

# DOITZE PERTSONAL ETA SOZIALA

IKERKUNTZA PSIKOEDUKATIBOA

Arantza Fernández-Zabala

Lorena Revuelta

(Argitaratzaileak)

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

Itzultzaileak:

Mario Unamuno Plazaola

Carmen Beltrán de Lubiano González de Durana

*CIP. Unibertsitateko Biblioteka*

**Doitze** pertsonal eta soziala [Recurso electrónico]: ikerkuntza psikoedukatioa / Arantza Fernández-Zabala eta Lorena Revuelta (argitaratzaileak). – Datos. – Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2016]. – 1 recurso en línea : Pdf.

Modo de acceso: World Wide Web

ISBN: 978-84-9082-413-9.

1. Psicopedagogía - Investigación. 2. Autopercepción. 3. Inteligencia emocional. I. Fernández Zabala, Arantza, coed. II. Revuelta, Lorena, coed.

37.015.3 (0.034)

159.923.2 (0.034)

Liburu hau UPV/EHuren EHU14/10 eta EHUA15/15 proiektuen baitan egin da  
Itzultzaileak: Mario Unamuno Plazaola, Carmen Beltrán de Lubiano González de Durana

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco  
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 978-84-9082-413-9

## EGILEAK

**Iratxe Antonio** Lehen Hezkuntzako diplomaduna eta Haur Hezkuntzako graduatua da, bai eta Doktorego-aurretiko ikertzailea Euskal Herriko Unibertsitateko Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Sailean. Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioak emandako Unibertsitateko Irakasleak Prestatzeko laguntza bitarte, ikerkuntzan ari da sail horretan bertan, nerabearoan faktore pertsonal eta testuingurukoek doitze pertsonal eta eskolakoan duten eraginaren inguruan.

**Ana Arribillaga** doktorea da Psikologian (EHU/UPV), eta Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saileko irakasle titularra unibertsitate berean. Ikerlanari dagokionez, garapenaren alderdi sozio-pertsonalen ikerkuntzan dihardu.

**Inge Axpe** doktorea da Psikologian (EHU/UPV), eta Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saileko irakasle atxikia unibertsitate berean. Autokontzeptu fisikoa eta berriazko esku-hartze programen bitartez hura hobetzeko bidea ikertzen du.

**Lorea Azpiazu** Lehen Hezkuntzako diplomaduna, bai eta Haur Hezkuntzako graduduna, Atzerriko Hizkuntzako minorrarekin. Gaur egun doktorego-aurretiko ikertzaile lanetan ari da Euskal Herriko Unibertsitateko Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Sailean, nerabearoko eskola-doikuntzaren alorrean.

**Igor Camino** doktorea da Pedagogian (EHU/UPV), bai eta irakasle titularra ere unibertsitate bereko Hezkuntzaren Teoria eta Historia Sailean. Hezkuntzaren Historiako gaiak ikertu ditu Euskal Herriko eremuan, bai eta Euskal Herriko hezkuntza-politika ere, bereziki bigarren hezkuntzari dagokionean.

**Igor Esnaola** doktorea da Psikologian eta irakasle agregatua Euskal Herriko Unibertsitatean. Urtetan autokontzeptu fisikoa ikertu du, baina azkenaldian doitze psikosozialera zabaldu du ikerketa-eremua, hala aldagai pertsonaletan (autokontzeptua, bizitzarekiko asetasun-maila, etab.) nola testuingurukoetan (familia, eskola, etab.). Horrez gain, *Revista de Psicodidáctica* aldizkariaren zuzendaria da.

**Ibon Etxeazarra** doktorea da Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietan, bai eta irakasle atxikia Euskal Herriko Unibertsitateko Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Sailean. Kirolen irakaskuntzara zuzenduriko estrategia metodologikoak aztertzen ditu, baita jarduera fisikoarekiko inplikazioan aldagai pertsonal eta testuingurukoek duten eragina ere.

**Arantza Fernández-Zabala** doktorea da Psikologian (EHU/UPV), eta Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saileko irakasle atxikia unibertsitate berean. Ikerketari dagokionez, autokontzeptuaren gaia ikertu du, oro har, baina batez ere haren dimentsio sozialean sakondu du.

**Alfredo Goñi** doktorea da Psikologian (EHU/UPV), Unibertsitateko katedradun izan da erakunde berean, 2015eko abuztuan erretiroa hartu zuen arte. Hasiera batean ezagutza sozio-pertsonal eta morala ikertu zituen, baina gerora autokontzeptuaren eta doitze sozio-pertsonalaren eta eskolakoaren gaira jo zuen, ikuspegi psikoedukatibotik.

**Eider Goñi** doktorea da Psikologian (EHU/UPV), eta Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saileko irakasle agregatua unibertsitate berean. Ikertzaile gisa, autokontzeptuaren alor pertsonala ikertu du, bai eta horrek zenbait aldagai psikologikorekin dituen harremanak, esaterako ongizate subjektiboarekin, adimen emozionalarekin edo bizitzarekiko aetasun mailarekin.

**Guillermo Infante** lizentziaduna da Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietan, eta doktorea Pedagogian. Gaur egun irakasle agregatua da Euskal Herriko Unibertsitateko Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Sailean. Ikerkuntzari dagokionez, jarduera fisikoarekiko inplikazioa eta horrek zenbait aldagai psikologiko eta testuingurukoekin duen harremana aztertzen ditu.

**Jose María Madariaga** doktorea da Psikologian (EHU/UPV), eta lizentziaduna Fisikan (Madrileko Unibertsitate Konplutentsean). Irakasle titularra da Euskal Herriko Unibertsitateko Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Sailean. Ikerkuntzan, batez ere gai sozial korapilatsuetan (esaterako, jatorri atzerritarreko ikasleen hezkuntzan) alderdi ez kognitiboek (motibazioak, jarrerek, errepresentazio sozialek...) duten eragina aztertu du.

**Estibaliz Ramos** doktorea da Psikologian, bai eta lan kontratudun aldi baterako irakaslea Euskal Herriko Unibertsitateko Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Sailean. Bere ikergaia doitze pertsonal eta eskolakoa da, betiere lotuta zenbait aldagai psikologiko (autokontzeptua eta erresilientzia) eta testuingurukorekin (hautemandako babes soziala).

**Lorena Revuelta** doktorea da Pedagogian (EHU/UPV), eta irakasle atxikia unibertsitate bereko Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Sailean. Azken urteotan nerabeengan jarduera fisikoarekiko eta kirolarekiko motibazioan eragiten duten faktore psikosozialak ikertzen ditu.

**Arantzazu Rodríguez-Fernández** doktorea da Psikologian (EHU/UPV), eta Doktoregoko Sari Berezia eskuratu izan du. Gaur egun Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saileko irakasle agregatua da Euskal Herriko Unibertsitatean. Batez ere, autokontzeptuaren eta ongizate/ondoez psikologikoaren alorrean aritu da ikerkuntzan. Berriki, beste ikerlan-bide bati ekin dio, autokontzeptuaren eta doitze psikosozialaren arteko harremanen inguruan.

**Iker Ros** doktorea da Psikopedagogian, lizentziaduna Geografia eta Historian, lizentziaduna Heziketa Fisikoan, eta diplomaduna Irakasle Ikasketetan. Ikerkuntzan, aztergai ditu antolakuntza-garapena eta horrek eskolaz besteko emaitzekin duen harremana (esaterako, eskola-inplikazioarekin eta doitze psikosozialarekin), bai eta metodologia aktiboen erabilera unibertsitateko ikaskuntzan, hala nola Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntzarena (POI euskarazko sigletan, PBL ingelesezkoetan) eta ikaskuntza-plataformena (Moodle).

**Marta Sarasa** irakaslea da Euskal Herriko Unibertsitateko Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Sailean, eta Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolan dihardu. Egun doktorego-tesia egiten ari da, nerabe adoptatuen doitze pertsonalaren inguruan.

**Ana Zuazagoitia** doktorea da Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietan. Gaur egun irakasle atxikia da Euskal Herriko Unibertsitateko Musika, Plastika eta Gorputz

Adierazpenaren Didaktika Sailean, eta ikerlanean ere aritzen da, jarduera fisikoaren eta osasunaren alorrean.

**Luis Mari Zulaika** doktorea da Pedagogian (EHU/UPV), eta irakasle agregatua unibertsitate bereko Gorputz eta Kirol Hezkuntza Sailean. Bere ikerlan zientifikoetan eskola-kirola aztertu du, bai eta kirolaren bitarteko onurak ere.

## **AURKIBIDEA**

### **Sarrera**

*Lorena Revuelta eta Arantza Fernández-Zabala*

### **1. Ikerketa psikoedukatiboa Euskal Herrian. Elkarrizketa Alfredo Goñi Grandmontagne-rekin**

*Luis Maria Zulaika eta Igor Camino*

### **2. Ezagutza sozio-pertsonala eta esku-hartze hezitzailea**

*Eider Goñi eta Alfredo Goñi*

### **3. Balioak eta jarrerak hezkuntzaren alorrean**

*Ana Arribillaga eta José María Madariaga*

### **4. Autokontzeptu multidimentsionala**

*Arantza Fernández-Zabala eta Marta Sarasa*

### **5. Autokontzeptu fisikoa**

*Inge Axpe eta Lorena Revuelta*

### **6. Autokontzeptua eta doitze pertsonala**

*Arantzazu Rodríguez-Fernández eta Estibaliz Ramos-Díaz*

### **7. Adimen emozionala**

*Igor Esnaola, Lorea Azpiazu eta Iratxe Antonio-Aguirre*

### **8. Eskola-inplikazioa eta autokontzeptua**

*Iker Ros eta Ana Zuazagoitia*

### **9. Jarduera fisikoa: prokrastinazioa, autokontzeptu fisikoa eta inplikazioa**

*Guillermo Infante eta Ibon Etxeazarra*





## SARRERA

### Lorena Revuelta eta Arantza Fernández-Zabala

*Doitze pertsonal eta soziala. Ikerkuntza psikoedukatioa* izenpean, liburu honek elkarren artean lotutako artikulua sorta bat biltzen du, eta elkarlotuta ez gaiaren aldetik soilik, baita egileen harreman profesional eta pertsonal estuengatik ere.

Argitalpen honen bitartez egile-taldeak azken hogeita bost urtean egin duen ikerlanaren sintesia egin eta ezagutzera eman nahi dugu. Zergatik ematen zaio *psikoedukatio* adjektiboa ikerkuntza-eremu honi?; bada, bi elementu hauek uztartzen dituelako: batetik, aztertutako gaiak ikuspegi psikologikotik heltzeko bokazioa; bestetik, hezkuntzarako gai esanguratsuak jorratzeko gogo garbia. Beste era batera esateko, psikologiak eskaintzen dituen ezagutza eta tresnen bitartez hezkuntza-jarduera hobeto ulertzen eta praktikara eramaten lagundu nahi du taldeak. Psikologiaren eta hezkuntzaren eremuen artean zubiak eraikitzeak asmoa urrun samar dago jatorrizko zientzia –kasuan kasukoa– hezkuntzan zuzenean aplikatzeko asmotik; oso bestela, halako asmoak eremu bien artean ondoz ondoko hurbilpen-saioak eskatzen ditu, zeinetan lehena kontzeptuak argitzeko ahalegina izan baitaiteke. Zentzu horretan, esparru psikoedukatioa ez da jokamolde, neurri-tresna eta ikasgelan zuzenean esku hartzeko programa sorta jakin batzuk garatzera mugatzen; sarritan aurretiazko zereginak artatu behar izaten dira, esaterako, eskola-errendimenduan eragiten duten aldagai psikosozialen arteko harremanak argitzea.

2000. urtea baino lehen, Psikor taldeko kide batzuk (Alfredo Goñi, José María Madariaga, Luis Mari Zulaika...) elkarrekin aurkezten ziren ikerkuntza-deialdietara. Bestalde, une horretatik aurrera hainbat lagun autokontzeptuari buruzko tesiak egiten hasi ziren (Igor Esnaola, Sonia Ruiz de Azúa, Arantzazu Rodríguez, Eider Goñi, Arantza Fernández-Zabala, Inge Axpe, Guillermo Infante, Óscar González...), eta horietatik gehienek taldean jarraitu dute. Alabaina, 2007an Psikor Euskal Unibertsitate Sistemako Ikerketa-Talde Finkatu gisa izendatzeak eman dio bereziki barne-konsistentzia taldeari, baita sustatu ere taldeak ezaugarri duen ikerkuntza-prozesua ulertzeko modua, zeina gai gertuko –baina ez derrigorrez berberak– aztertzerakoan ikerketa-estrategian oinarritzko premisak konpartitzen dituzten pertsonen artean sinergiak piztearen aldekoa baita. Prozesu horren inguruan, oraingoan Psikorrek doitze pertsonal eta sozialaren eredu jakin bat aztertu nahi du, zeinaren arabera hezkuntzaren eremuko hainbat gai jorratu daitezkeen, betiere psikologi- eta testuinguru-aldagai berberak kontuan hartuta: eskola-konpromisoa, kirolekiko atxikipena, doitze soziala, ikasgai akademiko jakin batzuekiko inplikazioa...

Alfredo Goñiri eginiko elkarrizketa bat ekarri dugu liburu honen lehen kapitulura, gainerakoak ulertzeko lagungarri. Elkarrizketak ikerkuntza psikoedukatioak Euskal Herrian izan duen ibilbide historikoaren berrikuspena egiten du. Alfredo Goñik Euskal Herriko Unibertsitateari eskaini dizkion jarduera profesionaleko urteetan finkatu eta hazi da ikerkuntza psikoedukatioa gure ingurunean; horiexek izan dira, baita, Psikor taldearen hazkuntzaren urteak ere. Alfredo Goñiri erretiro akademikoa hartzeko

unea iritsi zaion honetan, badakigu jakin, pozarren hartzen dituela datozen orriak, Psikorrek orain artean lortutakoaren isla eta aurrean dituen aukeren gaineko hausnarketa.

Bigarren kapituluan gizakion alderdi pertsonal eta sozialarekin loturiko elementu afektiboak, harremanen alorrekoak eta kognitiboak uztartzen dituen Gofiaren pertsonalismo sozio-moralaren teoria (2000a) eguneratzen da.

Hirugarren kapituluan balioak eta jarrerak eraikitze prozesuaren inguruko gainbegiratze txiki bat egiten da. Horretarako, eraikitze-prozesu horretan testuinguru sozialak duen eragina ulertu behar da nahitaez, jarraian eskola-testuinguruaren bitartekaritza-papera aztertze, testuinguru sozialaren baitako den aldetik.

Laugarren kapituluan autokontzeptuari buruz gaur dakigunaren aurkezpen orokorra egiten da. Ikerketaren hastapenak autokontzeptuaren ikuspegi unitario batetik abiatu baziren ere, gaur egun haren egitura multidimentsionala dela onartu da nagusiki, betiere kontuan hartuta eremu jakin batzuk nabarmentzen direla: akademikoa, fisikoa, soziala eta pertsonala. Nolanahi ere, autokontzeptuaren alderdi ez akademikoari dagokionez, askoz gehiago ikertu izan da eremu fisikoaz, eremu sozialaz eta pertsonalaz baino.

Jarraian, bosgarren kapituluan autokontzeptu fisikoaren izaera, egitura eta neurketari buruzkoak ikerlanak aurkezten dira, bai eta eremu horrek zenbait aldagairekin dituen harremanak aztertu ere.

Seigarren kapituluan autokontzeptuaren (egungo ikuspegi multidimentsional nagusitik ulertuta) eta doitze pertsonal edo subjektiboaren (bizitzarekiko asetasun eta poz sentazio gisa ulertuta) arteko harremana aztertuko da.

Autokontzeptu multidimentsionalarekin batera, doitze pertsonal zein eskolakoan eragin handia izan duen beste aldagai psikologiko bat adimen emozionala da. Zazpigarren kapituluan kontzeptu horren eguneratze-lan zehatz eta sakona egin nahi da, beste aldagai batzuekin dituen harremanak nabarmenduta.

Zalantza gabe, autokontzeptuak funtsezko papera betetzen du ikasleen eskola-inplikazioan. Zortzigarren kapituluak, eskola-inplikazioen gaia jorratu duten ikerlanak aurkezteaz gain, inplikazio hori sexuaren eta adinaren arabera nola aldatzen den aztertzen du, bai eta autokontzeptuarekin duen harremana ere.

Azkenik, jarduera fisikoaren eta autokontzeptuaren dimentsio fisikoaren arteko harremanak ikertu dituzten lanei buruzko xehetasunak ematen dira bederatzigarren kapituluan. Horretarako hiru aldagai aurkezten dira (prokrastinazioa, autokontzeptua eta jarduera fisikoarekiko inplikazioa), hiru horiek jarduera fisiko/osasuna binomioa arautzeko mekanismoak identifikatu eta azaltzen laguntzen duten aldetik.

Kapitulu guztiek asmo hirukoitz bati jarraitzen diotela nabarmendu nahi dugu: batetik, ikerkuntzaren oraingo egoera identifikatzea; bestetik orain arte argitaratu

denaren azterlan eguneratua eskaintzea, eta bereziki egileen ikerketa-taldeak argitaratu duenarena; eta, azkenik, lan horietatik eratortzen diren hezkuntza-inplikazioak ezagutaraztea.

## **IKERKETA PSIKOEDUKATIBOA EUSKAL HERRIAN. ELKARRIZKETA ALFREDO GOÑI GRANDMONTAGNE-REKIN**

*Luis Mari Zulaika eta Igor Camino*

***Hirurogeita hamar urte bete dituzularik, 2014-15 ikasturte honen amaieran hartuko duzu erretiroa. Irakaslea izan zara ia 38 urtez Euskal Herriko Unibertsitatean. Esan daiteke zure unibertsitate-jardunean ikerketa psikoedukatiboa nagusitu dela?***

Baietz esan daiteke azken hamar urteei gagozkiolarik, zeinetan masterraren gorabeheretan murgilduta, doktorego-tesiak zuzentzen eta ikerketa-taldeak dinamizatzen eman izan dudan denbora, bai eta artikuluak idatzi eta argitaratzen ere. Baina ordura arte, nahiz ez diodan ikerketari inoiz muzin egin, nire jardunaren gehiengoa irakaskuntzan (Irakasle Ikasketetako diplomaturan eta Psikologiako lizentziaturan) eta hezkuntza-berrikuntzan eman izan dut, baita kudeaketa akademikoaren alorrean ere.

***Noiz hasi izan da ikerketa psikoedukatiboa gure inguruan?***

Denbora-mugak ezartzeak artifizialetik eta arbitrariotik baduen arren, 1990. urtea aukera genezake Euskal Herriko ikerketa psikoedukatiboaren hastapen gisa. Izan ere, ordura artekoa une hartan mamitzen ari zen gabezia historiko baten kontzientziaren aurrekaritzat jo dezakegu, alegia, psikologiak eta berariazko didaktikek bat egiten duten alorraren inguruko ikerketa ia-ia hutsaren kontzientziaren aurrekaritzat. Ezagutza-alor hari *psikodidaktika* deitzea egoki iritzi zitzaioan; horrela sortu zen hogeita bost urte geroago nazioartean zein eremu nazionalean nolabaiteko aintzatespena irabazi duen neologismoa.

Ez dirudi egokia ikerketaren hasiera argitalpen jakin baten inguruan kokatzea, ezta argitalpen multzo jakin baten inguruan ere; hurrengo urteetan eraikitzen joango ziren ikerketa-azpiegituren zimenduak jartzeko lanetan –zilegi bekit konparazioa– kokatuko nituzke hastapenak: graduondo eta doktoregoko ikastaroak, jardunaldiak, eragin-faktoredun aldizkariak, argitalpenak, eta ikerketa-ildo eta taldeak. Nolabaiteko giro bat joan zen sustatzen azpiegitura horien guztien ondorioz, gutxieneko masa kritiko bat, bai eta sinergiak pizten ere gai hauetan ikertu nahi zutenen artean.

***Zergatik sustatu garai hartan ikerketa Irakasleen Unibertsitate Eskoletan? Zer ematen zien ordainetan ikerketak?***

Hirurogeita hamarreko hamarkadaren amaieran irabazi zuten unibertsitate-kategoria ordura arte Eskola Normal deitzen zitzairen Irakasle Eskolek, nahiz eta bigarren mailako kategoria izan, nolabait esateko. Zer esan nahi dut horrekin? Bada, irakasleei zenbait ezagutza azaldu zitzaizkien eskatzen zitzaizkien, baina irakasten zituzten ezagutza-alorren gainean ikertzetik salbuetsita zeudela: ez zuten zertan doktoregoko titulazioaren bidez ikertzeko gaitasuna eskuratu, ezta ikerlanetan aritu ere.

1990ean lan eta izapide asko egin izan zen, 1991-93 biurtekotik aurrera UPV/EHUK Psikodidaktikako doktoregoa ematea baimendu zezan lortu arte. Garaiko OHOKo Irakasleak Prestatzeko Eskolen (horrela deitzen ziren orduan egungo Irakasleen Unibertsitateko Eskolak) doktoregoko titulazio bat eskatzeko saioen atzean irakasle

izango zirenen oinarritzko prestakuntzaren baitako ezagutza-arloetan ikertzeko aldarria zegoen.

Zer eskaintzen zien ikastgi horiei ikerketaren sustapenak? Irakasleak banan-banan hartuta, ez asko: laurogeiko hamarkadan tesia egiteak Unibertsitate Eskolako katedradun izateko oposizioetan parte hartzeko aukera ematen zien Unibertsitate Eskoletako irakasle titularrei, baina ez zeraman berekin gerora ezartzen joan ziren beste onuretatik bakar bat ere: ez eskola-ordu kopuruaren murriztapenik, ez plus ekonomikorik, ezta zenbait kudeaketa-kargutan (dekano, saileko zuzendari, etab.) jardun ahal izateko nahitaezko onespenerik ere. Helburu nagusia ez zen, beraz, Unibertsitate Eskoletako irakasleen promozio akademikoa; benetan jokoan zegoena ezagutza-alorraren arabera unibertsitateko irakasleei ezartzen zitzaizkien aldeak gainditzeko aldarria zen, amaitu zedila behingoz unibertsitateetako eskola eta fakultateen arteko bereizketa, benetan oso diskriminatzailea zena (Bacaicoa, Goñi eta Sanz, 1993), eta Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasleek izan zezatela Bigarren Hezkuntzako maila eta prestakuntza berbera, lizentziaturakoa alegia.

***Gaur egun graduondoko ikasketak eguneroko ogi bihurtu dira, baina garai hartan, eta batez ere Unibertsitate Eskola batekoak zinetelarik, nola asmatu zenuten Psikodidaktikako doktorego-ikastaroak aurrera ateratzen? Zenbat sail inplikatu zenituzten?***

Ez zen bide erraza izan. Diplomaturak soilik irakasteko baimena zuten unibertsitate ikastegietan (hots, lehen zikloko ikasketak) hirugarren ziklokoak ezar zitezkeen aldarrikatzen genuen. Gure aburuz ez zen zilegi akats bat –etorkizunean irakasle izango zirenen unibertsitate-prestakuntza diplomatura-ikasketetara mugatzea– bigarren baten euskarri izatea, alegia, irakasleen prestakuntzaren funtsezko ezagutza-arloak ikerketatik salbuestea. Unibertsitatearen zer nolako ideia egon daiteke horrelako antolaketa-diseinuaren azpian? Irakasle Ikasketetako diplomaturak lizentziatura bihurtu behar zirela defendatzen genuen, eta, ondorioz, Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleak Bigarren Hezkuntzakoekin parekatu. Laurogeiko hamarkadaren amaieran fronte askotatik jartzen zen kolokan diskurtso hori, gogorki gainera, besteak beste Irakasleen Eskoletako irakasleenetik, zein ikastegi horietan irakasteko baino kontratatu ez zituzten, doktoregoa egin edo ikerketan aritu beharrik gabe.

1990ean Psikodidaktikako doktorego-ikasketak ezartzea eskatu genuenean, eskoletako zuzendaritza-taldeek horren alde egin zuten, baita psikodidaktikarekin zerikusia zuten sail ia guztiek ere, hauexek: Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia, Didaktika eta Eskola Antolakuntza, Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika, Matematikaren eta Zientzia Esperimentalen Didaktika, eta Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika. UPV/EHUren Gobernu Kontseiluak ere onetsi zuen –nahiz fakultateren bat edo beste uzkur ageri zen–, zalantza gabe garaian Akademia Antolakuntzako errektoreorde zen, eta aipamen berezia merezi duen Francisco Aldecoa Luzarragaren inplikazio pertsonalari esker.

Hori bai, oo gutxi ziren doktorego-ikasketak eman zitzaizketen irakasle doktoreak. Hara: hiru Unibertsitate Eskolen artean 250 irakasle inguru izango zen garai hartan, baina ez genuen gutxienez 12 doktore biltzeko nahitaezko betekizuna lortzen; hartara, beste unibertsitate batzuetako irakasleen laguntza eskatu behar izan genuen. Hiru ikastegietako irakasleen artean dozenaka doktore dagoen honetan, harrigarria dirudi

orduko hartan ikastaroez eta tesiak zuzentzeaz arduratzeko zazpi hauek baino ez egotea: Iñaki Aizpurua eta Inés Sanz Lerma, Donostian; Fernando Bacaicoa, Francisco Milla eta Sorkunde Francés, Bilbon; eta Rosa Letamendía eta Alfredo Goñi, Gasteizen.

Nahiz doktoregoarekin inplikaturako irakasle talde txiki hark nola-halako kritikak jasan behar izan zituen (doktoregoak interes eskasa pizten omen zuela, norberaren egoera hobetzeko asmoz egiten zutela, etab.), aurrera egin ahal izan zuen proiektuak, seguru aski partaideak eskoletako zuzendaritza-taldeetako kide ere bazirelako. Horrela ez izatera, doktoregoko ikasketak ezartzeko ikastegi bakoitzeko Eskola Batzarrak nahitaez eman beharreko oniritzia jasotzea askoz ere konplikatuagoa gertatuko zen ziur asko. Eta errektore taldearen aurrean nolabaiteko gailentasuna zuten pertsonak ez izatera ere ez zen onetsiko fakultateren batzuetan ekarpen zientifiko baino lehia gisa ulertu zen hura.

### ***Beraz, ikerkuntza psikoedukatioa Irakasleen Eskolek berezko duten zerbait da, ezta?***

Horrela da UPV/EHUn, baina ez Espainiako eta atzerriko unibertsitate gehienetan. Erruz aurkitzen dira Psikologiako fakultateetan diharduten ospe handiko ikertzaileak, esaterako Bartzelonako Unibertsitate Autonomoan, Madrileko Unibertsitate Konplutentsean, edo Oviedo, La Laguna eta Sevillako unibertsitateetan. Aldiz, UPV/EHUko Psikologia Fakultateak uler ezineko hoztasunez jokatu izan du historikoki, ezagutza-alor honetan lidergoari muzin eginez. Hori larria da, penagarria benetan, eta, nire ustean, baita hutsegitea ere, urtez urte sarritan salatutako hutsegitea; izan ere, Unibertsitateak ardurapean dituen alor guztietan ezagutza garatzeko duen zereginaren alde sinergiak aktibatu ditzan eskatu beharko litzateke. Nolanahi ere, eragozpen horrek ez du galarazi Euskal Herrian ikerketa psikoedukatioa maila onargarri batean jorratu dadin.

