco	P1106 “Sigue” al niño
P107 Niega		P307 De rodillas sentada	P407 Le abraza	P507 El niño le sigue	P607 Mirada panorámica		P807 Las apoya para separarse	P907 Se coloca estratégicamente	P1007 Abunda en el foco	P1107 Marca final
P108 Agradece			P408 Se coloca a su lado	P508 Se desplaza sin relación al niño				P908 Espera, ralentiza, toma tiempo	P1008 Media con la mano-brazo (conflicto)	P1108 Acepta su NO
P109 Nombra/llama			P409 Se coloca delante					P909 Comprueba, vuelve a ...		P1109 Ultimo toque
P110 Repite su misma frase								P910 Adelanta una mano (asegurar)		
P111 Eco del niño										

Identidad y cultura visual: La constitución de la identidad de las maestras de educación infantil

Identity and visual culture: the constitution of the identity of future kindergarten teachers

Ainhoa Juan Goicoechea
Doctoranda y Titulada en Psicodidáctica (UPV/EHU)

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar los procesos de configuración identitaria de las maestras de Educación Infantil a través del diálogo con las imágenes para generar conocimiento de cómo nos conforma la cultura visual. En el presente estudio han participado un total de 36 futuras y futuros docentes del segundo año de grado de Educación Infantil de la Escuela de Magisterio de Donostia de la Universidad Pública del País Vasco (UPV-EHU), de los y las cuales 34 eran mujeres y 2 eran hombres. Los y las participantes se dividían en dos grupos de Educación Infantil: un grupo compuesto por 17 alumnas y otro grupo por 17 alumnas y 2 alumnos. El análisis de las narrativas elaboradas por las futuras maestras de educación infantil ha permitido profundizar en el conocimiento de la relación entre cultura visual, la identidad docente y la importancia de la cultura visual en nuestras vidas y en la educación emergiendo una visión más compleja y plural de las identidades docentes.

Palabras clave: cultura visual, imágenes, identidad, Identidad docente, educación infantil

Abstract

The aim of this study has been to analyze the processes of identity configuration of future kindergarten teachers through the dialogue maintained with the images to generate knowledge of how visual culture shapes us. In the present study are involved a total of 36 future teachers of Early Childhood Education degree from the University of the Basque Country. There were 34 women and 2 men. The participants were divided into two groups. On the one hand, there was a group composed of 17 women and the other hand, there was a group of 17 women and 2 men. The analysis of the narratives produced by the future teachers of early childhood education has enabled to deepen the understanding of the relationship between visual culture, teaching identity and the importance of visual culture in our lives emerging a more complex and plural view of teaching identities.

Key words: visual culture, images, identity, teaching identity, childhood education

Marco teórico

Actualmente la importancia de lo visual en las sociedades contemporáneas es innegable, las sociedades desarrolladas están incrementando su vinculación con la cultura visual construyendo un mundo donde tanto el conocimiento como muchas formas de entretenimiento son construidas visualmente, y lo que vemos llega a ser más importante que lo que oímos o leemos. Estamos sumergidos en un mar de significados, imágenes y símbolos, donde la cultura visual adquiere un papel fundamental como conformador de identidades.

En cuanto a la cultura visual respecta, Hernández (2008) afirma que la cultura visual enseña a mirar y a mirarse, y ayuda a construir representaciones sobre si mismos (la identidad) y sobre el mundo (lo que constituye la realidad). Por otro lado, Paredes (2011) destaca la imagen como requisito contemporáneo para objetivar la realidad y afirma que es una forma de ver. Por lo tanto, se cree que lo que vemos nos confirma lo que somos. Lo que vemos hace lo que somos.

En cuanto a la identidad, en la investigación educativa la identidad docente es una temática de gran interés e importancia dada la relación que ésta tiene con el aprendizaje de los profesores y por tanto con los procesos de innovación educativa, la calidad de la educación (Hargreaves, 2003) y la mejora del rendimiento escolar (Day, 2006) así como con el bienestar emocional del alumnado. Es por todo ello, que se cree que el diálogo que pueda surgir con la imagen a través de la mirada puede colaborar a la construcción de la identidad docente y a la comprensión que realiza cada individuo del mundo. Sin embargo, también se espera que las imágenes no solo nos enseñan a mirar el mundo si no que los relatos, los diálogos y los discursos que surgen de la interacción con las mismas están marcadas por una cultura basada en el androcentrismo y patriarcado (Haraway, 1995).

Por lo tanto, los discursos y narrativas de las personas no serán las mismas viniendo de mujeres o de hombres. Si las imágenes nos configuran como personas y nos dicen como representar el mundo se cree que también lo hará a la hora de decirnos cómo actuar tanto como mujeres y como hombres. Tal y como señala Pollock (1996b:279) a las mujeres se les muestra “cómo mirar a las pinturas, como ver sus significados, como situarse frente a las obras de arte, definiendo una posición para conocer lo que es fundamentalmente una forma de mirada altamente específica y selectiva”. Por otro lado, Bal (1991:92-93) propone leer a favor de la imagen y en contra del guion culturalmente asignado para estas mujeres que las desplaza del proceso de significación siendo “habladas” por los otros.

Tal y como se ha señalado, el género es temática transcendente que emerge de la relación entre la identidad y la cultura visual. Sin embargo, no será foco de la investigación, sino una temática transversal muy significativa y valiosa que se tendrá en cuenta para el enriquecimiento del estudio.

En definitiva, tras una revisión bibliográfica se sostiene que la cultura visual adquiere un papel fundamental como conformador de identidades, no solo por su omnipresencia sino por su fuerte poder persuasivo (Hernández, 2002:52). Además, desde la cultura visual se señalan los roles que cada individuo debe adquirir a través de la enseñanza de una mirada altamente específica y selectiva (Pollock, 2011).

Siguiendo la afirmación de autores y autoras mencionadas, surge la necesidad de analizar la relación y el diálogo que se genera entre las personas y las imágenes y las consecuencias que los diálogos mantenidos pueden tener en las configuraciones identitarias de las personas.

Metodología

Por todo lo expresado, parece que es coherente una propuesta metodológica que recoge evidencias de los procesos reflexivos de los y las participantes en diferentes imágenes, formatos y momentos temporales. Esta coherencia metodológica proporcionara múltiples datos donde sustentar los relatos y narrativas.

La diversidad de formatos, imágenes y momentos, exige trabajar como bricoleurs, al tejer el texto dando sentido a las evidencias que se consiguen. En el desarrollo metodológico es importante destacar el papel de la propia reflexión a la que se invita a los y las participantes. Es quizá este estudio reflexivo a través de las diferentes actividades lo que favorece la génesis de la identidad de los futuros y futuras docentes. Es este estudio de incipiente identidad profesional el que emerge cuando se busca reflexivamente el sentido personal y profesional en los diferentes datos visuales y debates sobre incidentes críticos que se encuentran en su experiencia práctica.

El interés de este trabajo ha sido analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias de construcción de la identidad del alumnado de educación infantil a través del diálogo que surge con sus imágenes personales y con imágenes externas. En este proyecto se explora la construcción de la identidad del futuro profesorado de Educación Infantil, actualmente estudiantes universitarios y universitarias.

El principal objetivo de la investigación ha sido analizar los procesos de configuración identitaria de las maestras de Educación Infantil a través del diálogo con las imágenes para generar conocimiento de cómo nos conforma la cultura visual.

Una vez planteado el objetivo, las preguntas que guían la investigación son las siguientes:

- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el significado de estas imágenes y la identidad de las futuras maestras?
- ¿Puede la reflexión derivada del diálogo con las imágenes reflejar los procesos de configuración de la identidad profesional de las futuras maestras?
- ¿Cuándo se les pide que aporten imágenes que configuran su identidad son representativas de la cultura visual?

A tal respecto, la perspectiva metodológica adoptada en esta investigación es la *narrativa*. Las investigaciones sobre las narrativas de los y las docentes (Connelly y Clandinin, 1988) arrojan luz sobre cómo se va construyendo la identidad profesional docente a través del discurso. Se entiende como dicen Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua (2010), que las narraciones que los sujetos construyen sobre su experiencia (social, cultural, política, escolar) representan su comprensión del mundo y por tanto el modo en que van construyendo el sentido de estar en el mundo. Asimismo, el acto de posicionamiento (Harré y Van Langenhove, 1999) tiene lugar dentro de actos discursivos como las narrativas. Todos los actores y actrices se posicionan ellos mismos y posicionan a los otros y otras de acuerdo con lo que consideran una narrativa coherente con la actividad que se esté llevando a cabo en un tiempo y lugar dados.

Para Davies y Harré (1990) la identidad es el producto de prácticas discursivas. Los seres humanos se caracterizan tanto por la identidad continua como por la diversidad personal discontinua, al estar posicionada de diferentes maneras la misma persona experimenta y muestra una multiplicidad de identidades. La posición es la producción discursiva de la identidad, el lugar desde el que narramos, hablamos y actuamos. El posicionamiento es el proceso discursivo donde las identidades se localizan en conversaciones en las que los y las participantes producen argumentos. Puede haber “posicionamiento interactivo” cuando lo dicho por una persona posiciona a otra y

“posicionamiento reflexivo” cuando uno se posiciona así mismo. Las posiciones reflejan de forma contextualizada la manera de concebirse a sí mismo y a los otros participantes en las conversaciones. Es por ello, que a través de las narrativas aparece la forma de ser de los participantes.

Aunque en España, nueve de cada diez docentes de Educación Infantil son mujeres (Mecd, 2013), los relatos de los y las participantes de esta investigación promueven un proceso de reflexión y análisis de las relaciones de género (masculinidad/feminidad) en los educadores y educadoras de educación infantil.

Como Gubrium y Holstein (2008) sugieren, es conveniente por un lado, la utilización de diferentes estrategias de recogida de múltiples datos para dar respuesta a los problemas planteados en el estudio; y por otro lado, se hace necesario también focalizar la atención en los contextos donde ocurren los acontecimientos, las condiciones y los recursos del proceso narrativo, fundamentando el conocimiento en la experiencia compartida e interpretada desde una perspectiva dialogada y multivocal entre el investigador o la investigadora y el investigado o la investigada.

A tal respecto, surge la necesidad de una serie de estrategias de recogida múltiple de datos a través de las narrativas de los y las participantes, los datos visuales (las imágenes proporcionadas por los y las participantes) y la autobiografía de la investigadora investigada.

La narrativa y los datos visuales constituyen parte importante de la construcción identitaria tal y como se ha señalado anteriormente. Sin embargo, se decide emplear una parte de la recogida de datos a partir de una narrativa autobiográfica visual tomando como ejemplo una tesis doctoral donde la narrativa autobiográfica visual constituye una parte importante del trabajo de investigación donde la investigación autobiográfica se hibrida con la investigación acción. (Jimenez de Aberasturi, 2010). No obstante, en este sentido no hay que perder de vista que una investigación autobiográfica no es una narración celebratoria de la experiencia del yo, sino un camino para establecer relaciones, desvelar vínculos y realizar aportaciones al campo de estudio que se ha propuesto recorrer. (Hernandez y Rifá, 2011)

En este estudio, la investigadora también es investigada y elabora un relato creativo y paralelo al de los sujetos investigados donde la escritura se convierte en un método de análisis y la teoría se encuentre en las historias pensando con los relatos y no sobre los relatos, un análisis desde dentro y no desde fuera (Sparkes y Devis, 2007).

Muestra

En el presente estudio han participado un total de 36 futuras y futuros docentes del segundo año de grado de Educación Infantil de la Escuela de Magisterio de Donostia de la Universidad Pública del País Vasco (UPV-EHU), de los cuales 34 eran mujeres y 2 eran hombres. Los y las participantes se dividían en dos grupos de Educación Infantil: un grupo compuesto por 17 alumnas y otro grupo por 17 alumnas y 2 alumnos.

Se ha considerado adecuada dicha muestra del alumnado de la asignatura de Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Infantil, ya que las TIC podemos considerarlas como una herramienta de la investigación basada en artes y los espacios educativos en las que se utilizan permiten ubicar las imágenes en sus contextos y tratar de analizar con las personas cómo está contribuyendo este universo visual a la construcción de sus identidades.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos de este estudio han sido las imágenes propias de los y las participantes y una serie de preguntas que han ayudado a dinamizar el proceso de investigación sobre la identidad docente a través de la cultura visual basadas en la propuesta de Roldan y Marín (2012) “Metodologías artísticas de investigación en educación”.

Para acceder de manera fructífera a la experiencia y pensamiento de los sujetos investigados se recogieron diferentes tipos de datos que incluyesen textos escritos y fotografías para que permitiesen profundizar en el proceso reflexivo. Con este tipo de datos, se elaboraron informes narrativos dando cuenta de los procesos biográficos y experiencias significativas que habían influido en su constitución identitaria. Es por ello que para la elaboración de estos informes se utilizaron como estrategia clave de recogida de datos observaciones en el aula, las imágenes aportadas, los relatos narrativos, los blogs y la recopilación de incidentes críticos mostrados en las respectivas narrativas surgidas del diálogo con las imágenes.

Procedimiento

El desarrollo de esta investigación se realizó en diferentes fases. Primero hubo una fase de revisión bibliográfica y elaboración de la relación de los conceptos de identidad, identidad docente y cultura visual del que se partía. Posteriormente se seleccionó la muestra, se analizaron los diferentes datos y se elaboraron los informes narrativos agrupándolos en temáticas para llegar a una posterior discusión de la temática investigada.

En primer lugar, se elaboró la recogida de datos a través de dos sesiones con cada grupo de Educación Infantil en horario de la asignatura de las Tecnologías de Innovación y Comunicación en Educación Infantil. Por un lado, un primer grupo donde estaba compuesto únicamente por mujeres, 17 concretamente de entre 19 y 32 años de edad y por otro lado, un segundo grupo compuesto por 17 mujeres y 2 hombres de 19 a 25 años.

En la primera sesión con cada grupo, se solicitó al alumnado una imagen significativa de su historia personal en relación con la cultura visual para la próxima sesión, acompañando dicha solicitud con una explicación sobre la actividad que se desarrollaría en la siguiente sesión y la solicitud de la autorización de la utilización de las imágenes en la investigación.

La investigadora mientras tanto, por un lado, elaboro una planificación de la segunda sesión que se impartirá con el propósito programar y temporalizar la sesión adecuadamente. Por otro lado, un ejercicio basado en las preguntas que Roldan y Marín (2012) proponen en “Metodologías artísticas de investigación en educación” para guiar al alumnado en la elaboración final de un texto narrativo y autobiográfico a partir del diálogo con su propia imagen.

En la segunda sesión, se propone al alumnado crear un diálogo tanto individual como grupal con su imagen para comprender cómo afectan las imágenes personales aportadas a su manera de ver y representar el mundo y por lo tanto, construir su propia identidad.

El ejercicio que tuvieron que realizar los y las participantes para la elaboración de un comentario visual sobre su imagen personal consistió en tres actividades principales:

1. En primer lugar, la descripción de la imagen junto con la explicación de la vinculación personal que se mantiene con la imagen y el modo en el que se ve y se representa el mundo a partir de esa imagen (primero cada uno su imagen y después con dos imágenes de dos compañeros o compañeras).
2. En segundo lugar, cada participante obtiene tres relatos sobre una misma imagen y se procede a la elaboración de un informe final recogiendo los temas que emergen desde las distintas miradas y de formas de ver que se muestran en los tres relatos.
3. Por último, se procede a reflexionar sobre la relación entre las imágenes personales aportadas (el comentario visual elaborado) y las imágenes que vemos en Internet o en nuestra sociedad. Para facilitar dicha reflexión se muestra al alumnado un fragmento del documental “La promesa digital”, concretamente del minuto 14 al minuto 19.53 que habla de la importancia de la cultura visual y las imágenes en la nueva era digital. Se considera oportuno adjuntar el link correspondiente al documental en caso de que el lector quiera visualizar y comprender mejor lo que se ha mostrado al alumnado.
- 4.

Por último, se ha tenido que superar cierto distanciamiento con los y las investigadas a través del diálogo para que se escuche su voz y puedan ser co-investigadores y co-investigadoras. Ya que el acompañamiento en la investigación narrativa es fundamental, y se trata de investigar juntos y juntas y eso exige crear una dinámica de colaboración que nos lleve a la propuesta bilateral de un texto final constituyente del informe narrativo.

Análisis de datos

Tras la elaboración de los informes narrativos visuales de los y las participantes se realizó una lectura compartida de los informes narrativos y las imágenes analizadas para identificar las temáticas emergentes, atendiendo al sentido y valor que arrojaban los propios datos recogidos.

Para ello, se procedió a la simplificación y selección de la información para hacerla más abarcable y manejable. Dicha tarea de reducción de datos consistió en la categorización y codificación que implica una separación de unidades de significado, identificación y clasificación de unidades (en este caso por temáticas) y síntesis y agrupamiento, seleccionando parte del material recogido en función de los criterios analizados en el marco teórico y práctico.

A tal respecto, se elaboró una tabla para facilitar el análisis de datos con el fin de identificar las temáticas emergentes y recoger voces del alumnado con el fin de comprender la interacción que surge con las imágenes personales que aportaron a la investigación. La tabla se elaboró de diferentes apartados: *Nombre, Edad, Formación previa, blog, imagen seleccionada, comentario visual, y consentimiento informado*.

Se realizó un análisis visual por parte de la investigadora en cuanto a las imágenes de los y las participantes poniendo en relación su experiencia previa, con la narrativa autobiográfica visual elaborada y realizando la misma actividad que los sujetos investigados. Tras dicho análisis, se obtuvieron diferentes temáticas que se agruparon y representaron a través de un mapa conceptual.

Resultados

Los resultados de esta investigación han sido los diversos temas que han surgido del diálogo que han mantenido tanto la investigadora como los y las participantes con las respectivas imágenes. Las voces narradas desprenden diversas temáticas tal y como

se aprecia en el anterior mapa conceptual construidas en interacción con las imágenes y con los y las compañeras.

Por una lado, en cuanto al primer grupo compuesto por 17 mujeres, la mayoría de imágenes son personales y de autoría propia. Las temáticas más comunes son las relaciones familiares y de amistad, los momentos críticos en las vidas de los y las participantes, referentes al cambio, desarrollo personal y la muerte), mostrando así su forma de ver y representar el mundo. Por otro lado, en cuanto al segundo grupo respecta, compuesto por 17 mujeres y 2 hombres, la mayoría de las imágenes son personales y de autoría propia. Los temas que se manifiestan son muy similares a las del primer grupo aunque se suman temas referentes al lugar de origen y la protección y el cuidado. Sin embargo, ocurre algo curioso ya que los dos hombres muestran no solo imágenes diferentes si no un diálogo diferente al de sus compañeras pero muy similares entre sí.

El alumno nº 18 del segundo grupo (chico) por ejemplo, opto por una imagen que no es de autoría propia donde se refleja la portada de un CD. Nada tiene que ver con las imágenes aportadas por sus compañeras. Él afirma que esa imagen es una imagen con la que se identifica en muchos aspectos. Además, reflexiona sobre el ser maestro de Educación Infantil, expresando la necesidad que él cree que hay de una figura masculina en Educación Infantil aunque no sea lo común. Por otro lado, el discurso empleado por *el alumno nº 17 del segundo grupo (chico)* también es parecido al de su compañero. Destaca su interés por ser profesor de Infantil y concretamente de Educación Especial. Dicho discurso lo relaciona con la imagen que trajo de su tío con síndrome de down, una imagen personal y de autoría propia. Afirma que él le ha ayudado a configurarse como persona adquiriendo valores y principios que construyen y forman la base de su personalidad.

En cuanto a la narrativa visual autobiográfica de la investigadora, emergen temáticas en relación con la familia y amigos, el rol de la mujer, cuidado y protección, momentos críticos relacionados con la muerte de seres queridos y cambios personales en su desarrollo como mujer. En la autobiografía ninguna de las imágenes están relacionadas con la cultura visual. Todas son imágenes propias y personales, excepto una que es construida.

Se opta por agrupar las diversas temáticas surgidas en el diálogo con las imágenes en tres grupos:

- El imaginario romántico: emocional y sentimental.
- La mujer: Los estereotipos de perfección.
- Ser maestro/a de Educación Infantil: cuidado y protección.

Discusión

En una nueva era postmoderna como la que vivimos es cierto que el mundo es cada vez más visual. Vivimos inmersos en una cultura visual donde se disparan imágenes desde todos los ángulos con mensajes que nos enseñan a mirarnos a nosotros mismos y al mundo. Es innegable la importancia que adquieren las imágenes en nuestra construcción de la identidad tal y como se ha podido observar en este estudio que ha pretendido ser un breve acercamiento a la temática y al objetivo planteado.

Recordamos por tanto, las preguntas que han guiado esta investigación para una posterior discusión.

- “¿Qué relaciones se pueden establecer entre el significado de estas imágenes y la identidad de las futuras maestras?”

- ¿Puede la reflexión derivada del diálogo con las imágenes reflejar los procesos de configuración de la identidad profesional de las futuras maestras?
- ¿Cuándo se les pide que aporten imágenes que configuran su identidad son representativas de la cultura visual?

Se observa como los sujetos ponen en valor la relación; los pequeños relatos de amistad, mencionan relaciones familiares que tienen mucha importancia en sus vidas y los momentos críticos que les han afectado a lo largo de su trayectoria tanto profesional como personal. Es por ello que se destaca como señalan Efland, Freedman, y Stuhr, (2003) la importancia que obtienen los metarrelatos en las narrativas visuales de los y las participantes y de la propia investigadora investigada.

Así, observamos que el juego de construcción de situaciones que narran las imágenes recogen, como reflexión visual, los momentos más significativos (y afectivos) de cada persona a través de estas referencias visuales y textuales que se construyen a partir del cuerpo, los espacios, los objetos y las relaciones.

Sin embargo, las relaciones que se han podido establecer entre las imágenes y las identidades de las futuras maestras han sido el interés mostrado por tres temáticas principales en el diálogo mantenido con las imágenes:

El imaginario romántico, referido a lo emocional y sentimental; el ser maestro/a de Educación Infantil relacionado con el cuidado y la protección y los estereotipos de perfección, referidos a la mujer.

A partir de la imagen se observa cómo las estudiantes tienen un imaginario “romántico” en torno a las relaciones. Se rescatan las siguientes voces que expresan la importancia de lo emocional y sentimental: *“Creo que lo emocional ha pasado a un segundo plano y lo que importa no son las personas sino su producto”* (alumna nº5 grupo1); *“Las imágenes evocan recuerdos y transmiten sentimientos y emociones”* (alumna nº4); *“Veo que muchas veces se le da importancia a lo material y no se valora lo suficiente el valor de lo sentimental”*(alumna nº9 grupo1); *“La imagen nos hace seres no naturales, ansiosos por la perfección y convirtiendo los sentimientos en un tema de segundo plano”*(alumna nº8 grupo1). Se interpreta que cuando ellas hablen de formación probablemente valoren especialmente en la escuela el aspecto emocional.

Por otro lado, los y las participantes reflejan su vocación por ser docentes de educación infantil. Para ello, ellas hacen referencia a los valores implícitos del cuidado y la protección, términos muy significativos en este ámbito profesional. Ellas dicen: *“Por eso quiero ser maestra, me gusta ayudar a los niños y niñas, jugar con ellos, darles cariño...porque lo que me falta a mí me gustaría darle a ellos y a ellas”* (alumna nº12 grupo1); *“Puede que el principio de nuestros futuros fueran esos peluches y es que cuando éramos simplemente niñas les dábamos todo nuestro cariño a estos juguetitos, los cuidábamos como si fueran hermanos. Quién sabe, puede que el deseo de convertirnos en maestras comenzara en aquellos tiempos”* (alumna nº13 grupo1); *“Siempre me he sentido protectora de mi hermana”* (alumna nº8 grupo1). Se interpreta el rol que ellas adquieren y muestran implícitamente y se cree que puede ser por lo que ellas han ido observando en su entorno.

Ellos, en cambio, reclaman: *“Soy consciente de que en educación infantil apenas hay hombres que se dediquen a esto pero a mi desde pequeño me han gustado los niños y siempre lo he tenido claro. Además creo que necesitan de una figura masculina en el aula”* (alumno nº 18 del segundo grup) *“Siempre he tenido claro que quería ser maestro de educación infantil y de educación especial concretamente. Sé que no es lo común, a la vista está en mi aula, solo somos dos chicos, pero creo que los niños*

también lo necesitan. Aunque pienso que esto tiene que ser vocacional” (alumno nº 17 del segundo grupo).

Sin embargo, son ellas las que critican los estereotipos de perfeccionismo que marca nuestra cultura visual a través de las imágenes que recibimos continuamente. Las voces de ellas demandan: *“Me parece que se deberían de dejar de mandar mensajes como estos, con esa perfección de la mujer inalcanzable” (alumna nº4 grupo 1); “El deporte femenino está muy poco valorado y lo peor es que hay mucha gente que no se da cuenta de eso” (alumna nº1 grupo1); “Intentamos salir perfectas, que no se nos note la papada, los michelines...que sea una imagen perfecta. Si sale mal, se repite la foto hasta que la imagen sea perfecta. La sociedad nos ha marcado de tal manera que queremos ser seres perfectos” (alumna nº6 grupo1); “Imágenes tan comunes como las que podemos ver en marquesinas, anuncios...siempre prevalece el machismo” (alumna nº 15 grupo 1)*

Es curioso como ellas demandan y reclaman otro lugar en la sociedad. Sin embargo, son ellas las que también adquieren el rol de proteccionismo y cuidado.

En muchos de los trabajos e investigaciones sobre la construcción de la identidad de las docentes (futuras maestras, noveles o expertas) no se cuestiona la multiplicidad ni el dinamismo de nociones como feminidad y masculinidad, considerándose la identidad como algo homogéneo, estático y universal. Lejos de estas posiciones emerge una visión mucho más compleja y plural de las identidades que se construyen, se crean y se recrean en el discurso (Butler, 2007).

En el caso de las participantes está claro como la identidad de la maestra se está construyendo permanentemente en un diálogo con las imágenes, colocándolas en posiciones concretas y adquiriendo roles estereotipados. La mayoría de ellas entienden la enseñanza o la relacionan inconscientemente como un acto de cuidado encaminado únicamente hacia la atención y el bienestar de los niños y niñas. Sin embargo, no se puede corroborar dicha afirmación y generalizarla porque se debería de profundizar más en cuanto esta cuestión respecta y con un número mayor de sujetos. Así dejamos la ventana abierta a un campo de investigación significativo y con necesidad de transformación en educación. Como dice O Donoghe (2008), la investigación que se desarrolla no solo debería aportar un mejor conocimiento del problema investigado, sino que debería tener espacios para la creación de un nuevo conocimiento que es individualmente y culturalmente transformador.

Otro de los aspectos que refleja esta investigación a partir de la visibilidad de las narrativas es que la identidad masculina y femenina de los maestros y maestras noveles está constantemente siendo negociada, contrastada y construida y que cuando me construyo como docente dentro de un marco sociocultural dado contribuyo a que esa narrativa social se perpetúe o cambie. En concreto, en la Educación Infantil se encuentra con que ser maestra implica representar un rol femenino de cuidadora que no permite que se piense de manera diferente. Este hecho choca con los valores sociales y culturales de cada persona y hace que se construya una identidad docente impregnada y condicionada por la hegemonía masculina y dicotómica que impera en nuestra sociedad (Correa y Aberasturi, 2014).

Es a partir de la imagen y su importancia en la creación de identidades y estereotipos que se construyen los roles que se determinan para lo masculino y lo femenino, sustentados siempre por la cultura, el lenguaje, la religión y el consumo. En estas reflexiones vemos como emergen temas sesgados por el androcentrismo, mostrándonos el actual poder y la gran influencia que ha tenido y tiene el dominio del patriarcado hoy en día en nuestras identidades (Haraway, 1995).

A tal respecto, volvemos a recordar la tercera pregunta que ha guiado la investigación: “¿Cuándo se les pide que aporten imágenes que configuran su identidad son representativas de la cultura visual?”

La mayoría de ellas han traído una imagen personal, no una imagen representativa de la cultura visual, como podría ser “el árbol de Gernika” o una imagen de “Cola-cao” o la portada de un cd mismo (como ha hecho uno de los participantes). Las imágenes que ellas aportan son imágenes personales. Sin embargo, se interpreta que dichas aportaciones son consecuencia de lo que la propia cultura le está diciendo de ellas: cómo ser, cómo ver el mundo y representarlo. Como ya señalaba Pollock (1996) a las mujeres nos han enseñado a mirar de una forma concreta y selectiva las imágenes siendo influenciadas por una sociedad patriarcal.

Esta sería una propuesta de continuidad al estudio, donde la cultura visual adquiere gran importancia en la construcción de identidades de las futuras maestras y maestros de educación infantil y la imagen, un elemento que puede ser de gran ayuda para construir y reconstruir identidades docentes marcadas y con necesidad de transformación. Sin embargo, se considera que dicha propuesta se debería realizar con un mayor número de sujetos tanto de hombres como de mujeres para poder identificar las diferentes construcciones identitarias docentes masculinas y femeninas. Además, se haría especial hincapié en la aportación de imágenes relacionadas con la cultura visual para que no fueran imágenes personales. Aunque a tal respecto surge la posibilidad de crear dos grupos donde uno aporte imágenes que ellos quieran (aunque sean personales) y en el otro hacer verdadero hincapié en imágenes relacionadas de la cultura visual para así poder ver la diferencia y similitud de los relatos.

Entendemos, como nos dicen Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua (2010), que las narraciones que los sujetos construyen sobre su experiencia (social, cultural, política, escolar) representan su comprensión del mundo y por tanto el modo en que van construyendo el sentido de estar en el mundo. Además, Paredes (2011) destaca como requisito contemporáneo la imagen para objetivar la realidad. Es por ello, que se ha creído posible la construcción de un puente entre la identidad y la cultura visual.

La posibilidad de dicho enlace en este trabajo fin de máster ha sido posible gracias a una metodología que ha combinado imágenes y creación literaria para meter a un colectivo en el análisis de situaciones que han permitido reflexionar sobre su pasado y su presente construyendo su identidad docente, donde se ha promovido una comprensión crítica de la cultura visual que reclama reinventar la enseñanza y dudar de todo.

Conclusión

A partir de esta investigación narrativa se ha querido aportar una reflexión crítica que puede ayudar a comprender la importancia de la cultura visual en nuestras vidas y en la educación emergiendo una visión mucho más compleja y plural de las identidades que se construyen, se crean y se recrean en el discurso (Butler, 2007). En contraste con las perspectivas esencialistas, que ven la masculinidad y la feminidad como propiedades innatas, en esta investigación se ha adoptado la perspectiva constructorista. Es decir, se entiende que la masculinidad y feminidad son activamente construidas, sostenidas y cuestionadas en la interacción social (Sabbe y Aeltermann, 2007). Nuestra identidad como hombres y mujeres es desarrollada a través de complejos procesos de interacción donde aprendemos los guiones de género apropiados a nuestra cultura y procuramos modificarlos para hacerlos más atractivos (Correa y Aberasturi, 2014).

Las imágenes tienen una enorme potencialidad en esta vía si sabemos trabajarlas desde el conocimiento, la emoción y la acción, para renovar el compromiso ético y político con una sociedad más democrática y más justa, y también más plural, que valore el aporte original que cada uno quiera hacerle.

Sin embargo, aunque el mundo es cada vez más visual y esto es un dato que hay que tener en cuenta, no está claro que significa lo que se ve y lo qué, cómo y quién lo ve y quién no lo ve. Aunque encontramos mucha producción sobre las cuestiones visuales, casi no existen guías de métodos de interpretación y de cómo usarlos, no solo para la investigación si no para la escuela. Este estudio podría ser la aproximación a un futuro proyecto de investigación y desarrollo para la elaboración de un programa de intervención en el área educativa que reclama a voces la necesidad de alfabetizar visualmente a las personas y sobre todo al futuro profesorado y alumnado.

En realidad lo que se plantea en estas líneas es un nuevo camino por recorrer, donde la civilización de las Imágenes no es sólo una civilización que se ha ido desarrollando cada vez más en un entorno eminentemente visual, sino que es, sobre todo, una civilización que piensa en y a través de la propia (y creciente) complejidad de las imágenes que produce y consume para narrar y narrarnos, construir y reconstruirnos.

Referencias

- Aberasturi, E. (2010) *Entre tres voces, tiempos y espacios: La construcción de la identidad y desarrollo como docente e investigadora en el contexto universitario de la educación de las Artes Visuales* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco: San Sebastián.
- Bal, M. (1991) "Visual Rethoric: The Semiotics of Rape". En: Reading Rembrandt. Beyond the Word-Image Opposition. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 60-93.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Butler, J. (2007). *El Género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave. New York, NY 10027.
- Correa, J.M. y Aberasturi, E. (2014). Repensar el género en la construcción de la identidad docente en la educación infantil. En L. Puche y L. Alamillo (eds.). *Educación y Género: la incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización*. Traficantes de sueños (pp. 43-48)
- Davies, B. y Harré, R. (1990). Positioning: the discursive Production of Selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea
- Efland, A. D., Stuhr, P., & Freedman, K. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Gubrium, J. F., Holstein, J. (2008). "Narrative Ethnography." In *Handbook of Emergent Methods*, edited by S. Hesse Biber and P. Leavy, 241–264. New York, NY: Guilford Publications.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Catédra.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York, NY: Teachers' College Press

- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Malden: Blackwell.King,
- Hernández, F. (2002). Repensar la educación de las artes visuales. *Cuadernos de pedagogía*, (312), 52-55.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 85-118.
- Hernández, F. H., & Valls, M. R. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro Editorial. (Mecd, 2013), Las cifras de la educación en España. Curso 2010-2011 (Edición 2013). Consultado el 21/03/2013 <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/ci-fras-educacion-espana/2013.html>
- O Donoghe, D. (2008). "That stayed with me until I was an adult" making Visible the Experience of Men who Teach. En S. Springgay, R.L. Irwin, C. Leggo y P. Gouzouasis (eds). *Being wigh A/r/ tography* (pp. 109-124). Rotterdam: Sense Publisher.
- Paredes, J. (2011). Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical. En A. Bautista, y H. Velasco (Eds.), *Antropología audiovisual, medios e investigación en educación* (152-176). Madrid: Trotta.
- Pollock, G. (1996b): "The view from elsewhere. Extracts from a Semi-Public Correspondance about Visibility of Desire". En Bradford Collins (ed.) *12 views of Manet's Bar.* (pp. 278-314). Princeton (NJ): Princeton University Press, 1996.
- Pollock, G. (2001). Looking back to the future. Essays on art, life and death. Amsterdam: G+B.
- Rivas, J.I. Leite, A., Cortés, P. Márquez, M.J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Roldan, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en educación*. Málaga: Aljibe.
- Sabbe, E. y Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: a literature review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 521-538
- Sparkes, A., & Devis, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43-68.

Aprendizaje autorregulado en Magisterio desde la perspectiva de género

Self-regulated learning in teaching from gender perspective

Nerea Larruzea Urkixo
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

Este estudio tiene como objetivo principal explorar el aprendizaje autorregulado del alumnado de magisterio (N = 293) de la Universidad del País Vasco en función del género. Para ello, se ha determinado si existen diferencias significativas con relación al género en los componentes del aprendizaje autorregulado. Posteriormente, se ha estudiado la relación entre los componentes del aprendizaje en base al rendimiento académico y al género. Se ha hecho, por tanto, uso del siguiente instrumento: Automatic Thoughts Questionnaire-Revised y Motivational Strategies for Learning Questionnaire. Los resultados muestran diferencias de género significativas en varios componentes motivacionales y estrategias de aprendizaje del aprendizaje autorregulado así como en la interacción en función al rendimiento académico y al género del alumnado. Así, se han obtenido resultados sugerentes que podrían conducir posteriores investigaciones.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, género, rendimiento académico, universidad

Abstract

This study's main aim is to explore self-regulated learning among the University of the Basque Country's teaching students (N = 293) based on gender. In order to accomplish this, the existence of significant gender differences has first been analyzed. Then, the relationship between the variable's components has been studied depending on academic performance and gender. For that, the following instrument has been used: Motivational Strategies for Learning Questionnaire. Results show gender differences in self-regulated learning's different motivational components and learning strategies and regarding gender and academic performance. These results could lead future research.

Key words: self-regulated learning, gender, academic performance, university

Marco teórico

Nuestra sociedad viene atravesando numerosos cambios y modificaciones a un ritmo desmesurado. En este contexto, el género se considera una de las variables sociales de mayor relevancia, puesto que se construye y regula mediante las interacciones sociales, y como consecuencia se crean diferentes procesos de socialización entre hombres y mujeres (Correll, Thébaud, y Bernard, 2007). Este momento histórico de transformaciones también ha afectado a todos los niveles educativos, caracterizado por la incorporación de un nuevo enfoque de aprendizaje basado en competencias. Dicho planteamiento exige un reajuste curricular que radica en la combinación de la enseñanza científica con la formación de competencias transversales para que la persona se desenvuelva en el modelo de sociedad actual (Unión Europea, 2011). Por lo tanto, la sociedad requiere de personas que sepan guiar los pasos de su aprendizaje de forma autorregulada (Torre, 2007).

La autorregulación se trata de un proceso a través del cual las personas activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos dirigidos sistemáticamente hacia el logro de sus metas (Zimmerman, 1989; Zimmerman y Schunk, 2011), teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones (Torrano y González, 2004). Por lo tanto, se parte de la premisa de que es una actividad proactiva como señalan Gutiérrez-Braojos, Salmerón-Pérez, & Muñoz-Cantero (2014) en su reciente investigación, y de que las personas que autorregulan su aprendizaje son agentes de su conducta: han aprendido a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales (Pintrich, 2005).

Existen varios componentes del aprendizaje autorregulado de acuerdo con el modelo presentado por Pintrich (2002). Por un lado, la *regulación de la cognición* se trata de que el o la estudiante perciba la diferencia entre la situación actual de compleción de la tarea y su objetivo. Así, atribuirá sus logros a sus esfuerzos por regular o no su aprendizaje. Las estrategias cognitivas son las siguientes: repetición, elaboración, organización y las estrategias metacognitivas.

En segundo lugar, la *regulación de la motivación y la emoción* atiende a la capacidad del o de la estudiante para identificar los propósitos que tiene para llevarla a cabo, así como para identificar las dificultades que supone. Es decir, el valor concedido a la tarea y su interés en ella. Asimismo, con el fin de favorecer la regulación de dicho componente, una vez terminada la tarea, el alumnado puede reflexionar sobre ella y atribuir los logros a causas controlable o incontrolables, internas o externas. Éstas atribuciones ayudarán a regular su motivación en tareas futuras. Además, los y las estudiantes pueden controlar sus sentimientos y emociones a través de estrategias de afrontamiento como la utilización del diálogo interior positivo, la autoconcesión de recompensas o la vinculación de lo aprendido en el contexto académico con la experiencia propia.

Asimismo, cabe destacar la *regulación de la conducta*. El alumnado autorregulado planifica sus tareas y controla el tiempo y esfuerzo dedicados a ella. Por lo tanto, toman decisiones en torno a cómo distribuirse y con qué intensidad. La búsqueda de ayuda se trata de otra estrategia de regulación conductual que muestra el conocimiento de sí mismo o misma y de las demandas de la tarea.

Por último, la *regulación del contexto* puede ser más difícil para el alumnado autorregulado ya que no siempre están bajo su control. Cuando se lleva a cabo en una institución académica las posibilidades de regulación aumentarán o disminuirán en función de la autonomía, responsabilidad y libertad de las que dispongan. Sin embargo, al realizar actividades fuera del ámbito académico, el o la estudiante puede hacer

cambios en su entorno como elegir un lugar adecuado para estudiar o estudiar con otros u otras (aprendizaje entre iguales).

Con respecto a la influencia del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico, numerosas investigaciones señalan que existe una relación estrecha entre las estrategias utilizadas para aprender y el rendimiento académico del alumnado. En esa línea, varios autores coinciden en que la autorregulación es uno de los predictores del desempeño académico (Boadbent y Poon, 2015; Cheng, 2011; Pintrich y De Groot 1990) y se corrobora en numerosas investigaciones llevadas a cabo con estudiantes universitarios ya que el alumnado autorregulado obtiene mejores resultados académicos (Bannert, Reimann, y Sonnenberg, 2014; García-Ros y Pérez-González, 2011; Nota, Soresi, y Zimmerman, 2004; Núñez, Cerezo, González-Pineda, Rosário, Valle, Fernández, y Suárez, 2011; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, 1988).

Como consecuencia de los mencionados procesos de socialización diferentes entre hombres y mujeres existen también diferencias entre en la manera de percibir, sentir y comportarse en el mundo (Calvete y Cardeñoso, 2005). De hecho, las posibilidades reales de desarrollo mental y emocional de las personas están mediatizadas por el entorno cultural en el que viven (Cardeñoso, 2011).

Esta realidad se manifiesta en varias investigaciones, ya que en lo que respecta a las diferencias de género, el estudio llevado a cabo por Zimmerman y Martínez-Pons (1990), reveló el mayor uso de estrategias de aprendizaje por parte de las chicas en las estrategias relacionadas con la planificación, el establecimiento de metas, el control y la optimización del contexto. En la misma línea, Ablard y Lipschultz (1998) concluyeron que las chicas presentaban un uso más frecuente de estrategias de aprendizaje que implicaban regulación personal o optimización del contexto. Además, Surárez, Anaya y Gómez (2004) hallaron que las alumnas hacían mejor uso de las siguientes estrategias de aprendizaje: autorregulación metacognitiva, lugar de estudio, búsqueda de ayuda y gestión del tiempo y esfuerzo. El estudio de Rinaudo, Barrera y Silvio (2006) mostró diferencias significativas a favor de las chicas en el componente motivacional denominado creencias de control. Asimismo, Muñoz (2012) también encontró diferencias significativas a favor de las alumnas, pero no indagó en las mismas. Por otro lado, el reciente estudio llevado a cabo por Stefanou, Lord, Prince y Chen (2014) destacó la necesidad de un equilibrio entre el número de alumnos y alumnas en el aula, ya que favorecía al desarrollo de las conductas y actitudes del aprendizaje de ambos.

En cualquier caso, el estudio de las diferencias de género referentes a la regulación del aprendizaje es una cuestión fundamental en la investigación psicoeducativa ya que no están suficientemente estudiadas (Torrano y González, 2004).

Volviendo al contexto académico, el profesor o la profesora, como persona, es percibida como una de las variables más significativas en el aula. El futuro profesorado, debe ser algo más que un mero transmisor de información; deben ser personas que se conozcan a sí mismas con consciencia y el efecto que pueden tener sobre el alumnado. Como se ha indicado anteriormente, el nuevo modelo de la sociedad exige personas que sepan regularse. Debido a la ausencia de investigaciones que indaguen la relación del género en ellas (Torrano y Torres, 2004), se propone el objetivo general de explorar las diferencias de género por un lado, en las habilidades de motivación y por el otro, en estrategias de aprendizaje implicadas en los procesos de aprendizaje autorregulado.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 293 estudiantes de primer y segundo curso de Educación Primaria de la Escuela de Magisterio de Leioa de la Universidad del País Vasco, concretamente por 105 hombres (35.8%) y 187 mujeres (63.8%). Del total del alumnado, 153 pertenecían al primer curso, 55 chicos y 98 chicas. El grupo de segundo curso estuvo formado por 139 participantes, 50 hombres y 89 mujeres. Como se puede observar en la Tabla 1, el rango de edad fluctúa entre los 18 y los 30 años, con una media de edad de 19.48. La muestra de estudiantes que participó en el estudio estaba constituida por el alumnado que asistió a clase el día de la cumplimentación de los cuestionarios.

Instrumentos de medida

1. *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1991; adaptación española de Muños, 2012). El MSLQ es el cuestionario de administración colectiva más utilizado para medir los procesos de autorregulación académica. Consta de 81 ítems y evalúa dos grandes secciones: una dedicada a la motivación y otra referente al aprendizaje. La primera está formada por 31 ítems y se compone de seis escalas divididas en tres apartados: componentes de valor (orientación a objetivos intrínsecos, orientación a objetivos extrínsecos y valor concedido a la tarea), los componentes de expectativa (creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento) y los componentes afectivos (ansiedad de test). Por otra parte, la sección relativa a estrategias de aprendizaje, constituida por 50 ítems se compone por nueve escalas distribuidas en dos apartados: las *estrategias* cognitivas y metacognitivas (repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva) y las estrategias de control de recursos (tiempo y entorno de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje entre iguales y búsqueda de ayuda).

Tabla 1.

Participantes

		Primer curso	Segundo curso	TOTAL
	N	153 (52.6%)	139 (47.4%)	292 (99.7%)
	Mujeres	98 (64.05%)	89 (64.02%)	187 (63.8%)
Género	Hombres	55 (35.94%)	50 (35.97%)	105 (35.8%)

Debido a la baja consistencia interna que presentaba la versión del MSLQ española denominada Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) (Ayala, Martínez, y Yuste, 2004), y el número de ítems que se perdían con respecto al original, se decidió ajustar la versión creada por Muños (2012) en su tesis doctoral ya que poseía mejor fiabilidad. Además, se recurrió a la versión original de Pintrich et al. (1991) durante todo el proceso de adaptación. En primer lugar, con el fin de detectar diferencias respecto a las variantes del idioma se adaptó la versión del

MSLQ chilena (Muños, 2012) al castellano: se empezó por analizar todos los ítems del instrumento y a continuación se hizo el mismo proceso a través de grupos de discusión con alumnado castellano. Una vez detectadas las diferencias respecto a las variantes del idioma, se comparó cada ítem con la versión original en inglés, para asegurar la precisión del significado.

2. *Rendimiento académico.* El rendimiento académico se evaluó a través de las calificaciones de los y las participantes, las cuales fueron preguntadas al alumnado mediante tres categorías en la sección de datos generales de la prueba.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 22. En primer lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos de la muestra con el fin de hacer una aproximación al perfil de las y los participantes. Asimismo, se realizaron los correspondientes análisis de fiabilidad para verificar la consistencia interna de los instrumentos utilizados. En segundo lugar y con el objetivo de explorar las diferencias de género, se realizaron dos análisis univariados de la varianza (ANOVA) para cada una de las variables dependientes denominada aprendizaje autorregulado.

Procedimiento

La realización de los cuestionarios se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril de 2015. Se contactó con el profesorado para informarle sobre el estudio y solicitarle su colaboración para aplicar las escalas a los grupos de estudiantes durante una hora lectiva. Se explicó a los y a las estudiantes la naturaleza de la investigación y se les pidió su participación. Los dos instrumentos de evaluación empleados para este estudio (MSLQ) fueron administrados de forma colectiva. El orden de administración de la prueba fue el mismo en los dos grupos junto con otros tres cuestionarios referidos a otros dos niveles de la cognición (Autodiálogo, Habilidad de Resolución de Conflictos y Creencias Irracionales).

Resultados

De cara a determinar la existencia de diferencias en función del género, se realizó un análisis univariado de la varianza (ANOVA), siendo la variable dependiente cada subescala del aprendizaje autorregulado y se observaron diferencias globales en el aprendizaje autorregulado del alumnado. Las diferencias entre chicos y chicas fueron estadísticamente significativas en algunas de las subescalas del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*.

En lo referente a la sección de motivación las chicas puntuaron más alto en valor concedido a la tarea y autoeficacia. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, las chicas obtuvieron puntuaciones más altas en las siguientes subescalas: Repaso, Elaboración, Organización, Autorregulación Metacognitiva, Regulación del Esfuerzo y Aprendizaje entre Iguales, Búsqueda de Ayuda, Tiempo y Espacio, como se puede observar en la Tabla 2. No se encontraron diferencias de media significativas a favor de los chicos como se aprecia en las siguientes figuras.

Tabla 2

Diferencias en Aprendizaje Autorregulado en función del género

	Chicas <i>M (DT)</i>	Chicos <i>M (DT)</i>	G. L.	F	<i>p</i>
Motivación					
Orientación a objetivos intrínsecos	21.24 (3.29)	20.22 (3.94)	289	5.593	.019
Orientación a objetivos extrínsecos	17.26 (4.90)	16.59 (4.93)	289	1.249	.265
Valor concedido a la tarea	31.27 (5.32)	28.81 (6.57)	288	12.168	.001
Creencias de control	19.84 (3.59)	20.71 (3.67)	288	3.862	.05
Autoeficacia	43.53 (5.85)	41.20 (6.69)	288	9.605	.002
Ansiedad de test	22.41 (6.25)	20.39 (6.18)	288	7.047	.008
Estrategias de aprendizaje					
Repaso/Repetición	20.98 (4.53)	18.72 (4.63)	289	16.271	.000
Elaboración	30.35 (5.52)	27.45 (5.84)	289	17.815	.000
Organización	21.92 (4.92)	17.87 (5.07)	289	53.730	.000
Pensamiento crítico	23.74 (4.75)	23.28 (5.51)	289	.572	.450
Autorregulación metacognitiva	59.45 (7.66)	51.76 (12.28)	291	15.38	.000
Tiempo y entorno	40.97 (7.29)	35.07 (6.75)	288	45.511	.000
Regulación del esfuerzo	19.89 (4.24)	17.39 (4.39)	288	22.538	.000
Aprendizaje entre iguales	13.99 (3.46)	11.91 (3.34)	289	25.128	.000
Búsqueda de ayuda	19.76 (3.37)	18.21 (3.82)	288	12.698	.000

Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica
Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak

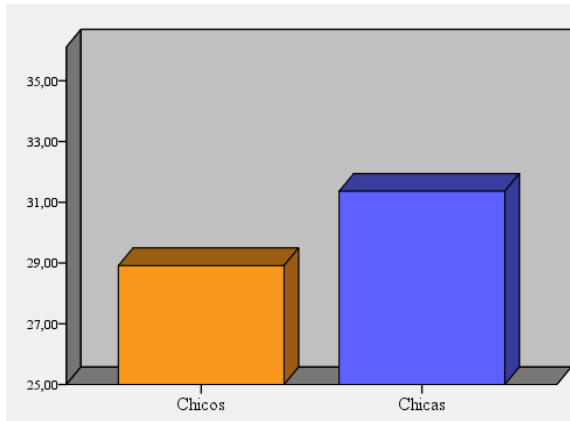


Figura 1. Valor concedido a la tarea

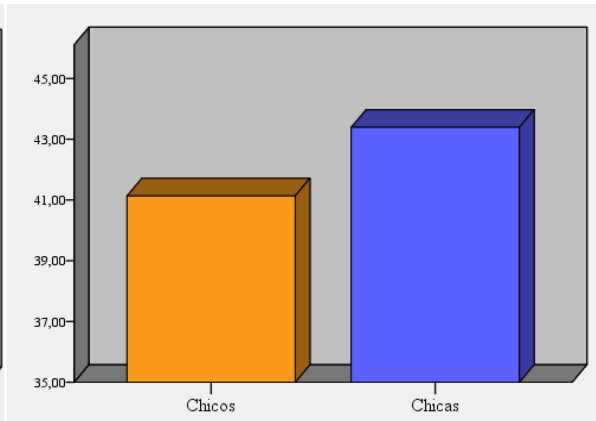


Figura 2. Autoeficacia

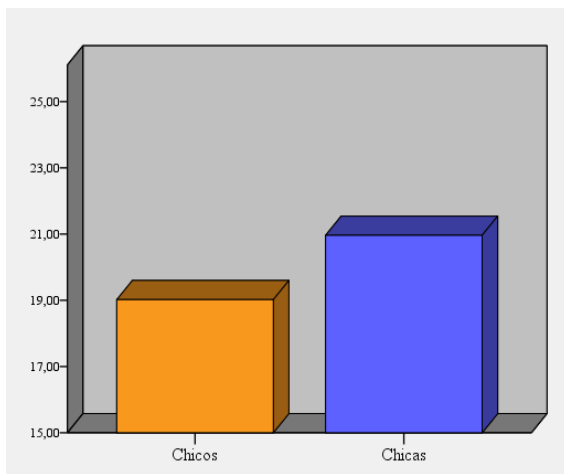


Figura 3. Repaso

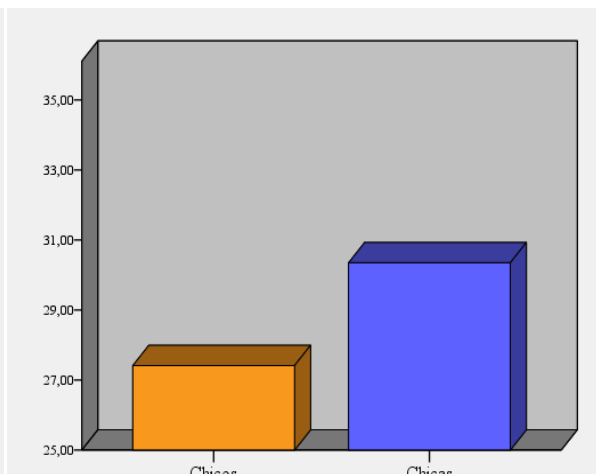


Figura 4. Elaboración

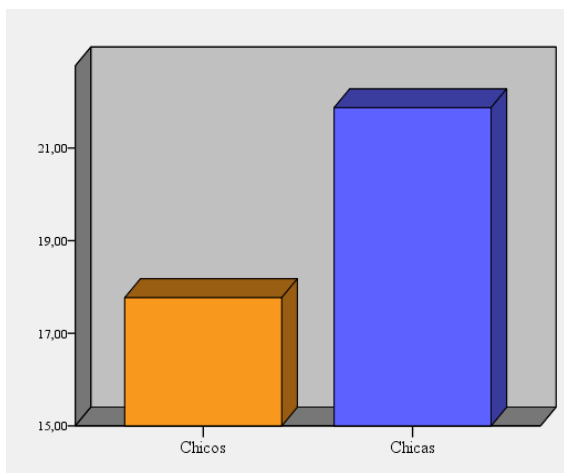


Figura 5. Organización

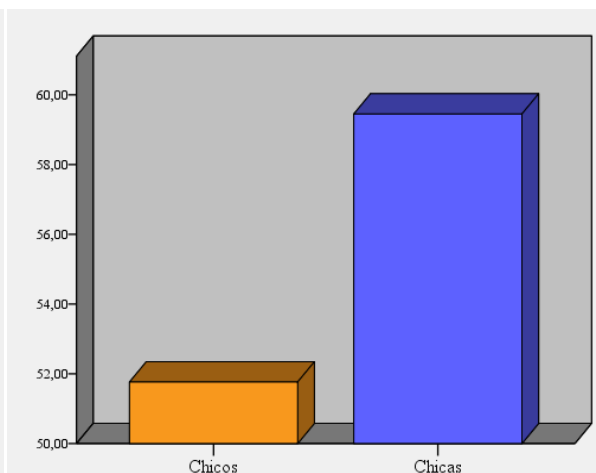


Figura 6. Autorregulación metacognitiva

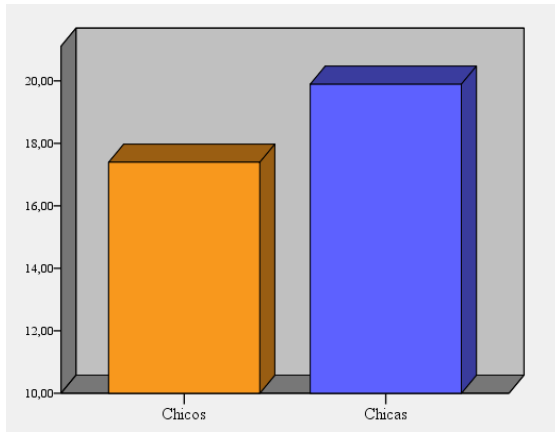


Figura 7. Regulación del esfuerzo

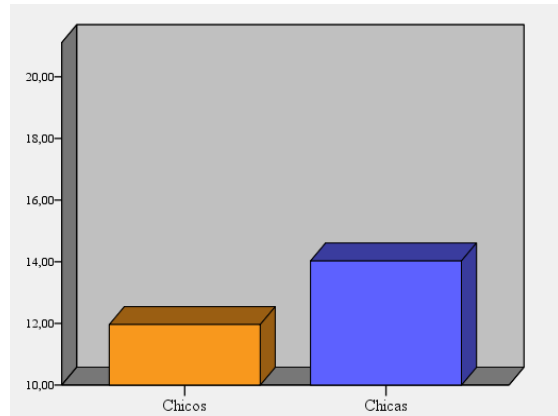


Figura 8. Aprendizaje entre iguales

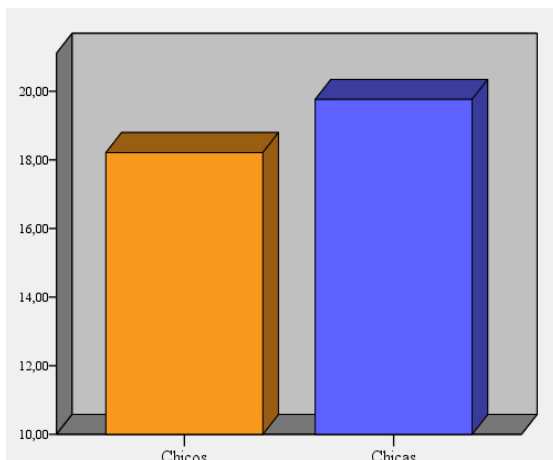


Figura 9. Búsqueda de ayuda

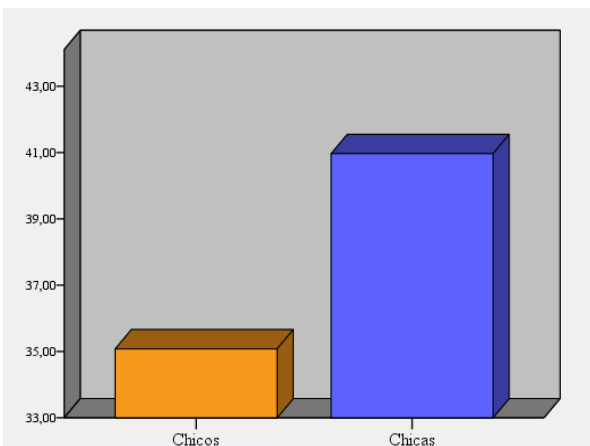


Figura 10. Tiempo y espacio

Discusión

El objetivo principal del presente estudio era explorar las diferencias de género en las habilidades de motivación y estrategias de aprendizaje implicadas en los procesos autorregulatorios del aprendizaje. Los resultados encontrados en este estudio revelan una mayor autorregulación por parte de las chicas en gran parte de las subescalas de ambos componentes del modelo de Pintrich et al. (1991). En primer lugar, se hallaron diferencias en los componentes motivacionales denominados valor concedido a la tarea y autoeficacia. Estas dos estrategias corresponden a la detección de dificultades que supone la tarea, los propósitos para realizarla y la importancia e utilidad que se le otorga (Torre, 2007). Éstos resultados se alejan de lo obtenido por Barrera y Silvo (2006), ya que, a pesar de haber obtenido diferencias a favor de las chicas, fueron referentes a las creencias de control. Además, las estrategias de repaso, elaboración, organización y autorregulación metacognición favorecen la regulación de la cognición y el estudio también mostró diferencias en las mismas. La autorregulación metacognitiva es una estrategia clave en el proceso de autorregulación del aprendizaje ya que alude a la conciencia de las relaciones existentes entre los procesos reguladores, los objetivos establecidos y los resultados específicos. También se obtuvieron diferencias de género en estrategias que favorecen a la regulación de la conducta autorregulada como son el espacio, la regulación del esfuerzo y la búsqueda de ayuda. Y, finalmente el espacio y el

aprendizaje entre iguales favorecen la regulación del contexto. Éstos resultados son muy similares a los hallados en otras investigaciones ya que hallaron que las chicas hacían un mayor uso de las mencionadas estrategias de aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Ablard y Lipschultz, 1998; Suárez et al., 2004; Muñoz 2012).

Conclusión

Una vez realizado el estudio, a modo de síntesis se podría decir que existen diferencias de género en lo que respecta al aprendizaje autorregulado, es decir, se encuentran diferencias en los procesos de aprendizaje entre hombres y mujeres.

Una de las posibles limitaciones de esta investigación ha sido la metodología utilizada ya que se ha evaluado el aprendizaje autorregulado a través de una técnica cuantitativa, y hubiera sido interesante recoger información combinando los cuestionarios utilizados con otras técnicas cualitativas como pueden ser los grupos de discusión, las entrevistas semiestructuradas o los listados de pensamientos. Una segunda limitación sería la mencionada desproporción entre hombres y mujeres ya que en el grado de magisterio existe una menor cantidad de alumnos.

De cara a futuros estudios, se podrían plantear tres posibles líneas de investigación: 1) Profundizar en la relación entre el aprendizaje autorregulado y otras variables cognitivas en función del género en otros grados universitarios, 2) Indagar en la relación entre estas dos variables mediante técnicas cualitativas o combinando éstas y las cuantitativas y 3) Elaborar y evaluar programas de intervención con el fin de mejorar la autorregulación en el aprendizaje del alumnado universitario ya que es una actividad que se muestra altamente sensible al entrenamiento y, por lo tanto, a la posibilidad de mejora.

En cualquier caso y a pesar de que este estudio no responda a la globalidad del aprendizaje universitario, se plantea la necesidad de conocer el perfil actual del alumnado de magisterio con el fin de dar una respuesta educativa de calidad. El aprendizaje autorregulado constituye un eje prioritario de la práctica educativa y en consecuencia, de nuestra sociedad. Por tanto, se reclama la necesidad de seguir investigando en esta dirección.

Referencias

- Ablard, K.E., y Lipschultz, R.E. (1998). Self-regulated learning in high achieving students: Relations to advances reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94-101.
- Ayala, C.L., Martínez, R., y Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*. Barcelona: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Bannert, M., Reimann, P., y Sonnenberg, C. (2014). Process mining techniques for analyzing patterns and strategies in students' self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 9(2), 161-185.
- Boadbent, J., y Poon, W.L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievements in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*, 27(1), 1-13.
- Calvete, E., y Cardeñoso, O. (2005). Gender differences in cognitive vulnerability to depression and behavior problems in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 179-192.
- Cardeñoso, O. (2011). *La mujer frente al espejo de la sociedad: ¿sombra o creación?*. Sevilla: Arcibel.

- Correll, S., Thébaud, S., y Benard, S. (2007). An Introduction to the Social Psychology of Gender. *Advances in Group Processes* 24, 1-18.
- Cheng, C.K. (2011). The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Pérez, H., y Muñoz-Cantero, J. M. (2014). El efecto modulador de los patrones temporales sobre el logro en el aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 267-287.
- Muñoz, C. G. (2012). *Relaciones existentes entre estrategias metacognitivas, motivación y rendimiento académico en los diferentes niveles educativos de estudiantes universitarios chilenos* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa.
- Nota, L., Soresi, S., y Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academia achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-251.
- Núñez, J. Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E., y Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), 274-281.
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20, 11-22.
- Pintrich, P. R. & De Groot, V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P., Smith, D., García T., y McKeachie W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning: Michigan.
- Pintrich, P. R., y Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Rinaudo, M. C., Barrera M. L., y Silvio, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de motivación y emoción* 9(22), 1-18.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Suárez, J. M. Anaya, D., y Gómez, I. (2004). Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios. *Revista de investigación Educativa*, 22, 245-258.
- Stefanou, C. E., Lord, S.M., Prince, M.J., y Chen, J.C. (2014). Effect of classroom gender composition on students' development of self-regulated learning competencies. *International Journal of Engineering Education*, 30(2), 333-342.
- Torrano, F., y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Torre, J. C. (2007). *Una tripe alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad de Comillas.

- Unión Europea. (2011). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de: [http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendación Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf](http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendación_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf)
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 1-25). New York: Springer.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J., y Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to SE and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York: Routledge.

