

## POTENCIALIDAD DE LA APLICACIÓN AUTÓNOMA DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO

Inge Axpe  
Universidad del País  
Vasco (UPV-EHU)  
[inge.axpe@ehu.es](mailto:inge.axpe@ehu.es)

Eider Goñi  
Universidad del País  
Vasco (UPV-EHU)  
[eider.goni@ehu.es](mailto:eider.goni@ehu.es)

Jose María Madariaga  
Universidad del País  
Vasco (UPV-EHU)  
[joetxu.madariaga@ehu.es](mailto:joetxu.madariaga@ehu.es)

Ana Arribillaga  
Universidad del País  
Vasco (UPV-EHU)  
[ana.arribillaga@ehu.es](mailto:ana.arribillaga@ehu.es)

### Resumen

El autoconcepto físico es un importante dominio dentro del autoconcepto general, especialmente durante la adolescencia, en la que los múltiples cambios propios de tal etapa pueden suponer dinámicas que lo afectan significativamente, a menudo perjudicándolo. Este deterioro resulta peligroso, ya que un bajo autoconcepto físico correlaciona con hábitos de vida y decisiones conductuales poco saludables.

Los profesionales de la educación, tanto profesorado como educadores y educadoras sociales, dedican grandes esfuerzos a la intervención para la prevención de estas conductas, por lo que la concienciación acerca de la relación entre autoconcepto físico y hábitos saludables se considera fundamental en su formación.

Con este objetivo, así como para facilitar la adquisición de herramientas útiles tanto para la mejora personal como para su futuro profesional, se propone la aplicación autónoma de un programa educativo de corte cognitivo para la mejora del autoconcepto en un grupo de futuros educadores sociales, estudiantes de la Universidad del País Vasco.

Los participantes en la experiencia trabajaron individualmente los materiales del programa diseñados para potenciar, mediante la información y la realización de ejercicios, la reflexión personal acerca de diversos aspectos implicados en el mantenimiento de un autoconcepto físico ajustado, así como su relación con aspectos tales como la "prevención" frente a conductas de riesgo y la consecución del bienestar personal. Con el fin de favorecer la integración del conocimiento obtenido en el trabajo individual mediante la discusión del mismo con iguales y de estimular la traslación al ámbito práctico de las nociones teóricas y las estrategias adquiridas, el alumnado procedió a diseñar y planificar una propuesta práctica de intervención en un hipotético grupo de educandos, que fue presentada y representada en el grupo de clase.

La evaluación realizada muestra que el alumnado percibe el trabajo desarrollado como útil para fomentar el autoaprendizaje, tanto de aspectos teóricos acerca del autoconcepto físico, como de estrategias prácticas para su mejora, especialmente en el ámbito personal.

### Comunicación

Los objetivos de esta comunicación son los siguientes:

- Presentar una experiencia práctica en aprendizaje autónomo con alumnado universitario
- Conocer la evaluación del alumnado participante respecto a la utilidad del proceso

- Reflexionar acerca de la utilidad de los programas de auto aplicación o autoayuda que pretenden la mejora de facetas personales como el autoconcepto

El autoconcepto ha sido un objeto tradicional de estudio en la Psicología, no obstante, en las últimas décadas ha aumentado el interés por profundizar en sus dominios, especialmente en el ámbito físico, debido al importante papel que juega en el desarrollo personal (Goñi y Fernández, 2008; Goñi, Fernández, y Zulaika, 2008).

La pubertad y la adolescencia se consideran etapas en las que las profundas alteraciones biológicas, los importantes avances cognitivos y las expectativas sociales cambiantes percibidas constituyen un reto para la configuración de un sano y equilibrado autoconcepto (Balaguer, 2000; Balaguer, Pastor y Moreno, 1999). Reto aún mayor, si cabe, en el ámbito físico (Ecklund y Bianco, 2000), posiblemente por el exacerbado culto social al atractivo y la imagen corporal en una etapa en la que es preciso adaptarse a una nueva anatomía, aún desconocida. No es por tanto extraño constatar un marcado descenso de las puntuaciones en el autoconcepto físico al inicio de este periodo del desarrollo (Esnaola, 2005).