### ***Edonola ere, 1990erako zenbait urte zeneramatzen UPV/EHUn. Nola gogoratzen duzu Unibertsitateko jarduera profesionalaren hasiera?***

Horrela da, 1986an hasi nintzen lanean, jardunaldi osoz, unibertsitate eskolako irakasle titular gisa. Aurretiaz, 1977-78 ikasturtetik 1985-86 ikasturtera bitartean lanaldi partzialeko kontratua izan nuen; bi lekutan aritu nintzen aldi berean: irakasle Gasteizko Irakasleen Eskolan, eta eskolako psikologo eta Lanbide Heziketako irakasle Gasteizko Elizbarrutiko eskoletan, gaur egungo Egibiden alegia. Sozialki eta politikoki urte bizi-bizirik ziren, eta oso konplikatuak antolaketaren aldetik: bilera, batzar eta grebak mukurua bizi ginen. Bere horretan, 1978an hasi zen UPV/EHU, eta Gasteizko Irakasleen Eskolak gabezia eta zalantza gehiegirekin ekin behar izan zion bide hasi berriari. Nik uste 1987ra aldera hasi zela onerako aldaketa nabaritzen, unibertsitate-sailak eratu zirenean, horien arteko asko campus bat baino gehiagotan, eta horrek ikastegien isolamendua hausten lagundu zuen, besteak beste historikoki zein bere probintziatik kanpokoari bizkar emanda aritzeko joera nabarmena izan duten irakasleen eskolena.

Nolanahi ere, eta ikuspuntu profesional batetik, oso urte kitzikagarriak izan nituen, etengabeko kontrastean bizi bainintzen: batetik, hezkuntzaren alorreko profesional izango zirenei ezagutza lagungarriak eman behar nizkien Irakasle Eskolako irakasle gisa, eta bestetik, handik gutxira nerabearoan sartzear zedunei zuzenduriko orientazio eta hezkuntza emaile gisa. Urte haietan, gainera, Hezkuntzaren Psikologiako programa eta eskuliburuak urrun zeuden gaurkoetan lortu den garapen mailatik, oso

nabaria zen eskoletan azaltzen genuen ikaskuntzaren teorien eta ikasgeletako errealtatearen arteko jauzia.

***Gaur egun, unibertsitateko irakasleen profil profesionalak hiru alorri (irakaskuntza, ikerketa eta kudeaketa) erantzutea eskatzen du. Zure ustean, jakin al dute unibertsitateko irakasleek eskakizun hirukoitz horri erantzuten?***

Azken urteetan erakunde aldaketa sakona gertatu da. Aurrerapen handia da unibertsitateko irakasle ororen lan-profilean ikerketan aritu beharra argi eta garbi agertzea: zentzu eta koherentzia gabea iruditu izan zait beti irakasle mota jakin bat betebeharrak horretatik salbuestea. Salbuespen horren ondorioetako bat unibertsitate eskoletako irakasleak (eta horien sail eta ikastegiak) bigarren mailako bihurtzea izan da.

Irakasle Ikasketetako unibertsitate eskolekin izan dudana lotura bitarte, nire bizitza akademiko osoan ikastegi horietako irakasle askori irakaskuntza eta ikerketa jarduera bateragarri eta elkarren osagarri gisa onartu beharrak eragin dien gatazka gertutik bizitzeko parada izan dut. Seguru asko prozesu historikoki saihestezina izango zen, ikastegiaren eraldatze instituzionalak funtsean lanpostuei loturiko betebeharrak ardurak berriro definitzea zekarrelako. Kontzeptualki, dikotomia antzu hori behingoz gainditu izan dela pentsatu nahi dut: unibertsitateko irakasleen profilean ondo garbi adierazten dira irakaskuntza- eta ikerketa-zereginak bete beharra; zenbait urtetik hona doktore izatea eskatzen da nahitaez kontratu iraunkorra izateko; unibertsitate-ikasketa guztiak dira graduak, unibertsitate ikastegi guztiak bihurtu dira fakultate... Hori bai, aurrerantz egin beharreko bidea ez da zailtasunik gabea, eta tartean bada irakasleei baino unibertsitatea kudeatzaren arduradunei eragiten dien zerbait: unibertsitatea zeregin bietan –irakaskuntza eta ikerketa– aritu ahal izateko baldintza egokiez hornitzea, bereziki tradizio gutxien duten ikastegietan. Ezin zaie azken horiei hamarkadako ikerketa-tradizioa duten ikastegi eta sailei beste eskatu, ezin zaie ikerkuntza indar berberarekin sustatu dezatela eskatu.

Alderantziz, unibertsitate gune batzuetan nabarmen gutxietsi izan da irakaskuntza, ikerketaren aurrean. Aurrera begira, etorkizunera, izango du zentzurik, agian, ikerketan soilik arituko den irakaslearen figura sortzea, edo ikertzeko asmodun irakasleak ikerketa-zentroetara bideratzea... baina gaur-gaurkoz, unibertsitateko irakasleek ikerketa eta irakaskuntza bateratuko dutela onartzen dute kontratu bidez, eta horixe da eskatu ahal eta behar zaiena. Hain zuzen ere, eremu psikoedukatioa ezin hobeto egokitzen zaio uztarketa horri, ikasgelako arazoak (zentzu zabalean) bihurtzen baitira azterketa- eta hausnarketa-helburu, eta horrek operatiboki soilik iker daitekeenera ez mugatzearen eta hezkuntzaren ikuspegitik esanguratsua dena aintzat hartzearen erronka dakar.

***Nabarmen da Unibertsitateak ikerketaren alde egin duela argi eta garbi, irakaskuntzan egoki jardutearen garrantzia behar beste aintzatetsi gabe...***

Ezin ukatu horrela dela. Ikerketa irizpide eta baremo aztergarri baina nahitaez argien bitartez ebaluatzen da, eta horrek baldintza ekonomiko, laboral eta sustapen akademikoari lotutakoetan eragiten du. Hara, guztiz berbera jokatu beharko litzateke – eta jokatu daiteke– irakaskuntzarekin. Horren inguruan ez luke eztabaidarik egon beharko, ez dago askoz gehiago esateko. Hori bai, gauzak norabide horretan aldatzen ari direla dirudien arren, bide luzea dago artean aurretik.



### ***Nola baloratuko zenuke zure esperientzia profesionala irakaskuntzan?***

Irakaskuntza oso exijentzia maila handiko zeregina gertatu izan zait beti. Eta are eta konplikatuagoa zenbat eta txikiagoa izan ikasleen adina; oraindik bizirik daukat gogoan LHko laugarren urteko (16-17 urte) eta lehen urteko (13-14 urte) ikasleen arteko kontrastea, LHko eta Irakasleen Eskolako ikasleen artekoa, lizentziaturako laugarren urtekoen eta Irakasleen Eskolakoen artekoa, edo master eta doktoregoko ikasleen eta graduakoen artekoa. Jakina, hori guztia baldintzatu egingo da irakasleak eman beharreko ikasgai, ikastalde eta eskola kopuruaren arabera. Azken urteetan pribilegiatua sentitu naiz, graduondoko eta doktoregoko ikastaroetan aritu naizelako irakasle, tamaina txikiko ikastaldeen, eta gaitasun ageriko eta –oro har– motibazio maila handiko ikasleekin.

Edonola ere, ikaskuntza-irakaskuntzari buruzko teorien eta ikasgelako aplikazio praktikoaren arteko aldea tentsio-gune bezala bizi izan dut beti. Are zehatzago –eta badakit pisuzko zerbait esango dudala–, ia berrogei urtez profesionalki hezkuntzaren psikologian aritu ostean, ikasgai horren ikaskuntza-irakaskuntzan hobetzeko asko dagoen sentazioarekin joango naiz (ni neu ere, argi eta garbi, defizit horren barruan). Berritot diot eskakizun-maila handiko zeregina dela; izan ere, ezagutzak oso ondo menperatzea eskatzen du, baina ez gero beren horretan erreproduzitzeko, baizik eta egoera, denbora, aurretiazko ezagutza-maila desberdin eta beste faktore batzuen arabera egokitutako bertsioetan. Eta hori ez da, esaterako, maisu-maistrentzako propio aukeratutako ezagutza psikologikoen sorta egoki bat prestatzea, askoz harago doan zerbait baizik.

### ***Nola ikusten duzu Europako Unibertsitate Eremura egokitzeko prozesuaren egoera gaur egun?***

Galdu egin dut hein batean prozesu horren guztiaren haria. Duela zenbait urte HEZItik hura sustatzea egokitu zitzaidan, baina gerora beste zeregin batzuetan murgildu naiz. Europako bat egite horretara egokitu beharra genuen ezinbestean; hori bai, prozesuan zehar zein formula pedagogiko sustatu ea zein ez, hori eztabaidagarria da, formulatutako batzuk ahuldu eta bazterrean geratuko dira, ondorengo hezkuntzaren erreformekin gertatu bezala. Erreforma horien bertuterik gailena hausnarketa sustatzea da, egiten ari garena berriz pentsaraztea.

Ildo horretatik, goraiatzekoa da Boloniar loturiko berrikuntza-ahalegina, batez ere titulazio bakoitzeko irakasle arduradunen autismo profesionala –hori bai gaitz endemikoa!– muga jartzen saiatu delako. Esaterako, gertutik ezagutzen dut ikasturte berean diharduten irakasleen irakaskuntza-lana koordinatzearen alde Gasteizko Irakasleen Unibertsitate eskolan egindako lan eskerga, meritu handikoa nire ustean.

### ***Kudeaketa-zereginei gagozkiolarik, Hezkuntza Zientzien Institutuaren (HEZI) zuzendari aritu izan zara. Zer ekarpen goraiatuko zenituzke alor horretan?***

Arabako Campuseko Hezkuntza Zientzien Institutuaren (HEZI) zuzendari laguntzaile izan nintzen 1997 eta 2000 bitartean, eta zuzendari 2002tik 2006ra arte. Bigarren aldi horretan Hezkuntzarako Laguntza Zerbitzua (HELAZ) sortu zen, eta bertako lehen zuzendari ere izan nintzen, 2004 eta 2006 bitartean. Baina horren aurretik

zuzendari aritu naiz baita Irakasleen Unibertsitate Eskolan (1987-1990 aldian), eta Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Sailean (1992-1996 aldian eta, denboraz gertuago, baita 2014an ere). Azken urteotan Psikodidaktikako Doktoregoko Batzordearen eta Masterraren zuzendaritzaren arduraduna izan naiz (hainbat alditan, 2008 eta 2015 bitartean). Egia esan, beti egon izan naiz kudeaketa-zereginetan, betiere irakaskuntzarekin zein ikerketarekin zerikusia duten gaien inguruan.

Alor horretan berebiziko atseginez gogoratzen dut HELAZen hasiera eman geniela hezkuntza-berrikuntzako proiektuen deialdiei, bai eta zenbait programa sustatu genituela, esaterako: unibertsitate-ikasleei lan-munduan sartzen laguntzeko programa (Goñi, 2000); ECTS kredituei buruzko argibide programa (KREDIargi, gaztelaniaz AICRE) (Goñi, Goñi, Nuño, Madariaga, eta Guisasola, 2005); eta Europako Kreditua Ezartzeko Jarraipen Programa (KREDIjarraipen, gaztelaniaz SICRE) (Goñi, Goñi, Guisasola, Nuño, eta Palomares, 2006), zeinaren xedea UPV/EHUn Europako Unibertsitate Eremuarekin bat egitea zen; eta hezkuntza-berrikuntzako proiektuentzako deialdiak (Goñi, 2005). Pozgarri izan da baita hainbat argitalpen kolektibo kaleratzea, esaterako Arabako Magisteritzako irakasleek idatzirik *Una escuela para pensar* (Goñi, 1991), edo Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saileko irakasleen bi lan, *Actuar con psicología* (Goñi, 1994) eta *Psicología de la educación sociopersonal* (Goñi, Madariaga, Bacaicoa, Uriarte, eta Zarandona, 1995).

Kudeaketa kargu horietan aritzeak, gainera, beste ikastegi, sail eta unibertsitate batzuetako irakasleekin mintegi eta hitzaldi ugari antolatzeko aukera eman dit.

### ***Gero eta zailagoa da zenbait kudeaketa-postutan inplikatzeko prest dauden irakasleak aurkitzea. Zure ustean, nola bidera liteke kontu hori?***

Egia da. Antza, postu batzuk konplikatuak dira, ez dute behar besteko erakarpen-indarririk, nahiz beste batzuei ez zaien muzin egiten. Diagnostiko sendoa egiteko, fenomeno horren erradiografia ahalik eta zehatzena beharko genuke; hala ere, gogoeta batzuk egiten ausartuko naiz.

Irakasleen artean kudeaketa-zereginetan inplikatzeko gogoia nola sustatu pentsatzerakoan, bada lehen kolpean bururaten zaigun bide bat, begien bistakoa dirudiena: karguak betetzen dituztenak nolabait saritzea, alegia. Alabaina, badira bide bakarra ez dela pentsatzeko arrazoiak... hara, bitxia bada ere, kudeaketa-zereginetik gaur egun duela zenbait urte baino aintzatespen handiagoa duten (ekonomikoa, curriculumean, zeregin horietarako ordu batzuen liberazioa...), eta nire neure eskarmentu pertsonaletik ari naiz, niri egokitu zitzaidanean ikastegi edo saileko zuzendari izateak konpentsazio gutxiago baitzituen. Alabaina, horrek ez du, antza, irakasleen kudeaketan jarduteko grina suspertu. Bestalde, helburuak lortzeko motibazioak –zeinak pertsonatik pertsonara asko aldatzen direla dirudien– ere eragiten du inplikazioan, eta asko, baina are gehiago norberak unibertsitateari buruz (agian bizitzari berari buruz) duen ikuspegiak. Kontuan hartu eta behar bezala baloratzekoa da kudeaketa kolektibo egokiak baita norberaren garapen profesionalerako ere hartzen duen garrantzia; urrutira joan gabe, pentsa dezagun zenbat lagundu dezakeen norberaren ezagutza-arloarekin loturiko ekimenak sustatzeko atal, sail, ikastegi edo beste instantziaren bateko zuzendaritzan jarduteak. Alabaina, baliteke beste zerbait izatea faktore erabakigarriena, hots, kudeaketa-zereginetik inplikazioa gizarte-erantzukizun gisa ulertuta, guztion onurari eskainitako zerbitzu gisa. Beste garai batzuekin

konparatuta, nire usteen gaur egun konpromiso hori ez da oso ohikoa, baina inplikazioari muzin egiteko argudioen artean nolabaiteko amorrua eragiten du “baina zer irabazten dut nik horrekin?” aitzaki merkea entzuteak; jokamolde horren atzean ezin lidergo-gaitasunik antzeman, ez epe ertain eta luzeko galera-irabazien inguruko ulermen-gaitasunaren zantzurik, ezta gutxieneko adimen sozialenarenik ere.

Bestalde, berez doaz, nire usteen, kudeaketa akademiko gertuenean (ikastegi eta/edo sailtako batzorde eta zuzendaritza-taldeetan, graduondoko eta doktoregoetan...) parte hartzearen komenientzia, derrigorra eta beharra. Parte-hartze handiago edo urriagoa, tira, baina inolaz ere ez “dena edo ezer ez”. Oso positibo eta eskatu beharreko deritzot maila horretako parte hartzeari. Besterik da organo orokorragoetakoa: campus, unibertsitate batzorde, sindikatu, errektore-talde, konfiantzako kargu eta abarretakoa.

***Zeharkakotasuna sustatzen ari den garai hauetan, eta espezialitate epistemologikoen sailkapen konbentzionalaz harago, zure usteen psikologiaren eremutik asmatu izan da hezkuntza sistemarekin harremana duten estamentuekin loturak ezartzerakoan?***

Irakasleak ikuspegi psikoedukatibotik heztearen zailtasunaz lehenago esan dudana berretsiko dut. Helburu konplexua iruditzen zait. Jakina, aurrerapauso nabarmenak egin dira, sinetsi nahi dut dagoeneko ez diogula nahikoa irizten Piaget azaltze hutsari, eta hor konpon irakasleak, moldatu daitezela, zein bere kasa, azaldu dieguna ikasgelan aplikatzeko orduan. Alabaina, oinarrizko zientziaren (psikologia) eta haren iker-objektuaren (hezkuntza-errealitatea) arteko lotura ezin da modu zuzen eta berehalakoan ezarri. Teoria eta errealitatea ibaiertz gertuko baina bereizietan daude, eta zientzia aplikatuen funtzioa (hezkuntzaren psikologia kasu) bien arteko zubiak osatzea da, hain zuzen ere. Hori bai, ertz bien artean malda sakona dago: batetik oinarrizko zientzia dago, psikologia, zeinak nekez emango duen erabateko sendotasun teoriko eta enpirikorik gabeko ondorioz; bestaldean, hezkuntzan dihardutenek ezin diote jardunean izango dituzten arazoei aurre egiteko eskura dituzten baliabideak erabiltzeari muzin egin, eta, ondorioz, nolabaiteko eklektizismora joko dute nahitaez horien bilaketan. Egoera horren munta ez ulertzeak gorren arteko elkarrizketara bideratzen du.

***Zure usteen, hezkuntzaren munduak kontuan hartzen ditu unibertsitateak datozkion ekarpenak?***

Adi-adi sumatu izan ditut beti hezitzaileak psikologiak eskaini diezaiekeenarekiko... eta asko da, benetan asko! Kontua da gure ikastaro gehienak “psikologia irakasleei zuzendua” erakoak direla, eta hori lagungarri, erakargarri eta hezgarria da, bai; baina benetan konplikatua beste zerbait da, “hezkuntzaren psikologiara” jauzi egitea alegia, hots, ezagutza psikologikoetatik abiatuta hezkuntza birpentsatzea... eta hori Piaget edo Vygotskiren kontzeptuak azaltzea baino askoz konplikatuagoa da.

Nire aburuz, unibertsitateko jendeak arrazoia dauka “aurrera egin nahi baduzu, lor ezazu teoria on bat” dioen aspaldiko esaera aldarrikatzean, zeina erabat baliozkoa den hezkuntzaren alorrean. Egunero ikasgelako lanetan dabilenari ere ez zaio arrazoirik falta “teoria gutxiago eta baliabide praktiko gehiago” erreklamatzeko duenean. Erronka aldarrikapen bien elkargunea sortzen jakitea da. Adibide bat ematearren, autokontzeptuari buruzko ikerlanak agerian utzi du gai horri buruzko hamarkadetako

ekoizpen teoriko eta praktikoa itzela kolokan jarri duela autokontzeptuaren kontzepzio global batetik hierarkikoa eta multidimentsionala den beste batera egin den jauzi paradigmaticoak. Aurrera egiteak auzi horren ulermen kontzeptuala eskatzen du, autokontzeptuaren teoria berreraikitzea. Hori bai, autokontzeptuari buruz holako eta halako esparruetako (akademikoa, fisikoa, pertsonala, soziala...) ezagutza berriak unibertsitate-teorien linboan geratuko dira hezitzaileen artean behar bezala ezagutarazten, eta eredu berriarekin koherenteak izango diren neurketa-tresna eta hezkuntzan esku hartzeko programak sortzen ez diren bitartean.

***Ikerketaren esparruko emaitza eta ondorioek gero hezkuntzan isla badutela uste al duzu?***

Baietz uste dut, islatzen direla... baina denbora behar da. Edonola ere, nire aburuz prozesu horren oztopoetako bat ezagutzen sintesia egin eta dibulgatzeko lanek azken urteotan izan duten devaluazioa da. Gaur egun gehiago merezi du eragin-faktore handiko aldizkariren batean oso gai bereziren bati buruzko artikulua idazteak, zientziaren sintesi eta dibulgazioko hirurehun orriko testua idazteak baino. Eta kontuan hartuta ikerkuntzan gaur egun sortzen den informazio berriaren bolumena ikaragarria dela, lan horien gabezia sumatzen da. Sintesi-lanak falta dira beraz, eta, bigarren maila batean, baita hezkuntza informazio sortu berri horietatik abiatuta birpentsatzea ere. Zergatik, esaterako, ez dugu onartzen saiakera-liburu bat ikerketa tarteak aitortzeko, zergatik halako hanka-sartzea?

***LOGSE ikaskuntza-irakaskuntza prozesua ulertzeko eredu psikologiko jakin batean oinarritu zela onartzen da. Zure ustean, LOGSEren ostean etorri diren erreformek izan al dute atzean aldaketak justifikatuko lituzketen oinarri psikologikoen babesik?***

LOGSEren erreformari eusten zion ikaskuntza-irakaskuntzaren ikuspegi konstruktibista balore handiko ekarpen historikoa izan zen. Egia da piztu zuen eztabaidan ereduaren anbigotasun itzelak azaleratu zirela, ereduak interpretazio ezberdinak onartzen zituelako, baita elkarren artean kontraesankorrak ere. Arrazoi zuten baita psikologistegia zelakoan egin zitzaizkion kritikak: psikologiak ezin du berak bakarrik, bere kasa, hezkuntza-problematika guztia konpondu; aitzitik, beharrezkoak dira hezkuntzaren beste zientziak ere.

***Ezin da ukatu Revista de Psicodidáctica, sendotzeaz gain, eragin-indize handiak lortu dituela nazioartean. Gaur egun gorazarre eta laudorio ugari jaso arren, pentsatzekoa da hasiera ez zela erraza izango. Nola gogoratzen dituzu aldizkariaren lehen urratsak?***

1996an hasi zen argitaratzen *Revista de Psicodidáctica*. Doktoregoa abian jartzeak Ikerketa Psikodidaktikoari buruzko Jardunaldiak antolatzea animatu gintuen, eta programaren baitan gauzatzen ziren urtero-urtero. Hasiera batean, aldizkaria ikerlan horiek aurkezteko gune gisa planteatu zen; hots, eremu urriko aldizkari gisa jaio zen (Goñi, 1996). Alabaina, argitaratze-maiztasuna nahiko erregularra zenez, beste unibertsitate batzuetako lanak erakarri zituen (Goñi, 2009; Mintegi, Esnaola, Díaz, eta Goñi, 2011). Edonola ere, esan daiteke 2009ra arte ia-ia jasotako oro argitaratu zela, eta hala ere, batzuetan arazoak ziren zenbakiak behar bezala osatzeko.

Egoera, alabaina, errotik aldatu zen aldizkaria ISI<sup>n</sup> indexatu zenez geroztik: azken hiru urteotan, nahiz eta aldizkariak urtero hogeina artikulua argitaratzen jarraitzen duen, 150 artikulua baino gehiago jasotzen dira, hau da hamar artikulutik bat argitaratzen da gutxi gorabehera. Hautaketa prozesuak jasotako jatorrizko testuen azterketa zorrotza eskatzen du, eta sarritan baita zuzenketa ere. Eta bai, zalantza gabe aldizkariaren kalitateak oso gora jo du; hori adierazten dute IN-RECS eta Thompson Reuters bezain agentzia garrantzitsuek ematen dioten kalitate-indizeek; 2011ko JCR sailkapenean, esaterako, bere espezialitateko Q1 tokiraino iristea lortu zuen aldizkariak.

***Azkenaldian berrantolaketa-prozesua gertatzen ari da aldizkari zientifikoak eta beren eragin-faktorea egiaztatu eta kalifikatzeko agentzien artean; agerikoa da egoera ekonomikoak baduela horretan zer esanik. Batzuen aburuz, ez dira beti interes objektibo eta zientifikoak nagusitzen, eta kolokan jartzen dute hartara sistemaren funtzionamendua. Zer deritzo zu zuk?***

Benetan deigarria da zeinen arazo latzak dituzten Espainiako ebaluazio agentziek irauteko; azken kasua gogoratuz, duela urte pare bat itxi zen IN-RECS, arazo ekonomikoak tarteko, antza. Nazioartean, aldiz Thomson Reutersek ospe handia dauka (izan ere, horixe aipatzen du Espainiako Estatuko Aldizkari Ofizialak ikerketa-lanen eragin-faktorea aitortzeko erreferentziazko agentzia bakar gisa, eta horrek ezinbestean eragiten du unibertsitate-ibilbidean), nahiz eta badiren berriki hegemonia kolokan jartzen hasi zaizkion agentzia europar batzuk ere.

Nahitaez ebaluatu behar da argitalpenen kalitatea. Ontzat jo daiteke kalitate zientifikoa argitaratutako ikerketa-txostenaren eraginarekin parekatzea, hau da, komunitate zientifikoak eskaintzen dion arretarekin. Hori bai, eragin-faktorea kalkulatzeko formulek (esaterako, JCR edo *Journal Citation Record*ena) kritika eta hobekuntzak merezi dituzte. Aldizkari jakin bat holako edo halako agentziak indexatutako aldizkariaren artean onartzea edo ez onartzea ez da irizpide zientifikoaren bidez soilik ebazten den zerbait. Azkenik, artikulua argitaratu edo atzera botatzeko aldizkariaren politikak irizpide epistemologikoei erantzuten diete, jakina, baina baita ekonomikoei ere; esaterako, begi bistakoa da Gizarte Zientzien esparruan Thomson Reutersek indexatutako aldizkari askok ikerketa kualitatibo deituaren txostenik ez argitaratzeko joera dutela.

***Gaur-gaurkoz, Psikodidaktika doktoregoan 110 tesi defendatu dira, oso kontuan hartzeko moduko kopurua. Aliantza, fusio eta bat egite garai honetan, zer nolako etorkizuna ikusten diozu Psikodidaktikako programari, zer nolako joerak nagusituko dira datozen urteetan?***

Psikodidaktika programako baliabideak (irakasleak) bat etorri dira eskaerarekin (ikasleak), eta horrek funtzionamendu egokia bermatu dio 25 urtez. Pozik egoteko modukoa da bertatik sustatu den doktorego-tesien kopurua, are gehiago Psikodidaktikaren esparruan pairatutako ikerketa-tradizio urria aintzat hartuz gero. Azpimarratzekoa da 80tik gora direla gaur egun UPV/EHUko Irakasleen Unibertsitate Eskoletan lanean diharduten irakasleek eginiko tesiak; beraz, programa honek nabarmen lagundu du ikastegi horietako ikerketa-formazioan.

Baina etorkizuna idazteko dago. Oso ideia ederra da aurrerantzean berariazko didaktika bakoitzera (hizkuntza, literatura, matematika...) propio egokitutako

ikerketarako prestakuntza eskaini ahal izango dela pentsatzea, baina ez dirudi bideragarria denik, ez bada unibertsitateen arteko programen bitartez, eta horrek antolakuntza konplexuagoa eskatzen du, arazo erantsiei aurre egiteko. Beraz, ikuspegi errealista batetik abiatuz gero, sinergiak eta bat egiteak sustatu behar direla uste dut, dela Campus bakoitzaren baitan, dela Hezkuntzaren, Psikologiaren eta, oro har, Gizarte Zientzien beste arlo batzuekin. Auzi horrek aurrerantzean hausnarketa eta erabakiak hartzea eskatuko du.