La presencia de la mujer en la actividad física y el deporte

The presence of women in physical activity and sport

Judit Martínez, Susana Beltrán de Heredia, Iñaki Arana y Joseba Longarte
Doctorandos y titulados del Máster de Psicodidáctica (UPV/EHU)

Resumen

El presente trabajo trata sobre la presencia de la mujer en la actividad física y el deporte. Los estudios previos revisados indican menores tasas de participación deportiva de las mujeres que de los hombres, también muestran un mayor abandono temprano de la actividad física por parte de éstas. Se pretende conocer cómo las niñas construyen su identidad, qué factores influyen en la decisión de abandonar o no el deporte y qué obstáculos impiden a las mujeres llegar a puestos de gestión o dirección deportiva; todo ello para analizar posibles actuaciones a proponer con el fin de evitar que esta situación se siga repitiendo. Se presenta un proyecto de investigación que se llevará a cabo durante los próximos tres años con varios frentes abiertos.

Palabras clave: deporte, mujer, educación, estereotipos de género, medios de comunicación.

Abstract

The present work deals with the presence of women both in physical activity and sports. The revised previous work shows lower rates of participation of women compared with the participation of men. It also shows an earlier giving up of physical activity on the part of women. The aim is to know how girls build up their identity, which factors have an influence on their decision to their giving or not giving up sports, and what obstacles prevent women from reaching management or direction posts. All of this in order to analyze possible actions to propose so as to prevent this situation from going on. A research project is being presented which will be carried out in several open fronts during the next three years.

Keys words: sports, women, education, gender stereotypes, mass media.

La presencia de la mujer en el deporte y la actividad física desde el S. XIX hasta la actualidad

La preocupación fundamental de este trabajo es conocer cómo se construye la identidad de las niñas y de las mujeres deportistas, para analizar las acciones educativas que podrían desarrollarse en la escuela en este ámbito. Se realiza una revisión sobre la presencia de la mujer en el deporte y la actividad física desde mediados del siglo XIX, momento que confluyen varios factores: nace el deporte moderno, aparecen los primeros movimientos reivindicativos feministas y surgen las primeras federaciones deportivas (Cazorla, 1992).

Como indican García, y Asins (1994), el sexo se convierte en una variable discriminatoria con relación a la participación en las actividades deportivas: pertenecer al sexo masculino favorece esta participación. Los estereotipos sexistas, al igual que los racistas, tienen una función social que consiste en tratar de legitimar, apoyar o justificar la situación de dependencia, subordinación y desigualdad en la que se encuentran las mujeres (Michel, 1987).

El deporte surgió en un paradigma exclusivamente masculino que marginaba a las mujeres excluyéndolas de dicha actividad. El deporte se configura a lo largo del siglo XIX en una Inglaterra capitalista, industrial y urbana, dominada por el ideal social victoriano. El deporte se convirtió en un importante medio disciplinar empleado por las clases acomodadas para incentivar a su descendencia masculina con un carácter varonil y una filosofía de vida que mantenía a las mujeres alejadas de estas nuevas prácticas de ocio (Barbero, 1993)

Así, se difundió la creencia de que únicamente aquellos ejercicios orientados a la mejora de la función maternal o, en su defecto, aquellos que sirviesen para exaltar los aspectos artísticos y expresivos, serían adecuados para las mujeres. Precisamente, el deporte, tal y como se definía en la Inglaterra del siglo XIX, cumplía una función social, con el objetivo de mantener la división y discriminación sexual. Actuaba como mecanismo de reproducción ideológica que pretendía el mantenimiento de esa división, justificada, incluso por las propias mujeres (Hargreaves, 1993).

El historiador y pedagogo francés creador de los JJOO modernos de Atenas, en 1896, Pierre de Coubertin (1863-1937) estaba imbuido de la misoginia existente en la sociedad victoriana y se opuso siempre a la participación de las mujeres en los Juegos. En 1912 escribió que los Juegos Olímpicos debían estar reservados a los hombres y que como las mujeres no podían participar en todas las modalidades era mejor que no participaran en ninguna de ellas; ya que para preservar los atributos femeninos, las mujeres no debían participar en eventos deportivos, ni siquiera como espectadoras. El papel que debían desarrollar las mujeres en los JJOO modernos debía limitarse a la entrega de premios, para laurear a los vencedores. Pero Coubertin además de haber creado los JJOO, emprendió una reforma educativa que tenía como motor el deporte. Su pretensión era que el deporte formara parte destacada del proceso educativo de los niños y jóvenes en los centros escolares; y con ese objetivo impulsó en 1889 la Asociación para la Reforma de la Educación Escolar en Francia. Para ello se interesó por otras metodologías educativas, manteniendo relación con la Institución Libre de Enseñanza (ILE) española, la cual había planteado ya una reforma de los métodos y contenidos pedagógicos en 1876, impulsada por Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). Sin embargo, en los principios de la ILE se destaca la importancia de las actividades corporales, haciendo referencia a la participación tanto de las niñas como de los niños

en actividades físicas en la naturaleza, para que su desarrollo fuera integral (Martínez-Gorroño y Hernández-Álvarez, 2014).

En la ILE *“Las niñas y los niños jugaban juntos los juegos de la calle”* (López Serra, 1998, p. 180), recordando la presencia del profesorado en los juegos y cómo eran utilizados para la formación en valores.

A diferencia de las ideas misóginas de las que estaba imbuido Coubertin, la ILE destacaba la necesidad de la coeducación, y su valor para una verdadera transformación social. Los recursos educativos propuestos por ésta, como las excursiones, eran realizados en un sistema de coeducación y tenían muy buena acogida en la pedagogía europea (Martínez-Gorroño y Hernández-Álvarez, 2014). En 1860 se empiezan a formar las primeras federaciones deportivas, donde una minoría veía con buenos ojos que las mujeres practicasen algunos deportes.

Pero ni la ciencia médica ni la sociedad civil, en general, veían bien la figura de la mujer deportista; los primeros no encontraban en el deporte una actividad recomendable para la salud de las mujeres dada su constitución, y por otro lado, la sociedad tampoco admitía la figura de una mujer decidida, segura e independiente que es la que el deporte construía. (García Bonafé, 2001, p. 65).

A nivel estatal los movimientos reivindicativos femeninos estuvieron presentes a partir de la mitad del siglo XIX. En 1857 las socialistas utópicas de Cádiz reivindicaron la emancipación de las mujeres. En 1861 Concepción Arenal reivindica la capacidad intelectual y profesional femenina, en 1872 el Congreso Obrero de Zaragoza reconoció el derecho de las mujeres al trabajo fuera del hogar. (Marías, 1980).

En los JJOO la participación femenina estaba muy limitada. Las mujeres empezaron a competir en pruebas de golf y de tenis en 1900 en París; en 1904 se añadió el tiro con arco. A partir de los JJOO del 1908 participaron en las regatas de vela y en patinaje artístico. Debido a las limitaciones que los organizadores de los JJOO imponían a la participación femenina, un grupo de mujeres deportistas empezó a reivindicar su derecho de participación. Entre estas mujeres destacó la francesa Alice Melliat (1884-1957), la cual fundó en 1917 la Federación de Sociedades Femeninas de Francia (García Bonafé, 2001).

La Federación Deportiva Femenina Internacional (FSFI) con el apoyo de Estados Unidos, Gran Bretaña, Italia, Checoslovaquia y Francia, organizó los primeros Juegos Mundiales Femeninos de París el 20 de abril de 1922, al ver que la Federación Internacional de Atletismo (IAAF) ignoraba la petición que le hicieron de incluir pruebas femeninas en los Mundiales de Atletismo. Alice Melliat debido a la poca atención recibida por las mujeres en los JJOO de 1928 y 1932, decide realizar en 1930 y 1934 los Juegos Mundiales Femeninos en Praga y Londres respectivamente. Finalmente, este movimiento se disolvió en 1938, al incluir las pruebas femeninas gradualmente en los Juegos Olímpicos y al integrarse el atletismo femenino en dicha federación (Ramírez, y Rodríguez, 2009). En el estado español a principios del S. XX las mujeres pertenecientes a las clases acomodadas habían empezado a practicar aquellos deportes que se consideraban femeninos.

En el caso español, este proceso de introducción de las mujeres en el ámbito de la actividad deportiva debe ser visto, como ha escrito la historiadora danesa Else Trangbaek en referencia a las mujeres escandinavas a finales del siglo XIX, como una parte del proceso de incorporación de las mujeres en la sociedad como ciudadanas (Pujadas, 2012, p. 47).

En 1928 apareció el primer club exclusivamente femenino de deportes atléticos, fundado en Barcelona para promocionar el deporte entre las jóvenes de clase media y alta. Aunque el objetivo era formar madres saludables y con una buena preparación física. Hubo otros casos como el Club Femenino de Deportes de Madrid, posiblemente inspirado en el club catalán (Pujadas, 2012). En los años 20 las mujeres de los países

industrializados se empezaron a liberar de la dictadura del corsé y de otros hábitos que la limitaban en su libertad de movimientos, lo que provocó que aumentara su participación en el deporte (García Bonafé; 2001).

A nivel mundial la crisis del 29 supuso un freno a la mayor presencia de la mujer en el deporte y en la sociedad, pero a nivel estatal se aceleró el cambio político español dió paso a la Segunda República, que supuso una mejor visibilidad de la mujer en la sociedad. La Constitución de 1931 estableció el principio de igualdad electoral entre hombres y mujeres en el artículo 36 de su redactado, así las mujeres pueden votar por primera vez en el año 1933. (Pujadas, 2012)

Este nuevo contexto político y social facilitó que hubiese una mayor participación de la mujer en el deporte, aunque fue un periodo de libertades que no duró mucho. Posteriormente, durante la dictadura franquista, partiendo de los presupuestos promulgados y defendidos por el Régimen, la Iglesia y la Falange Española incidieron en el sometimiento femenino. En el campo de la educación física y el deporte, la Sección Femenina era la encargada de formar a las mujeres españolas con dos objetivos: conseguir una estética corporal y desarrollar una constitución física fuerte que les permitiera engendrar y criar hijos sanos y robustos (Zagalaz, 2001).

Durante el final de la dictadura se dieron una serie de circunstancias sociales que provocaron un progreso de la mujer en el ámbito deportivo. Como afirmaba la escritora Simone de Beauvoir (1949), la inferioridad femenina no es biológica, sino social. La aparición de la píldora y otros medios para el control de la natalidad ayudarán a la liberalización de la mujer. Surge el Movimiento de Liberalización de las Mujeres, fue un movimiento mundial que llegó a todos los estratos de la sociedad. Actualmente el mayor problema deriva en que:

El deporte femenino se considera en muchos casos un deporte de segunda. Que una mujer o una niña practiquen deporte es algo normal. Pero es menos habitual que las mujeres tengan el mismo protagonismo que los hombres en su disciplina, o que lleguen a ser profesionales del deporte que practican. (Lopez y Alvariñas, 2011, p.63).

En lo referente a los puestos directivos de las instituciones y organizaciones deportivas, se confirma la falta de mujeres en el ámbito directivo. Las decisiones relevantes están en manos de los hombres. Es real la existencia de obstáculos para que no se reconozcan las capacidades de las mujeres en igualdad de condiciones que la de los hombres. (Angulo, 2007)

Mujer y olimpismo

Desde aquellas primeras olimpiadas griegas hasta nuestros días ha habido numerosos avances en cuanto a la práctica deportiva femenina. Sin embargo, los obstáculos aparecieron desde la misma fundación de los primeros JJOO modernos, ya que su fundador, Pierre de Coubertin se opuso a la participación femenina, como se ha mencionado anteriormente. En su opinión, la mujer era antiestética e incorrecta practicando deporte y creía que se le debería prohibir tomar parte en las competiciones olímpicas. (Sainz de Baranda, 2013). En los JJOO de 1924 celebrados en París, las catalanas Rosa Torres y Lili Álvarez participaron en las pruebas de tenis. En el año 1929 el mundo del deporte femenino español contará con la victoria de Lili Álvarez en dobles de tenis en el Roland Garros (García Bonafé, 2001). Göteborg (Suecia) es sede en 1926 de la segunda edición de los JJOO femeninos, evento que empezó a ser visto y seguido por los organizadores y dirigentes de los Juegos Olímpicos. La IAAF pretende acabar con la organización incluyendo los 100m y 800m, el salto de altura, el lanzamiento de disco y los relevos de 4x1000m en los Juegos Olímpicos de 1928 en Amsterdam (Contecha, 2000).

A pesar de todas estas dificultades, la participación femenina en las Olimpiadas ha pasado de ser el 9% en Amsterdam 1928, al 28% en Barcelona 1992, para llegar a la actual cifra del 44% en las Olimpiadas de Londres 2012. Si Barcelona 92 supuso un antes y un después en la participación de las deportistas españolas, Londres 2012 parece que será recordado como el año de Los Juegos de la mujer, ya que todos los países participantes contaban con alguna mujer en sus equipos por primera vez en la historia. Así, naciones como Arabia Saudita inscribieron a dos mujeres, una en atletismo y otra en judo; Brunei tuvo una participante en atletismo y Qatar cuatro mujeres en atletismo, tiro, natación y tenis de mesa; siendo una de ellas la abanderada en la ceremonia de inauguración de los juegos. Además, se introdujo la participación de mujeres en boxeo, única disciplina cuya participación femenina no era aceptada (Olivera, 2012).

Las mujeres deportistas y olímpicas todavía están claramente discriminadas en los diversos países del mundo olímpico, incluso en los países más progresistas y con mayor potencial, en algunos países su presencia en los Juegos está cuestionada y sólo esfuerzos importantes e imaginación permiten desbloquear la situación, en otros su presencia participación y vestimenta está limitada por tradiciones religiosas y culturales. Además existe un bajo porcentaje de mujeres en los distintos Comités Olímpicos, su pobre representación como técnicas y dirigentes deportivos y su presencia minoritaria y restringida en las distintas delegaciones olímpicas. (...) Las mujeres han estado siempre en un segundo plano en el amplio complejo del Movimiento Olímpico y las Olimpiadas. (Olivera, 2012, p.9)

El COI se ha comprometido con la igualdad en el deporte y así, en La Carta Olímpica del 8 de julio de 2011 (artículo 2, párrafo 7) establece que hay que “estimular y apoyar la promoción de las mujeres en el deporte, a todos los niveles y en todas las estructuras, con objeto de llevar a la práctica el principio de igualdad entre el hombre y la mujer”. Existen también otros organismos que apuestan por la plena participación de las mujeres en todos los campos del deporte. En la primera Conferencia Internacional sobre mujer y deporte en Brighton (1994) y más tarde en Lausana; (2007) se definieron políticas para promover el liderazgo femenino en los Comités Olímpicos. En la V edición celebrada en Los Ángeles en 2012 salen una serie de recomendaciones destinadas a la promoción del uso del deporte como herramienta para mejorar la vida de las mujeres. Los temas principales fueron la necesidad de incorporar más mujeres en la gestión y liderazgo; y la necesidad de aumentar la colaboración de asociaciones para promover la igualdad de género. Es en la conferencia de Mujer y Deporte de Jordania donde se pone al deporte como vehículo del cambio social y a los medios de comunicación como promotores de la igualdad de género. Son muchos los retos para el siglo XXI, los medios de comunicación tienen un importante papel en la consecución de la igualdad.

Las mujeres en los medios de comunicación

El tratamiento que los medios de comunicación han dado y dan a la mujer suele estar limitado por estereotipos de género, habitualmente se da una imagen de la mujer que no siempre se corresponde con la realidad. Los medios reflejan una realidad que a menudo es sesgada, y solo reflejan un porcentaje muy limitado del deporte femenino, que sirve para legitimar el *estatu quo* de los hombres. (Funkhouser, 1973, Ghanem, 1996; Sainz de Baranda, 2013, Tuchman, 1978).

La presencia de las mujeres en los medios de comunicación es escasa, irreal y desequilibrada, pocas veces aparecen las mujeres y cuando lo hacen suelen hacerlo en secciones con menor importancia, tales como, cultura o sociedad, no en secciones consideradas más importantes como economía o política (Gallego, Altés, Melús Soriano y Cantón, 2002).

La no presencia de las mujeres las convierte en invisibles, la ausencia trae olvido y desconocimiento, lo que no se ve no se conoce, no se aprecia, lo que no aparece en las televisiones o periódicos no sucede, no existe (López Díez, 2005). Alfaro (2011) en su estudio Deporte y mujeres en los medios de comunicación, explica que la información deportiva se centra en los hombres y obvia a las mujeres. Lo que conlleva reforzar los estereotipos y roles de género, que tradicionalmente consideran a las mujeres como ciudadanas de segunda categoría. Esa masiva difusión de imágenes no igualitarias influye poderosamente sobre las expectativas de las mujeres y también de los hombres, colaborando activamente en el mantenimiento de las desigualdades de género y en la construcción de la identidad de las niñas.

El código Deontológico Europeo del Periodismo (1993) recoge que *“los medios de comunicación pueden reducir la brecha que existe en el deporte ofreciendo información sobre las mujeres implicadas en él, acorde a su valía y merecimiento. Visibilizándolas darían a niñas, adolescentes y mujeres de cualquier edad la posibilidad de tener un modelo deportivo en el que verse reflejadas”* (Nuñez Encabo, 1993, p.1).

Los medios de comunicación, en concreto la prensa deportiva, ignoran ciertos aspectos de la participación femenina en el deporte y esto influye en la opinión del público para valorar a las deportistas femeninas (Coackley *in* Sainz Baranda, 2013). Las niñas y las mujeres no están representadas de manera equitativa por los medios de comunicación, por lo que las niñas no gozan de ejemplos necesarios para emular a sus heroínas (Cunningham, Sagas, Satore, Amsden y Schellhase, 2004). Y ello puede incidir en un descenso de la futura participación femenina en el deporte (Pedersen, 2002)

En general, los medios de comunicación presentan a la mujer deportista con representaciones estereotipadas, donde predomina el atractivo físico sobre los logros deportivos (Fink y Kensicki, 2002). La mujer es retratada en muchas ocasiones como objeto sexual o bien, se le atribuyen roles que no son propios de su actividad deportiva y es retratada como madre o esposa. En este sentido, es significativa la entrada a periodismo deportivo que aparece en el primer Oxford Dictionary of Journalism (2014):

La cobertura que realizan los medios deportivos convencionales suele ser señalada como sexista por prestar mucha mayor atención a los deportistas masculinos que a las féminas y porque el tratamiento informativo que reciben las mujeres (tanto las deportistas como las esposas, novias o compañeras de deportistas famosos) a veces tiene que ver más con su apariencia física que con sus proezas.

En esa misma línea, Marín y Ganzabal, (2011) señalan que las mujeres pocas veces aparecen en las imágenes y textos como protagonistas activas y positivas, aparecen más como agentes pasivos a la sombra del hombre, o como víctimas de una desgracia. Esa es la imagen que los medios de comunicación guardan para las mujeres: la de madre, víctima, persona que necesita ayuda, protección o es objeto de deseo.

En 1995 se configuró el Proyecto Global de Monitoreo de Medios (GMMP) cuyos objetivos fueron en primer lugar, crear una corriente solidaria y sensibilizada a nivel internacional, y en segundo lugar, generar conciencia en los medios y fomentar el análisis desde la perspectiva de género. Así la presencia de las mujeres en 2010 suponía un 23% del total de personas que aparecían en la información.

El mundo digital se presenta como una alternativa, ya que la presencia de las mujeres en la red ha aumentado mucho en los últimos años, las redes sociales pueden ser una opción para ellas. Según Robles (2012) en los medios de comunicación electrónicos, hay mayor igualdad. Aunque Franquet, Luzón y Ramajo (2007) llegan a la conclusión de que en los medios on-line se sigue la tradición de representación de género en la que el hombre aún es objeto y sujeto mayoritario de las noticias, esto es recogido también por Alfaro (2011) y Sainz de Baranda (2013).

Las nuevas tecnologías según Robles (2012), han sido determinantes para dar a conocer y difundir el deporte practicado por mujeres, y gracias a las redes sociales la difusión del deporte femenino se ha visto incrementada como en ningún otro momento de la historia. El número de webs específicas sobre deporte femenino sigue creciendo, así como el interés por el mismo. Parece que incluso las redes sociales se muestran más efectivas que las webs para dar a conocer a deportistas y difundir información sobre deporte femenino ya que suponen el soporte idóneo para la difusión de noticias y eventos relacionados con el deporte en general y el femenino en particular. En este contexto, Alfaro (2011) propone algunas reflexiones sobre las consecuencias sociales de tratar a las mujeres sin el respeto que merecen, tanto a nivel físico como en relación a la actividad que desarrollan o su vida. Expone:

...lo que se respeta no se maltrata” y además, “la reproducción mecánica de estereotipos de género y roles tradicionales de género es un obstáculo que impide el avance de las mujeres. La profesión periodística no debe mantenerse neutral ante la injusticia; debe tratar de conseguir unos objetivos que ayuden a mejorar la sociedad (Alfaro, 2011, p.46).

Por todo eso es importante, tal como refleja el Manifiesto por la igualdad y la participación de la mujeres en el deporte (2007), reflejar en los medios de comunicación una imagen positiva de las mujeres en el deporte, diversificada, exenta de estereotipos de género y como modelos de éxito personal, profesional y social.

Estereotipos y deporte

Diversas organizaciones e instituciones interesadas en promover la práctica de la actividad física y el deporte entre la juventud muestran especial preocupación por los bajos índices de práctica deportiva entre las chicas de entre 15 y 24 años. Los datos manifiestan una clara división de roles que influye sobre la práctica del deporte entre hombres y mujeres; lo cual es una prueba inapelable de que efectivamente, el deporte sigue encontrándose sujeto a determinantes sociales de carácter sexista. (Moscoso, y Moyano, 2009).

Esa situación se mantiene gracias a los estereotipos. Los estereotipos son construcciones sociales que se generalizan a todo un grupo o población. Son dicotómicos y excluyentes; parece que los que se emplean para ellas estén prohibidos para ellos y viceversa. Se dice que es lo natural, lo normal cuando en realidad son conceptos contruidos socialmente (López, 2005). Las informaciones deportivas refuerzan estos estereotipos, perjudicando a las mujeres. Y ocurre que las jóvenes hacen menos deporte, se da más valor al deporte practicado por hombres, ellas ganan mucho menos, tienen menos patrocinios, las deportistas destacadas no tienen las mismas oportunidades para llegar a puestos técnicos, ni como entrenadoras ni como árbitras. Los puestos de liderazgo representación y toma de decisiones los ocupan los hombres. Están mejor considerados socialmente, y afianzan su personalidad gracias a que tienen modelos sociales a imitar. Las deportistas mientras, tienen la esperanza de que algún día puedan recibir los mismos honores y reconocimiento social. (López, 2011)

A la mujer se le asignan roles de género en función del sexo. La representación en los medios de la corresponsabilidad familiar equilibrada sigue siendo un reto y sería adecuado representar positivamente la corresponsabilidad de los deportistas en el hogar porque suponen un modelo fundamental para la socialización de la juventud. Es evidente que hay varias formas de masculinidad, sin embargo, en general se representan las manifestaciones de la masculinidad hegemónica. Scraton, (2000) expone que hay ciertas características asociadas a las visiones estereotipadas de la feminidad y la masculinidad que refuerzan poderosamente las expectativas sobre lo adecuado para niñas y mujeres, y niños y hombres a distintas edades. En las escuelas, estas imágenes

se consolidan y reproducen como ideologías que constituyen la base de la gestión política de las divisiones por géneros en la sociedad general. En este sentido, (Puig, 2000, p. 11) añade que *“hay que reivindicar y hacer visibles los lados ocultos de la masculinidad, que eran tabú para los hombres y que, en consecuencia, no podían mostrar; por eso dice que las emociones, las debilidades, las rivalidades pueden ponerse al descubierto y no ser negadas”*.

La comisión Europea por la igualdad expone que deberían fomentar los roles no discriminatorios en todos los ámbitos de la vida, como la educación, la promoción profesional, el empleo o el deporte. Concretamente, en esta investigación preocupa la incidencia que esta situación puede tener en la educación física escolar.

Objetivos

El objetivo de este estudio es fomentar la práctica de la actividad física entre las niñas y jóvenes, conociendo previamente cuáles son las causas del abandono precoz de la misma. En esta labor juega un papel importante el profesorado en general y el de Educación Física en particular, que es a quién irá dirigida una parte del trabajo. Se recogerán las opiniones de estudiantes de Magisterio en EF y de la Facultad de Ciencias para la Actividad Física y el Deporte; de tal manera que se obtengan opiniones sobre los factores que inciden en la construcción de la identidad de las mujeres en el deporte y sobre aspectos que obstaculizan su socialización, de forma que estos aspectos supongan un hito en su formación. Otro elemento importante es estudiar la función que los medios de comunicación ejercen en la difusión de la imagen distorsionada que se ofrece sobre la mujer deportista. Se desea identificar también, cómo es percibida esta imagen por el alumnado de diferentes etapas educativas, para crear un catálogo de actuaciones que dé pautas para conseguir una mejora de la práctica deportiva entre las mujeres. Por último, dar voz a las mujeres deportistas de medio y alto nivel puede ayudar a conocer la situación que vive el deporte femenino de boca de sus protagonistas.

1. Analizar qué referentes han incidido en la construcción de la identidad de las mujeres practicantes de actividades deportivas de diferentes niveles: Educación Primaria, Educación Secundaria, Universidad.
2. Analizar la simbología de las imágenes de las mujeres deportistas que aparecen en la prensa desde la mirada de las niñas y niños, de adolescentes y mujeres deportistas de élite.
3. Conocer qué opinión genera en las adolescentes y en las deportistas de élite la no presencia de las mujeres atletas en los medios de información y comunicación y en qué manera esa escasa presencia de referentes ha incidido en sus vidas deportivas.
4. Conocer la forma de visibilizar las carreras de mujeres deportistas, y si este hecho ha provocado que se sintieran tratadas de modo diferente.

Método

Desde un planteamiento cualitativo se intentará comprender e interpretar una realidad social concreta. Se busca con este proyecto identificar los significados que las adolescentes y deportistas dan a la actividad física y al deporte. Se buscará el acercamiento a los centros para dialogar con las personas y comprender lo que ocurre. Quien investiga de una manera cualitativa se sumerge en el contexto y desea ir más allá de la comprensión de los hechos, para abordar la superación de los obstáculos que limitan el pleno desarrollo de quienes participan. Solo a partir de la comprensión de los procesos y los significados se pueden impulsar acciones que ayuden a comprender los

cambios que se necesitan en cada contexto social. Se buscan las respuestas en la praxis de tal manera que las personas puedan expresarse libremente con acciones intencionales y metódicas (Flick, 2014, Barbour, 2012).

Se desean impulsar procesos de reflexión sobre actitudes, estereotipos y tópicos, que lleven a tomar conciencia de los valores que se asocian a cada comportamiento y a los modos de expresión.

Participantes

Alumnado de 3 centros escolares de primaria y de 3 centros de secundaria de los territorios históricos de la CAPV. En cada centro se intentará; realizar los cuestionarios al menos a 150 personas, y al menos dos grupos de discusión en cada ciclo y etapa. Participarán unas 900 personas en los cuestionarios y 60 en los grupos de discusión. Alumnado universitario: se realizarán unos 200 cuestionarios (2 grupos de discusión por centro universitario). Entrevistas a 5 o 6 mujeres estudiantes deportistas de alto nivel o de medio-alto nivel, y a otras 5 o 6 mujeres deportistas de élite.

Instrumentos

Las estrategias para la recogida de información serán: cuestionarios cualitativos al alumnado de primaria, secundaria y universitario para conocer su opinión acerca del objeto de estudio, la presencia de las mujeres en la sociedad y en los medios de comunicación; y grupos de discusión en varios centros escolares, al menos dos por cada territorio histórico de la CAPV.

Se realizarán así mismo, cuestionarios cualitativos y grupos de discusión con alumnado de la E.U. de Magisterio de la especialidad de Educación Física, y de la Facultad de Actividad física y deportes. Así como entrevistas en profundidad a mujeres deportistas de élite y a las alumnas de 4º de la Facultad de Actividad Física y Deporte.

Los cuestionarios cualitativos “son instrumentos que sirven para descubrir cuáles son los significados de constructos utilizados por cada persona participante, son pruebas proyectivas, en las que vierten los significados que las personas encuestadas atribuyen a determinados constructos”. (Goetz y Lecompte, 1988, p.126).

Son series de preguntas para responder, y estructuran la información indicando observaciones sobre diferentes temas. (Elliot et alt., 2010). Se caracterizan porque la información está acotada, pero al estar las preguntas elaboradas de forma abierta la información que se obtiene puede ser rica en matices. (Bisquerra, y Sabariego, 2004). Permiten tener una primera impresión y visualización de los participantes y de su relación con el objeto de estudio. Son datos primarios, valiosos porque enfocan la manera de entender un problema concreto, y permiten el acercamiento inicial a un problema, pueden ser un paso previo a la utilización de modelos de comunicación (Vallés, 2003)

El objetivo es ver si las personas que responden sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables (Goetz y LeCompte, 1988). Obtener datos reveladores de los significados que las personas atribuyen a los conceptos, para mostrar cómo conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones. Pueden indicar aspectos que merecen ser observados, o pueden descubrir temas inesperados acerca de los que se debe recopilar información (Elliot, 2010).

Los grupos de discusión consisten en reunir a un conjunto de personas para discutir, hablar, dialogar sobre un tema en cuestión. La importancia de impulsar el

diálogo radica en la deliberación y la reflexión crítica en la educación de las personas. El diálogo que surge en el grupo pretende convertirse en una relación de comunicación entre las personas participantes, para que se estimule el interés por optimizar las posibilidades de la persona en su entorno.

El diálogo de entrevistas y grupos de discusión puede llegar a convertirse en comunicación revitalizadora (Limón y Crespo 2002, Svale, 2011). Quien pregunta necesita concienciar a las personas sobre el tipo de relación que se desea conseguir durante el intercambio y poner todos los recursos técnicos que conozca a favor de una comunicación que anime al respeto y la superación mutua.

Las entrevistas y los grupos de discusión como técnicas de recogida de información en la investigación cualitativa, tienen un propósito muy definido: determinar las percepciones, los sentimientos y las maneras de pensar de cada persona acerca de los productos y servicios que utilizan (Barbour, 2012, Krueger, 1991, Svale, 2011). Los grupos de discusión no están pensados para desarrollar un consenso, para llegar a un plan aceptable o para tomar decisiones sobre qué acción tomar.

Gran parte del éxito de estas técnicas depende de la calidad de las preguntas (Krueger, 1991, Barbour, 2012), Hacer entrevistas es algo más que hacer preguntas; implica realizar preguntas bien pensadas en un contexto de concentración sobre un tema. Consideremos algunos de los requisitos necesarios para preguntar correctamente. Se observará si las preguntas siguen una sucesión lógica y ordenada. Tras realizar la primera prueba se reflexionará sobre la ordenación y redacción de las preguntas, y se observará los comentarios posteriores a la sesión.

Análisis de la información

La siguiente parte del proceso consistirá en el análisis de la información recogida, se realizará a través del programa digital de tratamiento de textos NVivo10 y el paquete estadístico SPSS v. 21; analizando cómo se construye la identidad de las mujeres y niñas y cuáles son sus hábitos deportivos, para analizar cómo piensan que se puede conseguir empoderar a las mujeres a través del deporte.

El análisis de la información se hará a través de la construcción de un sistema categorial de carácter inductivo-deductivo, apoyado en las teorías previas y en la información surgida en instrumentos utilizados. La información recogida se codificará y categorizará, estableciendo relaciones jerárquicas entre las diferentes categorías. Las categorías y sus límites serán definidas para que se facilite todo el proceso hermenéutico. La información será introducida en el programa NVivo, y tras sacar los sumarios por cada categoría, se pasará a explicar e interpretar la información clasificada.

Cronograma de la investigación

Se trata de una investigación que se encuentra en sus fases preliminares por lo que a continuación se exponen las fases que se esperan desarrollar.

FASE 1-1 (Abril 2015-octubre 2015). Construcción del marco teórico. Se realizará una revisión exhaustiva de los estudios existentes y una revisión de las teorías que han tratado estas temáticas.

FASE 1-2 (Noviembre 2015-febrero 2016). Construcción de los instrumentos de recogida de información. Tratándose de una investigación de corte cualitativo es importante elaborar instrumentos de recogida de información “ad hoc”.

FASE 2 (Marzo 2016-septiembre 2016). Trabajo de campo. Se realizarán grupos de discusión en tres centros escolares analizaremos las opiniones de niñas, niños y jóvenes sobre cómo les afecta todo lo que proviene de los medios de comunicación, aunque esto se concretará en función de la disponibilidad de los centros en los que se realizará el trabajo de campo.

FASE 3-1 (Octubre 2016-octubre 2017). Análisis de la información recogida en los centros de Primaria. Análisis de las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión que se hayan recogido. Indagar sobre si la presencia o la ausencia de las mujeres en los medios de comunicación e información ayudó o dificultó la elección de sus opciones en el deporte escolar.

FASE 3-2 (Octubre 2016-octubre 2017). Análisis de la información recogida en los centros de Secundaria. Análisis de las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión que se hayan recogido. Indagar sobre si la presencia o la ausencia de las mujeres en los medios de comunicación e información ayudó o dificultó la elección de sus opciones en el deporte escolar.

FASE 3-3 (Octubre 2016-octubre 2017). Análisis de la información recogida en los centros de Universidad: análisis de las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión que se hayan recogido. Indagar sobre si la presencia o la ausencia de las mujeres en los medios de comunicación e información ayudó o dificultó la elección de sus opciones profesionales y/o deportivas

FASE 3-4 (Octubre 2016-octubre 2017). Análisis de la información recogida de las personas deportistas de élite: análisis de las entrevistas, y de los relatos narrativos que se hayan recogido. Indagar sobre si la presencia o la ausencia de las mujeres en los medios de comunicación e información ayudó o dificultó la elección de sus opciones deportivas y en el desarrollo de su quehacer profesional y de su carrera.

FASE 4 (Noviembre 2017- septiembre 2018). Resultados, discusión, referencias bibliográficas. Escritura de informes y artículos para revistas de impacto.

Resultados esperados

Se espera que los resultados de este proyecto den pautas de interés para centros educativos, instituciones públicas y medios de comunicación.

Que las mujeres deportistas expresen su visión sobre el mundo del deporte, sobre cómo han sido tratadas y cómo se sienten en él, puede ayudar a tomar pautas de actuación para denunciar cuál es la aparición en los medios de comunicación de las mujeres y de los deportes considerados femeninos. Los resultados ayudarán a entender la práctica educativa de profesionales de la Educación Física y el deporte, para que reflexionen y tomen conciencia de la importancia de su labor respecto a la promoción de la igualdad y de las consecuencias de no llevar a cabo prácticas realmente coeducativas.

La investigación ayudará a reflexionar sobre los estereotipos de género en el mundo del deporte escolar: impulsando la reflexión sobre la situación actual, fomentando la visibilización de las prácticas deportivas de mujeres, evitando la marginación de las niñas en algunas actividades físicas y reformulando las actividades propuestas para las clases de educación física. El presente trabajo colaborará en el establecimiento de pautas para colaborar en la construcción de la identidad de las niñas y para que éstas se sientan realmente tomadas en cuenta.

De los resultados del presente estudio se espera contribuir de alguna manera, a la construcción de la identidad de las niñas para conseguir que éstas mantengan sus prácticas deportivas a lo largo de su vida y puedan acceder a puestos de gestión,

dirección o a labores como las de árbitras o entrenadoras de deportes considerados masculinos.

Referencias

- Alfaro, E. (2011) *Deporte y mujeres en los Medios de Comunicación. Sugerencias y recomendaciones*. Madrid: CSD
- Angulo, M. (2007) *Proyecto ley orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres: consecuencias de su aplicación en el mundo del deporte*. Madrid: CSD.
- Barbero, J.I. (1993). *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en la investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. París: Gallimard.
- Bisquerra, R., & Sabariego, M. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cazorla Prieto, L.M. (1992). *Derecho del Deporte*. Madrid: Tecnos.
- Contecha, L. (2000). Mujer y olimpismo. *Revista digital efdeportes*, 24. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd24/mujerol.htm>
- Cunningham, G.B., Sagas, M., Satore, M.L., Amsden, M.L., & Schellhase, A. (2004). Gender representation in the NCAA News: Is the glass half full or half empty? *Sex Roles: A journal of Research*, 50 (11/12), 861-870.
- Elliot, J. (2010). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fink, J., & Kensicki, L. (2002). An imperceptible difference: Visual and textual constructions of feminity in Sports Illustrated and Sports Illustrated for Women. *Mass Commnication and Society*, 5, 317-339. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1207/S15327825MCS0503_5.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Franquet, R., Luzon, V., & Ramajo, N. (2007). La información en los principales medios de comunicación on-line. Estudiar la representación de género. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, 22, 267-282. Recuperado de <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer22-14-franquet.pdf>.
- Funkhouser, G.R. (1973) The Issues of the Sixties, an Exploratory study in the Dynamics of Public Opinion. *Public Opinion Quarterly*, 37, 62-75.
- Gallego, J., Altés, E., Melús, M.E., Soriano, J.; & Cantón, M.J. (2002). La prensa diaria por dentro: mecanismos de transmisión de estereotipos de género en la prensa de información general. *Comunicación y sociedad*, 16 (2) 49-66.
- García Bonafé, M. (2001). El siglo XX. La revolución deportiva de las mujeres. Dossier: Humanismo en el deporte. *Apunts para la Educación Física y Deportes*, 64, 63-68.
- García, M., & Asins, M. (1994). *La Coeducación en Educación Física. Cuadernos para la Coeducación nº 7*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ghanem, S. (1996). *Media coverage of crime and public opinion: An exploration of the second level of agenda setting*. Tesis doctoral. University of Texas, Austin.
- Goetz, J.P., & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P., & Lecompte, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Hargreaves, J. (1993). Promesa y problemas en el ocio y los deportes femeninos. En J.M. Brohm, et al. (coord.). *Materiales de sociología del deporte* (pp.109-132). Madrid: La Piqueta.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica par la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Limon, M.R., & Crespo, J.A. (2002). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*. Madrid: Narcea.
- López Díez, P. (2005). *Representación de género en los medios informativos de radio y televisión*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión. Recuperado de http://www.pilarlopezdiez.eu/pdf/2InfReprGen_05.pdf.
- López Serra, F. (1998). *Historia de la Educación Física. La Institución Libre de Enseñanza*. Gymnos. Madrid.
- López Villar, C., & Alvariñas Villaverde, M. (2011). Análisis muestrales desde una perspectiva de género en revistas de investigación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte españolas. *Apunts. Educación Física y deportes*, 106, 62-70.
- Marías, J. (1980). *La mujer en el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, F., & Ganzabal, M. (2011). *La mujer (in)visible*. Maracaibo (Venezuela): Universidad de Zulia.
- Martínez-Gorroño, M.E., & Hernández-Álvarez, J.L. (2014). La institución libre de enseñanza y Pierre de Coubertin: la educación física para una formación en libertad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (54), 243-263.
- Michel, A. (1987). *Fuera Moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La Sal, Ediciones de les Donnes.
- Moscoso, D., & Moyano, E. (2009). *Deporte, Salud y Calidad de vida*. Colección de Estudios Sociales nº26. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Nuñez Encabo, M. (1993). El código deontológico europeo de la profesión periodística. Recuperado de <http://fape.es/home/codigo-deontologico/>
- Olivera, J. (2012). Juegos Olímpicos Londres 2012: la olimpiada de las mujeres en los olímpicos. *Apunts, Educación Física y deportes*, 109, 7-10.
- Pedersen, P.M. (2002). Examining equity in newspaper photographs: A content analysis of the print media photogaphic coverage of interscholastic athletic. *International Review for the Sociology of Sport*, 37 (3-4), 303-318.
- Puig, N. (2000).Proceso de individualización, género y deporte. *Apunts, Educación Física y Deporte*, 59, 99-102.
- Pujadas, X. (2012). *De espectadoras a protagonistas. Las mujeres y el deporte en la II república española (1931-1936)*. In M. Bobo (coord.) Actas III ciclo de Conferencias Muller e Deporte de la facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de A Coruña (pp.47-57). Recuperado de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/11570/2/III_XEAFD_art_5.pdf
- Ramírez Macías, G., & Rodríguez Fernández, C. (2009). *Alice Milliat y la mujer en los juegos olímpicos*. V Congreso nacional de las ciencias del deporte y la educación física. Pontevedra: 7-9 de Mayo ISBN: 978-84-613-1660-1.
- Robles, F. (2012). *Informe sobre la presencia de las mujeres deportistas en los medios de comunicación electrónicos. Las redes sociales y el deporte femenino*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la igualdad de oportunidades del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

- Sainz de Baranda, C. (2013). *Mujeres y deporte en los medios de comunicación. Estudio de la prensa deportiva española (1979-2010)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Scraton, S. (2000). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Morata: Madrid.
- Svale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Tuchman, G. (1978). The newspaper as a social movement's resource. En G. Tuchman, A.K. Daniels, & J. Bent (Eds), *Hearth and home: Images of women in the mass media* (pp.186-215). New York: Oxford University Press.
- Vallés, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis sociología.
- Zagalaz, M.L. (2001). La educación física femenina durante el franquismo. La sección femenina. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 65, 6-16.

Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica
Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak

ASPECTOS PSICOSOCIALES: DIFERENTES CONTEXTOS
ALERDI PSIKOSOZIALAK: HAINBAT TESTUINGURU

Estrategias de mediación parental sobre el uso de videojuegos en menores de 8-12 años

Parental mediation strategies on the use of video games on children aged 8-12

Ana Aierbe, Eider Oregi y Elsa Cuero
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

Esta investigación explora la utilización de videojuegos y estrategias de mediación parental en niños y niñas de 8 a 12 años. Mediante el Cuestionario de Consumo Mediático Infantil, se han recabado datos referidos a las pautas de consumo de videojuegos, concretamente: el uso de consola de videojuegos con o sin acceso a internet; tipo de consola de videojuegos; tipo de videojuego preferido y videojuego al que más juega; contexto social en el que juega y finalidad con la que utiliza la consola. Asimismo, se ha indagado en las estrategias y estilos de mediación parental (restrictiva, instructiva, compartida) del uso de videojuegos por parte de hijos e hijas. Entre los resultados se constata que a partir de los 11-12 años se tiende a jugar más solo/a a videojuegos; y también, a conectarse más a Internet a través de la consola para jugar a videojuegos con amistades y desconocidos sin estar en el mismo espacio. Madres y padres han optado principalmente por estilos restrictivos e instructivos como estrategias de mediación. Este trabajo pone en evidencia los nuevos retos a los que los progenitores deben enfrentarse así como la necesidad de impulsar la competencia mediática para un uso responsable de los medios.

Palabras clave: videojuegos, mediación parental, Internet, medios de comunicación, infancia.

Abstract

This research explores the use of video games and parental mediation strategies in children aged 8-12 years. Child Questionnaire by media consumption, have collected data on the consumption patterns of video games, namely: the use of video game consoles with or without internet access; type of game console; favorite type of video game and video game that's played; social context in which plays and purpose for which used the console. Also, it has explored strategies and styles of parental mediation (restrictive, instructive, shared) the use of video games by children. The results can be seen that from 11-12 years tend to play more alone to video games; and also to connect over the Internet through the console to play games with friends and strangers without being in the same space. Parents have chosen mainly by restrictive and instructive mediation styles and strategies. This paper highlights the new challenges that parents must face and the need to promote media competence for responsible use of the media.

Keywords: video games, parental mediation, Internet, mass media, childhood.

Introducción

En la actualidad existe común acuerdo en que los videojuegos, como medios de comunicación, han transformado las relaciones sociales, la construcción del conocimiento y la educación. La relevancia de los videojuegos como medios de comunicación fue puesta de relieve por MacLuhan ya en la década de los 60 al definirlos como “extensiones de nuestro ser, no individual sino social...que son medios de comunicación” (MacLuhan, 1996:253). En este sentido, son herramientas que nos sirven “para entender el mundo” (Frasca, 2009:37).

Resulta una tarea compleja definir qué son los videojuegos. En primer lugar, porque, a menudo, el concepto de videojuego es utilizado de forma indistinta para hacer referencia tanto a su componente tecnológico, el hardware, como al tipo de juego o software. En segundo lugar, porque el mercado oferta multitud de posibilidades (consolas domésticas, máquinas recreativas, ordenadores personales) mediante las que se puede acceder a los videojuegos, además de la constante evolución a los que éstos están sujetos.

Para Levis (1997) un videojuego consiste en un entorno informático que reproduce sobre una pantalla un juego cuyas reglas han sido previamente programadas. Esta definición es completada por Marqués (2000) al señalar que, se podría entender por videojuego todo tipo de juego electrónico interactivo que oferta una serie de actividades lúdicas (contenido), cuyo punto de apoyo común es el medio que se utiliza (plataforma electrónica), con independencia de su soporte (ROM interno, cartucho, disco magnético u óptico, on-line) y de la plataforma tecnológica que utiliza (máquina de bolsillo, videoconsola conectable al TV, máquina recreativa, microordenador, vídeo interactivo, red telemática o teléfono móvil).

Los videojuegos, son una herramienta tecnológica muy difundida entre los jóvenes y los menores. Sus efectos han sido muy cuestionados, contando tanto con defensores y detractores, aunque puede decirse que su uso será o no perjudicial dependiendo del tipo de juego utilizado, es decir, del contenido y del tiempo dedicado a ellos. En general, se señalan diversas ventajas y desventajas de estos medios. Entre las desventajas destacan (Marqués, 2000):

- 1.-Puede generar adicción.
- 2.-El uso excesivo de videojuegos puede causar rechazo hacia otros medios didácticos como los libros, CD, etc.
- 3.-Puede causar conductas violentas si el recurso utilizado se basa en este tipo de comportamientos.
- 4.-Puede resultar costoso para el centro educativo, no sólo la adquisición de videojuegos, sino también los equipos y programas necesarios para ejecutarlos. Es importante el papel que desempeñan los videojuegos en la educación, pero siempre deben utilizarse con medida y bajo la supervisión de padres y docentes.
- 5.-Quienes juegan, se desconectan del mundo real y “deja de existir” el tiempo y el espacio, el afuera, la realidad exterior.
- 6.-Tienen incidencia negativa en la comunicación y relaciones en la familia.
- 7.-Restan tiempo a las tareas escolares
- 8.-Generan estrés y fatiga ocular
- 9.-Dan lugar a dolores musculares y articulares
- 10.-En relación a su contenido, estimulan la violencia.
- 11.-Pueden producir nerviosismo y ansiedad.
- 12.-Pueden transmitir valores inadecuados.

13.-Pueden provocar un cierto retraso en el proceso de socialización e incluso un aislamiento.

14.-La excesiva estimulación de concentración puede llegar a provocar falta de atención hacia su entorno.

Pero, por otra parte, también el uso de videojuegos se relaciona con determinadas ventajas:

1.-Fomentan la motivación: Muchos de ellos tienen una atractiva interfaz y navegación que permite estimular varios sentidos al mismo tiempo.

2.-Tienen gran interactividad, lo que permiten que el alumno sea un sujeto activo y participativo mientras lo usa.

3.-Facilitan la atención a la diversidad: Permite establecer varios ritmos de aprendizaje y la facilidad de adaptar el nivel de contenidos según las necesidades de cada uno.

4.-Estimulan la capacidad de razonamiento y discernimiento.

5.-Permiten la interdisciplinariedad, en un solo videojuego podemos encontrar desarrollo de varias áreas.

6.-Permiten un sistema de evaluación que genera la sana competencia.

7.-Favorecen la organización espacio-temporal.

8.-Desarrollan destrezas básicas como la rapidez de reflejos y la memoria.

9.-Desarrollan el instinto de superación.

10. -Algunos permiten mejorar y acrecentar la rapidez de razonamiento.

11.-Estimulan la concentración, por lo que pueden ser muy adecuados para niños y niñas con hiperactividad o con déficit de atención.

¿Qué particularidades se asocian al videojuego frente a otras pantallas como la televisión? Frente a la contemplación de la televisión que, aunque les mantengan intelectualmente estimulados y activen la imaginación, deja poca iniciativa a la persona que los ve, los videojuegos exigen una implicación activa en el propio desarrollo de los mismos. El jugador/a se ve obligado a tomar decisiones que le involucran en el proceso del juego. El jugador/a se siente incluido en el juego porque el programa le ofrece desempeñar un rol en la trama en un contexto simulado ligado a la fantasía (escenas desarrolladas en el espacio o en tiempos lejanos). La sensación de implicarse en un rol produce una fuerte identificación en el jugador/a que asume como propias las coordenadas del relato. Esto es lo que los hace esencialmente diferentes al resto de los fenómenos audiovisuales contemporáneos.

Hablar de videojuegos supone hacer referencia a los tipos de soporte sobre los cuales podemos encontrar los videojuegos, así como el tipo de juegos existentes en el mercado actual. La relevancia del soporte radica en que las características propias de cada uno de los soportes determinan modos de uso y tipos de programas de juego específicos para cada uno de ellos.

Los soportes más habituales son los siguientes (Levis, 1997; Marqués, 2000): Máquinas recreativas, red telemática (juegos interactivos en red bien mediante Internet o intranets), microordenador (Juegos interactivos en soporte CD-ROM, DVD, disco), videoconsola (Nintendo, PlayStation, XBOX), máquina de bolsillo (GameBoy, PSP de Sony) y teléfono móvil.

Además de los soportes, es preciso aludir al tipo de videojuego. Puede hacerse una diferenciación de los mismos en función de criterios técnicos o comerciales, o bien, como lo hace el CIDE/Instituto de La Mujer, basando la clasificación en contenidos y valores que transmiten los videojuegos. La clasificación propuesta es la siguiente: Arcade (juegos de tipo plataforma y laberinto como por ej. Pacman, Mario); Deportes y simuladores deportivos (FIFA, PC Football, NBA, Formula I, GrandPrix); Juegos de

acción y de rol; Simuladores y constructores; Juegos de estrategia; Juegos de mesa; Juegos de combate (juegos de tipo disparo o lucha).

Debido a la rápida evolución del mundo de los videojuegos, las clasificaciones van cambiando y adaptándose a los avances que se van produciendo en este campo. Así, muchos de los videojuegos que se incluyen dentro de una categoría, podrían situarse en varias de ellas, ya que cada vez se diseñan y comercializan juegos más complejos, que engloban varias modalidades y categorías en un mismo videojuego.

Mediación parental

La mediación comprende todos aquellos procesos a través de los cuales la familia filtra las influencias educacionales (externas) mediante los procesos por los cuales ella cierne, interpreta, refracta y transforma esas informaciones” (Leichter, 1978). En lo que respecta a las pantallas, la mediación parental se define como el grado y la forma en la que los padres y madres intervienen en las relaciones que los hijos/hijas establecen con los medios (Torrecillas-Lacave, 2013).

De estas definiciones se desprende que los padres y las madres tienen la responsabilidad del cuidado y la guía de los hijos protegiéndolos de lo que podrían afectarlos, dentro de esto podríamos mencionar los medios de comunicación y las pantallas. Los padres y madres son los que deben filtrar y explicar las informaciones, facilitando la comprensión de los contenidos proyectado en las pantallas para que los hijos e hijas sean capaces de enfrentarse a ésta.

En cuanto a las clasificaciones de los tipos de mediación Torrecillas-Lacave (2013) diferencia cuatro tipos de mediación familiar efectiva, referida a la televisión pero válida para otros medios: a) control: la mediación consiste en el seguimiento del uso que hacen de las pantallas los hijos e hijas y establecen prohibiciones totales o parciales de ciertos contenidos, horarios, etc; b) descontrol; es la pérdida del control, el orden o la disciplina; c) autocontrol: los padres y madres no intervienen en el visionado de los hijos/as; y d) heterocontrol: la mediación se establece a través de normas.

Aierbe, Orozco y Medrano (2014), basándose en los estudios de Valkenburg (1999), describen tres estilos de mediación parental televisiva en su investigación: a) la mediación compartida o covisionado: en la que los adultos simplemente acompañan a los hijos a ver televisión; b) la mediación restrictiva: en la cual el adulto actúa imponiendo normas al menor, restringiendo el horario, así como la programación que puede ver o no; y c) la mediación instructiva, en la cual los padres, las madres y los hijos-hijas dialogan acerca de los programas. Esta clasificación es la que se ha tomado en consideración en esta investigación.

Puede apreciarse que hay una clara similitud en las clasificaciones de los estilos de mediación que perciben estos autores y autoras que, aun nombrando de diferentes maneras, siguen un mismo lineamiento de pensamiento en donde una categoría consiste en informar, otra en restringir y poner normas, otra en acompañar y la menos apropiada que se caracteriza por la ausencia de mediación en donde se deja a los y las menores a su libre albedrío.

El fenómeno de los videojuegos compartidos es cada vez más frecuente en nuestros hogares, esto es así desde el uso de las videoconsolas “Play Station”, creada por la compañía Sony, y “Wii”, de la empresa Nintendo. Esta última tiene unas características que les permite a los niños y niñas la incorporación de movimientos alrededor de la pantalla, y la participación de más de un jugador a la vez, por lo que padres, madres, hijos e hijas pueden compartir juegos y jugar al unísono (Gabelas Barroso y Marta Lazo, 2008). Según estos autores, la pantalla menos preferida es la videoconsola o los videojuegos ya que los padres y madres limitan con mayor

frecuencia el uso de éstos por lo que es la pantalla más restringida por parte de los progenitores.

Nikken y Jansz, (2006) al analizar la mediación en los videojuegos indican que los padres y madres utilizan el mismo estilo de mediación que el utilizado con la televisión, en donde la participación y los estilos o estrategias de mediación seleccionadas por los padres y madres suelen tener relación con el grado de conocimientos que tengan sobre éstos.

Sin embargo, la aparición de innovadoras pantallas y nuevas tecnologías pone a los padres y madres en una posición cada vez más difícil, además ha aparecido una nueva tendencia, la de acceder a contenidos y juegos a través de dispositivos más portátiles y con acceso a Internet, algo que preocupa a los padres y madres pues supone otro tipo de inspección y mediación de contenidos, tiempos y usos, principalmente series que se difunden y visualizan a través de los teléfonos móviles.

Sarabia y Muñoz (2009) hablan de una grieta generacional, puesto que los padres y madres con frecuencia tienen unas competencias menores que los hijos e hijas en cuanto al uso de Internet y la informática, por lo que nos encontramos a unos padres y madres poco preparados frente a unos hijos/as con mayores habilidades informáticamente hablando. Por tanto, la gran destreza de los hijos e hijas con las tecnologías contrasta con las de sus progenitores que tienen menos habilidades en el manejo de las mismas, lo que supone un esfuerzo mayor cuando se trata de informar y mediar en el uso de las pantallas a sus hijos.

Los más jóvenes cada vez están inmersos en una cotidianidad más tecnológica además de un acceso a más temprana edad con las pantallas. Ahora bien, en muchos casos, los adultos creen que las nuevas tecnologías no están hechas para ellos y no tienen claro el papel que esas herramientas de la información y de la comunicación pueden tener en sus vidas (Sarabia y Muñoz, 2009). Existe una brecha generacional con respecto al uso de Internet en algunas familias, de manera que los niños y adolescentes prueban los avances tecnológicos y ven las nuevas tecnologías de la información como algo interesante, mientras que en el caso de los adultos esta concepción es distinta.

No cabe duda de que Internet, hoy en día, se erige como el medio estelar para la información, el ocio y la comunicación de niños y adolescentes. Cada vez se accede desde diferentes pantallas, de menor tamaño y portátiles (Livingstone, 2007) por lo que claramente la tendencia actual discurre hacia el consumo multipantalla. Las series se difunden y visualizan a través de tablets o teléfonos móviles. Asimismo, se ha extendido el hábito entre niños y adolescentes de acceder a videojuegos en línea para jugar con amigos y/o personas desconocidas, con los consiguientes beneficios y riesgos que puede entrañar (Chicharro, 2014), tendencia que se va acrecentando, a través de los teléfonos móviles.

En síntesis, la mediación es importante y necesaria para que los y las menores hagan buen uso de los medios de comunicación. Las actitudes de los padres con relación al uso en red pueden ser, por un lado, positivas, en el sentido de proporcionar su uso de forma segura, ayudándoles a los más pequeños a hacer un uso sano y educativo de los recursos virtuales. Por otro lado, sus actitudes pueden ser negativas en el caso de rechazarla debido a sus riesgos potenciales.

A partir de esta revisión de estudios, surge el interés por indagar en los hábitos de consumo de videojuegos que tienen los niños y niñas así como en las estrategias que los padres y las madres despliegan para regular y mediar en dicho consumo. La cuestión guía de este trabajo es ¿Qué tipo de videojuegos utilizan los niños y niñas de 8 a 12 años y como regulan su consumo los padres y las madres?

Por tanto, el objetivo general es conocer las pautas de utilización de videojuegos en niños niñas de Educación Primaria (8-12 años). Asimismo, determinar con quién y dónde los usan, y el tipo de mediación parental sobre la utilización de éstos por los hijos/hijas de estas edades.

Más concretamente, los objetivos específicos son:

1.-Identificar los hábitos de uso de videojuegos de niños y niñas de 8-12 años: el uso de consola de videojuegos con o sin acceso a internet; tipo de consola de videojuegos; tipo de videojuego preferido y videojuego al que más juega; y finalidad con la que utiliza la consola.

2.-Determinar el contexto social de uso de los videojuegos, es decir, con quién y dónde suelen jugar los menores a los videojuegos.

3.-Conocer las estrategias y los estilos de mediación que los progenitores emplean para regular la utilización de videojuegos en los hijos/hijas de 8 a 12 años.

Método

Los resultados que aquí se presentan forman parte de una investigación más amplia de carácter cuasi-experimental, que se está llevando a cabo en la UPV/EHU y que pretende ahondar en las relaciones que se establecen entre el consumo mediático, el nivel atencional y el desarrollo socio-personal en la infancia.

En este trabajo se ha utilizado una metodología mixta de análisis cuantitativos y cualitativos.

VARIABLES e INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Las pautas de consumo mediático de los menores se recogieron mediante el *Cuestionario sobre Consumo Mediático Infantil (CMI; Aierbe y Oregi, 2014)* a cumplimentar por padres y madres en un tiempo estimado de 30 minutos. El cuestionario consta de 26 ítems cuyas respuestas puntúan en una escala tipo lickert de 5 opciones: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. Concretamente, se han incluido en este trabajo los ítems 19 al 26.

Las variables estudiadas son: Uso de consola de videojuegos con o sin acceso a internet (ítem 19); consola de videojuegos que posee (ítem 20); tipo de videojuego preferido (ítem 21; acción/guerra; deportes; carreras de coches-motos, aventura, otros); videojuego al que más juega (ítem 22); contexto social en el que juega ítem 23); mediación parental (ítem 24); finalidad con la que utiliza la consola (ítems 25 y 26).

Participantes

En el estudio han participado 112 padres y madres de niños y niñas de edades comprendidas entre 8 y 12 años ($M = 10.15$), que estudian en centros educativos públicos y privados de la Comunidad Autónoma Vasca (España). Entre ellos se identifican 20 padres, 82 madres y 10 casos de los que no poseemos el dato de quien ha respondido el cuestionario. Del total de 112 niños y niñas han participado 55 chicos y 57 chicas, de los cuales 43 cursan 3º curso y otros 69 participantes 6º de Educación Primaria.

La recogida de datos, previa obtención del consentimiento informado de los padres-madres, se efectuó entre el 20 de marzo y el 3 de abril de 2014.

Procedimiento

Se contactó con los centros escolares y, una vez se les informó a los padres-madres sobre la investigación a desarrollar, se les envió a través del alumnado el cuestionario CMI a rellenar en el hogar. Entre las indicaciones que se les proporcionó, se les pedía que solo uno de los progenitores rellenara el cuestionario y también se les invitaba a participar en un grupo de discusión, una vez se hubiera terminado la aplicación de pruebas a los niños y niñas

El análisis estadístico de los datos se ha llevado a cabo mediante el programa *SPSS Statistics 22*. Se han realizado análisis descriptivos (frecuencias, medias, desviaciones típicas) y comparaciones de medias mediante la prueba no paramétrica de *Mann-Whitney* tras comprobar si los datos cumplían la distribución normal mediante la prueba no paramétrica de *Kolmogorov-Smirnov*.

Resultados

Hábitos de uso de videojuegos

La consola es uno de los medios utilizados principalmente para jugar a videojuegos (42.9%) como entretenimiento u ocio (28.6%). Tal y como declara la mayoría de participantes en los ítems 26 y 25 del cuestionario respectivamente. Aunque entre semana (ítem 1), de lunes a viernes, también se utiliza ($M = .38$; $D.T. = .88$) son los fines de semana (ítem 2), sábados y domingos, ($M = .71$; $D.T. = 1.25$) cuando se utiliza mayoritariamente por el alumnado de 3º y 6º de Educación Primaria (ver Figura 1).

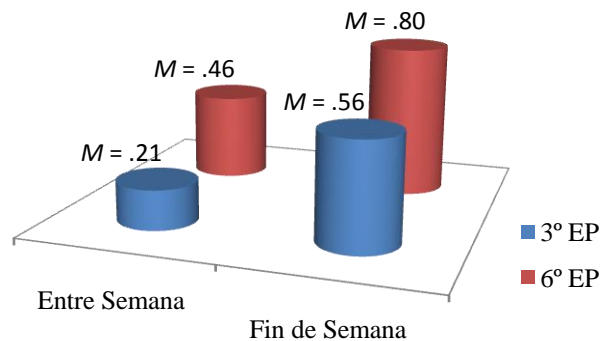


Figura 1. Utilización de la consola de videojuegos entre semana y en fin de semana por curso

Un 15.2% afirma utilizar la consola de videojuegos con acceso a Internet y/o Wi-Fi frente al 49.1% que juega con la consola sin acceso a Internet y/o Wi-Fi (ítem 19). Si se comparan los datos entre 3º y 6º se puede comprobar cómo cambia la tendencia de usar la consola sin Internet a comenzar en sexto a conectar la consola a Internet (ver Figura 2).

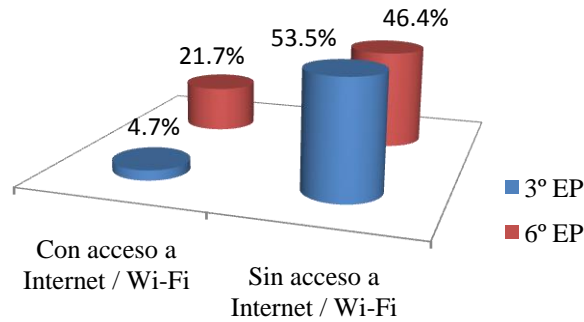


Figura 2. Utilización de la consola de videojuegos con y sin acceso a Internet / Wi-Fi por curso

Entre las consolas para jugar a videojuegos (ítem 20) destacan como favoritas: Nintendo (43.8%), Wii o Wii U (31.3%), Play Station (22.3%), PSP o PS Vita (18.8%), Xbox (9.8%), u otras consolas (.9%). Por curso se puede observar como en sexto aumenta la utilización de las diferentes consolas de videojuegos (ver Figura 3).

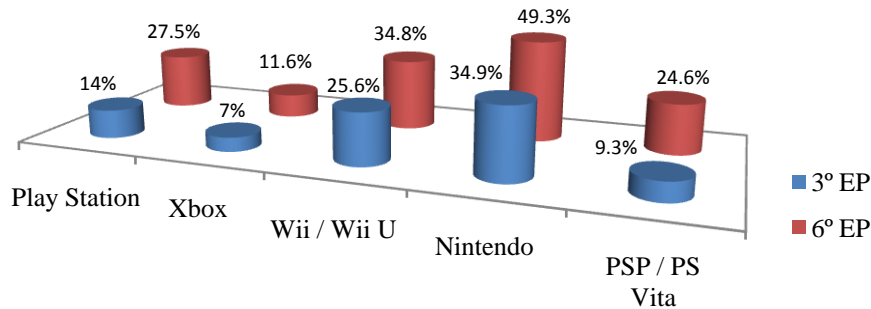


Figura 3. Consolas de videojuegos por curso

Respecto al tipo de videojuegos (ítem 21), por orden de mayor a menor frecuencia de uso, las preferencias son: videojuegos de deportes ($M = 2.26$; $D.T. = 1.82$), de aventura ($M = 2.21$; $D.T. = 1.69$), otro tipo de videojuegos ($M = 1.82$; $D.T. = 1.74$), de carreras de coches y/o motos ($M = 1.72$; $D.T. = 1.57$), y de acción y/o guerra ($M = 1.22$; $D.T. = 1.22$). En la comparativa de medias por curso/edad no se han hallado diferencias estadísticamente significativas.