Estos datos resultan preocupantes, ya que la adolescencia constituye un periodo en el que los sujetos tienden a iniciarse en conductas poco saludables (consumo de sustancias legales y no legales, relaciones sexuales sin medidas preventivas, abandono de la actividad física, especialmente en mujeres...) que, al igual que determinados trastornos como los de la conducta alimentaria o la depresión correlacionan con bajas puntuaciones en el autoconcepto físico (Cash y Pruzinsky, 2002; Rodriguez y Esnaola, 2008). De este modo se considera que los sujetos con bajo autoconcepto físico mostrarían mayor probabilidad de desarrollar dichos trastornos o de implicarse en tales comportamientos de riesgo para la salud (Crocker, Kowalski, Kowalski, Chad, Humbert, y Forrester, 2001).

El hecho de que las pautas y hábitos iniciados en la adolescencia tienden a mantenerse a lo largo de la vida adulta (Kelder, Perry, Klepp, y Lytle, 1994) lleva a considerar prioritario el intervenir para favorecer el establecimiento de un autoconcepto físico positivo.

En efecto, son numerosos los estudios que tratan de mejorar el autoconcepto físico, mediante el incremento de la actividad física (Asçi, 2003; Alfermann y Stoll, 2000) o por el contrario la reducción de peso, en este caso especialmente en sujetos obesos (Jelalian, Mehlenbeck, Lloyd-Richardson, Birmaher, y Wing, 2006; Walker, Gately, Bewick, y Hill, 2003). No obstante, la variabilidad en cuanto a diseño, muestras, medida de variables, e incluso resultados (Jiang, Hawkins, Prosser, 2003; Walker *et al.*, 2003; Walters y Martins, 2000), dificulta la obtención de conclusiones claras acerca tanto de las posibilidades reales de mejora del autoconcepto como de las estrategias más adecuadas para lograrlo, observándose en general una fuerte inversión de recursos tanto materiales como humanos que imposibilitan la generalización de los estudios a entornos educativos, en los que tiende a adolecerse de los mismos.

En este sentido, el uso del pensamiento reflexivo (Hay, 1995) se perfila como una nueva estrategia de intervención, especialmente adecuada en la adolescencia, teniendo en cuenta el importante avance cognitivo experimentado en dicha época (Axpe, Goñi y Zulaika, 2008). Tal modalidad de intervención permitiría la reelaboración

del autoconcepto físico mediante las tan necesarias y demandadas propuestas de sencilla aplicación y amplia posibilidad de difusión ausentes en el ámbito educativo, tomando como base el aprendizaje autónomo y el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades cognitivas de innegable valor para la satisfacción y bienestar tanto personal como social.

Dado que serán principalmente profesionales como los y las educadoras sociales quienes desarrollarán este tipo de intervenciones para paliar y minimizar los riesgos de las ya mencionadas conductas poco saludables iniciadas en la adolescencia, el que conozcan el efecto preventivo de un buen autoconcepto físico resulta muy deseable.

Pero además, si las percepciones ajustadas contribuyen al mantenimiento de hábitos saludables, la mejora del autoconcepto de los propios educadores y educadoras resultaría doblemente deseable desde la perspectiva del aprendizaje social (Bandura, 1996), puesto que, como figuras de referencia de sus usuarios, a menudo se constituyen en modelos a imitar. De este modo, ejercerían un doble efecto educativo como agentes modeladores de conducta a través de la implementación de intervenciones preventivas (o paliativas) y como modelos o referentes de pautas adecuadas de hábitos saludables.

