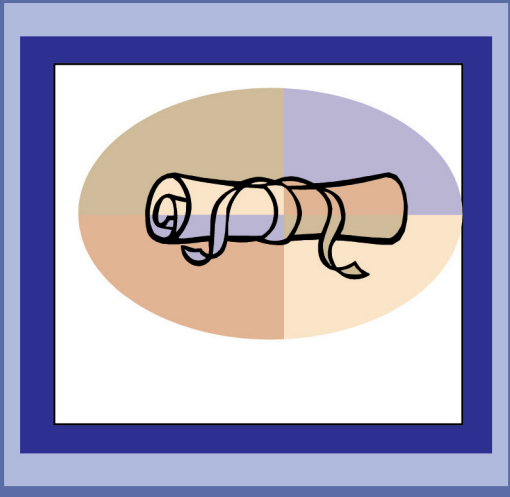
NUEVAS FÓRMULAS DOCENTES EN EL EEES



Beatriz Peña Acuña
(Coordinadora)

Vision Libros

NUEVAS FÓRMULAS DOCENTES EN EL EEES

Beatriz Peña Acuña












Visión Libros

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2011 NUEVAS FÓRMULAS DOCENTES EN EL EEES
© 2011 Beatriz Peña Acuña
© 2011 Editorial: Vision Libros
C/ Magnolias 35 bis 28029 Madrid. España
Web: www.visionlibros.es Tel: 0034 91 3117696

ISBN: 978-84-9011-908-2
Descargado de: www.visionlibros.com

Disponible en papel y ebook
www.visionlibros.com
www.terrabooks.com

Pedidos a:
pedidos@visionnet.es

Si quiere recibir información periódica sobre las novedades de nuestro grupo editor envíe un correo electrónico a:
subscripción@visionnet.es

PRÓLOGO

Tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él.

Inmanuel Kant *(1724-1804) Filosofo prusiano.*

El panorama que ha impuesto el acuerdo de Bolonia requiere un esfuerzo a la universidad europea, que en este caso concreto atendemos: la universidad española. Además se puede afirmar que ha exigido especialmente una metamorfosis del profesorado que ha contestado al reto de adaptarse en poco tiempo a la metodología universitaria anglosajona y ha tenido que hacer un *sprint* de creatividad metodológica y técnica al que no estaba acostumbrado. Cuestión meritoria para el profesorado español y que no queremos, ni debemos dejar de lado y que aprovechamos para agradecerlo.

Gracias a la oportunidad que me ha otorgado el Grupo de Investigación Validado Complutense "***Concilium***" y su Investigador Principal, David Caldevilla Domínguez, he tenido la fortuna y la responsabilidad de poder coordinar este volumen titulado "Nuevas fórmulas docentes en el EESS" en un momento en el que la docencia es un tema tan importante no sólo para pedagogos, sino una preocupación del gremio en general.

Este libro agrupa quince artículos punteros en este campo (novedoso ya de por sí) pertenecientes a profesores repartidos por una amplia variedad de Universidades hispanoamericanas. Esta pluralidad venía dada porque se trataba de recopilar en varias disciplinas precisamente este esfuerzo creativo de mejorar las fórmulas docentes en las aulas españolas con el objetivo de que los alumnos consiguieran las competencias y las destrezas en un marco

pedagógico teórico-práctico tanto en secundaria como llegados a la universidad. Esta variedad implica un beneficio que podría calificarse de "metonímicamente metodológico" para cualquier otra disciplina y con este fin lo publicamos, para beneficio del profesorado, para que tenga ideas nuevas, en definitiva, para cooperar a la creatividad y la investigación de otros docentes.

Los temas e investigaciones que se plantean en los artículos están relacionados con experiencias docentes en asignaturas de disciplinas de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias mostrando un panorama muy amplio de la universidad que se da hoy en día. Existen varios artículos dedicados a la Comunicación dando a esta cuestión bastante cobertura. También hay una interesante aproximación contemporánea interdisciplinar en algunos artículos, que desearíamos que se convierta en una tendencia en la universidad como contraprestación de lo que conlleva la especialización, una mirada profunda, pero carente de otros puntos de vista y de otros alcances.

Las técnicas y métodos planteados abarcan desde actividades como un festival para el alumnado, la introducción a una actividad investigadora o a un juego de rol, la importancia del aprendizaje cooperativo, las tutorías, el uso de las redes sociales, la retroalimentación, la innovación educativa a través del arte. Asimismo es interesante la indagación del profesorado en su aspecto emocional o en la evaluación de los métodos docentes para que sirvan a futuras generaciones y sirvan de reflejo a otros países.

Concluía el filósofo prusiano de Königsberg -irónicamente hoy sería ruso-, Inmanuel Kant: "*la educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección de que su naturaleza es capaz*".