En el ítem 22 del cuestionario (de carácter cualitativo) se ha recogido el nombre del videojuego favorito. Estas respuestas se han clasificado en los tipos de videojuegos propuestos en el ítem 21: Acción/Guerra, Deportes, Carreras, Aventura, u Otros (ver Figura 4).

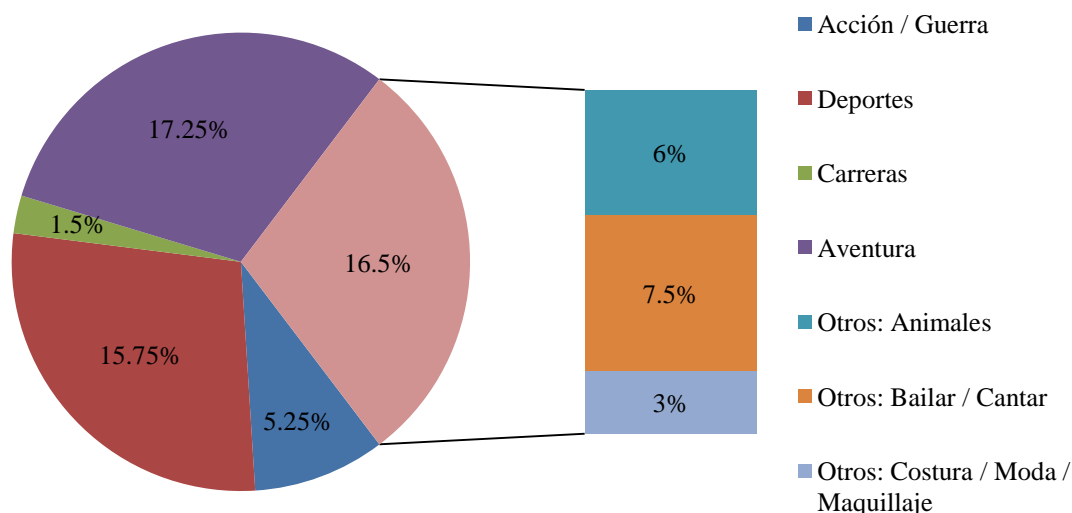


Figura 4. Clasificación de tipos de videojuegos mencionados por los participantes

Dentro de la categoría de "Acción/Guerra" se han mencionado por ejemplo *Grand Theft Auto* (videojuego recomendado para mayores de 18 años) y *Minecraft*. En "Deportes" se han incluido videojuegos de fútbol como *FIFA* y *Pro Evolution Soccer*, así como *Wii Sports* y *Wii Fit Plus*. En la categoría de "Carreras" se encuentran *Fórmula 1* y *Test Drive Unlimited*. Dentro de los videojuegos de Aventura constan *Jack & Daxter* y *Mario* (en sus diferentes modalidades como *Mario 3D Land* o *Mario Party*). En la categoría de "Otros" se encuentran varios tipos de videojuegos: unos relativos a animales y/o a su cuidado (ej. *Animal Crossing*, *Horsez* o *Dogz*); otros relacionados con bailar y cantar (ej. *Just Dance* o *Central Dance*), y por último, videojuegos que tienen que ver con costura, moda y maquillaje (ej. *Barbie Costurera* o *Style Boutique*).

Contexto social de uso

Al indagar sobre con quién y dónde suelen jugar a videojuegos (ítem 23), indican que juegan de mayor a menor medida: solos/as ($M = 2.18$; $D.T. = 1.63$), con sus hermanos/as ($M = 1.75$; $D.T. = 1.60$), con su padre/madre ($M = 1.73$; $D.T. = 1.45$), con sus amigos/as ($M = 1.66$; $D.T. = 1.37$), van a casa de sus amigos/as a jugar ($M = 1.36$; $D.T. = 1.15$), juegan con sus amigos/as a través de Internet pero cada uno está en su propia casa ($M = 1.05$; $D.T. = 1.10$), y/o juegan con otros usuarios de diferentes países a través de Internet ($M = .88$; $D.T. = .79$).

Tal y como se puede observar en la tabla 1 se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre tercero y sexto. En 6º de Educación Primaria existe mayor preferencia que en 3º por jugar en solitario, sin compañía; y/o a través de Internet, para poder jugar con amistades que no se encuentran en el mismo espacio, u otros usuarios del mismo o diferente país.

Tabla 1

Con quién y dónde se juega a videojuegos por curso

		3° EP	6° EP
Juega en casa solo/a	<i>M</i> (<i>D.T.</i>)	1.67 (1.64)	2.49 (1.55)
	<i>Z</i>		-2.611
	<i>p</i>		.01**
Juega con sus amigos/as a través de internet pero cada uno/a está en su casa	<i>M</i> (<i>D.T.</i>)	.63 (.54)	1.32 (1.27)
	<i>Z</i>		-3.040
	<i>p</i>		.01**
Juega con otros usuarios de diferentes países a través de internet	<i>M</i> (<i>D.T.</i>)	.63 (.54)	1.04 (.88)
	<i>Z</i>		-2.589
	<i>p</i>		.01**

p* < .05 *p* < .01 ****p* < .001

Mediación parental

Teniendo en cuenta los resultados encontrados en torno a la utilización de los videojuegos ¿Qué suelen hacer las madres y los padres para mediar en la utilización de los videojuegos? Entre las estrategias más utilizadas (ítem 24) se encuentran: decirle que lo deje si lleva mucho tiempo usándolo ($M = 2.58$; $D.T. = 2.25$), interesarse por saber para qué lo utiliza ($M = 2.53$; $D.T. = 2.22$), orientarle acerca de lo que le está permitido hacer y lo que no ($M = 2.49$; $D.T. = 2.19$), imponerle un horario para usarlo ($M = 2.46$; $D.T. = 2.18$), indicarle cómo debe utilizarlo y aconsejarle sobre sus riesgos ($M = 2.37$; $D.T. = 2.14$), estar presente en el mismo espacio cuando lo está usando ($M = 2.28$; $D.T. = 1.91$), permitirle utilizarlo sólo los fines de semana ($M = 2.05$; $D.T. = 2.01$), explicarle algo relacionado con la funcionalidad ($M = 1.92$; $D.T. = 1.83$), y acompañarle para utilizarlo juntos/as ($M = 1.71$; $D.T. = 1.57$). Sin embargo, al comparar las medias obtenidas en las diferentes estrategias mencionadas por curso (3° vs 6°) no se han hallado diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a los estilos de mediación parental aparecen de mayor a menor medida: estilo restrictivo ($M = 2.36$; $D.T. = 2.04$), estilo instructivo ($M = 2.26$; $D.T. = 1.93$) y estilo compartido ($M = 2.17$; $D.T. = 1.79$). Al comparar los estilos de mediación por curso no se han hallado diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, aunque la diferencia es mínima, se puede observar (ver Figura 5) como en sexto de Educación Primaria se utilizan algo más los diferentes estilos para mediar el uso de la consola de videojuegos.

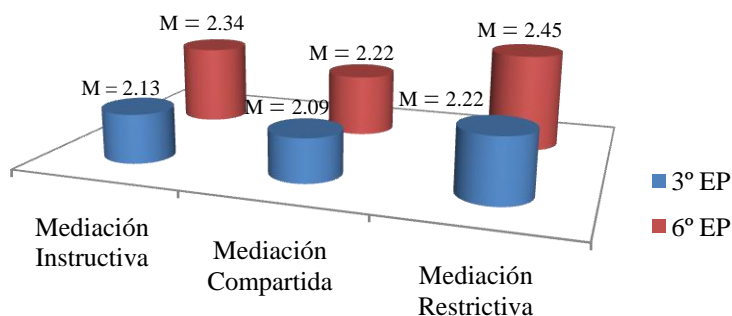


Figura 5. Estilos de mediación parental por curso

Discusión

En el presente estudio se ha examinado la utilización de videojuegos y estrategias de mediación parental en menores de 8 a 12 años.

De acuerdo al primer objetivo referido a las pautas de uso de los videojuegos, se ha constatado que en 6º de Educación Primaria (11-12 años de edad) la utilización de la consola de videojuegos, y en concreto, con acceso a Internet y/o WiFi va en aumento en comparación con 3º de Educación Primaria (8-9 años de edad) independientemente del tipo de videoconsola utilizada.

Los resultados hallados coinciden con los de Bernardes (2011) cuando indica que los niños y niñas de 7 a 9 años comienzan a habituarse con los soportes digitales, usan Internet ocasionalmente y su uso es mayormente lúdico y educativo mientras que en la edad de 10 a 12 años suelen utilizar Internet con mayor frecuencia así como las redes sociales. Este hecho es un resultado esperable desde un punto de vista evolutivo.

Entre los tipos de videojuegos favoritos se encuentran principalmente los relativos a: deportes (como FIFA), aventura (como Mario), u otros videojuegos (como Just Dance o Dogz). Preguntar por el nombre del videojuego al que más se juega ha permitido contrastar la clasificación previa de videojuegos propuesta en el cuestionario. La categoría "Otros" aparece entre una de las tres primeras preferencias de juego por lo que tal vez en una aplicación futura del cuestionario convenga incluir en la clasificación de videojuegos algún tipo más fuera de la categoría "Otros" como "Baile/Canto" o "Animales". Por otra parte, también sería interesante indagar en investigaciones futuras si existen diferencias entre niños y niñas en las preferencias de videojuegos señaladas.

Otro aspecto en el que se ha indagado, de acuerdo al segundo objetivo, es con quién y dónde se suele jugar a videojuegos. Habitualmente se suele jugar a solas con la consola de videojuegos pero, en ocasiones, también se juega en compañía de familiares y amistades. Además, las nuevas consolas permiten nuevas modalidades de juego mediante el acceso a Internet. Ya no es necesario estar en el mismo salón o espacio para jugar con otra persona, cada uno puede estar en su casa y jugar conjuntamente a un mismo videojuego en tiempo real. Es a partir de 11-12 años con el mayor uso de Internet cuando se empieza a utilizar en mayor medida esta modalidad para jugar con amistades mientras está cada uno en su propia casa y/o para jugar o relacionarse con otros usuarios de otros países.

Es preciso señalar que frente a la idea de sedentarismo y aislamiento que se cree que puede producir jugar con la consola se pueden encontrar videojuegos como Wii Sports que congregan a adultos y menores de diferentes edades (abuelos, abuelas, padres, madres, hijos e hijas) a jugar juntos mientras fomenta la actividad y la socialización (Gabelas Barroso y Marta Lazo, 2008).

Esto contradice, en parte, la apreciación de Gramigna y González-Faraco (2009) puesto que ellos consideran que aunque haya mil variables, la interacción entre menores y videojuegos está en gran medida "teledirigida".

Respecto al tercer objetivo, referido a las estrategias de mediación parental, los datos indican que padres y madres se implican en aprender, enseñar y guiar el uso de sus hijos/as. Más allá de estar presentes cuando juegan e independientemente de que restrinjan o no horarios y contenidos.

Los nuevos problemas surgidos con la implantación y uso masivo de videojuegos e internet por parte de menores hacen recomendar que se fortalezca la comunicación y los cauces de confianza entre jóvenes y adultos, y que además se establezcan vías que se perciban como seguras para poder plantear los diferentes problemas con los que se puedan encontrar. Posiblemente, hoy en día el mayor reto para

los progenitores sea sobre todo el acceso a Internet, y a redes sociales, bien sea desde los videojuegos u otros dispositivos, especialmente cuando acceden a todo tipo de contenidos en edades más tempranas en las que hacen un uso más individualizado y menos “mediado” mientras carecen de recursos para afrontar diferentes situaciones de riesgo.

Ante esta realidad, parece indispensable insistir en la conveniencia de considerar la competencia mediática como una necesidad, e ir más allá de la tradicional demanda de una educación que, entendida de manera holística, capacite a los y las menores para recibir críticamente la información.

Las generaciones más jóvenes, deben aprender a hacer un uso responsable de los contenidos que encuentran constantemente en las nuevas plataformas y, del mismo modo, deben ser conscientes de las consecuencias de su actividad y saber cómo gestionarlas.

En esta investigación impera el estilo restrictivo e instructivo frente al compartido como estrategias de mediación parental. En este sentido, sería interesante comprobar si padres y madres utilizan una combinación de los diferentes estilos de mediación parental e incluso ahondar más en las estrategias que utilizan para hacer frente a los riesgos y dificultades que pueden encontrar los/las menores de los diferentes dispositivos y más concretamente en Internet para que su utilización sea beneficiosa.

Referencias

- Aierbe, A., Orozco, G., y Medrano, C. (2014). Family context, television and perceived values. A cross-cultural study with adolescents. *Community & Society*, 27(2), 79-99.
- Bernardes, F. (2011). *Niños online: riesgos, oportunidades y control parental*. Recuperado de <https://comunicacion3punto0.files.wordpress.com/2011/05/comunicacion3punto01ibroactas2010.pdf>
- CIDE/Instituto de La Mujer. *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/libro-videojuegos.pdf>
- Chicharro, M. (2014). Jóvenes, ficción televisiva y videojuegos: espectáculo, tensión y entretenimiento. Tendencias generales de consumo. *INJUVE, Revista de Estudios de Juventud*, 106, 77-91.
- Frasca, G. (2009). Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. *Comunicación*, 7(1), 37-44. Recuperado de http://revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a3_Juego_videojuego_y_creacion_de_sentido_una_introduccion.pdf
- Gabelas Barroso J.A. y Marta Lazo, C. (2008). Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 238-252. Recuperado de http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/19_25_Zaragoza/latina_art763.pdf
- Gramigna, A. y González-Faraco, J. C. (2009). Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación. *Comunicar*, 17 (33), 157-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15812486019>
- Leichter, H. J. (1978). Families and Communities as Educators: Some Concepts of Relationship. *Teachers College Record*, 79(4), 567-658.
- Levis, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas: qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Livingstone, S. (2007). *Strategies of parental regulation in the media rich home*. London: LSE Research Online. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/1019>.
- Marqués, P. (2000). *Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones*. Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/ext/miplan_impacto_actv_impactoticeducacion.pdf
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós
- Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31(2), 181-202.
- Valkenburg, P. Krcmar. (1999). A scale to assess Three Styles of television mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 66.
- Sarabia, F. J. y Muñoz, J. (2009). Actitud y mediación de la familia hacia la exposición a Internet de los niños y adolescentes. Un enfoque de marketing. *Esic Market*, 133, 161-189. Recuperado de http://www.esic.edu/documentos/revistas/esicmk/090505_113838_E.pdf
- Torrecillas-Lacave, T. (2013). Los padres, ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 27-54. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/068/paper/968_CEU/02_Torrecillas.html

Autoconcepto físico: ¿Es eficaz cualquier intervención cognitiva?

Physical self-concept: is any kind of intervention useful?

Inge Axpe Sáez, Eider Goñi, Arantzazu Rodríguez-Fernandez y Ana Zuazagoitia Rey-Baltar
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

Este trabajo presenta la aplicación de un programa cognitivo y multidimensional (el programa “*Mírate bien*”) sobre el autoconcepto físico, un constructo para el que no se conocen intervenciones similares a pesar de haber demostrado su gran relevancia en el bienestar de las personas, ya que se encuentra intrínsecamente unido a la satisfacción vital de los sujetos, más aún en etapas como la juventud. En este estudio participan 113 estudiantes universitarios de la titulación de Educación Social (27.4% hombres, 72.5% mujeres). De éstos, 54 sujetos corresponden al grupo experimental (edad media 20.17, SD=4.39) y 59 al grupo control (edad media 20.10, SD=3.44). Al finalizar la intervención los cambios no permiten constatar la eficacia del programa, siendo, sin embargo, relevantes para determinar las características que resultaría preciso modificar de cara al diseño de futuras propuestas más eficaces.

Palabras clave: autoconcepto físico, intervención educativa, programa educativo, intervención cognitiva, jóvenes.

Abstract

This paper presents the application of a multidimensional and cognitive program (“*Mírate bien*”-“*Take a good look at yourself*”) to improve the physical self-concept. No similar interventions are known, even if the physical self-concept has proved to be a relevant factor in the well-being, given that it is closely related to the life satisfaction at any age, but still more during youth.

The intervention study was conducted with 113 college students enrolled at the degree of Social Education (27.4% male, 72.5% female). The experimental group had 54 students (mean age 20.17 years, SD=4.39) while in the control group were 59 (mean age 20.10, SD=3.44). After the program, the scores of the participants did not reflect the program's success, although they proved relevant to assess the features that should be modified to achieve more successful and effective future interventions.

Keywords: physical self, educational intervention, educational program, youth

Correspondencia: Inge Axpe, Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Barrio Sarriena, s/n, 48940 Leioa. E-mail: inge.axpe@ehu.eus

Introducción

Tras la propuesta pionera de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) en la que se postulaba un modelo multidimensional del autoconcepto dentro del que se diferenciaban el subdominio académico y el no académico, constituido a su vez por diversas facetas (autoconcepto físico, social, personal...), son numerosos los estudios desarrollados investigando uno u otro de tales dominios y facetas.

Dentro del dominio no académico, el autoconcepto físico ha despertado un considerable interés, entre otras razones por la relación positiva que ha venido demostrando con el inicio y mantenimiento de hábitos y conductas saludables, como la práctica deportiva (Amesberger, Finkenzeller, Würth y Müller, 2011; Carraro, Scarpa y Ventura, 2010; Infante, Axpe, Revuelta, y Ros, 2012; Infante, y Goñi, 2009; Mayorga-Vega, Viciano y Cocca, 2012; Monroe, Thomas, Lagally y Cox, 2010; Schmidt, Valkanover, Roebbers, y Conzelmann, 2013; Velez, Golem y Arent, 2010) o un menor consumo de sustancias (Esnaola e Iturriaga, 2008; Jiménez, Cervelló, García, Santos-Rosa y Del Villar, 2006). Estas pautas y hábitos saludables han mostrado contribuir al bienestar físico y mental de los sujetos, lo que a su vez incide positivamente sobre su satisfacción vital (White, Wójcicki, y McAuley, 2009).

Esta estrecha relación entre el autoconcepto físico y el bienestar o satisfacción vital ha despertado un elevado interés, siendo objeto de estudio en diversos trabajos (Borrego, López-Sánchez, y Díaz-Suárez, 2012; Haugen, Ommundsen, y Seiler, 2013; León, Núñez, Domínguez, y Martín-Albo, 2012; Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2009; Videra-García, y Reigal-Garrido, 2013).

Puede, de este modo, afirmarse que el vínculo entre autoconcepto físico, hábitos saludables, salud física y ajuste psicológico ha permitido que el autoconcepto físico haya llegado a ser considerado como una variable indicadora del bienestar personal (Urdampilleta, González, Infante, y Goñi, 2011).

La importancia que la sociedad actual confiere al aspecto físico puede haber contribuido a potenciar tan estrecha asociación entre la autopercepción del yo físico y la satisfacción vital, ya que el cuerpo y la imagen llegan a constituirse como “armas” muy valiosas en las relaciones interpersonales (León et al, 2012).

Esta relación es, si cabe, más patente y sobresaliente en determinadas etapas vitales, como sería la juventud y la adolescencia. Ambas son momentos en los que la aceptación del grupo de iguales cobra cada vez mayor importancia, y comienza el establecimiento de vínculos más íntimos en las relaciones interpersonales.

Además, en el caso de la pubertad y la adolescencia, e incluso de los primeros años de la juventud, se producen continuos cambios y transiciones, no sólo a nivel físico y madurativo (como serían los cambios corporales propios de la maduración sexual), sino también entre distintos contextos: transición a nuevos ámbitos y niveles académicos así como la progresiva incorporación al mundo laboral (Parker, Martín, Martínez, Marsh y Jackson, 2010).

La acomodación e integración a los nuevos contextos no siempre es sencilla, ya que supone el establecimiento de nuevos esquemas y formas de relacionarse, tanto con las normas y exigencias del nuevo entorno, como con las personas que se encuentran en él. No todos los jóvenes y adolescentes afrontan con las mismas herramientas dichos cambios, y dada la importancia que la imagen tiene en el aspecto relacional, el cuerpo y el concepto físico que cada persona ha construido hasta el momento pueden adquirir una relevancia especial.

En este sentido, es bien conocido tanto el riesgo de aparición como la prevalencia de diversa problemática relacionada con una inadecuada percepción del yo,

trastornos que suponen un gran sufrimiento a quienes los padecen, pero también a aquellas personas que constituyen el entorno próximo del sujeto afectado. Así, trastornos como la anorexia o la bulimia, englobados dentro de la denominación de Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA), son enfermedades que pueden alcanzar una elevada gravedad, y que se muestran estrechamente vinculados con una fuerte insatisfacción corporal y un bajo autoconcepto físico (Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2010; Silva-Gutiérrez y Sánchez-Sosa, 2006).

Dada, por tanto, la gran relevancia que una ajustada percepción de uno/a mismo/a supone a la hora de enfrentar las continuamente cambiantes condiciones vitales, es fácil comprender el interés por desarrollar intervenciones que incidan y optimicen el autoconcepto físico (Páez, Fachinnelli, Gutiérrez-Martínez y Hernández, 2007). Una optimización tanto más necesaria entre adolescentes y jóvenes, por ser dicha edad el momento en que se establecen muchas de las pautas de conducta que condicionarán su salud (física y mental) en años futuros.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, contribuir al desarrollo de intervenciones eficaces para la mejora de la autopercepción física se muestra como un objetivo ampliamente deseable. De cara a dicha labor, conviene recordar que el autoconcepto es una imagen o representación mental, y como tal, podría considerarse un esquema cognitivo que, si bien una vez consolidado no será fácil modificar, podría ser mejorado gracias a la reestructuración cognitiva, a la capacidad o habilidad metacognitiva de la persona (para ser consciente de sus pensamientos a menudo automáticos y desadaptados), así como al trabajo para aprender a reinterpretar de una forma más adecuada la información tanto proveniente del exterior como de las inferencias derivadas de la propia conducta.

De este modo, cobra especial relevancia que toda intervención dedicada a modificar el autoconcepto físico atienda suficiente y adecuadamente los factores cognitivos (Anuel, Bracho, Brito, Rondón, y Sulbarán, 2012) implicados en la formación y mantenimiento del autoconcepto.

Es bien cierto que algunas propuestas de intervención cognitiva desarrolladas con estudiantes universitarios no se muestran eficaces para la mejora de las autopercepciones físicas (O'Brien y LeBow, 2007; Yager, y O'Dea, 2008), no obstante, intervenciones recientes dirigidas a la prevención de trastornos de la conducta alimentaria han logrado reducir la insatisfacción corporal de los participantes (Anuel, et al., 2012; Gasco, Briñol, Horcajo, 2010; Stice Marti, Rohde, y Shaw, 2011; Stice, Rohde, Durant, y Shaw, 2012).

Los estudios mencionados, sin llegar a abordar el autoconcepto físico y las dimensiones que lo constituyen, muestran la posibilidad de incidir sobre autopercepciones muy concretas, a través de técnicas como la disonancia cognitiva y la educación o toma de conciencia sobre la influencia de los medios de comunicación (Escoto, Camacho, Rodríguez y Mejía, 2010; Góngora, 2010). Se trata, por tanto, de intervenciones dirigidas a aspectos muy locales de la autopercepción que no llegan a considerar ni trabajar todas las facetas del autoconcepto físico, dimensionalidad que convendría ser atendida de cara al diseño de intervenciones eficaces (Cava, Musitu, y Vera 2000).

Debido al vacío existente en cuanto a programas e intervenciones cognitivas que aborden el autoconcepto físico desde una perspectiva multidimensional, surgió el programa “Mírate bien” (<http://www.psykor.es/index.php>). Su implementación con alumnado universitario (Axpe, Goñi e Infante, 2013) mostró la posibilidad de mejorar el autoconcepto físico de los sujetos participantes al desarrollarse combinado con una elevada e intensa práctica deportiva. Sin embargo, por la mayor facilidad de aplicación,

dispersión y menor coste de implementación de los programas exclusivamente cognitivos, resulta imprescindible testar el programa en ausencia de una práctica física de tal intensidad.

De este modo, la presente investigación busca esclarecer la eficacia de una intervención únicamente cognitiva y multidimensional, desarrollada a través del programa “*Mírate bien*” en la mejora del autoconcepto físico de alumnado universitario.

Método

Participantes

Participaron 113 sujetos (31 hombres y 82 mujeres) cursando estudios de Educación Social en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Para este trabajo de diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control, el grupo experimental quedó constituido con 54 personas (M=20.17 años, DT=4.39), constando el grupo control de 59 sujetos (M=20.10 años, DT=3.44).

Procedimiento

Las personas participantes, alumnado de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) tuvieron conocimiento de la posibilidad de participar en la intervención a través del anuncio realizado por miembros del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Se les informó de los propósitos del estudio y se solicitó su consentimiento voluntario para tomar parte en el mismo.

Los participantes cumplieron de manera autónoma y con periodicidad quincenal los materiales del programa de intervención psico-educativo “*Mírate bien*”, entregando en las fechas convenientemente establecidas por el personal docente. Para ello, realizaron las actividades y ejercicios propuestas en el programa, a las que acompañaban de una reflexión personal.

Al mismo tiempo, y a modo de complemento de la aplicación autónoma, se desarrollaron también tres sesiones grupales presenciales, en las que se abordaron las siguientes temáticas, una en cada sesión de hora y media de duración: 1) la importancia del autoconcepto físico, sus dimensiones y su incidencia sobre el bienestar tanto físico como personal; 2) la incidencia de los medios de comunicación y la influencia de la presión social sobre el autoconcepto físico y 3) mecanismos cognitivos implicados en una adecuada o inadecuada autopercepción física.

De manera previa y posterior a la intervención se evaluó el autoconcepto físico tanto de los sujetos participantes en la intervención como de los sujetos que no recibieron tratamiento (grupo control) con el cuestionario AFI *Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa* (Esnaola y Zulaika, 2009) que se detalla en el siguiente apartado.

Tanto a lo largo de la medición o administración de cuestionarios de evaluación, como en la fase de desarrollo del programa y posterior tratamiento y procesamiento de los datos, se observaron y cumplieron todas las normas precisas para asegurar la confidencialidad de los participantes.

Instrumentos de medida

Para evaluar el autoconcepto físico de los participantes se utilizó el cuestionario en lengua vasca *Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa* –AFI– (Esnaola y Zulaika, 2009), herramienta que permite obtener información relativa a la autopercepción de los sujetos en las dimensiones de: *habilidad física*, *condición física*, *atractivo físico* y *fuerza física* así como en las dos escalas de orden superior de: *autoconcepto físico general* y *autoconcepto general*.

Las respuestas a los ítems se valoran utilizando una tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo) y las escalas del instrumento obtienen una adecuada consistencia interna, ofreciendo coeficientes alfa de Cronbach entre .83 y .89.

Análisis de datos

Los datos se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS versión 19.0.

Una vez contrastados los supuestos de normalidad (prueba Kolmogorov-Smirnov) y la homogeneidad de varianza (mediante la prueba de Levene), se utilizaron la prueba de U-Mann Whitney-Wilcoxon (comparaciones intergrupo) y la prueba de rangos de Wilcoxon (contrastes intragrupo) para determinar cualquier variación significativa en las puntuaciones medias de los sujetos tras el tratamiento.

Se calcularon también los tamaños de efecto obtenidos tras la intervención, de cara tanto a confirmar como a cuantificar las posibles diferencias surgidas entre grupos y atribuibles a la intervención (Sánchez-Meca, 2008).

Se obtuvieron el *índice de cambio medio tipificado*, d_{MR} (*standardized mean change index*), indicador del tamaño del efecto dentro de cada grupo, y el estadístico d (*standardized mean difference*) para comprobar el tamaño del efecto de la intervención (comparación inter-grupo). Su interpretación se realizó considerando como bajos índices inferiores a $d=.20$, medios los valores en torno a $.50$ y altas las magnitudes iguales o superiores a $.80$ (Cohen, 1988).

Resultados

En la tabla 1 se muestran las puntuaciones medias de los sujetos participantes. Antes de la cumplimentación del programa, los sujetos del grupo experimental y control mostraron puntuaciones que no difirieron de manera estadísticamente significativa en ninguna dimensión del autoconcepto físico: *habilidad* ($z=-.96$; $p=.337$); *condición* ($z=-.43$; $p=.667$); *atractivo* ($z=-.26$; $p=.794$); *fuerza* ($z=-.89$; $p=.370$); *autoconcepto físico general* ($z=-.94$; $p=.350$) y *autoconcepto general* ($z=-.85$; $p=.393$).

Tras la intervención, la nueva comparación entre puntuaciones medias del grupo experimental y control no mostró mejoras estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones medidas por el AFI: *habilidad* ($z=-.17$; $p=.864$); *condición* ($z=-.19$; $p=.851$); *atractivo* ($z=-.56$; $p=.573$); *fuerza* ($z=-1.04$; $p=.299$); *autoconcepto físico general* ($z=-.73$; $p=.469$) y *autoconcepto general* ($z=-.56$; $p=.579$). Mediante el cálculo del tamaño de efecto (en todo caso inferiores a $.10$), y sus respectivos intervalos de confianza, se confirmó la ausencia de significatividad estadística.

En el contraste de las puntuaciones iniciales y finales dentro de cada grupo, la escala de *habilidad* ($z=-1.9$; $p=.047$) mostró diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental, sin que se registraran cambios significativos en el resto de escalas: *condición* ($z=-.43$; $p=.670$); *atractivo* ($z=-.43$; $p=.669$); *fuerza* ($z=-.16$;

$p=.870$); *autoconcepto físico general* ($z=-.72$; $p=.470$) y *autoconcepto general* ($z=-.56$; $p=.578$). No obstante, al calcular el tamaño de efecto correspondiente a la escala de *habilidad* se constató su baja magnitud ($d_{MR}=.20$), así como su falta de significatividad estadística (intervalo de confianza entre $-.14$ y $.55$).

En el caso del grupo control, y como era esperable, no se registraron cambios estadísticamente significativos en ninguna escala (*habilidad* $z=-.95$, $p=.345$; *condición* $z=-.10$, $p=.920$; *atractivo* $z=-.46$, $p=.647$; *fuerza* $z=-.21$, $p=.835$; *autoconcepto físico general* $z=-.15$, $p=.880$; y *autoconcepto general* $z=-.74$, $p=.461$). Ausencia de significación estadística nuevamente confirmada por los intervalos de confianza obtenidos al calcular el tamaño del efecto en este grupo (con índices d_{MR} entre $.00$ y $.12$).

Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica
Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y comparación de grupos en autoconcepto físico

Escala	Comparación Pre-Post Intragrupo									Comparación Post-intervención entre grupos				
	Pre-intervención		Post-intervención		Rangos Wilcoxon		Tamaño efecto		U-Mann Whitney		Tamaño efecto			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>d_{MR}</i>	IC 95%	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	IC 95%		
Habilidad														
Experimental	2.80	.92	2.99	.96	-1.99	.047*	.20	-.14	.55	-.17	.864	.07	-.29	.44
Control	2.96	.97	3.08	1.04	-.95	.345	.01	-.23	.48					
Condición														
Experimental	3.70	.90	3.74	.89	-.43	.670	.04	-.25	.34	-.19	.851	.09	-.28	.46
Control	3.72	1.07	3.67	1.04	-.10	.920	.05	.37	-.27					
Atractivo														
Experimental	3.16	1.01	3.19	1.00	-.43	.669	.03	-.27	.33	-.56	.573	.04	.41	-.33
Control	3.24	1.02	3.31	1.08	-.46	.647	.07	-.26	.39					
Fuerza														
Experimental	3.47	1.02	3.48	1.04	-.16	.870	.01	-.29	.31	-1.04	.299	.01	.38	-.36
Control	3.65	1.11	3.67	1.05	-.21	.835	.02	-.29	.33					
Autoconcepto Físico General														
Experimental	3.69	.93	3.75	.78	-.72	.470	.06	-.24	.36	-.73	.469	.06	-.31	.43
Control	3.82	1.03	3.82	.97	-.15	.880	.00	.31	-.31					
Autoconcepto General														
Experimental	4.12	.92	4.15	.83	-.56	.578	.03	-.26	.33	-.56	.579	.10	-.27	.47
Control	4.28	.84	4.22	.83	-.74	.461	.07	.39	-.26					

* $p < .05$, ** $p < .001$

Discusión

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, no es posible confirmar que la aplicación autónoma del programa “*Mírate bien*” para la mejora del autoconcepto físico haya logrado mejorar la autopercepción de los participantes en lo relativo a su dominio físico.

No obstante, los resultados obtenidos guardan considerable interés, ya que permiten intuir las características que podrían dar lugar a la creación de programas más eficaces a la hora de modificar la autoimagen física o autoconcepto físico de los y las participantes.

En primer lugar conviene considerar el contraste entre los datos de este estudio y los de una la aplicación previa del programa (Axpe et al., 2013) en la que sí se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en favor del grupo con el que se desarrolló la intervención .

En el estudio recién mencionado, los sujetos participantes eran alumnado de la titulación de Educación Física. De manera que, pese a que la intervención se centró, al igual que en el presente estudio, en el ámbito cognitivo, utilizando para ello el mismo programa psico-educativo (el “*Mírate bien*”); dicha intervención corrió de manera paralela a la intensa actividad físico-deportiva propia de la titulación universitaria de Educación Física.

En dicho trabajo, el grupo control estuvo constituido por alumnado de la misma titulación (de manera que la actividad física intensa era una característica común a la muestra). Sin embargo no se observaron cambios significativos en las puntuaciones medias de autoconcepto físico del grupo sin intervención cognitiva (el grupo control), al contrario de lo que ocurrió en el grupo experimental, en el que tras la implementación del programa, sí se registraron mejoras estadísticamente significativas en sus puntuaciones (Axpe et al., 2013).

En la presente aplicación la atención a los aspectos cognitivos del autoconcepto físico no muestra ser suficiente para lograr el cambio y mejora de las autopercepciones de los sujetos, lo que apoya los planteamientos que consideran que la relación entre actividad física y autoconcepto es recíproca y bidireccional (Páez et al., 2007).

De este modo, en vista de los resultados obtenidos, este trabajo parece apoyar las recomendaciones que se inclinan por proponer que en toda actuación sobre el autoconcepto se atiendan tanto los aspectos conductuales y de aumento de autoeficacia percibida, como los factores cognitivos y mecanismos mentales responsables de una adecuada o inadecuada percepción. Conviene recordar que de cara a lograr el aumento de la autoeficacia percibida adquiere una especial importancia cuidar aspectos tales como el establecimiento de objetivos reales, ajustados y progresivos; así como la monitorización del proceso para favorecer la toma de conciencia de los avances realizados.

En el presente estudio, no existió un entrenamiento o programa de actividades físicas que permitiese a los sujetos percibirse como agentes activos capaces o en posición de mejorar algunas de las dimensiones correspondientes al autoconcepto físico (habilidad, condición, fuerza). No obstante, es cierto que uno de los ejercicios o tareas propuestas en el programa de intervención era siempre el establecimiento de metas asequibles, ofreciéndose pautas para realizar una revisión semanal del cumplimiento y poder así percatarse de las mejoras y “autoreforzarse”. Sin embargo la realización de tal ejercicio era autónoma, sin seguimiento o monitorización externa. Un ejercicio de tales

características supone una fuerte implicación por parte de los sujetos, además de una considerable capacidad metacognitiva y una constancia que, sin un seguimiento y supervisión por parte de una tercera persona o “agente externo”, no siempre es fácil de lograr.

Así, la eficacia del programa podría haberse visto considerablemente reducida y afectada principalmente por dos razones: 1) la inexistencia de un programa graduado de ejercitación y mejora física, ya que precisamente las dimensiones constituyentes del autoconcepto físico muestran una asociación positiva con la realización o participación en actividades físico-deportivas (Mayorga-Vega et al., 2012; Schmidt et al., 2013; Velez et al., 2010); y 2) la ausencia de una revisión individualizada y presencial del proceso de mejora de cada estudiante, más adecuado para el logro de la implicación personal y la revisión y constatación progresiva de cambios.

Es bien cierto que, en ausencia de entrenamiento físico, intervenciones desarrolladas desde una perspectiva cognitiva (Anuel et al., 2012; Stice et al., 2011; Stice et al., 2012) han logrado reducir la insatisfacción corporal de sus participantes, una autopercepción que se relaciona estrechamente con la dimensión de atractivo físico medida en este estudio. Sin embargo dichos programas habrían diferido en dos cuestiones principales respecto a la presente implementación del “*Mírate bien*”: 1) el atender una única faceta muy concreta de la autopercepción, lo que de acuerdo a los postulados de Shavelson et al. (1976) resultaría en una mayor posibilidad de modificación, precisamente por su grado de concreción y especificidad; 2) el abordarse desde una perspectiva interactiva en la que se fomenta la implicación de los sujetos tratando de potenciar la disonancia cognitiva y la crítica activa a modelos impuestos desde los medios de comunicación (Escoto et al., 2010; Góngora, 2010).

La aplicación del programa “*Mírate bien*” se abordó desde una perspectiva más informativa, y resultó además, eminentemente autónoma. De tal modo que, a pesar de que los materiales planteaban ejercicios destinados a la motivar y facilitar la movilización y el cambio tanto cognitivo como conductual de los sujetos, y se acompañaron de tres sesiones presenciales en las que se trató de fomentar la reflexión y participación del alumnado, éstas no tuvieron el efecto esperado.

Así pues, los resultados parecen indicar que el conocimiento y la toma de conciencia obtenida durante la implementación del programa no fueron suficientes para lograr cambios estadísticamente significativos en las puntuaciones de las personas participantes.

Estos resultados apoyarían los de otros autores señalando la menor eficacia de los programas de tipo informativo y didáctico a la hora de lograr el cambio del autoconcepto (Yager y O’Dea, 2008).

De todo lo anterior parece indicar que el diseño de la intervención desarrollada con los materiales del “*Mírate bien*” precisaría de un mayor número de sesiones grupales en las que trabajar los ejercicios y tareas de una manera interactiva, fomentando la crítica y la implicación personal, y contribuyendo de esa manera a cuestionar y movilizar cogniciones poco deseables para el mantenimiento de un buen autoconcepto físico.

Así pues, si bien los resultados de la presente aplicación no logran las mejoras esperadas, sí permiten delinear mejoras de cara a futuras aplicaciones del programa. En este sentido, parece claro que dichas aplicaciones deberían tener en cuenta los aspectos ya señalados de mayor seguimiento e individualización del proceso de cada participante, una mayor proporción de tiempo presencial así como el acompañamiento de un aumento o fomento de la actividad física.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que el presente trabajo cuenta con otra serie de limitaciones como es el tamaño muestral. Si bien no es sencillo obtener muestras amplias en diseños de intervención, la posibilidad de generalizar los resultados así como la potencia de los análisis estadísticos queda a menudo limitada por esta cuestión, que debería ser convenientemente atendida, tratando además de lograr una mayor equilibración en cuanto a la distribución de sexos.

Por otra parte resultaría igualmente importante incluir el uso de medidas de seguimiento, ya que a pesar de que no registrarse cambios estadísticamente significativos en el momento de finalizar el programa éstos podrían manifestarse en un intervalo de tiempo mayor, lo que no ha podido ser comprobado al carecer de medidas post-test que den cuenta de modificaciones en la autopercepción ocurridas a medio-largo plazo por la participación en el programa.

Finalmente, sería de gran utilidad recoger información acerca de otras variables que no han sido consideradas en este estudio pero que, sin embargo, mantienen una estrecha y positiva relación con el autoconcepto físico, como la realización de actividad físico-deportiva (Amesberger, et al., 2011; Carraro et al., 2010; Infante et al., 2012; Parker et al., 2010), la práctica de otras conductas o hábitos saludables, como un menor consumo de sustancias (Esnaola e Iturriaga, 2008; Jiménez et al., 2006) y la satisfacción vital (Borrego et al., 2012; Haugen, et al., 2013; León et al., 2012; Martín-Albo et al., 2009; Videra-García y Reigal-Garrido, 2013).

A este respecto merece ser destacado el hecho de que durante la realización del programa, algunas de las personas participantes manifestaron de manera informal haber comenzado a implicarse en actividades físicas así como en la modificación de hábitos de conducta motivados por los ejercicios y propuestas de los materiales. No obstante, la ausencia de registros objetivos en este sentido imposibilita constatar si dichos cambios fueron reales y mantenidos en el tiempo o carecieron de la suficiente persistencia como para afectar positivamente las autopercepciones de las personas que se involucraron en ellas.

Por otra parte, la relación de un bajo autoconcepto con el riesgo de aparición o mantenimiento de hábitos inadecuados de alimentación o incluso con la aparición de Trastornos de la Conducta Alimentaria (Esnaola et al., 2010; Silva-Gutiérrez y Sánchez-Sosa, 2006), haría también conveniente el incluir medidas relativas a estos trastornos. Más aun cuando, durante la implementación del programa, dos estudiantes se aproximaron la persona responsable de la intervención a fin de recabar mayor información y orientación en relación a esta problemática, solicitando ayuda para personas allegadas o incluso para ellas mismas. Así, la inclusión de herramientas de cribado relativas a estos trastornos podría resultar beneficiosa en el sentido de contribuir a identificar personas en riesgo a las que, como en esta ocasión, tratar de apoyar y acompañar en el inicio de un tratamiento.

En resumen, la presente aplicación del programa “*Mírate bien*”, utilizando una aproximación cognitiva, multidimensional e informativa, resulta relevante por mostrar la necesidad de cuidar determinados aspectos como el número de sesiones, el aumento del trabajo presencial y el seguimiento individualizado del alumnado así como el fomento de la reflexión y discusión grupal frente al trabajo autónomo y en solitario, haciendo uso de una perspectiva más interactiva (Escoto et al., 2010; Góngora, 2010). Por otra parte, sería también preciso atender a los aspectos conductuales de los sujetos participantes (Páez et al., 2007), potenciando hábitos más saludables, especialmente relacionados con la actividad física. Todo ello a fin de contribuir en la construcción y establecimiento de un mejor autoconcepto físico, sin duda un importante mediador y condicionante de una satisfacción y ajuste personal del alumnado.

Referencias

- Amesberger, G., Finkenzeller, T., Würth, S. & Müller, E. (2011). Physical self-concept and physical fitness in elderly individuals. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21, 83-88.
- Anuel, A., Bracho, A., Brito, N., Rondón, J. E. & Sulbarán, D. (2012). Autoaceptación y mecanismos cognitivos sobre la imagen corporal. *Psicothema*, 24(3), 390-395.
- Axpe, I., Goñi, A., e Infante, I. (2013). Efficacy of a cognitive program for improving the physical self-concept of university students. *Perceptual and Motor Skills*, 117(3), 1-13. DOI 10.2466/06.27.PMS.117x32z9.
- Borrego F. J., López-Sánchez, G. & Díaz-Suárez, A. (2012). Influencia de la condición física en el autoconcepto de un conjunto de adolescentes del municipio de Alcantarilla. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 57-62.
- Carraro, A., Scarpa, S. & Ventura, L. (2010). Relationships between physical self-concept and physical fitness in italian adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), 522-530.
- Cava, M. J., Musitu, G. & Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdade, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Escoto, M. C., Camacho, E. J., Rodríguez, G. & Mejía, J. (2010). Programa para Modificar Alteraciones de la Imagen Corporal en Estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios/Mexican Journal of Eating Disorders*, 1, 112-118.
- Esnaola, I. & Iturriaga, G. (2008). Hábitos de vida y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 155–172). Madrid: Pirámide.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. & Goñi, A. (2010). Body dissatisfaction and perceived sociocultural pressures: gender and age differences. *Salud Mental*, 33, 21-29.
- Esnaola, I. & Zulaika, L.M. (2009). Physical activity and physical self-concept in a sample of middle-age basque adults. *Perceptual and Motor Skills*, 108, 479- 490.
- Gasco, M., Briñol, P. & Horcajo, J. (2010). Cambio de actitudes hacia la imagen corporal: el efecto de la elaboración sobre la fuerza de las actitudes. *Psicothema* 22(1), 71-76.
- Góngora, V. (2010). Hacia una integración de los paradigmas positivos y de enfermedad en la prevención de los trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes. *Psicodebate*, 10, 279-296
- Haugen, T., Ommundsen, Y. & Seiler, S. (2013). The relationships between physical activity and physical self-esteem in adolescents: the role of physical fitness indices. *Perspectives Pediatric Exercise Science*, 25, 138-153.
- Infante, G., Axpe, I., Revuelta, L. & Ros, I. (2012). Autopercepción física y modalidades de actividades físicas en la edad adulta. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 110, 19-25.
- Infante, G. & Goñi, E. (2009). Actividad físico-deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 49-61.
- Jiménez, R., Cervelló, E. M., García, T., Santos-Rosa, F. J. & Del Villar, F. (2006) Relaciones entre las metas de logro, la percepción del clima motivacional, la valoración de la educación física, la práctica deportiva extraescolar y el consumo

- de drogas en estudiantes de educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 253-265.
- León, J., Núñez, J. L., Domínguez, E. G. & Martín-Albo, J. (2012). Motivación intrínseca, autoconcepto físico y satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico: análisis de un modelo de ecuaciones estructurales en el entorno de programación R. *Revista Iberoamericana de Psicología del Deporte*, 8(1), 39-58.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., Leite, M., Almirón, M. & Glavinich, N. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva en Paraguay. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 43-52.
- Mayorga-Vega, D., Viciano, J. & Cocca, A. (2012). Relationships between physical self-concept and health-related physical fitness in Spanish schoolchildren. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, 659-668.
- Monroe, C. M., Thomas, D. Q., Lagally, K. & Cox, A. (2010). Relation of college students' self-perceived and measured health-related physical fitness. *Perceptual and Motor Skills*, 111, 229-239
- O'Brien, K. M. & LeBow, M. D. (2007). Reducing maladaptive weight management practices: developing a psycho educational intervention program. *Eating Behaviors*, 8, 195-210.
- Páez, M., Fachinelli, C. C., Gutiérrez-Martínez, O. & Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 77-84.
- Parker, P.D., Martin, A., Martinez, C., Marsh, H. & Jackson, S. (2010). Longitudinal approaches to Stages of Change measurement: Effects on cognitive and behavioral physical activity factors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 108-120.
- Sánchez-Meca, J. (2008). Meta-análisis de la investigación. En M.A. Verdugo et al. (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad* (pp. 121-139). Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Silva-Gutiérrez, C. & Sánchez-Sosa, J.J. (2006). Ambiente familiar, alimentación y trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 173-183.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Schmidt, M., Valkanover, S., Roebbers, C. & Conzelmann, A. (2013). Promoting a functional physical self-concept in physical education: Evaluation of a 10-week intervention. *European Physical Education Review*, 19 (2), 232-255.
- Stice, E., Marti, N., Rohde, P. & Shaw, H. (2011). Testing mediators hypothesized to account for the effects of a dissonance eating disorder prevention program over longer-term follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, 398-405.
- Stice, E., Rohde, P., Durant, S. & Shaw, H. (2012). A preliminary trial of a prototype Internet dissonance-based eating disorder prevention program for young. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(5), 907-916.
- Urdampilleta, A., González, J., Infante, G. & Goñi, A. (2011). La tensión arterial sistémica y el autoconcepto físico en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 25 - 33
- Velez, A., Golem, D. L. & Arent, S. M. (2010). The impact of a 12-week resistance training program on strength, body composition, and self-concept of Hispanic adolescents. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(4), 1065-1073.

- Videra-García, A. & Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147.
- White, M., Wójcicki, R. & McAuley, E. (2009). Physical activity and quality of life in community dwelling older adults. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7(10), 1-7.
- Yager, Z. & O' Dea, J. A. (2008). Prevention programs for body image and eating disorders on University campuses: a review of large, controlled interventions. *Health Promotion International* 23(2), 173-189.

Nota: Este artículo se incluye dentro de la actividad del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT701-13 y forma parte igualmente del proyecto de investigación EHUA13/26 de la Universidad del País Vasco.

Mejora del autoconcepto infantil y adolescente: revisión de propuestas

Self-concept improvement in children and adolescents: a revision of proposals

Inge Axpe Sáez, A. Fernández-Zabala, Lorena Revuelta Revuelta y Estíbaliz Ramos-Díaz

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

El autoconcepto es una creencia que se forja a lo largo de la vida, en una construcción activa en la que intervienen diversos factores, entre los que destaca la interacción con las personas significativas del entorno, así como la interpretación subjetiva de dicha información. La infancia y la adolescencia son periodos privilegiados en los que el autoconcepto se encuentra en permanente y progresiva construcción, revisión y consolidación. Por ello, son también las etapas en las que se centran muchos de los esfuerzos por facilitar a niños/as y adolescentes, la construcción de un yo ajustado. Este trabajo recoge una muestra de propuestas generadas entre las décadas de 1990 y 2010 dentro del estado español, y dirigidas a la mejora del autoconcepto físico de niños/as y adolescentes. Así, se ofrece una descripción de dichas propuestas, recogiendo sus características principales para reflexionar, finalmente, en torno a las características globales de la muestra.

Palabras clave: autoconcepto, programa, intervención, mejora, infancia y adolescencia.

Abstract

The self-concept is a built belief, a construction forged during our life. It is construction in an active process which involves the intervention of multiple factors, among them the interactions hold whit the significant ones, as well as the subjective interpretation about those interactions. Childhood and adolescence are privileged periods in which the self-concept is permanently and progressively built, reviewed and consolidated. So, it's easy to understand why these life periods are also the targeted ones, those to which most of the researchers aim their efforts to contribute and help children and adolescents in the development of an adjusted self. This paper presents a sample of proposals aimed to enhance the self-concept of children and adolescents published in Spain between the decades of 1990 and 2010. The core attributes of those proposals are described, and a final discussion about the whole sample is offered.

Keywords: self-concept, program, intervention, enhancement, childhood and adolescence

Correspondencia: Inge Axpe, Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Barrio Sarriena, s/n, 48940 Leioa. E-mail: inge.axpe@ehu.eus

Introducción

El autoconcepto o imagen que tenemos de nosotros mismos se constituye a partir del conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como personas. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que se construye activamente desde el nacimiento y a lo largo de todo el desarrollo individual (Franco, 2006). En este proceso de construcción, diversos autores se han ocupado de describir las características propias de las autodescripciones o autoconcepto de los niños y niñas en función de su etapa evolutiva (Elexpuru y Garma, 1999; Amezcua y Pichardo, 2004; Rosenberg, 1979). Así podemos constatar cómo:

El autoconcepto en la etapa infantil (0 a 6 años) está basado en características concretas, como nombres, apariencia física, posesiones, gustos y conductas típicas. Todos ellos atributos externos arbitrarios e inestables, que proceden de las afirmaciones escuchadas y las interacciones con las personas adultas de su entorno.

A partir de los 6 años (de 6 a 12 años) los niños y niñas comienzan a incluir rasgos no visibles e inferidos, como características psicológicas y sociales. En esta época se hacen patentes las primeras categorizaciones (diversos dominios del autoconcepto en función de distintos ámbitos: escolar, físico, social...) y ya no sólo serán las personas adultas significativas quienes influyan en la formación del mismo, ampliándose el abanico a pares, amistades, y, debido al mayor desarrollo cognitivo, a las inferencias derivadas de los logros y fracasos.

Ya en la pubertad y adolescencia (a partir de los 9-12 años), la necesidad de aceptación social ocupará un lugar privilegiado en la escala de valores personales, acompañada de la relevancia por la apariencia física, en parte debida a la experimentación de los cambios corporales típicos de la etapa, siendo muy conscientes de la importancia de la imagen externa en la relación con los otros. La búsqueda de autonomía e independencia será otro de los puntos clave, y en función de todo ello se irá construyendo un autoconcepto cada vez más estable y coherente.

El hecho de que sea a partir de la adolescencia cuando el autoconcepto adquiere una mayor estabilidad y coherencia, será siempre positivo en el caso de que el/la joven haya logrado conformar una imagen ajustada y realista. Sin embargo, no siempre es así.

Como se ha podido comprobar, y pese a que en cada etapa evolutiva el peso o importancia de cada una varía, existen principalmente cuatro fuentes fundamentales en el desarrollo del autoconcepto: la valoración recibida por los otros, las experiencias de éxito y fracaso, las comparaciones sociales y la elaboración del marco interpretativo propio (Fernández-Zabala & Goñi, 2008).

Citando a Françoise Dolto, Chantal de Truchis (2010) recuerda que ya desde el nacimiento, los cuidados iniciales que recibe el bebé permitirán que éste comience a elaborar, en la relación con sus padres o persona tutelar, lo que constituirá la base de la representación de sí mismo; su identidad. De tal manera que, si el bebé no está suficientemente nutrido de atención en esta relación, o si ésta se rompe bruscamente, pierde su sostén interno. Así, lo que mantiene su vida psíquica es la atención (en general el amor), de su madre y su padre hacia él, siendo esta atención lo que el bebé internaliza (de Truchis, 2010; 30). Esta internalización le permitirá construir la base de un sentimiento de seguridad, confianza y aceptación hacia sí mismo y hacia el mundo; o, por el contrario, de inseguridad, tanto en relación a sí mismo y su valía como persona, como hacia la aceptación que esperará de su entorno.

Esta primera representación básica constituirá los cimientos sobre los que se construirá el autoconcepto, y podrá ser completada en la misma dirección en que se

inició o mejorada en función de las constantes y continuas interacciones sociales que el niño o la niña vayan estableciendo tanto en la etapa infantil como a lo largo de su vida.

Por otra parte, el cada vez mayor desarrollo cognitivo dotará al niño/a de una nueva herramienta para la conformación de su yo: la comparación subjetiva entre la imagen que se ha formado de sí, al percibirse en situaciones reales, y la imagen ideal que tiene sobre la persona que le gustaría ser. Cuanto más parecidas sean la imagen real -la que percibe- y la ideal, mejor será su autoconcepto. Algo que a su vez se encuentra fuertemente relacionado con las metas y objetivos que pueda proponerse (más o menos realistas, posibles, alcanzables y reforzantes) y con la posterior valoración de los logros y/o “fracasos” en función de lo deseado (Palacios e Hidalgo, 1999; Lázaro, 2009). Dichas comparaciones no son cuestiones absolutas, sino totalmente subjetivas y personales, pero muestran tintes claramente sociales. Por todo ello, es crucial tener en cuenta el marco de referencia interno desde el que cada persona interpreta sus éxitos y fracasos tras procesar las informaciones que le llegan desde el exterior (Fernández-Zabala & Goñi, 2008).

En vista de todo dicho, queda claro que los primeros años de la vida, y especialmente hasta la etapa adolescente, constituyen un momento especialmente sensible y privilegiado en la construcción de la propia imagen. De este modo, es comprensible el llamamiento que desde diversos ámbitos, y muy especialmente el educativo, se hacen para que las personas adultas sean conscientes de la necesidad de atender dicho proceso de construcción con el fin de facilitar a niños, niñas y adolescentes, la configuración de una mejor y más ajustada percepción de su yo.

Esta preocupación ha sido plasmada en la creación y, en ocasiones, la implementación, de programas para la mejora del autoconcepto, tanto infantil como adolescente. El objetivo de este trabajo se centra precisamente en realizar una pequeña aproximación al tipo de propuestas publicadas, a fin de conocer las características de algunos de los programas desarrollados principalmente entre las décadas de 1990 y 2010.

Método

Para la obtención de información acerca de propuestas para la mejora del autoconcepto en la infancia y la adolescencia se realiza una búsqueda sistemática en bases de datos y recursos tanto digitales como analógicos facilitados por la Universidad del País Vasco (Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU).

De este modo, se recurre a las bases de datos específicas de Psycinfo, Psycodocs y ERIC así como a buscadores especializados de internet. Igualmente, se recurre a los catálogos generales que el servicio de la biblioteca central de la Universidad del País Vasco (Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU) pone al servicio de su comunidad de profesorado y alumnado.

Una vez identificados los trabajos que incluyen descripciones en relación a programas o propuestas para la mejora del autoconcepto, se procede a su lectura detallada para poder proceder a su posterior clasificación y descripción.

Entre los registros obtenidos, se seleccionan aquellas propuestas dirigidas a la optimización y mejora del autoconcepto tanto durante la edad infantil y primaria (escolarización obligatoria, actualmente hasta los 12 años) como a edades posteriores (pubertad y adolescencia; a partir de los 12 años).

Resultados

Los resultados obtenidos hacen patente la dificultad que entraña tratar de realizar una búsqueda y clasificación de las propuestas para mejorar el autoconcepto infantil. Es por ello preciso señalar que la muestra que se ofrece en este trabajo constituye tan solo una pequeña porción de los mismos, limitada a aquellos programas publicados dentro del estado español y encontrados de forma directa o a partir de las referencias de otros trabajos, y ceñida a propuestas publicadas principalmente entre las décadas de 1990 y 2010.

A continuación se procede a mostrar una breve descripción que pretende recoger las características básicas de la selección de trabajos obtenidos, procediendo a ordenarlos en función de la edad a la que están dirigidos (desde la primera infancia hasta la adolescencia).

Primera infancia

Pese al elevado consenso acerca de la necesidad de ayudar y acompañar en el proceso de construcción de un autoconcepto adecuado (y evitar así, una vez que dicho constructo ya se ha desarrollado y consolidado negativamente, posteriores intervenciones, (Justo, 1997) la muestra de trabajos en educación infantil es limitada, y se encuentra ampliamente sobrepasada por las propuestas dirigidas a edades posteriores. Es posible que una de las razones principales se deba a la aún relativa indiferenciación del autoconcepto, acompañada de las limitaciones metacognitivas propias de los sujetos de esta edad, con los que resultaría difícil trabajar la toma de conciencia de los mecanismos inadecuados en la formación y mantenimiento de autopercepciones poco adaptativas.

En este periodo vital se opta por intervenciones que fomenten habilidades asociadas a aspectos diversos de la personalidad y que, al mismo tiempo, contribuyan a un desarrollo sano y armónico de la misma (Justo, 1997). Así, la atención tiende a centrarse en el desarrollo de la *creatividad* y de la *práctica psicomotriz*, al encontrarse ambas fuertemente implicadas tanto en el autoconocimiento e individuación como en la creación de relaciones con el mundo físico y social.

Se considera que facilitar la expresión infantil libre y confiada de ideas, sentimientos, movimientos, actividades y/o producciones (dibujos, manualidades, etc.) constituye la base para un autoconcepto positivo, debiendo, por tanto, fomentarse en los niveles escolares en los que las actividades formales y las calificaciones académicas aún no son relevantes. De hecho, la psicomotricidad y las actividades creativas parecen perder su potencial efecto beneficioso en Primaria, donde el feedback del profesorado y las experiencias escolares determinarían en gran medida el concepto que niños y niñas se van formando de sí mismos (Garaigordobil y Pérez, 2001).

La mejora del autoconcepto infantil desde la potenciación y desarrollo de la *creatividad* se basa en una relación o influencia recíproca, de manera que aquellas personas con mayor confianza en sí mismas podrán expresar más fácilmente su potencial creativo. A su vez, la expresión de la capacidad creativa favorecería el logro progresivo de mayor seguridad y confianza, asentando una base inmejorable para la construcción de un adecuado autoconcepto.

Siguiendo esta línea del desarrollo y fomento de la creatividad se encuentra propuesta de Franco (2006 cf. cuadro 1), basada en un trabajo previo de Adreucci y Mayo (1993). Dicho programa recurre a la potenciación del *pensamiento divergente* mediante el relato y posterior trabajo de cuentos tradicionales.

Cuadro 1. *Programa para la mejora de la creatividad infantil*

Programa	<i>Mejora de la creatividad infantil</i> . Franco (2006)
Población	Infancia: Educación Infantil
Aplicación	Grupal. Alumnado de último ciclo de infantil (5 años).
Contenido	Diversas actividades basadas en cuentos tradicionales seleccionados (<i>Caperucita roja, La casita de chocolate, Cenicienta, Bambi y Pinocho</i>) a realizar tras la lectura de las historias Las tareas propuestas abordan aspectos afectivos y cognitivos esenciales para el desarrollo de la creatividad, estimulando el pensamiento divergente a través de las áreas de flexibilidad, fluidez y originalidad, mediante diversas modalidades de expresión: verbal, gráfica y dramática Ejes básicos de las actividades: 1. Usos inusuales. 2. Mejora del objeto. 3. “Supongamos que”.
Evaluación	Con un grupo de 71 niños/as de 5 años. Los 24 niños/as del grupo experimental muestra mejoras estadísticamente significativas en todas las variables medidas: <i>fluidez, flexibilidad, originalidad y autoconcepto</i>

Aunando la potenciación de la creatividad y el trabajo corporal-psicomotor, el mismo autor (Franco, 2008) propone posteriormente un entrenamiento en *visualización* con el que obtiene resultados igualmente positivos mediante la relajación creativa (cf. cuadro 2).

Cuadro 2. *Programa para la mejora de la creatividad psicomotriz*

Programa	<i>Mejora de la creatividad psicomotriz</i> . Franco (2008)
Población	Infancia: Educación Infantil
Aplicación	Grupal, a cargo del profesorado habitual, para facilitar un clima de confianza y seguridad. Sesiones diarias de 10-15 min durante 10 semanas
Contenido	<i>Tres módulos</i> secuenciales de actividades acumulativas: 1. Entrenamiento en relajación mediante música e instrucciones concretas 2. Lectura de cuento en la fase de relajación 3. Propuesta de visualización de lugares y objetos diversos Se cuida especialmente el ofrecer un espacio final en cada sesión para la verbalización y puesta en común de las vivencias y sensaciones generadas
Evaluación	Mejora significativa frente al grupo control de la <i>expresión de la creatividad motriz</i> y el <i>autoconcepto</i> de los sujetos participantes (5-6 años)

Los optimistas resultados de las dos propuestas recién presentadas contrastan con datos que revelan una mayor resistencia al cambio del autoconcepto de lo que podría esperarse en estas primeras edades infantiles. De hecho, programas de elevada estructuración, complejidad y necesitados de una considerable coordinación entre profesionales para ser puestos en práctica, no obtienen resultados tan prometedores (Garaigordobil y Pérez, 2001; cf. cuadro 3).

Cuadro 3. Programa de intervención para la mejora de la creatividad en Primaria

Programa	<i>Ikertze I. Garaigordobil y Pérez (2001)</i>
Población	Infancia: Educación Infantil y primeros años de Primaria
Aplicación	Grupal (15-20 sujetos) bajo la supervisión de una persona experta en creatividad/arte y del profesorado habitual Veintiún sesiones semanales de 90 minutos
Contenido	Potenciación de las capacidades artísticas, la creatividad y la expresión libre del alumnado mediante la participación en sesiones desarrolladas en tres “laboratorios artísticos”: visual, sonoro-musical y de expresión dramática
Evaluación	Tras un curso escolar no se observan diferencias estadísticamente significativas frente al grupo control

Se hipotetiza que esta falta de impacto podría deberse a la duración del programa, siendo precisa, quizá, una implementación más prolongada. No obstante, otra de las razones consideradas es la mayor edad de los sujetos (Garaigordobil y Pérez, 2001). Se apunta a que la acumulación de experiencias en ámbitos cada vez más concretos como el académico, influyan en la eficacia de este tipo de intervenciones. Este hecho apoyaría el postulado de la progresiva diferenciación de la estructura multidimensional del autoconcepto. Así, en la etapa infantil, al tratarse aún de un autoconcepto global e indiferenciado, podría ser estimulado mediante actividades dirigidas a la mejora del desarrollo global (creatividad, relajación, motricidad). Sin embargo, la progresiva diferenciación en dominios específicos del autoconcepto impediría que la mejora en el ámbito plástico o artístico influyese en el autoconcepto general, sobre el que afectarían otras facetas socialmente consideradas como más deseables, como serían la inteligencia, o las habilidades académicas.