El presente trabajo trata de dar respuesta a dicha necesidad, planteando la aplicación de un programa educativo de corte cognitivo (“Mirate bien/Pozik zure itxurarekin?” de Goñi, Zulaika, Rodríguez, Esnaola, Infante, Iturriaga, Ruiz de Azúa, Goñi, et al., 2008) para la mejora del autoconcepto físico dentro de la asignatura de Psicología de la Educación de futuros educadores y educadoras sociales.

## **Objetivo**

El objetivo principal de la experiencia radica en estudiar la utilidad percibida por el alumnado del programa educativo implementado como herramienta o recurso que potencie el aprendizaje autónomo y la reelaboración de conocimientos acerca de cuestiones teóricas (importancia del autoconcepto, variables relacionadas y factores influyentes, posibilidades de mejora...), prácticas para la mejora de dichas autopercepciones (toma de conciencia del propio autoconcepto y su grado de ajuste, desarrollo y puesta en práctica de estrategias de mejora...), así como para la traslación de las mismas al ámbito laboral en futuras intervenciones.

De este modo mediante este proceso se pretende que el alumnado a través de su trabajo autónomo y en pequeño grupo:

- Obtenga datos e información empíricamente contrastada acerca de la estructura del autoconcepto, profundizando en el dominio físico.
- Adquiera nociones básicas acerca de los mecanismos que inciden sobre el autoconcepto físico.
- Conozca la relación y repercusión del autoconcepto físico en diversos ámbitos vitales.
- Tome conciencia de la importancia de construir un autoconcepto ajustado.
- Aumente su autoconocimiento reflexionando acerca de su situación personal
- Interiorice pautas y estrategias útiles para la modificación y mejora del autoconcepto físico, tanto a nivel personal como profesional.

## Procedimiento

El programa se presentó al alumnado junto a una explicación de sus objetivos, su utilidad y manera precisa en que debía ser cumplimentado. Se estableció un periodo de doce semanas durante el cual los estudiantes se aplicaron dicho programa de manera individual, al tiempo que, a partir de la información obtenida y las reflexiones suscitadas, elaboraron en pequeño grupo una propuesta para la optimización del autoconcepto físico en un hipotético colectivo de educandos. Transcurrido dicho tiempo se recogieron los materiales cumplimentados individualmente y las propuestas grupales fueron expuestas en el grupo clase.

La elección de tal metodología responde a dos razones:

1. Se espera que la cumplimentación autónoma del programa facilite el aprendizaje significativo, gracias a su estructura interna, conformada por etapas con una secuencia común de secciones o apartados diseñados para facilitar tanto la adquisición de información como el procesamiento y reflexión sobre la misma. Se pretende impulsar incluso el establecimiento de objetivos para la implementación de cambios potencialmente necesarios. De hecho, el trabajo a realizar exige el análisis de la situación individual, la toma de conciencia del propio nivel de autoconcepto físico, de la adecuación de los propios hábitos o conductas, de la sensibilidad a las presiones procedentes del entorno... De este modo, a través de la reflexión individual acerca de la información referida a la propia persona, se considera que el programa ejercerá un mayor impacto sobre la construcción del nuevo conocimiento, ya que no sólo se refiere a uno mismo (siendo por tanto altamente relevante y con sentido para la persona), sino que además supone la "experimentación activa", es decir, la vivencia en primera persona de distintas actividades que permitan dar significado (Carretero, 2007) a la información teórica brindada en los materiales.