Conviene que en el paisaje español se publiquen muchos libros como éste, como los de esta colección en la que se halla incluido (***Nuevo Impulso Educativo***), para que todos saquemos adelante la educación española. Se trata de un esfuerzo necesario para mejorar la enseñanza en todos sus

ámbitos, una herramienta básica de desarrollo personal y social, y de este modo contribuir a la principal riqueza de este país: las personas.

Beatriz Peña Acuña

Coordinadora de este libro

I

RETROALIMENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN-COMUNICACIÓN COMO INNOVACIÓN DOCENTE

Mª Ángeles Llorca Díez (U. Salamanca, España)

Beatriz Cabrejas Martínez (U. Salamanca, España)

Teresa Gallego Álvarez (U. Salamanca, España)

Gloria Mª Bueno Carrera (U. Salamanca, España)

Ángeles Díez Sánchez (U. Salamanca, España)

1. Introducción.

En la actualidad estamos viviendo en la Universidad un periodo de importantes cambios donde, profesores y alumnos, debemos hacer un esfuerzo suplementario para lograr alcanzar los objetivos propuestos en cada una de las materias. Estamos instaurando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ámbito de organización educativa iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia. Este sistema pretende ajustar los distintos procesos educativos de la Unión Europea y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes. En función de ello, ya hemos vivido una serie de planificaciones iniciales y actualmente estamos experimentando la incorporación a una docencia que supone, no sólo un cambio en nuestra personal forma de impartir enseñanza,

sino una modificación de nuestra propia mentalidad educativa.

Uno de los cambios afecta a la programación de las asignaturas y a la formulación de las competencias que deben conseguir los alumnos, es decir, en la actualidad deben explicitarse las acciones que se intentarán que el discente sea capaz de hacer. A este respecto, se nos aconseja limitar el número de competencias específicas y genéricas que se incluyan en los programas de nuestras asignaturas y que en la redacción de las mismas, se usen verbos o sustantivos que hagan comprensibles los objetivos a conseguir.

Pues bien, en el breve espacio de tiempo que convivimos con las competencias ya hemos podido comprender que son muchas veces aptitudes complicadas y vinculadas a la propia personalidad del alumno. Se trata de capacidades que van más allá del conocer los contenidos, y del saber desempeñar estos contenidos, ya que están muy relacionadas con el proceso de desarrollo biopsicosocial de la persona.

Esta complejidad que intrínsecamente tienen las competencias dificulta la tarea posterior de su evaluación. Se aconseja que se objetiven en función de parámetros como la asistencia a clase, la participación activa, tanto en éstas como en los seminarios, y las aportaciones del alumno en la elaboración de casos prácticos o en trabajos en grupo, entre otros. Ahora bien, coincidimos con Jiménez, Núñez y Roldán (2010) que, en cualquier caso, la evaluación no finaliza con la calificación final de todos estos aspectos, sino que para considerar una evaluación completa el estudiante debe realizar una reflexión sobre los resultados obtenidos. Esto último requiere en todo momento una relación directa y un contacto permanente del estudiante con su profesor, lo que determina necesariamente una limitación lógica del número de estudiantes por profesor siendo el grupo ideal un máximo de treinta o cuarenta alumnos. El problema es que, con bastante frecuencia, el número de matrícula excede el recomendado para hacer eficiente la evaluación.

Martínez González (2011), afirma que no cabe duda de que la aplicación en la Universidad de las propuestas y normas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha constituido un hito para la Institución y un reto para los agentes significativos que están directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la Educación Superior: profesores y estudiantes. Estamos pues, ante un proceso nada fácil y con un número de alumnos que puede ser excesivo y que dificulta la relación personalizada con el profesor, anticipamos que va a ser más necesaria que nunca mantener e incentivar la motivación.

Didácticamente, Jiménez Beltrán (2011) afirma que el término motivación hace referencia a que los alumnos realizan sus actividades en el aula si existe algo que los motive, ya sea la vinculación del contenido a la realidad que se vive en las clases o con eventos que ocurren en el hogar.

En este sentido, dentro de las exigencias actuales en el ejercicio de la docencia se requiere que el educador despierte necesariamente el interés por aprender y adquirir nuevos conocimientos. La motivación, la puede lograr el docente a través de la experiencia, considerándose una vía para obtener una mayor efectividad en la estimulación del desarrollo de nuevos conocimientos y para que la enseñanza y el aprendizaje se mantengan en el alumno. La dificultad de la motivación es que no es un fenómeno observable, sino un constructo hipotético, una inferencia conceptual que hacemos a partir de una serie de manifestaciones de la conducta del ser humano.

Tal y como afirman García Bacete y Doménech Betoret (2002), la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente…, son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos.