Segunda infancia y adolescencia

Como se acaba de apuntar, la diferenciación de materias o asignaturas propia de la Educación Primaria unida a la aparición de evaluaciones y calificaciones, conlleva la progresiva diferenciación de dominios dentro del autoconcepto, entre ellos el académico o escolar, que comienza a ganar importancia y pasa a constituir un importante factor determinante del autoconcepto infantil. Simultáneamente, se hacen cada vez más patentes otros dominios como el social, lo que concuerda con la creciente importancia conferida a los iguales para el desarrollo de la identidad infantil.

Teniendo en cuenta la importancia de estas nuevas dimensiones, surgen numerosas propuestas dirigidas a favorecer el desarrollo sociopersonal, diseñadas prácticamente en su totalidad, para su aplicación dentro del aula.

Es el caso del *Programa Instruccional-Emotivo para la Educación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir* (PIELE; cf. cuadro 4) de Hernández y García (1992) dirigido a la mejora del autoconcepto, al que se considera mediador e instrumento clave para el desarrollo socioafectivo, el ajuste personal y la adecuada socialización del alumnado. Para fomentar el *autoconcepto positivo*, se trabajan tanto la capacidad de *tolerancia y superación de los problemas*, como el *desarrollo social* (la comprensión, la comunicación y la colaboración con los demás).

Cuadro 4. *Programa de intervención para la educación y liberación emotiva. PIELLE*

Programa	<i>Programa Instruccional-Emotivo para la Educación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir (PIELE). Hernández, y García (1992)</i>
Población	Grupal, en la clase o aula, preferiblemente a cargo del profesorado habitual
Aplicación	Grupal (pudiendo ser utilizada también a nivel individual) Dos o tres sesiones por semana (flexible en función de las circunstancias concretas del grupo objeto de intervención) Importancia del clima grupal favorable
Contenido	Tres cuadernos: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Manual</i>: expone las normas de aplicación, requisitos de la persona implementadora, diferenciación de tipologías de participantes y sus posibles reacciones ante el programa... Subraya la necesidad de implicar al entorno y motivar al grupo - <i>Cuaderno de respuestas</i>: para el trabajo individual del alumnado - <i>Cuaderno de actividades</i>: compuesto por doce unidades de trabajo con actividades diversas, grupales e individuales, a desarrollar en apartados específicos del cuaderno de respuestas
Contenido	<i>Unidades:</i> <ol style="list-style-type: none"> 0. <i>Presentación</i> del programa como una aventura en la que descubrir las aportaciones de un “viejo libro” de sabiduría. 1. <i>Los miedos</i>: toma de conciencia y trabajo de los propios temores que limitan el desarrollo personal 2. <i>El autoconcepto</i>: autoconocimiento y concienciación de la influencia de la propia imagen sobre la conducta y resultados personales 3. <i>Lo que nos pone tristes</i>: identificación de sentimientos y estrategias de control emocional 4. <i>Tolerancia a la frustración</i>: aceptación de las propias limitaciones 5. <i>Superación de problemas</i>: identificación de situaciones cotidianas conflictivas y estrategias para el afrontamiento 6. <i>La culpabilidad</i>: identificación de exigencias extremas y aceptación de errores 7. <i>Cómo hacerlo mejor</i>: establecimiento de metas adecuadas y realistas 8. <i>Actitud positiva hacia el aprendizaje</i>: valoración de los logros escolares, estrategias para la mejora del rendimiento 9. <i>Cómo sacar provecho al estudio</i>: técnicas de estudio, de autocontrol emocional... 10. <i>La amistad y las relaciones con otras personas</i>: identificación de requisitos relacionales y habilidades sociales 11. <i>La familia</i>: reflexión sobre la importancia de la comunicación y respeto paterno-filial
Evaluación	Aplicado en tres grupos de 6º de EGB se observan mejoras significativas en el ajuste social y personal del alumnado experimental frente al control. Dichas mejoras persisten ocho meses después y aumentan cuando el programa ha sido administrado por el profesorado habitual.

Otros trabajos (Machargo 1991) también destacan la importancia de las relaciones interpersonales y de las habilidades sociales para el desarrollo del autoconcepto ajustado de los/as adolescentes, considerando la necesidad de una doble intervención sobre: las *habilidades sociales e interpersonales* (solución de problemas, habilidades para la comunicación con los demás y el autocontrol) y los mecanismos cognitivos *de formación y mantenimiento del autoconcepto* (el estilo atribucional, el lenguaje autodirigido, la fijación de metas personales y la imagen corporal).

Se considera que sólo de este modo pueden darse las condiciones personales y sociales adecuadas para la mejora de la autoestima.

El desarrollo de estas recomendaciones generales permite la elaboración de dos programas para la potenciación de la autoestima. El primero, *Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima* (PADA; Machargo, 1996) se dirige a alumnado de entre 9 y 13 años (cf. cuadro 5).

Cuadro 5. *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima. PADA.* Machargo (1996)

Programa	<i>Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima (PADA).</i>
Población	Pubertad (9 – 13)
Aplicación	Grupal, en la clase o aula, a cargo del profesorado habitual Posible adaptación familiar (a cargo de los progenitores) Aplicación flexible en función del grupo y la habilidades docentes
Contenido	Cinco bloques centrados en aspectos clave para el establecimiento de un adecuado autoconcepto y autoestima: 1. Sentido de la propia <i>identidad</i> 2. <i>Seguridad</i> y pertenencia 3. <i>Autonomía</i> y responsabilidad 4. Lenguaje autodirigido, <i>autocontrol</i> y <i>atribución causal</i> 5. Competencia y <i>solución de problemas</i> Presenta un total de 61 actividades de estructura común (presentación de situación, preguntas breves, espacio para la reflexión/conclusión individual posterior a la discusión grupal) que recogen casos, situaciones y experiencias de la vida familiar, escolar y social
Evaluación	No se ofrecen datos empíricos

El segundo de los programas (PADA 2, Machargo, 1997) muestra una estructura similar, recogiendo actividades dirigidas a alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. Si el primer programa trata de favorecer las bases de un adecuado autoconcepto mediante el trabajo de factores previos o esenciales para la posterior consolidación de una autopercepción ajustada, la segunda propuesta (cf. cuadro 6) pretende abordar distintos dominios del autoconcepto (*académico, físico, social, personal* y *emocional*), agrupando las actividades en bloques relacionados con éstos.

Cuadro 6. *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima 2. PADA2.* Machargo (1997)

Programa	<i>Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima (PADA 2).</i>
Población	Adolescencia
Aplicación	Grupal, en la clase o aula, a cargo del profesorado habitual Aplicación flexible en función de las circunstancias concretas del grupo objeto de la intervención
Contenido	<i>Cincuenta y cuatro</i> actividades para la discusión, reflexión y toma de conciencia de la importancia conferida a distintos dominios del autoconcepto: <i>Físico</i> : 8 actividades sobre las características y rasgos corporales adolescentes, las prácticas deportivas, el cuidado e higiene del cuerpo... a fin de favorecer el conocimiento y la aceptación de la propia realidad corporal <i>Social</i> : 9 actividades en relación al manejo de las relaciones interpersonales y sociales <i>Personal</i> : 17 actividades relativas a las características personales, autonomía, responsabilidad, toma de decisiones... y demás aspectos relacionados con la personalidad y la propia identidad <i>Emocional</i> : 10 actividades para el análisis y toma de conciencia sobre las propias emociones y sentimientos y el modo de expresarlos en las relaciones interpersonales
Evaluación	No se ofrecen datos empíricos

Los dos programas recién presentados coinciden, al igual que propuestas anteriores (Franco, 2006; 2008; Hernández y García, 1991) en señalar la gran importancia al clima del aula, mayor incluso que la de las actividades en sí mismas. Se reconoce así la importante labor diaria del profesorado en el desarrollo personal del alumnado, y se anima a la aplicación responsable del programa, recordando que las mejoras pueden no ser inmediatas (Machargo, 1996, 1997).

Concediendo igual importancia al dominio social y a la mejora de las habilidades interpersonales para un adecuado desarrollo personal, destacan otras propuestas de naturaleza preventiva planteadas para ser desarrolladas a través del curriculum y en la tutoría, haciendo por tanto necesaria la colaboración entre profesorado y personal de orientación (Martínez Clares, 1994; cf. cuadro 7). En este caso se aconseja contar con conocimiento o formación previa acerca del autoconcepto y se subraya, coincidiendo con otros autores (Machargo, 1991) la importancia de realizar una evaluación inicial de las autopercepciones de los participantes.

Cuadro 7. *Programa para la mejora del autoconcepto y las habilidades sociales.* Martínez Clares (1994)

Programa	<i>Programa para la mejora del autoconcepto y las habilidades sociales.</i>
Población	Pubertad y adolescencia
Aplicación	Grupal, a cargo del profesorado habitual en coordinación con el personal de orientación. Aplicación flexible en función del grupo objeto de la intervención
Contenido	Cuatro unidades o núcleos temáticos en las que desarrollar distintas actividades, proponiéndose un total de 39 ejercicios: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Aprendiendo a conocer a los otros</i>: establecimiento de un clima de confianza, empatía y comunidad 2. <i>Aprendiendo a conocerte</i>: autoconocimiento mediante la reflexión sobre emociones, sentimientos y valores 3. <i>Aprendiendo a parecerte a ti mismo</i>: desarrollo de actitudes positivas hacia uno mismo mediante técnicas de autocontrol, visualizaciones y autoafirmaciones 4. <i>Listos para el futuro</i>: establecimiento de metas, toma de decisiones, resolución de problemas y conflictos, manejo de la presión de pares, trato con la autoridad, liderazgo y responsabilidad
Evaluación	No se ofrecen datos empíricos

Por otra parte, la intervención sobre el autoconcepto o la autoestima de alumnado *en situación de riesgo* (bien de fracaso escolar, bien de exclusión social) ha sido planteada también tanto como un importante objetivo en sí mismo a la vez que como instrumento para favorecer la integración social y escolar de dichos estudiantes.

En este sentido, Elexpuru (1992) refiere la aplicación de un programa que difiere en gran medida de todos los anteriores por dos razones: a) se trata de un programa de *intervención* (no meramente preventivo) aplicado por tanto a sujetos concretos; y b) *carece de ejercicios*, actividades o tareas *previamente programadas* y recopiladas para su uso a modo de manual. Opta por ofrecer pautas genéricas cuya concreción precisa de la experiencia y creatividad docente, buscando una intervención individualizada dentro del contexto escolar. Esta propuesta recuerda que además del trabajo docente, la colaboración contacto e implicación de las familias resulta fundamental para el éxito de la intervención.

Por otra parte, al dirigirse específicamente al alumnado con bajo autoconcepto, exige una primera identificación o evaluación de las autopercepciones, a fin de que el profesorado detecte al alumnado que precisaría intervención y pueda determinar sus dominios “más deficientes” (autoconcepto académico o no académico). Realizada esta primera fase diagnóstica se establecería un plan de actuación o mejora adaptado a las características personales de cada estudiante (cf. cuadro 8).

Cuadro 8. *Programa de intervención para la mejora del autoconcepto académico y no académico*

Programa	<i>Programa de intervención para la mejora del autoconcepto en alumnos de 8 a 11 años. Elexpuru (1992)</i>
Población	Infancia
Aplicación	Individual dentro del contexto del grupo o aula Flexible y abierta a la experiencia y creatividad del profesorado habitual Exige preparación previa y seguimiento del personal docente implementador
Contenido	Pautas generales a integrar en la dinámica cotidiana del aula, adaptadas a las características específicas (previamente evaluadas) de los sujetos sobre los que se implementa, observando dos posibles criterios de intervención: 1- Sobre dimensiones académicas o no académicas del autoconcepto (especialmente el ámbito familiar) 2- En función de las características de introversión o extroversión del alumnado: <i>Ámbito público:</i> alabanza pública, facilitación de experiencias de éxito y participación en el grupo... <i>Ámbito privado:</i> alabanza oral y escrita, ayuda para la superación de dificultades, asignación de responsabilidades, congruencia entre objetivos y capacidades...
Evaluación	Implementado en tres grupos (3º, 4º y 5º EGB) a lo largo de un curso escolar. En comparación con grupos control del mismo nivel educativo, el autoconcepto <i>académico</i> mejora significativamente en dos grupos (4º y 5º), mientras que el <i>no académico</i> lo hace en uno (4º)

En la misma época que Elexpuru (1992), Garma (1992) recupera los programas con tareas previamente establecidas para tratar de favorecer, mediante el entrenamiento cognitivo o modificación de pensamientos, tanto la motivación para el aprendizaje como el autoconcepto académico (cf. cuadro 9).

Cuadro 9. *Programa de intervención para la mejora de la motivación en el aprendizaje*

Programa	<i>Programa de intervención para la mejora de la motivación en el aprendizaje. Garma (1992)</i>
Población	Pubertad y adolescencia
Aplicación	Grupal, en contexto escolar Flexible en función del grupo y sus necesidades Cuarenta sesiones (diarias), durante 8 semanas
Contenido	Establecimiento de <i>pautas de pensamiento</i> que promuevan la motivación por el aprendizaje mediante: 1. Presentación de modelos y ejemplos del pensamiento a fomentar 2. Establecimiento de un marco de reglas y responsabilidades adecuado 3. Facilitación de la aparición del nuevo pensamiento 4. Apoyo para la consecución del cambio en la dirección deseada 5. Refuerzo de la aparición del nuevo pensamiento
Evaluación	Aplicado sobre estudiantes de 6º de EGB, se observa una tendencia al alza estadísticamente significativa en el grupo experimental en todas las variables medidas (<i>motivación, actividad instrumental, autoconcepto y atractivo escolar</i>)

También desde una la perspectiva cognitiva e incluyendo una importante dimensión social, el programa CORAL (*Cuadernos Orientados al desarrollo del Razonamiento Lógico* de Cerrillo, 2002; cf. cuadro 10) establece como objetivo principal el desarrollo de la capacidad de razonamiento lógico, al mismo tiempo que valores como la solidaridad y la tolerancia. Así, al fomento de estrategias y habilidades de razonamiento o de procesos de reflexión sistemáticos, se añade la potenciación del aprendizaje cooperativo y la transferencia de lo aprendido al entorno habitual; esperando la mejora del autoconcepto (principalmente académico) como consecuencia de la mayor confianza de los sujetos en sus destrezas y, por tanto, en sí mismos.

Cuadro 10. *Programa de intervención socio-cognitiva para la mejora del autoconcepto*

Programa	<i>Cuadernos Orientados al desarrollo del Razonamiento Lógico (CORAL).</i> Cerrillo (2002)
Población	Adolescencia
Aplicación	En pequeño grupo, guiadas por un profesor, asegurando un proceso individualizado Sesenta sesiones de 50 minutos, 2 o 3 veces por semana
Contenido	Ejercicios bien secuenciados en función de su nivel de dificultad para desarrollar ocho destrezas del razonamiento lógico: <i>observar, clasificar, analizar, deducir, inferir, resolver problemas, relacionar y representar</i> Se hace especial hincapié en la necesidad de presentar un ritmo de trabajo individualizado, valorar el proceso y el esfuerzo más que el resultado final, estimular el aprendizaje cooperativo y favorecer la motivación intrínseca presentando las tareas de manera novedosa y sorprendente, a modo de juego
Evaluación	Tras un curso escolar se observan mejoras significativas en el <i>autoconcepto académico</i> del grupo experimental y un descenso llamativo en el grupo control, atribuido a la repetición de los fracasos y las bajas expectativas del profesorado

La importancia de la dimensión social y de su estrecha relación con el autoconcepto se hace patente también en trabajos que, desde perspectivas más interaccionistas, prestan especial atención a la integración social, estableciendo propuestas para el alumnado de Primaria con “problemas escolares” (Gargallo, Gaspar, Edo, y Oltra 1996). Se espera que la mejora del autoconcepto repercuta positivamente en las calificaciones así como en el comportamiento social desadaptado (cf. cuadro 11). Resulta reseñable que, de tal experiencia, se destaquen las dificultades para la puesta en marcha del programa, afirmándose que el cambio no comienza a manifestarse hasta transcurridas cuatro semanas y que, en contra de lo teóricamente esperable, las mejoras no se generalizan a las sesiones del profesorado que no implementa la intervención, explicándolo como un posible efecto de profecía autocumplida (Gargallo et al., 1996).

Cuadro 11. *Programa de intervención para la mejora del autoconcepto en Primaria*

Programa	<i>Programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto de alumnado de Primaria. Gargallo, Gaspar, Edo, y Oltra (1996)</i>
Población	Infancia con dificultades escolares
Aplicación	Grupal, a cargo del profesorado habitual (tutor/a) dentro del curriculum normal Flexible, en función de las necesidades y el ritmo del grupo
Contenido	Seis objetivos con técnicas específicas para su consecución: 1. Ayudar al <i>autoconocimiento</i> 2. Desarrollar la <i>responsabilidad y la toma de decisiones</i> 3. Lograr la <i>valoración personal</i> 4. Aprender a <i>ponerse en el lugar del otro</i> 5. Aprender a <i>pedir las cosas adecuadamente</i> 6. <i>Afirmar la personalidad</i> evitando la manipulación Entre las técnicas propuestas destaca el uso del refuerzo positivo y el modelado (desde la figura de la tutora), las descripciones y la expresión de cualidades (propias y ajenas), el rol playing así como el establecimiento de metas y objetivos
Evaluación	Una aplicación de 4 meses en un grupo de 15 alumnos muestra mejoras significativas en el <i>autoconcepto general</i> , así como una ligera tendencia al alza en el autoconcepto social, el físico y las calificaciones escolares. No existe grupo control.

El programa *Educación y Desarrollo de la Tolerancia* (Díaz-Aguado, 1994), se centra también en alumnado desfavorecido, abordando la diversidad étnica y cultural. La propuesta se basa en las dificultades de distintos centros educativos en los que la multiculturalidad supone problemas de convivencia, relaciones conflictivas y/o rechazo que repercute en el autoconcepto y el desarrollo integral del alumnado. Exige una considerable implicación por parte del profesorado, para el que se prevé una formación previa a la aplicación (cf. cuadro 12).

Cuadro 12. *Programa de intervención para la mejora del autoconcepto mediante el desarrollo de la tolerancia a la diferencia*

Programa	<i>Educación y Desarrollo de la Tolerancia. Díaz-Aguado (1994)</i>
Población	Infancia y adolescencia
Aplicación	Grupal, en el aula, a cargo del profesorado habitual previamente entrenado
Contenido	Actividades para fomentar: <i>El aprendizaje cooperativo</i> : facilitando la interacción positiva entre el alumnado <i>La discusión y representación en grupo de conflictos étnicos</i> : para la confrontación de prejuicios basados en el desconocimiento y la falta de experiencias con sujetos de otras etnias <i>El aprendizaje significativo</i> : para la disminución de la discrepancia entre las actividades escolares y familiares (especialmente marcada en el alumnado de minorías étnicas) que reducen la motivación y la implicación escolar
Evaluación	Mejoras significativas en diversas variables en alumnado de distintos cursos (2º y 5º): <i>autoconcepto, motivación</i> hacia el aprendizaje, <i>relaciones con pares y profesorado</i> así como <i>disminución de los prejuicios étnicos</i> .

Cabe mencionar, por último, otro programa (“*Galatea*”; cf. cuadro 13) que aúna los objetivos de mejora de la autoestima y la integración social del alumnado adolescente (Cava, y Musitu, 2000), desarrollada también para ser aplicada en horario escolar.

Cuadro 13. *Programa de intervención para la mejora de la autoestima y la integración social*

Programa	<i>Galatea</i> , Cava, y Musitu (2000)
Población	Adolescencia
Aplicación	Grupal, a cargo del profesorado habitual. Exigen una elevada implicación personal y preparación previa del profesorado encargado de la aplicación, especialmente en los primeros dos módulos Flexible (de 3 a 5 meses) en función del grupo objeto de intervención
Contenido	Cincuenta y tres actividades agrupadas en siete módulos: 1. Clima positivo del aula 2. Reconocimiento de aspectos positivos del alumnado 3. Autoconocimiento 4. Establecimiento de objetivos y retos personales 5. Dificultades en el proceso de cambio 6. Relaciones con iguales 7. Relaciones familiares
Evaluación	Mejoras significativas en el autoconcepto <i>familiar</i> y el <i>físico</i> de una amplia muestra de adolescentes

Discusión

La muestra de propuestas recogidas permite constatar la existencia una amplia gama de intervenciones centradas en la población infantil y adolescente, dada la suposición de que el autoconcepto resulta más plástico y modificable en edades tempranas en las que aún se encuentra en formación (Garaigordobil y Pérez, 2001; Justo, 1997).

La gran mayoría de las propuestas y programas descritos en este trabajo proponen su aplicación de manera *grupal dentro del aula* y, preferentemente, insertas en el currículo, considerándose como responsable o agente inmejorable de implementación al *profesorado habitual* (preferentemente tutor/a). Es, por tanto, patente la importancia que se confiere a la relación entre la figura adulta o de referencia del alumnado y éstos (los/las estudiantes), considerándose imprescindible que dicha figura fomente un clima de aceptación, respeto y seguridad que llegaría a tomar mayor relevancia, incluso, que el tipo de actividades a desarrollar (Hernández, y García, 1992; Franco, 2006; 2008; Machargo, 1996).

Además de cuidar el clima y el contexto de implementación de la propuesta, es evidente la importancia que se confiere a la toma de conciencia acerca de los propios pensamientos, percepciones y cogniciones, presentándose propuestas que fomentarían la modificación y reestructuración cognitiva, a fin de mejorar el concepto sobre uno/a mismo/a (Garma, 1992; Machargo, 1996; 1997). Este tipo de trabajo precisa de ciertas capacidades cognitivas y metacognitivas que estarían ya presentes en púberes y adolescentes.

En cuanto a los dominios que tienden a trabajarse, destacaría, sobre todos, el social, reflejando en gran medida el estrecho vínculo entre el propio autoconcepto y las interacciones con los demás en cualquier etapa de la vida. Así, además de favorecer una reinterpretación de las propias características, se espera fomentar el establecimiento de relaciones basadas en el respeto y la tolerancia, que contribuyan tanto al ajuste personal como social y afectivo del alumnado (Cava y Musitu, 2000; Díaz-Aguado, 1994; Gargallo et al., 1996; Hernández, y García, 1992; Martínez-Cláres, 1994).

El dominio académico es otro de los ámbitos que se hace patente, aunque en menor medida, en algunos de los programas (Cerrillo, 2002; Elexpuru, 1992; Garma, 1992), buscando favorecer tanto el ajuste socio-personal como el académico.

Cabe por último destacar que pese a que es frecuente que las propuestas incorporen información relativa a su eficacia, no existe constancia de que todas ellas hayan sido implementadas. Por otra parte, aunque entre aquellas aplicadas y evaluadas, los resultados tienden a ser favorables, existe constancia de que los cambios podrían no generalizarse (Gargallo et al., 1996) o podrían, incluso, no producirse (Garaigordobil y Pérez, 2001). Igualmente, debe tenerse en cuenta que los resultados reseñados, si bien optimistas, tienden a carecer de medidas de seguimiento que permitan constatar la permanencia de las mejoras logradas.

En cualquier caso, la revisión de programas y propuestas mostrada en este trabajo (siempre parcial y limitada a un ámbito geográfico y temporal) deja bien patente un gran acuerdo en cuanto a la centralidad del autoconcepto en el buen ajuste psico-social del alumnado, de tal manera que las intervenciones para la mejora del autoconcepto parecen ser una importante herramienta principalmente a nivel preventivo pero también interventivo (Elexpuru, 1992) en el esfuerzo por facilitar a niños, niñas y adolescentes, la construcción de un yo ajustado. No debemos olvidar que un buen autoconcepto es un fuerte condicionante del bienestar afectivo y social, al determinar la forma de enfrentar el mundo y de relacionarse con las personas (Franco, 2006), siendo, en muchos casos, un autoconcepto inadecuado la razón de conductas tales como la ansiedad y la violencia (de Truchis, 2010). De este modo, la intervención (tanto primaria como secundaria) sobre el autoconcepto no sólo favorecería el bienestar personal, sino que contribuiría al establecimiento de relaciones interpersonales mucho más sanas y respetuosas. Así pues, el que niños, niñas y adolescentes construyan un autoconcepto ajustado se perfila como un deseable objetivo que los y las adultas deberíamos esforzarnos siempre por contribuir a favorecer.

Referencias

- Amezcuca, J. A., y Pichardo, L. (2004). Autoconcepto y construcción personal en la educación personal. *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*, 7, 181-192.
- Andreucci, C., y Mayo, B. (1993). *El cuento como vehículo para desarrollar la creatividad en preescolares*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Católica de Chile
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2000). Evaluation of an intervention programme for the empowerment of self-esteem. *Psychology in Spain*, 4 (1) 55 – 63.
- Cerrillo, M. R. (2002). Mejora del autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. *Revista de Psicodidáctica*, 14.
- De Truchis, C. (2010). *El despertar al mundo de tu bebé*. Barcelona: Oniro
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., y Baraja, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Material de Apoyo Educativo. Madrid: MEC
- Elexpuru, I. (1992). El autoconcepto en los alumnos de 8 a 11 años de edad a través del SDQ. En I. Elexpuru, A. Garma, M. Marroquín y A. Villa, *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica* (pp. 263–295). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Elexpuru, I., y Garma, A. M. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Fernández-Zabala, A. y Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil, una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 13-22.

- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2).
- Franco, C. (2008). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(1) 29 – 50.
- Garaigordobil, M., y Pérez J. L. (2001). Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6–7 años. *Boletín de Psicología*, 71, 45–62
- Garma, A. M. (1992). Un programa de intervención en alumnos entre de 11 a 14 años. En I. Elexpuru, A. Garma, M. Marroquín y A. Villa, *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica* (pp. 297– 317). Vitoria–Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gargallo, B., Gaspar, Y., Edo M. C., y Oltra, M. (1996). Un programa de intervención educativa para mejorar el autoconcepto. *Revista Orientación y Psicopedagogía*, 7(11), 135 – 152.
- Hernández, P., y García, M. D. (1992). Programa Instruccional Emotivo para la Educación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir. Madrid: TEA.
- Justo, E. (1997). *La intervención psicomotriz en educación: su influencia sobre el esquema corporal y el autoconcepto en niños de 5 años*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Lázaro, S. (2009). Resiliencia, factores protectores y necesidades en niños y adolescentes acogidos en centros de protección. Referentes para el diseño de estrategias de intervención psicoeducativa en contextos residenciales. En A. Bravo y J. F. del Valle (Coord.). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Santander: Gobierno de Cantabria (pp. 53-74)
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Machargo, J. (1996). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima. PADA*. Madrid: Escuela Española.
- Machargo, J. (1997). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima 2. PADA 2*. Madrid: Escuela Española.
- Martínez Clares, P. (1994). *El autoconcepto: Un programa para el desarrollo personal y social*. Murcia: Chefer.
- Palacios, J. e Hidalgo, V. (1999). Desarrollo de la personalidad de los 6 años hasta la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación. I. Psicología Evolutiva*. Segunda edición. Madrid: Alianza Editorial
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Nota: Este artículo se incluye dentro de la actividad del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT701-13 y forma parte igualmente del proyecto de investigación EHUA13/26 de la Universidad del País Vasco.

Propiedades Psicométricas de la versión castellana del California School Climate and Safety Survey- Short Form (CSCSS-SF)

Psychometrical properties of Spanish version of California School Climate and Safety Survey- Short Form (CSCSS-SF)

Naiara Escalante, Ane Elkorro, Arantza Fernandez-Zabala y Eider Goñi
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

Son escasos los cuestionarios desarrollados y validados en lengua castellana destinados a evaluar el *clima escolar* a pesar de que numerosos estudios señalan la importancia de evaluar este constructo para poder identificar las posibles fuentes de problemas que impiden que la escuela alcance sus objetivos. Para tratar de superar esta limitación, en el presente estudio se inicia el proceso de validación de una adaptación al castellano del cuestionario California School Climate and Safety Survey-Short Form (CSCSS-SF) de Furlong, Greif, Whipple, Bates, Jimenez y Morrison (2005). La versión adaptada de este cuestionario fue administrada a 230 estudiantes de Vizcaya de entre 12.79 a 19.29 años ($M = 15.69$; $DT = 1.69$), de los cuales 109 (47.4%) eran hombres y 121 (52.6%) mujeres. Se confirman las adecuadas propiedades psicométricas de la versión castellana, aunque se aconseja una nueva redacción de alguna de sus escalas.

Palabras clave: clima escolar, multidimensionalidad, evaluación, cuestionario, análisis factorial.

Abstract

There are few developed and validated questionnaires in Spanish language with the aim to assess school climate, in spite of the numerous studies that show the importance of assess this construct for identifying possible sources of problems which keep the school away from its objectives. To overcome this limitation, a validation process begins in the present study of a Spanish adaptation of the California School Climate and Safety Survey-Short Form (CSCSS-SF) of Furlong, Greif, Bates, Whipple, and Jimenez (2005). The adapted version of this questionnaire was administered to 230 students from Vizcaya from ages between 12.79 and 19.29 ($M = 15.69$; $DT = 1.69$), of whom 109 (47.4%) were men and 121 (52.6%) were women. Adequate psychometric properties of Spanish version are confirmed, even though new redaction for some of its scales is recommended.

Keywords: scholar climate, multidimensionality, assessment, questionnaire, factorial analysis.

Introducción

La mayoría de las investigaciones que han tratado la evaluación de estudiantes focalizan su atención en la identificación de aquellas variables que influyen en el rendimiento de los alumnos al entender la escuela únicamente como una entidad transmisora de conocimientos (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006). Sin embargo, en la actualidad la escuela tiende a concebirse no sólo desde las expectativas académicas que se han puesto en la misma, sino desde las esperanzas y necesidades humanas de sus componentes, de ahí la necesidad de evaluar a los estudiantes de una manera más completa. No es suficiente con reparar en el rendimiento de los alumnos; hay que considerar los efectos de la educación sobre el desarrollo personal y social y, por otra parte, no pueden dejarse de lado los factores contextuales. Este es el marco en el que se encuadra el estudio del *clima escolar*.

El concepto *clima escolar* tiene como precedente el concepto *clima organizacional*, proveniente del estudio de las organizaciones en el mundo laboral, a partir de finales de la década de los 60 (Trickett y Moos, 1973). Este concepto emerge alentado por la psicología social, que buscaba entender el comportamiento de los individuos en el contexto de las organizaciones con la aplicación de elementos de la teoría general de sistemas.

Cuando empezaron a considerarse las peculiaridades del clima institucional del centro escolar, sin embargo, se hizo patente la necesidad de encontrar un nuevo término que se refiriera concretamente al clima de las escuelas (Aron y Milicic, 1999), puesto que, si bien es cierto que las organizaciones educacionales son otra clase más de sistemas organizacionales, los sistemas educacionales tienen particularidades diferentes a sistemas organizacionales productivos, tales como las empresas de manufactura y de servicios (Orton y Weick, 1990). De ahí que numerosos estudios entiendan el *clima escolar* como la adaptación del *clima organizacional* al ámbito educativo.

El *clima escolar*, también conocido como clima de aula, clima de convivencia o clima institucional, ha sido definido de diversas maneras, debido fundamentalmente a que ha sido un término abordado desde distintos puntos de vista (Thapa, Cohen, Guffey, y HigginsD'Alessandro, 2013). Una de las definiciones que cuenta con una mayor aceptación es la ofrecida por Cere (1993):

El clima escolar es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, incluidos en un proceso dinámico concreto, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de los distintos procesos educativos (Cere, 1993, p.30).

De forma más sencilla, Cook, Murphy, y Hunt (2000) y Cunningham (2002) se refieren al *clima escolar* como el conjunto de percepciones subjetivas que profesorado y alumnado comparten acerca de las características del centro y del aula. Asimismo, la National School Climate Council estadounidense entiende que el *clima escolar* se basa en patrones de experiencias de la vida escolar de las personas, y que refleja normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje, prácticas de liderazgo y estructuras organizacionales (Thapa, et al., 2013). Esta falta de concreción conceptual complica el tratamiento del tema, dificultando su distinción y comprensión.

No obstante, a pesar de que el término *clima escolar* ha sido definido de diversas maneras, se coincide mayoritariamente en afirmar que se trata de un constructo multidimensional que hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que

los componentes de un centro educativo construyen de este y de las relaciones que se dan en el mismo (Assael y Neumann, 1991).

En base a lo dicho anteriormente, puede afirmarse que el *clima escolar* es un constructo que proporciona información muy útil acerca de la experiencia de los estudiantes en el centro educativo, ya que permite conocer, desde las perspectiva del alumnado, su percepción sobre las relaciones sociales en el ámbito escolar, así como su motivación, el nivel de implicación y el compromiso con este entorno (Blaya, 2001; Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, 2009).

En estudios recientes (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Gottfredson, Gottfredson, Payne, y Gottfredson, 2005) se ha comprobado que un clima positivo se asocia con múltiples resultados beneficiosos para el alumnado y el personal docente. Por ello, los movimientos de escuelas efectivas y mejora escolar señalan el *clima escolar* como un factor fundamental asociado a la calidad y éxito de las escuelas (Aron, Milicic, y Armijo, 2012).

A pesar de que es evidente la importancia de las experiencias de vida que se construyen en el contexto escolar, no se han visibilizado suficientemente los efectos que puede tener este contexto en el desarrollo socioemocional y cognitivo del alumnado (Rodríguez, 2009) puesto que habitualmente los agentes que participan en la gestión educativa del centro no disponen de un paradigma con el que poder conceptualizar, visibilizar y evaluar las variables del contexto que tienen influencia en el alumnado (Barudy y Dantagnan, 2009). Sin embargo, son muchos los estudios que señalan la necesidad de evaluar el *clima escolar* en las distintas instituciones educativas, ya que permite identificar las posibles fuentes de problemas que impiden el logro de los objetivos de la escuela (López, Bilbao, Ascorra, Moya, y Morales, 2014; Thapa, et al., 2013). Por ello se hace patente la importancia de disponer de técnicas u instrumentos que permitan evaluar el *clima escolar* de manera eficaz.

En la década de los 80 aparecen los primeros instrumentos orientados a medir el *clima escolar* como un constructo distinto al de *clima organizacional*, y se construyen principalmente como medidas de satisfacción con la escuela y sentido de pertenencia a ella. Este es el caso del School Climate Survey Form (Kelley, 1989) y de la Escala del Clima Social en el Centro Escolar de Moos (Moos, Moos, y Trickett, 1987; Moos y Trickett, 1974). Las últimas escalas utilizadas a nivel internacional, sin embargo, tienden a medir el *clima escolar* desde concepciones más complejas que engloban las distintas dimensiones de esta variable, al considerar que la satisfacción con la escuela y sentido de pertenencia a ella no son suficientes para garantizar un clima escolar favorable y propicio para el aprendizaje. Por ejemplo, el California School Climate and Safety Survey (Furlong, Morrison, y Boles, 1991) y la School Climate Scale (Haynes, Emmons, y Comer, 1993) contienen dimensiones que miden motivación de logro, justicia, orden y disciplina, implicación de los padres, recursos compartidos, relaciones interpersonales entre los estudiantes y relaciones alumnado- profesorado.

No obstante, el carácter multidimensional del *clima escolar* presenta desafíos para su evaluación. Las dimensiones evaluadas en cada investigación dependen fundamentalmente de dos factores: de la definición guía escogida por los que desarrollan los instrumentos de medida y de cómo tienen la intención de utilizar la evaluación del *clima escolar* los investigadores y los agentes que participan en la gestión educativa de los centros. De ahí que hayan sido muchos los cuestionarios que se han elaborado para medir las diferentes dimensiones de esta variable.

Una vez revisados los instrumentos diseñados y utilizados en la evaluación del *clima escolar*, se concluye que son muy escasos los instrumentos disponibles en castellano para la evaluación del *clima escolar* y que éstos, buscan, en general,

determinar el *clima escolar* desde las percepciones que manifiesta el alumnado sobre la aplicación consistente de normas y sobre el trato que se genera entre pares y entre el alumnado y el profesorado. Sin embargo, no sólo es importante la percepción de buen trato, hay otros muchos elementos de la gestión escolar que inciden significativamente en la generación y permanencia de ambientes favorables para el aprendizaje y para el bienestar de la comunidad (López, Bilbao, y Rodríguez, 2012). Por ello, se evidencia la necesidad de disponer de instrumentos de medida en lengua castellana que evalúen el *clima escolar* desde concepciones más complejas que tengan en cuenta la multidimensionalidad de esta variable, como es el caso del California School Climate and Safety Survey (Furlong, et al., 1991).

El California School Climate and Safety Survey (CSCSS) ofrece ciertas ventajas respecto a otros instrumentos: Es un instrumento que está disponible sin coste alguno y presenta propiedades psicométricas muy adecuadas. Además, ofrece una medida eficaz de las dimensiones psicológicas esenciales del *clima escolar*, por lo que tiene potencial para ser una herramienta útil para la recopilación de datos en curso y para realizar evaluaciones periódicas de las necesidades del alumnado con el objetivo de conseguir y mantener un *clima escolar* positivo (Furlong, et al., 1991). Asimismo, debido a que los ítems que lo componen no están dirigidos a un grupo específico del personal de la escuela, se puede administrar a diferentes grupos sin necesidad de realizar múltiples ediciones. Incluso, posee una versión reducida del mismo, el California School Climate and Safety Survey- Short Form (CSCSS-SF). Como prueba de estas ventajas, una importante iniciativa estadounidense adoptó el California School Climate and Safety Survey para su uso en la evaluación del *clima escolar* de distintos centros de ese país (Sharkey, Furlong, Dowdy, Felix, Grimm, y Ritchey, 2012).

La versión reducida del California School Climate and Safety Survey fue diseñada por Furlong, Greif, Whipple, Bates, Jimenez, y Morrison (2005) con el ánimo de lograr un cuestionario que fuera más fácil y rápido de aplicar; consta de las mismas escalas que la versión original (*percepción de la peligrosidad escolar*, *percepción del clima escolar* y *seguridad* y *victimización*) pero contiene 54 ítems en lugar de 102, lo que facilita considerablemente su aplicación. Al igual que la versión original, el California School Climate and Safety Survey-Short Form presenta adecuadas propiedades psicométricas, tanto de fiabilidad como de validez, en la aplicación inglesa. Todas las escalas del CSCSS-SF muestran índices de consistencia interna muy adecuados: *percepción de la peligrosidad escolar* ($\alpha = .79-.87$), *percepción del clima escolar* ($\alpha = .78-.89$), y *seguridad escolar* ($\alpha = .77-.84$), y *victimización* ($\alpha = .65-.84$).

A pesar de las ventajas que presentan tanto el California School Climate and Safety Survey como la versión reducida del mismo, estos cuestionarios han sido aplicados sólo en Estados Unidos; no han sido adaptados a ningún otro contexto. Por lo tanto, en el presente estudio, con el ánimo de dar respuesta a la necesidad instrumentos en lengua castellana que evalúen el *clima escolar* desde concepciones más complejas, se persigue el objetivo de iniciar el proceso de validación de una adaptación al castellano del cuestionario California School Climate and Safety Survey-Short Form (CSCSS-SF) de Furlong, et al. (2005). Se opta por adaptar al castellano la versión reducida del California School Climate and Safety Survey ya que la versión original podría ser difícil de administrar; el personal de la escuela podría rechazar que su alumnado participará en la investigación por el mayor tiempo que requeriría su compleción.

Método

Participantes

En esta investigación participaron un total de 230 estudiantes de 1º de ESO a 2º de Bachillerato seleccionados aleatoriamente y pertenecientes a dos centros educativos de Vizcaya, uno público y otro concertado. El rango de edad fue de 12.79 a 19.29 años ($M = 15.69$; $DT = 1.69$), y del conjunto de la muestra 109 (47.4%) eran hombres y 121 (52.6%) mujeres, de los cuales 45 (19.6%) cursaban 1º ciclo de la ESO, 129 (56.1%) 2º ciclo de la ESO y 56 (24.3%) Bachillerato (ver Tabla 1).

Tabla 1
Frecuencias y Porcentajes de Hombres y Mujeres en Cada Ciclo Escolar

Sexo	Ciclo escolar			
	1º ciclo ESO	2º ciclo ESO	Bachillerato	Total
Hombre	22 (9.6%)	61 (26.5%)	26 (11.3%)	109 (47.4%)
Mujer	23 (10.0%)	68 (29.6%)	30 (13.0%)	121 (52.6%)
Total	45 (19.6%)	129 (56.1%)	56 (24.3%)	230 (100.0%)

Instrumento de medida

El *Clima Escolar* fue evaluado con la versión adaptada al castellano del California School Climate and Safety Survey-Short Form (CSCSS-SF) de Furlong, et al. (2005). Contiene un total de 23 ítems diseñados para la población de ESO y Bachillerato distribuidos en dos cuestionarios (denominadas escalas por Furlong, et al., 2005): Percepción de la Peligrosidad Escolar y Percepción del Clima Escolar. Se renuncia al componente de victimización ya que en esta investigación se opta por una concepción positiva del *clima escolar*.

El cuestionario de Percepción de la Peligrosidad Escolar consta de dos escalas: *Perturbaciones* (ítems 1, 3 y 7) y *disrupciones* (ítems 2, 4, 5 y 6). Este cuestionario está diseñado para medir la percepción que el alumnado tiene acerca de la frecuencia con la que ocurren actividades peligrosas (por ejemplo, consumo de drogas, vandalismo...) en su centro escolar. El formato de respuesta corresponde a una escala Likert de 5 grados donde 1 es igual a nunca y 5 es igual a muy a menudo.

El cuestionario de Percepción del Clima Escolar contiene dos escalas: *Ambiente escolar* (ítems 11, 14, 15, 18, 20, 22 y 23) y *seguridad escolar* (ítems 8, 10, 13, 17, 19 y 21). De acuerdo a una escala Likert de 5 grados donde 1 es igual a totalmente en desacuerdo y 5 es igual a totalmente de acuerdo, los estudiantes responden a cuestiones acerca de sus sentimientos de seguridad, respeto, apoyo y relaciones interpersonales en su escuela. Entre los ítems de este cuestionario se encuentran dos ítems para comprobar la validez de las respuestas (ítems 8 y 21) y tres para evaluar la deseabilidad social de las respuestas (ítems 9, 12 y 16).

Procedimiento

En primer lugar, se procedió a realizar una búsqueda bibliográfica para conocer los instrumentos validados, tanto en castellano como en inglés, para medir el *clima escolar*.

Una vez revisados los diferentes instrumentos, bajo el criterio de dos expertas se decidió que en el presente estudio se iba a traducir y adaptar al castellano el

cuestionario *California School Climate and Safety Survey-Short Form* (CSCSS-SF) de Furlong, et al., (2005). A continuación, se tomó la decisión de utilizar solamente dos de las tres escalas de ese cuestionario por la razón anteriormente citada. Tras ese paso, se tradujeron al castellano los ítems de las escalas *percepción de la peligrosidad escolar* y *percepción del clima escolar y seguridad* y se pidió a dos profesionales bilingües que revisarían las traducciones realizadas. Seguidamente, se realizaron las modificaciones que los dos profesionales propusieron.

Posteriormente, se seleccionaron aleatoriamente distintos centros escolares (tanto públicos, concertados como privados) de la Comunidad Autónoma del País Vasco y se contactó con ellos para pedirles el consentimiento oportuno para administrar entre su alumnado el cuestionario traducido y adaptado.

A continuación, la investigadora se desplazó a los dos centros que accedieron a participar en la investigación y procedió a la administración del instrumento traducido y adaptado, dentro de una batería de cuestionarios, en horario lectivo y de manera simultánea a todo el alumnado integrante de un mismo aula con el fin de asegurar la uniformidad en la aplicación. Durante la aplicación de las pruebas la investigadora estuvo presente para aclarar las dudas y verificar la cumplimentación por parte de las personas participantes.

Asimismo, se tomaron distintas medidas para evitar amenazas a la validez de resultados: en primer lugar, se siguió el criterio de ciego único, evitando que las personas participantes conociesen la finalidad de la investigación; y, en segundo lugar, se aseguró el anonimato de las respuestas así como la participación totalmente voluntaria en la investigación en orden a reducir la tendencia de deseabilidad social en las respuestas.

Análisis de datos

La consistencia interna y la validez de la adaptación castellana del cuestionario *California School Climate and Safety Survey-Short Form* se analizaron con el paquete estadístico SPSS v.20. Los valores perdidos, sin embargo, fueron sustituidos con el programa LISREL v.8.80 mediante el procedimiento de imputación múltiple.

Se realizó un análisis descriptivo de los ítems con el objetivo de conocer si cada ítem posee capacidad discriminativa y representa todos los niveles en la autopercepción concreta a la que se refiere, es decir, una media centrada, una desviación típica superior a 1; una asimetría inferior a 2 y una curtosis inferior a 7 (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

La fiabilidad de los cuestionarios y de las escalas que los componen se examinó mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. Como criterio habitual se establece que este coeficiente debe llegar por lo menos a un valor de .700 para que sea considerado aceptable y .800 para que se considere muy adecuado (Nunnally y Bernstein, 1995).

En orden a verificar la validez de los cuestionarios se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios con el fin de poder detectar agrupaciones en la matriz de correlaciones. Previo a los análisis factoriales, se verificó que se cumpliesen las condiciones necesarias para llevar a cabo dichos análisis, esto es que la comunalidad de los ítems superase el valor .300; que el índice KMO se aproximase a 1 y que la prueba de esfericidad de Bartlett indicase que es significativa la relación existente entre las puntuaciones. El método utilizado fue el análisis de componentes principales con rotación oblicua debido a las relaciones significativas existentes entre los componentes de los cuestionarios. Asimismo, se opta por presentar solamente los resultados con valores superiores a .400 con el objetivo de que se aprecien más claramente los pesos factoriales más importantes.

Resultados

A continuación se presentan los resultados del estudio, estructurados conforme al objetivo que pretenden dar respuesta.

Análisis descriptivo de los ítems

En la Tabla 2 se ofrecen las propiedades de los ítems que componen la versión adaptada al castellano del California School Climate and Safety Survey- Short Form.

Tabla 2

Capacidad Discriminatoria de los Ítems Adaptados del California School Climate and Safety Survey- Short Form

Nº Ítem	Enunciado	<i>M</i>	<i>D T</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
1 (PER)	Los/las alumnos/as consumen drogas en este centro (marihuana...)	2.73	1.317	.208	-1.008
2 (DIS)	Los/las alumnos/as destruyen cosas	2.54	1.055	.132	-.622
3 (PER)	Los/las alumnos/as beben cerveza/vino/licor en el centro	1.42	.934	2.413	5.064
4 (DIS)	Los/las alumnos/as se meten en peleas	2.61	.986	.355	-.193
5 (DIS)	Los/las alumnos/as roban objetos	2.35	1.160	.629	-.359
6 (DIS)	En este centro hay alumnos/as que amenazan o intimidan a otros/as	2.42	1.196	.464	-.692
7 (PER)	Los/las alumnos/as llevan armas (navajas, cuchillos...)	1.25	.534	2.739	11.176
8 (SEG)	Me siento muy seguro/a en este centro	3,691	.975	-.710	.422
10 (SEG)	Este centro está siendo arruinado por la actividad de las pandillas juveniles	3.765	1.014	-.352	-.767
11 (AMB)	Los/as profesores/as de este centro son agradables	3.478	1.093	-.633	-.067
13(SEG)	Este centro está afectado por el crimen y la violencia	4.296	.957	-1.62	2.505
14 (AMB)	Mis profesores/as me respetan	3.987	.941	-.861	.671
15 (AMB)	Cuando los/las alumnos/as rompen las reglas son tratados justamente	3.474	.996	-.315	-.206
17 (SEG)	Los pandilleros hacen que este centro sea peligroso	4.113	.969	-1.07	.750
18 (AMB)	Mis profesores/as son justos	3.387	1.107	-.266	-.696
19 (SEG)	El crimen y la violencia son una gran preocupación en este centro	4.039	1.157	-1.12	.364
20 (AMB)	Las reglas de mi centro escolar son justas	3.404	1.085	-.259	-.546
21 (SEG)	No me siento seguro/a en este centro	4.061	1.068	-.990	.224
22 (AMB)	Merece la pena seguir las reglas en mi centro escolar.	3.456	.991	-.340	-.205
23 (AMB)	El equipo directivo pregunta a los/las alumnos/as por sus ideas	2.891	1.229	-.033	-.933

Nota: PER= Perturbaciones; DIS= Disrupciones; AMB= Ambiente escolar; SEG= Seguridad Escolar

La mayoría de los ítems previstos para medir la percepción de la peligrosidad escolar cumplen los requisitos para poder afirmar que tienen capacidad discriminatoria, esto es puntuaciones medias cercanas a la media estadística, desviación estándar superior o cercana a 1; y valores de asimetría y curtosis inferiores a 2 y 7 (Pardo y Ruiz,

2002). Los ítems 3 y 7, sin embargo, no se ajustan a las expectativas, muestran valores muy alejados de los esperados. La asimetría de todos los ítems del cuestionario es positiva, esto es, existe mayor concentración de valores a la derecha de la media que a su izquierda.

Los ítems diseñados para evaluar la percepción que tiene el alumnado sobre el *clima escolar* presentan una tendencia un tanto superior a la media estadística, ya que todos ellos, salvo el ítem 23, superan el valor de 3; y los ítems 13, 17, 19 y 21 alcanzan un valor de 4, lo cual indica que tienen una menor capacidad discriminativa. Respecto a la desviación típica, todos los ítems alcanzan o se aproximan mucho al valor de 1. En cuanto a la asimetría, los ítems presentan índices adecuados y distribución asimétrica negativa. Asimismo, en lo que a la curtosis se refiere, los ítems se ajustan al valor esperado (inferior a 7).

Con este primer análisis puede afirmarse que sería conveniente prescindir de los ítems 3 y 7 por presentar valores muy alejados de los esperados. No obstante, esta decisión se pospone hasta observar los resultados de los próximos análisis.

El análisis de contenido del cuestionario California School Climate and Safety Survey induce a tratar las dos escalas adaptadas como dos cuestionarios distintos (Percepción de la Peligrosidad Escolar y Percepción del Clima Escolar), puesto que la percepción de la peligrosidad escolar y la percepción del clima escolar son dos asuntos de distinta naturaleza. Además, las dos escalas presentan formatos de respuesta diferentes y preguntan por asuntos de distinta índole; la escala de percepción de la peligrosidad escolar está dirigida a que alumnado señale con qué frecuencia ocurren acciones como beber o tomar drogas en su centro escolar, mientras que la escala de clima escolar está orientada a conocer la percepción que tienen los alumnos acerca de su centro escolar.

Consistencia interna de los cuestionarios

En las Tablas 3 y 4 se recogen los índices alpha de cada una de las escalas así como el alpha general de cada cuestionario, incluyendo los valores indicativos de cómo variaría el alpha si un ítem concreto fuese eliminado.

Tabla 3

Consistencia Interna del Cuestionario Percepción de la Peligrosidad Escolar y de sus Escalas

Escala	Ítem	Alpha total eliminando el ítem	Alpha de la escala
Perturbaciones	1	.346	.382
	3	.293	
	7	.266	
Disrupciones	2	.698	.742
	4	.655	
	5	.696	
	6	.683	
Alpha de Cronbach global			.743

Tanto el índice alpha general del cuestionario ($\alpha = .743$) como el de la escala *disrupciones* ($\alpha = .742$) resultan aceptables. El índice de la escala *perturbaciones* ($\alpha = .382$), sin embargo, presenta un índice muy inferior al .700 recomendado, por lo que la escala presenta graves limitaciones para considerarla aceptable.

Tabla 4

Consistencia Interna del Cuestionario Percepción del Clima Escolar y de sus Escalas

Escala	Ítem	Alpha total eliminando el ítem	Alpha de la escala
Ambiente Escolar	11	.829	.858
	14	.840	
	15	.847	
	18	.823	
	20	.825	
	22	.836	
	23	.861	
Seguridad Escolar	8	.796	.807
	10	.766	
	13	.773	
	17	.745	
	19	.805	
	21	.774	
Alpha de Cronbach global			.841

Tanto el índice alpha general del cuestionario ($\alpha = .841$) como los de las escalas que lo componen, *ambiente escolar* ($\alpha = .858$) y *seguridad escolar* ($\alpha = .807$), resultan muy adecuados. Además, no hay ningún ítem que, al calcular el alpha de la escala sin su presencia, suponga una subida importante, por lo que puede afirmarse que todos los ítems contribuyen de manera aceptable tanto a la fiabilidad de las escalas como a la del cuestionario.

Análisis factorial

Cuestionario de Percepción de la Peligrosidad Escolar

En primer lugar, se obtuvieron estimadores que aseguraron la adecuación de la matriz para realizar el análisis factorial exploratorio; todas las comunalidades resultaron superiores a .300, el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojó un valor de .780 y el test de esfericidad de Bartlett = 347.045 ($p < .000$). En la Tabla 5 se presentan los resultados del análisis factorial de las respuestas al cuestionario Percepción de la Peligrosidad Escolar.

Tabla 5
Análisis Factorial del Cuestionario Percepción de la Peligrosidad Escolar

	COMPONENTES		
	Escalas	1	2
Ítem 02	DIS	.784	
Ítem 05	DIS	.737	
Ítem 04	DIS	.729	
Ítem 06	DIS	.723	
Ítem 07	PER	.553	
Ítem 01	PER	.495	
Ítem 03	PER		.969

Nota: PER= Perturbaciones; DIS= Disrupciones

Los 2 componentes de la solución obtenida explican el 55.49 % de la varianza; el primer factor explica el 41.66% y el segundo el 13.83%. Todos los ítems relativos a *disrupciones* convergen en el factor esperado y todos ellos a un nivel de saturación superior a .700. De los ítems que conforman la escala *perturbaciones*, sin embargo, únicamente el ítem 3 satura en el factor esperado; los ítems 1 y 7 saturan en el factor 1. Puesto que el análisis discriminador de los ítems indica la conveniencia de eliminar los ítems 3 y 7 y el análisis factorial los ítems 1 y 7, y además la escala *perturbaciones* no muestra índices aceptables de consistencia interna, a partir de este momento se prescinde de esta escala.

Cuestionario de Percepción del Clima Escolar

En primer lugar, se verificó la adecuación de la matriz para realizar el análisis factorial exploratorio; todas las comunialidades resultaron superiores a .300, el índice KaiserMeyer-Olkin (KMO) alcanzó un valor de .851 y el test de esfericidad de Bartlett =1203.94 ($p < .000$). En la Tabla 6 puede observarse la solución rotada extraída.

Tabla 6
Análisis Factorial del Cuestionario Percepción del Clima Escolar

	Escalas	COMPONENTES	
		1	2
CSCSS 20	AMB	.831	
CSCSS 18	AMB	.821	
CSCSS 11	AMB	.791	
CSCSS 14	AMB	.737	
CSCSS 22	AMB	.735	
CSCSS 15	AMB	.659	
CSCSS 23	AMB	.605	
CSCSS 08	SEG	.442	.441
CSCSS 17	SEG		.860
CSCSS 13	SEG		.780
CSCSS 10	SEG		.750
CSCSS 19	SEG		.728
CSCSS 21	SEG		.600

Nota: AMB= Ambiente escolar; SEG= Seguridad escolar

Los 2 componentes de la solución obtenida explican el 55.45% de la varianza; el primer factor explica el 36.20% y el segundo el 19.25%. Todos los ítems que componen la escala *ambiente escolar* saturan en el factor esperado y todos ellos a un nivel de saturación superior a .600; los ítems 11, 14 y 25 alcanzan además un nivel superior a .700 y los ítems 20 y 18 un nivel de saturación mayor a .800. Se decide por tanto mantener intacta esta escala debido a los buenos índices que alcanzan todos sus ítems.

Asimismo, los ítems que componen la escala *seguridad escolar* han convergido en el factor esperado; ahora bien, el ítem 8 además de ofrecer un grado de saturación muy débil, también presenta saturaciones en el factor 1. A pesar de eso, como se ha demostrado que es un ítem que posee capacidad discriminatoria y su eliminación no contribuiría al aumento del índice de consistencia interna de la escala en la que está inserto, se opta por no prescindir de él y mantener intacta la escala. No obstante, en el apartado de discusión se sopesara la conveniencia de mantener este ítem.

Discusión

Debido a la ausencia de instrumentos en castellano que evalúen el *clima escolar* desde concepciones complejas que engloben las distintas dimensiones de esta variable, el objetivo principal de esta investigación ha sido adaptar al castellano el cuestionario California School Climate and Safety Survey-Short Form (CSCCSS-SF) de Furlong, Greif, Whipple, Bates, Jimenez, y Morrison (2005) cuestionario que además de tener propiedades psicométricas muy adecuadas ofrece una medida eficaz de las diferentes dimensiones del *clima escolar*.

El cuestionario de Furlong, et al. (2005) está compuesto por tres escalas: *percepción de la peligrosidad escolar*, *percepción del clima escolar* y *seguridad y victimización*. Al adaptar el California School Climate and Safety Survey-Short Form al castellano, sin embargo, se renuncia a la escala victimización ya que esta investigación adopta una concepción positiva del clima escolar. Asimismo, una vez analizado el contenido del cuestionario, se opta por considerar las escalas *percepción de la peligrosidad escolar* y *clima escolar* como dos cuestionarios distintos ya que tratan dos temas de distinta naturaleza. Por lo tanto, se analizan las propiedades de ambos cuestionarios de manera independiente.

En lo que al cuestionario de Percepción de la Peligrosidad Escolar se refiere, hay que resaltar el mal funcionamiento de los tres ítems previstos para medir la frecuencia con la que ocurren perturbaciones en el centro escolar (“Los alumnos consumen drogas en este centro”, “Los alumnos beben cerveza/vino/licor en el centro”, “Los/alumnos/as llevan armas (navajas, cuchillos...)”); los ítems no saturan en el factor esperado y no poseen capacidad discriminatoria. Además, la escala que conforman dicho ítems, *perturbaciones*, no presenta índices aceptables de consistencia interna.

El mal funcionamiento de la escala *perturbaciones* puede estar debido a que los tres ítems que la componen no se ajustan a las características de nuestro contexto sociocultural; a diferencia de lo que sucede en Estados Unidos, este tipo de acciones tienen un marcado carácter excepcional en nuestro contexto. En consecuencia, tras los diferentes análisis realizados, en esta investigación se toma la decisión de prescindir de esta escala. Sin embargo, como cada vez son más frecuentes los casos de violencia y acoso que tienen lugar en nuestros centros educativos, sería conveniente elaborar nuevos ítems que midiesen la frecuencia con la que ocurren casos de acoso (tanto físicos como psicológicos) en el centro escolar. Una vez diseñados y elaborados los

ítems habrían de analizarse las propiedades de los mismos en una nueva versión piloto del cuestionario.

Respecto a la escala *disrupciones*, se asume que ha funcionado correctamente, por lo que se dan por buenos todos los ítems que la conforman. No obstante, en futuros estudios debería considerarse la posibilidad de incluir nuevos ítems en esta escala, para poder obtener un mayor conocimiento sobre las perturbaciones que afectan a la calidad de la escuela y mejorar la consistencia interna de la escala.

Respecto al cuestionario de Percepción del Clima Escolar, la escala *ambiente escolar* muestra propiedades altamente aceptables por lo que esta escala puede mantenerse intacta en la segunda versión piloto de los cuestionarios. Asimismo, la escala *seguridad escolar* muestra también adecuadas propiedades psicométricas; no obstante, uno de sus ítems, el ítem 8 (“Me siento muy seguro/a en este centro”), aunque su capacidad discriminativa resulta correcta, ha obtenido una saturación cruzada con el ambiente escolar en el análisis factorial. Con miras al próximo estudio piloto, conviene revisar la redacción (expresiones, vocabulario...) de este ítem junto con la del ítem 21 (“No me siento seguro/a en este centro”), puesto que se trata de ítems que tienen proximidad semántica.

Como limitación principal del estudio hay señalar que no se ha contado con una muestra muy variada, han participado únicamente alumnos de dos centros educativos de Vizcaya. Lo ideal sería contrastar en futuras investigaciones los resultados obtenidos en este estudio en otros tipos de centros (privados...), ámbitos territoriales (otras provincias y comunidades Autónomas) y entornos (rural, urbano). Asimismo, otra limitación de esta investigación ha sido el hecho de que los ítems del California School Climate and Safety Survey-Short Form han sido traducidos solamente al castellano, ya que ciertos centros educativos no quisieron participar en la investigación por no contarse con una versión traducida al euskera del cuestionario. En futuros trabajos habrá de considerarse la opción de adaptar al euskera el cuestionario y validar el mismo en la población de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

A pesar de las limitaciones de este estudio y a que, tal como se ha expuesto en párrafos anteriores, hay que seguir puliendo los cuestionarios, los resultados de los análisis llevados a cabo suponen un respaldo empírico importante al proceso de adaptación del cuestionario California School Climate and Safety Survey-Short Form. Asimismo, se espera que este trabajo proporcione las bases que favorezcan un cuerpo de conocimiento teórico que sea utilizado por la comunidad científica y educativa para esclarecer el papel de tiene el clima escolar en el ajuste psicológico y escolar y promover, a través de programas de intervención psicoeducativa, la conectividad escolar, la motivación y el compromiso, la disposición hacia el aprendizaje, el éxito escolar y las actitudes y conductas prosociales.

Referencias

- Aron, A. M., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS- *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Arón, A. M., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Assael, J., y Neumann, E. (1991). *Clima emocional del aula*. Santiago: PIIE.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2009). *Los desafíos invisibles de ser padre y madre. Manual de evaluación de las competencias y resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.

- Blaya, C. (2001). Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. En E. Debarbieux y C. Blaya (Eds.), *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 159-177). Paris: ESF Éditeurs.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Cere, A. (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Cook, T. D., Murphy, R. F., y Hunt, H. D. (2000). Comer's school development program in Chicago: A theory-based evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cunningham, E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 119-128.
- Furlong, M. J., Greif, J., Whipple, A., Bates, M. P., Jimenez, T., y Morrison, R. (2005). The development of the California School Climate and Safety Survey- Short Form. *Psychology in the Schools*, 42, 137-149.
- Furlong, M. J., Morrison, R., y Boles, S. (1991). *California School Climate and Safety Survey*. Documento presentado en el Annual meeting of the California Association of School Psychologists, Los Ángeles.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. y Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412-444.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. y Comer, J. P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Kelley, E. A. (1989). Improving school climate. *Practitioner*, 15(4), 1-5.
- López, V., Bilbao, M. A., Ascorra, P., Moya, I., Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: Adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.
- López, V., Bilbao, M., y Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- Moos, R. H., y Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1987). *Escalas de clima social: Familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid: TEA.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. México, DF: McGraw Hill.
- Orton, J. D., y Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Pardo, A., y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez, A. M. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26(80), 291-302.

- Ruiz-Primo, A., Jornet, J. M. y Backhoff, E. (2006). *Acerca de la validez de los exámenes de calidad y logro educativos (EXCALE)*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sharkey, J. D., Furlong, M. J., Dowdy, E., Felix, E. D., Grimm, L., y Ritchey, K. (2012). The United States Safe Schools/Healthy Students Initiative: Turning a national initiative into local action. En S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, y M. J. Furlong (Eds.), *The Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice* (487-502). New York: Routledge.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Trickett, E. J., y Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classroom. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.

Autoconcepto, clima familiar y resiliencia en adolescentes dominicanos provenientes de contextos sociales marginados

Self-concept, family climate and resilience in Dominican adolescents coming from socially marginalized contexts

Cristina Hilsa Mambrú Gómez
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

El presente estudio tiene el objetivo principal de analizar la relación de las variables autoconcepto, clima familiar y motivación con la resiliencia, todas ellas consideradas esenciales en el desarrollo de los y las adolescentes. La investigación es de carácter exploratorio-cuantitativo y contó con una muestra de 251 participantes divididos en 97 chicos y 154 chicas de 14 a 18 años, todos estudiantes del sector público y pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo. La investigación arrojó una correlación positiva del autoconcepto, tanto con el clima familiar como con la resiliencia, resultados que corroboran estudios previos. No se encontraron resultados que evidencien una disminución del autoconcepto general con la edad en los y las adolescentes participantes, lo cual puede deberse al factor cultural.