***Gaur egun ohikoagoa da ikertaldeak eta lan koordinatua aurkitzea, edozein alorretan delarik ere, baina, nola gogoratzen duzu zerorrek zuzentzen duzun Psikor ikertaldearen sorrera?***

Ez dut gustuko ikerketarako baliabiderik ez izanaz kexatzea. Ikerketarekiko erakunde-laguntza eskasa salatzea guztiz justifikatuta badago ere, gizalegeak Eusko Jaurlaritzak ikertalde zabalak sustatzeko bideratu duen ekimena aintzatestera behartzen nau; UPV/EHUK ere deialdiak plazaratzen ditu zenbait urtetik hona. Azken urteotan nekezagoa da proiektuen onespina eskuratzea, neurri handi batean areagotu egin delako hautagaien kopurua. Eta kezkarria da San Mateoren profezia gaur egungo testuinguruan betetzen ari dela ikustea, alegia, aberatsa are gehiago aberasten den bitartean, pobreak pobretze bidean jarraitzen duela.

Beraz, bada zenbait urte ikerketa-proiektuak hasi zirela. Laurogeita hamarrek hamarkadan bizpahiru kidez osaturiko taldeek jotzen genuen UPV/EHUren deialdietara, nork bere doktorego-tesiko ikerketari jarraipena emateko asmoz. Beranduago hasi zen Eusko Jaurlaritzaren eta Madrileko Gobernuaren deialdietara aurkezteko joera, gure zuzendaritzapeko tesiak defendatzen hasi ziren, ikergaiak eta ikerketa-ildoak definitzen, eta doktore eta doktoregai multzo bat osatzen zihoan heinean. 2007an aintzatetsi zuten Psikor Euskal Unibertsitate Sistemako Ikerketa-talde Finkatu gisa; gaur egun UPV/EHUren hiru campusetako 17 pertsona biltzen da bertan.

***Psikologia, jarduera fisikoa eta kirolaren zientziak... Nola asmatu duzue alor desberdinetatik datozen eragileen interesak bateratzeko?***

Nire ustean, Psikorrek hasieratik erantzun dio gerora Euskal Unibertsitate Sistemako Ikerketa-talde Finkatuentzako deialdietan islatuko zen filosofiari. Ez dio inoiz eragozpenik jarri inori haren ezagutza-arloetatik, baldin eta arlo psikoedukatifibokoa bazen (Psikologia, Didaktika Orokorra, Hezkuntzaren Teoria, Musikaren Didaktika, Gorputz Adierazpenaren Didaktika...), eta bi eskakizun hauek betetzen bazituen: ikertzeko gogoia eta taldean lan egiteko gaitasuna.

Psikorren gaur egungo errealitatean hainbat azpitalde daude, gai gertuko baina desberdinetan interesatuta: autokontzeptua, eskola-doikuntza, eskola-inplikazioa, jarduera fisikoa eta kirola, zenbait eskola-gairekiko jarrera (euskara, musika, artea...), motibazioa, estrategiak... Ondo pentsatuz gero, uste dut zerikusi handiagoa izan duela pertsonen arteko giro onak gaikako mugek baino. Jakina, beste barne-fenomeno bat ere gertatu da, gaien arteko lotura eta zubiak ezartzen saiatzearena.

Barne-aniztasun horretan ondo egokitzen zaio irizpide metodologikoak konpartitu arren, gai gertuko baino desberdinak jorratzen dituzten azpitaldeez osatutako ikerketa-talde zabalen ereduari.

***Taldearen web-orriak ([www.psykor.es](http://www.psykor.es)) denbora horretan egindako lan eskergaren berri ematen du: diruz lagundutako proiektuak, argitaratutako ISI artikulua, tesi zuzenduak, galdetegi balioetsiak... Zure ustean, zein da arrakastaren gakoa?***

Abagune historiko jakin baten emaitza da. Hara, zeren hutsa sumatuko zukeen, laurogeiko hamarkadaren azken urteetan UPV/EHUren Irakasleen Unibertsitate Eskolaren batean ikerkuntza psikoedukati boan murgildu nahi zuenak, zer faltako litzaioke? Bada, besteak beste ikerketarako azpiegiturak eta giroa, masa kritikoa... horiek gabe ezin oso urrutira iritsi. Hortik abiatu zen doktoregoa (eta gero masterra), jardunaldiak, aldizkaria, eta abar sustatzeko gogoia, eta, pixkanaka, hazten joan zen horien inguruan biltzen zen afinitate intelektual eta pertsonala zuen jende kopurua.

Zalantzarik ez, faktore askok eragiten dute ikerketa-talde baten funtzionamendu onean, baina horietako bakarra azpimarratu beharreko kinkan banengo, elkarlanaren garrantzia hautatuko nuke: talde bateko kide izateak ikerketa-azpiegitura guztiz beharrezkoa eskaintzen du, nola alor efektibo eta pertsonalean, hala akademiko eta profesionalean ere. Seguru asko, ongi funtzionatzen duten taldeetan izango da besteek baino etekin gehiago aterako duen kiderik (batez ere besteek baino gehiago lan egiten badute), baina ez da inor galtzaile, denek irabaziko dute... batez ere epe ertain eta luzean. Egoismo zarpaila ez da talde-dinamikarekin bateragarria. Kide izatearen zentzua eta kidetza horren garrantziaren konbentzimendua dira taldearen zimenduak.

***Ikerketa-taldeak gai desberdinak jorratu ditu. Nolakoa da taldearen ikerketa-ildoak erabakitzeko prozesua?***

Egia da. Liburu honetako aurkibideak berak erakusten du ikerketa-taldean jorratutako gaien bilakaera. Nola eta zergatik gertatu da bilakaera hori, zergatik gai jakin batzuk jorratu une jakin batean, eta bestelakoak hurrengoan?

Hasieran, ni neu ezagutza sozio-pertsonalaren garapena ikergai aparta zelako konbentzimendu osoan nengoen, eta –liburu honetako hurrengo atalak dioen bezala– horretara bideratu nituen nire lehen ahaleginak, lehen ikerlan, argitalpen, doktoregoko ikastaro eta baita lehen doktorego-tesien zuzendaritza-lanak ere. Gaia ondo lotzen zen hezkuntzaren alorrean hain interes handikoa den baloreen hezkuntzarekin. Edonola ere, gai horren inguruko ikerketak ez dauka gaur egun laurogeiko hamarkadako garrantzi berbera, haren ikerketa-metodologia konplikatu gertatu da. Gure kasuan, jarduera fisikoko eskoletan autokontzeptua hobetzeko aukeren inguruan doktorego-tesi bat zuzentzeko eskariak bideratu zuen batez ere ikergai-aldaketa. Tesi horrek (Zulaika, 1999) autokontzeptu fisikoa arreta berezia eskatzen zuen autokontzeptu orokorraren baitako arlo gisa identifikatzeko aukera eman zuen; hortik, Shavelson, Hubner eta Stanton-en (1976) ereduari iradoki bai, baina behar bezala ikertu gabeko beste arlo batzuen ikerketara jo zen, eta horixe izan da Psikor taldearen ikergai bereizgarriena.

Urteak aurrera, Psikorren baitan jarduera fisikoarekin interesatutako pertsonen azpitalde bat eratu da; horien lehen interesgunea autokontzeptu fisikoa izan zen, baina pixkanaka beste aldagai psikologiko batzuetara aldatu da, hala nola atxikimendura, inplikazioa eta prokrastinazioa.

Ikerketa-taldeak sarri heldu duen beste gai bat –nahiz ez izan ikergai nagusia– eskolarekiko eta ikasgai jakin batzuekiko (euskara, irakurketa, musika, hezkuntza edo jarduera artistikoa) jarrerena da. Hainbat tesi zuzendu dituzte taldeko kideek horien inguruan.

Zer da taldeak esku artean duen azkena? Bada, taldeak jendearen doitze pertsonal (ongizate psikologikoa, bizi-asetasuna...) eta soziala (eskola-inplikazioa, egokitze soziala...) azaltzeko egiturazko eredu integratzaileak proposatu ditu, aldagai indibidualak zein taldekako ugaritan oinarrituta.

Funtsean, zenbait faktorek moldatu dute ikerketa-taldearen bilakaera ikergaien eta metodologiaren ikuspegitik: kideen interesek, ikerketarako deialdien xehetasunek, ekoizpen zientifikoaren aldian aldiko joerek...

***Zalantza gabe gai garrantzitsuak diren aldetik, zure ustean zein da ikerketa-taldeak komunitate zientifikoari edo gizarteari egiten dion ekarpen nagusia?***

Nik pentsatu nahi dut funtsezko ekarpena ez dela horrenbeste talde honek ikertu duena, baizik eta taldearen existentzia bera, aurrekari historikorik ez duen ikerketa-talde baten presentzia bera. Ekarpenerik onena etortzeko dagoena da.

Dagoeneko egindakoaren inguruan, Psikorrek autokontzeptuari buruz eman dituen argitalpenek aintzatespena jaso dute estatuan, baina baita nazioartean ere. Benetan atsegina da eragin-faktore handiko aldizkarietan egiten dituzten gure lanen aipamenak ikustea, baita mundu zabaleko unibertsitateetatik artikulu-eskaerak jasotzea ere.

Halaz ere, gure azken xedea hezkuntzari laguntzea da. Ikerketa-txosten gordinez gain, gure lanetako batzuk dibulgaziokoak dira, eta taldeak hezkuntzan jarduteko neurketa-tresna eta programak sortu ditu. Baina ekarpen horiek ez dira hastapen hutsa baino; bide luzea dago oraindik egiteko.

***Nola ikusten duzu taldearen etorkizuna, behin lemari uzten diozunean? Uste duzu badela taldearen ibilbidea gidatuko duen bide-orririk?***

Galdera ona da... eta ez erraz erantzutekoa. Esan gabe doa taldeak berak erabakiko duen bideari jarraituko diola, eta, zalantza gabe, bidean aurkituko dituen inguruabar eta unean uneko egoera berezietara egokitu beharko da. Taldearen indarguneen artean, hasteko eta behin, ikerketa kooperatiboan duen eskarmentua dago; nik uste, gainera, taldekideek konbentzimendu osoa dutela talderik gabe ikertzea zentzurik gabeko bide antzua dela, hor ez dagoela aukerarik batere. Talde gaztea eta jendetsua da, gaitasun eta konpromiso handiko jendeak osatua. Edozein taldetan nahitaez sortzen diren tentsioak gainditzeko ahalmena izango dutela uste dut. Ikusten al diot batere ahuleziarik? Gutxienez bat bai: oso talde gaztea da –nahiz denboraren joanak hori konpontzera egingo duen–, ekoizpen-erritmoak gehiegizko premiak ekidinez kudeatzen ikasi beharko duena, eta bizitza akademikoko urte asko dituela kontuan hartu beharko duena. Hori argitzeko, beren erritmo eta denborak nire ibilbide profesionalekoekin konparatu nahi nituzke.



Doktorego-tesia defendatu nuenean 43 urte nituen; 44, berriz, lehen ikerketa tartea onartu zidatenean; 54 urterekin zuzendu nuen lehenengoz doktorego-tesi bat (gerora etorri zirenekin, 22ren zuzendari izan nahiz guztira); 55 urte nituela argitaratu zidaten lehen ISI artikulua, eta adin berean onetsi zen estatu mailan ikertzaile nagusi gisa ageri nintzen lehen ikerketa-proiektua. Baina, hara kontraste itzela, Psikorreko kide gehienak 40 urtetik beherakoak dira, eta nahikotxok argitaratu dute dagoeneko ISI artikulurik, zuzendu dute doktorego-tesirik, parte hartu dute sarri ikerketa-proiektutan, eta onartu zaie ikerketa tarterik. Zenbateraino da garrantzitsua taldearen ekoizpen-eritmoak inoiz edo behin pattalaldiren bat izatea, barne-doikuntzari loturiko arrazoiren batengatik (belaunaldi-ordezkapena, kideren batek taldea uztea, bizikidetzeta-arazoak...), edo kanpo-inguruabarrengatik (deialdietako eskakizun maila gogortzea, ebaluazio desegokiak...)? Bada denborarik, bada tarterik, hazteko.

***Amaitzeko, etorkizunari begira gako izan daitezkeen alderdi batzuk ekarri nahi genituzke hizpidera: zein joera nagusituko dira zure ustez datozen urteetan ikerketan? Utziko al du arrastorik krisialdi ekonomikoaren ondoriozko baliabide- eta finantziario-murrizketak? Bide onetik ari al da, zure aburuz, UPV/EHU?***

Nazioarteko krisialdi ekonomikoa bizitzaren alderdi guztietan ari da, dagoeneko, txarrerako eragiten, jarduera akademikoan eta ikerketan ere bai, nola ez! Ondorioz, unibertsitate-irizpide eta -politikak berraztertu beharrean gaude, eta ez da erraza izango. UPV/EHUri dagokionean, nire ustean kudeaketa nahiko egokia egiten ari da (jakina, halako tamaina eta konplexutasun maila handiko erakunde guztietan bezala, bada oraindik non erratza pasatu!). Horren harira, polemika eta eztabaida piztu dituen erabaki baten gainean iritzia eman nahi dut, ikastegi berrantolaketa alegia. Gure testuinguru gertuenean horrek esan nahi du Donostiako Irakasleen Eskolak eta Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateak (FIHEZI) ikastegi bakarra osatuko dutela Gipuzkoan, eta gauza bera gertatuko dela Araban Gasteizko Irakasleen Eskola eta SHEE ohia batzean. Aspalditik aldarrikatzen nuen nik hori, baina ez nuen errektore-taldeetan horrelako aldaketari ekiteko adina lidergorik ikusten. Arrazoi dute diotenek era horrelako moldaketak arazo gehiago ekar ditzakeela (batez ere kudeaketaren alorrean) onura baino; arrazoi, uste dutenek bat egitearen aukerak aktibatzeke eta disfuntzioak murrizteko, prozesuak plan estrategikoak izan behar dituela alboan; egia da baita lidergoa behar dela masa kritikoa hazkuntzari etekina ateratzeko, lidergoa, baita, beste azpiegitura batzuei (sailak, ikastegiak, campusak...) unitate administratibo hutsak baino zerbait gehiago izan daitezen. Baina UPV/EHU, horretan, bide onetik doala uste dut.

***Zerbait gehiago esan nahi zenuke?***

Hara, bai. Elkarrizketak aurrera egin ahala burura etorri zaidan, eta, horrez gain, aurreko galderak piztu didan zerbait gehitu nahi dut: azpimarratu nahi nuke zenbateraino den garrantzitsua bizi-proiektu pertsonal bat izatea, baina aldi berean beste pertsona batzuk eta gizartea bera aintzat hartuko dituen. Beste era batera esanda, zenbateraino den garrantzitsua nor bere jomuga pertsonalak ezartzean, aldi berean arlo sozial eta kolektiboa ere kontuan hartzea.

Neurri batean zortea ere bada garai latz batean egokitzea, baldintza nahi bezain onak ez izatea, horrek, nire aburuz, norberaren usteak eta asmoak indartzen laguntzen duelako. Finean, batzuk gutako bakoitzarentzat zein gizartearentzat garrantzitsua

iruditzen zitzaigun jarduera jakin batean aritzeko gogoia izan dugu, ikerketan alegia. Motibatu egin gaitu unibertsitatearen antolaketa aldatzen saiatzeak: sailak, graduondokoak, ikerketa-taldeak, ikastegiak, etab. Unibertsitatean aurrean urte asko dituen belaunaldi gazteari ordezkioa ematerakoan, merezi duten proiektuetan inplikatu dadila opa diot, esaterako, bat egitekin sortuko diren ikastegi berrietako jarduera sustatzean, campusean eta gizartean talde gisa dagokion lekua bilatzean, edo Espainiako eta atzerriko beste unibertsitate batzuekin harremanak estutzean, besteak beste.

***Gure aldetik, eskaini diguzun denbora eskertu nahi dizugu, bai eta garai latzetan ikerketa sustatzen aitzindari izatearen meritua aitortu ere.***

## **EZAGUTZA SOZIO-PERTSONALA ETA ESKU-HARTZE HEZITZAILEA**

### **Eider Goñi Palacios eta Alfredo Goñi Grandmontagne**

Kapitulu honetan ezagutza sozio-pertsonalari buruzko ikerlan batzuen (bateren bat orain arte argitara eman gabea) emaitzak aurkeztuko ditugu. Ikerlan gehienak duela zenbait urte eginak dira; halaz ere, gaurkotasun handiko gaia da, eta oraindik zer ikertu ugari eskaintzen duena. Ikerketa-ildo honen abiapuntuak ezagutza sozialaren ikuspegi kognitibo-ebolutibotik eratortzen dira, zehatzago esateko, Turiel-ek (1983) abiarazi zuen ezagutza sozialaren eremuen teoriatik. Gure ustean, teoria horren interesa ez da mugatzen lan-multzo benetan handia sustatzeko izan duen gaitasunera soilik; aitzitik, mendebaldeko pentsaera osoa –ez Psikologia soilik– etengabe arduratu duten oinarrizko zenbait kezkarekin harremanetan jartzeak askoz iradokizun-indar handiago eta etorkizun oparoagoko bihurtzen du teoria (Goñi, 2000a). Orduan hasi daitezke norbanakoa gizartean garatzeko eredu jakin ezaugarriak antzematen: pertsonalismo sozio-moral deitzen diogu ereduari, eta ikerlanaren emaitzak integratzearekin batera bilaketa-hipotesi berriak planteatzeko eta esku-hartze hezitzaileko irizpideak proposatzeko aukera ematen digu.

Ezagutza sozio-pertsonalak azaldu nahi du pertsonok, besteekin ditugun elkarreragin ugari eta anitzetan oinarrituta, bizitza ulertzeko moduz eta hainbat gairen inguruan (norbanako/gizarte harremanak, ordenamendu morala, elkarbizitzarako arau sozialak eta norberaren erabakitzeko eremu pribatua) osatzen ditugun teoriak (Goñi, 1996a). Ezagutza horren lehen oinarria hainbat arlotatik pertsona orori planteatzen zaizkion era desberdineko gorabeherak egoki ulertzea da: zorion-proiektu indibidual eta pribatua izateko eskubidetik, elkarbizitza zibilizatuaren beharretik, eta bera kide duen gizartearekiko konpromiso etikotik. Bigarren maila batean, eta pribatutasunerako eskubidearen eta konpromiso etikoaren uztarketa-moldearen auziaz gain, eskakizun horiek biak elkarbizitza zibilizatu bateko soziabilitate-jarraibideekin uztartzearena ere planteatzen digu ezagutza sozio-pertsonalak. Eta, azkenik, pribatutasunaren, elkarbizitzaren eta moralitatearen arteko mugak definitzearen auzia jorratzen du (Goñi, 1996b; Medrano, Goñi eta Palacios, 2000).

Ez dugu zertan bat egin Turielen tesiarekin (1983), zeinaren arabera ezagutza morala, konbentzionala eta pertsonala ezagutza sozialaren baitako hiru eremu diren,

bilakaera desberdina eta asinkronikoa dutenak (horixe da ezagutza sozialaren eremuen teoriaren lehen formulazioa, nahiz gerora Turieiek berak ñabardurak ezarri zizkion). Aldiz, baieztatzen dugu hiru pentsamendu-kategoria handi direla, oinarrizko hiru nozio, zeinen garapen eta koordinaziotik bizitza ulertzeko modu berezi eta desberdinak eratortzen diren (Goñi, 1999).

Egoera ideal batean, gizakiok justiziaren sentimendu sakona, elkarbizitza sozialeko arau gidarien pertzepzio garbia, eta bizitzaren arlo pribatuarekiko estimu bizia garatuko genituzke. Funtsezko hiru behar horien koordinaziotik –aintzat hartuta ez dagoela horretarako formula bakar eta unibertsalik– giza-garapenaren eredu jakin bat eratortzen da, zeina pertsonalismo sozio-moral dei genezakeen, eta indibidualismo autista eta asozialaren amarrutan erortzeko arriskutik babesten gaituen (Goñi, 2000a).

Ez da hau garapen moralaren gaia (justiziaren zentzua) jorrazteko unerik egokiena; berriki ikergai horren gainean buruz egindako berrazterketa lanek (ikus, esaterako, Pérez Delgado eta Mestre, 1999) salbuetsi egiten gaituzte zeregin horretatik, are gehiago kontuan hartzen badugu gure ikerlanetan ez dugula auzi hau espresuki jorratu.

Jarraian beste auzi osagarri batzuei buruzko ikerketa-jarduera aurkeztuko dugu (Goñi, 2002): bizitza pribatuaren ulermena (ezagutza pertsonala), ordenamendu sozialaren ulermena (gizartearen antolamenduaren ezagutza), eta ezagutza sozio-pertsonalaren baitako hiru kategoria handien (moral, soziala eta pertsonala) koordinazioak planteatzen dituen arazoak.

### **Ezagutza pertsonalaren eremua**

Ezagutza sozialaren hiru eremuetako bat ezagutza pertsonalarena da (Smetana, 1982; Turiel, 1983; Killen, 1985), hots, edonork gurari edo lehentasun pertsonaletan oinarrituta erabaki ditzakeen jokamoldeei dagokien ezagutzarena, baita norberarentzat kalterik erator litzatekeen kasuetan ere (horrek jokabide zuhurraren eremua egituratzen du alor pertsonalaren baitan).

Oso-oso gutzi ikertu izan da pribatutasun pertsonalaren nozioaren osaeraz. Harrigarria da gure ustean (Goñi, 1999), funtsezko nozioa baita bizitza modernoan. Lehenago esan bezala, arlo pribatuaren zati handi bat jokabide zuhur edo zuhurtziagabearekin zerikusia duten jokamolde sorta batek egituratzen du. Zuhurtziazko

arrazoibidearen bilakaera azaltzen duten arauak ikertzen ahalegindu ginen duela zenbait urte.

Jarraian, 7 eta 16 urte bitarteko subjektuen artean, egileari ondorio kaltegarri edo onuragarriak ekar diezazkioketen jokabideen inguruan adinaren eraginez gerta daitezkeen aldaketak identifikatzeko gure ahaleginaren emaitzak laburbiltzen saiatuko gara. Lortutako informazioak hezkuntza sozio-pertsonalaren alorrean kontuan hartzeko zenbait irizpide formulatzeko aukera ematen digu; aipatu egingo ditugu, nahiz eta interesgarriena perspektiba zabalago batean integratzea den, alegia, pertsona orok bere neurriera eraikitze eskubidea duen zorion-proiektu indibiduala konpromiso etiko eta elkarbizitza sozialekoekin uztartzearen perspektiban. Bat gatoz horretan moralitatearen baitan norbere buruarekiko maitasunaren etika betebeharraren etika bezain garrantzitsua dela diotenekin (Goñi, 1996b eta 2000a).

### Norberaren kalte eta onurari buruzko ideien garapena

Apenas dagoen aurretiazko ikerlanik zuhurtziaren auziaren inguruko arrazoibidearen buruz, bi lan aitzindari izan ezik: Nucci-rena (1981), eta Tisak eta Turielena (1984); alabaina, garrantzi ikaragarria dauka bizitza sozialaren egoera ugarian, eta, zehazki, eskolako bizitza sozialean (Goñi, 1989b).

Zuhurtziaren nozioa jokabide-irizpidea den neurrian, ikerlan bat eskaini genion (Goñi, Bacaicoa, eta Aguirre, 1995) haren osaeran eragiten duten ezaugarriei. Portaera ez zuhurrak hartu genituen hausnarketa pizteko estimulu gisa (batzuk egintzak, besteak egin ezak), sinpleak edo testuingurutik kanpokoak (erretzea, edatea, higie-ne-eza, nagikeria, alferkeria... modu abstraktuan hartuta), betiere subjektu kaltetuena aldian aldiko egintza burutzen zuena bera zelarik. Bigarren ikerlan batean (Goñi, 1993a), alternatiba bikoitzeko egoerak planteatu genituen, norberaren kalte edo onura eta beste balio sozial batzuen artean, eta norberaren kalte edo onura mota desberdinen artean: nola uztartzen dituzte adin desberdineko subjektuek beren zuhurtziazko arrazoibideak beste epai sozial batzuekin?, zer nolako konpentsazioek bultzatzen dituzte batzuetan norberaren kaltea hobestera, edo onura jakin batzuei uko egitera?, zeren truke ez zaie beren buruak kaltetzea inporta? Hirugarren txosten batean (Goñi, Aguirre, eta Bacaicoa, 1997), jokabide zuhur eta zuhurtziagabearen aurkakotasunari buruzko arrazoibidea aztertu dugu.

Argitalpen horietan ikerlanaren xehetasun teknikoak kontsultatu daitezke. Oraingoan, gure helburua beste bat da, emaitzen sintesia eskaintzea, eskuratutako informazioaren ikuspegi orokorra alegia. Hurrengo puntuetan laburtuko dugu:

- A. Zuhurtziari buruzko pentsamoldeak konplexuagoak dira adinean gora egin ahala, norberaren kalte hutsetik harago, beste aldagai batzuk ere kontuan hartzen diren neurrian. 7 eta 10 urte bitarteko haur gehienek ez bezala, nerabezaro aurreko gazte gehienek (13-16 urte tartekoek) aztertzen dituzte jokabide zuhurtziagabea eta beragan eragiten duten baldintzak. 10 urteraino, oso haur gutxik dute argudio-bide anitza erabiltzeko gaitasuna, baina 13tik aurrera nabarmen areagotzen da norberaren kalte hutsaz gain, beste elementurik ere aztertzen dutenen kopurua (Goñi, Bacaicoa et al., 1995). Zuhurtziagabekeriak ez justifikatu arren, hobeto ulertzen dituzte haien zioak, jokabidearen aldeko eta kontrako arrazoiak neurtzera jotzen dute, eta arrazoi anitzeko azalpenak bilatzen dizkiote jokabideari. Gainera, 13 urtetik gorakoek arrazoibideak asko irabazten du formalizazio mailan.
- B. Adinean gora egin ahala, eta garapen kognitiboaren isla, zuhurtziaren inguruko dilema sozialak ebazteko ariketetan areagotu egiten da progresiboki zuhurtziaren auziaren inguruko arrazoibidea beste arrazoibide sozial batzuekin koordinatzeko ahalmena. Esan dugu lehenago: norbere buruari kalte eragiten dioten egintzak eta egin ezak epaitzean, adinean aurrera egin ahala, haurrek baztertu egiten dute ikuspegi soilik zuhurtziazkoa; aldiz, pribatutasunari, arlo psikologiko pertsonalari eta/edo moralari buruzko erreferentziak pizten dituzten estimulu konplexu gisa hautematen dituzte. Murriztu egiten da arreta alderdi partzialetan jartzeko joera, eta areagotu hainbat dimentsio aldi berean baloratzeko ahalmena, nahiz ez duten beti dimentsio horiek modu integratuan koordinatzen asmatzen.
- C. Garatu egiten dira baita jokabide ez zuhurraren gaineko araubideari, zigorrari eta pribatutasunari buruzko ideiak. Zuhurtziazko arauei dagokienez, eta aurretiazko ikerketen arabera, zuhurtziazko argudioen aurretik pertsonalak hobesteko joera 10 urte bete baino lehen hasten da. Orain baieztatu dezakegu (Goñi, Bacaicoa et al., 1995) nerabezaro aurrean dauden gazte gehienek jokabide zuhurtziagabearen izaera

privatua aldarrikatzen dutela, eta errefusatu egiten dutela horren aurrean zigor bidea; 10 urtetik beherakoen aurrean, adinez nagusiagoengan bilakaera sumatzen da, jokabide zuhurtziagabea debekatu eta zigortu beharrekotzat ulertzetik, araubiderik onartzen ez duen jokamoldea eta, jakina, ez zigorgarria dela ulertzera. Aldaketa hori zuhurtzia progresiboki pribatuarekin lotzeko joeraren eskutik gertatzen da. Nolanahi ere, azpimarratu behar da portaera zuhurtziagabea araubide sozialen menpe jartzearen errefusak ez duela esan nahi zuhurtzia gabe portatzea ondo dagoela onartzen dutela; alabaina, arazoak dituzte norberaren burua ez kaltetzeko eskakizunaren izaera azaltzerakoan.