En este trabajo aludiremos concretamente a la motivación de logro al ser un tipo de motivación intrínseca, interna, que procede de variables del alumno; diferente de otro tipo de motivación, la externa, que se debe a los planteamientos que el profesorado propone para interesar al alumnado.

Alonso (1997) menciona algunos indicadores de la motivación en los alumnos: la decisión de comenzar una actividad, la perseverancia en su cumplimiento (tenacidad), el compromiso cognitivo en cumplirla (atención, concentración), la utilización de estrategias de aprendizaje (reflexión, organización de la información, elaboración para integrar conocimientos) y estrategias de autorregulación (metacognitivas, de gestión de los recursos, de motivación).

Las variables cognitivas, conductuales y afectivo-relacionales específicamente vinculadas a la competencia motivacional del estudiante son muy diversas, Palmero (2005) y Romero y Pérez (2009) señalan que las conductas no ocurren de forma espontánea, son inducidas por motivos internos o por incentivos ambientales. Por tanto la motivación está influida por una amplia variedad de factores, tales como las experiencias previas, la percepción sobre la propia capacidad o competencia por parte del propio estudiante, las creencias de control, las atribuciones causales, los intereses e inclinaciones personales, el valor esperado y el contexto socio-cultural y familia, entre otras.

El tercer pilar en la estructuración de este trabajo es el concepto de la Educación para la Salud (EpS), un constructo de gran trascendencia en especial en Grados relacionados con materias biosanitarias. En ellas, es clásico tratar temas de higiene, como prevención de infecciones, calendario de vacunaciones, nutrición, alimentación correcta…, etc., el abordaje dentro de las asignaturas a veces dependía de que fuese contemplado dentro de los contenidos de las distintas materias o si estaba dentro del interés del profesorado que veía en ellos su potencialidad educativa y la necesidad social de incluirlos en el conocimiento universitario (Gavidia, 2001).

Según Carrillo (2009), la Educación para la Salud ha sido considerada como uno de los campos de innovación de la Reforma Educativa en curso en España, y cobra cada vez mayor importancia como área de trabajo pedagógico en la educación reglada y en la educación social (no reglada). Sin embargo, la Educación para la Salud es una práctica antigua, aunque ha variado sustancialmente en cuanto a su enfoque ideológico y metodológico como consecuencia de los cambios paradigmáticos en relación a la salud: de un concepto de salud como no-enfermedad hacia otro más global, que considera la salud como la globalidad dinámica de bienestar físico, psíquico y social. El paso del concepto negativo de la salud a una visión positiva ha conducido a un movimiento ideológico, según el cual, las acciones deben ir dirigidas a fomentar estilos de vida sanos, frente al enfoque preventivo que había prevalecido hasta entonces.

Así pues, si se quiere intentar desde asignaturas biosanitarias promover la Educación para la Salud, se debe intentar responsabilizar al discente y exponerlo a los propios conceptos meta de aprendizaje, para que adquiera y reflexione sobre los estilos de vida que favorecen las conductas más positivas de salud. Dicho de otra forma, intentar que el alumno adquiera los conocimientos, actitudes y hábitos elementales para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva.

Desde este posicionamiento, nos planteamos impartir los contenidos no sólo como trasmisión de los mismos, que tiene su importancia, sino para que el alumno integre esa información con retroalimentación de su propia experiencia (personal y de grupo), favoreciendo la comunicación de datos que les facilite la modificación de conductas, en un intento de educar en la responsabilidad que cada uno tiene con su propia salud.

Ahora bien, desde este triple basamento (el Espacio Europeo de Educación Superior, la motivación del alumnado y conseguir promover una educación sanitaria en determinados temas), nos planteamos una metodología basándonos en la pirámide de Dale, en la base de la misma

se ubican las experiencias reales que más favorecen la motivación por el aprendizaje en el aula (Fig. 1). En 1969, Edgar Dale, desarrolló un modelo que explica cuales son los métodos más efectivos para el aprendizaje; proponiendo el "*Cono del aprendizaje*". En éste, y en función de la facilidad para adquirir conocimientos, se ubican en el vértice las palabras, palabras que fundamentalmente utilizamos en las sesiones magistrales; en la base la experiencia directa, la práctica, el uso que personalmente se ha tenido con el concepto tratado o la conducta que se desea que el alumno aprenda.