Palabras clave: autoconcepto, ambiente familiar, resiliencia

Abstract

The present study aims to analyze the relationship of family climate, self-concept and resilience which are considered key elements in the psychosocial development of adolescents. This research is exploratory-quantitative in nature and it had a sample of 251 participants divided in 97 boys and 154 girls between the ages of 14 and 18 years old, all the students coming from public schools and low socioeconomic status. The research showed a positive correlation between family environment and self-concept as well as in self-concept and resilience, results that corroborate previous studies. The results of the research did not report a decline in general self-concept according the age of the participants which can be due to the cultural factor.

Key words: Self-concept, family climate, resilience

Introducción

Latinoamérica y el Caribe han experimentado una transformación económica y cultural en las últimas décadas. Estos cambios han traído una diversificación del modelo parental y una incursión de más mujeres al mercado laboral, lo cual ha tenido un impacto en el nivel de fecundidad, organización familiar, tamaño, y estructura interna de la familia (Arriagada, 2002). En los países de América Latina y el Caribe la desigualdad social es una realidad que afecta a la población joven, de manera que los problemas de educación, delincuencia, deserción escolar, embarazo en adolescentes y desempleo, así como la desigualdad de género, son objeto de investigación y análisis con el afán de encontrar soluciones a estos problemas (Arriagada, 2009).

La Republica Dominicana es un país de 9.445,281 habitantes, donde el índice de pobreza alcanza un 40.9% (Banco Mundial, 2014). La estadística del analfabetismo entre la población de 15 años y más alcanza el 9,1%, y el número de adolescentes en conflicto con la ley fue de 1,112 en el 2013 (Oficina Nacional Estadística, 2010).

Según la Encuesta Demográfica y de Salud (2007) la deserción escolar va desde un 4.3% a cerca de un 10% en los que abandonan la escuela en el octavo grado. La encuesta también revelo que el 70% de los y las adolescentes expresan como motivo principal del abandono escolar razones económicas y en el caso específico de las adolescentes, embarazos o el inicio de una vida marital.

Así mismo, otro aspecto importante a considerar es que, quizás en gran medida debido al factor cultural, la Republica Dominicana cuenta con un gran número de hogares mono parentales, alto índice de violencia de género y paternidad irresponsable; estos elementos unidos al factor de pobreza afectan de manera directa la dinámica familiar, pero muy especialmente el ajuste social y psicológico de los y las adolescentes dominicanos (Encuesta Demográfica y de Salud, 2007).

¿Por qué realizar el estudio en San Pedro de Macorís?

La razón es que San Pedro de Macorís no escapa a la realidad del país, y la ciudad presenta altos índices de pobreza. El centenario pueblo ha sido olvidado por los gobiernos durante décadas lo cual agrava muchos de sus problemas sociales, la criminalidad, marginalidad, sobrepoblación en las escuelas, alto índice de consumo de drogas entre los jóvenes, embarazo en adolescentes y desempleo, son algunos de los muchos problemas sociales que afectan a los miembros de los diferentes barrios de la comunidad. De acuerdo con el último censo de la provincia existe un 47.5% de personas en nivel de pobreza y 6.1% de personas indigentes (Oficina Nacional de Estadística, 2010). Por las razones antes mencionadas, San Pedro de Macorís es un contexto adecuado para realizar investigaciones en torno a los problemas que pueden afectar a los jóvenes que allí residen. Partiendo de este contexto marginado nace el interés de estudiar el ambiente familiar que rodea a los y las adolescentes, valorando como puede estar relacionado con sus niveles de resiliencia y autoconcepto.

Marco conceptual

Clima familiar

La familia es considerada como el eje central de la sociedad y es por ende el espacio vital de desarrollo de cada individuo. Es dentro del marco familiar donde un adolescente puede desarrollar sus capacidades socio socio-afectivas (Estévez, Ochoa,

Murgui, y Moreno, 2008; Nardone, Giannotti, y Rocchi, 2003) e ir formando su sistema de valores, su autovalía y la capacidad para sobreponerse a muchas de las adversidades que a lo largo de su vida tendrá que enfrentar (Cava y Musitu, 2002; Estevez, Ochoa, Murgui, y Moreno, 2008; Musitu y García, 2004).

Partiendo de este supuesto, Oliva, Parra y Sánchez (2002) afirman que un ambiente familiar positivo está estrechamente vinculado a un desarrollo psicosocial, conductual e intelectual saludable. Por su parte, Dumas y LaFreniere (1993) hacen referencia al papel que desempeña el soporte familiar para promover la competencia y la adaptación de los niños y niñas en los distintos contextos sociales, sosteniendo que un ambiente desfavorable socioeconómicamente, está vinculado a posibles disfunciones conductuales en los y las niñas de ese sistema familiar.

Autoconcepto

El autoconcepto es una variable trabajada ampliamente en psicología, debido a que está estrechamente vinculado con un ajuste personal y psicosocial positivo y a una adecuada satisfacción del individuo consigo mismo y su entorno (Esnaola, Goñi, y Madariaga, 2008). Por esa razón, la clase social, la comunidad y el ambiente familiar, juegan un papel esencial en la formación del autoconcepto de las personas (Teixeira y Giacomoni, 2002).

Sin embargo, el alcance del autoconcepto adquiere una mayor relevancia a partir de los años 70, cuando gracias al trabajo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), se le atribuye un carácter multidimensional y se identifica como una estructura organizada en niveles jerárquicos a partir del autoconcepto general, de manera que se describen dimensiones más específicas:

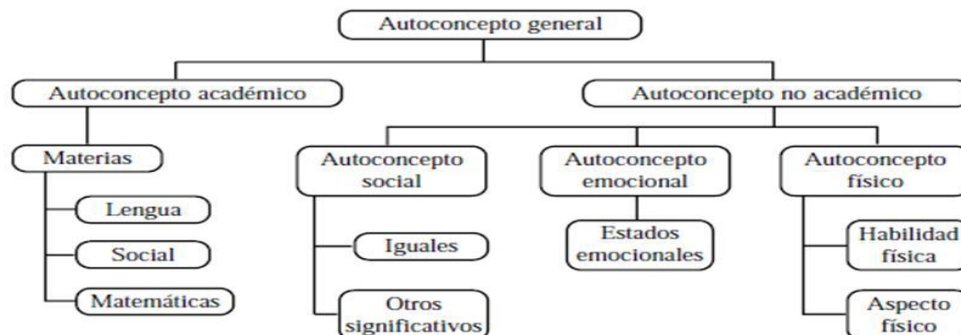


Figura 1. Modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976)

Así mismo el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) le otorga siete características a este constructo como son:

1. Organizado: en las propias experiencias de la persona.
2. Multifacético: las partes en partícula reflejan el sistema adoptado por la persona.
3. Jerárquico: las diferentes áreas del autoconcepto pueden formar jerarquía que va desde lo percepción individual a lo general.
4. Estable: es estable, pero a medida que se desciende en la jerarquía va dependiendo de situaciones específicas, y por tanto se va desestabilizando.
5. Experimental: va evolucionando con la edad y la experiencia de la persona.

6. Valorativo: permite al individuo valorarse a sí mismo o a una situación específica.
7. Diferenciable: se diferencia de otros constructos con los cuales está relacionado.

Las investigaciones realizadas por el grupo PSIKOR de la UPV/EHU basadas en el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), han dado lugar a una propuesta de modelo cuatridimensional (Esnaola, 2009; Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008; Goñi y Fernández, 2007; Goñi, Rodríguez y Esnaola, 2010; Rodríguez, 2010), que es la base del cuestionario AUDIM 33 que va a ser utilizado en esta investigación.

Entre los dominios del autoconcepto se encuentran el autoconcepto físico, académico, social y personal, siendo los dos últimos los menos estudiados. No obstante, las investigaciones afirman que las áreas del autoconcepto siguen aumentando y su estructura interna se va modificando continuamente dando lugar a dimensiones más específicas (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008; Goñi y Fernandez, 2007). Las estructuras internas de cada dominio del autoconcepto son las siguientes:

Autoconcepto físico

El autoconcepto físico hace referencia a la percepción que tiene la persona en lo referente a su aspecto físico. Existen varios modelos que aún siguen en discusión, los cuales son utilizados dependiendo de la edad y lo que el investigador quiere medir.

1. El modelo de Bracken (1992), que distingue los ámbitos de competencia física, apariencia física y forma física.
2. Los SDQs, (*Self Description Questionnaires*) de los que existen varias versiones para diferentes edades, y que lo miden mediante dos subescalas, la de Habilidad física y deportiva y la de Apariencia física.
3. El modelo de Fox (1988), el cual distingue las dimensiones de: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza.
4. PSDQ (*Physical Self Description Questionnaire*) (Marsh, Richards, Johnson, Roche y Redmayne, 1994; Tomás, 1998) con nueve subescalas: fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, competencia (habilidad) deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad.

Autoconcepto personal

La percepción que tiene la persona como ser único es uno de las áreas menos estudiadas, por tanto no existen gran variedad de modelos, el modelo más conocido es el TSCS de Fitts (1972) que está dividido en cuatro dimensiones:

1. El autoconcepto afectivo-emocional (cómo se ve a sí misma en cuanto ajuste emocional o regulación de sus emociones).
2. El autoconcepto ético-moral (hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada).
3. El autoconcepto de la autonomía (la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio).
4. El autoconcepto de la autorrealización (cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida).

Autoconcepto social

El autoconcepto social es la percepción que cada persona posee de sus habilidades sociales y su capacidad de interacción con las otras personas, medido a través de la autovaloración del comportamiento en diferentes situaciones sociales (Markus y Wurf,

1987). Entre las habilidades sociales, la prosocialidad, la agresividad y la asertividad, forman parte del repertorio de conductas que activamos en la vida social según (Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002).

Por su parte, el modelo de Bracken (1992) habla de un conjunto de habilidades que se agrupan en dos grandes categorías que son la competencia social y la aceptación social.

Autoconcepto académico

El autoconcepto académico hace referencia a las percepciones que la persona tiene de su competencia en las diversas materias escolares y es considerado de importancia en el ámbito educativo, puesto que ayuda a entender mejor la conducta escolar (Goñi y Fernández, 2007).

El modelo propuesto por Shavelson *et al.* (1976) propone que 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.

Finalmente, en relación a las diferencias en autoconcepto en función del género, de acuerdo con un estudio comparativo realizado en adolescentes de doce a dieciocho años por Gabelko (1997) en función del género, las adolescentes mostraron niveles significativamente más bajos que los adolescentes en autoconcepto global y atlético, no siendo así en la dimensión de autoconcepto social en la que las adolescentes obtuvieron mejores puntuaciones que los adolescentes. Por otro lado, en una investigación realizada por Marsh (1987) entre hombres y mujeres pre adolescentes y hasta los inicios de la edad adulta, demostró que en ambos sexos los niveles de autoconcepto disminuyen a principios de la adolescencia y paulatinamente aumenta en la adolescencia para finalmente estabilizarse en la adultez.

Resiliencia

El origen de la palabra resiliencia proviene del latín, de la palabra resilio que quiere decir rebotar, volver atrás o saltar. El concepto de resiliencia es utilizado en muchas áreas (física, ingeniería, medio ambiente, entre otras), y por tanto puede variar dependiendo del campo de estudio. En el ámbito de la psicología Uriarte (2005) afirma que el concepto de resiliencia es la capacidad que tiene el ser humano de sobreponerse a pesar de vivir en un entorno de riesgo o de enfrentar eventos adversos tales como abuso físico o psicológico, o de provenir de familias disfuncionales y conflictivas.

El constructo de resiliencia se viene manejando en psicología desde los años 50, sin embargo es a partir de los 70 cuando investigadores como Luthar (1999) y Kaplan (1999), empiezan a hablar de la existencia de factores protectores y de adaptación positiva en algunos niños y niñas socialmente desfavorecidos, que a pesar de todo se ajustan de manera adecuada a la sociedad. Previamente se estaba desarrollando un estudio longitudinal ya clásico realizado por Werner y Smith (1982), con 201 niños y niñas de Hawái. En dicho estudio, tres décadas después se reveló que, a pesar de vivir en ambientes de riesgo, 72 de estos niños analizados lograron sobreponerse al trauma y, convertirse en adultos y adultas psicológicamente estables y bien adaptados a la sociedad.

Hay autores que afirman que la resiliencia está asociada a procesos dinámicos que utilizan los individuos para adecuarse positivamente a su entorno social y soportar los embates de eventos traumáticos o estresantes Luthar y Cushing (1999). Identificar los mecanismos que protegen a los y las adolescentes de las condiciones negativas del entorno y de los eventos estresantes es clave para comprender el mecanismo de

recuperación y adaptación positiva que poseen algunas personas (Grant, Compas, Stuhlmacher, Thurm, McMahon y Halpert, 2003). En ese sentido también se ha afirmado que muchos de los factores protectores se encuentran en el apoyo familiar y del medio social de el o la adolescente (Masten, 2001).

Posteriormente los estudios sobre la resiliencia han evolucionado hacia dos enfoques principales: el primero centrado en el estudio de las variables y el individuo, que se auxilia de análisis estadísticos para correlacionar las diferentes variables como: la relación de riesgo o adversidad, cualidad de la persona, competencia o cualquier otro elemento que pueda actuar como factor de protección (Becoña, 2006; Masten, 2001). En cambio el otro enfoque emplea un diseño centrado en el individuo, comparando por el grado de adaptación y de exposición al riesgo, en especial comparando los individuos resilientes con los que muestran desajuste (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garnezy y Ramírez, 1999).

De acuerdo con Higgins (1994) existen una serie de características en la personalidad de un individuo que permiten el desarrollo de la resiliencia, pero hay otras características que están estrechamente vinculadas a la resiliencia y que pueden ser aprendidas por medio de un proceso educativo.

Finalmente, las investigaciones de género realizadas por Prado y Del Águila (2003), no arrojan diferencias significativas en función del sexo, sin embargo las mujeres presentaron puntuaciones ligeramente más elevadas que sus congéneres hombres.

Problemática de investigación

Las investigaciones en el contexto Dominicano indican que en efecto, el sistema familiar se ha diversificado y transformado. Encuesta Demográfica y de Salud (2007) reveló que la cifra de mujeres jefas de hogar se ha incrementado un 35 % en relación al 2002, dando lugar a nuevos modelos parentales. El cambio también agrava la condición de pobreza de los hogares y afectan a los y las adolescentes en sus relaciones familiares y desarrollo psicosocial. Los estudios de Maddaleno e Infante, (2003) refieren que los y las adolescentes que viven en condición de marginalidad son más vulnerables a factores de riesgo como deserción escolar, embarazos a temprana edad, problemas de salud y delincuencia.

Las investigaciones en torno al efecto del ambiente familiar en los jóvenes, dan cuenta de que los y las adolescentes con mejor vínculo familiar están más protegidos contra enfermedades físicas y psicológicas (Maddaleno e Infante, 2003).

Partiendo de esta realidad de las familias y los jóvenes en situación de desventaja social en Latinoamérica, pero más específicamente en la República Dominicana, se realizó una revisión de las investigaciones realizadas sobre clima familiar, autoconcepto y resiliencia en adolescentes de contextos marginados, encontrando que los estudios realizados en relación a estas variables son escasos.

En consecuencia, existe la necesidad de estudiar más fondo la relación entre el contexto de marginalidad y el desarrollo de los jóvenes dominicanos, con el propósito dar posibles respuestas a la problemática social que afecta a las comunidades en la medida de lo posible. Analizar los mecanismos de protección internos, entendiendo como se perciben los jóvenes a sí mismos y como resisten los embates de su medio social, debe ser el punto de partida si se pretenden elaborar programas de prevención e intervención que trabajen el ajuste social y psicológico de los adolescentes desde el entorno familiar, escolar y comunitario. Esa es la razón principal por la que se plantea

este estudio con el objetivo de avanzar en el conocimiento de las relaciones entre dichas variables.

Método

Objetivos

El objetivo principal de este estudio es analizar la relación existente entre el autoconcepto, el clima familiar y la resiliencia en un contexto social desfavorecido de la Republica Dominicana.

Objetivos específicos

- Establecer si hay diferencias en autoconcepto general en función del sexo.
- Conocer si hay alguna relación entre autoconcepto y resiliencia en adolescentes dominicanos que viven en contextos desfavorecidos
- Conocer los niveles de resiliencia general en los adolescentes dominicanos que viven en contextos desfavorecidos en función de la edad y el sexo.
- Analizar la relación entre el autoconcepto y el clima familiar de los y las adolescentes.

Hipótesis

En función de estos objetivos se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Los adolescentes de 14 a 16 años presentan niveles más altos de autoconcepto que los de 17 a 18 años

Hipotesis 2: Los chicos tienen mejor autoconcepto que las chicas

Hipótesis 3: A mejor clima familiar mayor nivel de autoconcepto en los y las adolescentes

Hipotesis 4 : A mayor autoconcepto mayores niveles de resiliencia en los y las adolescentes

Hipotesis 5: Los adolescentes de 17 a 18 son más resilientes que los que los de 14 a 16 años

Hipotesis 6: Los chicos presentan niveles de resiliencia más altos que las chicas

Participantes

En el estudio participaron 251 estudiantes entre las edades de 14 a 18 años de 1ro a 4to de la ESO. Los participantes son todos alumnos y alumnas de un centro público de la localidad de San Pedro de Macorís situado en la región este de la Republica Dominicana caracterizado por estar localizado en un barrio de bajo nivel socioeconómico.

Procedimiento

Para realizar este estudio se procedió a escoger un centro educativo que contara con una población de estudiantes pertenecientes a un nivel socioeconómicos bajo. Para ello se escogió a conveniencia un centro educativo de educación secundaria en la comunidad de San Pedro de Macorís, Rep. Dom. Seguidamente se contactó con las directivas del centro y se procedió a informales sobre los objetivos del estudio.

El equipo encargado de realizar las pruebas procedió a formar al profesorado en lo referente a la aplicación y duración de la batería de pruebas. Previo a su aplicación se envió una correspondencia a los padres y madres del centro explicándoles la naturaleza

de las pruebas y pidiéndoles que enviaran su aprobación por escrito para que su hijo o hija pudiera participar en dicho estudio.

Finalmente, cuando la autorización de los padres estuvo garantizada se procedió al inicio de las pruebas a todo el alumnado de 1ro a 4to de la ESO. Al inicio de la aplicación de los instrumentos, se explicaba el procedimiento a los y las estudiantes y se les indicaba que su participación en el estudio era de carácter anónimo. Todo el proceso de aplicación de las pruebas fue desarrollado en horario regular de clases y en sus aulas. Los participantes en el estudio completaron la batería de pruebas de manera organizada y en un tiempo estimado de 45 minutos.

Variables e instrumentos de medida

Para medir las distintas variables se elaboró un instrumento que contenía datos personales del estudiante, información básica relativa al padre madre o tutor, que fue completado con los siguientes instrumentos para medir las correspondientes variables.

Clima familiar. Con el propósito de medir el clima familiar se utilizó la adaptación de Fernández-Ballesteros y Sierra (1989) de la escala de Clima Familiar (FES) de Moos y Moos (1981) adaptada por el grupo LISIS de Valencia. Esta escala está compuesta por 27 ítems que informan sobre la relación social e interpersonal existente entre los miembros del sistema familiar. Tiene tres subescalas correspondientes a los siguientes aspectos: Cohesión, conflicto y expresividad dentro del ambiente familiar. Las alternativas de respuestas son formuladas en base a falso y verdadero y el tiempo aproximado de la prueba es de 10 minutos. La fiabilidad del alpha de Cronbach obtenido ha sido de .85 para la subescala de Cohesión, .80 para la subescala de Expresividad y .86 para la subescala de Conflicto (Estévez, Jiménez, Moreno y Musitu, 2013).

Resiliencia. La medida de la resiliencia se realizó utilizando la escala CD-RISC (Connor y Davidson, 2003). Se trata de un instrumento cuyas propiedades psicométricas han sido evaluadas en jóvenes, y en poblaciones de ámbitos socioculturales diversos, y ha mostrado ser útil en ambientes clínicos y de investigación. Una versión más corta de esta escala ha sido validada en adultos jóvenes por (Notario-Pacheco, Solera-Martínez, Serrano-Parra, Bartolomé-Gutiérrez, García-Campayo y Martínez-Vizcaíno, 2001).

La estructura de esta escala es de tipo likert con respuestas que van desde 1 rara vez, 2 a veces, 3 a menudo y 4 casi siempre. En su estructura interna la escala consta de cinco dimensiones, por lo que el rango de la escala va de 0 a 100, no tiene establecido un punto de corte y a mayor puntuación mayor resiliencia. Los valores de fiabilidad de la prueba según el alfa de Cronbach es de .89 lo que es considerado un nivel de fiabilidad aceptable.

Autoconcepto. Para la medida del autoconcepto global se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM 33), que es una creación del grupo de investigación Psikor. Esta escala que evalúa todas las dimensiones del autoconcepto consta de 33 ítems con modalidad de respuestas tipo Likert que van desde 1 falso, 2 más bien falso, 3 ni verdadero ni falso, 4 más bien verdadero, 5 verdadero. Las dimensiones que mide esta escala son: autoconcepto general, autoconcepto personal, autoconcepto físico, autoconcepto social, y autoconcepto académico.

Análisis de datos

Mediante la utilización de programa estadístico SPSS versión 20 se procedió a la creación de la base de datos con las variables a trabajar (resiliencia, autoconcepto, clima

familiar y comunicación familiar). Posteriormente se procedió a realizar análisis de diferencias de medias utilizando el estadístico de contraste T de Student y la correlación r de Pearson para establecer las posibles correlaciones entre las variables estudiadas.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en función de las hipótesis planteadas.

Hipótesis 1: Los adolescentes de 14 a 16 años presentan niveles más altos de autoconcepto que los de 17 a 18 años.

De la misma manera, realizados los correspondientes análisis para los diferentes dominios del autoconcepto y el autoconcepto general mediante la T de Student para muestras no relacionadas en función de la edad, se obtuvieron los resultados que quedan recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1

Diferencias de autoconcepto en función de la edad

<u>Variable</u>	<u>Edad</u>	<u>N</u>	<u>Media</u>	<u>DST</u>	<u>T</u>	<u>Sig.</u>
<u>Autocon cademico</u>	<u>14-16</u>	<u>192</u>	<u>29.43</u>	<u>5.025</u>	<u>-.570</u>	.332
	<u>17-18</u>	<u>60</u>	<u>29.85</u>	<u>4.580</u>	<u>-.599</u>	
<u>Autocon social</u>	<u>14-16</u>	<u>192</u>	<u>15.60</u>	<u>2.894</u>	<u>-1.063</u>	.985
	<u>17-18</u>	<u>60</u>	<u>16.07</u>	<u>3.086</u>	<u>-1.028</u>	
<u>Autocon fisico</u>	<u>14-16</u>	<u>192</u>	<u>29.58</u>	<u>5.177</u>	<u>1.280</u>	.419
	<u>17-18</u>	<u>60</u>	<u>28.62</u>	<u>4.755</u>	<u>1.338</u>	
<u>Autocon personal</u>	<u>14-16</u>	<u>192</u>	<u>35.51</u>	<u>5.576</u>	<u>1.166</u>	.783
	<u>17-18</u>	<u>60</u>	<u>34.53</u>	<u>5.864</u>	<u>1.140</u>	
<u>Autocon general</u>	<u>14-16</u>	<u>192</u>	<u>20.71</u>	<u>3.604</u>	<u>.778</u>	.065
	<u>17-18</u>	<u>60</u>	<u>20.28</u>	<u>4.138</u>	<u>.724</u>	

Como se puede apreciar en la tabla 1 tampoco en este caso se aprecian diferencias significativas en el autoconcepto en función de la edad por lo que tampoco se cumple la hipótesis.

Hipótesis 2: Los chicos tienen mejor autoconcepto que las chicas

Realizados los correspondientes análisis de diferencias de medias del autoconcepto en función del sexo se obtuvieron los resultados que quedan recogidos en la Tabla 2:

Tabla 2

Diferencias en autoconcepto general en función del sexo

Variable	Sexo	N	Media	DST	T	Sig.
Autoconcepto General	femenino	151	20.40	4.033	-1.112	.004
	masculino	101	20.93	3.229	-1.161	

Según el resultado arrojado existen diferencias significativas en autoconcepto general en función del sexo, en el sentido de que los chicos tienen mejor autoconcepto que las chicas, por lo que se cumple la hipótesis.

Hipótesis 3. A mejor clima familiar mayor nivel de autoconcepto en los y las adolescentes

Realizado el correspondiente análisis de correlación de Pearson entre clima familiar y autoconcepto general, se obtuvo el siguiente resultado:

Tabla 3

Correlación entre Autoconcepto general y clima familiar

Variable	AG	CF
Autoconc general		.186** .003
Clima familiar	.186** .003	

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 3 efectivamente a mejor clima familiar hay un mejor autoconcepto si bien la correlación es baja. Por lo tanto se cumple la hipótesis.

Hipotesis 4: A mayor autoconcepto mayores niveles de resiliencia en los y las adolescentes.

Realizado el correspondiente análisis de correlación de Pearson entre resiliencia y autoconcepto general, se obtuvo el siguiente resultado:

Tabla 4
Correlación entre Autoconcepto general y resiliencia

Variable	AG	RG
Autoconcepto General		.307** .000
Resiliencia	.307** .000	

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 4 efectivamente a mejor autoconcepto general mayor nivel de resiliencia, mostrando además un valor aceptable dicha correlación. Por lo tanto se cumple la hipótesis.

Hipotesis 5: Los adolescentes de 17 a 18 son más resilientes que los que los de 14 a 16 años.

Realizados los correspondientes análisis de diferencias de medias de resiliencia en función de la edad se obtuvieron los resultados que quedan recogidos en la Tabla 5:

Tabla 5
Diferencias entre resiliencia general en función de la edad

Variable	Edad	N	Media	DST	T	Sig.
Resiliencia General	14-16	191 60	83.20	9.028	1.608	.551
	17-18	191 60	81.03	9.411	1.574	

Los resultados no arrojaron diferencias significativas en función de la edad y por lo tanto no se cumple la hipótesis.

Hipotesis 6: Los chicos presentan niveles de resiliencia más altos que las chicas. Los resultados del resiliencia en función del sexo quedan recogidos en la Tabla 6:

Tabla 6
Diferencia en resiliencia en función del sexo

Variable	Sexo	N	Media	DST	T	Sig.
Resiliencia General	Femenino	150	82.37	9.414	-6.58	.564
	Masculino	101	83.15	8.766	-6.67	

Los resultados tampoco en este caso no arrojaron diferencias significativas en función del sexo y por lo tanto tampoco se cumple la hipótesis.

Discusión

En cuanto a las diferencias en los niveles de autoconcepto general en función de la edad no se entraron diferencias significativas, esto contradice los estudios previos de (Marsh, 1992) que apuntan a que la diferencia en el autoconcepto entre hombres y mujeres disminuye a principios de la adolescencia temprana y aumenta a final de la adolescencia y en la adultez. Estas diferencias en los resultados podrían deberse al factor cultural ya que según investigadores como Arnett (1999) afirman que la formación del autoconcepto puede variar en función de los valores, costumbres y estereotipos de cada cultura o grupo étnico, o también a que el contexto cultural en ámbitos tan desfavorecidos es bastante diferente al de otros estudios previos.

En la medición de los niveles de autoconcepto general en función del sexo el resultado indica que si existen diferencias significativas, lo que coincide con los estudios comparativos de Gabelko (1997) el cual sostiene que los chicos presenten niveles más elevados en autoconcepto general que las chicas.

En lo relativo a la correlación entre el autoconcepto general y clima familiar el análisis los resultados obtenidos indican una correlación positiva y muy baja, lo cual concuerda con los estudios de Teixeira y Giacomoni, (2002) sobre la importancia del ambiente familiar en la desarrollo del autoconcepto de los y las adolescentes y su influencia en la mejora de dicho autoconcepto.

En el análisis de correlación entre autoconcepto y resiliencia el resultado arroja una correlación considerable, lo que indica que a mayor autoconcepto mayor es el nivel de resiliencia en los jóvenes, esto concuerda con el estudio comparativo de Hernández y Ramírez, (2012) quienes afirman que el autoconcepto es la variable mejor predictora de la resiliencia, seguida de soporte social y autorregulación de habilidades cognitivas emocionales.

En lo referente a los niveles de resiliencia en función del sexo los resultados de la comparación de medias realizados en este estudio, no encontraron diferencias significativas en función del sexo, esto corrobora los resultados del estudio realizado por Prado y Del Águila (2003) en el cual chicos y chicas presentaron niveles similares de resiliencia.

Por otra parte, según este estudio tampoco se evidencian diferencias significativas en la resiliencia en función de la edad. Estos resultados difieren con el estudio realizado por la CEPAL (2001) el cual sostiene que en los adolescentes en condiciones de marginalidad los niveles de resiliencia disminuyen a final de la adolescencia lo que hace a los y las adolescentes más vulnerables ante situaciones de riesgo. Tal vez sería conveniente hacer otros estudios posteriores utilizando otras formas de evaluación de la resiliencia más cualitativas, dadas las características del contexto del estudio.

A modo de conclusión, sería necesario recordar también las limitaciones del estudio, como el hecho de que algunos participantes no completan las escalas de comunicación con el padre debido a que no tienen dicha comunicación con sus padres. Así como también el hecho de lo que puede implicar aplicar las pruebas en el contexto dominicano, y más en la zona en la que se ha realizado la investigación, ya que hay que adecuar los instrumentos para que puedan ser comprendidos por los estudiantes dominicanos. Sumado al hecho de que obtener el permiso para realizar la investigación en una escuela en República Dominicana conlleva procesos burocráticos muy lentos, y el traslado de las pruebas para su debido análisis puede retrasar el procesamiento y análisis de los datos.

Sería recomendable continuar investigando más a fondo las variables resiliencia y autoconcepto en contextos sociales vulnerables utilizando otros instrumentos de medida o combinados con procedimientos más cualitativos y extender este trabajo a otros contextos dominicanos diferentes para fines de comparación de datos.

Referencias

- Álvarez, R. P., y Del Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 6, 179-196
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317- 326
- Arriagada, I. (2002). Cambios y desigualdad en las familias latinoamericanas. *Revista de la CEPAL*.
- Arriagada, I. (2009). La diversidad y desigualdad de las familias latinoamericanas. *Revista latinoamericana de estudios de familia*, 1, 9-21.
- Banco Mundial (2014). *Informe Índice pobreza en República Dominicana*.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 125-146.
- Bracken, B. (1992). *Multidimensional self-concept scale examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed Inc.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós
- CEPAL (2001). *Informe de la reunión de expertos sobre jóvenes marginados en México, El Salvador, Nicaragua y Panamá*. Publicaciones Electrónicas de la Comisión Económica Para América-Latina y el Caribe, Naciones Unidas.
- Dumas, J.E. y LaFreniere, P.J. (1993). Mother-child relationship as sources of support or stress: A comparison of component, average, aggressive, and anxious dyads. *Child Development*, 64, 1732-1754.
- Encuesta Demográfica y de Salud (2007). Santo Domingo, República Dominicana: CESDEM y Macro International Inc.
- Esnaola, I. (2009). Diferencias de sexo en el autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Psicología Conductual*, 17(2), 365-380.
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 13(1).
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008b) Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.
- Fitts, W. (1972). *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Tennessee: Nashville.
- Fox, K. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 223-246.
- Gabelko, N. H. (1997). *Age and gender differences in global, academic, social and athletic self-concepts in academically talented students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194
- Goñi, A., Rodríguez, A., y Esnaola, I. (2010). Las autopercepciones físicas en la edad adulta y en la vejez. *Psicothema*, 22(3), 460-467.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological bulletin*, 129(3), 447.

- Higgins, G.O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Kaplan, H. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. En M. Glantz., y J. Johnson (eds.) *Resilience and development: positive life adaptations*, (pp. 17–84). Nueva York: Plenum Publishers.
- López, E.E., Pérez, S. M., Ochoa, G. M., y Ruiz, D. M. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana*.
- Luthar, S. y Cushing, G. (1999). “The construct of resilience: Implications for interventions and social policy”. *Development and Psychopathology*, 26 (2), 353–372
- Maddaleno, M., Morello, P., y Infante-Espínola, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud pública de México*, 45, S132-S139.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The Dynamic Self Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-26.
- 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*,
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A.S., Hubbard, J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N. y Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and mal adaptation from childhood to adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.
- Moos, R.H., y Moos, B.S. (1981). *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Musitu, G., y García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Nardone, G., Giannotti, E., y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J., y Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health Qual Life Outcomes*, 9, 63
- Oficina Nacional Estadística (2010). *Informe general IX Censo Nacional de población*. Santo Domingo: Gobierno Dominicano.
- Oliva, A., Parra, A., y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictores del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20, 225-242.
- Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.

- Parra, A. (2007). Un análisis longitudinal de la comunicación entre madres y adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 267-284.
- Parra, A., y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Univers Psychol*, 5(1), 21-36.
- Ramírez-Osorio, P., y Hernández-Mendoza, E. (2012). Resiliencia familiar, depresión y ansiedad en adolescentes en situación de pobreza. *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 20(2), 63-70.
- Rodríguez, A. (2010). *Un nuevo cuestionario multidimensional para la medida del autoconcepto: AUDIM*. Jornadas de Psicodidáctica.
- Shavelson, R. J., et al. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, J. C. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Teixeira, M. A. P., y Giacomoni, C. H. (2002). Autoconceito: da preocupação com o si-mesmo ao construto psicológico. *Psico (RS)*, 33, 363-384.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 61-80.
- Werner, E.E., y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.

Implicación escolar y autoconcepto multidimensional de estudiantes de secundaria: diferencias en función del nivel educativo

School engagement and multidimensional self-concept in secondary students: Differences as a function of educational level

Estibaliz Ramos-Díaz, Iratxe Antonio-Agirre, Arantzazu Rodríguez-Fernández,
Lorena Revuelta e Inge Axpe
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

El objetivo de esta investigación fue doble: en primer lugar, analizar las posibles diferencias en función del nivel educativo en el autoconcepto multidimensional y la implicación escolar de los estudiantes; y, en segundo lugar, explorar la relación entre las dimensiones del autoconcepto y la implicación escolar. Participaron en la investigación 1250 estudiantes de 12 a 15 años ($M = 13.72$; $DT = 1.09$), de los cuales 638 eran chicas (51%) y 612 chicos (49%). Se administraron los siguientes instrumentos de evaluación: el Cuestionario Autoconcepto Dimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015) y el Cuestionario de Implicación Escolar (SEM) de Fredericks, Blumenfeld, Friedel y Paris (2005). Los resultados confirmaron puntuaciones inferiores en el segundo ciclo escolar con respecto al primer ciclo en la implicación escolar y los dominios físico, general y académico del autoconcepto. Se observó que la implicación escolar mantiene correlaciones significativas con la mayoría de las dimensiones del autoconcepto.

Palabras clave: autoconcepto multidimensional, implicación escolar, educación secundaria.

Abstract

This study had two main aims: firstly, to explore the possible differences of educational level in the multidimensional self-concept and school engagement among students; and secondly, to analyze the relationship of multidimensional self-concept and school engagement. The sample comprised 1250 participants from 12 to 15 years old ($M = 13.72$; $SD = 1.09$), of whom 638 (51%) were women and 612 (49%) men. The Dimensional Self-Concept Questionnaire (AUDIM) of Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández & Goñi (2015) and the School Engagement Measure (SEM) of Fredericks, Blumenfeld, Friedel & Paris (2005) were administered. The results confirmed that there was a lower level in scores of multidimensional self-concept (physical, general and academic) and school engagement in the second cycle of secondary education than in the first one. There were significant correlations between the majority of dimensions of self-concept and school engagement.

Key words: multidimensional self-concept, school engagement, secondary education.

Introducción

La mayoría de los estudios dirigidos a escolares adolescentes han partido de un modelo de déficit y se han centrado en las limitaciones y conductas problemáticas. Sin embargo, en los últimos años, el estudio de las variables relacionadas con el desarrollo positivo del alumnado ocupa un lugar preferente en la psicología de la educación (Kristjánsson, 2012). Entre dichas variables, la implicación escolar (*school engagement*) ha sido identificada como un elemento clave para la adaptación y el éxito académico (Motti-Stefadini y Masten, 2013; Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012). El consenso mayoritario en la comunidad científica reconoce la naturaleza multifacética del concepto (Lewis, Huebner, Malone, y Valois, 2011; Wang, Willet, y Eccles 2011), proponiéndose tres dimensiones: cognitiva, emocional y conductual (Appleton, 2012; Christenson, Reschly, y Wylie, 2012; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; González y Verónica-Paoloni, 2015). De este modo, se entiende que la implicación escolar incluye los sentimientos, pensamientos y conductas expresadas por el alumnado sobre sus experiencias en el centro educativo (Veiga, Burden, Appleton, Céu, y Galvao, 2014).

La investigación reciente ha proporcionado progresivamente evidencia empírica sobre la existencia de relaciones entre variables de carácter psicológico y la implicación del estudiante (Christenson et al., 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala, y Revuelta, en prensa; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arribillaga, y Galende, en prensa). Dentro de las variables intraindividuales, el autoconcepto posee una gran centralidad psicológica en el ajuste en la adolescencia (Fuentes, García, Gracia, y Lila, 2011; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012). Esta variable es entendida como el conjunto de percepciones que una persona mantiene sobre sí misma a partir de la valoración personal y de la evaluación de los otros significativos (Shalvenson, Hubner, y Stanton, 1976), por lo que posee una naturaleza multidimensional que precisa ser atendida si se quiere ofrecer una buena descripción de las autopercepciones. En la última década, han surgido numerosos estudios que muestran que el autoconcepto guarda una relación directa con los resultados académicos (Marsh y Martin, 2011; Nagengast y Marsh, 2012; Preckel, Niepel, Schneider, y Brunner, 2013; Singh, Chang, y Dika, 2010). Además, se ha demostrado a través de un modelo de ecuaciones estructurales la relación directa que guarda el autoconcepto general con la implicación escolar, así como la influencia mediada que ejerce el apoyo social percibido a través de la percepción positiva de uno mismo sobre dicha variable de ajuste escolar (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., en prensa).

A pesar de que la mayoría de los trabajos sobre implicación escolar han sido de corte transversal (Tuominen-Soini y Salmera-Aro, 2014), algunos estudios sobre su desarrollo han demostrado que generalmente la implicación disminuye durante los años de la adolescencia (Simons-Morton y Crump, 2003; Wang y Eccles, 2012) porque durante este periodo evolutivo, las expectativas académicas incrementan en complejidad y responsabilidad; además, se espera que los y las jóvenes asimilen y cumplan las reglas que rigen la conducta en la sociedad adulta, dándose inicio al aprendizaje de comportamientos sociales responsables dentro de su comunidad y cultura (Mahatmya et al., 2012). Asimismo, la mayoría de los estudios revelan un descenso de la implicación escolar durante el cambio de nivel educativo (Urduan y Midgley, 2003; Wylie y Hodgen, 2012), y en concreto en la transición del ciclo de primaria al de secundaria (Eccles et al., 1997; Mahatmya, Lohman, Matjasko, y Farb, 2012), justificando este cambio como un resultado de la pobre adecuación persona-entorno. Por otro lado, los trabajos que analizan la evolución del autoconcepto durante la adolescencia no aportan datos concluyentes. Desde una perspectiva unidimensional, algunos estudios longitudinales

sugieren que la media del autoconcepto permanece estable y muestra niveles altos durante la adolescencia (Erol y Orth, 2011; Birkeland, Melkevik, Holsen, y Wold, 2012). Sin embargo, desde una perspectiva multidimensional, se han encontrado pocos estudios que analicen el desarrollo del autoconcepto, y los que lo hacen encuentran un desarrollo evolutivo irregular para las distintas dimensiones del autoconcepto, mostrándose una tendencia descendente con la edad en el autoconcepto físico y el autoconcepto académico de los estudiantes de Educación Secundaria (García y Musitu, 2001; Esnaola, 2005). Se precisan, por tanto, nuevos estudios que ayuden a esclarecer qué ocurre con las diferentes dimensiones del autoconcepto durante la adolescencia. Por otra parte, aunque los estudios sobre la evolución de la implicación escolar parecen encontrar una disminución de ésta durante la adolescencia, las investigaciones realizadas se han hecho con muestras extranjeras, por lo que no se sabe si el desarrollo de la implicación escolar sigue el mismo patrón. Hay que saber qué relación existe entre implicación y autoconcepto, y si en ella interviene la variable nivel educativo. Por todo ello, existen razones para analizar empíricamente las diferencias en función del ciclo escolar en el autoconcepto y la implicación del estudiante.

Teniendo en cuenta todo esto, el presente trabajo plantea como objetivo el análisis de la relación que mantiene el autoconcepto multidimensional con los componentes conductual, emocional y cognitivo de la implicación escolar. Se proponen 3 hipótesis: 1) existen diferencias en función del nivel educativo en el autoconcepto multidimensional y la implicación escolar de los escolares adolescentes; 2) hay conexiones significativas entre las dimensiones del autoconcepto y las dimensiones de la implicación escolar y 3) el nivel educativo mediará en la relación entre autoconcepto e implicación escolar.

Método

Variables e instrumentos

Para evaluar el autoconcepto se utilizó la versión piloto del Cuestionario de Autoconcepto Dimensional AUDIM de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015). Con un formato de respuesta en escala Likert de 5 grados que oscila desde 1= *falso* a 5= *verdadero*, este instrumento consta de 33 ítems en forma de afirmación que se reparten, además de entre la escala para la evaluación del autoconcepto general, en otras 4 escalas de la siguiente forma:

Autoconcepto físico: es la percepción particular de la forma física propia y de las habilidades y cualidades para la práctica de actividad físico-deportiva, junto con la percepción de la apariencia física propia y el grado en que la persona se ve o se siente físicamente fuerte. Está compuesto por 8 ítems, 2 para cada una de sus subdimensiones habilidad, condición, atractivo y fuerza.

Autoconcepto social: hace referencia a la percepción propia de la competencia social a la hora de desenvolverse en las relaciones e interacción con otras personas, así como a la percepción de responsabilidad social. Compuesto por 7 ítems (3 para responsabilidad social y 4 para aceptación social).

Autoconcepto académico: es la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como estudiante y en su desempeño de aprendizaje. Formada por 6 ítems.

Autoconcepto personal: se refiere a la percepción de uno/a mismo/a como persona íntegra y en la que se puede confiar, independiente de los/las demás, además de incluir la autopercepción de los aspectos más impulsivos y reactivos propios (emociones). Presenta un total de 8 ítems a razón de 2 por cada dimensión (honradez, autonomía, emociones y autorrealización).

Respecto a las propiedades psicométricas, el coeficiente alfa de Cronbach resultó ser $\alpha = .82$ para el total de los ítems, $\alpha = .54$ para *autoconcepto académico*, $\alpha = .53$ para *autoconcepto social*, $\alpha = .82$ para *autoconcepto físico*, $\alpha = .53$ para *autoconcepto personal* y $\alpha = .66$ para *autoconcepto general*.

La implicación escolar se calcula a partir de las respuestas al Cuestionario de Implicación Escolar (SEM) de Fredericks, Blumenfeld, Friedel y Paris (2005). El cuestionario está compuesto por 19 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de 5 grados (donde 1=nunca y 5=siempre). A partir de estos 19 ítems los autores obtienen tres factores que miden la implicación conductual, la implicación emocional y la implicación cognitiva:

Implicación conductual: incluye la participación en actividades escolares, el compromiso en las tareas de aprendizaje, la conducta positiva y la ausencia de comportamientos disruptivos.

Implicación emocional: consiste en el sentido de pertenencia al centro, la valoración de los resultados académicos y las reacciones afectivas positivas asociadas al contexto escolar.

Implicación cognitiva: se basa fundamentalmente en la inversión psicológica orientada al aprendizaje y en la disposición para ir más allá de la demanda académica, así como en el esfuerzo por comprender y dominar ideas o habilidades difíciles.

La evaluación de la fiabilidad ofrece adecuados índices de consistencia interna de los tres factores, con valores comprendidos entre .55-.86 (Fredricks y McColskey, 2012). Los coeficientes de consistencia interna extraídos en este estudio fueron los siguientes: implicación conductual ($\alpha=.74$), implicación emocional ($\alpha=.81$) e implicación cognitiva ($\alpha=.77$).

Participantes

Participaron en el estudio 1250 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (49% chicos y 51% chicas) de entre 12 y 15 años de edad ($M=13.72$, $DT=1.09$) escolarizados/as en centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se segmentó la muestra en dos grupos según el ciclo escolar: 1º ciclo de ESO, 504 (40.3%); 2º ciclo ESO, 746 (59.7%). La chi cuadrado de Pearson indicó que no había diferencias en la división del número de participantes de cada sexo en los diferentes grupos de nivel educativo ($\chi^2_{(1)} = 2.89$, $p >.05$). La distribución de la muestra queda reflejada en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la Muestra por Sexo y Nivel Educativo

Sexo	Nivel Educativo		Total
	1º ciclo ESO	2º ciclo ESO	
Chicos	232 (18.6%)	380 (30.4%)	612 (49.0%)
Chicas	272 (21.8%)	366 (29.3%)	638 (51.0%)
Total	504 (40.3%)	746 (59.7%)	1250 (100%)

Nota. $\chi^2_{(1)} = 2.89$, $p >.05$.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados a los estudiantes en horario de clase y de manera simultánea a todo el alumnado integrante de un mismo aula con el fin de asegurar la uniformidad en la aplicación. El tiempo de respuesta osciló entre quince y veinte minutos. Durante la aplicación de las pruebas las investigadoras estuvieron presentes con el objetivo de aclarar posibles dudas y verificar la cumplimentación por parte de los participantes.

Para evitar que los datos tuvieran sesgos que cuestionaran su validez, se adoptaron las siguientes medidas. Por un lado, a fin de mitigar respuestas en dirección de las hipótesis de la investigación, se empleó el criterio de ciego único, evitando que los estudiantes conocieran la finalidad del estudio. Por otro lado, se aseguró el anonimato de las respuestas así como la voluntariedad fueron asimismo garantizadas en orden a reducir la deseabilidad social de las respuestas.

Análisis estadísticos

Los análisis realizados con el objeto de aplicar un contraste de medias independientes, así como los efectuados para examinar las relaciones entre los diferentes dominios del autoconcepto y la implicación escolar, fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 22.0 para Windows.

Resultados

Autoconcepto multidimensional e implicación escolar: diferencias en función del ciclo escolar

Con la finalidad de analizar si existen diferencias según el ciclo educativo en los cuestionarios de autoconcepto e implicación escolar, se realiza una prueba de medias independientes (T-test), con un nivel de confianza del 95% (ver Tabla 2 y Tabla 3).

Tabla 2

Autoconcepto Multidimensional en función del Ciclo Escolar

Variable	Ciclo escolar	n	Media	DT	F	p
Autoconcepto personal	1º ciclo ESO	504	29.04	3.91	1.18	.242
	2º ciclo ESO	746	29.26	4.71		
Autoconcepto físico	1º ciclo ESO	504	27.23	4.79	2.88	.004*
	2º ciclo ESO	746	26.33	5.26		
Autoconcepto social	1º ciclo ESO	504	15.01	3.46	-.480	.627
	2º ciclo ESO	746	14.73	2.34		
Autoconcepto académico	1º ciclo ESO	504	28.09	4.49	4.56	.000**
	2º ciclo ESO	746	26.70	4.50		
Autoconcepto general	1º ciclo ESO	504	20.41	3.34	3.43	.001*
	2º ciclo ESO	746	19.98	3.31		

* $p < .01$, ** $p < .001$

Los datos evidencian diferencias estadísticamente significativas a favor del 1º ciclo de ESO en las escalas de autoconcepto físico ($t_{(1248)} = 2.88$; $p < .01$), autoconcepto académico ($t_{(1248)} = 4.56$; $p < .001$), y autoconcepto general ($t_{(1248)} = 3.43$; $p < .01$). Por otro lado, respecto al autoconcepto personal ($t_{(1248)} = 1.18$; $p > .01$) y social ($t_{(1028.12)} = -.480$; $p > .01$), no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los dos ciclos escolares de la ESO.

Tabla 3

Implicación Escolar en función del Ciclo Escolar

Escalas	Ciclo escolar	n	Media	DT	F	p
Implicación conductual	1º ciclo ESO	504	19.09	2.93	6.01	.000**
	2º ciclo ESO	746	18.90	2.86		
Implicación emocional	1º ciclo ESO	504	23.01	3.93	8.89	.000**
	2º ciclo ESO	746	21.01	3.89		
Implicación cognitiva	1º ciclo ESO	504	24.49	5.88	8.41	.000**
	2º ciclo ESO	746	21.74	5.32		

** $p < .001$

En la prueba T de Student para muestras independientes llevada a cabo (Tabla 3) se puede comprobar que existen diferencias significativas si se comparan las medias obtenidas en cada ciclo escolar a favor del grupo de 1º ciclo de ESO respecto al grupo 2º ciclo de ESO en todas las facetas de la implicación escolar: implicación conductual ($t_{(1248)} = 6.01$; $p < .001$), implicación emocional ($t_{(1248)} = 8.89$; $p < .001$) e implicación cognitiva ($t_{(1009.57)} = 8.41$; $p < .001$). Es decir, a mayor edad menos implicados/as se sienten los/las estudiantes del ciclo escolar de secundaria con el centro educativo. En definitiva, se puede verificar empíricamente, en el sentido planteado por la primera hipótesis, que existen diferencias en función del nivel educativo en el autoconcepto multidimensional y la implicación escolar de los escolares adolescentes.

Relaciones entre autoconcepto multidimensional e implicación escolar

Los coeficientes de correlación de Pearson del autoconcepto multidimensional con las facetas de la implicación escolar (implicación conductual, implicación emocional e implicación cognitiva) calculados para el conjunto de la muestra así como las correlaciones parciales controlando para la variable ciclo escolar, se presentan en la tabla 4 (correlaciones de orden cero bajo la diagonal y correlaciones parciales sobre la diagonal).

Tabla 4

Correlaciones de Pearson entre Autoconcepto Multidimensional e Implicación Escolar

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Autoconcepto académico	-	.176*	.276*	.274*	.315*	.441*	.358*	.241*
2. Autoconcepto físico	.175*	-	.345*	.284*	.426*	-.025	.128*	.118*
3. Autoconcepto social	.271*	.346*	-	.315*	.414*	.213*	.318*	.218*
4. Autoconcepto personal	.275*	.283*	.313*	-	.513*	.188*	.201*	.047*
5. Autoconcepto general	.323*	.422*	.408*	.513*	-	.237*	.333*	.141*
6. Implicación conductual	.450*	-.025	.202*	.190*	.246*	-	.464*	.365*
7. Implicación emocional	.372*	.127*	.306*	.205*	.345*	.482*	-	.394*
8. Implicación cognitiva	.258*	.120*	.210*	.052	.158*	.387*	.430*	-

Nota. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral). Las correlaciones de orden cero se ubican debajo de la diagonal y las correlaciones parciales controlando el nivel educativo encima de la diagonal.

* $p < .01$

Si se observan los coeficientes de correlación de Pearson en la Tabla 4, éstos indican que la medida general del autoconcepto mantiene conexiones estadísticamente significativas ($p < .01$) y de signo positivo con todas las medidas de implicación escolar. Es decir, los/las adolescentes con autoconcepto positivo estarán más implicados/as escolarmente, y al revés. Aunque la mayoría de las facetas del autoconcepto correlacionan directamente con las medidas de implicación escolar, llama la atención que las relaciones autoconcepto físico-implicación conductual y autoconcepto personal-implicación cognitiva sean estadísticamente no significativas ($p > .01$). Resulta asimismo interesante comentar que la faceta de autoconcepto académico es la que mejor correlaciona con las dimensiones de implicación escolar: implicación conductual ($r = .450$, $p > .01$), implicación emocional ($r = .372$, $p > .01$) e implicación cognitiva ($r = .258$, $p > .01$). Por otro lado, las correlaciones parciales controlando el efecto de la variable nivel educativo muestran resultados similares con muy poca variación con respecto a las correlaciones de orden cero, lo que significa que el ciclo escolar no poseen un efecto mediador en la relación entre ambas variables. Tras todos estos análisis se puede concluir que, tal y como defiende la segunda hipótesis, existen conexiones significativas entre las dimensiones del autoconcepto y las dimensiones de la implicación escolar; sin embargo, no se puede probar la presunción de que el ciclo escolar mediará en la relación entre autoconcepto e implicación escolar, tal y como postula la tercera hipótesis de este trabajo.

Discusión

En primer lugar, los resultados sugieren que en la etapa de educación secundaria el alumnado de 1º ciclo de ESO manifiesta una mejor autopercepción general de sí mismo que los estudiantes de 2º ciclo de ESO, resultando significativamente más altos los niveles de autoconcepto académico y autoconcepto físico durante el inicio de la etapa de educación secundaria que al final de la misma. A este respecto, se ha comprobado que durante la adolescencia media el éxito académico parece estar devaluado por el grupo de iguales (Preckel et al., 2013), lo que podría influir en la disminución de las autopercepciones académicas de los adolescentes. Además, se sabe que durante los años de la adolescencia y juventud sobre todo existe una gran presión social hacia el atractivo físico (Esnaola, 2008), aspecto que podría explicar que en los últimos cursos de ESO los estudiantes obtengan puntuaciones más bajas en esta escala. Respecto a la implicación escolar, los resultados obtenidos ponen de relieve que los escolares adolescentes de 1º de ESO se encuentran más implicados a nivel conductual, emocional y cognitivo con el centro educativo que los alumnos de 2º de ESO. Esta disminución de la implicación escolar a lo largo de los cursos de la etapa de secundaria podría estar relacionada con los cambios en la influencia del grupo de iguales (Li, Lynch, Kalvin, Liu, y Lerner, 2011). Adicionalmente, las altas expectativas por parte del profesorado, un menor apoyo en las relaciones docente-estudiante, el incremento de las comparaciones sociales y la competición experimentada en el itinerario académico podrían contribuir a crear una relación desajustada entre estudiante y ambiente educativo (Tuominen-Soini y Salmera-Aro, 2014).

En segundo lugar, a pesar de que el autoconcepto presenta diversos dominios que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con distintos ámbitos de la conducta humana (Goñi y Fernández-Zabala, 2007), quedaba pendiente analizar las autoevaluaciones específicas del autoconcepto en interacción con las dimensiones de la implicación escolar. En los resultados de la presente investigación se puede constatar la existencia de un estrecho vínculo entre el autoconcepto multidimensional y la

implicación escolar, siendo la relación más marcada la que mantiene el autoconcepto académico con la implicación conductual. Esto indicaría que la percepción que el adolescente tiene de sí mismo como estudiante y en su desempeño de aprendizaje está fuertemente conectada con su participación en actividades escolares, el compromiso que manifiesta en las tareas de aprendizaje, la conducta positiva y la ausencia de comportamientos disruptivos. De este modo, el autoconcepto académico aparece como una faceta decisiva en el ámbito escolar durante la adolescencia. Estos datos se ubican en la misma dirección que otros resultados empíricos que han evidenciado las estrechas conexiones entre la dimensión académica del autoconcepto con el ajuste escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Los resultados del trabajo tienen implicaciones educativas y permiten sugerir la importancia de fomentar el ajuste psicológico en el contexto educativo teniendo en cuenta el efecto que poseen las dimensiones del constructo psicológico estudiado sobre la adaptación escolar del alumnado. El hecho de que la implicación del estudiante con el centro educativo dependa de las percepciones sobre uno mismo apunta a la necesidad de considerar el desarrollo personal en la escuela a través de una educación basada en la aceptación de uno mismo para lograr la adaptación escolar. En general, las conclusiones extraídas ofrecen ideas sugerentes para la práctica profesional y, en concreto, para optimizar los programas de intervención psicológica en el ámbito educativo, que deben poner el énfasis en la conexión de las características intraindividuales con el funcionamiento adaptativo de los adolescentes con el objetivo de facilitar las competencias necesarias para mejorar la implicación escolar.

Como limitación del estudio cabe destacar que, debido a su naturaleza transversal, no es posible extraer conclusiones relativas a la relación causal entre la resiliencia y las dimensiones de la implicación escolar. Futuras investigaciones podrían profundizar en la realización de un estudio de diseño longitudinal de carácter prospectivo, además del uso de análisis de modelos de regresión estructural con el propósito de estimar la dirección de la relación autoconcepto-implicación escolar. Además, es posible que otros aspectos de carácter contextual influyan en la correlación entre ambas variables, ya que algunos autores afirman que el apoyo social percibido incide sobre la implicación escolar y el autoconcepto (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2015), y otros van un paso más allá afirmando que la implicación escolar podría estar mediando entre el autoconcepto y el logro académico (Green et al., 2012). Por tanto, los resultados obtenidos en este estudio podrían matizarse incluyendo otras variables como el clima social percibido por el alumnado y el rendimiento académico que también han demostrado correspondencia con la implicación del estudiante. Finalmente, se ha de tener en cuenta que los resultados de este trabajo son exploratorios y se ajustan a una muestra de estudiantes de secundaria con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años de edad, por lo que no son generalizables a estudiantes de otras edades o etapas educativas; en este sentido, se debería ampliar el estudio a otras edades.

Referencias

- Appleton, J. J. (2012). Systems consultation: Developing the assessment-to-intervention link with the Student Engagement Instrument. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie, S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 725-741). New York, NY, US: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_35

- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., y Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(1), 43-54. doi:10.1016/j.adolescence.2011.06.006
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY, US: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., y Mac Iver, D. (1997). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families (1993). En J. M. Notterman (Ed.), *The evolution of psychology: Fifty years of the American Psychologist* (pp. 475-501). Washington, DC US: American Psychological Association. doi:10.1037/10254-034
- Erol, R. Y., y Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: a longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 101(3), 607-619. doi: 10.1037/a0024299
- Esnaola, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- Esnaola I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1-8.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305-321). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernandez, A., y Goñi A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., y McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York, NY US: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Fuentes, M. C., García, J., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF5*. Manual. Madrid: TEA
- González, A., y Verónica-Paoloni, P. (2015). Implicación y rendimiento en Física : el papel de las estrategias docentes en el aula , y el interés personal y situacional . *Revista de Psicodidáctica*, 20(1). doi:http:10.1387/RevPsicodidact.11370
- Goñi, E. y Fernández-Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., y McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.016
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105. doi: 10.10080/00461520.2011.610678

- Lewis, A. D., Huebner, E., Malone, P. S., y Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262. doi:10.1007/s10964-010-9517-6
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J., y Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. doi:10.1177/0165025411402578
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., y Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). New York, NY US: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_3
- Marsh, H. W., y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. doi: 10.1348/000709910X503501
- Motti-Stefanidi, F., y Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126-135. doi:10.1027/1016-9040/a000139
- Nagengast, B., y Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1033. doi: 10.1177/0022022113519858
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175. doi:10.1016/j.adolescence.2013.09.001
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2). doi: 0.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J.M., Arribillaga, A., y Galende, N., (en prensa). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1).
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L., (en prensa). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula Abierta* (2015). doi:10.1016/j.aula.2015.09.001
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.4496
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi:10.2307/1170010
- Simons-Morton, B. G., y Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73, 121-126. doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x
- Singh, K., Chang, M., y Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: Effects on school engagement. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(3), 159-175. doi: 10.1007/s10671-010-9087-0

- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., y Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of personality and social psychology*, 106(2), 325. doi: 10.1037/a0035133
- Tuominen-Soini, H., y Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662. doi:10.1037/a0033898
- Urdan, T., y Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary educational psychology*, 28(4), 524-551. doi:10.1016/S0361-476X(02)00060-7
- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., do Céu Taveira, M., y Galvao, D. (2014). Envolvimiento de los estudiantes en la escuela: conceptualización y relaciones con variables personales y rendimiento académico. Una revisión de la literatura. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47.
- Wang, M., y Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Wang, M. T., Willett, J. B., y Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001
- Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H., y Verschueren, K. (2011). Academic self-concept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 586-594. doi: 10.1111/j.1467-9450.2011.00905.x
- Wylie, C., y Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie, S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 585-599). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_28

Este artículo ha sido desarrollado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT701-13 y forma parte de los resultados del proyecto de investigación EHUA13/26 de la Universidad del País Vasco.

Transmisión de valores e identificación con personajes cinematográficos

Values transmission and identification with cinematographic characters

Martin Yael Santana

Doctorando del Programa de Psicodidáctica (UPV/EHU)

Resumen

En este trabajo se han estudiado los valores percibidos, los valores personales y la identificación con los personajes cinematográficos para conocer en profundidad cómo interactúan estas variables relacionándolas entre sí en base a lo investigado por Schwartz sobre los valores universales y las empatías que construyen la identificación con un personaje conceptos que parten desde de Zillman hasta Igartua y su escala. La muestra está compuesta por 146 estudiantes universitarios de la Universidad del País Vasco, donde 71.2% es de género femenino y 28.8% es masculino. Se aplicó la escala EDI de identificación con los personajes (Igartua, 1998) y el cuestionario Val.TV 0.2 adaptado por Medrano Cortés y Palacios (2007) en base a la escala de valores Schwartz (2003). En los resultados se aprecia que la relación entre la identificación y los valores con ambos personajes fue similar y se exponen datos significativos respecto a que los valores personales de la muestra tienen relación cuando se identifican con un personaje cinematográfico, así como en los valores que percibe el espectador de dicho personaje.

Palabras clave: Personajes cinematográficos, Valores, Identificación con los personajes, Empatía.

Abstract

This research is based on the perceived values, personal values and identification with cinematographic characters with the goal to learn more about how these variables interact by relating them with each other based on Schwartz research about universal values and empathies that build the identification with a cinematographic character starting from Zillman concepts to Igartua's scale. The sample is based on 146 students of University of Basque Country, with 71.2% feminine gender and 28.8% masculine gender. The EDI scale of identification with the characters (Igartua, 1998) has been applied along with Val.TV 0.2 adapted by Medrano Cortes y Palacios (2007) values survey questionnaire based in scale Schwartz (2003). Results have shown that the relationship between the identification level and values with both characters were similar and presented significant data about that the personal values sample are related at the moment they are identified with a cinematographic character, and the values that the viewer perceives of the character itself.

Key words: Cinematographic character, values, identification with the characters, empathy.

Introducción

El consumo de contenidos audiovisuales a través de los medios de comunicación ha ido in crescendo en los últimos años debido a los avances tecnológicos que tenemos. Se puede ver cine donde se quiera y como se quiera. Este fácil acceso a los contenidos audiovisuales ha acercado a la juventud actual a que tenga como mayor prioridad en su consumo la ficción antes que los programas de realidad (Bermejo, 2012). Un informe corrobora que los jóvenes españoles entre 15 y 24 años de edad son los que con más frecuencia disfrutan del cine como práctica de ocio (Ministerio de Cultura, 2011).

Problemática. Antecedentes y estado de la investigación previa.

La identificación con los personajes cinematográficos tiene un papel fundamental en cuanto al visionado de una película. Uno de los factores más importantes a tomar en cuenta es el de la identificación cuando se trata el tema del impacto que provocan los medios audiovisuales en tipo series de televisión o largometrajes (Igartua y Paez, 1998). La identificación con el personaje es cuando el espectador interioriza las emociones y cogniciones llegando a sentir como si fuera él mismo. Este aspecto, en cuanto a personajes, ha sido investigado por numerosos autores y todos coinciden en establecer los rasgos relacionados a la identificación como afectivos y cognitivos dentro del espectador (Cohen 2001, 2006; Hoffner 1996; Hoffner y Cantor, 1991; Igartua y Muñiz 2008; Zillmann y Cantor 1977; Zillmann, 1991, 1996).

En su investigación Igartua y Paez (1998) crean un constructo con los conceptos que consideran básicos en los procesos psicológicos de un individuo para la identificación con personajes. Las dimensiones de este constructo fueron estudiadas y redefinidas por Cohen (2001) quien las define en cuatro apartados que son: Empatía emocional, Empatía cognitiva, motivación y absorción. El constructo que compete a esta investigación es este:

La empatía cognitiva: Se refiere al hecho de entender, comprender o ponerse en el lugar del personaje en cuestión.

La empatía emocional: Se refiere a la capacidad de sentir lo que sienten los personajes.