2. No obstante, esta construcción individual y personal del conocimiento debería, a nuestro entender, complementarse con una construcción conjunta de significados (Mercer, 2001), mediante la interacción con pares, contrastando las distintas visiones, maneras de comprender e interpretar una misma información en función de las características particulares e individuales de cada sujeto. Este tipo de intercambio grupal, mediado por el uso del lenguaje y enormemente enriquecedor por la posibilidad de generar nuevas ideas y potenciar el desarrollo de los sujetos (Vygotsky, 1985), podría, no obstante, verse empañado en el caso de sentirse los participantes obligados a comentar datos correspondientes al ámbito privado o reflexiones más íntimas suscitadas por los diversos ejercicios incluidos en el material. Por esta razón se opta por el establecimiento de una actividad que suponga un tratamiento más generalista del conocimiento obtenido a partir de la actividad individual, favoreciendo además que los nuevos conceptos, estrategias y habilidades adquiridas sean trasladadas al ámbito práctico mediante la planificación y diseño de una breve intervención para la mejora del autoconcepto. Dicha propuesta, a desarrollar de manera grupal, es tutorizada por la docente y finalmente presentada e implementada (al menos una de las actividades incluidas en el diseño) en el grupo de clase. De esta manera el ciclo de aprendizaje finaliza en otra experiencia práctica (Pérez Esteve, 1994), esta vez resultante de la aplicación o generalización del conocimiento previamente trabajado a nivel simbólico o abstracto (tanto individual como grupalmente) y a su vez procedente de los conocimientos inicialmente "sentidos, vivenciados" y adquiridos a través de la autoaplicación de los materiales.

## Resultados

La evaluación de la experiencia se realiza a dos niveles:

1) Por una parte, de manera previa y posterior a la aplicación autónoma del programa se recogen las puntuaciones relativas al autoconcepto físico del alumnado participante, a fin de ser contrastados con una condición control (sin tratamiento). Dichos resultados, que no son detallados en esta comunicación, permiten conocer los datos en cuanto a sexo y edad (Axpe, Goñi, Madariaga y Arribillaga, 2011) de acuerdo con la siguiente distribución:

*Tabla 1. Distribución de la muestra*

	Edad Media	Hombres	Mujeres	Total
Experimental	21.48	20.7%	79.3%	47

Conviene destacar que del total de la muestra que completa este cuestionario (AFI abreviado de Esnaola, 2006), se observa la pérdida de 9 sujetos, que no cumplimentan el instrumento específico para la evaluación del programa y la utilidad del proceso de autoaprendizaje. De este modo los resultados a los que se refiere el siguiente apartado corresponden a una muestra final constituida por un total de 38 sujetos.

2) Por otra parte, se evalúan las respuestas del alumnado acerca de la utilidad percibida del programa mediante un cuestionario creado al efecto. Para facilitar la cumplimentación del mismo sin condicionar las respuestas de los estudiantes, dicha herramienta resulta anónima, incluso en lo relativo a los datos de edad y el sexo de los participantes.

El cuestionario de valoración cumplimentado por los sujetos tras la aplicación autónoma y el trabajo en pequeño grupo del programa “Mírate bien/Pozik zure itxurarekin?” recoge, mediante ítems cerrados y abiertos, la percepción de los sujetos en relación a la calidad de los materiales (8 ítems cerrados) la utilidad del programa de intervención (4 ítems de respuesta cerrada) así como la percepción respecto al proceso desarrollado de autoaprendizaje (ítems de respuesta abierta).

En relación a la calidad de los materiales utilizados, se construyó una escala Likert de 5 puntos. Los resultados muestran una valoración favorable de los mismos (tabla 2), superando sus puntajes medios el 4, con la excepción de un solo ítem, el cuarto (*Los ejercicios y test permiten conocerse e incitan a la reflexión*) cuya puntuación media desciende ligeramente hasta el 3.95.

*Tabla 2. Evaluación de la calidad de los materiales*

Item	Enunciado	M	DT
------	-----------	---	----

1	Los textos son claros y comprensibles	4.45	.724
2	La extensión de los textos es adecuada y su lectura es agradable	4.58	.599
3	Los tests y ejercicios son sencillos de realizar	4.37	.589
4	Los ejercicios y test permiten conocerse y facilitan la reflexión	3.95	.733
5	La extensión de test y ejercicios es adecuada	4.05	.868
6	Hay suficientes ejemplos y son claros	4.29	.732
7	Las imágenes se ajustan al contenido	4.26	.760
8	La calidad de las imágenes es adecuada	4.34	.708

En cuanto a la valoración de la utilidad percibida del programa, los resultados se muestran igualmente favorables puesto que las puntuaciones superan la media de 3 (“aceptable”) correspondiente a una escala likert de 5 puntos (tabla 3). Destaca la validez del programa para concienciar acerca de la responsabilidad y capacidad de la propia persona en la mejora de su situación y su autoconcepto físico (media de 4.16) así como el considerarlo una herramienta útil para el trabajo con futuros educandos (3.63).