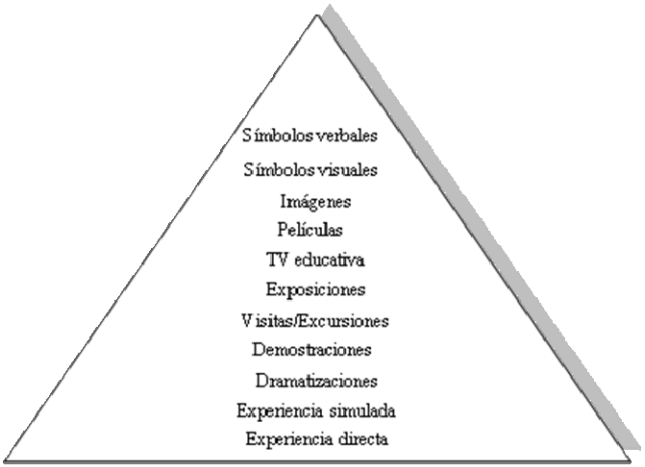


Fig. 1.: Mod. Pirámide de Dale (Dale, 1969)

Es decir, según el Modelo de Dale, los instrumentos didácticos menos efectivos cara a un buen aprendizaje son: la lectura, las sesiones magistrales de un profesor y los dibujos en la pizarra, recursos que se encuentran entre los más utilizados en las aulas. Por el contrario, los más efectivos: los debates, las simulaciones, el ver películas y las propias experiencias, hasta el momento son tácticas menos utilizadas en el ámbito educativo tradicional.

No cabe duda que otras variables como el entusiasmo del profesor en la materia, la eficacia en la exposición de los contenidos, las buenas relaciones entre alumnos y profesores van a influenciar la motivación por unos determinados

contenidos, aunque son más difíciles de objetivar. El supuesto de este gran pedagogo, de que aprendemos y recordamos más, si lo relacionamos con nuestras propias experiencias, ha vuelto a recobrar su vigencia dentro del transcurso de la docencia-aprendizaje, dado que en la actualidad continuamente se hace referencia a la necesidad de cambiar la metodología educativa, atribuyéndole parte del fracaso en el rendimiento académico.

Es decir, como refiere Martínez (2011) los estudiantes universitarios deben adoptar cambios a nivel cognitivo, conductual y afectivo-relacional, para intervenir con éxito y con iniciativa en los procesos universitarios de enseñanza y aprendizaje. Naturalmente, para lograrlo el estudiante universitario debe estar motivado y gestionar su propia motivación.

En suma, nos planteamos intervenir en hábitos de nuestros alumnos sin perder la función educativa o educar en la autorresponsabilidad desde un modelo ambientalista con la utópica aspiración de conseguir una educación integral, en la que los problemas son sistémicos, globales, como preconiza la visión transversal.

2. Objetivo.

Intentar, a partir de los datos personales y globales de la experiencia del grupo, elevar la motivación de los alumnos por los contenidos de la asignatura, que aprendan a identificar los riesgos biopsicosociales de diferentes patologías psiquiátricas y que reflexionen sobre sus futuras actuaciones saludables como personas y eficientes como profesionales.

En concreto, creemos que las competencias que se motivan con este tipo de trabajos son las siguientes:

- Capacidad para identificar signos y síntomas
- Conocimientos generales básicos
- Solidez en los conocimientos básicos de la profesión
- Capacidad de análisis y síntesis

- Habilidad para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes
- Capacidad de crítica y autocrítica
- Capacidad para aplicar la teoría a la práctica
- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
- Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)

En diferentes cursos se han realizado distintas encuestas (adicción al alcohol, inicio conductas sexuales…); en esta ocasión la hemos realizado sobre los trastornos de la conducta alimentaria.

3. Metodología.

El primer paso fue preguntar al alumno su motivación por la asignatura, las expectativas de éxito en la misma y el interés personal por el tema de estudio (los trastornos de la conducta alimentaria, TCA). Contestaban a 3 afirmaciones valoradas en una escala tipo Lickert del 0 al 10, el alumno contestaba en función del mayor o menor acuerdo con la aseveración; se pasaban a los alumnos al inicio de la asignatura (línea base). Las preguntas eran:

1.- Pienso que esta asignatura es importante en mi futuro profesional

2.- Genero expectativas académicas favorables para el examen de esta asignatura

3.- Personalmente me interesa el tema de los trastornos de la conducta alimentaria

Una vez establecida la fase previa (pre), y basándonos en nuestra experiencia precedente, se diseñó una encuesta incluyendo las preguntas necesarias para identificar la patología a estudiar en este curso académico. La elaboración de las diferentes encuestas utilizadas las realiza una especialista en Comunicación en coordinación con los profesores de la asignatura. Los objetivos que nos planteamos al aplicar esta encuesta eran:

1.- Integrar conceptualmente los hábitos alimentarios como un aspecto de los estilos de vida.

2.- Valorar la influencia de la alimentación equilibrada en el mantenimiento de la salud.

3.- Promover el respeto hacia el propio cuerpo y el del otro, y entender y respetar las diferencias de aspecto físico entre las personas.

4.- Comprender y analizar los criterios diagnósticos en los Trastornos alimentarios.