Sensación de volverse el personaje: Se refiere a la sensación de sentirse como si uno mismo fuera uno de los personajes en cuestión, durante el visionado de una serie o largometraje.

Estudios anteriores de identificación con los personajes han relacionado los valores de los personajes con los valores personales de la muestra. En resultados obtenidos por Medrano, Martínez de Morentin y Pindado (2014) muestran que la intensidad de la relación con los personajes no depende de los valores percibidos. Por otro lado Ugalde, Medrano y Aierbe (2012), obtuvieron datos que concluyen que no se ha visto influenciada la percepción de valores con la identificación con el personaje cinematográfico.

Las discrepancias a lo largo de varias décadas de investigación sobre el tema de los valores que transmiten los medios de comunicación, han estado presentes entre los investigadores. Hay investigaciones que concluyen que estos personajes promueven valores antisociales (Raffa, 1983). En otra línea, Pasquier (1996), establece que los valores que se transmiten a través de personajes van a depender de factores como el tipo de programa y al tiempo que se le dedica al visionado.

Lo que interioriza el espectador debido a la influencia que ejerce un contenido de ficción se ha estado estudiando por investigadores como un componente cognitivo

conductual en el que entran las emociones y valores que se reflejan en las personas de la sociedad actual (Cantor, 1996; Del Río, Álvarez, y Del Río, 2004). Los valores forman parte de la identidad de cada individuo. Éstos pueden ser percibidos y relacionados en cada uno de nosotros y por nosotros mismos dependiendo de donde se transmitan, por lo cual, si nuestros jóvenes dedican tiempo de su visionado de ocio a películas, sería adecuado desde el punto de vista educativo conocer qué valores se están percibiendo o si son conscientes de lo que están percibiendo a partir de estos personajes de ficción que ven a través de la pantalla.

Así mismo, los valores han sido estudiados como un componente importante de nuestra conducta ligándolos a nuestras actitudes, creencias e identidad (Rokeach 1973, 1979). Schwartz y Blisky (1987) establecen que los valores son creencias sobre estados, o comportamiento que desea tener el individuo, que van más allá de sucesos comunes. De la misma manera, éstos guían la elección y/o evaluación de nuestras conductas y de los sucesos que nos acontecen. Cada persona organiza jerárquicamente sus valores y los emplea de esa forma según cree conveniente en una situación determinada.

A pesar de las diferencias culturales que hay entre seres humanos existen valores que están en todos los contextos, presentes en la mayoría de los países del mundo y son considerados valores universales (Schwartz, 1994). Los valores universales han sido identificados por estos autores con un origen en las necesidades, las cuales son: necesidad individual de un organismo biológico, necesidad de interacción social y necesidad de supervivencia en un grupo determinado (Schwartz y Boehnke, 2004).

Schwartz (1992) englobó 10 valores universales que son Logro, Benevolencia, Poder, Universalismo, Autodirección, Hedonismo, Tradición, Seguridad, Conformidad y Estimulación.

Existen investigaciones sobre la transmisión de valores a través de personajes de ficción donde los datos obtenidos muestran una relación significativa entre los valores que posee el espectador y los que percibe en los personajes (Medrano, Cortés y Palacios, 2007; Ugalde, Medrano y Aierbe, 2012). Se evidencia que los valores que se manifiestan en un individuo son los mismos que percibe en su personaje favorito. Por ende, dicho personaje les gusta porque tiene sus mismos valores (Medrano, Cortés y Palacios, 2009). Este estudio se interesa por conocer si existe relación entre los valores que perciben y los que poseen al igual que con la identificación con personajes cinematográficos.

También cabe destacar que existe un estudio multicultural en el que Schwartz y Rubel-Lifschitz (2009) postulan los valores que poseen de forma inherente los hombres y las mujeres. Los autores establecen en el caso de los hombres que de forma inherente están el Logro, Poder y la Estimulación y en las mujeres la benevolencia y el universalismo. Es un estudio realizado en 68 países. En la presente investigación se podrá ver cuales valores perciben los chicos y chicas de estos personajes cinematográficos.

Planteamiento del problema de Investigación

Esta investigación, en base a la revisión que se ha realizado respecto a las variables, anteriormente descritas, que tienen incidencia en lo que puede percibirse en los personajes cinematográficos y con casi 20 años de investigación empírica, considera que los estudios de recepción son no solo una opción para entender a los sujetos sociales contemporáneos en las interacciones varias que entablan con los medios y tecnologías de la información, sino también mucho de los procesos socioculturales, políticos y económicos mayores, de los cuales participan (Orozco, 2003).

En base a lo expuesto los objetivos para esta investigación son:

1. Analizar la relación entre los valores personales y la identificación con los personajes.
2. Analizar la relación entre los valores percibidos de los personajes cinematográficos y la identificación hacia los mismos.
3. Analizar la relación entre los mismos valores percibidos y los valores personales de la muestra.
4. Comparar los valores percibidos de los personajes cinematográficos en función del género.

Método

Para el presente estudio se ha utilizado un diseño descriptivo correlacional. Este diseño es el que más se ajusta al manejo de datos que se analizan. Se han utilizado dos escalas, la de identificación con los personajes y una segunda que recoge los valores que percibían de los personajes, así como sus valores personales. También se utilizó un fragmento cinematográfico, en el cual aparecen dos personajes cinematográficos que son Tyler Durden de la película *Fight club* y el Joker de la película *Batman: The Dark Knight*. Para el análisis de los datos estadísticos se utilizó el Software SPSS V.20 en el cual se realizaron análisis de correlaciones de Pearson y T de Student.

Instrumentos

El fragmento de los personajes cinematográficos utilizado como recurso se divide en dos. Uno donde se muestran varias secuencias sobre el personaje de Tyler Durden y el segundo donde se muestran varias secuencias del personaje del Joker. Los personajes fueron elegidos por el discurso individual que cada uno posee de ideales similares que proponen cambios en la sociedad actual, solo que sus métodos no son los más idóneos para esto. En las secuencias elegidas se puede apreciar parte del discurso de cada personaje.

Los instrumentos para medir los valores y la identificación fueron el cuestionario de valores y televisión Val.Tv 0.2 que es una adaptación a nuestro contexto e idioma de la escala de Schwartz (2003) elaborada por Medrano, Cortés y Palacios (2007) y la escala EDI de identificación con los personajes de Igartua (1998). En el cuestionario de valores y televisión Val.TV 0.2 están los diez valores universales que han sido divididos en 2 ejes compuestos por cuatro dimensiones: un eje es apertura al cambio vs conservación y el otro autopromoción vs auto-trascendencia. Cada dimensión tiene una opuesta (Delfino y Muratori, 2011).

Este cuestionario de valores tiene en sus ítems preguntas sobre los 10 valores universales por lo cual este instrumento nos permite identificar estos valores en un individuo y también puede utilizarse para ver qué valores perciben sobre un ente o personaje externo, en este caso un personaje cinematográfico. Cada uno de los valores está definido a la siguiente Tabla.

Tabla 1.

Descripción de los valores Fuente Schwartz, Sagiv y Boehnke (2000)

Apertura al cambio	<p><i>Autodirección:</i> toma de decisiones ser humano independiente creativo y curioso.</p> <p><i>Estimulación:</i> buscar desafíos, novedades, excitación, buscar cosas que representen un reto en la vida.</p> <p><i>Hedonismo:</i> Placer y sentimientos agradables para uno mismo.</p>
Autopromoción	<p><i>Logro:</i> obtener éxito personal mostrando capacidades siguiendo las normas sociales.</p> <p><i>Poder:</i> control o dominio sobre los recursos o personas. Prestigio social.</p>
Conservación	<p><i>Seguridad:</i> Estabilidad personal y con las relaciones interpersonales tener armonía.</p> <p><i>Conformidad:</i> Moderación ante todo evitando acciones que puedan herir a otras personas o saltarse las normas establecidas por la sociedad.</p> <p><i>Tradicición:</i> aceptación de costumbres y creencias culturales y religiosas sean adquiridas o heredadas.</p>
Auto-Trascendencia	<p><i>Benevolencia:</i> preservar el bienestar de las personas cercanas con las que se tiene contacto más a menudo.</p> <p><i>Universalismo:</i> Comprensión, tolerancia, pensar en el bienestar para la gente y la naturaleza.</p>

El cuestionario de valores y televisión Val.TV 0.2 es tipo Likert y contiene 21 ítems y como opción de respuestas en su cumplimentación enumera que 1=Nada; 2=Casi nada; 3=Poco 4=Algo; 5=Bastante; 6=Mucho). Para la fiabilidad de esta prueba se ha realizado un análisis de Alfa de Cronbach por las 3 veces que aparece la escala en el instrumento ya que la muestra tenía que responder en base a sí mismos y en base a los dos personajes. En base a sí mismo la escala tiene un alfa de Cronbach de .714, en base a la cumplimentación sobre el personaje de Tyler Durden la escala tiene un alfa de .712 y en base al personaje del Joker el alfa es de .745 esto indica que la relación entre las dimensiones de valor de la prueba es alta por lo cual los ítems miden diferentes aspectos.

La escala EDI de identificación con los personajes de Igartua y Paez (1998) es la que se ha utilizado para medir la empatía con los personajes cinematográficos del fragmento. Es una escala tipo Likert y consta de 17 ítems que se pueden responder en un intervalo donde 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho; 5=Muchísimo (Ver en Anexos). Ésta contiene las 3 dimensiones: la empatía cognitiva, empatía emocional y la sensación de volverse el personaje. En base a estos constructos puede medirse la identificación. Para la fiabilidad de esta prueba se ha realizado un análisis de alfa de Cronbach en base las diferentes cumplimentaciones que realizó nuestra muestra, en este caso por personajes. En base al personaje de Tyler Durden la escala tiene un alfa de .900 y en base a la cumplimentación de la identificación con el personaje del Joker tiene un alfa de .902 lo que indica que la relación entre las dimensiones de valor de la prueba es alta por lo cual los ítems miden diferentes cosas.

Participantes

La muestra ha sido elegida a conveniencia y cuenta con 146 estudiantes de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) de Educación social y Magisterio especialidad educación primaria. No se puede asumir con certeza por qué el número de sujetos de género femenino es superior al masculino. Podría ser por la proporción en cuanto al género del alumnado matriculado en estas titulaciones. Esto puede dar pie a otros estudios en el futuro sobre titulaciones y género.

Tabla 2.

Media de edad, titulación y género

Media de edad: 20.79 años	Educación social: 60 (41,0%)	Mujeres: 104 (71.2%)
	Magisterio Especialidad Educación Primaria: 86 (59,0%)	Hombres: 42 (28.8%)

Procedimiento

Respecto a las garantías de trazabilidad entendidas como capacidad de asociar un material concerniente a estudios realizados con humanos determinados con información registrada referida a cada paso en la cadena de su obtención, así como a lo largo de todo el proceso de investigación este estudio no cuenta con ese escrutinio del comité de ética de la institución debido a los cambios aplicados en el reglamento una vez esta investigación ya había terminado el proceso de recogida de muestras.

Se indicó que los resultados de las pruebas suministradas son completamente confidenciales y se les ha pedido permiso previamente a los sujetos antes de proceder a realizar el estudio. Se dieron instrucciones sobre la cumplimentación del instrumento indicando que la primera escala Val.TV 0.2 la complimentarían en base a su persona como dice el título de la misma. Las otras escalas que aparecen en el instrumento corresponden a los personajes cinematográficos del fragmento por lo que su cumplimentación fue en base a ellos. Cada escala indica en base a qué personaje se debe complimentar. Se les ha reproducido el video con el fragmento que contiene las secuencias de los diferentes personajes cinematográficos para que luego estos procedieran a complimentar instrumento.

Variables

Los análisis realizados en esta investigación fueron realizados con estas variables:

Valores personales: Se refiere a los valores que posee cada individuo de la muestra.

Valores percibidos: En este estudio nos referimos aquellos valores que los espectadores pueden captar a través de un fragmento audiovisual una vez lo han visionado.

Identificación con los personajes: Se refiere a los niveles de empatía que pueda tener un espectador al entrar contacto con un personaje a través de un material audiovisual.

Resultados

1er objetivo: Analizar la relación entre los valores personales y la identificación con los personajes

Se han encontrado, como se puede observar en la Tabla 3, relaciones significativas entre el tipo de empatía en el momento de identificarse con un personaje y los valores personales del individuo. En base a esta muestra se considera que mientras más valor de Estimulación presente un individuo, mayor la Empatía emocional ($r = .205, p < .005$), la Empatía cognitiva ($p = .0195, p < .005$) y la Sensación de volverse el personaje ($r = .258, p < .001$) en el caso del personaje del Joker de la película Dark Knight Esto indica que los individuos con este tipo de valor universal se identifican con este personaje pues correlaciona con los tres grados de empatía de la escala de identificación. En cuanto a este mismo personaje se obtiene que mientras más valor de Hedonismo se presenta, mayor será la Empatía emocional ($r = .194, p < .005$). Respecto a la empatía cognitiva hay una correlación similar en el caso del valor Benevolencia ($r = .161, p < .005$) y el Universalismo ($r = .202, p < .005$).

Dos valores del eje de Conservación respecto al Joker tienen una correlación lineal negativa por esto se considera que cuanto mayor es el valor de Seguridad menor será la Empatía emocional ($r = -.225, p < .001$) hacia este personaje al igual que en el caso de la Conformidad ocurre respectivamente con la empatía emocional ($r = -.174, p < .005$).

En el personaje de Tyler, como se muestra en la Tabla 3 se puede observar que los valores de Hedonismo, Benevolencia y Logro correlacionan de forma positiva respectivamente con la Empatía emocional ($r = .194, p < .005$), Empatía cognitiva ($r = .164, p < .050$) y la Sensación de volverse el personaje ($r = .171, p < .005$).

Tabla 3. Relación entre valores propios e identificación con los personajes.

Valores Propios		Empatía	Empatía	Sensación de	Empatía	Empatía	Sensación de
		Emocional Pj Tyler	Cognitiva Pj Tyler	Volverse el Pj Tyler	Emocional Pj Joker	Cognitiva Pj Joker	volverse el Pj Joker
Autodirección	Correlación	.001	.084	-.056	-.076	0.85	-.071
	<i>p</i>	.988	.316	.500	.362	.310	.395
Estimulación	Correlación	.154	.097	.115	.205*	.195*	.258**
	<i>p</i>	.063	.245	.165	.013	.018	.002
Hedonismo	Correlación	.194*	.074	.074	.170*	.090	.076
	<i>p</i>	.019	.376	.375	.041	.278	.364
Logro	Correlación	.115	.017	.171*	.074	.013	.148
	<i>p</i>	.168	.840	.039	.376	.880	.074
Poder	Correlación	.064	.011	.100	-.006	-.056	.130
	<i>p</i>	.444	.892	.228	.946	.503	.118
Seguridad	Correlación	-.090	-.073	.001	-.225**	-.159	-.115
	<i>p</i>	.283	.380	.988	.003	.056	.167
Conformidad	Correlación	-.040	-.036	.021	-.174*	-.148	-.086
	<i>p</i>	.633	.668	.803	.035	0.74	.303
Tradición	Correlación	.072	.062	.112	-.097	-.030	.032
	<i>p</i>	.385	.458	.180	.243	.721	.700
Benevolencia	Correlación	.008	.164*	-.019	-.010	.174*	.057
	<i>p</i>	.928	.048	.824	.909	.036	.495
Universalismo	Correlación	.107	.114	.082	.056	.202*	.074
	<i>p</i>	.197	.171	.324	.503	.015	.377

2do. Objetivo: Analizar la relación entre los valores percibidos de los personajes cinematográficos y la identificación hacia los mismos

Comenzando por el personaje de Tyler Durden de la película *Fight Club* se encontraron más correlaciones positivas en el eje de valores de auto trascendencia y los tres tipos de empatía de la identificación con los personajes, como se muestra en la Tabla 4, lo que quiere decir que a mayor identificación con este personaje más Empatía Emocional percibe este idea no se entiende redactar mejor más Valores de Benevolencia ($r = .259, p < .001$) y de Universalismo ($r = .379, p < .001$), mayor Empatía Cognitiva la correlación en este eje en el valor de Benevolencia ($r = .256, p < .001$) y en Universalismo ($r = .206, p < .001$) y en cuanto a la Sensación de volverse el personaje respecto a los valores de Auto-Trascendencia el de Benevolencia ($r = .184, p < .005$) y universalismo ($r = .183, p < .005$).

Tabla 4. Correlaciones entre los tipos de empatía y los valores percibidos en el personaje de Tyler Durden.

Identificación Con los personajes.	Apertura al Cambio			Auto-Promoción		Conservación			Auto-Trascendencia		
	Autodirección Tyler	Estimulación Tyler	Hedonismo Tyler	Logro Tyler	Poder Tyler	Seguridad Tyler	Conformidad Tyler	Tradición Tyler	Benevolencia Tyler	Universalismo Tyler	
Empatía Emocional Pj Tyler	R	.021	.104	.076	-.032	.009	.119	.024	.373**	.259**	.379**
	P	.403	.107	.182	.349	.456	.076	.388	.000	.001	.000
Empatía Cognitiva Pj Tyler	R	.209**	.193**	.053	-.065	.004	.020	-.096	.081	.256**	.206**
	P	.006	.010	.264	.218	.483	.405	.125	.166	.001	.006
Sensación de volverse el personaje Pj Tyler	R	-.010	.055	.047	.107	.057	.232**	.152*	.326**	.184*	.183*
	P	.452	.257	.285	.100	.246	.002	.033	.000	.013	.014

En el personaje del Joker vemos que sobresale el mismo eje que respecto al personaje de Tyler Durden y éste es el eje de Auto-Trascendencia, como se puede observar, en la Tabla 5. La empatía emocional correlaciona positivamente con la Benevolencia ($r = .309, p < .001$) y el Universalismo ($r = .296, p < .001$) al igual que con la Empatía Cognitiva y la Sensación de volverse el personaje mantienen una correlación fuerte. Los datos también nos señalan que a mayor Sensación de volverse el personaje más se perciben valores de Seguridad ($r = .251, p < .001$), Conformidad ($r = .251, p < .001$) y Tradición ($r = .343, p < .001$) en este personaje.

Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica
Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak

Tabla. 5 Correlaciones entre los tipos de empatía y los valores percibidos en el personaje del Joker.

Ident. Con los personajes.	Apertura al Cambio			Auto-Promoción		Conservación			Auto-Trascendencia		
	Autodirección Joker	Estimulación Joker	Hedonismo Joker	Logro Joker	Poder Joker	Seguridad Joker	Conformidad Joker	Tradición Joker	Benevolencia Joker	Universalismo Joker	
Empatía Emocional Pj Joker	R	.014	.071	.074	.007	-.073	.103	.002	.215**	.309**	.296**
	P	.869	.394	.374	.933	.384	.216	.978	.009	.000	.000
Empatía Cognitiva Pj Joker	R	.161	.098	.113	-.058	-.092	.002	-.149	.093	.298**	.354**
	P	.052	.241	.174	.485	.267	.979	.073	.262	.000	.000
Sensación de volverse el personaje Pj Tyler	R	-.038	-.048	-.003	.089	.079	.251**	.189*	.343**	.345**	.399**
	P	.645	.563	.974	.285	.344	.002	.022	.000	.000	.000

3er objetivo: Analizar la relación entre los valores percibidos y los valores propios de la muestra

En el caso del personaje Joker, como se muestra en la Tabla 6, se encontraron correlaciones positivas de los siguientes valores: Logro ($r = .239, p < .001$), Poder ($r = .317, p < .001$), Seguridad ($r = .236, p < .001$), Tradición ($r = .170, p < .005$) y Conformidad ($r = .203, p < .005$).

Tabla 6.

Relación entre valores percibidos y valores propios personaje Joker.

Valores Propios		Logro Pj Joker	Poder Pj Joker	Seguridad Pj Joker	Tradición Pj Joker	Conformidad Pj Joker
Logro	Correlación	.239**	.210*	.139	.188*	.166*
	<i>p</i>	.000	.011	.095	.023	.045
Poder	Correlación	.299**	.317**	.241**	.236**	.290**
	<i>p</i>	.000	.000	.003	.004	.000
Seguridad	Correlación	.145	.102	.236**	.072	.108
	<i>p</i>	.081	.222	.004	.388	.195
Tradición	Correlación	.099	.175*	.145	.170*	.189*
	<i>p</i>	.235	.035	.081	.041	.023
Conformidad	Correlación	.263**	.217**	.144	.065	.203*
	<i>p</i>	.001	.009	.084	.437	.014

En cuanto al personaje de Tyler encontramos relación entre los valores personales y los percibidos en: Logro ($r = .337, p < .001$), Poder ($r = .425, p < .001$), Seguridad ($r = .282, p < .001$), Tradición ($r = .224, p < .001$) y Conformidad ($r = .385, p < .001$) que son los mismos en donde se encontró relación con el persona del Joker como muestra la Tabla 7.

Tabla 7. *Relación entre valores percibidos y valore propios personaje Tyler.*

Valores Propios		Logro Pj Tyler	Poder Pj Tyler	Seguridad Pj Tyler	Tradición Pj Tyler	Conformidad Pj Tyler
Logro	Correlación	.337**	.207*	.233**	.210*	.285**
	<i>p</i>	.000	.012	.005	.011	.000
Poder	Correlación	.427**	.425**	.295**	.282**	.391**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.001	.000
Seguridad	Correlación	.203*	.283*	.282**	.121*	.315**
	<i>p</i>	.014	.001	.001	.146	.000
Tradición	Correlación	.237**	.176*	.270**	.224**	.287**
	<i>p</i>	.004	.033	.001	.006	.000
Conformidad	Correlación	.287**	.372**	.253**	.189*	.385**
	<i>p</i>	.000	.000	.002	.022	.000

4to objetivo: Comparar los valores percibidos de los personajes cinematográficos por la muestra en función del género

Tabla 8.

Valores percibidos de Tyler en función del género

	Chicas M (DT)	Chicos M (DT)	G.L.	F	<i>p</i>
Autodirección	11.03 (1.06)	11.16(1.05)	144	.977	.509
Estimulación	10.51 (1.53)	10.21 (1.89)	144	.831	.312
Hedonismo	9.63 (1.96)	9.88 (1.68)	144	.665	.477
Logro	6.66 (2.73)	6.82 (2.74)	144	.005	.747
Poder	5.84 (2.33)	5.47 (2.53)	144	.665	.403
Seguridad	4.08 (2.16)	3.76 (2.13)	144	.007	.414
Conformidad	4.60 (2.37)	4.19 (2.66)	144	.781	.358
Tradición	4.71 (2.04)	5.55 (2.30)	144	.250	.033
Benevolencia	8.69 (2.13)	8.86 (1.55)	144	4.164	.632
Universalismo	11.69 (2.97)	12.24 (2.29)	144	.830	.287

En la Tablas 8 se puede ver diferencias significativas encontradas en la comparación de las medias de los valores percibidos entre chicos y chicas de los participantes en el valor de Tradición según su significación bilateral ($p .033 < .050$).

Por lo que se considera que los chicos percibieron más el valor de tradición del personaje de Tyler que las chicas.

En este análisis en cuanto al personaje del Joker como se aprecia en la Tabla 9 las diferencias significativas de las medias fueron encontradas en el valor de Hedonismo ($p .032 < .050$) por lo que se afirma que en este personaje los chicos percibieron más el valor de hedonismo que las chicas. Solo se encontraron diferencias en esos dos valores en cuanto a los demás en ambos personajes no se encontraron diferencias.

Tabla 9.

Valores percibidos de Joker en función del género

	Chicas M (DT)	Chicos M (DT)	G.L.	F	p
Autodirección	10.83 (1.45)	10.85 (1.52)	144	.000	.940
Estimulación	10.41 (1.87)	10.83 (1.36)	144	6.415	.191
Hedonismo	9.97 (2.28)	10.80 (1.59)	144	6.668	.032
Logro	8.24 (2.74)	8.80 (3.07)	144	1.070	.279
Poder	6.32 (2.60)	6.42 (2.98)	144	1.826	.838
Seguridad	3.85 (2.40)	3.76 (2.17)	144	.271	.828
Conformidad	4.14 (2.36)	4.42 (2.52)	144	.469	.520
Tradicción	3.62 (2.16)	4.30 (2.26)	144	1.027	.092
Benevolencia	5.05 (2.70)	5.30 (2.91)	144	1.182	.631
Universalismo	8.60 (3.30)	9.52 (3.96)	144	2.058	.155

Discusión

Este estudio surge a partir de la necesidad de investigar la percepción de valores que tienen nuestros jóvenes de los personajes cinematográficos ya que este tipo de personajes están contruidos de manera diferente a los personajes de series de televisión o series animadas de ficción de los que sí hay muchos precedentes en estudios anteriores. Dada la naturaleza de los resultados y el tamaño de la muestra los datos de esta investigación deben tomarse con cautela ya que éstos no permiten que pueda generalizarse en estas variables debido a que en ellas van a incidir en el tipo de contenido audiovisual y la muestra con la que se realizó el estudio.

Los resultados del primer objetivo nos sugieren que a mayor valor de Estimulación en un sujeto más identificación tendrá hacia el personaje del Joker que es un personaje totalmente antisocial y cabe resaltar que este tiene sus propios ideales. Dada la naturaleza del valor de Estimulación del eje de apertura al cambio, éste se puede conceptualizar como un valor individualista por lo cual habría que tomar en cuenta la investigación de Rafa (1983) que concluye que estos personajes de ficción promueven valores antisociales.

Los datos de este estudio discrepan con investigaciones anteriores como las de Medrano, Martínez de Morentin y Pindado (2014) que establece que la intensidad de la relación con los personajes no depende de los valores percibidos y el de Ugalde,

Medrano y Aierbe (2012) que dice que no se ha visto influenciada la percepción de valores con la identificación con el personaje cinematográfico. En esta investigación sí se confirma que existe relación entre los valores percibidos y la identificación ya que los tres tipos de empatía del constructo de la identificación con los personajes correlacionan positivamente con los valores percibidos del eje de Auto-trascendencia en ambos caracteres que a su vez correlaciona positivamente con los valores propios de la muestra en el caso de la Benevolencia del mismo eje antes mencionado.

Los valores que correlacionaron positivamente de ambos personajes con los valores personales de la muestra fueron Logro, Poder, Seguridad, Tradición y Conformidad por lo cual se confirma a Orozco (1996) donde dice que los jóvenes cuando perciben los valores no son manipulados por estos sino que los interpretan a partir de sus propios valores y se discrepa con Pasquier (1996) ya que este establece que los valores que transmiten los personajes dependen de factores como el tipo de programa y el tiempo de visionado del mismo. Ambos personajes coinciden en las correlaciones con los mismos valores que transmiten y con valores propios de la muestra dejando ver que estos personajes tienen mucha similitud lo cual limita el estudio o puede dar profundidad para verificar si la muestra si la muestra percibe los mismos valores en personajes distintos aunque con el mismo discurso.

En el caso del personaje de Tyler el valor Tradición fue percibido más por los chicos que por las chicas en el personaje del Joker con el valor de Hedonismo sucede lo mismo, estos valores percibidos no coinciden con los valores que están de forma inherente en las personas según Schwartz S. y Rubel-Lifschitz (2009) en los chicos son: Logro, Poder y estimulación. En las chicas: Benevolencia y universalismo. Partiendo de la premisa de que los valores que perciben en los personajes son los mismos que poseen (Medrano, Cortés y Palacios, 2007; Ugalde, Medrano y Aierbe, 2012) se puede decir que no se confirma ya que los más percibidos por los chicos no fueron los presentes de forma inherente en ellos.

Antes de finalizar es preciso señalar los interrogantes que quedan abiertos respecto a este objeto de estudio que podrían investigarse más adelante y las limitaciones que se han encontrado al realizar esta investigación. Entre las limitaciones está el tamaño de la muestra y la cantidad diferencial entre chicos y chicas por lo cual las diferencias significativas encontradas de los valores percibidos en función del género deben considerarse con mucho cuidado. Puede ser de interés en un futuro realizar este estudio en una muestra más equilibrada en cuanto al género. Otra limitación fue el tiempo de visionado de las secuencias ya que con películas completas se puede ahondar más en el personaje cinematográfico y esto puede resultar un factor determinante en el momento de buscar relaciones con la variable de identificación con el personaje. Las secuencias estaban en inglés y no el idioma nativo a pesar de estar subtituladas resulta ser una limitación ya que hubo sugerencias de varios sujetos de la muestra que propusieron que para una mejor comprensión es más adecuado el idioma del contexto donde se exponen la película o fragmento audiovisual.

Otra de las limitaciones presentes en esta investigación es la deseabilidad social, para obtener resultados que estén aún más cerca de la realidad se podrían incluir métodos cualitativos para triangular y obtener datos más fiables y con menos presencia de este sesgo.

Debido a las incongruencias entre las investigaciones previas no se puede afirmar que en la percepción de valores no hay influencias de la identificación con los personajes ya que según el estado de la cuestión existen discrepancias y los datos de esta investigación difieren de investigaciones anteriores. Es un tema que se debe seguir abordando no solo con investigación cuantitativa sino con métodos cualitativos como

los grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas. Los grupos de discusión en este tipo de investigación serían beneficiosos ya que al finalizar del visionado del contenido audiovisual en el que se pone énfasis en la transmisión de valores e identificación con los personajes, los sujetos de esta muestra aportaron datos desde su perspectiva y esto podría resultar enriquecedor en un grupo de discusión.

Otros aspectos que pueden ser abordados en el futuro serían estudios longitudinales en base a la exposición prolongada de películas y como pueden éstas cambiar la percepción de los valores de individuos a través del tiempo lo que pudiera llegar a provocar incluso transculturización; dado que sería importante verificar qué valores se van perdiendo en la sociedad si el cine tiene que ver con ello y si se puede utilizar de una manera más productiva respecto a los valores universales que predominan en un determinado grupo.

Referencias

- Bermejo, J. (2012). Los personajes y las series de ficción en la vida de los jóvenes. *Revistas de estudios de juventud*, 96, 31-49.
- Cohen, J. (2001). Defining Identification: A theoretical Look at the Identification of audiences With Media Characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264.
- Cohen, J. (2006). Audience identification with media characters. En B. Jennings, & P. Vorderer, *Psychology of entertainment* (pp. 183-197). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Delfino, G. y Muratori, M. (2011). Analisis factorial confirmatorio de la escala de valores de Schwartz 3er congreso internacional de investigacion, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Disponible en *Memoria académica*: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1460/ev.1460.pdf.
- Hoffner, C. (1996). Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 40(3), 389-402.
- Hoffner, C. y Cantor, J. (1991). Perceiving and responding to mass media characters. En D. Zillmann, & J. Bryant, *Responding to screen: Reception and reaction processes* (pp. 63-101). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Igartua, J. J., y Muñoz, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largo metrajes de ficción. Una investigación Empírica. *Comunicación y Sociedad*, XXI(1), 25-52.
- Igartua, J. J., y Paez, D. (1998). Validez y fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes. *Psicothema*, 10(2), 423-436.
- Igartua, J. J., y Piñeiro-Naval, V. (2010). Persuasión a través del cine. Un estudio experimental sobre la recepción e impacto de la película "Camino". *Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*.
- Medrano, C., Aierbe, A. y Martínez de Morentin, J. I. (2011). Valores percibidos en el medio televisivo por adolescentes en contextos transculturales. *Comunicar*, XIX(37), 117-124.
- Medrano, C., Cortés, A. y Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*, 342, 307-328.
- Medrano, C., Cortés, A. y Palacios, S. (2009). Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes. *Revista electrónica intrauniversitaria de formación del profesorado*, 12(4), 55-66.

- Medrano, C., Martínez de Morentin, J. I. y Pindado, J. (2014). Identificación con los personajes televisivos y valores percibidos por los y las adolescentes. *Revista de estudios de juventud* 106, 31-48.
- Ministerio de Cultura (2011). *Encuesta de hábitos culturales en España 2010-2011 Síntesis de Resultados*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Publicaciones, información y Documentación.
- Nolan, C., Goyer, D., Nolan J., (Guionistas) y Nolan, C. (Director). (2008). *The Dark Nigth* [Video]. EE.UU.: Warner Bros. Pictures / Legendary Pictures.
- Orozco, G (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque Cualitativo*. Madrid: La Torre.
- Orozco, G. (2003). Los estudios de recepción: un modo de investigar, a una moda, y de ahí muchos modos. *Intexto*, 2(9), 1-13.
- Pasquier, D. (1996). Teen Series Reception: Television, Adolescent and Culture of Feelings. *Childhood: A global Journal of child Research*, 3(3), 351-373.
- Raffa, J. (1983). Television: The Newest Moral educator? *Phi Delta Kappan*, 65(3), 214-215.
- Roekach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. (1994). Hay aspectos universales en la estructura y el contenido de los valores humanos? *Revista de Temas Sociales*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. (2003). A proposal for Measuring Value Orientations across nations [Chapter 7 in the questionnaire development report of the European social survey]. URL:[http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=126&itemid=80], 2010.
- Schwartz, S. y Boehnke, K. (2004). Evaluating structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of research in personality*, 38, 230-255.
- Schwartz, S. y Blisky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and social psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. y Rubel-Lifschitz. (2009). Cross-National Variation in the Size of sex differences In values: Effects of gender equality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 171-185.
- Schwartz, S., Sagiv, L. y Boehnke, K. (2000). Worries and values. *Journal of personality*, 68, 309-346.
- Uhls, J. (Guionista) y Fincher, D. (Director). (1999). *Fight Club* [Video]. EE.UU.: Fox 2000 Pictures / Regency Enterprises / Linson Films.
- Ugalde, L., Medrano, C. y Aierbe, A. (2012). Identificación con personajes cinematográficos discapacitados y valores percibidos: una investigación experimental con universitarios. *Zer*, 17(32), 187-208.
- Zillmann, D. (1991). Empathy: affect from bearing witness to the emotions of others. En B. J. & D. Zillmann, *Responding to the screen. Reception and reaction processes* (pp. 135-167). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zillmann, D. (1996). El entretenimiento como efecto de los media. En D. Zillmann, & J. Bryant, *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 583-616). Barcelona: Paidós.
- Zillmann, D. y Cantor, J. (1977). Affective responses to the emotions of a protagonist. *Journal Experimental Social Psychology*, 13, 155-165.

Factores psico-sociales predictores de la frecuencia de la práctica físico-deportiva

Psychosocial factors predictors of physical-sport practice frequency

Izaskun Luis de Cos, Silvia Arribas Galarraga y Ekaitz Saies
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

En este estudio se analiza la relación entre el entorno social del adolescente, la autoeficacia y el estado de forma percibido con la frecuencia de práctica físico-deportiva. Participaron en el estudio 882 jóvenes de entre 13 y 17 años residentes en Gipuzkoa a quienes se les administró el cuestionario “Encuesta sobre los hábitos de práctica físico deportiva en jóvenes de 12 a 17 años”, fruto de las investigaciones realizadas por el grupo de investigación IKERKI05/30. Los resultados revelan que todas las variables estudiadas predicen de forma significativa la frecuencia de práctica físico-deportiva.

Palabras clave: frecuencia de práctica, entorno social, autoeficacia, estado de forma percibido.

Abstract

The purpose of this study was analyzed the relationship between the social environment of adolescents, self-efficacy, perceived physical condition and the frequency of physical-sport practice. 882 young people, from 13 to 17 years, residents in the province of Guipuzcoa, have participated in this study. They were provided the questionnaire “Survey on habits of physical sporting practice in youth from 12 to 17 years”, result of the research conducted by the research group IKERKI05 / 30. Results revealed that all studied variables significantly predict the frequency of physical sport.

Keywords: practice frequency, social environment, self-efficacy, perceived physical condition.

Correspondencia: Izaskun Luis de Cos, Didáctica de la expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea.
E-mail: izaskun.luis@ehu.eus

Introducción

Los medios de comunicación nos recuerdan con cierta frecuencia que la población infanto-juvenil realiza poca actividad física y que ello tiene repercusiones sobre la salud. De la misma manera, la Organización Mundial de la Salud anuncia el aumento de la obesidad infantil a causa, entre otras, de la falta de actividad físico-deportiva. Numerosos estudios de investigación también ilustran la falta de actividad físico-deportiva en esta etapa (Bauman, Ries, Sallis, Well, Loos y Martin, 2012; Serra, 2008; CSD., 2011).

El estudio se ha planteado en la adolescencia por ser esta la etapa de transición entre la niñez y la edad adulta. Diversos estudios muestran que esta es una etapa fundamental para la adquisición de hábitos de vida que se mantendrán en la edad adulta (Balaguer, 2002; Piéron y Ruiz, 2010). La práctica de actividad físico-deportiva es uno de los definidos como hábito saludable, que se ve afectado en esta etapa evolutiva (Balaguer, 2002, Nuviala, Ruiz y Garcia, 2003, Ramos, Ponce de León y Sanz, 2010; Ries, 2009; Ruiz y Piéron, 2010; Serra, 2008). Todos los cambios tanto físicos, psicológicos, cognitivos como emocionales que sufre el adolescente, influyen en su comportamiento deportivo, pudiéndole llevar al abandono de la práctica (Caro, 2010; Hernandez y cols. 2007; Nuviala, Tamayo y Nuviala, 2012; Ramos, Ponce de León y Sanz, 2010; Ries, 2009; Ruiz y Piéron, 2010; Serra, 2008). Por ello es importante tenerlo en consideración para conseguir futuros adultos activos y saludables.

La práctica físico-deportiva en niños y adolescentes es un pasatiempo con grandes implicaciones personales, puesto que, además de favorecer al mantenimiento de una buena salud física y mental, ofrece grandes oportunidades de interactuar con los demás. Además, la propia práctica crea un entorno a su alrededor que posibilita el desarrollo de habilidades motrices y sociales, transferibles a otros entornos de la vida (Arribas, Arruza y Gil de Montes, 2006). Siguiendo con las corrientes actuales (Denton, 2011)Gutiérrez y Escartí, 2006; Wu y Pender, 2002) en el presente estudio, la práctica físico-deportiva es entendida desde una perspectiva amplia e integradora, que tienen en cuenta aspectos de diversa índole como pueden ser, la motivación, las implicaciones cognitivas, el desarrollo motor, las relaciones sociales, etc.

En este sentido, diversos estudios señalan la importancia de tener en cuenta esta perspectiva integral a la hora de plantear propuestas de intervención para asegurarse su eficacia (Bauman, Ries, Sallis, Wells, Loos y Martin, 2012). Entre los aspectos psicosociales que se abordan en este estudio, dos son los escenarios de la vida de los adolescentes sobre los que se profundiza: su entorno social y el propio individuo.

Las personas son seres que viven en sociedad y como tales, los “otros significativos” que les rodean, influyen en el comportamiento (Bandura, 1986; Cheng, Mendonça y Cazusa, 2014; Gottlieb y Baker, 1986). La familia se presenta como el primer grupo socializador. Los niños y jóvenes aprenden comportamientos, actitudes y normas dentro del seno familiar, de ahí la importancia que los progenitores adquieren en la construcción del hábito deportivo. Por otro lado, la práctica de actividad físico-deportiva ofrece muchas posibilidades de comunicarse e interactuar con los demás (Brustad y Arruza, 2002). Por lo general en la adolescencia la práctica físico-deportiva se realiza con el grupo de amigos, bien por lo que la propia práctica les aporta, o bien por la necesidad de sentirse parte de un grupo, por tanto, los padres y los iguales configuran la experiencia deportiva del adolescente, convirtiéndolos en agentes sociales influyentes en la actividad físico-deportiva (Arribas y cols., 2006; Gutiérrez y Escartí, 2006).

Diversas investigaciones (Arruza, Gonzalez, Arruza, Tellechea y Balagué, 2003; Leiva y Videra, 2010; Rodgers y cols., 2002; Salgado y cols. 2003) proponen una serie de variables personales que se relacionan con la práctica deportiva. Tomando al adolescente como individuo independiente con las características que lo definen como individuo, se hace necesario e imprescindible estudiar su práctica físico-deportiva. Los aspectos en dicha práctica que definen al joven como individuo, son entre otras, la intención de práctica, la competencia percibida, la autoeficacia, la forma física percibida, la salud percibida y las motivaciones. En este estudio y siguiendo los hallazgos en otras investigaciones (Ortega, 2005; Phillips, Wójcicki y McAuley, 2013), se ha analizado la autoeficacia y el estado de forma percibido como variables determinantes de la propia práctica.

Los trabajos que abordan la relación entre la autoeficacia y la participación en actividades físico-deportivas, revelan que los sujetos con mayores niveles de autoeficacia realizan más práctica de actividad física, la consideran más accesible, ilusionante y motivante, a su vez son más constantes en la consecución del objetivo propuesto, se sienten más satisfechos y logran, como consecuencia de todo ello, mejores resultados deportivos (Martínez, Guillén y Feltz, 2011; Phillips, Wójcicki y McAuley, 2014.; Ortega, 2005; Reeves, Nicholls y McKenna, 2011). Además, el estudio de la autoeficacia en relación a la actividad físico-deportiva, ha tomado especial relevancia las implicaciones que tiene la autoeficacia sobre el establecimiento y mantenimiento de la práctica. (Godoy, Sanchez-Barrera, Verdejo y Robles, 1993; Hernández, Velázquez, Martínez, Garoz, López y López, 2008; Hernández, Velázquez, Garoz, 2010; Leiva, Videra, 2010).

Dentro de los aspectos personales que estudian la individualidad del sujeto, el estado de forma ha sido frecuentemente relacionado con la práctica de actividad físico-deportiva y en el caso de los adolescentes físicamente activos, se ha observado que estos se perciben en mejor forma física que los jóvenes más sedentarios (Germain y Hausenblas, 2006; Martínez y Sanchez, 2008; Pulkkinen, Mäkinen, Valkeinen, Prättälä y Borodulin, 2013). Estudios anteriores han concluido que el estado de forma percibido es un predictor en la participación de los adolescentes en actividad físico-deportiva (Molina, Castillo, Pablos, 2009; Castillo, Balaguer y Tomás, 1997; Jones, Polman y Peters, 2009), por lo que tener en cuenta esta variable en la predicción de la práctica podría ayudar a evitar el abandono en estas edades.

Considerando las apreciaciones anteriormente comentadas, el trabajo que aquí se presenta pretende responder a la necesidad de conocer qué sucede con la práctica de actividad físico-deportiva de los jóvenes y cuáles son los factores que influyen en esta práctica para encontrar un modelo de promoción de actividad física que tenga en consideración los aspectos personales y sociales, adecuado a la población concreta objeto de estudio.

Método

Participantes

La Muestra está compuesta por 882 jóvenes de entre 13 y 17 años residentes en Gipuzkoa. Es representativa de la población motivo de estudio. La técnica de muestreo ha sido aleatoria y estratificada en cuanto a rango de edad (13-17años), sexo (chicos, chicas), comarca (Urola Costa, Goierri, Deba, Bidasoa y Donostialdea). El nivel de confianza es del 95%, con un error muestral para el total de la muestra que se sitúe alrededor de $\pm 5\%$.

Atendiendo al sexo la muestra seleccionada se encuentra equilibrada (el 48,4% son chicos, y el 51,6% chicas). En cuanto a la edad, el mayor porcentaje de la muestra lo componen los participantes de 16 años que representan el 24,9%, seguido de los jóvenes de 14 años con un 21,1%. A continuación, se encuentran los jóvenes de 15 y 17 años con un 19,4% y un 19,7% respectivamente. Y por último, representados en menor medida los adolescentes de 13 años, con un 14,9%.

Variables

Frecuencia de práctica

En esta variable se registra el número de veces por semana que realiza PAFYD el joven encuestado a través de la cuestión: *¿Cuántas veces por semana realizas cualquier tipo de actividad físico-deportiva con una duración mínima de 20 minutos?* pudiendo elegir entre: *Nunca, Una vez por semana, 2 - 3 veces por semana, 4 - 6 veces por semana, Todos los días.*

Influencia del modelo

En esta variable se da a conocer la percepción de la práctica de los agentes sociales más cercanos al adolescente. Es decir, las respuestas son en base a lo que piensa el adolescente sobre cuanta PAFYD realiza de su madre, padre (progenitores), hermano, hermana y grupo de amigo/as (pares). Para ello los encuestados debían indicar en una escala de: nunca, algo, bastante, mucho y no tengo, la actividad físico- deportiva de estos agentes sociales.

Influencia social

Con esta variable se conoce el ánimo que perciben los adolescentes para realizar su práctica físico-deportiva por parte de su entorno social más cercano. Este entorno social lo conforman sus progenitores, madre y padre, sus hermanos, hermanas y su grupo de amigos y amigas.

Las respuestas en base a: nunca, algo, bastante, mucho y no tengo, ilustran el ánimo que percibe el encuestado para realizar actividad físico-deportiva por parte de su madre, padre, hermano, hermana y grupo de amigos y amigas.

Autoeficacia

La autoeficacia mide "los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, sobre la base de los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado" (Bandura, 1986).

La autoeficacia que ellos perciben sobre sus capacidades, en este estudio se mide a través de tres dimensiones: *Cuando hago deporte, estoy convencido de que puedo conseguir lo que me propongo, Cuando hago deporte, estoy convencido de que puedo hacerlo bien en cualquier momento, y Cuando hago deporte, pienso que soy capaz de realizar cualquier tarea adecuadamente* los encuestados debían indicar su grado de acuerdo/desacuerdo con las siguientes frases. Para ello disponían de una escala Likert de 1 a 10 donde el 1 es nada y 10 es mucho. Los encuestados debían rodear el número de la escala que consideraban adecuado en cada una de las tres dimensiones.

Esta escala ha sido extraída del *Cuestionario de Estrés-Recuperación para Deportistas* (RESTQ-SPORT) de Kellmann y Kallus, 2001 adaptado al castellano por González-Boto y cols., (2008).

Estado de forma percibido

El estado de forma percibido se entiende como aquel que mide los pensamientos subjetivos sobre la capacidad y habilidad de la condición física en la actuación.

La percepción del estado de forma que los adolescentes perciben, en este estudio se mide a través de cuatro dimensiones: *Me encuentro físicamente fuerte*, *Me siento lleno de energía*, *Estoy en buena forma física*, *Me recupero bien físicamente*. Los encuestados debían indicar su grado de acuerdo/desacuerdo con las siguientes frases. Para ello disponían de una escala Likert de 1 a 10 donde el 1 es nada y 10 es mucho. Los encuestados debían rodear el número de la escala que consideraban adecuado en cada una de las cuatro dimensiones.

Esta escala ha sido extraída del *Cuestionario de Estrés-Recuperación para Deportistas* (RESTQ-SPORT) de Kellmann y Kallus, 2001 adaptado al castellano por (González-Boto y cols., 2008).

Instrumento

El cuestionario utilizado en este estudio, con título “Encuesta sobre los hábitos de práctica físico deportiva en jóvenes de 12 a 17 años”, es fruto de las investigaciones realizadas por el grupo de investigación IKERKI05/30. Casi en su totalidad, es un cuestionario “ad hoc”, exceptuando cuatros cuestiones que son escalas de medida.

Procedimiento

El itinerario que se realizó para la obtención de datos, comenzó con una selección previa de centros. Los centros seleccionados inicialmente, eran los ubicados en poblaciones de más de 4.000 habitantes. Una vez efectuada dicha selección, se realizó un contacto telefónico con los responsables de los centros escolares para la explicitación del proyecto y la obtención del permiso pertinente. Concertada la cita nos desplazamos al centro para realizar la toma de datos. Los colaboradores realizaron una breve introducción exponiendo el objetivo del estudio y aclarando las dudas planteadas tanto por los alumnos y las alumnas objeto del estudio, como por el profesorado colaborador. A continuación se procedió a la cumplimentación del cuestionario, con una duración total de 45 minutos. En los casos en los que los centros escolares seleccionados de forma aleatoria no ofrecieron su colaboración, eran sustituidos por un criterio de conveniencia respetando los criterios de selección. Al finalizar la pasación se extendió una certificación a la dirección del centro por su participación en el proyecto.

Análisis de datos

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos tras la realización de la recogida de datos y el análisis de los mismos.

Una vez obtenidos los datos se analizan a través del programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para PC versión 19.0.

En se han analizan los resultados mediante análisis inferenciales con la finalidad de conocer la influencia de unas variables sobre otras. Dado que el estudio es

correlacional y que se dispone de una muestra grande, se utilizan análisis no paramétricos de correlación pues las variables no seguían una distribución normal. Por último, se realizan análisis de regresión sobre variables transformadas, con el fin de contrastar modelos teóricos de relación entre variables. Para la realización de estos análisis, puesto que el tamaño muestral es grande, se asume que se cumplen los requisitos necesarios para la aplicación de pruebas paramétricas.

Resultados

En primer lugar se muestran los resultados en relación entre la autoeficacia, el estado de forma percibido y la frecuencia de práctica físico-deportiva

En este apartado se pretende indagar de qué manera influye la percepción que el joven tiene sobre su estado de forma y la confianza que poseen en sí mismos para conseguir los objetivos propuestos (autoeficacia) en la frecuencia de práctica de los adolescentes.

Con esa intención se han realizado correlaciones bivariadas no paramétricas, *Rho Spearman* entre la frecuencia de práctica de los adolescentes y los factores psicológicos mencionados.

Tabla 1

Correlación entre la frecuencia de la práctica de los adolescentes y factores psico-sociales

Variables Psico-sociales	Frecuencia de práctica
Autoeficacia	.26**
Estado de forma percibido	.38**

p<.05*, p<.01**

Los datos recogidos revelan que todas las variables correlacionan positiva y significativamente, es decir, a medida que aumenta la frecuencia de practica en todas las dimensiones estudiadas (frecuencia, duración y nº de modalidades), aumenta la autoeficacia percibida (P<.01) y se perciben en un mejor estado de forma (P<.01) (tabla 1).

En segundo lugar se muestran los resultados en relación entre la frecuencia de práctica de los adolescente con la propia práctica físico-deportiva de su entorno social y los ánimos que perciben de dicho entorno.

Tabla 2.

Relación entre la practica físico deportiva de los agentes sociales y las frecuencia de práctica físico-deportiva de los jóvenes

Practica de los Agentes sociales	Frecuencia de práctica
Madre	.08*
Padre	.08*
Hermano	.13**
Hermana	.15**
Amigos	.28**

P<.05*, p<.01**

Los resultados muestran que los jóvenes de entornos familiares donde los progenitores realizan práctica de actividad físico-deportiva, realizan práctica más frecuentemente ($p < .05$). Observando los datos sobre la práctica del entorno de los iguales, tanto grupo de amigos como hermano y hermana, muestran que en todos los casos la práctica de dicho grupo social se relaciona de forma estadísticamente significativa, es decir que en ambientes de grupo de amigos y amigas, y hermanos y hermanas activos los jóvenes realizan práctica físico-deportiva con mayor frecuencia ($p < .01$).

En este apartado se pretende descubrir cómo se relaciona el apoyo que perciben los adolescentes por parte de su entorno social (influencia social) con su práctica físico-deportiva.

Con esta intención, se han realizado correlaciones *Rho Spearman* entre las variables del ánimo percibido por parte del entorno social y frecuencia de la práctica físico-deportiva del grupo de adolescentes encuestado.

Tabla 3.

Correlación entre el ánimo percibido de los agentes sociales y la frecuencia de práctica físico-deportiva de los jóvenes

Ánimo de los Agentes sociales	Frecuencia de práctica
Madre	.15**
Padre	.23**
Hermano	.23**
Hermana	.23**
Amigos	.27**

P<.05*, p<.01**

Los datos muestran que en todos los casos el ánimo se relaciona de forma estadísticamente significativa con la variable estudiada. Observando la tabla 3, los datos desvelan que quienes se perciben más animados por parte de su entorno social realiza más frecuentemente práctica físico-deportiva ($p < .01$).

Por último se muestran los resultados del modelo de predicción.

Para identificar las variables que predicen la frecuencia de la práctica físico-deportiva, se ha realizado un análisis de regresión lineal múltiple, método de pasos sucesivos, cuyos resultados se presentan en la tabla 4. En este análisis se han introducido las siguientes variables: Influencia del modelo (práctica del entorno social), influencia social (apoyo percibido del entorno social), autoeficacia y estado de forma.

Tabla 4.

Variables predictoras de la frecuencia de práctica

Variabes	B	E.T.	β	t	F/R ²
Paso 1:					F(1.820)=41.042***
Influencia del modelo	.580	.090	.218	6.406***	R ² =.047
Paso 2:					F(2.820)=38.826***
Influencia del modelo	.410	.093	.154	4.395***	R ² =.084
Influencia social	.397	.067	.208	5.909***	

Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica
Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak

Paso 3:					F (3.820)=41.736***
Influencia del modelo social	.355	.091	.134	3.888***	
Influencia social	.347	.066	.181	5.262***	
Auto eficacia	.187	.028	.218	6.597***	
					R ² =.130
Paso 4:					F (4.820)=51.488***
Influencia del modelo social	.304	.088	.114	3.456**	
Influencia social	.271	.064	.142	4.241***	
Auto eficacia	.022	.034	.026	.669	
Estado de forma percibido	.301	.036	.333	8.375***	
					R ² =.198
Paso 5 :					F (3.820)=68.548***
Influencia del modelo social	.305	.088	.115	3.481**	
Influencia social	.272	.064	.142	4.249***	
Estado de forma percibido	.315	.029	.349	10.816***	
					R ² =.198

*p < .01; **p < .001. ; ***p < .000

Los resultados de los análisis de la regresión múltiple por pasos, en lo que se refiere a la capacidad de predecir la práctica, se constata que todas las variables predicen de forma significativa la frecuencia de práctica físico-deportiva; la influencia del modelo F (1.820)=41.042***, la influencia social F (2.820)=38.826***, la Autoeficacia F (3.820)=41.736*** y el estado de forma percibido F (4.820)=51.488***.

Según se muestran los resultados de la tabla 39, en el primer paso, se ha introducido la influencia del modelo. Como puede observarse, la frecuencia de práctica puede explicarse a partir de la influencia del modelo ($\beta = .218$, $t = 6.406$ ***). Esta variable por sí sola explica en total un 4,7% de la varianza de la frecuencia de práctica. En el segundo paso se ha introducido la influencia del modelo social y la influencia social. La frecuencia de práctica se explica por la influencia del modelo ($\beta = .154$, $t = 4.395$ ***) y la influencia social ($\beta = .208$, $t = 5.909$ ***). Estas variables explican un 8,4% de la varianza de la frecuencia de práctica. En el tercer paso, se ha introducido la influencia del modelo, la influencia social y la autoeficacia. La frecuencia de práctica se explica a partir de la influencia del modelo ($\beta = .134$, $t = 3.888$ ***), de la influencia social ($\beta = .181$, $t = 5.262$ ***) y de la autoeficacia ($\beta = .218$, $t = 6.597$ ***). Todas estas variables explican el 13% de la varianza de la frecuencia de práctica. En el cuarto paso, se ha introducido la influencia del modelo social, la influencia social, la autoeficacia y el estado de forma percibido. Como puede observarse en la tabla 39, del conjunto de las variables predictoras, cuando entra la variable del estado de forma percibido en el modelo, el efecto estadísticamente significativo de la variable autoeficacia desaparece (mostrado y explicado en el apartado anterior). En el cuarto paso del análisis, la frecuencia de práctica se explica a partir de la influencia del modelo, de la influencia social y del estado de forma percibido en un 19,8%. El modelo que mejor predice la frecuencia de la práctica queda reflejado en el quinto paso, donde se explica a partir de la influencia del modelo ($\beta = .115$, $t = 3.481$ **), de la influencia social ($\beta = .142$, $t = 4.249$ ***) y del estado de forma percibido percibido ($\beta = .349$, $t = 10.816$ ***). Todas estas variables explican el 19,8% de la varianza de la frecuencia de práctica.

Discusión

El análisis de la relación entre los factores psico-sociales (autoeficacia y estado de forma percibido) y la práctica físico-deportiva de los jóvenes en el estudio revela que los adolescentes que se sienten más autoeficaces y en mejor estado de forma realizan más frecuentemente actividad físico-deportiva. Resultados que corroboran los

realizados en otras investigaciones (Hernandez y Velazquez, 2007; Lintunen, Leskinen, Oinonen, Salinto y Rahkila, 1995; Molina-García, Castillo, Pablos, 2009; Piéron y Ruiz, 2010; Ruiz de Azúa, Rodríguez y Goñi, 2005). Se puede afirmar que existe una relación significativa entre ambas variables; a medida que los adolescentes guipuzcoanos realizan más actividad físico-deportiva, presentan índices mayores en la percepción de eficacia. Este aspecto cobra gran relevancia al relacionarlo con estudios como el de Gutiérrez y Zubiaur (2002) realizado con niños, en el que manifiestan que las actuaciones para evitar las emociones negativas en la actividad físico-deportiva debían ir encaminadas a aumentar la percepción de autoeficacia. Entendemos que este tipo de estrategias potenciarán el gusto por la PAFYD, pues coincidimos con McAuley (1995), Rodgers y cols. (2002) y Salgado y cols. (2003) al afirmar que mantener un nivel alto de autoeficacia dirige y estimula la participación en actividades deportivas logrando niveles más altos, y estos nuevos niveles de practica retroalimentarán la percepción de autoeficacia influyendo en la práctica de actividad físico-deportiva (Bandura, 1987; 1996).

En cuanto a los análisis sobre la relación de la práctica físico-deportiva y el entorno social, se destaca la importancia que el entorno social y la posible influencia que este ejerce sobre la población juvenil, tema que en los últimos tiempos ha visto incrementado su interés en la comunidad científica. El estudio presente constata que la práctica de los padres se relaciona significativamente con la práctica de los adolescentes, es decir, a medida que los padres dedican más tiempo a la práctica de actividad físico-deportiva, los adolescentes, paralelamente, realizan más práctica físico-deportiva. Este dato concuerda con los resultados obtenidos por diferentes autores (Casimiro, 2001; Garcia Ferrando, 1993; Piéron y Ruiz, 2010; Ries, 2009; Ramos y cols., 2010; Telema y cols., 1996), quienes confirman que la práctica físico-deportiva de los padres constituye un aspecto que facilita la práctica en los adolescentes. El grupo formado por los iguales (hermanos, hermanas y grupo de amigos) del mismo modo que los padres, constituye un pilar fundamental en el desarrollo social del joven. Las teorías y estudios revisados muestran que la práctica deportiva tiene lugar con los iguales, es decir, con personas de su edad, hecho este que hace que el grupo de amigos sea muy influyente (Brustad y Arruza, 2002). La influencia que este grupo pudiera ejercer en la población motivo de estudio, ha sido analizada en profundidad en esta investigación, de modo que se comprueba que los adolescentes que mayores niveles de práctica presentan, son aquellos cuyo grupo de iguales realiza más actividad físico-deportiva. De la misma manera, se observa que los jóvenes que más practican, son los que se perciben más animados por el grupo de iguales. Estos datos apoyan los obtenidos en otras investigaciones (Escartí y García, 1994; Gottlieb y Baker, 1986; Piéron y Ruiz, 2010; Ruiz, Piéron y Baena, 2012; Serra, 2008).

Los resultados obtenidos en el presente estudio, en lo que respecta a los factores personales, son consistentes con los obtenidos en investigaciones previas (Castillo y cols., 1997; Serra, 2008; Wu y Pender, 2002). En su conjunto, las variables personales analizadas (estado de forma percibido y autoeficacia), predicen positivamente la práctica de actividad físico-deportiva. Sin embargo, cuando entran las dos variables a formar parte del modelo, la parte explicada por la autoeficacia queda velada por el efecto de la percepción del estado de forma, soportando ambas variables el mismo porcentaje de explicación de la práctica de actividad físico-deportiva. Es decir, incidir sobre la autoeficacia y/o sobre la percepción de estado de forma, a efectos prácticos, tendría la misma repercusión sobre la práctica del joven.

En lo que respecta a los factores sociales (influencia social e influencia del modelo), los resultados obtenidos en nuestro estudio muestran la importancia de la

influencia social y de la influencia del modelo en la práctica de actividad físico-deportiva de los adolescentes siendo esto consistente con estudios anteriores (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Loprinzi y Trost, 2010; Piéron y Ruiz, 2010; Trost, Sallis, Pate, Freedson, Taylor y Dowda, 2003).

Los datos obtenidos sobre el análisis del modelo, nos induce a pensar que el entorno social por un lado y los factores personales por otro, inciden en la práctica de forma diferente, actuando en dimensiones diferentes del individuo. Del mismo modo, las variables son complementarias puesto que agregar cada una de ellas en el modelo supone una ampliación de la varianza explicada de la práctica físico-deportiva, mejorando la predicción de la práctica de actividad físico-deportiva. Si se pretende ser consecuente con los datos resultantes, estas variables deberían ser tenidas en cuenta en cualquier iniciativa que pretenda promocionar la práctica físico-deportiva entre los jóvenes. No obstante, el modelo de predicción llega a explicar en conjunto un 19,8% de la práctica, por lo que se deduce que aún existen muchas más variables que además de las estudiadas, deberían de ser tenidas en cuenta en el diseño y puesta en marcha de programas para la promoción de la práctica de actividad físico-deportiva.

En resumen, los datos obtenidos indican que las variables: Influencia del Modelo, Influencia social, Autoeficacia y Estado de forma percibido predicen la práctica de actividad físico-deportiva de los adolescentes guipuzcoanos

Finalmente las reflexiones sobre la investigación realizada nos inducen a pensar que si se quiere intervenir en la práctica de actividad físico-deportiva de los jóvenes, se deberán realizar propuestas de intervención multidimensionales.

Cuando se pretenda crear un plan de intervención con el fin de aumentar la práctica de actividad físico-deportiva se deberá tener en cuenta los aspectos comentados en este estudio, sabiendo que se debería incidir en tanto en aspectos personales como en los aspectos sociales. En los planes de intervención, bien sean realizados por las instituciones, bien por los centros escolares, bien por las escuelas o asociaciones deportivas, deberían tener en consideración aplicar intervenciones que incluyeran el entorno social del adolescente, tanto la familia como el grupo de amigos.

En cuanto a los aspectos personales, se debería tener en cuenta, los resultados obtenidos en este estudio, los cuales indican que a medida que los jóvenes se sienten más autoeficaces y en mejor estado de forma realizan más práctica de actividad físico-deportiva. Por lo que en los planes de intervención, los entrenadores deberán dirigir parte que sus esfuerzos a que los adolescentes se sientan en mejor estado de forma y más autoeficaces.

Las conclusiones alcanzadas nos llevan a apostar por unas propuestas de intervención multidimensionales, que tengan en consideración tanto los aspectos sociales como los personales. Para ello entrenadores, monitores, educadores y padres y madres, deberían apoyar a los adolescentes en su práctica deportiva, creando ambientes activos y reforzando positivamente sus percepciones y actitudes. Se debiera favorecer que los adolescentes se perciban en mejor estado de forma, a través de buenos programas de planificación de la actividad física, los cuales trabajarían tanto los aspectos psicológicos como los físicos, lo cual ayudaría a sentirse mejor consigo mismo y una mayor atracción por la práctica de actividad físico-deportiva.