- D. Aldeak aurkitu dira baita zuhurtziagabearen izaeraren inguruan arrazoitzen dutenean, zuhurtziagabeko jokabidea egintza edo egin ezaren ondorio izan. Zuhurtziagabekeria mota bien gaineko hausnarketan ezaugarri jakin batzuk errepikatzen dira: (a) adinean gora egin ahala, orduan eta pertsona kopuru handiagoak onartzen ditu egintza zuhurtziagabeak zein egin ezeko zuhurtziagabeak; (b) horrez gain, adinarekin batera handitu egiten da egintzak zein egin ezak zigorretik salbuetsi egin behar direla eta jokabide biak alor pribatuari dagozkiela uste dutenen kopurua. Hau da, 13 urtetik gorako subjektu gehienek ulertzen dute -10 urtetik beherakoek ez bezala-, egin eza edo aurreikuspen-gabezia (ez irabaztea) eta zuhurtziagabe jokatzeari (galtzea), biak ala biak portaera pribatu eta ez zigorgarriak direla.

Baina, aldi berean, asko eta garrantzitsuak dira baita kalteen eta onura ez lortzearen gaineko arrazoibidearen arteko aldeak (Goñi, Aguirre, et al., 1997). Adina gorabehera, aurreikuspen-gabezia (egin eza) iruditzen zaie zuhurtziagabe aktiboa baino jokabide konplexuagoa dela, ez hain gaitzesgarri eta galdagarria, inplikazio moral urriagoduna, eta autogarapen pertsonalarekin lotuagoa. Beraz, eta horren guztiaren ondorioz, ez irabazteko edo ez onurarik eskuratzeko erabakia askoz nabarmenago ageri da norberaren pribatutasunaren alorrari atxikia galtzeko edo kaltetu izateko erabakia baino.

- E. Adinarekin batera, aberastu egiten da norberari onura ekartzen dionaren kontzepzioa, onura pertsonalen artean kontuan hartzen diren neurrian, ez lorpen materialak soilik, baizik eta baita autogarapena edo norberaren

errealizazioa ere. 10 urtetik aurrera, nabarmen handitzen da onuraren kontzeptuaren barruan norberaren mugak gainditzeari, nork bere buruari ipinitako erronkak lortzeari eta autoestimuari loturiko lorpenak sartzen dituztenen kopurua. Harreman hori are estuagoa da onurak galdu edo ez lortzeari buruz hausnartzean (hau da, hori dioten subjektuen kopuru absolutua handiagoa da, eta adinari loturiko aldaketa sekuentziala argiagoa), egintza kaltegarriak egiteari buruz aritzean baino (Goñi, Aguirre, et al., 1997). Erreferente adierazkorra da hezkuntza-ikuspuntu batetik, oinarrizko bi arrazoirengatik: batetik, beste onura batzuen garrantzia (esaterako ongizate fisikoa edo kirol arrakastarena) adinak gora egin ahala erlatibizatu egiten delako; eta bestetik, zuhurtziari buruzko hezkuntzarako pista positibo bat (lorpen bat) eskaintzen duelako, eta hori hobea da beti behin eta berriz kalteak saihestearen mezua errepikatzea baino.

- F. Adinarekin aldatu egiten da baita portaerari loturiko kalte eta onuren ebaluazioa, eta horrek baldintzatu egiten ditu jokabide zuhurraren eta ez zuhurraren gaineko irizpideak, eta –are gehiago– egin behar denaren edo egin behar ez denaren gaineko epaia, horrek kalterik eragin edo ez gorabehera. Adinari lorturiko pertsonen arteko alde horiek argi eta garbi agertzen dira zuhurtziaren inguruko dilema sozialetan elementu alternatiboen artean hautatu behar denean (Goñi, 1993a). Adiskide-talde jakin bateko kide izatea gero eta garrantzi handiagoko balio gisa agertzen da 13 urtetik aurrera, zenbait adiskide-taldetako giroan egiten diren jokamolde jakin batzuen (esaterako, beste gizarte-eragile batzuen mespretxua) ondoriozko kalteak erlatibizatzeo adinakoak; aldiz, kontuan hartzen da zikintasunak eragin dezakeen gaitzespen soziala. Erakarpen-indarra galtzen dute ongizate fisikoak eta kirol-arrakastak, eta gero eta gehiago onartzen da (teorian bederen), autogarapenaren zentzua.

Baina ez dira balio-aldaketak soilik gertatzen. 13 urtetik gorako subjektu gehienak hasten dira konturatzen kaltea eta onuraren arteko aurkakotasuna ez dela inoiz bakarrik gertatzen, onurak nolabaiteko kostuak eragiten dituela, eta kalteak ez direla, agian, beharrak berehala asetzearen truke ordaindu beharreko prezioa baino. 13 urtetik gorako subjektu gehienek neurtzen dituzte beren jokamoldeen alde on eta



txarrak; beraz, erlatibizatzen egiten dituzte haur gazteagoek absolutu gisa hautematen dituzten kalte eta onuren garrantzia.

- G. Pertsonen bilakaeraren irizpideak ez dira zuhurtziaren inguruko dilema sozialen ebazpena interpretatzeko giltzarri bakarrak. Orain arte jasotako informazioa bat dator garapena zuhurtziazko argudioak beste gorabehera sozio-pertsonal batzuekin koordinatzeko gaitasun progresibo gisa azaltzen duen tesiarekin, betiere bilakaera hori gaitasun kognitiboaren hazkuntza progresiboarekin lotuta dagoela kontuan hartuta.

Alabaina, beste datu batzuen arabera, zuhurtziaren auziaren inguruko arrazoibidean eragiten duten beste aldagairik ere bada, hala nola testuinguru soziokultural, ekonomiko, politiko edo ideologikoa. Esaterako, kaltegarri edo onuragarriaren definizioan zerikusia dauka egoeren esperientzia bidezko ezagutzak (Goñi, Bacaicoa, et al., 1995); azken finean, jokabide zuhur edo zuhurtziagabearen edukia autokontzeptuaren eta kontzepzio antropologikoaren mende dago. Horrela ulertzen da zuhurtzia-balioekiko estimua adinaren mende egotea, baina baita, ziurrenik, beste aldagai batzuenean ere, esaterako testuinguru soziokultural, ekonomiko, politiko edo ideologikoarenean; pentsaezina litzateke zuhurtziazko arrazoibidearentzako bilakaera-arau unibertsalak bilatzea, Kohlbergekin arrazoibide moralaren kasuan egin bezala.

### Zuhurtzia-irizpideak eraikitzen laguntzea

Leku-mugak inposatzen digun estilo telegrafikoarekin jarraituz, zenbait hausnarketa psikopedagogiko eskainiko ditugu jarraian:

- A. Hezkuntza sozio-pertsonalari argi eta garbi legokiokkeen zereginetako bat zuhurtzia-irizpideen osaera sustatzea litzateke. Jokabide jakin batzuk zerikusi nabarmena dute zuhurtziazko arrazoibidearekin: higiena, neurritz gainera droga-kontsumoa, lanean gehiago edo gutxiago inplikatzeko, aisialdiaren erabilera... jokabide horien eta beste batzuen lehen erreferentzia ez da besteenganako kalte edo onura, baizik eta norberarenganako kalte edo onura. Hezkuntza sozio-pertsonaleko programak nabarmen hobetu ahalko dira jokabide zuhur eta zuhurtziagabeak ulertzeko prozesuaren bilakaera-arauak errespetatzen

diren neurrian (Goñi, 1992), batez ere dimentsio jakin batzuetan: osasunerako hezkuntza, kontsumorako hezkuntza, ingurumen-hezkuntza, bide-hezkuntza...

- B. Ez da nahikoa zuhurtziarik gabe jokatzekak ekar ditzakeen arriskuen berri ematea; ikasleek informazio hori nola prozesatzen duten jakitea eta heldutasunez aztertu eta neurtu dezaten laguntzea, horixe da benetan erabakigarria. Gehiegitan, osasunerako hezkuntzako, ingurumen- eta bide-hezkuntzako, laneko segurtasun eta higienerako hezkuntzako eta beste hezkuntza programa ugariaren ahaleginak informazio hutsa ematera mugatzen dira. Alabaina, benetan desegokia da jokabidearen arriskuen gaineko informazio emate hutsa mugatzea, informazio hori prozesatzeko subjektuek aktibatzen dituzten irizpide-kodeak kontuan hartu gabe. Ez da nahikoa zenbait jokabideren arriskuez ohartaraztea; ikuspegi hezgarri batetik garrantzitsuena ez da arriskuen berri ematea, baizik eta subjektuek kalte jakin bati ematen dioten garrantzia ezagutzea eta informazio hori prozesatzen laguntzea. Eta horretarako, nahitaez, kontuan hartu behar da ikasleen pentsaera.
- C. Zuhurtziaren inguruko egoera sozialen dimentsioak berezitu eta koordinatzea. Zuhurtziaren inguruko hezkuntza sozialeko programek berebiziko arreta egin beharko liokete jokabide zuhurraren deontologiaren gaineko eztabaidari: jokabide zuhurren izaera deontologikoa ez da moralen parekoa, eta arrazoi desberdinetan oinarritzen da. Hori bai, eguneroko bizitzak zuhurtziarekin lotuta planteatzen dizkigun auzi sozial gehienek konplexutasun kontzeptuala aintzat hartuta, sarritan zuhurtziari buruzko hausnarketa beste gogoeta sozio-pertsonal batzuekin koordinatzeko ahalegina egin behar da.
- D. Zuhurtziaren inguruko dilema sozialak pentsamolde elaboratuagoak osatzen laguntzeko hezkuntza-baliabide gomendagarriak dira; izan ere, errazago hautematen da jokabideen multidimentsionalitate kontzeptuala testuinguruan daudenean egoera abstraktuan planteatzen direnean baino (Goñi, 1993a).
- E. 10 eta 13 urte bitarteko aldia une bereziki garrantzitsua da zuhurtziaren auziaren inguruko arazoibidearen molde landuagoak eraikitzen laguntzeko. Elkarrizketa bidez eskuratutako datuen arabera, DBHko 2.

ikasturtearen amaierarako ikasle gehienek galdua dute jokabide zuhur eta zuhurtziagabeari buruzko haur-ikuspegia, eta nerabezaro aurrekoa konpartitzen dute. Galdetegi bidez eskuratutako datuen arabera (Goñi, 1994), piska bat atzeratu egiten da trantsizio hori, aldaketa esanguratsuenak 13 eta 14 urte bitartean gertatzen direla ematen da aditzera. Auzi hori hobeto zehazteko dagoen arren, une honetan argi dago gaurko Bigarren Hezkuntzako etapari dagozkien urteetan sendotu egiten dela zuhurtziaren auziari buruzko perspektibismoa.

Aurreko guztitik ondorioztatzen da Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasturteak une pribilegiatu eta saihestezina eskaintzen dietela haur gehienei, zuhurtziaren auziaren inguruko arrazoibidearen bi une desberdinen arteko trantsiziokoak direlako. Une bereziki egokia da zuhurtziazko arrazoibidearen inguruan bilakaera kognitiboa eragiteko; esku-hartze hezgarria bitarteko, hezitzaileek lagundu egin beharko lukete talde barruan desadostasunak agerrarazi eta azaleratzen, horien bitartez eztabaida eta ikuspegi-trukea sustatzeko asmoz.

- F. Autokontzeptu pertsonala jorratzen hastearen garrantzia. Esku-hartze hezitzaileko programa bat frogatu dugu, DBHko 1. ikasturteko ikasleen artean zuhurtziazko irizpideak sustatzeko asmoz (Goñi, 1993b). Programaren eduki eta jardueren xede ziren kaltea edo onura dakarrenaren analisia, zuhurtziaz jokatzearen aldeko arau-oinarria, eta beste epai sozial batzuekin koordinazioa. Programa eraginkorra izan zen arrazoibide moralaren garapenaren ikuspegitik, baina, hala ere, ez zuen zuhurtziaren auziaren inguruko arrazoibidean hobekuntzarik suspertu. Zergatik? Ziur asko, kalte edo onura dakarrenaren hausnarketak nolabaiteko auto-ezagutza eskatzen duelako aurretiaz, hain zuzen ikerketako subjektuek artean erakutsi ez zuten moldekoa.

Datu guztien arabera, zuhurtziazko arrazoibidea 13 eta 14 urte inguruan heltzen da. Hartara, beharbada gomendagarria litzateke adin gazteagoetan (agian baita gure esku-hartze hezitzaileko programa kokatu zen DBHko 1. ikasturtean ere) hezkuntza sozio-pertsonala aurretiko gai jakin batzuen lanketara mugatzea: norberaren ezagutza, autoestimua, trebetasun sozialak, balioak argitzea... alderdi horiek ere baliotsuak dira, beren horretan, norberaren prestakuntzarako, eta, bestalde, nahitaez landu

beharrekoak ere bai norberaren errealizazio-proiektuaren diseinu lanari zuhurtziaren ikuspuntutik bete-betean ekin ahal izateko.

Beraz, DBHko lehen eta bigarren mailetan programazio berezitua egin dadin iradokitzea ausartuko gara. Lehen bi urteetan, agian, interesgarria litzateke autokontzeptua eta autoestimua lantzea, soilik norbanakoen autogarapen-proiektuetatik abiatuta egin baitaiteke aurrera pertsona bakoitzari kalte edo on egiten dionaren definizioan. DBHko bigarren zikloa hobea da arazo sozio-pertsonalen analisia egiteko, ez zuhurtziaren ikuspuntutik soilik, beste jokabide-irizpide batzuekin batera baizik: irizpide morala, legala, konbentzionala, prosoziala; eta abarrekin...

### Eremu ozta-ozta jorratua

Asko dago oraindik ikertzeko ezagutza sozio-pertsonalaren eraikuntza-prozesuen eta bilakaera-arauen inguruan. Badakigu, hori bai, nerabezarotik aurrera garrantzi handia hartzen dutela norberaren erabakigune pribatuari buruzko ideiek; eta, aurrerago ikusiko dugun bezala, ideia horiek desberdinak direla pertsona batetik bestera, bai eta testuinguru kulturalen artean ere. Nondik jarraitu ikertzen? Gure ustean, bi bide agertzen dira bereziki esanguratsu.

Batetik, pentsa liteke nerabezaroan indarrez agertzen dena lehenagotik joan dela eratzten, agian oso adin goiztiarrean eraikitzen hasi ere. Horren harira, ikerlan-pilotu batean alde interesgarriak aurkitu genituen eskolaurreko zenbait neska-mutikoren artean, hainbat portaera (janzkera, orrazkera, litxarriak jatea...) norberaren erabakigune pribatuaren alorrekoak diren edo ez galdetzean. Bestetik, hainbat gairen ulermenak (sexualitatea, lanbidearen aukera, bizitza-proiektu pertsonala, etab.) zerikusia dauka norberaren buruari eragindako kalte edo onurari buruzko eta arau sozio-moraletatik ondorioztatzearen zilegitasunari buruzko ideiekin. Horren inguruan ere badugu gaia ikergai bihurtzeko ideia batzuk ere.

### **Ezagutza soziala**

Elkarbizitza soziala ezinezkoa da arautuko duen koderik gabe. Gizatalde orok ezartzen ditu gizalege-kodeak, bakoitzak bereak, eta horien arabera arautzen ditu kideen arteko harreman eta elkarreraginak. Benetan garrantzitsua da elkarreragin sozialaren

kodeen zentzua ulertzea, eta, batez ere, zenbateraino kolokan jartzen dituzten konpromiso sozialak; elkarbizitza zibilizatuak gizarte-antolaketaren kode berraztergarri eta aldagarriek merezi duten konpromiso berezia zuzen ulertzea eskatzen du.

Dokumentazio enpiriko zabal batek (Elliot Turielek argitaratu dituen lan ia-ia guztiek) agerian jarri du herrialde askotako haur eta heldu gehienen aburuz tratu-motak, jatorduetako jokamoldea, generoari loturiko aurreikuspenak eta eskolako arauak konbentzio sozialak direla. Praktika sozial jakin bat konbentziotzat jotzeak norberaren jokabide-askatasunari nolabaiteko mugak ezartzea eta onartzea dakar berekin, baina konbentzio bidezko derrigorra kontsentsutik eratortzen da, eta testuinguru sozial jakin horri dagokio; gerta liteke beste testuinguru batzuetan ez kontsentsurik, ez derrigortasunik ez egotea.

Konbentzioen ulermenari buruzko lan aitzindari batean, Turielek (1983) dio pertsonen ideiek berrantolaketa ebolutiboak izaten dituztela denboran zehar, hurrenez hurrengo ezeztapen- eta onarpen-fasetan, harik eta konbentzio sozialek bizitza soziala erraztu egiten dutela ulertzera iristen diren arte. Aldiz, guk lorturiko datuek (Goñi, 1998) pentsarazten digute konbentzio sozialen ulermeneko eta antolamendu sozialaren ulermen orokorragoko bilakaera-jarraibideak berberak direla.

### Gizalege-kodeen papera

Gure ikerlana bost talderekin egin zen, bakoitzean 32na subjektu; 10, 15, 20, 40 eta 65 urteko jendea talde bakoitzean. Formulatu genituen berariazko hipotesiek eredu teorikotik eratorritako lau aurreikuspen generikori erantzuten zioten: 1. Gizalege-kodeen ulermenean agerian jartzen dira adinarekin –eta, seguru asko, garapen kognitiboarekin– loturiko zenbait desberdintasun, sistema sozialetan gizalege-kodeek jokatzen duten funtzioa ulertzeko modu baldarrago edo elaboratuagoak erakusten baitituzte subjektu parte-hartzaileek; 2. Desberdintasun horiek zerikusia dute baita subjektuen prestakuntza akademikoarekin; 3. Kodeen ezagutzaren garapena pribatutasun indibiduala eta kode horien izaera konbentzionala hobeto koordinatzera, eta sistema sozialean jokatzen duten papera modu aberatsagoan ulertzera zuzentzen da; 4. Pertsonak ez dute konbentzioen gaineko kontzepzio unitarioa; oso bestela, berezitu egiten dituzte kode batzuek eta besteek funtzionamendu sozialari egiten dioten ekarpena (garrantzia, sustraiak, inplikazio morala...).

Emaitzek adinari eta prestakuntza akademikoari loturiko aldeak daudela erakusten dute, eta bi alderdi handitan sumatzen direla: batetik gizalege-kodeen kontzeptualizazioan (edukiak), eta bestetik horien argudiobidean (informazioa antolatzeke modua). Subjektu jakin batzuek gizalege-kodeak konbentzio sozial justifikatu gisa ulertzen dituzten bitartean, beste batzuek ez dute ikusten gizarteak praktika horien beharrik duenik, ez diete zentzurik ikusten; azkenik, badira egoerak bereizten dituztenak, eta, kasuan kasuko, pribatutasuna eta konbentzionalitatea koordinatzen dituztenak. Arrazoitzeko moduak, bestalde, konplexutasun eta elaborazio maila desberdinekoak dira: subjektu batzuen ikuskeran kodeak gizarteak berak emanak diren bitartean, beste batzuk hobeto ulertzen dute nola funtzionatzen duten sistema sozialen barnean; eta hirugarren talde batekoek, berriz, kodeek sustengatzen duten helburu sozialaren arabera epaitzen eta baloratzen dituzte. Emaitzek argi uzten dute baita kode batzuen eta besteen izaerak eragina duela horien ulermenean, erraztu edo zaildu egiten duela pribatutasunaren edo konbentzionalki justifikatuaren alorrean sartzea, eta horrek erraztu edo zaildu egiten du antolaketa sozialean jokatzeko duten paperaren ulermena.

Zer nolako harremana dago gizalege-kodeak sailkatzeko eta argudiatzeko modu desberdin horien artean? Oraingoan xehetasun eta ñabardura konplexuagoak albora utzita, hauxe ondorioztatzen da emaitzetatik:

A. Ulermen maila osatuenerako subjektuak 20 eta 40 urte bitarteko adin-taldeetan eta prestakuntza akademiko handienekoen artean daude: nolabaiteko koordinazio-harremana egiten dute pribatuaren eta sozialki hitzartuaren artean; kodeen funtzionamendua identifikatzeaz gain, aztertu eta baloratu egiten dute sustengatzen duten helburu soziala.

B. 15 urtekoen taldeak berezko profila dauka, besteekiko desberdina: taldekide batzuek 10 urtekoen multzora hurbiltzen den bitartean, beste batzuk 20/40 urtekoenera, eta azpialderik bitxiena erdibidekoa da: kodeen zentzu konbentzionala ukatzeraz jotzen du, aukera pertsonalerako askatasuna aldarrikatzen du, edo ez ditu alderdi biak koordinatzen; bere balorazio-irizpideak ez dira oso zehatzak. Barne-aldakortasun handiko taldea da, eta horrek, gero azalduko dugun bezala, badu hezkuntza-balorerik.

C. 10 urteko taldekideengan dezenteko nahasmendua hautematen da kode gehienek aurrean: batzuk identifikatzen dituzte (makillaje-kontuak, mahaian jatorduetako portaera, biluztasuna), baina kosta egin dakieke beste batzuen

berri izatea. Edonola ere, kodeak berez datozen zerbait bailiran tratatzen ditu, eta beren alderdi elementalenetan: ohikoa, espero daitekeena...

D. 65 urte dituztenen taldea bitxia eta desberdina da. Batzuetan 10 urtekoenen antzeko erantzunak ematen dituzte; talde biak nabarmentzen dira konbentzioak onartzeagatik, baina justifikatzeko argudioak desberdinak dira: kodeak mantentzearen aldeko arrazoietara jotzen dute. Bestalde, nahiko barnealdakortasun handiko taldea da.

E. Alde nabarmenak antzematen dira holako eta halako kodeek iradokitzen dituzten interpretazio eta argudioetan: muga argienak bereizten ditu, batetik, mahaiko jatorduetako portaerari, makillajeari eta biluztasun publikoari buruzko gaiak, eta bestetik norbaiti zuka hitz egiteari eta antzerkira joateko janzkeraren ingurukoak.

Azken bi kasuetan kontsentsu sozial zabalik ez duten edo hori desagertu egin den gizalege-kodeez ari gara; horren ondorioz, garrantzi eskasa aitortzen zaie, eta ez da kontsideratzen harreman esturik dutenik, ez hezibide onarekin, ez eta inori irain egin ahal izatearekin. Funtsean, nork nahi duena egin dezala defendatzen da.

Aldiz, lehen hiru kodeek (eta beren testuinguruek) ondo erantzuten diete sozialki hitzartu eta onartuaren ezaugarriei; ondorioz, ondo islatzen dituzte ezarritako zerbait (normala, normaltasuna), zerbait inportante, eta norberaren gustu eta lehentasunetatik aparteko zerbait bailiran ulertzen diren konbentzio sozialak. Hiru kasuetan hautematen da besteri enbarazu egitearekiko harremana. Baina garrantzitsua da argitzea kodeetako bi (mahaiko portaera jatorduetan eta biluztasuna) hezibide onarekin lotzen diren bitartean, ez dela harremanik ezartzen hezibide txarraren eta itxura fisiko aurreikusia (makillajea) urratzearen artean.

Emaizta horiek eztabaida bikoitzeroako bidea irekitzen dute: batetik, azalpen psikologiko gisa; bestetik, hezkuntzaren ikuspegitik.

Argi dago ikuspegi ebolutibo estrukturalak gizalege-kodeak ulertzeko hainbat modu identifikatzeko aukera eman duela, zirriborro gisa behinik behin. Kode horien ulermenak harreman estua dauka sistema sozialen ulermenarekin, eta horrek garapen kognitiboarekin, adinaren bitartez seguru asko. Horrek guztiak konstruktibismoaren alde bultzatzen du. Beste era batera esanda: lortutako datuak ez datoz bat subjektuak errealitate sozialaz egiten duen interpretazioa garapen ebolutiboan zehar eskura izango

dituen tresna kognitiboak baliatuz osatzen duela ukatzen duten eredu teorikoetako bakar batekin ere.

Bestelako afera da ezagutza sozialean eremu desberdinak daudela defendatu behar den edo ez. Neurritasun zientifikoaren edo ekonomiaren printzipioaren izenean, ezetz esan behar; alabaina, horregatik ez du interesik galtzen moraltasuna, konbentzionaltasuna eta pribatutasuna elkarren artean bereiztearen auziak. Argi dago oinarritzko kategoria horien inguruan antolatzen dela bizitza sozialaren ulermena, eta konplexutasun berezi bat gordetzen duten eduki-eremuak direla defendatu daiteke. Eta berriazko eduki ugariaren zailtasun erlatiboa ikertu izan den bezala (eta esanguratsua izan da horiek deskodetzea), lortutako datuek kontzeptu horien ikaskuntza aztertzen jarraitzea animatzen gaituzte; giza- eta gizarte-zientzia nagusiak bat datoz horien garrantzia aipatzean.

Berriro ere aldendu egingo gara Turielen iritzitik, aldagai soziokulturalek ezagutza sozialaren eraikuntzan eragiten dutela onartzeko dituen errezeloen inguruan: kultur prestakuntzaren eragina begien bistakoa, nabarmena, eta beste ikerlan batzuetan sinesmen erlijiosoek eta balioek duten eragina ere egiaztatu izan da.

Benetan konplikatua da ezagutza sozio-konbentzionalaren eremua aldarrikatzea, konbentzio prototipokoak aurkitzea hain zaila denean; benetan nabarmena da gizarteak, oro har, zenbateko anbiguotasunez hautematen duen hainbeste koderen izaera.

Eremu zehatzago batera etorrira (bizitza sozialaren ulermenarenera), datuek baieztatu egiten dute hezibide zuzena pertsona buru-argien kontua dela uste dutenen ideiak, gizalege-kodeen ulermen maila garatuagoa duten pertsonak honako ezaugarriak dituztelakoan: 1. Ez dituzte kodeak errefusatzeko, baina ezta besterik gabe onartzen ere; kodeen abantailak eta desabantailak baloratzen dituzte; 2. Ez dituzte kodeak formula finko gisa ulertzen, estrategia jakin baten aldeko estrategia gisa baizik; ez dute baliabide-eskuliburuaren eta protokolo zurrunaren ideiarekin alde egiten, eta bai, aldiz, erabilera malguarenaren alde, kontuan hartuta horrek erabaki beharra dakarrela berekin: delako formula nola baliatu erabakitzeaz gain, baita noiz erabili ere.