*Tabla 3. Respuestas a los ítems cerrados referidos a la utilidad del programa*

Item	Enunciado	M	DT
1	Sirve para mejorar el autoconcepto	3.37	.852
2	Muestra que la mejora del autoconcepto es responsabilidad propia	4.16	.638
3	Me ha resultado útil a nivel personal	3.26	.921
4	Me ha proporcionado estrategias para mi futuro profesional	3.63	.883

En el apartado de ítems de respuesta abierta, la tabla 3 muestra las categorías constituidas a partir de las opiniones recogidas. Se observa que una amplia proporción de sujetos (92.1%) considera útil el proceso de aplicación autónoma y trabajo grupal desarrollado, especialmente como método para la obtención de información acerca del autoconcepto físico, su influencia en distintos ámbitos vitales así como las variables que lo condicionan (65.8%). El resto lo considera útil como herramienta para la toma de conciencia y responsabilidad respecto a la posibilidad de ejercer un cambio para la

consecución del bienestar personal (23.7%), perdiéndose la respuesta de un sujeto que no especifica la utilidad del proceso.

Es, por tanto, un porcentaje bajo de sujetos el que no considera que el proceso desarrollado aporte nuevo conocimiento o resulte útil para la adquisición de nuevas estrategias o habilidades (7.8%).

Tabla 4. Utilidad percibida del proceso de trabajo autónomo y grupal

Categoría de respuesta		n	%
Utilidad percibida	El proceso de autoaprendizaje desarrollado me ha resultado útil	35	92.1
	Mediante este trabajo he adquirido nuevo conocimiento	25	65.8
	Este proceso me ha permitido tomar conciencia de la importancia de ser consciente del propio autoconcepto y la posibilidad de modificarlo	9	23.7
	La realización de esta actividad no me ha resultado útil	3	7.9
Cambio percibido	Este trabajo me ha llevado a modificar ciertas conductas o formas de pensar	15	39.5
	No he modificado hábitos ni pensamientos tras este trabajo	16	42.1
	Tengo la intención de implementar ciertos cambios	7	18.4

Cabe destacar además que la proporción de sujetos que percibe que el proceso le ha ayudado a implementar algún tipo de cambio conductual o cognitivo (39.5%) es muy similar a aquella que considera que no ha acontecido ningún cambio en su estilo de vida o en su manera de pensar (42.1%), situándose un porcentaje menor de sujetos en la categoría de *intención de cambio* (18.4%), argumentando que el tiempo para observar mejoras no ha sido suficiente.

En cuanto a las propuestas de intervención diseñadas en pequeño grupo y presentadas posteriormente en el aula, si bien no son evaluadas de manera específica por parte del alumnado, este si manifiesta una gran implicación tanto en el momento de presentar/representar su programa como a la hora de participar activamente en las actividades dirigidas por sus compañeros y compañeras al ejemplificar sus diseños. De este modo, las sesiones de clase dedicadas a tales propuestas son acogidas con gran aceptación, en un clima de respeto y mostrando un alto apoyo a sus iguales, observable en el elevado índice de asistencia.