La encuesta constaba de

a) 10 preguntas sobre hábitos alimenticios,

b) El *Body Image Instrument* (Pulvers y Cols., 2004), (figs. 2 y 3)

El Test de Imagen Corporal (*Body Image Instrument*), TIC, consiste en la presentación de nueve imágenes corporales, de ambos sexos, desde una figura enflaquecida hasta una obesa, comenzando con un Índice de Masa Corporal (IMC) de 16 hasta uno de 40.



Fig. 2 y 3.: Body Image Instrument: chicos y chicas (Pulvers y Cols., 2004)

Las figuras se valoran con 3 puntos cada una en orden ascendente desde la izquierda. A los alumnos se les presentaron dos series, en la primera deberían marcar su silueta ideal (señala con un círculo la silueta que más se corresponda con la forma que te gustaría que tuviese tu cuerpo); y su silueta real (señala con un círculo la silueta

que más se parezca a la forma que actualmente tiene tu cuerpo). La discrepancia entre la imagen autopercibida y la imagen deseada, fue utilizada para medir insatisfacción corporal.

La participación de los alumnos es voluntaria y anónima, pero se les especifica los fines didácticos, personales y de reflexión que se pretenden con la misma y la posibilidad de profundizar en el tema.

Una vez recogidos los datos se organizan en una base informática para proceder a los análisis estadísticos (cualitativos y cuantitativos e inferenciales), se realizan las tablas y gráficos necesarios para que se comprendan los resultados del grupo y se exponen en seminarios para su reflexión y discusión.

El alumno tras contestar con su propia experiencia (información), puede reflexionar sobre los datos que le aporta el profesor (comunicación), en una retroalimentación que pretende desarrollar su capacidad de análisis en temas psicopatológicos, valorar conductas y/o detectar rasgos clínicos de las enfermedades. En la reflexión el alumno puede expresar un juicio crítico sobre aquello que se ha experimentado-comprobado, defendiendo sus puntos de vista en diálogo, a veces apasionado, con el resto de sus compañeros, profesores y especialistas invitados a esa clase en concreto.

La planificación previa y con bastante antelación de todas estas actividades es fundamental pues el calendario se ajusta al desarrollo de la asignatura, que como es sabido, está reflejado en las fichas docentes.

4. Resultados y discusión.

En el estudio participaron 94 alumnos, con una edad media de 20,36 años y Dt= 2,13; el 73% mujeres y el resto (27%) hombres.

Los resultados obtenidos en la encuesta se exponen en la tabla 1. Como podemos comprobar, el 69% afirma no seguir hábitos saludables en su alimentación, al 45% le

preocupan las calorías que puedan tener los alimentos que comen y reconocen haber pasado un día entero sin comer, sin estar enfermos, por motivos de peso y al 40% les aterroriza la idea de engordar.

Estos resultados nos hacen reflexionar sobre la opinión de Pérez-Rodrigo y cols. (2002), quienes afirman que el conocimiento en temas relacionados con alimentación y nutrición es un importante factor de influencia sobre los hábitos de consumo alimentario a nivel personal. Desde esta premisa sería racional creer que cuanto mayor sea la formación en nutrición y en hábitos alimentarios, mejores van a ser sus conductas en este ámbito. Sin embargo, los resultados obtenidos no apoyan esta idea, quizás porque a medida que una persona adquiere autonomía para decidir sobre sus comidas y horarios, los factores sociales, culturales y económicos, y como no, las preferencias alimentarias, van a contribuir de forma determinante a un nuevo patrón de consumo alimentario.

Tabla 1.: Respuestas al cuestionario

Ítem	%SI	%NO	%NS
1.- ¿Sigues a diario costumbres saludables en tu alimentación?	28	69	3
2.- ¿Haces a menudo dietas estrictas?	8	92	0
3.- ¿Te preocupan las calorías que puedan tener los alimentos que comes, aunque no estés a dieta?	45	53	2
4.- Has pasado un día entero sin comer, sin estar enfermo, por motivos de peso	45	55	0
5.- Si consideras que has comido demasiado ¿vomitas?	8	90	2
6.- ¿Te has dado atracones y has tenido que parar porque te sentías mal?	25	75	0
7.- ¿Comes con moderación delante de otras personas, pero no cuando estás a solas?	9	91	0
8.- La idea de engordar ¿te aterroriza?	40	60	0
9.- Después de comer mucho, ¿te sientes culpable?	18	79	3
10.- ¿Con qué frecuencia te das atracones y vomitas?	Raramente:		49%
	1 vez/mes:		6%
	2-3veces/semana:		3%
	2-3 veces/día:		3%
	NS/NC:		39%

No obstante, existen datos epidemiológicos que confirman que incluso en muestras relacionadas con el ámbito sanitario, a las que se les supone informadas y, a

priori, conocen los conceptos básicos de una dieta saludable, no evidencian llevar a cabo una nutrición correcta (López Nomdedeu, 2002).