### Hezkuntza-inplikazioak

Modu telegrafikoan emanda, aurrez azaldutako guztitik hezkuntzarako eratortzen diren inplikazio batzuk emango ditugu jarraian:



- A. Ez dira elkarren artean nahastu behar besteen eskubideekin zerikusia duten auziak eta gizartearen antolamenduarekin lotuta daudenak, ezta horien inguruko hezkuntza-jarduerak modu berean bideratzen saiatu behar ere. Bestalde, erabakigarria da pribatutasun-eremua errespetatzea.
- B. 10 urteko haurrak nahasmendu handia dute gizalege-kodeen izaeraren gainean (are gehiago, nahasmendu egoera hori bizikidetzatza eta antolakuntza sozialeko kodeen multzo zabalagora orokortzera ere ausartzen gara). Alabaina, gizarteak (berezi gurasoek eta maisu-maistrek) kode horiek errespetatu ditzatela eskatzen diete.
- C. Datu harrigarri bat: kodeen zentzua eta esangura hobeto hauteman dituzten helduak ere (horietako asko unibertsitatean ikasiak) motz samar dabilta horien inguruko ezagutza historiko eta soziologikoetan.
- D. Garapen sozio-pertsonalaren inguruan informazioa eman eta pentsamendu-heldutasuna sustatzeko asmodun unitate didaktikoen erabilera proposatu nahi dugu, batez ere Bigarren Hezkuntzan.

### Ikertzen jarraitzeko

Ikerlan gehiago eskatzen duten alderdi ugarien artean, guretzako bi dira bereziki interesgarriak: sistema sozialetan gizalege-kodeek jokatzen duten paperaren ulermena, eta konbentzioz adostutakoaren eta kontsentsu sozialdun –dela handiago edo txikiagoa– kodeetatik aldentzeko eskubide indibidualaren arteko harremanak. Zein faktorek eragiten dute pribatuaren eta konbentzionalaren arteko mugaketa desberdinaren gainean? Nola azaldu daiteke pertsona batzuek gizalege-kode batzuen eta besteen izaera konbentzionala onartzen duten bitartean, beste batzuek ez onartzea?

Konbentzio sozialen ulermenean asko lagunduko luke gizalege-kode bereberei buruz ikerketa transkulturalak egiteak; ildo horri helduta, badugu ikerlan bat, amaitu gabea, Euskal Herriko eta Mexikoko laginetan eskuratutako datuak erkatzen dituen. Alabaina, eta paraleloki, berariazko ikerlanak egin beharko genituzke eremu konbentzional jakin batzuen gainean, esaterako: jatorduetako portaera mahaian, itxura fisikoa, agurtzeko moduak (eta, oro har, hitz egitekoa), eta abar... Beste gai kitzikagarri bat talde-barneko kode partikularrena da (gazte-taldeena, adibidez); horrek lagundu egingo liguke bereizten konbentzionalismoa eta antikonbentzionalismoa berez eta

izaeraz orokorrak diren, edo elkarbizitza sozialaren eremu jakin batzuetan soilik garatzen diren.

Ikerkuntza dimentsio ebolutibo transkultural edo orokorretan zentratu daiteke, baina iradokizunez beteriko bidea irizten diogu gizalege-kodeen onarpena edo errefusak beste aldagai batzuekin duen harremana aztertzeari, esaterako trebetasun sozialak menderatzearekin, afiliazio edo talderen bateko kide izan beharrarekin, errepresentazio sozialekin, pertsonalitate-hazpegiekin, edo sinesmen, balio eta ideologiarekin.

### **Auzi sozial korapilatsuen inguruko desadostasunak**

Desadostasunak ditugu pribatuaren, konbentzioz arautuaren eta intrintsekoki derrigorrezkoaren mugen inguruan. Hala da, denok gara zenbait gertaera sozialen izaera konbentzional, moral edo pribatuaren gaineko desadostasun nabarien jakitun (direla desadostasun kulturartekoak, garai historikoen artekoak, eta baita kultura bereko pertsonen artekoak ere). Horra interes teoriko eta sozial handiko ikergaia: zergatik dira hain zail, desadostasun-eragile eta eztabaida-sortzaileak abortua, biluztasun publikoa, eutanasia, homosexualitatea, drogen kontsumo neurrigabea eta beste auzi sozialki polemikoen gaineko epaiak.

Aurretiazko ikerketetan auzi sozialki polemikoen inguruko aniztasun heuristikoa frogatu izan da, auziaren izaera moraleko, konbentzionaleko edo pribatukotzat jotzeak eragin dituelarik azalpen-desadostasunak. Horixe erakutsi zuen abortuaren auzia izaera moral edo pribatukotzat jotzearen ondoriozko desadostasunei buruzko Smetanaren lan aitzindariak (1982); haren emaitzak berretsi ditugu gerora guk geuk (Goñi 1997b). Eta horixe baieztatzen dute, baita, beste gai batzuk ulertzeko moduari buruzko ikerketek: droga-kontsumoa (Nucci eta Weber, 1991), jendaurrean biluzik agertzea (Turiel, 1983), genero-estereotipoak (Goñi et al., 1995), edo familian eztabaida pizten duten gaiak (Smetana, 1998, 1999; Goñi, 1997a, 2000b), zeinen aurrean gurasoek funtzionamendu-arauak aldarrikatzen dituzten, baina seme-alabek horiek errefusatzera jotzen duten. Era berean, dibortzioaren aurreko interpretazio desberdinak (Goñi, 1997b) haren dimentsio moral, pribatu eta sozialaren arteko desadostasun gisa azaldu daitezke. Ildo beretik, aipatzekoak dira baita Palaciosek (1999) desobedientzia zibilaren ulermena ikertzerakoan lortu zituen emaitzak.

Edonola ere, badirudi pribatutasun-, soziabilitate- eta justizia-eremuak gehiago edo gutxiago mugatzea –ikuspegi zabalago edo hertsia goa izatea– norberaren

kontzepzio antropologiko eta soziokulturalaren menpe dagoela (Salzstein, 1991). Kontzepzio horren adierazpen bat norbanakoaren balioetan adierazten da; hortik, bada, ezagutza sozio-pertsonalaren gaiaren eta balioenaren arteko harremana (Palacios, 1999).

Gauza bera erakusten du baita Gómez Rozasek eztabaida biziak pizten dituen gai baten inguruan (abortua) egin zuen doktorego-tesiak (2004): abortua auzi moral edo pribatu gisa interpretatzerakoan, pertsonen erlijiositatea funtsezko faktorea dela egiaztatu zuen. Abortua auzi pribatu gisa interpretatu zuten unibertsitateko ikasleen artean % 54k agnostikotzat zuen bere burua, eta % 12k sinestuntzat. Aldiz, abortua moralitateetik ulertu zutenen artean, % 50ek definitzen zuen sinestuntzat bere burua, eta % 6k soilik agnostikotzat.

Hona jarraian aurrerantzean perspektiba beretik jorratu daitekeen zenbait ikergai: 1. Eskolako diziplina-arauei buruzko desadostasunak irakasle eta ikasleen artean; 2. Abortuaren kontzeptualizazio pribatu edo moralaren eta balio-soslai jakin batzuen (eta beste aldagai sozio-pertsonal batzuen) arteko harremana; 3. Bizi-kontzepzioen eta lan-aukeraren arteko harremana.

### **Pertsonalismo sozio-morala**

Orain artekoan, gure usteen interes zientifiko eta sozial nabarmena duten zenbait gai aipatu ditugu. Gai guzti horien baturak norbanakoa gizartean garatzeko eredu jakin baten (zein pertsonalismo sozio-moral deituko dugun) lehen zantzuak zirriborratzeko aukera ematen duelakoan gaude. Ikerketarako esparru iradokizunez betea iruditzen zaigu, eta jarraian horixe aurkezten saiatuko gara.

Neurri handi batean, bizitza ulertzeko moduek gorago aipatutako hiru epai sozio-moral moten (pertsonala, soziala eta sozio-morala) garapen independentearen menpean daude. Garapen horrek hainbat konpromiso sozio-pertsonalen izaera desberdina bereizteko aukera ematen dio subjektuari. Hartara, pertsona orok eskubide osoz eraiki dezakeen zorion-proiektu indibiduala –nork bere izaera partikularren arabera–, faktore jakin baten menpe egongo da batez ere, alegia, bere pribatutasuna bizitzeko eta bere interes pertsonalak zaintzeko dituen eskubideak ulertzeko heldutasun mailaren menpe. Elkarbizitza zibilizatuak gizarte-antolaketaren kode berraztergarri eta aldagarriek merezi duten konpromiso berezia zuzen ulertzea eskatzen du. Eta elkartasunaren konpromiso soziala (zeina galdagarri eta orokorgarria den) ezin da justizia-printzipio unibertsalean baino oinarritu. Bada, egoera idealean pertsonok justiziaren sentimendu

sakona, elkarbizitza sozialeko arau gidarien pertzepzio garbia eta norberaren bizitza- eta bizitzaren arlo pribatuarekiko estimu bizia garatuko genituzke.

Puntu honetaraino iritsirik, alabaina, galdera benetan sakon batzuk planteatzen zaizkigu: bateragarria al da pribatutasun indibidualistaren eskakizun gero eta handiagoa bizitza sozialari sor zaion interesarekin eta besteekiko konpromiso etikoarekin? Nola egin bateragarri balio eta motibazio moralak interes eta balio pertsonalekin?

Erabat konbentzituta gaude gizaki orok duela formularik –ageriago edo ezkutuago– indibidualismoaren, soziabilitatearen eta elkartasunaren artean egunero sortuko zaizkion gatazka-egoerei aurre egiteko. Baina oso gutxi dakigu halako eskakizun hirukoitzaren (pribatutasuna, komenientzia soziala eta inperatibo etikoa) koordinazioa konpontzeko darabilzkigun estrategiez.

Orain arte, psikologiak –Kohlbergen ikuspegiaren eragin indartsupean– gogoeta moralek pragmatismoari eta talde-esperientziari gailenarazten duen prozesuari eman dio lehentasuna. Ondo egingo luke, alabaina, behar besteko garrantzia emango balio, Turielekin batera, ezagutza sozio-moralaren garapena justiziaren, elkarbizitzaren eta pribatutasunaren inguruko epaiak koordinatzeko gaitasun progresibo gisa ulertu beharko genukeen galdetzeari. Eta baita, eta aurrekoarekin batera eta aldi berean, aldian-aldian planteatzen zaigun egoera sozio-pertsonalaren egoeraren arabera, epai-eremu horietako bakoitzera jotzeko gaitasuna progresiboki garatzen den, dela horietako bakoitzari bere aldetik, dela konbinatuta.

Gure ustean, garapen sozio-pertsonala onura edo pribatutasuna ulertzeko modu solipsista batetik besteen ongizatea eta eskubideak aintzat hartuko dituen eta haiekin bateragarriago izango den beste molde batera bilakatzearekin batera gauzatzen da. Hipotesi nagusi gisa, gure ustean epai sozio-pertsonalaren heldutasuna: 1. lagungarria da justizia-konpromisoak eta konpromiso sozialak bereizteko; 2. norberaren onuran besteen ongizatea txertatzeko gaitasuna garatu ahala adierazten da, hau da, onura edo pribatutasuna ulertzeko modu solipsista batetik besteen ongizatea eta eskubideekin bateragarriago izango den molde batera bilakatu ahala; 3. pribatutasuna soziabilitatearekin bateratzeko molde malgu eta aberatsagoetan islatzen da.

Nahiz ez daukagun oraindik erabateko berrespen enpirikorik, datu batzuen arabera (Goñi, 2000a), nerabezaroan garapen normatiboaren ezaugarri liriateke pribatutasun pertsonalaren balorazio progresiboa, konpromiso sozio-konbentzionalekiko ikuspegi kritiko gero eta handiagoa, eta epai moral autonomoagoa. Aldi berean, hazten joango da baita epai-eremu horietako bakoitzera jotzeko gaitasuna, dela bakoitzera

bakarka, dela modu konbinatuan, egoera sozio-pertsonal holako edo halakoak eskatu ahala. Alabaina, oraindik zer ikertu asko dugu prozesu horren inguruan.

Edonola ere, ez dauka batere justifikaziorik epai sozio-pertsonalak berez, nahitaez eta unibertsalki garatzen direla pentsatzeak, hezkuntzaren bitartekaritzak batere zerikusirik izango ez balu bezala. Oso bestela, guztiz kontrakoa gertatzen da, baina ez da haxe horretaz aritzeko unea.

Bestalde, ezin daiteke garapen sozio-pertsonala errealitatearen adimen-erakuntza hutsera mugatu; izan ere, horrez gain, eraikuntza afektibo eta harremanetakoa ere bada. Beste era batera esanda, garapen sozio-pertsonalean prozesu-multzo zabal batek eragiten du, prozesu kognitiboak, afektiboak eta harremanetakoek tartean. Horrek esan nahi du esanguratsua eta egoki iruditzen zaigula subjektuen ideiez gain beste aldagai batzuen azterketa ere kontuan hartzea. Asmo horri erantzun diote gure ikerlanetako batzuk, zeinetan, besteak beste, errealitate sozio-pertsonalari buruzko pentsamoldearen eta zenbait ezaugarriren (enpatia, pertsonalitatea, talde-afiliazioaren beharra, jokabide prosoziala, ingurumenarekiko jarrerak, eta beste) arteko korrelazioak bilatu ditugun.

#### **Oharra**

Kapitulu hau Alfredo Goñiren bi lanen (artikulu eta monografia-kapitulu bana) bertsio zuzendu eta eguneratua da:

- Goñi, A. (2001). Desarrollo del conocimiento sociopersonal e intervención educativa. *Contextos Educativos*, 4, 35-51
- Goñi, A. (2008) Sociopersonal development and psychoeducational intervention. In A. Valle, J. C. Núñez, R. González, J. A. González-Pianda eta S. Rodríguez (Arg.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (181-195 or.). New-York: Nova Science Publishers. (ISBN: 978-1-60456-104-3).

## **BALIOAK ETA JARRERAK HEZKUNTZAREN ALORREAN**

**Ana Arribillaga eta Jose María Madariaga**

Kapitulu honetan balioen eta jarreraren eraikuntza- eta garapen-prozesua gainbegiratuko dugu labur. Testuinguru soziala abiapuntutzat hartu, eta eskola-testuingurura joan gara gero, horiek biek balio eta jarrera indibidualen garapenean duten eragina analizatzeko asmoz.

### **Testuinguru sozialaren garrantzia balioen eta jarreraren garapenean**

*“Zuk diozu isolatuta bizi izan delako dela mutu, eta nik, mutua zelako isolatu dutela”  
(“L’Enfant sauvage” filmetik hartua)*

Jende gutxik ukatuko du testuinguru sozialak jarreraren eta balioen garapenean berebiziko garrantzia duela. Gauza agerikoa da, halaber, gure arteko aditurik adituenak egundoko analisiak egiten dituztela gaurko gizartearen inguruan... nahiz muturretara jotzen duten: batzuen iragarpen apokaliptikoek gizartearen “balioen” desagerpena iragartzen duten bitartean, beste batzuek –ikuspegi positiboagoa tarteko–, balio berridun gizartearen sorrera aurreikusten dute. Halaber, askok onartzen dute gure gizartean indar handia duela “norberaren onurarako” jokabide utilitaristaren aldeko joerak (Pentsamendu Kritikoaren Nazioarteko Topaketa, 2014).

Gure gizartea definitzen duten ezaugarriak aztertzea eta kontzeptualizatzea garrantzi handiko zeregina da, hark norbanakoen zein gizartearen garapenean duen eraginagatik. Izan ere, komunitate zientifikoaren gehiengoak onartzen du testuinguruak garapen indibidualean duen garrantzia. Desadostasunik bada, baina horiek hurrengo urratsean agertzen dira, gizarteak une historiko bakoitzean defendatzen dituen edukiak gizabanakoak nola berreraikitzen dituen interpretatzeko orduan. Garapena ulertzeko, funtsezkoa da gizabanakoak garapen-maila gero eta konplexuagoetara jotzea ahalbidetuko dioten ikasbide berriak nola bereganatzen eta berreraikitzen dituen jakitea: “Gizataldeek beren kideen garapen pertsonala sustatzen dute, jarduera hezitzaileetan parte hartzera bideratzen dituzte, zeinen bitartez gizataldearen esperientzia kolektibo kulturalki antolatua zati bat bereganatzea ahalbidetu” (Coll, Palacios, eta Marchesi, 2001, 56. or.).

Beste arrazoi bat ere bada testuinguruaren garrantzia azaltzeko: ikasbide horiek hausnarketa pertsonalaren bidez bereganatzen baditu gizabanakoak, kritika eta kontrastea ahalbidetuko diote, zeinen bitartez kolokan jarri daitezkeen bidegabeak direlako gizatasunaren aurka jotzen duten gizarte-printzipioak. Beraz, kultura jakin bat osatzen duten esperientzia guztien artetik jakin batzuk hautatuko ditu gizatalde bakoitzak (dela familia, dela eskola...), une historikoaren eta gizataldearen joera politiko eta/edo ideologikoaren mende. Bere elkarreragin ugarietan –eta elkarreraginak nahitaez eskatzen dion buru-jarduera eraikitzailearen bitartez–, zerbait benetan esanguratsua lortzen du gizabanakoak: gainontzekoak ez behatzea esaten edo egiten dutenaren bidez soilik, baita esaten eta egiten duten horietan antzematen dien intentzioaren bidez ere.

Hori guztia, gainera, gero eta gehiago kultura- eta hizkuntza-aniztasunak ezaugarritzen dituzten gureak bezalako gizarteentzako testuinguruan kokatu behar dugu; aniztasun horrek are konplexuago bihurtzen ditu ezagutza sozialki eraikitzeko aipatu ditugun prozesuak, noraino, eta hezkuntza-arreta espezifikoa behar izateraino. Horren haritik, eta Europako Kontseiluaren orientabideekin (2002) bat etorriz, azkenaldian kulturarteko hezkuntza eredu inklusiboa bideratzeko esku-hartzeak diseinatu nahi dira, garaiotako egokiagoa (CIDE, 2005). Hartara, balioak eta jarrerak (jokabidearen orientatzaileak lehenak, ekiteko bidean subjektuek jarriko dituzten ebaluazio-plataformak bigarrenak), funtsezko elementuak dira ikasgelan burutuko den ezagutzaren eraikuntza prozesuan, eta ikasgela –zalantzarik ez– testuinguruarekin estuki lotuta dago.

Gogoeta horiek guztiek balioen eta jarreraren azalpenezko ikerlanetan testuinguru soziala ere aintzat hartzeko bidea irekitzen dute, betiere ikuspegi konstruktibistatik, eta, dudarik gabe, baita azalpenezko eredu osoago eta errealitatetik hurbilago batean txertatzeko asmoz.

## **Balioak eta jarrerak**

*“Dena atzeman ahal diegu gizakiei, beren inguruabarrei ekiteko jarrera izan ezik”  
(Viktor Frankl, 1999)*

Eraikuntza- eta berreraikuntza-joko bikoitz eta konplexuaren bidez garatzen ditu gizabanako bakoitzak bere balio propioak; joko bikoitz eta konplexu baten bidez, zeinean gizakiak aintzat hartzen baititu, alde batetik, gizarteak garrantzitsutzat jotzen

duen eta baliozko bihurtzen saiatzen, eta, bestetik, etengabe elkarri eragiten dioten arrazoinamendu eta emozioak.

Jokabidea era batera edo bestera bideratzen duten printzipio horien gidaritzapean analizatu eta ulertu behar da –lehen fase batean–, gizarteak zer onartzen duen eta zer ez, eta biak elkarrengandik bereizi. Bigarren fasean, berriz, bidezkoa eta bidegabea ulertu eta ezberdintzen lagunduko dute. Printzipio horiei esker argudiatu dezakegu, esaterako, zergatik balio jakin batzuk bidegabeak diren –baita gizarte-onarpena badute ere–, eta beste batzuk, aldiz, “gizatasuna” garatzen laguntzen duten, zeina, Savaterren aburuz (1997) gizaki orok jomugan izan behar lukeen garapen maila konplexua. Baina faktore anitzeko edozein konstrukturekin gertatzen den bezala, ez da garatuko ez badu norbaitek testuinguru egokirik ahalbidetzen.

Jarrerak inguruneke edozein fenomeno ebaluatu eta molde jakin baten arabera jokatzeko prestatzen gaituzten tresnak dira, eta, ondorioz, zeregin esanguratsua dagokie gizarte-aldaketa prozesuetan. Zeregin horrek jarrerak pertsonaren alderdi pribatu hutsetik atera, eta testuinguru sozialarekin lotu beharra planteatzen digu –eta, zehatzago esanda, testuinguru horretan duten gidari zereginari dagokionean– (Páez, Sanjuán, Romo, eta Vergara, 1991); egile horien ikuspegiari, jarrerak pertsonaren erabakitzeke prozesuetatik eratorritako interpretaziotzat jotzen dira, testuinguru sozialean justifikatzen direnak edo hark baldintzatzen dituenak. Planteamendu horretan koka daitezke teoria dagoeneko klasiko batzuk, hala nola ekintza arrazoituaren teoria (Fishbein eta Ajzen, 1975) edo ekintza planifikatuarena –aurrekoaren berrikuspena– (Ajzen, 1987); izan ere, pertsonak kontuan hartzen ditu jokabide jakin batek izan ditzakeen eraginak, ebaluatu egiten du dena delako jokabidea. Subjektuen jokabidea aurreikusi ahal izatea lotu egingo da jokabide-intentzioarekin, zeinak bi alderdi dituen: izaera pribatukoa bat; inguruneak subjektuaren jokabideari egiten dion presioari lotua bestea (Madariaga, Huguet eta Lapresta, 2013).

Presio hori eragin dezaketen gizarte-erreferenteen artean familia, berdinak eta komunikabideak azpimarratuko ditugu, sare sozialak ahaztu gabe, jakina. Ikuspegi horretatik, jarrerak esperientziaren bidez sortzen dira, eta oso loturik daude subjektua kide den gizataldean partekatzen direnekin; beraz, horrek guztiak dimentsio soziala kontuan hartzea eskatzen du nahitaez, hobeto ulertu nahi badira ez bakarrik jarrerak, baita haien eta subjektuaren benetako jokabidearen arteko desadostasunak ere (Madariaga eta Goñi, 2009). Are gehiago, Tajfel (1978) eta Turner (1987) egileen Identitate Sozialari buruzko Teoriarekin bat eginda, esan genezake kide garen



gizataldearekin identifikatzean hari lotutako identitate soziala onartzen dugula, eta talde horretako kide izatearen ondoriozko jarrerak garatzen ditugula.

Horrenbestez, azalpen-aberastasun handiagoko ikerketa zabalagoak diseinatu daitezke, balio eta jarrerak ahalbidetzen dituzten faktore anitzeko testuinguruak abiapuntu hartuta –batez ere hezkuntza eremuan–, eta prozesu indibidualak nolabait baldintzatzen dituen gizatalde bateko kide izatearen ikuspuntua galdu gabe.

### **Balio eta jarrera sozialak versus indibidualak**

*Behin batean, baziren hiru igeltsero, zeregin berdina burutzen. Haur bat hurbildu zitzaien jakin-minez. Zer egiten ari ziren jakin nahi zuen; beraz, lanean ziharduen lehenarengana hurbildu, oso serio bera, eta galdetu zion: Zer ari zara egiten? Begirada makurrez erantzun zion, marmarka: Ez al duzu ikusten, bada? Adreiluak pilatzen ari naiz!*

*Erantzuna gustatu ez, eta bigarren igeltseroarengana jo zuen; kontu handiz galdetu zion hari: Esango zenidake, mesedez, zer ari zaren egiten? Eta honela erantzun zion hark: Ezer garrantzitsurik ez, horma bat egiten ari naiz, hori baino ez! Bukatzeko, igeltseroetako hirugarrenarengana hurbildu zen, txistuka aritzen baitzen lana egin bitartean. Beste biei bezala, zer egiten ari zen galdetu zion. Igeltseroak irribarre egin zuen, haurraren jakin-mina ikusita, begirada altxatu eta pozik esan zion: Herriko haurrentzako ospitalea eraikitzen ari naiz.*

Edozein jarduera burutzen dugularik, hari ekiteko modua pertsonala eta besterenezina da. Adierazi dugunez, balio eta jarrera indibidual horiek elkarreragin sozialaren eta gizarteak aurkezten digun on-txar, onargarri-errefusagarri bereizketarekin egiten dugun kontrastearen ondorioz sortzen dira, baina norberak berreraikitzen ditu gero, hartara gizabanakoa bere balio- eta jarrera-sistema propioaren egile bihurtzen delarik.

Sistema propio horrek iragazi egingo ditu garrantzitsutzat, defendagarritzat, eta kontraktatzat jotzen dituenak. Iragazpen indibidual horren bidez, gizabanakoak bizitzan zehar ikuspegi desberdinetatik heltzen zaizkion aukerak baloratuko ditu, eta epaia bat etorri liteke erabat gizarteak onartutako printzipioekin, edo hein batean soilik, edo guztiz kontrakoa ere izan daiteke.

Horrek azaltzen du zergatik egin duten interpretazio desberdina adibideko igeltseroek, jarduera berebean diharduten arren. Beraz, ez da garrantzirik gabeko auzia gizarteko balioak gizabanako bakoitzak nola berrinterpretatzen dituen, berreraikitze horrek ahalbidetuko baitio errealitateari ikuspegi jakin batetik edo bestetik behatzea, eta bizitzaren egintzei eta zailtasunei jarrera jakin batetik edo bestetik ekitea. Balioen sistema indibiduala errealitatea iragazteko tresna dela onartzen badugu, jarrerak lirerateke gure jokabidearen –zeina bizitzaren edozein egoera ebaluatu eta hari aurre egiteko moduaren ondorioa den– adierazpena.

Funtsean, indibiduala-soziala dualtasunetik harago doazen ikuspegi ekosistemikoagoek protagonisten elkarren mendeko dinamikak barneratzen laguntzen dute, bai eta prozesuak hobeto ulertzen ere; finean, balio eta jarreraren eraikuntza sozialeko prozesuon deskripzio hutsetik harago, interpretazio eremuan sartzeko doan ikerkuntzara hurbiltzen dira.

### **Eskola-testuingurua, testuinguru sozialaren eta jarrera indibidualen garapenaren arteko bitartekari**

*Ikasleek desberdindu egiten dute, antza, ikaste hutsa eta benetan ikastea; bigarren horretaz ari direnean, benetan ikasteaz, errealitateari edo haien beraiei buruzko gorabeherak optika berri edo desberdin batetik ikusteko gaitasuna ematen dieten esperientziez ari dira*  
(Perry, 1978)

Faktore anitzeko konstruktua garatzeko prozesuaren konplexutasunak galdera hauxe pizten digu: eraikuntza konplexuak izanik, berez garatzen dira, edo bideratuko dituzten testuinguruak behar dituzte, garatu daitezten lagunduko dietenak?

Egia da bizi-esperientziek ikuspegiak kontrastatzera behartzen dutela gizabanakoa, hainbat aukeren artean hautatzera, baina egia da baita eguneroko bizitzaren gorabeherak eskatzen diguten kontrastearen aurrean, sarritan aukera indibidualaren hautaketa nahiko era inkontzientean egiten dugula, aurretiaz bizi izandako edo behatutako erduei jarraiki. Beraz, baliteke hausnartu gabeko bizi-esperientziek, behar beste analizatu gabeko horiek, aski ez izatea balio-sistema propioa garatu ahal izateko.