Referencias

- Arribas, S., Arruza, J. A. y Gil de Montes, L. (2006). Deporte escolar: factores psico-socio-estructurales que la determinan. *Ikastaria*, 15, 103-112.
- Arruza, J. A., González, O., Arruza, A., Tellechea, S. y Balagué, G. (2003). Análisis, valoración y modelo de intervención en deportistas promesas de Guipúzcoa. En S. Márquez (Ed.), IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el deporte Perspectiva Latina (pp. 590-596). León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4 (Special Issue: Self-Efficacy Theory in Contemporary Psychology), 359-373. doi: 10.1521/jscp.1986.4.3.359.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. (Zaplana, M. trad). Barcelona. Ediciones Martínez Roca. (Obra original publicada en 1986).
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J. y Martin, B. W. (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380, 258-271.
- Brustad, R. J. y Arruza, J. A. (2002). Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes deportistas. En J. A. Arruza (Ed.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo*. Leioa, Universidad del País Vasco.
- Caro, L. M. (2010). Hábitos de práctica físico-deportiva de los alumnos onubenses en edad escolar. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, 6, 52-59.
- Casimiro, A. J. (2001). Influencia de los padres en determinados hábitos de vida de sus hijos: Consumo de tabaco y práctica físico-deportiva. En P. Martos, J.L. Paniza y B.M. Latiesa (Coord.), *Deporte y cambio Social en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Tomás, I. (1997). Predictores de la práctica de actividad física en niños y adolescentes. *Anales de Psicología*, 13(2) 189-200.
- Cheng, L., Mendoça, G. y Cazuza, J. (2014). Physical activity in adolescents: analysis of the social influence of parents and friends. *Journal de Pediatria*, 90(1), 35-41.
- Consejo Superior de Deportes (CSD) (2011). *Estudio de los hábitos deportivos de la población escolar Española*. Eds: Consejo Superior de Deportes.
- Denton, S. S. (2011). Determinants, measurement and promotion of physical activity in 10-14 year-old Bedfordshire children: a multidisciplinary approach. (Tesis doctoral). University of Bedfordshire.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A. y García, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales e Instituto de la Juventud.
- Germain, J. L. y Hausenblas, H. A. (2006). The relationship between perceived and actual physical fitness: a meta-analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18(4), 283-296. Doi: 10.1080/10413200600944066.
- Godoy, J. F., Sánchez-Barrera, M. B., Verdejo, M. C. y Robles, H. (1993). Predicción de la actividad física y/o deportiva realizada a través de una medida de habilidad física percibida. *Humbelina Clínica y Salud*, 4(2), 163-167.

- González-Boto, R., Salguero, A., Tuero, C. y Márquez, S. (2008). Validez concurrente de la versión española del cuestionario de recuperación-estrés para deportistas (RESTQ-sport). *Revista De Psicología Del Deporte*, 18(1), 53-72.
- Gottlieb, N. H., y Baker, J. A. (1986). The relative influence of health beliefs, parental and peer behaviors and exercise program participation on smoking, alcohol use and physical activity. *Social Science and Medicine*, 22(9), 915-927.
- Gutiérrez, A. y Zubiaur, M. (2002). El miedo de los aprendizajes motores. Factores implicados. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 48. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd48/miedo.htm>.
- Gutiérrez, M. y Escartí, A. (2006) Influencia de los padres y de profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínsecas en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 23-35.
- Hernández, J. L. y Velázquez R. (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan: estudio de la población escolar y propuestas de actuación*. Barcelona: Graó.
- Hernández, J. L., Velázquez, R. y Garoz, I. (2010). La percepción de eficacia motriz del alumnado y su relación con la actividad física y los comportamientos docentes. En J.L. Hernández y R. Velázquez (coord. y auts.), *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: GRAÓ, Biblioteca de Tándem.
- Hernandez, J., Velázquez, R., Martinez, M. E., Garoz, I., López, C. y López, Á. (2008). Frecuencia de actividad física en niños y adolescentes: Relación con su percepción de autoeficacia motriz, la práctica de su entorno social y su satisfacción con la educación física. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 79-92.
- Jones, R. J., Polman, R. C., y Peters, D. M. (2009). Physical self-perceptions of adolescents in Years 8, 9 and 10 in independent schools, state comprehensive schools and specialist sport colleges in England. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 109-124. doi: 10.1080/17408980701712122.
- Leiva, J. y Videra, A. (2010) Estudio del autoconcepto físico, la autoeficacia general y satisfacción por la vida, tras el incremento de la actividad física. *Revista digital efdeportes.com*, 140.
- Lintunen, T., Leskinen, E., Oinonen, M., Salinto, M. y Rahkila, P. (1995). Change, reliability, and stability in self-perceptions in early adolescence: A four-year follow-up study. *International Journal of Behavioral Development*, 18(2), 351-364.
- Loprinzi, P., Trost, S. (2010). Parental influences on physical activity behavior in preschool children. *Preventive Medicine*, 50(3), 129-133. Doi.org/10.1016/j.yjpm.2009.11.010.
- Martínez, J. R., Guillén, F. y Feltz, D. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the Collective Efficacy Questionnaire for Sports. *Psicothema*, 23(3), 503-509.
- Martínez, V., y Sánchez, M. (2008). Relationship between physical activity and physical fitness in children and adolescents. *Revista Española de Cardiología*, 61(02), 108-111. DOI: 10.1016/S1885-5857(08)60084-5.
- McAuley, E. (1995). Comprensión de la conducta del ejercicio: una perspectiva de autoeficacia. En C. Glun (ed.) *La motivación en el deporte*, (pp 138-161). Bilbao: Desclée de Brower, S.A.
- Molina-García, J., Castillo, I. y Pablos, C. (2009). Determinants of Leisure-time Physical Activity and Future Intention to Practice in Spanish College Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 128-137.

- Nuviala, A., Ruiz, F. y García, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes: La influencia de los padres. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 6, 13-20.
- Nuviala, A.; Tamayo, J. A. y Nuviala, R. (2012). Calidad percibida del deporte escolar como predictor del abandono deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 389-404.
- Ortega, E. (2005). *Autoeficacia y deporte*. Sevilla. Wanceulen, Editorial Deportiva, S.L.
- Phillips, S., Wójcicki T. y McAuley, E. (2013). Physical activity and quality of life in older adults: an 18-month panel analysis. *Quality of Life Research*, 22(7), 1647-1654.
- Piéron, M. y Ruiz, F. (2010). *Actividad físico-deportiva y salud. Análisis de los determinantes de la práctica en alumnos de Enseñanza Secundaria*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Pulkkinen, K., Mäkinen, T., Valkeinen, H., Prättälä, R., y Borodulin, K. (2013). Educational differences in self-rated physical fitness among Finns. *BMC public health*, 13(1), 163-172.
- Ramos, R., Ponce de León, A. y Sanz E. (2010). *El ocio físico-deportivo en adolescentes. Análisis y propuestas de intervención*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Reeves, C. W., Nicholls, A. R. y McKenna, J. (2011). The effects of a coping intervention on coping self-efficacy, coping effectiveness, and subjective performance among adolescent soccer players. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9(2), 126-142.
- Ries, F., (2009). *Actividad físico-deportiva en adolescentes de Sevilla y Luxemburgo: Influencia de factores personales, parentales y situacionales percibidos sobre la intención de práctica*. (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rodgers, W. M., Hall, C. R., Blanchard, C. M., McAuley, E. y Munroe, K. J. (2002). Task and scheduling self-efficacy as predictors of exercise behavior. *Psychology and Health*, 17(4), 405-416. doi: 10.1080/0887044022000004902.
- Ruiz de Azúa, S., Rodríguez, A. y Goñi, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. Sociocultural variables in the construction of physical self-concept. *Cultura y Educación*, 17(3), 225-238.
- Ruiz, F. y Piéron, M. (2010). *Actividad físico-deportiva y salud. Análisis de los determinantes de la práctica en alumnos de Enseñanza Secundaria*. Madrid, España: Consejo Superior de Deportes.
- Ruiz, F., Piéron, M. y Baena, A. (2012). Socialización de la actividad físico-deportiva en adultos: relación con familia, pareja y amigos. *RIDEP*, 23(1), 35-59.
- Salguero, A., González-Boto, R., Tuero, C. y Márquez, S (2003). La habilidad física percibida en la Natación de competición. *Revista Motricidad. European Journal of Human Movement*, 10, 53-69.
- Serra, J. R. (2008). *Factores que influyen en la práctica de la actividad física en la población adolescente de la Provincia de Huesca*. (Tesis doctoral). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Telema, 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(6), 371-378.
- Trost, S., Sallis, J., Freedson, P., Taylor, W. y Dowda, M. (2003). Evaluating a model of parental influence on youth physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 25(4), 277-282.

Wu, T. Y. y Pender, N. (2002). Determinants of physical activity among Taiwanese adolescents: An application of the health promotion model. *Research in Nursing y Health*, 25(1), 25-36.

Medición de las necesidades psicológicas básicas en los contextos neutro, deportivo y musical

Basic Psychological Needs Measurement in Non-specific, Sport and Music Contexts

Laura Moreno-Bonet, Silvia Arribas-Galarraga y Maravillas Díaz Gómez
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

Esta investigación se centra en el análisis de los instrumentos de medida de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) dentro del marco teórico de la teoría de la auto-determinación (TAD). Se analizaron y compararon sistemáticamente diferentes versiones de la escala administradas en los ámbitos neutro, deportivo, musical, analizando los datos de contexto de los estudios de validación, la estructura de cada versión y sus propiedades psicométricas. Se constató una falta de instrumentos de medición de las NPB validados para el ámbito musical en castellano. Se discuten las implicaciones de este trabajo para futuras investigaciones sobre bienestar psicológico y motivación autodeterminada en el ámbito de la actividad musical dentro del marco teórico de la TAD.

Palabras clave: escalas, necesidades psicológicas, motivación autodeterminada, actividad musical.

Abstract

This research focuses on the analysis of the instruments for measuring the basic psychological needs (BPN) within the frame of the self-determination theory (SDT). Different versions of the scale administrated in non-specific, sport and music contexts were systematically analysed and compared on the basis of the results of their validation studies, structure and psychometric properties. According to the results of this systematic review, there is a lack of validated instruments adapted to the musical area in Spanish. The implications for future research within the theoretical framework of SDT related to auto-determined motivation and psychological wellbeing in music activities are discussed.

Keywords: scales, psychological needs, auto-determined motivation, musical activity.

Correspondencia: Laura Moreno-Bonet
E-mail: 4morenob@gmail.com

Introducción

Antecedentes y estado de la cuestión

La práctica musical puede ser una actividad de crecimiento personal, que contribuye al bienestar psicológico de las personas. Partiendo de la premisa de que ésta es una actividad placentera y libremente elegida, que facilita la vivencia de emociones y la expresión de sentimientos y puede ser vehículo de relación con otras personas, se debe considerar que, al mismo tiempo, demanda mantener el compromiso con la actividad y dedicar tiempo y esfuerzo a su aprendizaje y perfeccionamiento, por lo que es importante conocer qué motiva a las personas a elegir la práctica de una actividad musical y a mantenerla en el tiempo.

El campo de la investigación sobre motivación en música ha sido uno de los más explorados, por sus implicaciones educativas, siendo abordado desde distintas perspectivas, como la de las expectativas de logro, la autoeficacia, la atribución y el desarrollo de la identidad, entre otras (Evans, 2015). Los hallazgos tienden a demostrar empíricamente conexiones entre un entorno social ideal, el desarrollo de la motivación intrínseca, el uso de estrategias cognitivas y el compromiso con la participación en actividades musicales, pero no hay un marco teórico unificado que explique la existencia de estas conexiones. En busca de un marco teórico integrador que permita avanzar en el conocimiento de la motivación en el ámbito musical, recientemente algunos investigadores han comenzado a remitirse a la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Evans, McPherson y Davidson, 2013; Evans, 2015).

La TAD, postulada por Deci y Ryan (1985), es una macro teoría relacionada con el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad dentro de contextos sociales, que presenta un marco teórico amplio para el estudio de la motivación humana y la personalidad. Una de sus proposiciones centrales se basa en el estudio de cómo los factores sociales y culturales facilitan o minan el sentimiento de voluntad y la iniciativa de las personas y, en consecuencia, su bienestar y la calidad de su desempeño.

De la TAD, compuesta por cinco mini teorías, cabe destacar la teoría de las necesidades psicológicas básicas (NPB), necesidades esenciales, innatas y universales, que evolucionan y se relacionan con la salud psicológica y el bienestar. Estas necesidades son: la autonomía, definida como la necesidad de sentir que se es el agente y el origen de las propias acciones; la competencia, basada en la propensión a interactuar efectivamente con el entorno y experimentar eficacia en las interacciones con el medio, y la relación, referida a sentirse en conexión con otras personas significativas, que importan o que pertenecen al mismo entorno social (Deci y Ryan, 1985; Ryan y La Guardia, 2000). Las NPB constituyen un aspecto natural de los seres humanos, más allá de su género, cultura o grupo de pertenencia, y se considera que actúan como mediadores psicológicos entre los factores ambientales y la motivación, con consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales (Sánchez y Núñez, 2007). La satisfacción de estas necesidades intrínsecas es más importante para el crecimiento personal y el aprendizaje que la satisfacción de las necesidades extrínsecas (León, Domínguez, Núñez Alonso, Pérez y Martín-Albo, 2011), y los contextos que faciliten experiencias positivas con relación a ellas contribuirán al bienestar psicológico; de la misma manera, el grado en el que cualquiera de estas tres necesidades no se sienta apoyada o se frustra dentro de un contexto social, producirá un fuerte impacto en detrimento del bienestar en dicho ámbito (Deci y Ryan, 2000). Con respecto a la motivación, la satisfacción de las NPB fomentará formas de motivación y compromiso con la actividad de más alta calidad y volición, e involucrará un mejor desempeño,

persistencia y creatividad en su práctica (Deci y Ryan, 2000; Vallerand, 1997, 2001).

La investigación sobre motivación y bienestar psicológico en el ámbito musical dentro del marco teórico de la TAD es reciente, y los estudios han adoptado enfoques y perspectivas diversas, como el bienestar psicológico que la práctica musical puede aportar a personas mayores en un contexto de educación musical no formal (Creech, Hallam, McQueen y Varvarigou, 2013; Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen y Gaunt, 2013), la investigación sobre las causas de abandono de los estudios musicales formales en niños instrumentistas (Evans, 2009; Evans, McPherson y Davidson, 2013; Legutki, 2010), la incidencia del tipo de instrumento en la motivación de músicos adultos (MacIntyre y Potter, 2014) o la influencia de los profesores en la motivación de estudiantes de música (Küpers, van Dijk, van Geert y McPherson, 2013, 2014). Los trabajos que han incluido la medición de las necesidades psicológicas básicas han utilizado instrumentos de medida expresamente adaptados al contexto de la investigación (Evans, 2009; Evans et al. 2013; Legutki, 2010) o han utilizado la *Basic Psychological Needs Scale* (BPNS) (Creech et al., 2013), un instrumento ideado para ser adaptado a cualquier contexto y situación (Deci y Ryan, 2000). En todos los casos, las escalas se administraron en inglés.

Objetivos

La falta de un instrumento adaptado y validado en castellano para medir las NPB en el ámbito musical genera la necesidad de analizar como instrumento de medida la BPNS y sus adaptaciones en otros ámbitos, con el fin de fundamentar la elección de un instrumento de medida susceptible de ser adaptado al ámbito musical en castellano. Por lo tanto, los objetivos de la revisión sistemática son:

1. Identificar las escalas desarrolladas para medir las NPB y las características que adoptan en los diferentes ámbitos de aplicación y en sus adaptaciones al castellano.
2. Conocer y contrastar las características estructurales y psicométricas de estas escalas, a partir de una organización sistemática de los datos relevantes.

Método

Se siguieron los pasos usuales para una revisión sistemática (Sánchez Meca y Botella, 2010), que consistieron en (1) la formulación del problema, (2) la selección de los estudios y (3) la codificación de los estudios encontrados.

Formulación del problema y selección de los estudios

En una primera búsqueda de un instrumento de medida de las NPB en el ámbito musical, se constató que no había escalas validadas en castellano, hecho que concuerda con el nivel de desarrollo inicial que tiene la investigación especializada en música en este idioma (Díaz, 2012). Esta falta suscitó la búsqueda sistemática de informes que presentaran instrumentos para medir las NPB en ámbitos diferentes del musical, en castellano y en otros idiomas, de donde obtener distintas versiones de la escala susceptibles de ser adaptadas al ámbito musical en castellano. Se seleccionaron las escalas adaptadas al ámbito musical en inglés y las escalas ya validadas en otros ámbitos, en inglés y en castellano, y se clasificaron en (a) la escala en contexto neutro, utilizada en alusión a cualquier situación, presente o pasada y (b) la escala en el

contexto deportivo, y (c) la escala en el contexto musical.

Codificación de los estudios

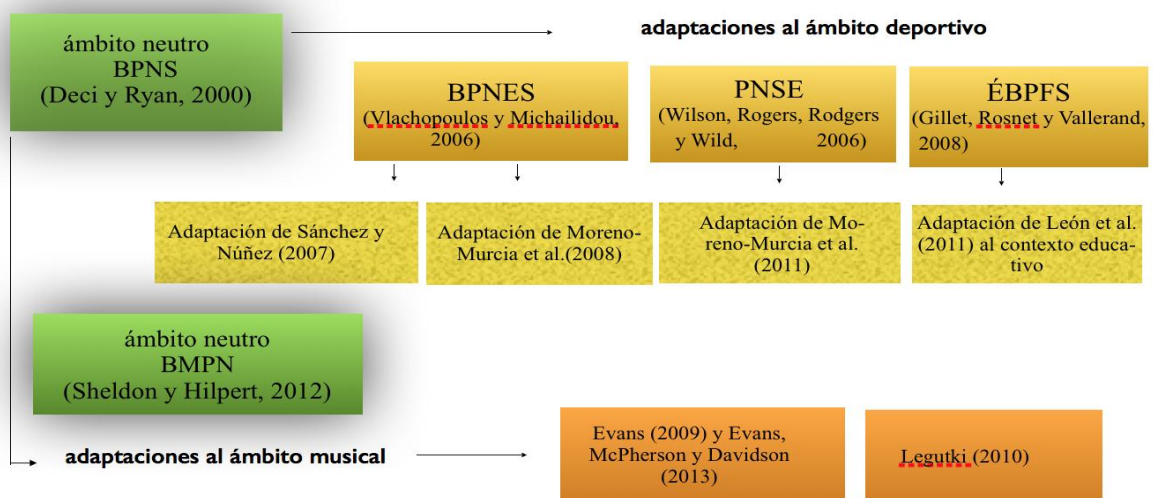
Se analizaron las escalas según el ámbito de aplicación: neutro, deportivo y musical. Se tuvieron en cuenta las características relevantes de cada versión de la escala en cuatro aspectos: a) datos de contexto de aplicación/validación de la escala/adaptación: autores, procedencia, año de publicación, idioma, características de la muestra y tipo de actividad; b) dimensionalidad y estructura: número de ítems total y para cada dimensión y número de ítems inversos en cada subescala; c) análisis factorial y validez de constructo: índices de fiabilidad de cada subescala y resultados con respecto a las variables criterio.

Resultados

Identificación de las escalas desarrolladas para medir las NPB

A partir de la búsqueda sistemática se constató la existencia de una importante diversidad de instrumentos en el ámbito deportivo (Vlachopoulos y Michailidou, 2006; Wilson, Rogers, Rodgers y Wild, 2006; Gillet, Rosnet y Vallerand, 2008) derivados de la *Basic Psychological Needs Scale* (BPNS) (Deci y Ryan, 2000), ideada para medir las NPB en cualquier ámbito de actividad. Las adaptaciones del inglés o del francés al castellano encontradas también correspondían en su mayoría a estudios en el ámbito deportivo (Sánchez y Núñez, 2007; Moreno-Murcia, González-Cutre, Chillón y Parra, 2008; Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte Marín, 2011) o académico (León, Domínguez, Núñez Alonso, Pérez y Martín-Albo, 2011). Los estudios sobre las NPB en música hallados, todos ellos en inglés y con muestras más reducidas que los estudios en el ámbito deportivo, utilizaron la BPNS (Creech, Hallam, McQueen y Varvarigou, 2013; Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen y Gaunt, 2013) o adaptaciones de la misma (Evans, 2009; Legutki, 2010; Evans, McPherson y Davidson, 2013). Se seleccionaron 2 escalas validadas en el ámbito neutro, 2 escalas en inglés y una en francés en el ámbito deportivo y sus respectivas adaptaciones al castellano, y las 2 escalas encontradas en el ámbito musical, en inglés (Figura 1).

Figura 1



Versiones de la escala de Necesidades Psicológicas Básicas analizadas

Aplicación de la escala

En los estudios de validación de los instrumentos (Vlachopoulos y Michailidou, 2006; Wilson et al., 2006; Moreno-Murcia et al., 2008; León et al., 2011; Sheldon y Hilpert, 2012) el número de participantes fue significativamente mayor que en los estudios en música (Evans, 2009; Evans et al., 2013). En cuanto a la edad, todos los instrumentos se administraron a jóvenes a partir de los 14 años y a adultos, salvo el primer estudio de Evans (2009) en el ámbito musical, en el que participaron niños de escuela elemental de música entre los 8 y los 10 años. En general, no se encontraron diferencias significativas en los resultados de satisfacción/insatisfacción de las NPB con respecto al sexo y a la edad.

Si se atiende al tipo de actividad, las diferencias entre los estudios son importantes: en el contexto neutro no se especifica en qué actividad o circunstancia se pregunta por las NPB, mientras que en el estudio de validación de la BPNES (Vlachopoulos y Michailidou, 2006) se especifican los tipos de actividad deportiva, la frecuencia de la práctica y la experiencia previa. En el caso de las dos adaptaciones de la BPNS al ámbito musical (Evans, 2009; Legutki, 2010) la actividad está claramente delimitada -participación en una banda de música tocando un instrumento-, con repercusión en la redacción de los ítems de las escalas y en la valoración de los resultados.

Dimensionalidad y estructura

La estructura de la escala varía según la versión de que se trate. La BPNS considera las NPB como una sola dimensión con tres factores, y el resto de instrumentos analizados consideran que cada necesidad -Autonomía, Competencia y Relación- es una dimensión, por lo que estiman la escala como un conjunto de tres subescalas. El modelo de tres subescalas ha sido enfatizado por los estudios de adaptación al castellano, y coincide con los postulados de la TAD, que especifica que las tres necesidades funcionan por separado y se combinan adicionalmente en los resultados. Combinar los tres factores en uno no supondría un inconveniente, pero sí podría enmascarar patrones de efectos distintivos importantes con respecto a cada necesidad (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). A pesar de esta coincidencia importante desde el punto de vista estructural, el número de ítems varía en cada versión. La BPNS (Deci y Ryan, 2000) y las dos adaptaciones a la música (Evans, 2009; Legutki, 2010) presentan una estructura irregular, con distinta cantidad de ítems para las tres necesidades, mientras que el resto de escalas incluye igual número de ítems en cada subescala. La inclusión o no de ítems inversos es otra característica a considerar: BPNES (Vlachopoulos y Michailidou, 2006) y sus adaptaciones (Sánchez y Núñez, 2007; Moreno-Murcia et al., 2008), y PNSE (Wilson et al., 2006) y su adaptación (Moreno-Murcia et al., 2011) no incluyen ítems negativos; por el contrario, BMPN (Sheldon y Hilpert, 2012) cuida incluir la misma cantidad de ítems positivos y negativos, no solo por cuestiones psicométricas, sino por otra razón, más ligada a las consecuencias en los resultados y a las posibilidades de investigación que ofrece la escala, que es la de poder observar cómo la satisfacción o la insatisfacción de cada necesidad pueden apuntar a resultados diferenciados. En el ámbito musical, Evans (2009) sugiere que se consideren los ítems inversos como pertenecientes a otras 3 dimensiones creadas, a las que interpreta como diferenciadas, aunque estrechamente relacionadas con sus respectivas positivas: "Heteronomía" (contraria de Autonomía), "Incompetencia" (contraria de Competencia) y "Sin relación"

-*Unrelatedness*, en inglés- (contraria a Relación), con desigual número de ítems en las mismas.

Análisis factorial y validez de constructo

En relación a la consistencia interna, los valores de alfa de Cronbach y los valores de los análisis factoriales obtenidos en las evaluaciones de todos los modelos propuestos en los ámbitos neutro y deportivo fueron de aceptables a altos, lo que demuestra que, a pesar de la diversidad de versiones que se manejan, los instrumentos utilizados miden las NPB satisfactoriamente. Los resultados de los análisis factoriales indicaron correlaciones positivas moderadas entre los tres factores, aunque cada uno mide constructos distintos.

Los estudios sobre la validez de constructo se llevaron a cabo analizando la relación de cada una de las tres necesidades con las ^o variables criterio elegidas, entre las que predominan el bienestar subjetivo, con el que se han hallado correlaciones positivas y significativas (Sheldon y Hilpert, 2012), y las diferentes formas de motivación autodeterminada del modelo jerárquico de Vallerand (1997), en los que los resultados revelaron que las NPB están relacionadas con la motivación autodeterminada (MI y ME identificada), y no se relacionan con formas no autodeterminadas de motivación ni con la falta de ella (Gillet et al., 2008; León et al., 2011; Moreno-Murcia et al., 2011). Los resultados obtenidos en el ámbito musical no pueden ser tratados estadísticamente debido al tamaño de las muestras, como los mismos autores admiten en el apartado de las limitaciones de su trabajo (Evans, 2009; Legutki, 2010), y no incluyen estudios de validez de constructo.

Conclusiones

De los resultados de la revisión sistemática se extrajeron conclusiones con respecto a los contextos de aplicación de la escala de las NPB, el tipo de actividad a la que puede ser aplicada, la dimensionalidad y la estructura que la escala puede adoptar y el diseño de los estudios de validación realizados en ámbito neutro y deportivo, incluidas las adaptaciones al castellano. Los estudios revisados en los ámbitos neutro y deportivo incluyen análisis factoriales de los ítems, análisis de la fiabilidad y de estabilidad temporal de la escala y validez con respecto a diferentes variables criterio, principalmente con el modelo de motivación autodeterminada propuesto por Vallerand (1997), que no es el caso en los instrumentos utilizados en los estudios musicales, ya que, o bien han utilizado la BPNS sin adaptarla al ámbito de la música (Creech et al., 2013), o bien la adaptación tomó unas características diferentes (Evans, 2009; Legutki, 2010; Evans et al. 2013) a las de las escalas rigurosamente validadas en el ámbito neutro y en el ámbito del deporte. Las adaptaciones para música se han administrado en inglés y a muestras pequeñas que no cumplen con los criterios paramétricos, y no han incluido mediciones de variables criterio, por lo que no se pueden extraer conclusiones con respecto a su fiabilidad y validez.

Partiendo de la premisa de que cuanto más neutra sea la escala con respecto al ámbito, tipo de modalidad de práctica y nivel de realización de la tarea al que alude, más versátil y, por tanto, mayores posibilidades de aplicación tendrá como instrumento de medida, se considera adecuado elegir una escala neutra para adaptarla al ámbito musical. El análisis riguroso de las propiedades de las dos escalas neutras –BPNS y BMPN- (Sheldon y Hilpert, 2012) y la posibilidad de medir tanto la satisfacción como la insatisfacción de las NPB, fundamentan la elección de la BMPN como instrumento de

medida para adaptar al contexto musical. El modelo de tres factores que considera esta escala permitirá estudiar la relación de cada una de las tres NPB como variables predictoras de bienestar psicológico y de la motivación intrínseca de las personas que practican una actividad musical y, al no aludir a una modalidad o nivel específico, podrá ser utilizada en diversos tipos de práctica musical y niveles de preparación.

Los hallazgos dentro de la investigación en el ámbito deportivo y de la actividad física reafirman lo postulado por la TAD: en el continuo de la autodeterminación, el mayor grado de autodeterminación es alcanzado por la persona que se encuentra intrínsecamente motivada, lo que conlleva a un compromiso con la práctica por la satisfacción, el placer y el disfrute que obtiene con ella, convirtiéndose ésta en un fin en sí misma (Deci y Ryan, 1985, 2000). En vista de que el modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (1997, 2001) no solo es una variable criterio usual para evaluar las NPB, sino que la investigación sobre los tipos de motivación en música es de gran relevancia para la educación musical, se considera esta variable como la de mayor interés para el estudio de validación de la escala adaptada.

Contar con instrumentos validados contribuirá a que futuras investigaciones aporten un conocimiento más profundo y unificado sobre las variables que afectan la motivación autodeterminada en el ámbito musical, y sobre la influencia que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene en el crecimiento y bienestar de las personas que practican una actividad musical.

Referencias

- Carretero-Dios, H. y Meléndez, C. P. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H. y Varvarigou, M. (2013). The power of music in the lives of older adults. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 87-102. doi:10.1177/1321103X13478862.
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., McQueen, H. y Gaunt, H. (2013). Active music making: A route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 36-43. doi:10.1177/1757913912466950.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Díaz Gómez, M. (2012). Educación Musical: investigamos, luego avanzamos. *Revista electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(2), 67-76. Recuperado de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/03_DiazGomez.pdf.
- Evans, P. A. (2009). *Psychological needs and social-cognitive influences on participation in music activities* (Tesis doctoral). Recuperado de: ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3362780)
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83. doi: 10.1177/1029864914568044.
- Evans, P., McPherson, G. E. y Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600-619. doi: 10.1177/0305735612441736.
- Gillet, N., Rosnet, E. y Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de

- satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 40(4), 230-237. doi: 10.1037/a0013201.
- Legutki, A. R. (2010). *Self-Determined Music Participation: The Role of Psychological Needs Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Self-Regulation in the High School Band Experience* (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://hdl.handle.net/2142/16850>.
- León, J., Domínguez, E., Núñez Alonso, J. L., Pérez, A. y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la "Échelle de satisfaction des besoins psychologiques" en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 27(2), 405-411.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M. y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295-303.
- Moreno Murcia, J.A, González-Cutre, D. y Chillón Garzón M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337. doi: 10.1017/S1138741600001724.
- Moreno Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez Galindo, C. y Conte Marín, L. (2011). Validación de la escala de "satisfacción de las necesidades psicológicas básicas" y del cuestionario de la "regulación conductual en el deporte" al contexto español. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(26), 355-369. doi: 10.5232/ricyde2011.02602.
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., Moreno-Pérez, V., Marcos, P. J. y Borges, F. (2012). Confirmation of the basic psychological needs in exercise scale (BPNES) with a sample of people who do healthy exercise. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(1), 141-146.
- Ryan, R. M. y La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized? Self-determination theory and basic psychological needs. In S. H. Qualls & N. Abeles (Eds.), *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life* (pp. 145–172). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10363-008.
- Sánchez, J. M. y Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en el ejercicio físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83-92.
- Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17.
- Sheldon, K. M. y Gunz, A. (2009). Psychological needs as basic motives, not just experiential requirements. *Journal of Personality*, 77, 1467–1492. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00589.x.
- Sheldon, K. M. y Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439-451. doi: 10.1007/s11031-012-9279-4.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). San Diego, CA: Academic. doi: 10.1016/s0065-2601(08)60019-2.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263–319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vlachopoulos, S. P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a

measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 103, 179-201. doi: 10.1207/s15327841mpee1003_4.

Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M. y Wild, C. (2006). The psychological need satisfaction in exercise scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 231-251.

La importancia de la percepción de competencia en jóvenes deportistas en formación

The importance of perceived competence among young athletes in their initial training

Oihane Otaegi (UPV/EHU), Saioa Urrutia (U. de Deusto y UPV/EHU) y Oscar González (Programa *online* Teskal, S.L.)

Resumen

El presente estudio analiza la importancia de la percepción de competencia entre los jóvenes deportistas en proceso de formación. Para ello se realizaron dos estudios con dos muestras de deportistas diferentes. En el estudio 1 la muestra estaba compuesta por 30 deportistas de entre 12 y 20 años ($M = 16.90$; $DT = 2.52$) y en el estudio 2 por 74 deportistas con edades entre los 14 y los 21 años ($M = 17.63$; $DT = 1.90$). En ambos estudios se encontraban deportistas de ambos sexos y la gran mayoría estaban considerados deportistas promesa en sus diferentes deportes. A todos ellos se les administró de forma *online* el cuestionario Perfil del Estado de Forma del Entrenamiento disponible en www.teskal.com (Arruza, 2007). Los resultados indican que la muestra se percibe altamente competente con diferencias significativas en función del sexo en uno de los grupos pero no así de la edad.

Palabras clave: percepción de competencia, jóvenes deportistas, formación.

Abstract

The present study analyzes the importance of perceived competence among young athletes in their initial training. For this research, two studies were conducted on two sample groups of athletes. The sample group in Study 1 consisted of 30 athletes aged 12 to 20 ($M = 16.90$, $SD = 2.52$), and in Study 2 of 74 athletes aged 14 to 21 ($M = 17.63$, $SD = 1.90$). Both studies included male and female athletes, most of them considered promising athletes in their respective sporting areas. The athletes completed the Profile of Training Shape questionnaire using a web-based tool available at www.teskal.com (Arruza, 2007). The results show that the young athletes perceived themselves as highly competent, with significant differences according to gender but not age in one of the groups.

Keywords: perceived competence, young athletes, initial training.

Correspondencia: Oihane Otaegi, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Plaza Oñati 3 20018, San Sebastián-Donostia. E-mail: oihane.otaegi@ehu.eus.

Introducción

Mucha gente se pregunta por qué unos deportistas llegan a ser excelentes o destacan en su especialidad y otros no. Algunos a simple vista parecen más dotados para una determinada disciplina o modalidad en concreto, pero suele haber otro tipo de deportistas que aún teniendo “ciertas carencias” técnicas o físicas destacan sobre los demás en competición. ¿Qué les hace ser mejores? ¿Qué tienen de diferente? Bandura (1977, 1986) asegura que los deportistas que poseen una elevada competencia percibida se sienten capaces de acometer cualquier situación, por muy difícil que sea y, en este sentido, sus creencias de eficacia influyen sobre su modo de pensar, sentir, motivarse y actuar en diferentes contextos. ¿Se dará esta circunstancia en los deportistas que se encuentran en proceso de formación encaminados hacia la excelencia? Pretendiendo dar respuesta a esta pregunta, hemos realizado dos estudios con dos muestras diferentes de jóvenes deportistas en formación.

En la actualidad, el deporte se encuentra muy presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad y se muestra en diferentes contextos: educativo, recreativo, iniciación, competitivo, promesa, élite, alto rendimiento, deporte para todos... Por ello, debemos tener en cuenta, que la práctica deportiva estará determinada principalmente por su finalidad, pudiendo agrupar dichos contextos en tres ámbitos de actuación: recreativo-salud, educativo-formativo y competitivo-alto rendimiento (González-Víllora, García-López, Contreras y Sánchez-Mora, 2009). En este estudio, nos hemos centrado en la fase previa al alto rendimiento, la que denominamos “deportistas en formación”, refiriéndose a los deportistas que una vez han superado la fase de iniciación deportiva, comienzan a destacar en la práctica deportiva y comienzan a trabajar con miras a alcanzar la excelencia deportiva.

Iniciación deportiva

El concepto de iniciación deportiva ha sido definido por numerosos autores, aportando cada uno diferentes matices en la definición de dicho término. Podemos afirmar, que hasta el momento, no existe una definición consensuada que lo defina, ni tampoco un criterio que establezca cuando comienza y finaliza esta etapa. Según Sánchez-Bañuelos (1984), “un individuo no está iniciado hasta que no es capaz de tener una operatividad básica, sobre el conjunto global de la actividad deportiva, en la situación real de juego o en la competición”. Para Hernández-Moreno (1998), la iniciación deportiva es “el proceso que comprende el aprendizaje inicial de un deporte o varios deportes de una forma específica”. En líneas generales, podríamos decir que el proceso de iniciación deportiva podría iniciarse sobre los seis años coincidiendo con el comienzo de la etapa de Deporte Escolar, y podría finalizar sobre los catorce-dieciséis años aproximadamente, con la finalización del Deporte Escolar y el comienzo del Deporte Federado.

El entrenamiento, se considera una actividad amplia y compleja que incluye la preparación física, el entrenamiento técnico-táctico y el psicológico, en busca de una mejora deportiva. La enseñanza de cada modalidad deportiva, debe secuenciarse a lo largo de diferentes etapas, de forma progresiva y atendiendo a las características de edad y nivel de los alumnos, y buscando la mejora de éstos en los ámbitos técnico-táctico, físico y psicológico (Giménez, 2000). Para llegar al alto rendimiento, un deportista debe pasar por un proceso de formación adecuado. Siguiendo la idea de que en las etapas de formación del deportista debe primar la formación integral con respecto a la consecución de un determinado triunfo o llegar al alto rendimiento en sí mismo, Arruza

(2011) en su Modelo Integral de Tecnificación basado en la Excelencia (MITE), ayuda a clarificar tres conceptos que se utilizan habitualmente en el mundo del deporte, de forma confusa:

Deportista dotado: se entiende como la capacidad natural de los sujetos para realizar una determinada actividad.

Talento: concepto multidisciplinar que se puede desarrollar a través de los años, en una adecuada interacción con el medio y que puede encontrarse en una determinada actividad humana.

Excelencia: es la máxima expresión del talento, debido a una armoniosa y exitosa evolución del mismo.

El Plan Vasco del Deporte 2003-2007 surgió con la finalidad de exponer el conjunto de estrategias y acciones en materia deportiva que se pretenden desarrollar en la CAPV, donde se analizan las variables de los cuatro tipos de práctica deportiva en los que se ha dividido el Modelo Deportivo Vasco: Deporte Escolar, Deporte de Participación, Deporte de Rendimiento y Deporte de Alto Rendimiento. Plan Vasco del Deporte 2003-2007 también recoge 3 itinerarios deportivos diferentes por los que pueden circular sus deportistas: participación, iniciación al rendimiento e identificación de talentos y promesas. En el escalafón más bajo del modelo vasco en su camino hacia la excelencia deportiva y el alto rendimiento, se sitúan los deportistas Promesa. En el caso de Gipuzkoa, entre las ayudas destinadas a los jóvenes deportistas con aspiraciones al alto rendimiento, se encontraba el programa de ayuda, Eutsi Kirolari. Programa multidisciplinar que abordaba de forma globalizada la intervención hacia el deportista, ofreciendo 4 servicios de apoyo: psicológico, condicional, biomédico y nutricional y académico.

Competencia percibida

Ruiz (2014) recoge diferentes reflexiones sobre la noción de competencia motriz desde que en 1995 apareciera en el ámbito de la educación física. En dicho estudio destaca una de las definiciones más reconocidas sobre la competencia, la emitida por White (1959) en la que se define la competencia como la “capacidad de un organismo para interactuar con su medio de manera eficaz”, destacando que los seres humanos manifiestan una constante incitación para ser competentes. También recoge otra definición algo más reciente, como la de Zabalza (2003), que define la competencia como “el conjunto de conocimientos y habilidades que las personas necesitan para desarrollar cualquier tipo de actividades”. En el caso del deporte, el propio Ruiz (1995), añade que ser competente en el deporte, supone un proceso dinámico y complejo caracterizado por una progresión de cambio en el control de toda una serie de procedimientos técnicos de actuación, de manera aislada o en relación con otros y con objetivos diferentes .

Los partidarios de la teoría de Metas de Logro, resaltan su importancia y la consideran como un elemento central, o antecedente, de la motivación de logro (Harter, 1982; Horn y Amorose, 1998). Otras investigaciones indican que en el contexto deportivo, las percepciones de competencia tienen una influencia positiva en su equilibrio emocional y en su comportamiento (Weiss, 1991; Danish, Petitpas, y Hale, 1990). Autores como Fonseca y De Paula (2000) señalan que esta capacidad no es uniforme de sujeto a sujeto, sino que se construye a partir de la interacción entre el tipo de implicación que el deportista manifiesta y la actividad concreta. Además, destacan el papel nuclear que asume la competencia percibida en las atribuciones causales generadas por los deportistas, cuando quieren explicar sus resultados.

Asimismo, durante los últimos años se ha constatado que el rendimiento deportivo está determinado por las características personales de cada deportista, y que la activación y el estado de rendimiento óptimo es específico e individual. En la teoría de la autorregulación (Deci y Ryan, 1985) juegan un papel fundamental la competencia percibida y la motivación intrínseca así como los pensamientos y los juicios que el deportista tiene sobre su capacidad para actuar, donde resultan importantes los procesos vicarios, simbólicos y autorreguladores (Ruiz y Arruza, 2005).

Para Ruiz (2008), la competencia tiene diferentes interpretaciones en la literatura psicológica y pedagógica. Dichas interpretaciones están relacionadas con: la motivación (capacidad de los sujetos para establecer metas y realizar acciones persistentes para alcanzarlas), con la percepción personal de ser capaz en un área específica con respecto a una acción en concreto, con la posesión de habilidades y recursos para satisfacer las necesidades del medio ambiente, y con la posesión de rasgos de personalidad que favorezcan un comportamiento eficaz.

Arruza et al. (2011), ven necesario reflexionar sobre la forma en la que los deportistas utilizan sus fuentes de información para percibir su competencia, al considerar que existen tres referentes evaluativos:

- a) Normativo: en el que la fuente comparativa son los demás.
- b) Ipsativo: en cuyo caso la comparación se realiza con él mismo, es decir, con lo que es capaz de llevar a cabo ahora, que antes no hacía.
- c) Modelado: referido a la forma ideal de ejecutar las tareas propuestas, es decir, la comparación entre su nivel de actuación y el modelo óptimo de ejecución.

Otra definición de competencia motriz percibida se relaciona con la creencia sobre la capacidad de los sujetos para aplicar sus recursos de manera eficiente en la consecución de un logro motor en un entorno en continuo cambio. Este concepto supone la puesta en escena de conocimientos y procedimientos de actitudes, sentimientos y valores que refuerzan la autonomía de las personas, y es considerado como una dimensión motivacional y afectiva que hace que las personas tomen decisiones relacionadas con las actividades que quieren realizar y con el nivel de implicación de las mismas (Griffin y Keogh, 1982; Ruiz, 1994a y 1994b).

Al considerar el entorno de práctica, Ames (1992), señala la importancia que tiene el contexto social como elemento facilitador de la percepción de competencia. En este sentido, autores como Alonso, Boixadós, y Cruz (1995) y Biddle (1999) han destacado que el entorno genera un clima motivacional en el que aumenta o disminuye el disfrute y las percepciones de competencia.

Hellín, Moreno y Rodríguez (2006), señalaban que una mejor percepción de la competencia motriz se traduciría con una mayor posibilidad de disfrutar de la actividad física y de reforzar el interés por la continuidad de la práctica.

Método

Participantes

En ambos estudios participaron jóvenes deportistas de ambos sexos. En el primer estudio participaron 30 deportistas con edades entre los 12 los 20 años ($M = 16.90$; $DT = 2.52$) siendo la gran mayoría de ellos deportistas promesa gipuzkoanos. En el segundo estudio, participaron 74 deportistas con edades entre los 14 y los 21 años ($M = 17.63$; $DT = 1.90$) donde todos los deportistas pertenecían al programa Eutsi Kirolari, programa especial orientado hacia el alto rendimiento deportivo, al ser considerados

deportistas Promesa en sus respectivos deportes (Tabla 1). Por tanto, el muestreo elaborado fue no probabilístico y de tipo accidental (León y Montero, 2004).

Tabla 1

Descripción de los participantes por modalidad, sexo y edad

Modalidad Deportiva	N	SEXO		EDAD	
		Chicos	Chicas	≤17	≥18
ESTUDIO 1					
Actividades Subacuáticas	2	2	0	0	2
Atletismo	2	1	1	0	2
Ciclismo	2	1	1	0	2
Esquí de fondo	2	1	1	1	1
Golf	3	0	3	2	1
Judo	1	1	0	1	0
Pádel	1	0	1	1	0
Patinaje artístico sobre hielo	10	2	8	7	3
Piragüismo	2	2	0	0	2
Surf	5	4	1	2	3
TOTAL 1	30	14	16	14	16
ESTUDIO 2					
Atletismo carreras	5	2	3	3	2
Atletismo lanzamientos	1	1	0	0	1
Bádminton	1	1	0	1	0
Bodyboard	1	1	0	0	1
Ciclismo	1	0	1	1	0
Esquí de fondo	3	2	1	0	3
Golf	5	1	4	4	1
Judo	16	10	6	11	5
Karate	1	1	0	0	1
Natación	2	1	1	0	2
Patinaje artístico sobre hielo	2	0	2	1	1
Pelota a mano	1	1	0	0	1
Piragüismo aguas tranquilas	1	0	1	0	1
Piragüismo Kayak-surf	3	0	0	2	1
Piragüismo slalom	13	11	2	6	7
Surf	15	14	1	9	6
Tenis de mesa	2	2	0	0	2
Tiro Olímpico	1	1	0	0	1
TOTAL 2	74	51	23	38	36

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizó el cuestionario *online* Perfil del Estado de Forma del Entrenamiento disponible en www.teskal.com (Arruza, 2007). Cuestionario que contiene la competencia percibida, el estado de ánimo y la autoeficacia:

- Subescala de Competencia percibida del cuestionario de Motivación de Logro (Ruiz et al., 2004). Esta subescala, compuesta por 3 ítems, evalúa la percepción que los participantes tienen de su competencia física en contextos de actividad física y deporte. El coeficiente de fiabilidad de esta subescala en diferentes estudios se ha encontrado por encima de un $\alpha = .70$, lo que representa un nivel de

consistencia interna mínimo aceptable, propuesto por Nunnally (1978) y concuerda con la adecuada aplicabilidad de estas escalas cuando mantienen su fiabilidad (Tenenbaum, 2009).

- Profile of Mood States (POMS) de McNair, Lorr, y Dropppleman (1971) en una de sus formas paralelas (A), adaptada y validada al español (Fuentes, García-Merita, Meliá, y Balaguer, 1994). Se utilizó la versión reducida de 15 ítems empleada en los últimos años en diversas investigaciones (Arruza et. al, 2011; Bonete, Moya, y Suay, 2009; Palacios, 2011; Palacios et al., 2015; Telletxea, 2009) por suponer un instrumento de sobrada validez y consistencia interna satisfactoria. Palacios (2011) encontró índices de consistencia interna que oscilaron entre .70 para la dimensión tensión hasta .80 para la dimensión hostilidad. Encontrando un índice de .79 para el total de la escala. Los ítems se agrupan en cinco factores, de los cuales la dimensión positiva es el vigor y las otras cuatro dimensiones negativas son: tensión, depresión, hostilidad y fatiga. La escala de medida es de tipo Likert con un rango de 0 a 4, distribuida de la siguiente manera: 0 (*Nada*), 1 (*Un poco*), 2 (*Moderadamente*), 3 (*Bastante*), 4 (*Muchísimo*).

- Autoeficacia Total: se utilizaron 2 preguntas con una escala porcentual del 0 a 100.

Procedimiento

Todos los deportistas del programa Eutsi Kirolari que solicitaron el servicio de apoyo psicológico, fueron dados de alta en la aplicación *online* Teskal (www.teskal.com) diseñada por Arruza (2007) y creada para la evaluación, seguimiento y desarrollo de las capacidades psicológicas. A todos los deportistas se les indicó cuál sería el procedimiento a seguir, ya que cumplimentarían los diferentes cuestionarios de forma *online*. Por lo tanto, todos los participantes dieron su consentimiento a la hora de darse de alta en la aplicación.

Los criterios utilizados para la selección de la muestra fueron: de entre todos los deportistas que solicitaron el servicio de apoyo psicológico, se seleccionó únicamente a los deportistas que realizaron los dos cuestionarios utilizados como soporte para la realización de este estudio, en el mismo mes. Para el estudio 1, todos los cuestionarios fueron recogidos a lo largo de la temporada 2007-2008 y para el estudio 2, durante los años 2010 a 2012.

Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos utilizamos el software SPSS 22.0, a través del cual realizamos diferentes tipos de análisis para buscar las relaciones existentes entre las distintas variables de investigación. La técnica utilizada fue el análisis descriptivo y el análisis de fiabilidad. Para la valoración de los resultados se tuvo en cuenta generalmente el nivel de significación bilateral de .05; aunque se calculó siempre el valor (*p-value*) obtenido. Asimismo, se considera conveniente informar del tamaño del efecto obtenido.

Resultados

Se realizaron análisis descriptivos y pruebas *t* de Student para muestras independientes en función del sexo (chico o chica) y la edad (17 años o más de 17 años) para la variable de la competencia percibida. Para representar los datos descriptivos, se calculó la media y la desviación típica de la competencia percibida, en función del sexo y la edad.

Los deportistas del primer estudio obtuvieron una puntuación media en competencia percibida de 7.93 puntos (*DT* = 1.85) y los del estudio 2, 8.08 puntos (*DT* = 1.83) sobre un rango de 0 a 12.

En relación al género, se observa que en el estudio 1, el valor medio de las chicas en competencia percibida fue de 8 puntos (*DT* = 1.59), sobre los 7.85 (*DT* = 2.17) de los chicos, siendo la diferencia de -0.14 puntos, no encontrándose diferencias significativas entre ambos, siendo $p = .838$ con una $t(28) = -0.207$. En el estudio 2, los chicos mostraron un valor medio en competencia percibida de 8.55 (*DT* = 1.59), mientras que las chicas obtuvieron una puntuación media de 7.04 (*DT* = 1.94), siendo la diferencia de 1.5 puntos y significativa, con una $t(72) = 3.513$ y una $p = .001$.

Al analizar la competencia percibida en función de la edad, en el estudio 1, los deportistas más jóvenes, mostraron una puntuación media de 8.28 (*DT* = 1.38) y los de 18 años o más, una puntuación media de 7.62 (*DT* = 2.18), siendo la diferencia de 0.66 puntos, no encontrándose diferencias significativas, para una $t(28) = 0.972$ y una $p = .339$. En el estudio 2, los deportistas de 17 años o menos obtuvieron una puntuación media de 7.76 (*DT* = 1.92); los deportistas de 18 años o más por el contrario, alcanzaron una puntuación media de 8.41 (*DT* = 1.70), no encontrándose diferencias significativas para una $t(72) = -1.457$ y una $p = .126$.

Discusión

A la vista de los resultados obtenidos en ambos estudios, se puede afirmar que los deportistas presentan unos elevados niveles de competencia percibida. Esto supone que los deportistas en su conjunto se sienten altamente competentes y habilidosos en relación al deporte que practican coincidiendo con los estudios realizados por diferentes autores (Balaguer, 1998; Brettschneider y Heim, 1997; Castillo, Balaguer, Duda, y García-Merita, 2004; Gutiérrez, Sicilia, y Moreno, 1999; Nicholls, 1989; Page, Ashford, Fox, y Biddle, 1993; Ruiz, 1995; Telama, 1998; Ulrich, 1987; Van Wersch, 1997) los cuales asocian positivamente la percepción de competencia a la práctica físico deportiva. Esta idea, se apoya en la teoría de Bandura (1977, 1986) al afirmar que las personas que poseen una alta competencia percibida se sienten capaces de acometer cualquier situación, en este caso, competir en sus respectivos deportes. A este respecto, Fonseca y De Paula (2000), destacan el papel nuclear que asume la competencia percibida en las atribuciones causales generadas por los deportistas cuando quieren explicar sus resultados.

Solo se han encontrado diferencias significativas en función del sexo, favorable a los chicos, en el segundo estudio. Por lo tanto, estos resultados confirman que los chicos se sienten más competentes que las chicas al igual que ocurría en estudios previos realizados por diferentes autores (Balaguer, 1999; Hagger et al., 2005; Castillo et al., 2002; Duda y Hall, 2001; Duda y Whitehead, 1998; Hellín et al., 2006; Mañano, Ninot, y Bilard, 2004; Moreno y Cervelló, 2005; Torre, 1998; Velázquez et al., 2001). En el caso del estudio 1, las chicas han presentado un nivel mayor de competencia percibida, aunque esta no sea significativa. Es decir, las chicas se sienten ligeramente

más competentes que los chicos en la muestra estudiada. Esta pequeña variación, que contradice a la literatura existente, podría deberse al tamaño de la muestra o que quizás no comprendieran correctamente el significado de algunos de los ítems a la hora de completar los cuestionarios, teniendo en cuenta que el deportista más joven tenía 12 años a la hora de completar dicho test y la media en su conjunto fue de 16.90 puntos ($DT = 2.52$).

Al analizar la competencia percibida en función de la edad, no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los dos estudios, siendo prácticamente la misma en los dos casos, aunque en el estudio 1 fueron los más jóvenes los que obtuvieron una puntuación ligeramente superior a los más mayores; y por el contrario, en el estudio 2, los más mayores fueron los que obtuvieron una puntuación ligeramente superior sobre los más jóvenes. Este hecho, podría ser coincidente con el estudio de Hellín et al. (2006), al afirmar que son los jóvenes (15-25 años y 26-40 años) los que obtienen puntuaciones mayores en percepción de competencia sobre los más mayores (41-64 años), asegurando que la percepción de competencia disminuye con la edad. Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de que la cantidad práctica se asocia a una mayor percepción de competencia (Balaguer, 1998; Brettschneider y Heim, 1997; Castillo et al., 2004; Gutiérrez et al., 1999; Nicholls, 1989; Page et al., 1993; Ruiz, 1995; Telama; 1998; Ulrich, 1987; Van Wersch, 1997), entendemos que los deportistas más mayores (18 años o más) dedicarán más horas a dicha práctica que los más jóvenes, por lo que su nivel de competencia entendemos debía de ser superior. Aunque al no ser la diferencia significativa, también podría deberse a que no guarda relación directa con cómo se perciben los deportistas.

Los resultados de este estudio, contribuyen a orientar la intervención de entrenadores y responsables técnicos que trabajan con jóvenes deportistas en los procesos de tecnificación, clarificando la importancia de la competencia percibida en todo el proceso formativo, y la necesidad de trabajarla específicamente para conseguir un adecuado desarrollo emocional y una mejor salud psicológica. Ya que a mayor percepción de competencia, mayor probabilidad de disfrutar con la práctica deportiva y mayor interés por continuar practicando dicha actividad. Este hecho, ayudará a evitar el abandono de la práctica deportiva en edades tempranas y aumentará las probabilidades de que alcancen la excelencia deportiva.

Recordando el papel que juega la competencia percibida, se hace necesario continuar con esta línea de estudio y abordarlo con un mayor número de deportistas de diferentes modalidades.

Referencias

- Alonso, C., Boixadós, M., y Cruz, J. (1995). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto: efectos en la motivación deportiva de los jugadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 135-146.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 73, 441-418.
- Arruza, J. A. (2007). Aplicación *online* Teskal. Recueprado de: www.teskal.com
- Arruza, J. A. (2011). *Generando una atmósfera de excelencia en la formación de jóvenes futbolistas*. I. Congreso Internacional de Educación Física, Deporte y Recreación. Universidad Juarez, Mexico.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Otaegi, O., González, O., Irazusta, S., y Ruiz, L. M. (2011). Percepción de competencia, estado de ánimo y tolerancia al estrés en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Anales de Psicología*, 27(2), 536-543.

- Balaguer, I. (1998). *Self-concept, physical activity and health among adolescents*. 24th International Congress of Applied Psychology, San Francisco, USA.
- Balaguer, I. (1999). *Estilo de vida de los adolescentes de la comunidad valenciana: un estudio de la socialización para estilos de vida saludables*. DGICYT (PB94-1555).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Biddle, S. (1999). *The Motivation of Pupils in PE*. En C. A. Hardy y M. Mawer (Eds.), *Learning and Teaching in Physical Education*. London: Falmer Press.
- Bonete E., Moya M., y Suay, F. (2009). La subescala confusión del POMS como indicador del impacto de carga de entrenamiento en corredores fondo y medio fondo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 4(2), 289-304.
- Brettschneider, W. D. y Heim, R. (1997). Identity, Sport and Youth Development. En K. R. Fox (Ed.), *The Physical Self: From Motivation to Well-Being*. Hampaing, IL: Human Kinetics.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14 (2), 280-287.
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J. L., y García-Merita, M. L. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(3), 505-515.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., y Hale, B. D. (1990). Sport as a context for developing competence. En T.P. Gullotta, G.R. Adams, y R. Montemayor (Eds.), *Developing social competency in adolescence* (pp. 169-194). Newbury park, CA: Sage.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Duda, J. L. y Hall, H. K. (2001). Achievement goal theory in sport: recent extensions and futures directions. En R. Singer, C. Janelle y H. Hausenblas (Eds.), *Handbook of Research in Sport Psychology* (2nd ed.) (pp. 417-443). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Duda, J. L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Fonseca, A. y De Paula, A. (2000). Las concepciones sobre competencia deportiva y los objetivos de logro. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 159-176.
- Fuentes, I., García-Merita, M. L., Meliá, J. L., y Balaguer, I. (1994). Formas paralelas de la adaptación valenciana del Perfil de los Estados de Ánimo. Trabajo presentado al IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela.
- Giménez, F. J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- González-Víllora, S., García-López, L. M., Contreras, O. R., y Sánchez-Mora (2009). El Concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 14-20.
- Griffin, D., y Keogh, J. F. (1982). A model of movement confidence. En J. A. S. Kelso, y J. Clark (Eds.), *The development of movement control and coordination*. Norwich: John Wiley & Son, Ltd.
- Gutiérrez, M., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (1999). Autoconcepto Físico y práctica deportiva de una muestra de estudiantes universitarios. En *Aplicacions i*

- fonaments de les activitats físicoesportives. Actes del IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació.* Lleida: INEFC.
- Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., y Wang C. K. J. (2005). Physical self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 297-322.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hellín, P., Moreno, J. A., y Rodríguez, P. L. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 219-231.
- Hernández-Moreno, J. (1998). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo.* INDE. Barcelona.
- Horn, S., y Amorose, A.J. (1998). *Sources of competence information.* En J. Duda (Ed.). *Advances in sport and exercise psychology measurement.* Morgantown: Fitness Information Technologies.
- León, O. G., y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Maïano, C., Ninot, G., y Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10, 53- 69.
- McNair, D. M., Lorr, M. y Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the Profile of Mood States.* San Diego, California: EdITS/Educational and Industrial Testing Service.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in spanish adolescents: effects of gender and involment in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive ethos and democratic education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Page, A., Ashford, B., Fox, K. R. y Biddle, S. J. H. (1993). Evidence of cross-cultural validity of the Physical Self-Perception Profile. *Personality and Individual Differences*, 16, 585-590.
- Palacios, M. (2011). *Aspectos psicosociales aplicados a la formación en jóvenes deportistas a través de las nuevas tecnologías* (Tesis Doctoral inédita). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia.
- Palacios, M., González, O., Arruza, J., Arribas, S., y Irazusta, S. (2015). Evaluación de la invarianza factorial entre las versiones lápiz/papel y online del profile of mood state (POMS) en una muestra de deportistas. *Revista Mexicana de Psicología*, 21(1), 48-56.
- Plan Vasco del Deporte 2003-3007. Eusko Jaurlaritz-Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz 2003.
- Ruiz, L. M. (1994a) *Competencia motriz y aprendizaje deportivo: El caso de los niños que fracasan aprendiendo los deportes.* Congreso Nacional de Educación Física y Deporte. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física.
- Ruiz, L. M. (1994b). *Conocimiento afectivo y deseo de aprender.* Jornadas internacionales sobre actividades Físicas para Minusválidos Físicos y Psíquicos. Málaga: UNISPORT-Andalucía.
- Ruiz, L.M. (1995). *Competencia motriz.* Madrid: Gymnos.
- Ruiz, L. M. (2008). Competencia motriz, talento y educación. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7(28), 54-62.

- Ruiz, L. M. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de Competencia Motriz. *Acciónmotriz*, 12, 37-44.
- Ruiz, L. M. y Arruza, J., (2005). *El proceso de toma de decisiones en el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, L. M., Graupera Sanz, J. L., Gutiérrez Sanmartin, M., y Nisihida, T. (2004). Test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española. *Revista de Educación*, 335, 195-211.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la Educación Física y Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Telama, R. (1998). Psychological background of a physically active lifestyle among european youth. En R. Naul, K. Hardman, M. Pieron, y B. Skirsted (Eds) *Physical Activity and Active Lifestyles of Children and Youth*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Telletxea, S. (2009). *Aplicación de un programa de intervención psicosocial orientado hacia la formación y optimización de las capacidades de rendimiento en deportistas* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitates, Leioa. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Tenenbaum, G. (junio, 2009). *The Study of Perception: From the Perceptions of Traits and States to the Perceptions of Effort, and the Perceptual-Cognitive-Emotion-Motor Linkage*. Keynotes Lectures. 12th World Congress of Sport Psychology. Marrakesh, Marruecos.
- Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Ulrich, B. (1987). Perceptions of physical competence, motor competence, and participation in organized sport: Their interrelationships in young children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58(1), 57-67.
- Van Wersch, A. (1997) Individual differences and intrinsic motivation for sport participation. En J. Kremer, K., Trew y S. Ogle. (Eds.), *People's Involvement in Sport*. London: Routledge.
- Velázquez, R., García, M., Castejón, F. C., Hernández, J. L., López, C., y Maldonado, A. (2001). *Relaciones que se dan entre la imagen del deporte que tienen los chicos y las chicas y sus hábitos de práctica deportiva durante el ocio*. Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio. Murcia: Universidad de Murcia.
- Weiss, M. R. (1991). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist*, 5, 335-354.
- White, R.W. (1956). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-323.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Diferencias en la percepción de competencia motriz de los adolescentes en función del sexo

Sex Difference in perceived motor competence among adolescents

Saioa Urrutia-Gutierrez
(U. de Deusto),
Oihane Otaegi-Garmendia y Oscar González Rodríguez
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

En este estudio se analizan las diferencias en la percepción de la competencia motriz entre chicos y chicas y su relación con la capacidad coordinativa. Participaron 888 adolescente de entre 12 y 15 años de la Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a la Comunidad Autónoma del País Vasco. Los participantes realizaron una prueba de medición de la capacidad coordinativa y rellenaron el cuestionario AMPET-R (Ruiz, Graupera y Rico, 2004) durante las clases de educación física. Los resultados indican que la percepción de competencia motriz es mayor en chicos que en chicas y ésta se relaciona positivamente con la capacidad coordinativa.

Palabras clave: Percepción de competencia motriz, adolescencia, capacidad coordinativa.

Abstract

The present study analyzed the difference in the perceived motor competence between boys and girls, and its relationship with the coordination capacity. Participants were 888 secondary school adolescent age 12 to 15 from Basque autonomous community. They completed a coordination capacity test and the AMPET-R (Ruiz, Graupera y Rico, 2004) questionnaire during Physical Education class. Results show that there are differences in the perception of motor competence between boys and girls, and a positive relationship between perceived motor competence and coordinative capacity.

Keywords: Perceived motor competence, adolescence, coordinative capacity

Correspondencia: Saioa Urrutia Gutierrez, Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular, Facultad de psicología y Educación, Universidad de Deusto, Avenida de las Universidades 24, Bilbao, 48007, España. Mail: saioa.urrutia@deusto.es

Introducción

El desarrollo motor humano ha sido objeto de investigación desde hace años (Ruiz, 1989), entendiéndolo como un proceso de adquisición de competencia para moverse: la competencia motriz.

En los últimos 20 años, diferentes investigaciones (Bueno, Ruiz, Graupera y Sánchez, 2001; Gómez, 2004; Ruiz, 2010; Ruiz, Mata y Moreno, 2008), han mostrado que el nivel de competencia motriz en la adolescencia ha descendido, y como consecuencia, se han desarrollado trastornos evolutivos de coordinación motriz, que se derivan en co-morbilidades como la obesidad y el sedentarismo, y una baja autoestima.

El descenso del nivel de competencia motriz, ha originado un crecimiento de los problemas evolutivos relacionados con las habilidades y destrezas motoras, que se refleja en el incremento del abandono de la práctica físico-deportiva y en las dificultades a la hora de establecer y mantener relaciones sociales (Gómez, Ruiz y Mata, 2006).

La competencia motriz

Muchos son los investigadores en el campo del desarrollo humano que se han preocupado en analizar y definir el término competencia. Sin embargo, no existe unanimidad en la definición, puesto que los ámbitos de estudio que centran su interés en esta variable son variados (Psicología evolutiva, medicina, ciencias de la actividad física...).

Una de las primeras definiciones la propuso White en 1959, definiendo la competencia como la capacidad de un organismo para interactuar eficazmente con su entorno.

A este autor le siguieron Connolly y Bruner (1974), quienes añadieron que la competencia debía abordarse desde un punto de vista funcional y no desde el desarrollo o adquisición de habilidades.

Estas aportaciones nos llevan a comprender la competencia como la capacidad de utilizar y aplicar las capacidades de cada uno, para dar respuesta a las diferentes exigencias del entorno de manera eficiente y eficaz.

Partiendo de esta idea y haciendo nuestra la definición de Ruiz (1995), el concepto de la competencia motriz se define como “el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás” (Ruiz, 1995, p. 34)

La adquisición de competencia motriz, es además un proceso dinámico, que evoluciona y se desarrolla a medida que la persona avanza en edad, debido a los procesos de aprendizaje y la maduración. De esta manera, la persona desarrolla los recursos (habilidades) necesarios que le permitirán interpretar mejor los diferentes contextos y situaciones que reclaman una actuación eficaz, respondiendo de forma más ajustada a las demandas de la situación.