## Conclusiones

Dado que la intervención educativa en el ámbito del autoconcepto físico en la adolescencia tiende a programarse desde los profesionales más cercanos y de mayor relevancia personal para el adolescente, resulta preciso que dichas personas cuenten con información y formación adecuada y suficiente tanto acerca del propio constructo como de sus implicaciones e influencias en todos los ámbitos de la vida (Machargo, 1991), entre otros como factor protector frente a comportamientos de riesgo de frecuente inicio en la adolescencia (Balaguer et al, 1999). Por esta razón la inclusión en la formación de futuros educadores y educadoras sociales de actividades para el fomento de la reflexión acerca de sus autopercepciones y sus estilos de vida se considera útil de cara a la posterior aplicación tanto a nivel personal como profesional, con sus futuros usuarios. En este sentido, el desarrollo de programas como el que se presenta en esta comunicación se perfilan como útiles y necesarios, teniendo además en cuenta su facilidad de aplicación e implementación.

Esto es lo que parece constatarse al analizar los datos recogidos tras la aplicación a la vez autónoma y fomentando la interacción de los estudiantes en pequeño grupo de dicho programa, en la titulación de educación social. Las respuestas al cuestionario de valoración permiten manifestar cierto optimismo, tanto respecto a los materiales en sí mismos, como en relación a la metodología utilizada para su desarrollo. De hecho las valoraciones realizadas por los participantes apuntan hacia la consecución de los objetivos planteados para la experiencia, puesto que la mayoría la considera útil para integrar nuevos conocimientos acerca del autoconcepto así como para la toma de conciencia de la propia responsabilidad individual en el mantenimiento y mejora del mismo mediante el cuidado de diversas variables relacionadas.

Se considera que la reflexión y toma de conciencia generadas pueden resultar de gran utilidad en la futura labor profesional de estos estudiantes, especialmente en la intervención con adolescentes, por lo que el uso de programas como el presente parecen una herramienta útil de cara al fomento del autoconocimiento, el pensamiento crítico y la adquisición de estrategias válidas tanto para la consecución del bienestar y la salud personal como para la promoción de los mismos en los futuros educandos. En cualquier caso, los resultados de este trabajo deberían tomarse con precaución, especialmente por lo reducido de la muestra en la que se implementó. No obstante, esperamos que pueda servir como estímulo para la investigación en un ámbito tan importante como la mejora de variables relacionadas con el equilibrio y satisfacción personal, especialmente en la formación de los y las futuras profesionales educativas, para avanzar en el camino hacia una educación integral y potenciadora de las capacidades y posibilidades cognitivas, sociales, emocionales y físicas de los educandos.



## Bibliografía

- Alfermann, D., y Stoll, O. (2000). Effects of physical exercise on self-concept and well-being. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 47–65.
- Asçi, F.H. (2003). The effects of physical fitness training on trait anxiety and physical self-concept of female university students. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 255–264.
- Axpe, Goñi, Madariaga y Arribillaga (2011). Intervención sobre el autoconcepto físico: aplicación de un programa para su mejora. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comp.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3255 – 3271). Valladolid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Axpe, I., Goñi, E. y Zulaika, L. M. (2008). Bienestar psicológico y autoconcepto físico. En A. Goñi (Eds.), *El autoconcepto físico. Psicología y educación* (pp. 249-270). Madrid: Pirámide.
- Balaguer, I. (2000). *Un estudio sobre los predictores de los estilos de vida saludables de los adolescentes valencianos*. Dirección General de Salud Pública. Consejería de Sanidad. Generalidad Valenciana. Instituto Valenciano de Estudios en Salud Pública (IVESP 99/011).
- Balaguer, I., Pastor, Y., y Moreno, Y. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*, 26, 33-56.
- Bandura, A. (1996). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- Carretero, M. (2007). *Konstruktibismo eta hezkuntza. Hik Hasi 20. Monográfico*. Donostia: Xangorin-hik hasi.
- Cash, T. F. y Pruzinsky, T. (Eds.). (2002). *Body image: a handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Crocker, P., Kowalski, N., Kowalski, K., Chad, K., Humbert, L., y Forrester, S. (2001). Smoking behaviour and dietary restraint in young adolescent women: the role of physical self-perceptions. *Canadian Journal of Public Health*, 6, 428–432.
- Ecklund, R., y Bianco, T. (2000). Social physique anxiety and physical activity among adolescents. *Reclaiming Children and Youth*, 9(3), 139–142.
- 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. (2006). Autokontzeptu fisikoa neurtzeko galdesorta berri baten propietate psikometrikoak: Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI). *Uztaro*, 56, 109 – 122.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2008). El autoconcepto. En A. Goñi (Eds.), *El autoconcepto físico. Psicología y educación* (pp. 23-57). Madrid: Pirámide.
- Goñi, E., Fernández, A., y Zulaika, L. M. (2008). Los dominios menos explorados del autoconcepto. En J. A. González-Pienda y J. C. Núñez (Eds.), *Psicología y educación: Un lugar de encuentro* (pp. 421-430). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Goñi, A., Zulaika, L. M., Rodríguez, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G., Ruiz de Azúa, S., Goñi, E., Fernández, A., y Axpe, I. (2008). *Mírate bien – Pozik zure*