Familia-testuingurua, horra jarrerak eta balioak garatu izan diren, garatzen diren eta aurrerantzean ere garatuko diren testuinguruetako bat. Dena den, familia guztietan ez da senideen garapen-maila pertsonal berbera, ez eta prozesu horiek lantzeko borondate-maila berbera, edo horiei eskaintzeko denbora-tarte antzekoa. Beraz, eta familiaren garrantzia inolaz ere gutxietsi gabe, prozesu horien garapenean eskola-testuinguruarena azpimarratu behar da.

Eskola-testuinguruan, bereziki derrigorrezko hezkuntzaren garaian –eta, hain zuzen ere, derrigortasunagatik beragatik–, une egokienetarikoa da familiaren barruan askotan burutzen ez den, edo oso era murriztuan burutzen den, lan hori egiteko. Izan ere, derrigorrez eskolatutako 3 eta 16 urte bitarteko haurrak familia-testuinguru ugari eta anitzetatik datoz, nor bere etxekoa da, eta horietako bakoitza jokabide-printzipio eta interes desberdinen arabera antolatuko da; baina hezkuntza-estimuluen bidez garapen pertsonalean maila altuagoa eskuratzeko biltzen dira geletan. Eta garapen pertsonal horren helburuetako bat izan behar da, dudarik gabe, balio eta jarreraren garapena.

Derrigorrezko eskolatzeak gizartearen onarpena duten eta ez duten balioen artean bereizteko aukera ematen du, arau, balio eta ohitura sozial bidezko eta bidegabeen artean. Eskola-testuinguruan jasotzen dituzten estimuluen bidez, haurrek hausnarketa berriak garatzen dituzte, irizpide propioak lantzea ahalbidetuko dizkietenak, eta testuinguru sozialak edo familia-testuinguruak defendatzen dituen ereduakin kontrastatzeko balio dutenak. Desadostasun horrek ikerketa-eremu zabala irekitzen du eskolatzeak dituen inplikazioen inguruan, edo izan ditzakeen ondorioetan. Azkenik, eta behaketaren bitartez –ez bakarrik esan edo egiten dutena behatuz, baita esan edo egindakoaren atzean sumatu dezaketen intentzioa ere–, eskolak ekitera, jardutera bultzatuko dituen printzipio-sistema propioa berreraikitzeke aukera ematen die.

Planteamendu horrek zeregin garrantzitsua aitortzen dio derrigorrezko eskolatzeari –eta bereziki doitze pertsonal zein sozialari dagokionean– balio eta jarrerak eraikitzeke prozesuan inplikaturako aldagaien interpretazioan.

### **Jarrerak garatzen laguntzeko proposamenak**

*“Irakasleak bitartekari zeregina burutzen du hezkuntza-trukeetan, ikasleen eraikitzeke buru-jardueraren eta jakituria kolektibo kulturalki antolatuaren arteko bitartekaritza”.*

*(Coll eta Onrubia, 2002)*

Aurreko atalean adierazi bezala, familia- zein eskola-testuingurua eremu esanguratsuenetako bi dira garapen pertsonal gero eta konplexuagoak sustatzeko. Baina, hori gertatuko bada, ezinbestean identifikatu egin behar dira buru-egitura berriak sortzen gehien eta hoberen lagundu dezaketen estimulak.

Aintzat hartzen badugu, halaber, jarrerak eta balioak gizabanakoen pertsonalitatearen elementu nagusi direla, eta horien garapenean arrazoizko faktoreak zein emozionalak agertzen direla, hezkuntza-proposamenek ere kontuan hartu beharko lituzkete alderdi horiek biak. Gogoeta hauek aipatutako garapen-prozesuetan dimentsio emozionala txertatu beharrera garamatzate, bai eta –jakina– hainbat gertakarik, edo gertakari horiek bizitzeko moduak, izan ahal izan duten eragina.

Proposamenetako bat izen eta abizendun pertsonaia jakin batzuek beren eguneroko bizitzaren uneak kontatzea litzateke, nola bizi dituzten une horiek, nola egin dieten aurre –bereziki egoera gaizto edo traumatikoei–, zeinetatik indarberrituta atera diren, erresilientzia bitarte (Madariaga 2014). Izan ere, auzi zehatzen inguruko hausnarketa egiteaz gain, kontalaria izen eta abizendun pertsona izateak erraztu egiten du hurbilpen enpatikoa, eta, batez ere, lagundu egiten digu pertsona horrek bizi izan duen prozesuaren ezaugarri eta dinamikak hobeto ulertzen.

Enpatia bestearen jokabidea ulertzeko haren tokian jartzea da, eta horixe da, hain zuzen, gure jokabideak zalantzan jartzen saiatzeko lehen urratsa. Eta lehen urrats horrek lagunduko digu ulertzen zergatik “besteak” edo “besteek” errealitatea behatzen duten modu desberdinez; hurrengo urratsean zergati horiek azaldu beharko genituzke, eta haien inguruko eztabaida burutu, halako moldez, non arrazoa eta emozioa uztarturik, eguneroko bizitzatik gertueneko egoeretara hurbil gaitezkeen; hartara, bizitzarako entrenamendu bihurtuko genuke jarduera hau.

Beste proposamen bat bizitza-istorio diren dilemen lanketa litzateke, istorio horietan ere garrantzitsua baita aipatutako bi alderdiak lantzea, arrazoa eta emozioa. Proposamen horiek biek introspekzio-lana egitera garamatzate, eta horrek laguntzen digu: gure ikuspuntuaren zergatia aintzat hartzen, gure ikuspuntua egoera nahiz testuinguru desberdinekin kontrastatzen, eta gure ikuspuntua besteekin kontrastatzen; aldi berean, pertsonen jokabideak eta inguratzen dituzten dinamikak hobeto ulertzen ere laguntzen digu.

Ikerkuntzan diagnostikoa osatzera datozen metodologia hauek jorratuz, eta, aukeran, azalpenezko eredu kuantitatiboagoak eratuz gero, ikusiko genuke eraikuntza sozialeko prozesuak ezin direla erraz deskribatu, bizitzaren egoerei –bereziki

gaiztoenei– ez diegulako beti modu berean aurre egiten, are gehiago, pertsona berak ere modu desberdinez ekin ahal die bizitzako une desberdinetan, baita onartuko bagenu ere –eta onartzen arri gara– pertsonaren ezaugarri indibidualek azalpenezko markoan paper bitartekaria joka dezaketela.

Ikuskera horrek aukera ugari zabaltzen dizkio ikerketari, bai azalpenezko eredu konplexuei zuzenduriko korrelazio- eta interpretazio-ikuspuntutik, bai ikerbidean dauden prozesuen azalpenezko barne-dinamiken identifikazio eta azalpen xehearen ikuspuntutik, betiere deskribatutako balio eta jarreretatik harago, deskribatutako ezagutzaren eraikuntza sozialaren ikuspegitik ekiten bazaio.

## **AUTOKONTZEPTU MULTIDIMENTSIONALA**

**Arantza Fernández-Zabala eta Marta Sarasa**

Historikoki bezala, gaur egun ere lehen mailako arreta eskaini dio psikologiak autokontzeptuari. Kapitulu honetan gainbegiratu orokorra egingo diegu autokontzeptuaren barne-egituraren berri ematen saiatu diren kontzepzio eta teoriei. Bereziki, autokontzeptuaren eremu eta dimentsioen inguruan Psikor taldeak egindako ikerketak aurkeztuko ditugu, hartara gaiaren inguruko informaziorik berriena emanez. Bukaeran, azterlan horietatik eratortzen diren hezkuntza-inplikazioak azalduko ditugu.

Etimologikoki, autokontzeptu hitzak pertsona bakoitzak bere buruaz duen ideia adierazten du; ikuspegi kognitibo edo pertzepziozkoa da beraz. Alabaina, beste etiketa ugari ere erabili izan da autokontzeptu hitzaren sinonimo gisa, besteak beste: autoestimua, autoirudi, autopertzepzio, autonortasun, *self*, autodefinizio, autoirudikapen, autokonfiantza, autoeraginkortasun, autoegitura, norbera, norberaren nozio, norberarenganako jarrera, norberaren kontzientzia, norberaren onarpen, norberaren pertzepzio, norberaren irudi, norberaren irudikapen, norbera fenomenal, norbera ez fenomenal, norberaren erretratu, identitate, autokontsiderazioaren sentimendu, iritzi positibo, niaren garapen, niaren kontzeptu, niarenganako jarrera, ego, nia, gorputz-irudi, atzemandako konpetentzia... Izendapen horien guztien artean erabilienak, ohikoenak, autokontzeptu eta autoestimua izan dira, baina gehienetan bi termino horien edukia berezitu gabe; guztiz bestela, normalean aintzat hartzen ohi da haien baitan elementu kognitiboak (pertzepzioak), ebaluaziozkoak (balioztapenak) eta afektiboak (sentimenduak) uztartzen direla. Guk *autokontzeptu* terminoa aukeratu dugu, nazioarteko txostenetan erabiliena –eta gero eta gehiago– delako; sinonimo gisa erabiliko ditugu *autopertzepzioa* edo *autopertzepzioak* terminoak; eta *autoestimua* etiketa beste egile batzuek erabiltzen dutenerako gordeko dugu, nahiz eta autokontzeptu terminoa bezala ulertzen duten (adierazgarria da, ikuspegi horretatik, *autoestimua* terminoa defendatzen duten zenbait egilek beren ikerlanak *autokontzeptuari* buruzko galdetegien bitartez eskuratutako datuetan oinarritzea).

**Autokontzeptu orokorraren barne-egitura**

Hirurogeita hamarreko hamarkadara arte, autokontzeptuaren inguruko azterlan psikologikoetan norberari buruzko dimentsio bakar gisa definitzen zen konstruktua, subjektuek nor bere niaren pertzepzio globala osatzen dutela ulertuta. Azken urteotan, berriz, kontzepzio hierarkiko eta multidimentsionala nagusitu da, zeinaren arabera subjektuek autopertzepzio berezituak sortzen dituzten bizitzaren alderdi desberdinetan.

### Autokontzeptuaren dimentsio bakarreko ikuskera

Autokontzeptua konstruktua unitariotzat hartu izan da hainbat hamarkadatan, hura osatzen zuten zati bereizien behaketaren bidez ulertu ezin zitekeena (Fitts, 1968; Piers eta Harris, 1969; Rosenberg, 1965). Gugandik gertuago ere, zenbait egilek (Coopersmith, 1967; Marx eta Winne, 1978) defendatu izan du faktore orokor batek tinko menderatzen dituela autokontzeptuaren dimentsio anitzak, halako moldean non ezingo liritekeen orokortasun horren zati gisa behar bezala desberdindu. Beraz, autokontzeptua konstruktua global eta alderdi orokorren bidez neurgarri gisa ulertzen zen. Autokontzeptua dimentsio bakarreko ikuskera unitario horretatik neurtzeko asmoz sortutako galdetegiak autobalorazioa eskaintzen dute, zein baita autokontzeptua era orokor batez neurtzeko tresna osatzen duten itemen emaitzen batura (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965).

Baina, azken garaietan, mota horretako galdetegiak kritika ugari jaso dituzte, eta autokontzeptuaren baitan eremu espezifikokoak daudela erakusten duten ebidentzia empirikoak aurkeztu dira (Harter, 1983; Marsh eta Shavelson, 1985; Wylie, 1979).

### Autokontzeptuaren ikuskera multidimentsionala

Oso deigarria da hirurogeita hamarreko hamarkadan gertatu zen inflexioa: autokontzeptuaren ikuskera hierarkiko eta multidimentsionala onartu zen, ordura arte nagusi izandako dimentsio bakarrekoaren gainetik. Momentu horretatik aurrera, autokontzeptuaren barne-antolakuntzari buruzko eredu desberdinen inguruko proposamen asko egin izan da, baina Shavelson eta lankideek 1976an osatutakoa izan da onartuen eta zabalduena. Batere dudarik gabe, autokontzeptuari buruzko eredu onartuena da azkenaldian, bai eta argitalpen gehienek aipatzen dutena; mereziko du, beraz, hura azaltzeko tarte hartzeak.

Ereduaren abiapuntua autokontzeptuari buruzko ikerketetan historikoki agertu diren definizio-, neurketa- eta interpretazio-arazoen gainean egileek beraiek egindako berrikusketa sakon eta zehatza da. Aurretiazko ikerketetan aurkitutako hutsuneen artean kontuan hartzekoak ziren, batetik, autokontzeptuaren eta beste aldagai batzuen artean ager zitezkeen harremanak ezarri beharra, eta bestetik, definizio konpartitu baten gabezia, bai eta autokontzeptuaren barne-egituratze egoki batena ere. Beraz, helburu nagusia kontzeptuzko erreferentzia esparru sendo bat ezartzea izan zen, etorkizuneko ikerkuntza suspertuko zuena.

Kontuan hartuta, bai aurretiazko ikerkuntza, bai eta uneko ebidentzia enpirikoak, honela definitu zuten autokontzeptua:

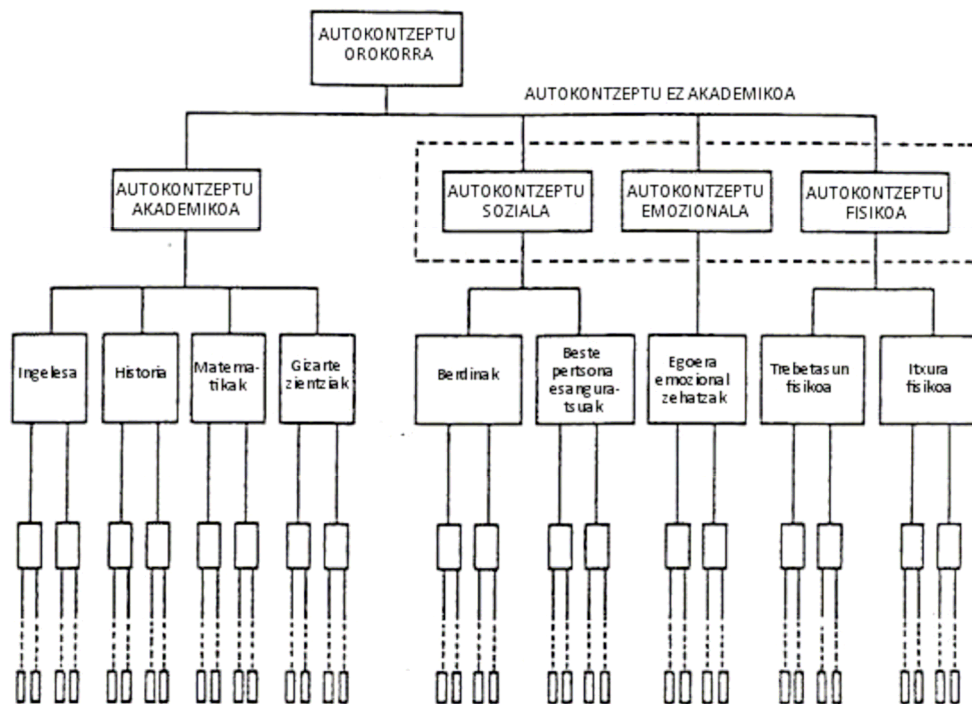
“pertsone jakin batek bere buruaz duen pertzepzioa, inguruarekiko esperientzia eta harremanetan oinarrituta osatzen dena, eta non inguru-faktore indargarriek zein haren bizitzako beste pertsona esanguratsuek zeregin garrantzitsua duten” (Shavelson et al. 1976, 411. or.).

Autokontzeptuaren barne-egitura hipotetizatua ageri da 1. irudian, zein Vernon-ek 1950ean proposatutako adimen-trebetasunen eredu hierarkikoan oinarri hartuta osatu den. Irudiko maila hierarkiko gorenean kokatzen da autokontzeptu orokorra –Vernonen ereduan Spearmanen “g” faktorea bezala–, eta beheagokoetan, berriz pertzepzio askoz espezifikoko eta egoera zehatzen mende daudenak. Hartara, autokontzeptua autopertzepzio akademiko eta ez akademikoen multzo batek osatzen du; ez akademikoak, bere aldetik, hiru eremutan antolatzen dira: autokontzeptu fisikoa, autokontzeptu emozionala eta autokontzeptu soziala.

Eredu hori autokontzeptuari buruzko ikerketarako erreferentzia nagusi bihurtu da hainbat urtetik hona. Alabaina, laurogeiko hamarkada baino lehen ez zen ebidentzia enpiriko nahikorik lortu, batetik ezta egileek beraiek ere ez zutelako balioestea lortu, eta bestetik, ez zutelako aztertu zituzten tresnen artean beren hipotesiek behar zuten laguntza aurkitu ere. Alabaina, gerora ikerketa garrantzitsu eta ugari berretsi izan du autokontzeptuaren izaera multidimentsionala eta antolakuntza hierarkikoa (Byrne, 1986; Fleming eta Courtney, 1984; Fleming eta Watts, 1980; Shavelson eta Bolus, 1982), bai eta beste konstruktuekiko harremanetako aldeak ere. Horrenbestekoa da ereduak lortu duen onarpena, non gerora autokontzeptuari buruzko beste eredu multidimentsional batzuk sortzeko inspirazio-iturri izatera heldu baita (Harter, 1982;



Hattie, 1992; Pallas, Entwisle, Alexander, eta Weinstein, 1990; Peixoto eta Almeida 2011).



1. irudia. Shavelson, Hubner eta Stantonen eredu multidimentsional eta hierarkikoa (1976)

## Postulatu teorikoak

Proposamenaren alderdi esanguratsu, eta, batez ere, heuristikoki emankorrenetariko bat hainbat postulatu teoriko formulatu izana da. Emankortasun heuristikoaren zergatia, hain zuzen ere, orain artean postulatu horiek datu empirikoenbidez partzialki berretsi ahal izan direla jakitean datza, ez osorik; hau da, neurri batean bederen, oraindik egiaztatzeko dauden baieztapenak dira.

1. *Autokontzeptua konstruktua antolatu eta egituratua da.* Norberaren pertzepzioak esperientzia indibidualen aniztasunean zentratzen dira. Esperientzia horien guztien konplexutasuna murriztu eta esanahia emateko xedez, pertsonak modu sinpleago batez sailkatzea jotzen dute (Bruner, 1958). Beraz, autokontzeptua antolatuta eta egituratuta dagoela proposatzen da, gizabanakoak bere buruari buruzko informazioa kategoriatan sailkatzen duelako, eta, bestalde, kategoriatan horien artean harremanak ezartzen dituelako.

2. *Autokontzeptua multidimentsionala da.* Hainbat eremu edo alde independentek osatzen dute autokontzeptua, eta eremu edo alde horiek, beren aldetik ere, zenbait dimentsiotan banatzen dira. Azpimarratu daiteke ikerketa askok egiaztatu dutela izaera multidimensional hori (Harter, 1982; Marsh, Barnes, eta Hocevar, 1985; Marsh eta Shavelson, 1985; Shavelson eta Marsh, 1986), nahiz eta eredu guztiek ez dituzten eremu berberak proposatzen. Hala ere, ereduak ez dira oraindik bat etorri autokontzeptua osatzen duten aldeen kopuru eta identitatearen inguruan, egun daudenek dimentsio ezberdinak hartzen dituztelako aintzat.
3. *Barne-egitura aldeaniztuna ez ezik, hierarkikoa ere bada.* Autokontzeptua hierarkikoki antolatuta dago, eta hierarkia horren arabera autokontzeptu orokorra dago maila gorenean, eta oinarrian, berriz, autokontzeptuaren alde espezifikagoak, egoera zehatzetan bizi izandako esperientzia indibidualekin erlazionatuak. Hots, egitura piramidala du autokontzeptuak, adierazgarritasunaren eta orokorgarritasunaren arabera antolatua. Dena den, eta autokontzeptuaren izaera hierarkikoa onartuta ere, eremu bakoitzeko autopertzepzioaren eta autobalorazio globalaren arteko harremana pertsona bakoitzarentzat indibidualki osatu behar dela planteatzen da, ez dugulako gizabanako guztiei bereizketarik gabe aplikatu dakiekeen egitura hierarkiko estandar homologatu bakar eta homologarririk (Harter, 1985).
4. *Autokontzeptu orokorra egonkorra da.* Dena den, autokontzeptu orokorrak bizitzan zehar egonkor irauteko joera badu ere, egonkortasun hori aldatu egiten da hierarkiaren arabera. Hori dela-eta, hierarkia horretan beherantz egin ahala, autokontzeptua egoera espezifikoen mendekoago izango da, eta egonkortasuna galduko du.
5. *Autokontzeptua aldakorra da.* Adinean aurrera joan ahala, eta bizi izandako esperientzien arabera, autokontzeptua garatu, osatu eta bereziago bihurtzen da.
6. *Autokontzeptuak alderdi deskriptiboa eta ebaluagarria ditu.* Autokontzeptua ez da deskriptiboa soilik, baita ebaluagarria ere. Hartara, gizabanakoek beren burua deskribatzeko joera dute (adibidez, “zorionsua naiz”), baina baita beren burua ebaluatzekoa ere (adibidez, “ona naiz matematiketan”). Ebaluazio hori bi eratakoa izan daiteke:

absolutua, konparazioa “idealarekin” egiten bada, edo erlatiboagoa, konparazioa “berdinekin” edo “beste pertsona ezanguratsuekin” egiten bada. Dimentsio ebaluagarria aldatu egin daiteke gizabanakoen eta egoeren arabera. Dena den, ez da aurkitu autodeskripzioa (autokontzeptua) eta autoebaluazioa (autoestimua) bereiztearen aldeko ebidentzia enpirikorik.

7. *Autokontzeptua bereizi egin daiteke teorikoki harekin erlazionatutako beste konstruktuetatik, esaterako, lorpen akademikotik.*

### **Autokontzeptuaren eremu eta dimentsioak**

Eredu multidimentsionalek autokontzeptuaren eremuen izaerari buruzko ikerketa sistematikoak suspertu dituzte, bai eta hainbat neurketa-tresnen sorrera ere, batez ere ingelesez; orduetik hona, autokontzeptuaren hainbat alderdi neurtzeko eskala ditugu eskura (Bracken, 1992; García eta Musitu, 2001; Harter, 1988; Marsh, 1988, 1990a, 1992; Messer eta Harter, 1986; Neeman eta Harter, 1986; Offer, Ostrov, Howard, eta Dolan, 1992; Soares eta Soares, 1985).

Jarraian datozen ataletan aipatutako eremuen –akademikoa, fisikoa, soziala eta pertsonala– egungo egoera aurkeztuko dugu, bai eta Psikor ikerketa-taldeak egindako azterlan berrienen aipamena ere.

Urte hauetan guztietan, eremu akademikoari egin zaio arreta gehien, eskola-kalifikazioekin duen lotura estuagatik, eta, ondorioz, baita ikasketetako arrakasta edo porrotarekin. Laurogeita hamarreko hamarkadatik aurrera, autokontzeptu fisikoarekiko interesa ere areagotu egin da, eta autokontzeptuaren eremu pertsonalak eta sozialak askoz arreta gutxiago bereganatzen jarraitzen dute.

#### Autokontzeptu akademikoa

Autokontzeptu akademikoa errendimendua eskatzen duten egoeren gainean ikasleek duten ezagutza eta autopertzepzioei dagokie; beste era batera esanda, autokontzeptu akademikoak adierazten du “ikastun gisa (hots, ikaskuntza-testuinguru batean ikasteari ekiteko ezaugarri edo trebetasun jakin batzuez jantzita dagoen pertsona gisa), ikasleak bere buruaz duen pertzepzioa” (Miras, 2004).

Ikerketa asko egin dira horren inguruan, lorpen akademikoekin edo eskola-arrakastarekin duen zuzeneko zein zeharkako erlazioari dagokionez (Liu, Cheng, Chen, eta Wu, 2009; Marsh eta O'Mara, 2008; Valentine, DuBois, eta Cooper, 2004; Wouters, Germeijs, Hilde eta Verschueren, 2011).

Shavelson eta lankideek (1976) proposatutako ereduari jarraiki, autokontzeptuaren eremu akademikoa eskolako hainbat ikasgaik osatzen dute: ingelesak, historiak, matematikak eta gizarte-zientziak (ikus 1. irudia). Hala ere, bi autokontzeptu akademiko dagoela egiaztatu da, hitzezkoa bata eta matematikoa bestea, elkarren artean bereziak, baina, aldi berean, autokontzeptu orokorarekin korrelazio estuan daudenak (Marsh eta Shavelson, 1985). Bereizketa argi horrek barneko/kanpoko (B/K) eredu postulatuzera bultzatu zuen Marsh (1986), zeinaren bidez autokontzeptu matematikoaren eta hitzezkoaren arteko erlazioa argitzen saiatu zen, bai eta horiek biek hitzezko lorpenekin eta lorpen matematikoekin dutena ere. Eredu horrek agerian uzten du hitzezko lorpenaren eta lorpen matematikoaren arteko erlazioa positiboa dela, eta aldi berean biek korrelazio positiboa dutela beraiekin bat datozen autokontzeptu akademikoekin, baina negatiboa bat ez datozenekin (adb.: hitzezko lorpena eta autokontzeptu matematikoa, edo lorpen matematikoa eta hitzezko autokontzeptua). Ikasgai jakin baten gaineko autokontzeptua kanpoko dimentsio batek (konparazio sozialak) eta barneko dimentsio batek baldintzatzen dutela planteatzen da, halako moldean non ikasleek ikasgaietako batean duten errendimendua konparazioz ebaluatzen duten: batetik, beren ikaskideek ikasgai berean lortu dutenarekin erkatuta; eta bestetik eurek beraiek gainerako ikasgaietan lortu dutenarekin. Beraz, ikasle jakin batek autokontzeptu matematiko altua izan dezake bere trebetasun matematikoak hitzezkoak baino altuagoak direnean, ikasgai horretan bere ikaskideek lortu dutenari arretarik egin gabe. Hori dela-eta, autokontzeptu matematikoaren eta hitzezkoaren arteko korrelazioa oso ahula da (Marsh, 2007; Möller eta Marsh, 2013). Azpimarratu behar da beranduago egindako ikerketek ere bereizketa hori bera defendatu dutela (Marsh, Hau, Artelt, Baumert eta Peschar, 2006; Marsh eta Hau, 2004; Xu, Marsh, Hau, Ho, Morin, eta Abdujabbar, 2013).

Lehen proposamen horren berrikusketa egin zen ondoren, zein Marsh eta Shavelsonen ereduak deitzen den (Marsh, 1990b; Marsh, Byrne, eta Shavelson 1988; Marsh eta Shavelson, 1985): horixe da gaur egun gehien aintzatesten dena. Eredu horrek bazter uzten du autokontzeptu akademikoaren faktore orokorren ideia, eta korrelaziorik gabeko bi faktorekoren alde egiten du –hitzezko autokontzeptua eta

autokontzeptu matematikoa—, zein bereizita baitaude, horiek ere, eskolako ikasgaien arabera. Gerora aldaketak egin badira ere (Arens, Yeung, Craven, eta Hasselhorn, 2011; Brunner et al. 2010; Brunner, Lüdtke, eta Trautwein, 2008; Chiu, 2012), hainbat azterlanetako datu enpiriko ugari B/K zein Marsh/Shavelson ereduaren balioa babestu du, tartean egonik azterlan transkulturalak (Marsh eta Hau, 2004), azterlan meta-analitikoak (Möller, Pohlmann, Köller, eta Marsh, 2009) eta luzetarako azterlanak (Marsh, Kong, eta Hau, 2001; Marsh eta Köller, 2004; Möller, Retelsdorf, Köller, eta Marsh, 2011), azken horiek eremu honi buruzko ikerketa askoren gidari.