Los resultados con respecto a la realización de dietas presentan controversia en la literatura especializada, pues si en algunos estudios se entiende como un factor de riesgo, en otros se asocia a beneficios para la salud (Sánchez y cols., 2008), parece que el punto de inflexión son las razones que llevan a las personas a ponerse a dieta (Chernyak y Lowe, 2010; Ramos et al., 2010).

Además hemos detectado, en aproximadamente un 8% conductas susceptibles de ser sintomatológicas de un trastorno de la conducta alimentaria, Jenaro y cols. (2011), afirman que en nuestro país las estimaciones de prevalencia de los TCA varían entre un 3% y un 6,2% (Peláez-Fernández, Labrador Encinas y Raich Escursell, 2008), a lo que hay que añadir un 12,4% de adolescentes que presentan actitudes potencialmente patológicas (Carbajo, Canals, Fernández-Ballart y Domenech, 1995).

Los resultados del *Body Image Instrument*, obtenidos de restar a la silueta real la ideal se exponen en la figura 4:

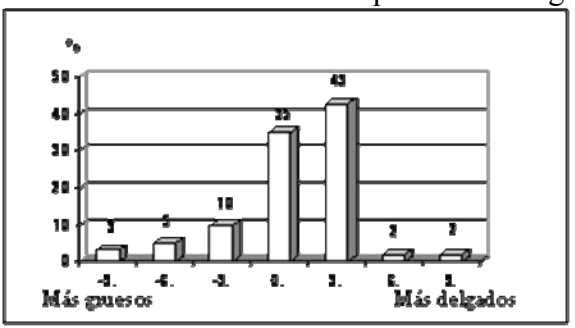


Fig. 4.: Resultados del Body Image Instrument

Como se puede apreciar, tan sólo el 35% de los encuestados, están conformes con su imagen corporal de modo que su silueta ideal coincide con la que ellos aprecian que tienen; el mayor porcentaje corresponde a los que quieren estar más delgados (47%), pues la disconformidad entre las imágenes no es mayor de tres puntos, es de resaltar que el 18% quieren estar más gruesos.

Nuestros datos, confirma que en las últimas décadas se observa una preocupación creciente en ambos géneros por mantener o conseguir una determinada imagen corporal, aunque esta tendencia es más acusada entre el género femenino (Middleman y cols., 1998). En este sentido coincidimos con Sepúlveda y cols., (2001), quienes afirman que ya son varios los estudios que apoyan la idea de que la distorsión corporal en pacientes con TCA debiera ser considerada como una autoevaluación negativa de sí mismos y de su cuerpo, más que como una distorsión perceptiva.

A principios de los 90, los autores Pope, Katz & Hudson (1993), llaman la atención sobre un grupo de varones que se percibían a sí mismos como delgados, pequeños e insuficientemente musculosos. Originalmente esta distorsión perceptual fue etiquetada como anorexia reversa o vigorexia, posteriormente ha sido llamada dismorfia muscular (DM). También es interesante detectar en un grupo de alumnos universitarios, este tipo de preocupación patológica pues también puede provocar la adopción de numerosas conductas nocivas para la salud (consumo de esteroides anabolizantes, realización de ejercicio excesivo y seguimiento de dietas hiperprotéicas con el propósito de aumentar la masa muscular (Cafri, van den Berg & Thompson, 2006).

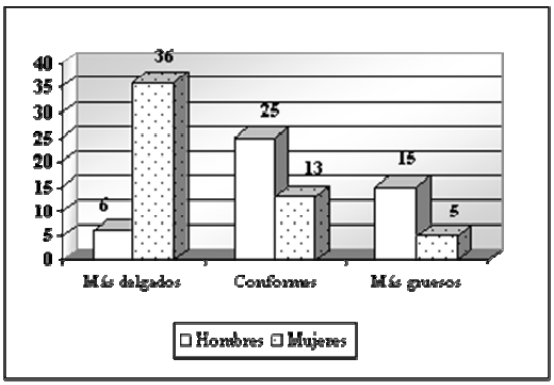


Fig. 5.: Relación sexo y Body Image Instrument

Por ello, realizamos un análisis de independencia de una tabla de contingencia o $\chi 2$ (Ji cuadrado), entre el sexo y los porcentajes en el *Body Image Instrument*. El análisis ofrece diferencias significativas, es decir, existe relación entre el sexo y las diferencias encontradas en las siluetas ($\chi 2_{(3)} = 23{,}33$; $p_a = .001$) (fig 5).