*itxurarekin?* Gasteiz: Caja Vital.

- Hay, I. (1995). Enhancing the learning of students with learning difficulties through an understanding of the interactions between students' effort, self-perception, achievement, and teacher actions. *Australian Journal of Remedial Education*, 27, 22 – 25.
- Kelder, S. H., Perry, C. L., Klepp, K. I. y Lytle, L. L. (1994) Longitudinal tracking of adolescent smoking, physical activity, and food choice behaviors. *American Journal of Public Health*, 84, 1121–1126.
- Jelalian, E., Mehlenbeck, R., Lloyd-Richardson, E.E., Birmaher, V. y Wing, R.R. (2006). "Adventure therapy" combined with cognitive-behavioral treatment for overweight adolescents. *International Journal of Obesity*, 30, 31–39.
- Jiang, X., Hawkins, K., Prosser, L. (2003). Children's self-concept in relation to the quality of school physical education programs. *Paper presented at NZARE AARE*, Auckland, New Zealand.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Mercer, N. (2001). El desarrollo por medio del lenguaje. *Palabras y Mentes*. Geodisa: Barcelona.
- Pérez Esteve, P. (1994). Proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*. 225, 52 – 57.
- Rodríguez, A. (2008). Bienestar psicológico y autoconcepto físico. En A. Goñi (Eds.), *El autoconcepto físico. Psicología y educación* (pp. 193-204). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, A. y Esnaola, I. (2008). Los trastornos de la conducta alimentaria y el autoconcepto físico. En A. Goñi (Eds.), *El autoconcepto físico. Psicología y educación* (pp. 173-191). Madrid: Pirámide.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Walker, LL. M., Gately, P. J., Bewick, B.M., y Hill, A. J. (2003). Children's weight-loss camps: psychological benefit or jeopardy? *International Journal of Obesity*, 27, 748–754.
- Walters, S. T. y Martin, J. E. (2000). Does aerobic exercise really enhance self-esteem in children? A prospective evaluation in 3rd - 5th Graders. *Journal of Sport Behavior*, 23, 51–60.

### **Cuestiones para el debate**

Entre las cuestiones que consideramos de interés debatir apuntaríamos en primer lugar la necesidad del trabajo personal e introspectivo de los futuros profesionales de la educación. Es bien sabido que variables de ámbito personal como el autoconcepto influyen en la conducta y la ejecución de los sujetos, habiendo sido estudiado en múltiples ocasiones el influjo del autoconcepto optimista y ajustado de los docentes en su práctica profesional, de tal manera que aquel profesorado excesivamente pendiente de la valoración externa, inseguro respecto a sus propias capacidades docentes o de gestión de grupo, con bajo control de sus propias emociones negativas... tiende a manifestar peores resultados de enseñanza y menor capacidad para el establecimiento de relaciones de aprendizaje significativas con sus estudiantes.

Por otro lado, consideramos que la capacidad del ser humano para aprender en base a modelos justificaría también la necesidad de mejorar el autoconcepto de los educadores. Más aún en contextos de educación no formal, en los que la relación con los educandos tiende a ser más intensa y a menudo los profesionales educativos constituyen figuras de gran relevancia en la vida de ciertos sujetos que han podido adolecer de referentes adultos significativos.