Por consiguiente, un escolar aprenderá a ser competente cuando sea capaz de interpretar y seleccionar los recursos precisos para dar respuesta a las demandas de su entorno de manera eficaz (Ruiz, 2004).

A la hora de analizar la competencia motriz, es necesario describir los patrones de movimiento y coordinaciones fundamentales que subyacen a su dimensión motora. Según Gómez (2004), el componente coordinativo es la dimensión protagonista de la motricidad.

Esta capacidad de coordinar los movimientos, abarca desde lo más puramente observable hasta los numerosos y complicados mecanismos neuro-fisiológicos que implica.

Por lo tanto, se podría determinar que se competente motrizmente, supone ejecutar los movimientos de forma coordinada.

Sin embargo, no podemos limitar la adquisición de la competencia motriz a sus características más visibles. El percibirse competente es también es un motivo personal que tiene mucha importancia en la consecución de competencia motriz.

La percepción de competencia motriz

En 1959, White ya consideró que la competencia era en sí misma un elemento motivacional, ya que la necesidad de querer mostrar y sentirse competente en un ámbito específico, no se deriva de impulsos o instintos, sino de sentimientos y emociones.

Harter (1978) expandió el concepto de competencia expuesto por White y propuso un marco motivacional, describiendo la teoría de la Motivación de competencia. Esta teoría, al igual que la de White, sostiene que el deseo de un individuo a participar en determinadas tareas, sustenta la necesidad de la persona de sentirse y mostrarse competente (Cecchini y cols., 2005).

Para Harter (1978), este modelo es multidisciplinar y está influenciado por una variedad de elementos, pero sin lugar a dudas, la percepción de competencia ocupa el lugar central. Define la percepción de competencia como la creencia personal que cada uno tiene sobre su habilidad en un ámbito de logro específico.

Han sido muchos los investigadores que han trasladado este modelo teórico al ámbito motor, definiendo la percepción de competencia como la creencia que cada individuo tiene sobre su capacidad para resolver diferentes situaciones motrices (Arruza y cols., 2011).

En esencia, este modelo determina que la percepción de competencia motriz de la persona, influirá en el mantenimiento del compromiso o abandono de la práctica físico-deportiva. Por lo tanto, la competencia motriz de la persona, permitirá a acumular diferentes experiencias, tanto de éxitos como de fracasos, lo que contribuirá a la valoración que cada individuo realice sobre sus propias capacidades, sosteniendo la idea de que la competencia motriz es precursora de la percepción de competencia motriz, (Harter, 1978; Ulrich y Collier, 1990).

La relación entre las dos variables ha sido de gran interés, dando pie a una gran variedad de investigaciones en relación al sexo y la edad (Horn y Weiss, 1991; Moreno, Huéscar, Reina y Sicilia, 2012; Weiss y Amorose, 2005) entre muchos otros.

Autores como Harter (1978) y Stodden y cols. (2008) convienen, en que la relación entre estas variables es de naturaleza evolutiva, es decir, es un proceso dinámico que se ve influenciado por el desarrollo de los niños y niñas.

Durante este desarrollo, la percepción de competencia de los niños y niñas se modifica, mostrándose cambios en la precisión de la percepción de competencia y en las fuentes preferentes de información para evaluar su competencia motriz (Horn y Weiss, 1991; Weiss y Amorose, 2005).

Con la edad, la percepción de competencia motriz de los niños disminuye y se muestran más exactos en sus valoraciones, debido al desarrollo cognitivo que se produce durante la maduración, que les permite ser más preciso en el análisis de su nivel de competencia motriz y diferenciar entre el esfuerzo, la suerte y la habilidad (Harter, 1978; Horn y Weiss, 1991; Robinson, 2010; Weiss y Amorose, 2005).

En este sentido, la finalidad de este proyecto es conocer y describir la percepción de competencia motriz de los y las adolescentes, su evolución y diferencias en cuanto al sexo y la edad y su relación con la coordinación motriz.

Método

Participantes

En el estudio participaron 888 adolescentes en la etapa educativa de la ESO, pertenecientes a la Comunidad Autónoma del País Vasco. Sus edades se comprendieron entre 12 y 15 años. La selección fue por conveniencia, después de exponer los objetivos y procedimientos del estudio a los respectivos jefes de estudio y profesores de educación física. En cuanto a la distribución por sexos, 439 (49%) fueron chicos y 449 (51%) chicas.

Instrumentos

Para analizar el problema planteado y los objetivos correspondientes se emplearon una serie de instrumentos que se describen a continuación:

a) **Batería de pruebas Sportcomp** (Ruiz et al.; 2010): Una batería de 10 pruebas para la medición multidimensional de la competencia motriz. Para este estudio se utilizaran los resultados obtenidos en la prueba de Saltos Laterales.

Descripción de la prueba:

- **SALTOS LATERALES.** La tarea consiste en saltar lateralmente sobre una tabla antideslizante, paralelamente a un listón colocado en la mitad y realizar el mayor número de saltos posible en 15 segundos. Esta prueba permite medir la capacidad de coordinación y capacidad y transmisión de los impulsos enviados a los miembros inferiores.

b) **El test AMPET-R** (Ruiz, Graupera y Rico; 2004): El test consta de 33 ítems, pero se utilizaron 24 ítems, para reducir su extensión. El valor de confianza obtenido es de 0.806. Se establecen tres factores que determinan la motivación de logro, pero sólo se utilizó el de la percepción de competencia motriz.

Procedimiento

Después de concretar los criterios de selección de la muestra, se realizó un primer contacto con los centros escolares de los tres TTHH, teniendo en cuenta que impartieran clases desde 1º a 4º de la ESO. A la hora de establecer el contacto con los distintos centros, se les envió un informe explicativo o bien se concretó una cita con los responsables de las clases de Educación Física, para explicar los objetivos y procedimientos del proyecto y la toma de datos.

A continuación, se pidieron los permisos pertinentes del centro escolar y de los padres y madres del alumnado a analizar. Tras realizar el contacto y acordar la participación del centro, se estableció el calendario para la recogida de datos, que duró 4 meses.

Análisis de los datos

En primer lugar, se realizaron los análisis relacionados con los datos obtenidos de la prueba de saltos laterales, análisis descriptivos y para la comprobación de la igualdad de medias se aplicó, por un lado la prueba de *t* de *Student* para muestras independientes y por el otro, ANOVAS. En segundo lugar, para analizar la percepción de competencia motriz, se realizaron los mismos análisis (descriptivos, *t* de *Student* y ANOVAS). Y finalmente, se realizaron análisis correlacionales mediante la *r* de Pearson, para comprobar la asociación entre las dimensiones de percepción de competencia motriz y la prueba de saltos laterales.

Resultados

En este capítulo se hará referencia a los resultados obtenidos en nuestra investigación. En primer lugar se muestran los resultados correspondientes a la prueba de saltos laterales. Se presentan los porcentajes de chicos y chicas y su nivel en la prueba de saltos laterales, después se presentan las diferencias entre chicos y chicas y finalmente se muestra la evolución de los 12 a los 15 años de los valores obtenidos en la prueba de saltos laterales.

En cuanto a los niveles de la prueba de saltos laterales, podemos observar que el 30% de las chicas muestra bajos niveles en la prueba de saltos laterales, el 43% muestra un nivel medio y el 27% presenta un nivel alto. En el caso de los chicos, el 38% muestra un bajo nivel, el 41% un nivel medio y finalmente, el 21% de los chicos presenta un nivel alto en la prueba de saltos laterales.



Figura 1. Distribución de chicos y chicas según el nivel obtenido en la prueba de Saltos Laterales

Tabla 1

Diferencia de medias en la prueba de Saltos Laterales entre sexos en función de la edad

Edad	SALTOS LATERALES		
		Chicos	Chicas
12 años	M	35	35
	D.T.	(6.3)	(4.9)
	t		-.135
13 años	Sig.		.892
	M	37	37
	D.T.	(7.2)	(5.3)
14 años	t		.670
	Sig.		.503
	M	39	38
15 años	D.T.	(7.2)	(5.3)
	t		1.201
	Sig.		.231
15 años	M	40	38
	D.T.	(6.2)	(5.3)
	t		1.815
	Sig.		.071

En la tabla 1 se presenta la diferencia de medias de la prueba de saltos laterales entre chicos y chicas en cada grupo de edad. A los 12 años el valor medio tanto para los chicos como para las chicas es de 35 saltos con una DT=6.3 y DT=4.9 respectivamente, no existiendo diferencias significativas entre ambos sexos.

A los 13 años sigue sin observarse diferencia, situándose el valor medio para ambos sexos en 37 repeticiones, con una DT=7.2 para los chicos y DT=5.3 para las chicas.

En cuanto a los chicos y chicas de 14 años, el valor medio para los chicos es de 39 repeticiones, con una DT= 7.2 y para las chicas M=38 puntos, con una DT= 5.3. Las diferencias entre ambos sexos tampoco son significativas.

Finalmente, en relación a los 15 años, el valor medio de los chicos se sitúa en 40 repeticiones, con una DT= 6.2, mientras que para las chicas el valor medio es de 38 repeticiones, con una DT=5.3, no mostrando diferencia entre ambos sexos.

Tabla 2

Diferencia de medias en la prueba de Saltos Laterales entre edades en chicos y chicas

Edad	SALTOS LATERALES		
		Chicos	Chicas
12 años	M	35	35
	D.T.	(6.3)	(4.9)
13 años	M	37	37
	D.T.	(7.2)	(5.3)
14 años	M	39	38
	D.T.	(7.2)	(5.3)
15 años	M	40	38
	D.T.	(6.2)	(5.3)
	F	9.187	8.223
	Sig.	.000	.000

En la tabla 2 se presentan los datos de la diferencia de medias de la prueba de saltos laterales en cada una de las edades, en ambos sexos. En la muestra del grupo de los chicos, se observa que se produce una diferencia significativa ($p= 0.000$) de 5 repeticiones de los 12 a los 15 años, pero no entre las demás edades.

En lo que a las chicas se refiere, las diferencias también son significativas, mostrando una diferencia significativa ($P=0.000$) de 3 repeticiones entre los 12 y los 15 años, pero no así entre las demás edades.

A continuación se exponen los resultados relacionados con la percepción de competencia motriz. Se presentan los porcentajes de chicos y chicas con bajo, medio y alto nivel de competencia motriz, la diferencia en la percepción de competencia motriz entre chicos y chicas, y para terminar, la evolución de la percepción de competencia motriz de los 12 a los 15 años.

En cuanto a los niveles de percepción de competencia motriz, podemos observar que el 48% de las chicas muestra bajos niveles de percepción de competencia motriz, el 34% muestra un nivel medio y el 18% presenta un nivel alto. En el caso de los chicos, el 15% muestra un bajo nivel, el 39% un nivel medio y finalmente, el 46% de los chicos presenta un nivel alto de percepción de competencia motriz.

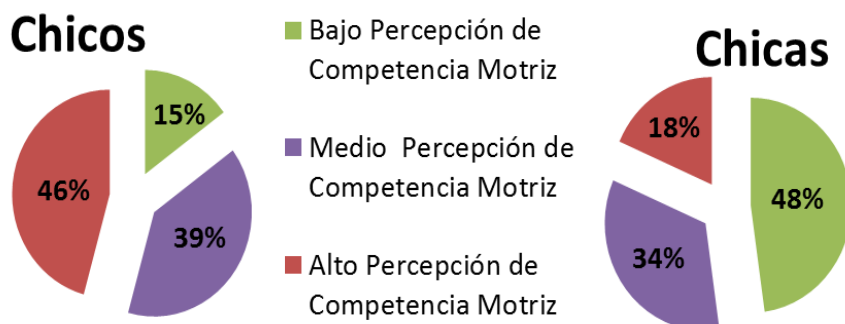


Figura 2. Distribución de chicos y chicas según el nivel de percepción de competencia motriz

Tabla 3

Diferencia de medias en la percepción de competencia motriz entre sexos en función de la edad

Edad	PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA MOTRIZ		
		Chicos	Chicas
12 años	M	54.37	47.40
	D.T.	(8.71)	(9.73)
	t		5.458
	Sig.		.000
13 años	M	54.24	45.15
	D.T.	(9.04)	(8.49)
	t		7.551
	Sig.		.000
14 años	M	53.15	46.38
	D.T.	(7.83)	(9.63)
	t		5.950
	Sig.		.000
15 años	M	53.94	45.40
	D.T.	(8.60)	(8.22)
	t		7.812
	Sig.		.000

En la tabla 3 se presenta la diferencia de medias de la percepción de competencia motriz entre chicos y chicas en cada grupo de edad. A los 12 años el valor medio para los chicos es de 54,37 puntos con una DT=8.71, mientras que para el grupo de las chicas es M= 47.40 puntos con una DT=9.73, siendo la diferencia de 6.97 puntos y significativa, con una t=5.458 y una sig.= 0.000.

A los 13 años la diferencia es mayor, situándose el valor medio para los chicos en 54.24 puntos, con una DT=9.04 y para las chicas la media es de 45.15 puntos, con una DT= 8.49. La diferencia es de 9,09 puntos y significativa al nivel de p=0.000, con una t=7.551.

En cuanto a los chicos y chicas de 14 años, el valor medio para los chicos es de 53.15 puntos, con una DT= 7.83 y para las chicas es de M= 46.38 puntos, con una DT= 9.63, siendo la diferencia de 6.77 puntos y significativa, con una t=5.889 y una sig.=0.000.

A los 15 años, el valor medio de los chicos se sitúa en 53.94 puntos, con una DT= 8.60, mientras que para las chicas el valor medio es de 45.40 puntos, con una DT= 7.50, siendo la diferencia de 8.22 puntos y significativa al nivel de p=0.000, con una t=7.812.

Tabla 4

Diferencia de medias en la percepción de competencia motriz entre edades en chicos y chicas

Edad	PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA MOTRIZ		
		Chicos	Chicas
12 años	M	54.37	47.40
	D.T.	(8.71)	(9.73)
13 años	M	54.24	45.15
	D.T.	(9.04)	(8.49)
14 años	M	53.15	46.38
	D.T.	(7.83)	(9.63)
15 años	M	53.94	45.40
	D.T.	(8.60)	(8.22)
	F	.485	1.413
	Sig.	.693	.238

Atendiendo a la tabla 4, se muestra la comparación de medias de la percepción de competencia motriz en cada edad en chicos y chicas. En ninguno de los dos grupos se observan diferencias significativas entre los distintos grupos de edades.

Finalmente, se realizó una correlación entre la prueba de saltos laterales y la percepción de competencia con la muestra total del estudio. Los resultados se muestran en la tabla siguiente (Tabla 5).

Tabla 5

Correlación entre la percepción de competencia motriz y la prueba de Saltos Laterales

	SL	PCM
Saltos Laterales (SL)	1	.206**
Percepción de Competencia Motriz (PCM)	-	1

*p < .05; **p < .01; *** p < .000.

Las correlaciones entre las variables la prueba de saltos laterales y la percepción de competencia motriz, indican que, por un lado existen diferencias significativas entre ambas variables ($r=.206^{**}$) y por otro, que la diferencia entre ambas es positiva.

Discusión

El análisis de la prueba de saltos laterales revela que casi la mitad de chicos (41%) y chicas (43%) presentan un nivel medio de ejecución en esta prueba. Esto muestra, que además de poseer una adecuada capacidad para transmitir y coordinar los impulsos enviados a los miembros inferiores, presentan una apropiada coordinación de los

movimientos parciales individuales, permitiéndoles combinar y sincronizar los movimientos de manera coordinada.

Sin embargo, los datos muestran que más del 30% de los adolescentes analizados presentan un bajo nivel en la prueba de saltos laterales.

Teniendo en cuenta que la coordinación motriz es la dimensión protagonista de la competencia motriz, los resultados obtenidos se relacionan y corroboran los bajos niveles de competencia motriz que se han manifestado en diferentes investigaciones (Bueno, Ruiz, Graupera y Sánchez, 2001; Gómez, 2004; Ruiz, Mata y Moreno 2008).

Respecto a la evolución de la prueba de saltos laterales a lo largo de la etapa educativa analizada, al igual que Barnett, Beurden, Morgan, Boorks y Beard (2010), hallamos que en ambos sexos, existe una mejora en su capacidad motora. Sin embargo, este progreso no se desarrolla de la misma manera en chicos y chicas.

Los datos muestran que los resultados obtenidos en la prueba de saltos laterales a los 12 y 13 años son iguales en chicos y chicas, pero a partir de los 13 años estas diferencias aumentan, manifestándose un desarrollo de esta prueba más intenso en los chicos.

En este sentido, consideramos junto con Wrotniak y cols. (2006), que así como antes de la pubertad, las características físicas de los niños y niñas son similares y las influencias ambientales pueden explicar acertadamente las pequeñas diferencias en los valores de la competencia y coordinación motriz de chicos y chicas, durante la adolescencia y principalmente a partir de los 13 años los procesos de crecimiento y desarrollo madurativo son más relevantes a la hora de explicar la diferencia entre chicos y chicas en el desarrollo de habilidades motrices.

No obstante, tal y como observan diferentes autores (González, Cecchini, López y Riaño, 2009; Ruiz y Graupera, 2003), hay que ser cuidadoso en la interpretación de los resultados y se debe tener en cuenta que también existen factores socioculturales y psicosociales que definen el ritmo, la intensidad y la magnitud del desarrollo de las habilidades motrices.

En resumen, pensamos que es necesario desarrollar la capacidad coordinativa durante la infancia, puesto que como se manifiestan diferentes investigaciones (Fernández del Valle e Irazusta, 2012; Gómez, 2004), la adolescencia no es una etapa sensible para desarrollar estas capacidades. Por lo tanto, vemos esencial trabajar estas capacidades en edades más tempranas, cuando el alumnado es más receptivo.

Respecto a los niveles de percepción de competencia motriz de chicos y chicas, los datos obtenidos muestran que para el nivel alto de percepción de competencia, el porcentaje de chicos (46%) es el doble que el de las chicas (18%). A su vez, para el nivel bajo de percepción, las chicas (48%) muestran un porcentaje claramente superior al de los chicos (15%), permitiéndonos una vez más, confirmar que el grupo de los chicos se percibe más competente que el de las chicas.

En cuanto a la percepción de competencia motriz de los chicos y las chicas de nuestra muestra, en nuestro estudio se ve reflejada la tendencia de estudios anteriores (Gómez, 2004; Inchley, Kirby y Currie, 2011; Moreno y Cervello, 2005), en los que se ha demostrado que existe diferencia entre chicos y chicas, observándose que los chicos se perciben más competentes que las chicas.

Al cotejar estos datos con los resultados desarrollados en estudios sobre las creencias y estereotipos de género (Moreno y Cervelló, 2005; Sporiš, Šiljeg, Mrgan y Kević, 2011), podemos afirmar que las chicas se perciben menos competentes en aquellas actividades físico-deportivas asociadas a roles masculinos.

En definitiva, los estereotipos ligados a la práctica físico-deportiva y el predominio en las clases de Educación Física, de ciertas actividades vinculadas al género masculino,

condicionan las creencias de competencia de las chicas, originando un sentimiento de inferioridad e instaurando en las chicas valoraciones negativas de las actividades físico-deportivas y de la Educación Física.

Todo esto, produce un distanciamiento de la actividad físico-deportiva y una reducción de las oportunidades de mejorar de la competencia motriz de las chicas, que afecta a la percepción de competencia motriz y evita el compromiso con la actividad (Hands et al., 2009).

En lo que a la evolución de la percepción de competencia motriz respecta, contrariamente a los resultados obtenidos en investigaciones previas (Inchley, Kirby y Currie, 2011; Ruiz y cols., 2004) los datos no muestran una evolución o cambio significativo en la percepción de competencia en ninguno de los sexos.

Sin embargo, si se observa una tendencia a percibirse menos competente a medida que aumenta la edad. Inchley, Kirby y Currie (2011), relacionan este empeoramiento de las chicas, con los cambios sociales y emocionales asociados a la pubertad, que pueden influir en que se intensifiquen las percepciones negativas de competencia.

Además, Stodden y cols. (2008) añaden, que durante la infancia la percepción de competencia motriz esta inflada, es decir, los niños se perciben más competentes de lo que realmente son, y por lo tanto, en la adolescencia, etapa en la que desarrollan niveles más altos de cognición, son capaces de realizar valoraciones más acertadas de su competencia, disminuyendo así su percepción de competencia motriz.

Finalmente, y en relación a los datos obtenidos de las correlaciones realizadas entre la prueba de saltos laterales y la percepción de competencia. En este sentido, como resumen de los datos interpretados en este apartado y siguiendo la tendencia de estudios anteriores (García-Canto, Pérez, Rodríguez y Moral, 2013; Gómez, 2004; Khodaverdi y cols., 2013; Raudsepp y Liblik, 2002; Stodden y cols., 2008; Vedul-Kjelsås, Sigmundsson, Stensdotter y Haga, 2012; Viholainen, Aro, Purtsi, Tolvanen y Cantell, 2013), podemos establecer una clara relación entre los niveles de competencia o coordinación motriz presentados por el alumnado y la percepción que tienen de sus propias habilidades.

Referencias

- Arruza, J.A., Arribas, S., Otaegi, O., González, O., Irazusta, S. y Ruiz, L.M. (2011). Percepción de competencia, estado de ánimo y tolerancia al estrés en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Anales de psicología*, 27(2), 536-543.
- Barnett, L.M., van Beurden, E.V., Morgan, P.J., Brooks, L.O. y Beard, J.R. (2010). Gender differences in Motor Skill Proficiency From Childhood to Adolescence. *Research Quarterly fo Exercise and Sport*, 81 (2), 162-170.
- Blández, J., Fernández, , E. y Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 1-21.
- Bueno, M.L., Ruiz, L.M., Graupera, J.L. y Sánchez, D. (2001). *Análisis comparativo de diferentes procedimientos de detección de los problemas evolutivos de coordinación motriz en los escolares de 4 a 6 años*. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/080100003.pdf>
- Cecchini, J.A., Méndez, A. y Contreras, O.R. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Connolly, K. y Bruner, J. (1974). *The growth of competence*. London: Academic Press.

- Fernandez del Valle, A. e Irazusta, S. (2012). *La evolución del desarrollo en el ser humano*. Material no publicado. Recuperado de http://www.slideshare.net/FdelValleA_IrazustaS/m-3-adolescencia
- García, E., Pérez, J.J., Rodríguez, P.L. y Moral, J.E. (2013). Relación de las capacidades coordinativas con la competencia motriz autopercebida en adolescentes. *Trances*, 5 (3), 213-228.
- 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*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Gómez, M., Ruiz, L.M. & Mata, E. (2006). Los problemas evolutivos de coordinación en la adolescencia: Análisis de una dificultad oculta. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, II(3), 44-54.
- González, C., Cecchini, J.A., López, J. & Riaño, C. (2009). Disponibilidad de las Habilidades Motrices en escolares de 4 a 14 años. Aplicabilidad del test de Desarrollo Motor Grueso de Ulrich. *Aula Abierta*, 37, 19-28.
- Hands, B.P., Larkin, D., Parker, H., Straker, L. & Perry, M. (2009). The relationship between physical activity, motor competence and health-related fitness in 14-year old adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 19 (5), 655-663. DOI: 10.1111/j.1600-0838-2008-00847-x
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental mode. *Human Development*, 21, 34-64.
- Horn, T.S. y Weiss, M.R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3, 310-326.
- Inchley, J., Kirby, J. y Currie, C. (2011). Longitudinal Changes in Physical Self-Perceptions and Associations With Physical Activity During Adolescence. *Pediatric Exercise Science*, 23, 237-249.
- Khodaverdi, Z., Bahram, A., Khalaji, H. y Kazemnejad, A. (2013). Motor Skill Competence and Perceived Motor Competence: Which Best Predicts Physical Activity among Girls? *Iranian Journal of Public Health*, 42 (10), 1145-1150.
- Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: gender and involvement in physical activity effects. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J.A., Huéscar, E., Reina, R. y Sicilia, A. (2012). Motivation and Physical Self-Concept in Physical Education: Differences by Gender. *The Open Education Journal*, 5, 9-17.
- Ruiz, L. M. (1989). *Aportaciones de los estudios del desarrollo motor a la educación física y el deporte*. Madrid: Serie Documentos del INEF.
- Ruiz, L.M. (1995). *Competencia motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar* (1a ed.). Madrid: Gymnos Editorial.
- Ruiz, L.M. (2010). El desarrollo de la competencia motriz en la ESO y su evaluación. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional y XXVI Congreso Nacional de Educación Física, Barcelona, España.
- Ruiz, L.M. y Graupera, J.L. (2003). Competencia motriz y género entre escolares españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3 (10), 101-111.
- Ruiz, L.M., Mata, E. & Moreno, J.A. (2008). Problemas evolutivos de coordinación motriz y autoconcepto físico en escolares de educación primaria. *Estudios de Psicología*, 29 (2), 163-172.

- Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S.J., Robertson, M.A., Rudisill, M.E., Garcia, C. & Garcia, L.E. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60, 290-306.
- Ulrich, D.A. y Collier, D.H. (1990). Perceived physical competence in children with mental retardation: Modification of a pictorial scale. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 7, 338-354.
- Vedul-Kjelsås, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A.-K. y Haga, M. (2012). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child: care, health and development*, 38 (3), 394-402.
- Viholainen, H., Aro, T., Purtsi, J., Tolvanen, A. y Cantell, M. (2013). Adolescents' school-related self-concept mediates motor skills and psychosocial well being. *British Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1111/bjep.12023
- Weiss, M.R. y Amorose, A.J. (2005). Children's Self-Perceptions in the Physical Domain: Between-and Within- Age Variability in Level, Accuracy, and Sources of Perceived Competence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 226-244.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychology Review*, 66(5), 297-323
- Wrotniak, B.H., Epstein, L.H., Dorn, J.M., Jones, K.E. Y Kondilis, V.A. (2006). The Relationship Between Motor Proficiency and Physical Activity in Children. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 118, e1758-e1765.

Estudiantes y piragüistas: Inteligencia emocional, motivación auto-determinada y rendimiento deportivo

Students and canoeists: The relationship between emotional intelligence, self-determined motivation and performance in sport

Ekaitz Saies, Silvia Arribas-Galarraga e Izaskun Luis-de Cos
Universidad del País Vasco (UPV-EHU)

Resumen

Recientes investigaciones indican que los deportistas difieren en el grado en que perciben, procesan y regulan las emociones. La presente investigación trata de estudiar la relación entre la inteligencia emocional (IE) y la motivación autodeterminada con los resultados en la competición deportiva de un grupo de 386 piragüistas estudiantes y ex-estudiantes de 35 países que compatibilizan sus estudios con su deporte. Se analizó el grado de motivación autodeterminada, al tiempo que se estudió la estabilidad de la IE y las diferencias de género. Los resultados mostraron que la IE se mantiene relativamente estable independientemente de los años de práctica deportiva, y sorprendentemente, los varones puntuaron más alto que las mujeres en regulación y control emocional, y en empatía. Estos hallazgos extienden el estudio de la IE en el deporte y tienen importantes implicaciones para el rendimiento en la competición deportiva. A su vez, este estudio abre una vía comparativa hacia el rendimiento académico.

Palabras clave: Inteligencia emocional, auto-determinación, performance, piragüismo, estudiantes.

Abstract

The results of recent studies indicate that athletes differ in the degree in which they perceive, process and regulate their emotions. The present study aims to examine the relationship between emotional intelligence (EI) and self-determined motivation with sports competition performance in a group of 386 students or ex-student canoeists from 35 countries that combined their studies with their athletic careers. Self-determination levels were analysed, as well as the stability of EI and gender differences. The results showed that EI stays relatively stable independent from the years of practice. However, rather surprisingly, men scored higher than women in emotional control and regulation as well as in empathy. These findings contribute to the study of EI in sport and have important implications for sports competition performance. Moreover, this study opens a new comparative path towards academic performance.

Key words: Emotional Intelligence, self-determination, performance, canoeing, students.

Introducción

La sociedad en la que vivimos evoluciona rápidamente y en los últimos años la equidad, igualdad, conciliación, son términos que resultan familiares. Según la Real Academia Española (RAE), el término “conciliación” hace referencia a “Hacer compatibles dos o más cosas”. Habitualmente al hablar de conciliación se hace referencia a la compatibilidad que muchas personas establecen entre la vida familiar (cuidado de los hijos o de familiares enfermos) y trabajo.

La ley que regula las enseñanzas educativas en el Estado Español establece desde el año 2006 (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo) que todos los menores, desde los 6 a los 16 años, tiene el derecho y la obligación de estar escolarizados. Así pues, los jóvenes estudiantes que tienen la oportunidad de desarrollar alguna de sus potencialidades y deciden hacer alguna actividad extracurricular a un nivel de excelencia, se ven obligados a conciliar su “vida de estudiante” con su “vida extracurricular”, ejemplo de ello son los deportista (piragüistas) de alto nivel a los que se hace referencia en el presente trabajo.

Los jóvenes piragüistas que compiten a nivel estatal dedican a sus entrenamientos una media de 4-6 sesiones por semana (unas 4-8 horas semanales); quienes compiten a nivel internacional entrenan de 9-12 sesiones semanales (entre 12 y 22 horas semanales). Pese a que muchas de las instituciones y países se enorgullecen de contar con jóvenes promesas o incluso deportistas con éxito a nivel mundial, pocas son las facilidades que estos jóvenes reciben para seguir el ritmo escolar de aquellos compañeros que se dedican casi exclusivamente a sus quehaceres curriculares. Esto hace suponer que, muchos de ellos, recurrirán además de a una necesaria organización de sus tareas, a aspectos psicológicos que les ayuden a afrontar todos sus compromisos.

El presente trabajo estudia la IE, la motivación y el rendimiento de jóvenes piragüistas que compite a nivel estatal o superior (competición Internacional, Mundial, Olímpico).

Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional (IE) es una capacidad o habilidad cognitiva que, gracias a un adecuado procesamiento de la información sensorial, permite una mejor adaptación de los individuos a su entorno (Mayer, Caruso y Salovey, 1999), y por tanto, en el contexto de la investigación debería ser evaluada con medidas de rendimiento (e.g., Petrides , 2011). Por el contrario, Schutte, Malouff y Bhullar (2009) definen la IE como un conjunto auto-percepciones, disposiciones y motivaciones que comparten algunos elementos con los principales rasgos de la personalidad (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007; Petrides, Pérez-González & Furnham, 2007). A diferencia del modelo de capacidad, el modelo rasgo de IE incluye tanto habilidades mentales como rasgos estables de comportamiento y de personalidad, competencias sociales e indicadores de ajuste (Fernández-Berrocal & Extremera, 2008; Mayer, Salovey & Caruso, 2008), e incorpora la subjetividad inherente que subyace a la propia experiencia emocional. Según Petrides y Furrman (2001), el primer grupo ubica a la IE en el ámbito de la inteligencia siendo una habilidad susceptible de ser mejorada ; el segundo en el de la personalidad como características más estables y duraderas a lo largo de la vida (Kotsou, Nelis, Grégoire & Mikolajczak, 2011; Nelis, Kotsou, Quoidbach, Hansenne, Weytens & Dupuis, 2011).

Motivación

La motivación es un aspecto que tradicionalmente ha sido estudiado en el ámbito de la psicología. Tradicionalmente el estudio de la motivación ha sido aplicado a distintos ámbitos de la vida cotidiana y de la conducta de las personas, cobrando especial relevancia durante los últimos años , en el ámbito deportivo (Moreno y Martínez 2006) siendo Ryan & Deci (2000a; 2002) quienes con su “Teoría de la Autodeterminación” (TAD) revolucionaron el estudio de la motivación. La Teoría de la Auto-determinación es una teoría general de la motivación que analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o auto - determinadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria , por propia elección (Carratalá, 2004).

Perreault, Mask, Morgan y Blanchard (2014), examinaron el papel determinante de la auto-determinación en la IE . En su modelo la auto-determinación general predice la IE. Este modelo se basa en la idea de que una mayor auto-determinación dota a la persona de un grado mayor de apertura hacia situaciones potencialmente amenazadoras, enfrentándose a ellas de un modo más eficaz gracias a una mejor regulación emocional (Weinstein, Deci & Ryan, 2011; Weinstein & Hodgins, 2009). Perreault et al. (2014) proponen que estas competencias se atribuyen en parte a las habilidades interrelacionadas de la IE. Según esta teoría, la motivación autónoma también influye en el rendimiento (performance) incluso cuando las personas tienen el mismo nivel de competencia (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000b). También desde la teoría de la auto-determinación se ha estudiado si estos tipos de motivación pueden predecir los patrones de afrontamiento específicos cuando se trata el estrés de una competición deportiva. Amiot, Gaudreau y Blanchard (2004), observaron que la motivación auto-determinada predijo positivamente la utilización de estrategias de afrontamiento durante una competición deportiva estresante, que, sucesivamente se asoció con la consecución de objetivos en la competición deportiva.

Rendimiento

No se han encontrado muchos estudios que hayan abordado la relación directa entre la IE y el rendimiento deportivo. El trabajo elaborado por Laborde, You, Dosseville & Salinas (2012) halló relación entre la IE y el uso de estrategia de afrontamiento en situaciones de estrés en el deporte. Entre los trabajos que abordan el ámbito deportivo, debido a la ansiedad y estrés en la alta competición (e.g., Mellalieu, Neil, Hanton & Fletcher, 2009), se relaciona la IE y el rendimiento deportivo, de modo que la IE se asocia, antes de la competición, positivamente con las emociones que mejoran el rendimiento (Lane, Devoport, Soos, Karsai, Leibinger & Hamar, 2010) y también con menor ansiedad precompetitiva (Lu, Li, Hsu & Williams, 2010). La conclusión general de estos estudios es que la IE se asocia positivamente con los resultados objetivos en la competición (Crombie, Lombard & Noakes, 2009; Perlini & Halverson, 2006; Zizzi, Deaner & Hirschhorn. 2003).

Tras la revisión realizada, surge el interés por conocer el efecto de la IE y la motivación en el rendimiento de jóvenes deportistas.

Los objetivos que se plantean en este estudio son:

1. Examinar el papel de la motivación autodeterminada en el rendimiento deportivo.
2. Investigar si la IE es un rasgo relativamente estable en el deporte.
3. Analizar si las mujeres deportistas tienen puntuaciones diferentes en la IE.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por de 386 piragüistas de 35 países, 165 varones [edad, $M(s) = 27.87(7.43)$], y 73 mujeres [edad, $M(s) = 25.57(7.19)$]. De los participantes, 57 no habían conseguido ninguna medalla en ninguna de las competiciones incluidas en el presente estudio, y el resto habían conseguido medalla en Campeonatos Nacionales ($n = 329$), Campeonatos Continentales ($n = 119$), Campeonatos del Mundo ($n = 85$) y Juegos Olímpicos ($n = 11$). La participación se obtuvo por contacto directo a través de e-mail, después de consultar los listados de la Federación Internacional de Piragüismo.

VARIABLES e Instrumentos de medida

Performance. Se les preguntó por el número de medallas que habían conseguido: a) Campeonatos nacionales (CNA); b) Campeonatos continentales (CCT); c) Campeonatos del mundo (CMU); d) Juegos olímpicos (JOL). En todas las preguntas, las posibles respuestas eran las siguientes: 1 = ninguna; 2 = de 1 a 3 medallas; 3 = más de tres medallas. Para calcular el rendimiento se empleó el siguiente índice de performance (IP) = $[CNA + (CCT * 2) + (CMU * 3) + (JOL * 4)]$.

Inteligencia emocional. Se midió con el “Cuestionario de inteligencia emocional percibida en contextos deportivo/competitivos”, elaborado por Arruza et al. (2013). Dicho cuestionario está formado por 39 ítems distribuidos en cinco subescalas que evalúan: la Empatía (7 ítems, e.g. “Durante la competición comprendo fácilmente como se sienten mis compañeros y/o rivales”), el Control y la regulación emocional (7 ítems, e.g. “Soy bueno controlando mi nivel de tensión antes de competir”), la Gestión de la Emociones negativas (6 ítems, e.g. “A menudo encuentro difícil entender las emociones de mis compañeros”), la Reactividad arbitral (3 ítems, e.g. “Ante los errores de los jueces o árbitros estoy tranquilo”) y el Reconocimiento emocional (8 ítems, e.g. “Soy consciente de mis emociones cuando compito”). En este estudio se utilizaron los factores Empatía, Control y regulación emocional, y Reconocimiento emocional. Los alfas de Cronbach obtenidos han sido: Empatía (español = .86; inglés = .81), el Control y la regulación emocional (español = .88; inglés = .80) y el Reconocimiento emocional (español = .91; inglés = .89).

Motivación auto-determinada. Se utilizó la versión española de la Sport Motivation Scale (Pelletier, et al. 1995), elaborada por Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González (2006). Está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de motivación intrínseca: MI al conocimiento (e.g. “Por el placer que proporciona saber más sobre el deporte que practico”), MI al logro (e.g. “Porque siento una gran satisfacción personal cuando domino determinadas técnicas difíciles de entrenamiento”) y MI a las experiencias estimulantes (e.g. “Por el placer que siento cuando vivo experiencias estimulantes”), los tres tipos de Motivación extrínseca: Regulación externa (e.g. “Porque me permite estar bien considerado por la gente que conozco”), Regulación introyectada (e.g. “Porque resulta absolutamente necesario practicar deporte si uno quiere estar en forma”) y Regulación identificada (e.g. “Porque, en mi opinión, es una de las mejores maneras de conocer gente”), y la Desmotivación (ítems e.g. “Antes tenía buenas razones para hacer deporte, pero ahora

me pregunto si debería seguir practicando”). Cada uno de los ítems son respuestas a la pregunta “¿Porqué practica su deporte?”. Los alfas de Cronbach han sido respectivamente para la versión española e inglesa los siguientes: MI al conocimiento (0,80 y 0,80), MI al logro (0,79 y 0,80) y MI a las experiencias estimulantes (0,75 y 0,77), Regulación externa (0,79 y 0,75), Regulación introyectada (0,72 y 0,75) Regulación identificada (0,70 y 0,63) y Desmotivación (0,74 y 0,75). Se han agrupado los tipos de motivación en dos: motivación autónoma y motivación controlada.

Procedimiento

Todos los participantes, tras dar su consentimiento informado, completaron las pruebas de forma voluntaria y anónima desde sus computadores o dispositivos móviles. Se han seguido los estándares de calidad para la cumplimentación de cuestionarios online (Arruza et al., 2013). Se colgaron todas las escalas en dos idiomas: inglés (n = 179; 36.5 %) y español (n = 311; 63.5 %). La duración aproximada de la cumplimentación de los cuestionarios fue de 20 minutos. La toma de datos se realizó siguiendo los criterios de la Comisión de Ética de la Universidad del País Vasco.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos, correlaciones bivariadas y análisis multivariados de la covarianza. Dado que el análisis previo de los datos en el modelo hipotetizado reveló una curtosis multivariante sustancial (7,28), se realizó un análisis que se basa en la utilización del estadístico Satorra-Bentler chi-cuadrado (S-B χ^2 ; Satorra & Bentler, 1994) y de los estimadores estándar robustos implementados en el programa estadístico EQS 6.1. La evaluación de la bondad del ajuste de los datos se determinó sobre la base de criterios múltiples (Byrne, 2008): como índice de ajuste incremental se empleó la versión robusta del CFI (*Comparative Fit Index*; Bentler, 1990), y como medida de ajuste absoluto la versión robusta del RMSEA (*Root Mean Square Error Aproximation*; Browne y Cudeck, 1993) y el SRMR (*Root Mean Square Residual*). Para el *CFI, Hu y Bentler (1999) sugieren un valor de .95 como indicativo de buen ajuste, para el *RMSEA, los valores inferiores a .05 indican un buen ajuste, y valores tan altos como .08 representan errores razonables de aproximación. Para completar el análisis también se incluyó el intervalo de confianza al 90% proporcionado por *RMSEA (ver Steiger, 1990). Por último, la SRMR con un valor inferior a .08 es indicativa de un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999).

Resultados

Tras los análisis descriptivos se observaron puntuaciones más altas en IE en la dimensión Reconocimiento emocional, seguida de Empatía y Regulación y control emocional. Esto es consistente con la afirmación de que las ramificaciones de inteligencia emocional mantienen una estructura jerárquica (Mayer & Salovey, 1997). Se observa también una correlación muy elevada entre la motivación autónoma y la controlada. Como la investigación ha demostrado, la motivación autónoma y controlada no son mutuamente excluyentes, sino que más bien representan constructos ortogonales (Covington & Mueller, 2001). Los años de practica solamente correlacionan con el control y la regulación emocional y la performance.

Tabla 1.

Media, desviación típica y correlaciones bivariadas

	M(s)	1	2	3	4	5	6
1 Motivación controlada	4.21 (1.22)	1					
2 Motivación autónoma	5.09 (1.01)	.61**	1				
3 Reconocimiento emocional	3.89 (.79)	.25**	.27**	1			
4 Regulación y control emocional	3.31 (.87)	.20**	.22**	.53**	1		
5 Empatía	3.37 (.78)	.29**	.32**	.60**	.61**	1	
6 Años de práctica	10.13 (1.46)	-.02	.05	.07	.15**	.09	1
7 Performance	13.25 (3.45)	.12*	.16**	.18**	.21**	.15**	.33**

Nota: SMSmotivación autónoma = $\Sigma(M. intrínseca^1) + (R. identificada)/2$. SMSmotivación controlada = $\Sigma([R. introyectada) + R. externa)/2$. ¹M. intrínseca = $\Sigma([MI al conocimiento + MI al logro + MI a las experiencias estimulantes) / 3$.

Los análisis multivariados se realizaron a través de un MANCOVA tomando como variables dependientes la empatía, el reconocimiento emocional y el control y la regulación emocional y como covariables el género, el SDI y el IP y los años de practica. Emergió un efecto significativo multivariado para el género [Lambda de Wilks $(3, 378) = .97, F = 4.39, p < .01, \eta^2 = 0.03$], la Motivación autónoma [Lambda de Wilks $(3, 378) = .96, F = 4.88, p < .01, \eta^2 = 0.04$] y la Performance [Lambda de Wilks $(3, 378) = .97, F = 4.14, p < .01, \eta^2 = 0.03$], pero no para Años de práctica [Lambda de Wilks $(3, 378) = .99, F = .58, p = .624, \eta^2 = 0.00$] y Motivación controlada [Lambda de Wilks $(3, 378) = .98, F = 1.94, p = .123, \eta^2 = 0.01$].

Los siguientes análisis univariados mostraron diferencias de género (las puntuaciones fueron más elevadas en los varones) para las variables Regulación y control emocional [$F_{(1, 380)} = 10.39, p < .001, \eta^2 = 0.03$] y Empatía [$F_{(1, 380)} = 7.53, p < .01, \eta^2 = 0.02$]. También se observaron relaciones entre la Motivación autónoma y el Reconocimiento [$F_{(1, 380)} = 7.94, p < .01, \eta^2 = 0.02$], la Regulación y el control emocional [$F_{(1, 380)} = 6.07, p < .05, \eta^2 = 0.02$] y la Empatía [$F_{(1, 380)} = 7.36, p < .001, \eta^2 = 0.04$]. Por último también se observaron relaciones entre la Performance y el Reconocimiento [$F_{(1, 380)} = 6.62, p < .01, \eta^2 = 0.02$], la Regulación y el control emocional [$F_{(1, 380)} = 11.15, p < .001, \eta^2 = 0.03$] y la Empatía [$F_{(1, 380)} = 4.05, p < .05, \eta^2 = 0.01$].

Discusión

Los objetivos que se plantean en este estudio eran por un lado examinar el papel de la motivación autodeterminada en el rendimiento deportivo y por otro, investigar si la IE es un rasgo relativamente estable en el deporte; y finalmente, analizar si las mujeres deportistas presentan puntuaciones diferentes en la IE.

Tras la revisión de los resultados cabe decir que en el caso de los jóvenes deportistas, la motivación autónoma llegó a ser tan autodefinida que representa una característica central de la propia identidad de los piragüistas estudiados, coincidiendo con diversos autores en afirmar que esta internalización autónoma que lleva al deportista a implicarse en la actividad, le proporciona un grado mayor de competencia para enfrentarse a situaciones potencialmente amenazadoras, gracias a una mejor regulación emocional (Weinstein et al., 2011; Weinstein & Hodgins, 2009).

El siguiente objetivo de este estudio era investigar si la IE es un rasgo

relativamente estable en el deporte. Los resultados obtenidos muestran que el tiempo invertido en la práctica del piragüismo no predice la IE cuando es controlada por el IP, la motivación autónoma, la motivación controlada y el género. La escala de auto-informe que se ha utilizado (Arruza et al., 2013), mide el comportamiento de rasgos generales de la personalidad en un contexto específico, el deporte. Los rasgos de la personalidad son características más estables y duraderas a lo largo de la vida (Koutso et al., 2011; Nelis et al., 2011). El hecho de que los rasgos se hallan medido en un contexto específico parece que no modifica demasiado la estabilidad de su comportamiento. Estos resultados son consistentes con la afirmación de que parte de esta capacidad (IE) se atribuye a factores estructurales, como la personalidad (e.g, Johnson, Batey & Holdsworth, 2009).

El último objetivo fue, analizar si las mujeres deportistas tienen puntuaciones diferentes en la IE. Los resultados han sido sorprendentes y merecen mayor discusión. Contrariamente a lo esperado los varones deportistas mostraron niveles más elevados que las mujeres en las variables Regulación y control emocional y Empatía. En las revisiones realizadas hasta ahora, se llega a la conclusión de que las mujeres puntúan más alto que los hombres en todas las dimensiones de la IE (Joseph & Newman, 2010). Para interpretar estos resultados se considera interesante recordar que en trabajos previos se ha visto que las diferencias son limitadas y pueden estar mediadas por otras variables, por ejemplo la edad (Fernández-Berrocal et al. (2012).

Este estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, las respuestas se limitan a los datos de auto-informe. El trabajo futuro podría examinar estas relaciones con medidas de rendimiento (e.g., Petrides , 2011). En segundo lugar, las correlaciones entre la motivación autónoma y la motivación controlada fueron muy elevadas, habría que investigar en deportistas de diferentes niveles para concluir la consistencia en esta relación. Por último, el número de mujeres participantes en el estudio es inferior al de hombres, este aspecto también supone una limitación.

Referencias

- Amiot, C. E., Gaudreau, P., & Blanchard, C. M. (2004). Self-determination, coping, and goal attainment in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 396-411.
- Arruza, J. A., González, O., Palacios, M., Arribas, S., & Telletxea, S. (2013). Un modelo de medida de la inteligencia emocional percibida en contextos deportivo/competitivos. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 405-413.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Browne, M. W.. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136- 162). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B.M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20, 872-882.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia.
- Covington, M. V., & Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13, 157-176.

- Crombie, D., Lombard, C., & Noakes, T. (2009). Emotional Intelligence scores predict team sports performance in a national cricket competition. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4, 209-225.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. En M. A. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* (pp. 17-45). San Francisco, CA: Nova Science.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20, 77-89.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Johnson, S. J., Batey, M., & Holdsworth, L. (2009). Personality and health: The mediating role of trait emotional intelligence and work locus of control. *Personality and Individual Differences*, 47, 470-475. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.025>.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 827-839.
- Laborde, S., You, M., Dosseville, F., & Salinas, A. (2012). Culture, individual differences, and situation: Influence on coping in French and Chinese table tennis players. *European Journal of Sport Science*, 12, 255-261.
- Lane, A. M., Devonport, T. J., Soos, I., Karsai, I., Leibinger, E., & Hamar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 388-392.
- Lane, A. M., Thelwell, R. C., Lowther, J., & Devonport, T. J. (2009). Emotional intelligence and psychological skills use among athletes. *Social Behavior and Personality*, 37, 195-202. doi:10.2224/sbp.2009.37.2.195.
- Lu, F. J. H., Li, G. S. F., Hsu, E. Y. W. & Williams, L. (2010). Relationship between athletes' emotional intelligence and precompetitive anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 110, 323-338. doi:10.2466/pms.110.1.323-338.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In Salovey, P. and Sluyter, D. J. (Ed.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 528-549). New York, NY: Cambridge University Press; US.
- Mellalieu, SD, Neil, R, Hanton, S, Fletcher, D (2009). Competition stress in sport performers: Stressors experienced in the competition environment, *Journal of Sports Sciences*, 27, doi: 10.1080/02640410902889834.

- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico -deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas . Cuadernos de Psicología del Deporte, 6(2), 39-54.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing Emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion, 11*, 354-366.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Gonzalez, V. M. (2006). Preliminary validation of a spanish version of the sport motivation scale. *Perceptual and Motor Skills, 102*, 919-930.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 35-35.
- Perlanni, A., & Halverson, T. (2006). Emotional Intelligence in the National Hockey League. *Canadian Journal of Behavioral Science, 38*, 109-119.
- Perreault, D., Mask, L., Morgan, M., & Blanchard, C. M. (2014). Internalizing emotions: Self-determination as an antecedent of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences 64*, 1-6.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Eds.), *The Blackwell-Wiley handbook of individual differences* (pp. 656–678). New York, NY: Wiley.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21*, 26–55. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930601038912>.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*, 273–289. <http://dx.doi.org/10.1348/000712606X120618>.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*(6), 425-448.
- RAE (2015). Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?fw=conciliar&o=h>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*, 1, 68-78. Doi: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*, 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Satorra, A., & Bentler, P.M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C.C. Clogg (Eds.): *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. In C. Stough, D. Saklofske, & J. Parker (Eds.), *The Assessment of Emotional Intelligence* (pp. 119–135). New York: Springer Publishing.

- Steiger, J.H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180
- Weinstein, N., & Hodgins, H. S. (2009). The moderating role of autonomy and control on the benefits of written emotion expression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 351–364. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167208328165>.
- Weinstein, N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Motivational determinants of integrating positive and negative past identities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 527–544. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022150>.
- Zizzi, S., Deaner, H., & Hirschhorn, D. (2003) The relationship between emotional intelligence and performance among college baseball players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 262-269.

RELACIÓN DE AUTORES DE ESTA PUBLICACIÓN

Juan Abasolo. Didaktika eta Eskola Antolakuntza saileko irakaslea (UPV/EHU). Irakasle-graduatu, Pedagogian lizentziatua eta Psikodidaktika eta berriazko didaktikak masterra egindakoa. Egun Doktore Tesi proiektuan ari da gramatika-gaitasunaren ikerketan, euskara-ikasle helduen kasuan.

Ana Aierbe Barandiaran. Doctora en Psicología y Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Posee una amplia trayectoria investigadora en el ámbito de los Medios de comunicación y socialización. Una de sus publicaciones (*Communication & Society*, 2014, Vol. 27, Nº 2, 79-99) ha recibido el reconocimiento de la UNESCO (Proyecto 914BRZ5006), por considerarlo “uno de los más importantes entre los artículos sobre Medios de comunicación e Infancia”. Posee dos tramos de investigación reconocidos por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI).

Ángel Aldecoa Arnaiz. Profesor titular en la E.U. Estudios Empresariales de Bilbao (UPV/EHU). En su producción científica destacan varias ponencias en diversos congresos relacionados con la innovación y la docencia. En los últimos años su investigación está basada en el campo de las metodologías activas de aprendizaje.

Iratxe Antonio-Agirre. Investigadora predoctoral en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Le ha sido concedida una ayuda para la Formación de Personal Universitario (FPU13) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España para estudiar la influencia de factores personales y contextuales en el ajuste personal y escolar en la adolescencia.

Iñaki Arana Arrieta. Licenciado en Historia del Arte, diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Física y titulado en el Máster en Psicodidáctica (UPV/EHU). Actualmente investiga las razones de la menor participación de las jóvenes en la actividad física.

Silvia Arribas Galarraga. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (UPV-EHU). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección Psicología (UPV-EHU). Lleva ejerciendo su actividad docente en la UPV-EHU desde el año 1997. Cuenta con un sexenio de investigación (CNEAI). Ha dirigido y dirige diversas Tesis Doctorales y en la actualidad, dirige el grupo de investigación IKERKI. Sus líneas de investigación son Diagnóstico y valoración de la actividad físico-deportiva; y Formación e intervención relacionadas con actividades físico-deportivas.

- Inge Axpe. Profesora adjunta en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ha investigado la posibilidad de modificar el autoconcepto, especialmente el físico, mediante intervenciones de tipo cognitivo. Su interés se amplía a otros dominios del autoconcepto, así como a la satisfacción e implicación escolar, y los estudios de género.
- Laia Becerra Martínez. Licenciada en Bellas Artes por la UPV/EHU y, máster en formación del profesorado de secundaria y Necesidades Educativas Especiales. En la actualidad, compagina sus estudios de doctorado del programa de Psicodidáctica de la UPV/EHU con la docencia en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Gasteiz.
- Susana Beltrán de Heredia. Licenciada en Educación Física y titulada en el Máster de Psicodidáctica. En la actualidad es profesora de Educación Física en Educación Secundaria.
- Haizea Belza Fernández. Licenciada en Psicología por la Universidad del País Vasco, doctoranda en Psicodidáctica: Psicología de la educación y didácticas específicas.
- Elena Bernaras Iturrioz. Profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Escuela Universitaria de Magisterio (UPV/EHU). Ha centrado su investigación en el ámbito de la Educación Especial y más concretamente en el ámbito de la discapacidad visual y en el análisis de buenas prácticas de docencia en la universidad. Actualmente está trabajando en el análisis y de la sintomatología depresiva en contextos escolares y su prevención.
- Elsa Cuero Velasco. Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Investigación Educativa (2006) en la Universidad Nacional de Loja (Ecuador); Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Docencia Primaria (1998) en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas. Ejerce la docencia y es Vicerrectora en la Unidad Educativa “Edilfo Bennett Angulo” de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador). Titulada en el Master de Psicodidáctica de la UPV/EHU (2015).
- Naiara Escalante. Graduada en Magisterio (Ed. Infantil) y titulada en el Máster de Psicodidáctica. En la actualidad trabaja como profesora de Educación Infantil e investiga en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Igor Esnaola Etxaniz. Doctor en Psicología desde el año 2005 y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad del País Vasco donde es Profesor Agregado. 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 en el que actualmente estudia el desarrollo sociopersonal y la adaptación a la escuela.

Jose Maria Etxabe Urbiet. Profesor titular de Escuela Universitaria en el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales (UPV/EHU). En su producción científica destacan investigaciones sobre la formación del profesorado en Educación Primaria y Educación Secundaria, especialmente en relación al desarrollo de las competencias cognitivo-lingüísticas. Además ha organizado congresos y jornadas como los XXI Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Gorka Etxebarria Elordui. Graduado en Educación Infantil por la Universidad del País Vasco y titulado en el Máster universitario de Psicodidáctica: Psicología de la educación y didácticas específicas (UPV/EHU). En la actualidad es doctorando del Programa de Doctorado de Psicodidáctica.

Ainhoa Ezeiza Ramos. Euskal Herriko Unibertsitateko Bitarteko Lan Funtzionarioa da Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Sailean. COVCELL (2005-2007) europar proiektuan ikertzaile aritu da komunikazioaren garapenaren inguruan eta CREANOVA (2008-2011) europar proiektuko koordinatzaile nagusia izan da. Uneotan ILUSIONISTA SOZIALEN MINTEGIA ikerketa-taldeko ikertzaile nagusia da, jakintza herrikoiak eta ezagutza zientifikoak elkarlotzeko xedez (<http://ttiki.com/342382>).

Arantza Fernández Zabala. Profesora adjunta del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en el campus de Álava (UPV/EHU). Respecto a la temática de investigación, ésta se ha centrado en el autoconcepto en general, aunque profundizando sobre todo en la dimensión social del mismo, contando con artículos publicados en diferentes revistas científicas.

Oscar González Rodríguez. Doctor en Psicología desde el año 2009. Licenciado en Psicología por la Universidad del País Vasco. Miembro del grupo de investigación IKERKI 05/30. Actualmente desarrolla su labor profesional en la empresa Teskal asesoramiento on-line S.L. Miembro del Departamento Psicosocial de la Real Sociedad S.A.D.

Eider Goñi Palacios. Profesora Agregada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Ha investigado en torno al autoconcepto así como las relaciones de dicha variable respecto a otras variables psicológicas como el bienestar subjetivo, la inteligencia emocional o la satisfacción con la vida. Profundizó en el estudio del dominio personal del autoconcepto, desarrollando diversas publicaciones de impacto.

Elena Herrán Izagirre. Profesora Agregada de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Investiga la primera y segunda infancia (0-3 y 3-6 años), así como el entorno de la educación temprana y la educación infantil.

Ainhoa Juan Goicoechea. Diplomada en Magisterio de Lengua Extranjera de Inglés, Graduada en Educación Primaria e Infantil y titulada con el Máster de Psicodidáctica. Autora y colaboradora de varias comunicaciones en el congreso Jute 2015 con miembros del grupo de investigación Elkarrikertuz. Ponente en el

Congreso Internacional InSea 2015 celebrado en Lisboa. Interesada en la investigación sobre la sociedad del conocimiento, cambio educativo y cohesión social, primordialmente en la cohesión de la cultura visual y la constitución de la identidad docente.

Nerea Larruzea Urkixo. Graduada en Educación Primaria y titulada en el Máster de Psicodidáctica, ambas por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). En la actualidad es investigadora predoctoral y está estudiando el aprendizaje autorregulado y su relación con otras variables cognitivas.

Joseba Longarte Arriola. Licenciado en Sociología (Univ. Pública de Navarra), Graduado en Trabajo Social (EHU/UPV), Máster en Educación Multicultural y Plurilingüe (Univ. Mondragon) y Máster en Psicodidáctica (EHU/UPV). Actualmente matriculado en el Programa de Doctorado de Psicodidáctica (EHU/UPV).

Jose Manuel López Gaseni. Profesor titular de la UPV/EHU en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sus líneas de investigación son la Literatura infantil y juvenil, la Didáctica de la literatura y la literatura traducida. Profesor del Máster de Psicodidáctica, del Máster de Literatura Comparada y Teoría Literaria y del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Es miembro del grupo de investigación consolidado Laida, que trabaja sobre diversos temas relacionados con la Literatura vasca actual.

Daniel Losada Iglesias. Euskal Herriko Unibertsitateko Irakasle Atxikia da eta Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saileko zuzendaria. ELKARRIKERTUZ Euskal Unibertsitate Sistemaren Ikerketa Taldeko ikertzailea da (IT563-13). Hainbat argitalpen ditu unibertsitatearen eremuko irakaslearen formazioaz, identitate digitalaz eta IKTen erabileraren inguruan. Horrez gain, aholkularitza eta orientabidea eskaintzen die IKTak erabiliz hezkuntza berrikuntzako proiektuak gauzatu nahi dituzten erakundeei, esperientziak diseinatu, garatu eta ebaluatzeko (<http://www.ehu.eus/eu/web/daniel.losada/>).

Izaskun Luis de Cos. Doctora en Psicodidáctica en el año 2014. Licenciada en Ciencias de La Actividad Física y Deporte por la Universidad de Zaragoza y Diplomada en Educación Primaria especialista en Educación Física por la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Actualmente es profesora en el Departamento de Expresión Musical, Plática y Corporal (UPV/EHU), en la escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Es miembro del grupo de investigación Ikerki05/30, cuyas investigaciones están orientadas al campo de la Actividad Física y el Deporte.

Jose María Madariaga Orbea. Doctor en Psicología y Licenciado en Ciencias Físicas. Sus investigaciones se centran en el ajuste personal y social con especial atención a la resiliencia en relación al ámbito familiar y el autoconcepto. También en variables disposicionales, tales como las actitudes lingüísticas desde una perspectiva social, en contextos educativos con diversidad lingüística y cultural y alumnado inmigrante, o la motivación en educación musical. Asimismo investiga sobre innovación educativa de la que ha sido responsable de la UPV/EHU en el campus de Bizkaia.

Cristina Hilsa Mambrú Gómez. Graduada en Psicología clínica por la Universidad Nacional Evangélica en Rep. Dom. Diplomado en Terapia Familiar Sistémica por la Universidad Nacional Evangélica en Rep. Dom. Titulada en el Máster de Investigación Psicodidáctica (UPV/EHU). Actualmente realiza el doctorado en Investigación psicodidáctica en la UPV/EHU.

Judit Martínez Abajo. Licenciada en Educación Física y Diplomada en Magisterio (Educación Infantil y Educación Especial). Titulada en el Máster de Psicodidáctica y doctoranda del Programa de Psicodidáctica (UPV/EHU). En la actualidad ejerce como maestra en un centro público de Vitoria-Gasteiz.

Laura Moreno-Bonet. Licenciada en Educación Musical por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y titulada en el Máster de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es profesora de Pedagogía musical desde 1992 y jefa del departamento de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música de Navarra. Actualmente realiza su tesis doctoral sobre aspectos motivacionales en la práctica musical, dentro del grupo IKERKI, de la UPV/EHU.

Teresa Nuño Angos. Catedrática del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU). En su producción científica destacan investigaciones sobre género, ciencia y educación, investigaciones centradas en conocimientos y concepciones del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca. Además ha organizado cursos y postgrados, y ha participado en programas de doctorado.

Eider Oregui González. Estudiante de Doctorado en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Dispone de un contrato predoctoral concedido en la convocatoria de ayudas para la formación de doctores 2015 contemplada en el Subprograma Estatal de Formación, del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, del Ministerio de Economía y Competitividad, del Gobierno de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo.

Oihane Otaegi Garmendia. Doctora en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Máster en Alto Rendimiento Deportivo COES (COE/UAM). Profesora Ayudante en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, en la Escuela Unibersitaria de Magisterio de Donostia. Miembro del grupo de Investigación Ikerki 05/30.

Estíbaliz Ramos. Doctora en Psicología y profesora de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, colabora en la investigación con el grupo PSIKOR en temas relacionados con el ajuste escolar, la resiliencia y el autoconcepto.

- Lorena Revuelta. Profesora adjunta del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Su investigación se ha centrado en el estudio de los factores psicológicos y contextuales determinantes de la motivación adolescente hacia la actividad físico-deportiva. En la actualidad, su línea de trabajo ha derivado en los aspectos psicosociales involucrados en la implicación y el rendimiento escolares dentro de la actividad del grupo PSIKOR de investigación.
- Arantazu Rodríguez Fernández. Doctora en psicología con premio extraordinario de doctorado por la Universidad del País Vasco actualmente ejerce de profesora agregada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de dicha Universidad. Su labor investigadora se ha centrado en el autoconcepto y el bienestar/malestar psicológico, examinando las relaciones con variables como la ansiedad, la depresión, los trastornos de la conducta alimentaria, la satisfacción con la vida, etc. Actualmente su línea de investigación versa sobre la relación entre el autoconcepto y el ajuste psicosocial, utilizando una metodología en auge en las ciencias sociales: el análisis SEM de Modelos de Ecuaciones Estructurales.
- Ekaitz Saies. Coordinador de Programas de Alto Rendimiento de la Real Federación Española de Piragüismo. Graduado en Educación Primaria con especialización en Educación Física y diplomado en Lengua Extranjera. Máster en Psicodidáctica y doctorando del mismo programa (UPV/EHU). Es también miembro del grupo de investigación IKERKI. Ha sido 2 veces campeón del mundo de piragüismo. Su estudio se centra en la inteligencia emocional, la motivación y el mindfulness.
- Martin Yael Santana. Graduado en Psicología General en la Universidad tecnológica de Santiago (UTESA) en República Dominicana, titulado en el Máster de Psicodidáctica de la UPV/EHU y doctorando del Programa de Doctorado de Psicodidáctica en la UPV/EHU.
- Larraitz Zarandona Arteaga. Diplomada en Educación Infantil, Graduada en Educación Primaria, Doctoranda en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas específicas (UPV/EHU). Maestra en la red de escuelas públicas del Gobierno Vasco desde 2002.
- Ana Zuazagoitia Rey-Baltar. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en el campus de Vitoria-Gasteiz. Su línea de investigación se centra en el área de la implicación escolar, la actividad física, la educación física y la salud.