Curiosamente el 25% de los varones está conforme con su imagen, mientras que tan sólo un 13% de las chicas están satisfechas. El 36% de las chicas quieren estar más delgadas, frente a tan sólo un 6% de los varones. Este resultado es similar a otros trabajos que también obtienen porcentajes elevados especialmente en el caso de las mujeres (Sánchez y cols., 2000), considerando a éstas un grupo especialmente vulnerable (Keel, Baxter, Heatherton y Joiner, 2007).

Las teorías socioculturales establecen que el ideal estético corporal propuesto por la sociedad y masificado por los medios de comunicación, es internalizado por la mayoría de las mujeres de la cultura occidental debido a la elevada dependencia existente entre autoestima y atractivo físico (Raich, 2001). El ideal estético corporal imperante en la actualidad preconiza que, ser bella es igual a ser delgada; afirmación que facilita en muchas personas, que la distancia entre la silueta ideal y la real sea mayor, dificultando la aceptación de la imagen corporal y posiblemente disminuyendo la autoestima. Se considera que esta circunstancia es más frecuente en el sexo femenino, un factor de riesgo añadido para el desarrollo de un trastorno alimentario.

De forma análoga, en el polo opuesto, existe un 15% de chicos que quieren estar más gruesos, frente a tan sólo un 5% de las mujeres McCreary, D. R., Karvinen, K. & Davis, C. (2006), han sugerido que el índice de masa corporal junto con la presión social para alcanzar una musculatura idealizada puede provocar en muchos jóvenes varones un incremento en los sentimientos negativos sobre la apariencia física.

En suma, puede ser que las mujeres independientemente del grado de psicopatología, se encuentren más insatisfechas con su cuerpo, mientras que en los varones esta disconformidad esté en función de la mayor o menor desconfianza interpersonal (Llorca y cols., 2010).

Ahora bien, al final de curso y tras explicar los contenidos sobre los trastornos de la conducta alimentaria, los alumnos expresaron su opinión respondiendo de nuevo a las tres primeras cuestiones, facilitando la fase post del estudio.

Los resultados, tras realizar sucesivos análisis de varianza de medidas repetidas, evidenciaron que las diferencias se producen en el primer ítem (λ = ,358; $F_{(1,69)}$= 123,72; p_a = ,0001) y en el tercero (λ = ,707 $F_{(1,69)}$= 31,44; p_a = ,0001), pero no es significativo el ítem 2 (λ = ,952; $F_{(1,69)}$= 4,15; p_a = ,056).

Tabla 2.: Descriptivos Medidas repetidas (Pre-Post)

Item	Media Pre	Dt Pre	Media Post	Dt Post	N
Item 1	5,54	1,69	8,10	2,00	70
Ítem 2	5,21	1,64	5,31	1,57	70
Ítem 3	5,46	1,51	6,88	1,43	70

Las diferencias estadísticamente significativas indican que tenemos que rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias (tabla 2) y concluir que la opinión sobre la signatura con respecto a la profesión ha mejorado y se ha elevado el interés por el tema de los trastornos de la conducta alimentaria.

Si recordamos la pirámide de Dale, y la identificamos con el aprendizaje a partir de la experiencia, podríamos extrapolar esta situación para definir que se motiva más y mejor a quien mayores y mejores experiencias viven en el aula. Está aceptado que, en situaciones de aprendizaje, nos importan más los procesos que los resultados, posiblemente sea porque los procesos permanecen siempre y sirven de

refuerzo o motivación para posteriores aprendizajes. Realmente, debemos reconocer que una actividad es significativa, cuando significa algo para el alumno, cuando ve en ella alguna utilidad o cuando entretiene o divierte.

En suma, teniendo en cuenta que la actual implantación de los grados supone, al menos sobre el papel, un cambio de paradigma educativo, hemos considerado oportuno ir haciendo pequeños cambios en la docencia que nos sirvan de complemento a la docencia presencial y como sistema continuo de comunicación con los alumnos y creemos que hemos alcanzado nuestro principal objetivo que era conseguir que los alumnos se convirtiesen en sujetos activos de su proceso de aprendizaje desde los primeros días de clase basado en una correcta retroalimentación de la información-comunicación, que les ha conducido de su experiencia personal a la docencia y, esperamos que de la docencia a la educación y prevención

5. Referencias bibliográficas.

- ALONSO, T. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Ed. Edebé. Barcelona.
- CARBAJO, G., CANALS, J., FERNÁNDEZ-BALLART, J., Y DOMENECH, E. (1995). Cuestionario de actitudes alimentarias en una muestra de adolescentes: dos años de seguimiento. *Psiquis*, 16(4),págs. 21-26.
- CARRILLO, B. (2009). La alimentación infantil. Importancia de una educación alimenticia desde la escuela en los primeros años de vida. *Innovación y Experiencias Educativas*. www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15. Consultado el 30 de mayo 2011.
- DALE, E. (1969). Audiovisual methods in teaching. Third edition. The Dryden Press. New York.
- GARCÍA BACETE, F., Y DOMÉNECH BETORET, F. (2002). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento escolar. *Revista electrónica de*

Motivación y Emoción. http://reme.uji.es. Consultado el 25 de febrero de 2011.