Además, por extraño que parezca, una proporción importante del alumnado universitario carece aún de hábitos introspectivos y es poco dado a la reflexión y el pensamiento crítico, manifestando a menudo cierta sorpresa ante la constatación de relaciones entre autoconcepto y conducta o la posibilidad de modificar pensamientos y tendencias cognitivas consideradas “rasgos de personalidad invariables”... De hecho, en los entornos universitarios constantemente se exige y recuerda al alumnado la necesidad de trabajar dichos aspectos, ofreciendo una enseñanza personalizada a sus futuros educandos dentro del grupo o aula, sin ofrecer luego estrategias o recursos para alcanzar dichas exigencias. Es por ello por lo que consideramos preciso reflexionar acerca de las prácticas habituales de formación también en niveles de enseñanza superior, en las que quizá gracias a la implantación de las nuevas titulaciones adaptadas al espacio común europeo logre avanzarse en la integración entre el discurso y la práctica educativa.

Al hilo de este último punto consideramos también como cuestión abierta al debate el uso del trabajo en pequeño grupo de cara al fomento de la reflexión individual y la integración de nuevo conocimiento. Si bien a nuestro entender la potencialidad y capacidad educativa de las interacciones significativas con iguales son indiscutibles, no lo es tanto el hecho de que éstas no ocurren de manera natural por la simple reunión de varias personas o la necesidad de realizar una tarea común. Muy al contrario, las relaciones interpersonales resultan complejas y no están nunca exentas de conflicto, por lo que si bien las propuestas de trabajo grupal abren la posibilidad de un enriquecimiento mutuo de los miembros del grupo cuando realmente se establecen pautas de comunicación e interacción cooperativa o colaborativa, el desarrollo puede quedar también truncado en el caso del establecimiento de interacciones negativas o de la ausencia de las mismas (mediante el reparto de trabajo y la falta de discusión de contenidos). De este modo queda abierto el debate acerca de las estrategias favorecedoras de un verdadero trabajo grupal en el que el intercambio de puntos de vista, opiniones, sugerencias y críticas pueda favorecer un procesamiento y elaboración profunda de la nueva información a integrar, tomando como base las distintas experiencias, interpretaciones y significados individuales otorgados por cada miembro del grupo.

Por otra parte, es relevante plantear el interrogante acerca de la verdadera utilidad de los programas que, a través de una implementación autónoma, pretenden lograr el cambio conductual y/o cognitivo de los sujetos. A nuestro entender el cambio es posible, lo que no significa que sea sencillo ni inmediato. Muy al contrario, la modificación de hábitos, tanto conductuales como, especialmente, cognitivos, precisa de gran esfuerzo y constancia, y supone ante todo, la superación de resistencias a menudo muy fuertes. De este modo el que un programa sea valorado como útil para la toma de conciencia constituye, a nuestro entender, un primer paso importante, ya que sin conciencia de problema no existe posibilidad de mejora. No obstante reconocemos que la mera consecución de dicho estado de conciencia no asegura, ni mucho menos el inicio del cambio. Sin embargo, para aquellos sujetos ya en dicha fase, la realización y cumplimentación de un programa como el aquí descrito, podría suponer el impulso necesario para acometer el cambio, al ofrecer sencillas pautas y estrategias para el

establecimiento y la consecución de objetivos en tal dirección. Consideramos por tanto que la reflexión autónoma y el trabajo individual pueden ser de gran utilidad para la adquisición de conocimientos teóricos, pero no siempre para su traslación a la aplicación práctica, cuando menos de cara a implementar cambios en la propia persona. No obstante, retomando el punto inicial del debate, sí podrían resultar de gran utilidad para la traslación a la práctica educativa, en la guía y seguimiento del proceso de cambio de los futuros educandos.