Aurretiazko ikerketen arabera, bada sexuaren araberako desberdintasunik, gizonetzkoen aldekoak autokontzeptu matematikoari dagokionez, eta emakumezkoen aldekoak hitzeko autokontzeptuari dagokionez (Marsh, 1989; Marsh eta Yeung, 1998; Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, eta Goñi, 2015; Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo, eta García, 2009; Wigfield, 1994). Adinaren inguruan, berriz, Bigarren Hezkuntzaren hasieran puntuazioak nabarmen jaisten direla erakusten dute azterlanek (Inglés et al., 2009; Lau, 1990; Marsh, 1989), eta puntuazioen berreskurapenari dagokionez, emaitzak konsistentzia gabeak dira.

Aurkeztu dugun autokontzeptu akademikoaren egiturak egungo hezkuntza-sistemak garrantzitsuentzat jotzen dituen ikasgaiekin loturiko alderdi matematiko eta hitzekoak nabarmentzen ditu. Horren harira, nabarmentzekoa da adimenari buruzko egungo teorien arabera hainbat adimen mota dagoela, esparru desberdinekin lotuta; teoria horien artean Howard Gardner-en adimen anizkunaren teoria (1983) gailentzen da, zeinak egungo komunitate zientifikoaren gehiengo zabalaren onarpena bildu duen. Ikuspegi teoriko horretatik abiatuta, musika eremua (Zubeldia, 2014) eta eremu artistikoa (Vispoel, 1995) gehitzeko azken proposamenak aipatu behar dira, autokontzeptu akademikotik bereiz, baina ikasleen garapen osoaren funtsezko alderdi gisa ulertuta.

### Autokontzeptu fisikoa

Azken hogeitun urteotan nabarmen igo da autokontzeptu fisikoaren gaineko ikerketa-kopurua zein lanen kalitatea, eremu soziala eta pertsonala, berriz, gutxiago aztertu diren bitartean.

Barne-egiturari dagokionez, proposamenik onartuena lau dimentsiokoa da, zeinaren arabera trebetasun fisikoaren, sasoi fisikoaren, erakargarritasunaren eta

indarraren autopertzepzioek osatzen baitute autokontzeptu fisikoa (Fox eta Corbin, 1989; Goñi, Ruiz de Azúa eta Rodríguez, 2006). Eredu horretatik eratortzen dira *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)* (Goñi, Ruiz de Azúa et al., 2006), eta Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) (Esnaola, 2005a); bi-biek lau osagaiko egiturari jarraitzen badiote ere, alde txiki batzuk dituzte (ikusi 1. eta 3. eranskinak).

Oro har, autokontzeptu fisikoaren inguruan burutu diren azterlan ugariak erakusten dutenez, emakumezkoek gizonezkoek baino puntuazio baxuagoak lortzen dituzte autobalorazio fisikoan, era sistematiko eta esanguratsuz, eta adin guztietan (Esnaola, 2009; Esnaola, Rodríguez, eta Goñi, 2010; Videra-García eta Reigal-Garrido, 2013). Dena den, autokontzeptu fisikoa nerabezaroan aztertu izan da beste edozein garaitan baino askoz gehiago, seguruenez momentu horretan hasten delako areagotzen desberdintasun hori (Klomsten, Skaalrik, eta Espnes, 2004). Horren lekuko, hainbat ikerketak frogatzen du 11 eta 15 urte bitartean jaitsiera nabarmen eta denboran zehar jarraitua gertatzen dela, eta neskek eremu fisikoaren hainbat dimentsiotan –konpetentzia fisikoa, erakargarritasun fisikoa edo autokontzeptu fisiko orokorra– emaitza okerragoak eskuratzen dituztela Lehen Hezkuntzatik beretik hasita (Goñi, Rodríguez, eta Ruiz de Azúa, 2004; Goñi eta Zulaika, 2001; Inchley, Kirby, eta Currie, 2011; Kaminski, Shafer, Neumann, eta Ramos, 2005; Klomsten et al., 2004; Knowles, Niven, Fawcner, eta Henretty, 2009; Ruiz de Azúa, Rodríguez, eta Goñi, 2005). 15 urtetik aurrera ere nesken arteko autopertzepzio fisiko askoren emaitzek jaisten jarraitzen badute ere (Lindwall, Ascii, Crocker, eta Teixeira, 2014; Ruiz de Azúa et al., 2005), hortik aurrera neska gazteek autoestimua orokorrari egonkor eustea lortzen dutela erakusten du hainbat azterlanek; horrek berretsi egiten du autokontzeptuaren eremu orokorren egonkortasun handiagoa, dimentsio espezifikoagoenen aldean (Lindwall et al., 2014; Morin, Mañano, Marsh, Janosz, eta Nagengast, 2011).

Adinari dagokionez, eremu fisikoaren autopertzepzioaren mailak jaisten direla erakusten du azterlan askok: nerabezaroan subjektuak norberaren trebetasun eta gaitasun fisikoen kontzientzia hartzen duenez, eta, gainera, gaitasun kognitiboa nabarmen garatzen denez, nerabeak errazago jabetzen dira norberaren eta gizarteak ezarritako estandarren arteko distantziaz. Gaitasun kognitibo garatuagoak eta gizartearen presioak estandar horietara egokitzeko ahalegin handiak egitera bultzatzen dituzte nerabeak –eta bereziki nerabe neskek–, ereduok irrealak eta gehientzako lortu ezinak badira ere (Sands eta Wardle, 2003). Ez da harrigarria, beraz, enpirikoki egiaztatzea nerabzaroko autokontzeptu fisikoaren jaitsiera (Esnaola, 2005b; Goñi,

Rodríguez et al., 2004; Ruiz de Azúa et al., 2005), aldi berean gorputzarekiko asegabetasuna handitzen (Esnaola, 2005c), eta gorputzaren benetako tamainaren eta gorputz-pertzepzioaren arteko desoreka areagotzen den heinean (Deschamps, Salanave, Chan-Chee, Vernay, eta Castetbon, 2014), hartara helduaroan ere iraungo duten sexuen arteko desberdintasunak sortuko direlarik (Esnaola et al., 2010; Rosenblum eta Lewis, 1999). Egia da, hala ere, zenbait ikerlanen arabera jaitsiera hori dimentsio jakin batzuetan gertatzen dela soilik (Revuelta, Esnaola, eta Goñi, 2013), edo adinaren araberrako desberdintasun esanguratsurik ez dela aurkitzen (Goñi, Ruiz de Azúa et al., 2006).

Zeharkako diseinuko azterlan batzuen arabera, autokontzeptu fisikoaren puntuazioek berreskuratzera egiten dute gaztaro goiztiarrean, unibertsitate garaiarekin bat (Esnaola, 2005b; Ruiz de Azúa et al., 2005); alabaina, helduarora heltzean eta zahartzarorako bidean, berriro jaisten dira autokontzeptu fisikoaren indizeak (Esnaola, 2008; Infante, Goñi, eta Villarroel, 2011). Jaitsiera hori sasoi fisikoaren eta trebetasun fisikoaren azpieskaletan gertatzen da bereziki, eta bizitzaren ibilbidean aurrera egin ahala gertatzen den gaitasun fisikoen galera mailakatuarekin bat baldin badator ere, egia da baita helduaroko ezaugarrietako bat jarduera fisikoaren murrizpena dela, familiak eta lanak denbora gehiago eskatzen dutelako (Esnaola eta Zulaika, 2009); hartara, litekeena da bizitza-eredu sedentarioagoetara jotzeak eragin nabarmena izatea autopertzepzio fisikoen jaitsieran (Esnaola, 2009). Izan ere, helduekin egindako azterlanen arabera, jarduera fisiko usuko pertsonen autokontzeptu fisikoaren indize hobeak lortzen dituzte beti (Esnaola eta Zulaika, 2009; Infante et al., 2011; Infante, Axpe, Revuelta, eta Ros, 2012). Erakargarritasunaren pertzepzioak, berriz, ez du jaitsiera esanguratsurik izaten helduaroan eta zahartzaroan; are gehiago, aurreko adinen aldean berreskuratu egiten dela dirudi, agian itxura fisikoari ematen zaion garrantzia erlatibizatzearen ondorioz (Esnaola, 2008; Infante et al., 2001).

Bukatzeko, eta hurrengo kapituluan azalduko den bezala, eremu fisikoaren inguruko azterlan askok kirol-jarduera fisikoarekiko erlazio positiboa egiaztatzen dute, bai eta autokontzeptu fisikoaren eta jatearen nahasmenduen arteko erlazio negatiboa ere, halako moldean non autokontzeptu fisiko baxuak jatearen nahasmenduak izateko arriskua areagotu bailezake (Goñi eta Rodríguez, 2004).

### Autokontzeptu soziala

Azterlan gutxik landu dute autokontzeptuaren eremu soziala; gaur-gaurkoz, zalantza ugari dago haren oinarrizko zenbait alderdiren inguruan, esaterako harremanetan ote dagoen adina edo sexuarekin, edo ustez harremanetan egon daitezkeen beste aldagai batzuekiko.

Autokontzeptu sozialaren egitura aztertzerakoan bi ikuskera kontrajarri identifikatzen dira pertsonen izaki sozial gisa dituzten autopertzepzioak azaltzeko, dela harreman-testuinguruaren bitartez (Byrne eta Shavelson, 1996; Musitu, García, eta Gutiérrez, 1991; Shavelson et al., 1976; Song eta Hattie, 1984), dela pertsonen bizitza sozialean aktibatzen dituzten kompetentzia jakinen gainean (trebetasun sozialak, jokabide prosoziala, oldarkortasuna, asertibitatea...) egindako ebaluazioaren bidez (Infante et al., 2002; Zorich eta Reynolds, 1988).

Azken norabide horretan ere bi orientabide bereizi daitezke, autokontzeptu soziala zerekin lotzen dugun gorabehera, onarpen sozialarekin edo kompetentzia sozialarekin. Izan ere, batzuetan autokontzeptu soziala berdinen onarpen sozialaren autopertzepzioarekin lotzen dugu, bai eta lidergoaren eta ospearenekin ere (García, 2001; Harter, 1982, 1985; Harter eta Pike, 1984; Marsh, Barnes, Cairns, eta Tidman, 1984; Neeman eta Harter, 1986; Piers eta Harris, 1984). Baina beste batzuetan, kompetentzia sozial gisa azaltzen da: gizarte-harremanetan ondo moldatze, trebetasun sozial edo soziabilitate gisa (García eta Musitu 2001; Marsh, Parker, eta Barnes, 1985; Roid eta Fitts, 1988). Bada dimentsio biak –onarpen soziala eta kompetentzia soziala– kontuan hartzen dituen galde-sortarik ere (Bracken, 1992; Marsh eta O’Neill, 1984; Muller eta Leonetti, 1974).

Autokontzeptu sozialaren barne-egitura sakonki definitzeko ahalegin horien eskutik hainbat neurketa-tresna landu izan da. Laurogeiko hamarkadatik aurrera galde-sorta asko sortu izan da autokontzeptua haren dimentsioak kontuan hartuta neurtzeko helburuz –eta horien artean soziala– (Bracken, 1992; García eta Musitu 2001; Harter, 1982, 1985; Harter eta Pike, 1984; Marsh eta O’Neill, 1984; Marsh, Parker et al., 1985; Musitu, et al., 1991; Neeman eta Harter, 1986), baina autokontzeptu sozialaren barne-multidimentsionalitatea neurtzeko asmorik gabe. Bestalde, xede horrekin sortutako galdetegi apurrek (Infante, 2005; Lawson, Marshall, eta McGrath, 1979; Silva eta Martínez, 2007; Ziller, 1973; Zorich eta Reynolds, 1988) ez dute propietate psikometriko egokirik eskaintzen, ez eta proposatutako egitura egiaztatzeko prozeduren erabilerari buruzko daturik ematen ere.



Bigarren korrontetik abiatuta (autokontzeptu soziala pertsonok gure bizitza sozialean aktibatzen ditugun konpetentzien arabera egituratzen dela proposatzen duenetik) osatzen da *Cuestionario de Autoconcepto Social* delakoa (AUSO; Fernández-Zabala, 2011; Fernández-Zabala, Rodríguez-Fernández eta Goñi, argitaratzeak), zeinak konpetentzia sozialaren eta erantzukizun sozialaren oinarriko dimentsioak hartzen dituen baitan (Goñi eta Fernández-Zabala, 2007) (ikusi 4. eranskina). Autokontzeptu sozialean beste dimentsio bat txertatu da, erantzukizun soziala, ikusi baita besteen onarpena eta sozialki konpetentea sentitzeak ez duela garapen sozialaren autopertzepzioaren baitako ñabardura guztiak globalki jasotzen (Goñi, 2000a; Greenberger, 1984). Nabarmentzekoa da geroagoko azterlan batek bi faktoreko konfigurazio hori egonkor mantentzen dela egiaztatzen duela, adina eta sexua gorabehera (Fernández-Zabala et al., argitaratzeak).

Oro har, autokontzeptu sozialari buruz galdetegi desberdinekin burututako azterlanek ez dute sexuari loturiko desberdintasun estatistikoki esanguratsurik aurkitu (Amezcueta eta Pichardo, 2000; Bracken, 1992; Chang, McBride-Chang, Stewart, eta Au, 2003; Costa eta Tabernero, 2012; Garaigordobil, Cruz, eta Pérez, 2002; Garaigordobil, Durá, eta Pérez, 2005; Harter, 1982, 1985; Harter eta Pike, 1984; Pastor, Balaguer, eta García-Merita, 2003), bi kasutan izan ezik: sexu berekoen eta beste sexukoekiko harremanen autopertzepzioari dagokionez, non datuak ez dira ukaezinak (Bowles eta Fallon, 1996; Inglés et al., 2009; Marsh, 1989); eta erantzukizun sozialaren dimentsioari dagokionean, non neskek mutilek baino puntuazio altuagoa ematen duten (Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández eta Goñi, argitaratzeak). Oldarkortasunaren eta jokabide prosozialaren dimentsioetan ere nesken puntuazioak altuagoak dira (Infante et al., 2002).

Burututako azterlanetan adinari dagozkien emaitzak ere eztabaidagarriak dira. Kasu batzuetan, Bigarren Hezkuntzaren garaian puntuazioaren igoera atzeman izan da beste sexukoekiko harremanen eskalan (Inglés et al., 2009), eta gero, 15 urtetik aurrera, jaitziera sexu bereko berdinekiko harremanen autopertzepzioan (Marsh, 1989). Autokontzeptu sozialaren eskala globalarekin buruturiko beste azterlan batzuek Batxilergotik aurrera puntuazioak jaitsi egiten direla erakusten dute (Esnaola, 2005b; García eta Musitu, 2001). Erantzukizun sozialaren dimentsioari dagokionez, 20 urtetik gorako gazteengan autopertzepzio altuagoa ikusi da hortik beheragoko nerabeen aldean (Fernández-Zabala, Goñi et al., argitaratzeak), eta emaitza hori bat dator generoari

loturiko estereotipo sozialekin, zeinen arabera neskengandik erantzukizun sozial handiagoa espero baita (Gilligan, 1982).

Autokontzeptu soziala era esanguratsuz lotzen da ezaugarri psikologiko askorekin, besteak beste, trebetasun sozialekin (Fernández-Zabala, 2011; Garaigordobil eta Durá, 2006; Russomano, 2000), bizitzarekiko asetasunarekin (Chang et al., 2003; Rodríguez-Fernández eta Fernández-Zabala, 2010; Valkenburg, Meter, eta Schouten, 2006) eta jokabide prosozialarekin (Garaigordobil et al., 2002); hortaz, ongizate psikologikorako funtsezko faktoretzat hartzen da. Alderantzizko erlaziorik ere aurkitu izan da, esaterako bakardadearekin, depresioaren sintomekin eta isolamendurako joerarekin (Fernández-Zabala, 2011; Garaigordobil eta Durá, 2006; Tapia, Fiorentino, eta Correché, 2003).

### Autokontzeptu pertsonala

Autokontzeptu pertsonala terminoa lehenetsi dugu kideko beste batzuen aldean (autokontzeptu emozionala, autokontzeptu morala...) hobeto ulertzen delako eta beste guztiak baitan hartzen dituela uste dugulako.

Haren barne-egituraren azterketara zuzenduriko ikerketa psikologikoari dagokionez, azpimarratu behar da azterlan gehienek autopertzepzio pertsonalen bi dimentsio hartu dituztela hizpide: autokontzeptu morala eta autokontzeptu emozionala (Goñi, 2009b).

Autokontzeptua neurtzeko galde-sorta askoren barruan aurki daiteke autokontzeptu morala, baina batzuetan zintzotasunaren autokontzeptu edo balioen autokontzeptu izenpean (Man, Tam, eta Li, 2003; Marsh, 1992; Neeman eta Harter, 1986; Offer et al., 1992; Tamayo, 1981). Autokontzeptu emozionala, berriz, autokontzeptuaren lau eremu nagusien artean sartzen da hainbat eredutan (soziala, akademikoa eta fisikoarekin batera), adibidez, gorago aipatu dugun Shavelson eta lankideen 1976ko ereduan. Beste galdetegi askotan ere agertzen da, izen horrekin edo autokontzeptu afektibo izenarekin (Bracken, 1992; De La Rosa eta Díaz, 1991; García eta Musitu, 2001; Marsh, 1992; Offer et al., 1992).

Joera hori aldatu egin da autokontzeptu pertsonalaren barne-egitura zehazteko asmodun azterlan batean, non autokontzeptu pertsonala honela ulertzen den: “persona bakoitzak bere pertsonalitatearen esparru pribatuen eta indibidualenaren gainean duen autopertzepzioa” (Goñi, Madariaga, Axpe, eta Goñi, 2011). Azterlan horretan, lau

dimentsioko proposamen baten berrespen enpirikoa aurkezten da (Goñi, 2009b). Lau dimentsio horiek dira: autorrealizazioa (gizabanakoaren autopertzepzioa, bizitzarako asmoen lorpen-mailari dagokionez, bere burua gauzatu duela sentitzeari dagokionez, lorpeni dagokienez), autonomia (gizabanakoaren autopertzepzioa, besteekiko berdin baina, aldi berean, berezitu eta paregabe sentitzeari dagokionez, bere burua aski eta erabakitzeko gaitasuna duen norbanako sentitzeari dagokionez,), emozioak (gizabanakoaren autopertzepzioa emozionala, izaeraren alderdi oldarkor eta erreaktiboenei dagokienez) eta zintzotasuna (gizabanakoaren autopertzepzioa zintzo eta fidagarria izateari dagokionez).

Eredu teoriko hori izan zen erreferentzia *Cuestionario de Autoconcepto Personal* (APE; Goñi, 2009b) diseinatu eta lantzeko. Galdetegiaren 18 itemek lau dimentsio horiek neurtzen dituzte: autoerrealizazioa, autonomia, doitze emozionala eta zintzotasuna (ikusi 5. eranskina).

Autokontzeptu pertsonalaren inguruko azterlanen urritasuna dela-eta, informazio gutxi dago zenbait aldagai sozio-pertsonalen (sexua eta adina, esaterako) eragin-gaitasunari buruz. Oro har, gizonezkoek emakumezkoek baino puntuazio hobea lortzen dutela esan daiteke, batez ere nerabezaroan, ez baita hori adin tarte guztietan gertatzen (Goñi, Fernández-Zabala eta Infante, 2012). Eredu pertsonalaren lau dimentsioetako bakoitza aintzat harturik, gizonezkoen alde jokatzeko duten desberdintasun horiek ez dira doitze emozionalaren pertzepzioan baino ikusten (Amezcueta eta Pichardo, 2000; Garaigordobil et al., 2005; Goñi, et al., 2012; Wilgenbusch eta Merrel, 1999), autorrealizazioaren, autonomiaren eta zintzotasunaren inguruan, ez da-eta desberdintasun esanguratsurik aurkitzen (Goñi, et al., 2012). Adinari dagokionez, berriro ere nerabezaroa da garai kritikoa, bereziki nesken artean. Eredu horretan, eta batez ere zintzotasunaren eta autorrealizazioaren eskaletan, beren buruaren autopertzepzio negatiboagoa dute neskek mutilek baino, eta are nabarmenagoa da hori autonomiaren eskalaren kasuan; hala ere, egia da zintzotasunaren eta autonomiaren eskaletan, behintzat, puntuazio horiek berriro gora egiten dutela (Goñi et al., 2012).

Autokontzeptuaren eremu pertsonal hori bizitzarekiko aletasunarekin, ongizate subjektiboarekin eta norberaren onarpenarekin lotzen da (García, Musitu eta Veiga, 2006; Goñi, Esnaola, Rodríguez-Fernández, eta Camino, 2015; Goñi eta Infante, 2010; McCullough, Huebner, eta Laughlin, 2000). Autokontzeptu altuagoa duten pertsonak beren bizitza balorazio positiboagoa egiten dute (Rodríguez, 2008). Autokontzeptu altuak zuzeneko lotura du nerabeak duen bizitzarekiko aletasun maila handiagoarekin;

autokontzeptu baxuak, berriz, norberaren bizitzaren balorazio negatiboarekin (Furr eta Funder, 1998), eta eragina du familia-arazoetan (Arranz, Olabarrieta, Yenes eta Martín, 2001) eta eskola-errendimendu eskasean (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez, eta González-Pienda, 2004).

### **AUDIM, autokontzeptu dimentsionala neurtzeko galdetegia**

Autokontzeptuaren eremuetako bakoitza neurtzeko, item-kopuru handiko galdetegiak baliatu izan dira orain artekoan. Muga hori kontuan hartuta, Psikor taldearen helburu nagusietako bat galdetegi multidimentsional bat osatzea izan da, eta horretarako abiapuntua eremu onartuenetako bakoitzaren – autokontzeptu akademikoa, fisikoa, soziala eta pertsonala– dimentsioei buruz ikertutakoa izan da (Fernández-Zabala, Rodríguez-Fernández, et al., argitaratzeaz; Goñi et al., 2011; Goñi, Ruiz de Azúa eta al., 2006; Marsh eta Shavelson, 1985). Osatua da dagoeneko tresna hori, AUDIM (Autokontzeptu Dimentsionala; Fernández-Zabala et al., 2015), autokontzeptu orokorra neurtzen duen eskala orokor batek eta autokontzeptuaren dimentsioetako bakoitza (autokontzeptu akademiko hitzezkoa, autokontzeptu akademiko matematikoa, trebetasun eta sasoi fisikoa, erakargarritasun fisikoa, indar fisikoa, zintzotasuna, doitze emozionala, autonomia, autoerrealizazioa, erantzukizun soziala, eta konpetentzia soziala) ebaluatzen duten hamaika eskalen bitartez (ikusi 6. eranskina).

Galdetegi sortu berri horrekin burututako azterlan batean egiaztatu denez, mutilen autopertzepzioak hobeak dira autokontzeptu matematikoan, autokontzeptu fisikoaren dimentsio guztietan (trebetasun eta sasoi fisikoa, erakargarritasun fisikoa eta indarra), doitze emozionalean, konpetentzia sozialean eta autokontzeptu orokorrean. Dena den, beste ikerketa lan batzuen emaitzekiko desberdintasunak ere ikusten dira: ez da desberdintasun esanguratsurik antzematen erantzukizun sozialaren autopertzepzioan, nahiz eta aurretiazko azterlan batzuetan emakumezkoena altuagoa zen; bestalde, gizonaek autonomiaren eta konpetentzia sozialaren autopertzepzio hobeak dute, aurreko ikerketetan ez bezala (Fernández-Zabala et al., 2015).

### **Hezkuntza-inplikazioak**

Autokontzeptua, berez, hezkuntza-esparruan jorratu beharreko elementua da, Haur eta Lehen Hezkuntzako, eta baita Bigarren Hezkuntzako ikasleen garapen osoa –

pertsonala eta soziala– eta ikasleen gizarteratzea sustatu nahi badira. Azterlanen emaitzen arabera, nerabearoa garai kritikoa da, non autokontzeptua ahuldu egiten den; horregatik, Bigarren Hezkuntzan prebentzioa lantzeak nerabearoko zailtasun psikologikoen ondoriozko patologien tratamenduetan denbora eta dirua aurrezteara eragin dezake. Beraz, autokontzeptuaren dimentsio akademiko hutsaz gain, oso garrantzitsutzat onartu behar dira gure bizitzan eragiten duten beste arlo guztiak aintzat hartzea: soziala, pertsonala, fisikoa, musikala, eta baita artistikoa ere. Hori dela-eta, zortzi adimen-mota jasotzen dituen –logiko-matematikoa, linguistikoa, intrapertsonala, interpertsonala, naturalista, musikala, ikusmenekoa eta espaziala, eta kinestesikoa– (Gardner, 1983) egungo ereduari jarraiki, autokontzeptuaren eredu integratzailea proposatzen dugu, adimen-mota horiek guztiak aurkeztutako eremuen bidez baitan hartzen dituen.

Autokontzeptua hezkuntza-programen bidez hobetzeko aukerari dagokionez, autokontzeptu orokorra haren eremuak edo hierarkiaren oinarrian dauden dimentsio espezifikoenak baino egonkorragoa dela azpimarratu da, ez baita beste horiek bezain eragingarria halako edo holako inguruabarren menpe. Horregatik, autokontzeptua hobetu nahi bada, funtsezkoa da aldatzen errazagoak diren hierarkiaren beheko mailetara berariaz zuzenduriko hezkuntza-programak osatzea (Axpe, Goñi, eta Zulaika, 2009).

## **AUTOKONTZEPTU FISIKOA**

**Inge Axpe eta Lorena Revuelta**

Autokontzeptu fisikoa pertsonen arlo fisikoan beren buruez duten pertzepzio indibidual eta subjektiboa da. Kapitulu honetan pertsonen ongizate fisiko eta psikologikoekin estuki lotuta dagoen autopertzepzio horren garrantziaz arituko gara, labur bada ere. Konstruktua horren garrantzia dela-eta, kapituluari hasiera emateko, autokontzeptu fisikoa neurtzeko dauden proposamenen berri emango dugu, funtsezkoak baitira, nola ikerketarako, hala autopertzepzio eskasa duten pertsonak hautemateko. Ondoren, autokontzeptu fisikoak gizabanakoen ongizate eta osasunarekin loturiko hainbat aldagai eta faktorekin duen harremana laburtuko dugu. Amaitzeko, autokontzeptu fisikoa hobetzeko aukeraren inguruko hausnarketa egingo dugu, hainbat azterlan enpirikoren emaitzak abiapuntu harturik.