- JENARO, C., FLORES, N., BERMEJO, B., Y CRUZ, M. (2011). Cuestionario de imagen corporal para la detección temprana de trastornos de la conducta alimentaria. *Acción Psicológica*, 8, 1, 7-20.
- JIMÉNEZ BELTRÁN, M. (2011). La motivación del alumnado en los centros educativos. *Pedagogía Magna,* 10. www.pedagogiamagna.com 115-121. Consultado el 25 de febrero de 2011
- JIMENEZ, C., NÚÑEZ, J.M., Y ROLDÁN, J. A. (2010). Funciones del Coordinador/a de experiencia en la adaptación de las titulaciones de Derecho y Administración y Dirección de Empresas al EEES. *Docencia y Derecho*, 1. www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca. Consultado el 3 de mayo 2011.
- KEEL, P. K., BAXTER, M. G., HEATHERTON, T. F., Y JOINER, T. E. (2007). A 20-year longitudinal study of body weight, dieting, and eating disorder symptoms. *Journal of Abnormal Psychology,* 116 (2), 422-432.
- LÓPEZ NOMDEDEU, C. (2002). Educación nutricional de niños/as y adolescentes. En: Serra L, Aranceta J (eds.): *Alimentación Infantil y Juvenil*. Estudio Enkid. Masson. Barcelona.
- LLORCA, G., CABREJAS, B., GALLEGO, T., FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, R., BUENO, G., DIEZ, M.A. (2010). Psicopatología alimentaria: Disconformidad corporal y género. http://hdl.handle.net/10401/903 Consultado el 12 de marzo de 2010.
- MCCREARY, D. R., KARVINEN, K. & DAVIS, C. (2006). The relationship between the drive for muscularity and anthropometric measures of muscularity and adiposity. *Body Image*, 3, 145-152.
- MARTÍNEZ, J. A. (2011). Diseño y validación del Cuestionario de Auto-Motivación AM-24 en el

marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo,* Vol 3, Nº 27. www.eumed.net/rev/ced/ Consultado el 25 de mayo de 2011.

- MIDDLEMAN, A. B., VÁZQUEZ, M. S., Y DURANT, R. H. (1998). Eating patterns. Physical activity and attempts to change weight among adolescents. *Journal of adolescents health*, 22, págs. 37-42.
- PELÁEZ-FERNÁNDEZ, M. Á., LABRADOR ENCINAS, F. J., Y RAICH ESCURSELL, R. M. (2008). Comparación de diseños de una y doble fase en la estimación de la prevalencia de trastornos de la alimentación en muestras comunitarias. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), págs. 542-550.
- PALMERO, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 8, págs. 210-223.
- PÉREZ-RODRIGO C, RIBAS L, SERRA L, ARANCETA J. (2002). Preferencias alimentarias, conocimientos y opiniones sobre temas relacionados con alimentación y nutrición. Estudio Enkid. En: Serra L, Aranceta J (eds.).: *Alimentación Infantil y Juvenil. Estudio Enkid.* Masson. Barcelona.
- PULVERS, K., LEE, R., KAUR, H., MAYO, M., FITZGIBBON, M., JEFFRIES, S., BUTLER, J., HOU, Q., AHLUWALIA, J. (2004). Development of a culturally relevant body image instrument among urban african americans. *Obesity Research*, 12 (10): 1641-1651.
- RAICH, R. M. (2001). *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- RAMOS, P., RIVERA, F., Y MORENO, C. (2010). Diferencias de sexo en imagen corporal, control de peso e Índice de Masa Corporal de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 22(1), págs. 77-83.

- ROMERO, M. Y PÉREZ, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(5), págs. 74-87.
- SÁNCHEZ, A., HURTADO, F., COLOMER, J., SARAVIA, S., MONLEÓN, J., Y SORIANO, A. (2000). Actitud alimentaria anómala y su relación con la imagen corporal en una muestra urbana de adolescentes valencianos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 5(3), págs. 191-206.
- SEPÚLVEDA, A. R., BOTELLA, J., Y LEÓN, J. A. (2001). La alteración de la imagen corporal en los trastornos de la alimentación: un meta-análisis. *Psicothema*, 13(1), págs. 7-16.
- VALENTÍN GAVIDIA, V. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de la Salud. *Revista Española de Salud Pública*, 75, 6, págs. 505-515.