Autokontzeptu fisikoa adimenezko eraikuntza konplexua, hierarkikoki antolatua eta multidimentsionala da, norberaren ahalmen fisiko, atributu eta jokabideen inguruko deskribapenak eta autopertzepzioak barne hartzen dituen (Kleinert, Pels, eta Podlog, 2014), zeina ingurunearekiko esperientziaren, beste pertsona esanguratsuekiko elkarreraginen eta norberaren portaeraren atribuzioen laguntzaz gizabanakoak duen pertzepzioan sortzen den (Shavelson et al., 1976). Pertzepzio edo deskribapen pertsonala eta subjektiboa den aldetik, konstruktua dinamiko eta aldaketan mendeakoa da, teoriarik behintzat (Inchley et al., 2011), nahiz eta behin eratu ondoren egonkor eta aldagaitz samar irauteko joera duen. Azken ezaugarri ez da oso egokia autokontzeptu baxuko pertsonen kasuan, autokontzeptu fisikoa autokontzeptu globalaren osaeran garrantzi gehien duen eremuetakoa baita (Fernández, Contreras, García eta González, 2010; Goñi eta Infante, 2010).

Autokontzeptu fisikoa bereziki esanguratsua da nerabezaroan, bizitzaren une horretan autokontzeptu fisiko orokorrak eta haren baitako erakargarritasun fisikoaren dimentsioak eragin handia baitute autokontzeptu orokorrean (Judge, Hurst, eta Simon, 2009; Taylor eta Fox, 2005). Fenomeno hori areagotu egiten da emakumeen kasuan (Fernández-Bustos, González-Martí, Contreras, eta Cuevas, 2015; Lindwall et al., 2014; Lindwall, Ascí, Palmeira, Fox, eta Hagger, 2011).

Beraz, autokontzeptu fisikoa estuki loturik legoke pertsonen ongizate orokorrarekin (Goñi eta Infante, 2010; Infante eta Goñi, 2009; León, Núñez, Domínguez, eta Martín-Albo 2012; Rodríguez, 2005; Videra-García eta Reigal-Garrido, 2013), eta esparru psikologiko eta buru-osasunarenari zein esparru fisikoari eragingo lieke. Izan ere, egiaztatuta dago autopertzepzio fisikoak autokontzeptu orokorraren bidez depresio sintomen gainean duen eragina (Dishman et al., 2006), bai eta itxura fisikoa nerabegaroko depresiorako arrisku-faktore garrantzitsua dela, bereziki emakumeen artean (Franko eta Striegel-Moore, 2002).

Era berean, ohiko jokabideek –osasungarriak edo ez– eragina dute pertsonaren ongizatean; bada, autokontzeptua jokabide horien inguruko funtsezko azalpen-elementua den (Inchley et al., 2011; Revuelta et al., 2013; Revuelta eta Esnaola, 2011). Horren haritik –kapitulu honetan bertan, aurrerago, sakonago jorratuko dugu–, nork bere fisikoaz duen pertzepzioa estuki lotzen da osasun-ohitura egokiak izatearekin, zeinen artean azpimarratu behar diren jarduera fisikoaren praktika, elikadura orekatua eta arrisku-jokabideak ekiditea, adibidez drogen kontsumoa (Carraro, Scarpa, eta Ventura, 2010; Contreras, Fernández-Bustos, García, Palou, eta Ponseti, 2010; Esnaola, 2005d, 2006, 2007, 2009; Guillén eta Ramírez, 2011; Infante eta Goñi, 2009; Reigal, Videra, Parra, eta Juárez, 2012; Rodríguez, Goñi, eta Ruiz de Azúa, 2006; Ruiz de Azúa et al., 2005; Slutzky eta Simpkins, 2009).

Autokontzeptu fisikoaren, autokontzeptu orokorraren eta osasun fisiko eta burukoaren arteko harreman estu hori (Esnaola, Rodríguez, eta Goñi, 2011; Goñi eta Infante, 2010; Dishman et al., 2006b) izan da autokontzeptu fisikoari buruzko ikerkuntzaren akuiluetako bat (Axpe et al., 2009), eta horren ondorioz hainbat eredu-proposamen sortu da ni fisikoa osatzen duten dimentsioei buruz, baita hura neurtzeko tresna ugari ere.

### **Autokontzeptu fisikoaren egitura eta neurketa**

Autokontzeptua konstruktua multidimentsional eta hierarkikotzat hartzeak (autokontzeptu orokorra osatzen duten eremuen artean, besteak beste, autokontzeptu fisikoa dago), tresna orokorren ordez tresna eta neurri espezifikoak sortu eta garatu beharra dakar nahitaez (Spence, McGannon, eta Poon, 2005; Inchlew et al., 2011); horra autokontzeptuaren inguruko ikerketei buruz ari garenean azpimarratu beharreko lehen gauzatariko bat. Beraz, ezinbestekoa da ni fisikoa osatzen duten dimentsio desberdinek

baitan hartuko dituzten ereduak proposatzea, bai eta tresnak sortzea ere, ez horiek enpirikoki balioesteko soilik, baita autopertzepzio baxua duten subjektuak eraginkortasunez hautematen laguntzeko ere. Horrenbestez, eta ebaluazio psikologikoari begira, beharrezkoa da konstruktua modu fidagarrian neurtzeko galdetegiak garatzea (Esnaola, Rodríguez et al., 2011). Eta horren haritik, Espainian azpimarratzekoak dira *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)*, Goñi, Ruiz de Azúa et al., 2006)<sup>1</sup>, Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI euskaraz, Esnaola, 2005a), eta *CAF-Abreviado* (Rodríguez, Axpe, eta Goñi, argitaratzeaz). Galdetegi horiek berezi dute, batetik eraginkortasuna eta neurritasun zientifiko edo ekonomiaren printzipioa, eta baliotasun psikometrikoa bestetik; gainera, jatorriz gaztelaniaz eta euskaraz sortu dira.

#### *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)*

*Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)*, Goñi, Ruiz de Azúa et al., 2006) izeneko galdetegiak autokontzeptu fisikoa osatzen duten lau dimentsioak hartzen ditu kontuan: *trebetasun fisikoa, sasoi fisikoa, erakargarritasun fisikoa eta indarra* (ikusi 1. eranskina). Tresna 36 itenez osatzen da (6 item eskala bakoitzeko), eta dimentsio horiez gain beste bi dimentsio orokor ebaluatzea ahalbidetzen du, *autokontzeptu fisiko orokorra* eta *autokontzeptu orokorra*. Haren ezaugarri psikometriko egokiak hainbat populazioarekin frogatu dira eta .84 eta .93 bitarteko barne-konsistentzia indizeak lortu dira, bai eta ereduarekiko doitze-indize onargarriak ere (Holgado, Soriano, eta Navas, 2009).

*CAF* gauza da sexua, adina, kirol jarduera-mota eta -maiztasuna, bizi-estilo osasungarria eta gorputz-masaren indizea aldagaiekin loturiko desberdintasunak antzemateko (Goñi eta Infante, 2010; Goñi, Ruiz de Azúa eta Rodríguez, 2004; Rodríguez, 2005; Rodríguez et al., 2006). Halaber, eta ondorengo ataletan ikusiko dugunez, bereziki aipagarria da jatearen nahasmenduek jotako pazienteen lagin klinikoan diagnostika egiteko duen gaitasuna.

#### *Cuestionario de Autoconcepto Físico Abreviado (CAF-A)*

---

<sup>1</sup> Itzultzailearen oharra: Gaztelaniazko *CAF* eta euskarazko AFI galdetegiak izen berbera dute; beraz, eta nahasteak ekiditearren, egokiago iruditu zaigu kasu honetan *CAF* tresnaren izena ez itzultzea, jatorrizkoan uztea, gaztelaniaz alegia.



*Cuestionario de Autoconcepto Físico* galdetegiaren bertsio laburtua (*CAF-A*) jatearen nahasmendua duten pertsonen hura minimizatu, ukatu, faltsutu edo haren sintomak ezkutatzeko joeraren –eta horren ondorio den autotxosten-galdetegiaren negatibo faltsuen– aurrean sortzen da, (Ruiz-Lázaro et al., 2010). Autokontzeptu fisikoan zentratzen da (ikus 2. eranskina), eta jatearen nahasmendua dutenen jokabide-sintomatologia klasikotik aldentzen den neurrian, erantzun benetakoago eta errealagoak bideratzen ditu. Hartara, oso egokia litzateke ikastetxeetan sistematikoki erabiltzeko, arazoa era egokiz bideratzea eta arreta espezializatua ahalbidetzen baitu (Ulloa, Narváez, Arroyo, del Bosque, eta de la Peña, 2009).

Itaunketa 8 itemek osatzen dute, eskala bakoitzeko 2k, ondo egokitzen zaio neurtzeko lau faktoreko ereduari, konsistentzia ondo onargarria eman du (% 81.68ko guztizko bariantza azaldua), bai eta eskala osoarekiko fidagarritasun koefiziente bikainak ere (.93) (Rodríguez et al., argitaratzean).

Tresna horrek korrelazio esanguratsu eta negatiboa du *EDI-2 (Eating Disorders Inventory-2)*, Garner, 1998) galdetegiaren eskalekin: autokontzeptu fisiko orokorrean, jatearen nahasmendua diagnostikatu zaien neska gazteek sistematikoki populazio klinikoko ez diren gazteek baino puntuazio esanguratsuki baxuagoak ematen dituztela erakusten du, bereziki erakargarritasun fisikoaren dimentsioan. Horrek osasun fisiko eta buru-osasunaren autobalorazio fisikoak duen garrantzia egiaztatzea ahalbidetzen du beste behin, eta aldi berean jatearen nahasmendu izan daitezkeen kasuak antzemateko alerta gisa *CAF-A* galdetegiaren eraginkortasuna berresten du (Rodríguez et al., argitaratzean).

### Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI)

Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI, Esnaola, 2005a) jatorriz euskaraz sortutako galdetegi da, honek ere lau dimentsioko eredu du abiapuntu, *CAF*en (Goñi, Ruiz de Azúa et al., 2006) eskala berberak planteatzen ditu, 30 itemen bidez neurtuak, 5 eskala bakoitzeko (ikus 3. eranskina).

Galdetegiak .73 eta .83 bitarteko barne-konsistentzia ematen du (Esnaola eta Goñi, 2006). Gainera, adin desberdineko gizon eta emakumezkoen laginekin –nerabegarotik heldutasunera– lau dimentsioko ereduarekin doitzen dela egiaztatu da, (Esnaola, Infante, eta Zulaika, 2011).

## **Autokontzeptu fisikoa eta jokabidea**

Autokontzeptua –eta haren baitan eremu fisikoa– jokabidearen aldagai aipagarrienetako bat da. Sarritan, autokontzeptu fisikoa subjektuek jokabide kopuru handi baten artean halakoak hautatu eta holakoak errefusatzeko gaitasunarekin lotzen da.

Ondoren, azkenaldian autokontzeptu fisikoaren eta jarrerazko hainbat alderdiren arteko harremanaren gainean egindako azterlan batzuen berrikuspena egingo dugu.

### Autokontzeptu fisikoa eta kirol-jarduera fisikoa

Zalantza gabe, kirol-jarduera fisikoak garrantzi handia dauka gizabanakoen osasun orokorrean. Izan ere, garbi dago kirol-jarduera fisikoen praktika zenbait osasun arazo izateko arriskua gutxitzeko faktore direla: gaixotasun kardiobaskularrak, diabetesa, obesitatea, depresioa (Fortier, Katzmarzyk, Malina, eta Bouchard, 2001; Twisk, Kemper, eta van Mechelen, 2000). Hala ere, populazioaren geruza gehienetan kirol-jarduera fisikoarekiko inplikazioa oso urrun dago behar lukeenetik, eta bereziki larria da aisialdi-eredu fisikoki aktiboaren gainbehera progresiboa gazteen eta, are gehiago, emakume gazteen artean, (Inchley et al., 2011). Nerabearoa bilakaera-etapa erabakigarria da helduaroan mantenduko diren ohiturak bereganatzeari dagokionez, kontuan hartu behar baita, jakina, ohitura horiek bereganatzeak edo ez bereganatzeak osasunari eragin diezazkion ondorioak. Horregatik da hain garrantzitsua nerabearoan kirol-jarduera fisikoarekin loturiko faktoreak ahalik eta modurik zehatzenean identifikatu beharra; horien artean autokontzeptua gailentzen da, eta, zehatzago esanda, autokontzeptu fisikoa.

Bada autokontzeptu fisikoaren eta kirol-jarduera fisikoaren arteko harreman positiboak egiaztatzen ez duen azterlanik (Schneider, Fridlund, eta Cooper, 2008), baina horren inguruan egindako lan gehienek agerian uzten dute kirol-jarduera fisikoa erregulartasunez praktikatzeko dutenek autopertzepzio hobekak dituztela praktikatzeko ez dutenek edo maiztasun urriagoarekin praktikatzeko dituztenek baino, bereziki trebetasunaren eta sasoi fisikoaren dimentsioei dagokienez (Biddle, Whitehead, O'Donovan, eta Nevill, 2005). Erakargarritasun fisikoa da, aldiz, jardueraren fisikoarekin lotura txikien duen arloa (Fox eta Corbin, 1989; Marsh, 1997), nahiz eta hainbat

azterlanek dimentsio horren eta kirol-jarduera fisikoaren praktikaren arteko lotura positiboak ondorioztatzen dituzten (Balaguer, Atienza, eta Duda, 2012; Klomsten et al., 2004), edo dimentsio espezifiko guztien eta praktikaren artekoa (Goñi, Ruiz de Azúa, et al., 2004). Horiez gain, beste lan berriago batzuek berresten dutenez, autokontzeptu fisikoa ez da kirol-jarduera fisikoarekin erlazionatzen soilik, are gehiago, nabarmen eragiten dio hari, halako moldean non autopertzepzio positiboagoek kirol-jarduera fisikoa praktikatzera eramango gaituzten, bai eta maiztasun handiagoz praktikatzera ere (Crocker, Eklund, eta Kowalski, 2000; Jaakkola eta Washington, 2011; Raustorp, Stahle, Gudasic, Kimmunen, eta Mattsson, 2005).

Autokontzeptu fisikoaren eta kirol-jarduera fisikoarekiko arteko lotura egiaztatzen duten ebidentzien ugaritasuna gorabehera, oraindik ere badira argitasun gehiago eskatzen duten gaiak. Nerabezarotik aurrera dinamika horiek aztertzen dituzten lan eskasiaz gain, ez dago oraindik argi autokontzeptuaren dimentsio bakoitzak jokabidea zehaztean jokatzeko duen papera, bereziki erakargarritasun fisikoari dagokionez. Zalantza horiek abiapuntu hartuta, bi ikerketa egin izan dira (Infante et al., 2011; Revuelta et al., 2013), zeinen emaitzak azalduko ditugu jarraian.

Infante eta lankideen (2011) azterlanaren arabera, helduen artean ere agertzen da autokontzeptu fisikoaren eta kirol-jarduera fisikoaren arteko harremana. Beren burua aktibotzat jotzen duten 35 eta 64 urte bitarteko pertsonen autokontzeptu fisiko orokorreko neurketa beren burua pasibotzat jotzen dutenena baino esanguratsuki altuagoa zen, baina baita 23 eta 34 urte bitarteko pertsonen multzo osoarena baino. Gainera, pertsona aktiboen artean, murriztu egiten da urteen joanak eragindako autokontzeptuaren beherakada. Datu horiek bat datoz pertsona helduekin egindako beste ikerketa batzuenekin, zeinetan jarduera fisikoa maiz burutzen duten pertsona helduek autokontzeptu fisikoaren indize altuagoak ematen dituzten ohitura sedentarioagoak dituztenek baino (Esnaola eta Zulaika, 2009; Infante et al., 2012).

Nabarmenezkoa da erakargarritasun fisikoaren dimentsioak emakumezkoen artean kirol eta jarduera fisikoarekiko jokabidea baldintzatzerakoan duen garrantzia (Revuelta et al., 2013). Kirol-jarduera fisikoaren iragarle positibotzat, edo jokabidearekin harreman gutxien duen dimentsiotzat jotzen duten aurretiazko azterlanen aurrean, oraingo emaitzen arabera, emakumezkoek beren erakargarritasun fisikoari buruz dituzten pertzepzio negatiboek bultzatzen dituzte kirol-jarduera fisikoa sarriago, denbora luzeagoz eta intentsitate handiagoz praktikatzera.

Horren haritik, zentzuzkoa ematen du emakumeen artean erakargarritasun fisikoaren pertzepzioa baxuenek kirol-jarduera fisikoa praktikatzeko motibazioa handiago bideratzen dutela interpretatzea. Gaurko gizartean itxura fisikoari ematen zaion garrantzi handia ikusirik, kirol-jarduera fisikoa hura hobetzeko bitartekoa da; horrek azalduko luke baita gizonezko baino emakume gehiago ikustea *fitness* eta gorputzaren gurtzarekin loturiko jardueretan, beste kirol eta jardueren fisiko batzuetan parte-hartze urria dutenean gizonezkoen aurrean.

### Autokontzeptu fisikoa eta jatearen nahasmendua

Azken hamarkadetan zehar, jatearen nahasmenduekin eta gorputz-irudiarekin lotutako beste nahasmendu batzuen prebalentzia kezkatzeko maila batera iritsi da herrialde garatuetan, batez ere maila sozioekonomikoa ertain-altuko emakume heldu eta gazteen artean (nahiz eta gizonezkoen artean ere kasu diagnostikatuen kopurua nabarmen igo den, proportzio-aldea handia da: bederatzi emakume baino gehiago gizon bakoitzeko) (Hernández eta Lordoño, 2013).

Espanian egindako azterlan berrienetako datuen arabera, arrisku handiena 12 eta 21 urte bitarteko emakumezkoen artean dago, eta anorexia nerbioaren prebalentzia % 0.14tik % 0.9ra bitartekoa da, bulimiarena % 0.41etik % 2.9ra bitartekoa, eta jatearen nahasmendu zehaztugabeei dagokienez, % 2.76tik % 5.3ra bitartekoa da. Gizonezkoen kasuan, anorexia nerbioaren prebalentzia % 0koa da, bulimiarena % 0.36rainokoa, eta jatearen nahasmendu zehaztugabeei % 0.18tik 0.77ra bitartekoa (Olesti, et al., 2008; Peláez, Labrador, eta Raich, 2007; Pérez-Gaspar, et al., 2000; Rodríguez, Beato, eta Belmonte, 2005; Rojo, et al., 2013). Guztira, eta jatearen nahasmenduari dagokionez, % 4.1etik % 6.41era bitarteko prebalentzia-datuez ari gara emakumezkoen artean, eta % 0.27tik % 0.90era bitartekoez gizonezkoen artean. Beraz, eta erreferentziatzat 2014ko Estatuko biztanleriaren datuak hartuta (2014 EIN), 600.000 espainiar baino gehiagori egin izan diote anorexia, bulimia edo horien azpi-motetako baten diagnostia, batez ere emakumezkoen artean.

Kopuru horiek ikusirik, eta jatearen nahasmendua pertsonaren osasun fisiko eta psikologikoari eragiten dioten nahasmenduen azpi-motatzat jotze direla kontuan hartuta –sarritan subjektua heriotzaraino eramateko adinakoak, dela norberak bere buruaz beste egiten duelako, dela eratorririko konplikazio medikuak gertatzen direlako– (Cruz, Maganto, eta Echevarría, 2002), azken hamarkadetan ikerketa asko egin dira gaiaren

inguruan, xede bikoitz batekin: batetik, jatearen nahasmenduren baten mende erortzean eta arazoa gainditu ezinean inplikaturako faktore nagusiak zehaztea, eta bestetik ebaluatzeko tresnak zein prebentzio eta tratamendu eraginkorrerako bideak sustatzea ahalbidetuko duten prozedura terapeutiko eraginkorrak garatzea.

Horrekin loturik, eta jatearen nahasmendua sortzeko une desberdinetan eragiten duten faktoreen inguruan adostasunik ez badago ere (Rodríguez eta Esnaola, 2009), (dena den, horien artean ondorengo ataletan aipatuko da presio soziokulturala gailentzen da, ikertuena izan delako), onartutzat jotzen da, alde batetik, autokontzeptu negatiboak edo autoestimu baxuak nahasmendu horiek pairatzera bideratzen dutela, eta, bestetik, norberaren gorputzarekin gustura ez egoteak jatearen nahasmendura bideratu eta hura piztu dezakeela, bai eta iraunarazten lagundu ere (Toro eta Vilardell, 1987).

“Adostasun” teoriko hori erreferentziatzat hartuta, autokontzeptu fisikoa jatearen nahasmenduak iragartzeko adierazle ona izan behar lukeela suposatuta liteke. Izan ere, nahasmendu horien sintoma nagusia den norberaren gorputzarekiko asegabetasunak harreman agerikoa dauka autokontzeptu fisiko baxuarekin (Garner, 1998). Azken hamarkadetan harreman hori oso gutxi aztertu izan dela kontuan hartuta, eta *CAF* galdetegiaren zein haren bertsio laburtua esparru klinikotik kanpo nahasmendu horiek edo haien zantzuak aurkezten dituzten subjektuak antzemateko tresna erabilgarri, azkar eta ekonomikoa ote den esploratzeko asmoz, Goñi eta Rodríguezek (2003; 2007) eta Rodríguez eta lankideek (argitaratzeaz) autokontzeptu fisikoaren eta jatearen nahasmendurik duten pertsonen jokabideen eta pentsamenduen arteko harremana aztertu zuten arretaz *Eating Disorders Inventory (EDI eta EDI-2)* tresnen bidez (Garner, 1998; Garner eta Olmsted, 1984), bi nerabe-laginekin.

Emaitzen arabera, *EDIn* puntuazio altuagoa ematea (horrek jatearen nahasmendua izateko aukera gehiago adieraziko luke) harremanetan dago *CAF* eta *CAF-A* galdetegietan puntuazio baxuagoa ematearekin (zein autokontzeptu fisiko eskasagoaren adierazlea den). Alderantziz, autokontzeptu fisiko altua zuzenean erlazionatzen da jatearen nahasmendua izateko arrisku txikiagoarekin. Emaitzok nahasmenduaren antzemate goiztiarrerako tresna egokiak direla erakusten dute.

Halaber, jatearen nahasmendua emakumezkoen artean bereziki zabalduetako patologia dela egiaztatzen dute, bai eta neska nerabeek mutilek baino arrisku handiagoa dutela, 15 eta 18 urte bitartean bereziki, hau da, autopertzepzioak behera jotzen ohi duten nerabezeroaren garaiarekin bat.

Bukatzeko, eta adinarekin gertatzen den bezala, jatearen nahasmenduen arriskua modulatu dezakeen aldagai gisa agertzen da kirol-jarduera fisikoa praktikatzea, autokontzeptu fisikoarekin batera. Kirol-jarduera fisikoa erregularri praktikatzeak nork bere buruarekiko hautemandako pertzepzioaren dimentsio guztiak hobetzen ditu eta, ondorioz, baita autokontzeptu orokorra bera ere; alderdi horiek alderantzizko erlazio estua dute anorexia, bulimia, bigorexia eta antzeko beste nahasmendu batzuekin (Castro, 2013; Esnaola, 2005d; Goñi, Ruiz de Azúa et al., 2004).

### **Autokontzeptu fisikoaren baldintzatzaileak**

Aurreko ataletan agerian geratu denez, autokontzeptu fisikoa osasun psikiko eta fisikoarekin estuki loturiko jarrera eta portaera asko baldintzatzen dituen faktorea da; horregatik da hain garrantzitsua behar bezala identifikatzea norberaren ni fisikoaren gaineko pertzepzioen osaeran eragiten duten faktore eta arrazoiak.

### Kirol-jarduera fisikoa: bi noranzkotasuneko harremana

Autokontzeptu fisikoaren eta kirol-jarduera fisikoaren arteko harremanari dagokionez, zalantza handiak sortzen ditu oraindik ere haren noranzkotasunak. Aurreko ataletan egiaztatu ahal izan da autopertzeptzio fisikoek indar handiz eragiten dutela kirol-jarduera fisikoaren praktikan; hala ere, maila bereko egia da gaiaren inguruko ustekizun teoriko zabalduena, alegia, autokontzeptu fisikoa dela jardueraren fisikoari egotzi dakiokeen onura nagusietakotzat.

Hala da, ebidentzien arabera, autokontzeptu fisiko onak areagotu egiten du jardueraren fisiko eta atletikoan aritzeko aukera (Marsh, Papaioannou, eta Theodorakis, 2006; Wichstrøm, von Soest, eta Kvalem, 2013), seguruenik autokontzeptu on batek norberaren trebetasunen gaineko ikuspegi positiboak suspertzen dituelako, bai eta jardueraren berriei ekiten eta oztopoei temati aurre egiten laguntzen ere, dena delako subjektuak lehenago edo geroago arrakasta lortuko duela uste duelako (Wichstrøm et al., 2013).

Dena den, egia da baita autokontzeptu ona emaitzen ondorioz eraikitzen dela, hein batean bederen (Marsh, Gerlach, Trautwein, Ludtke, eta Brettschneider, 2007), halako moduan non noranzko bikoitzeko eta elkarreragineko ereduak defendatu

daitezkeen soilik, zeinen arabera autokontzeptua eta praktika gimnastikoa elkarrekin erlazionatzen diren eta elkar indartzen duten (Marsh, Chanal, eta Sarrazin, 2006).

Aurrekari horiek guztiak aintzat harturik, Revuelta, Esnaola eta Goñik (argitaratzeaz) azterlan bat burutu zuten erlazioen noranzkoa eta autokontzeptu fisikoaren dimentsioetako bakoitzaren zeregin espezifikoak argitzeko asmoz.

Emaitzek diote –egungo teoria joerarekin bat– autokontzeptu fisikoaren eta kirol-jarduera fisikoaren arteko harremana noranzko bikoitzekoa da. Autopertzepzio fisikoek kirol-jarduera fisikoaren maiztasuna, iraupena eta intentsitatea baldintzatu zuten, eta, aldi berean, kirol-jarduera fisikoak autokontzeptu fisikoan eragin zuen. Hala ere, emaitza horien arabera, kontuan hartu behar dira hainbat ñabardura sexua aldagaiaren inguruan: emakumezkoen laginean, autokontzeptu fisikoaren eta kirol-jarduera fisikoaren arteko erlazio zuzen eta alderantzizkoak baliokide izan ziren; gizonezkoenean, berriz, eragin handiago izan zuen autokontzeptuak jardueraren gainean jarduerak autopertzepzioen gainean baino. Horren azalpena izan liteke –eta hurrengo atalean azalduko da hori–, gizonezkoek emakumeek baino testuinguru soziokultural aldekoagoa aurkituko luketela normalean autokontzeptu fisiko eta kirolaren praktikaren inguruko autokonfiantza garatzeko (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, eta Wigfield, 2002), eta emakumezkoek, berriz, kirol-jarduera fisikoari etekin handiagoa aterako lioketela beren autopertzepzio fisikoak hobetzeko.

Gainera, kirol-jarduera fisiko baldintzatzerakoan autokontzeptu fisikoaren dimentsioetako bakoitzak jokatzen duen paperari dagokionez, emaitzek erakusten dute trebetasun fisikoak, sasoi fisikoak eta indar fisikoak eragin positiboa dutela kirol-jarduera fisikoaren maiztasun, iraupen eta intentsitatearen gainean. Aldiz, eta Revuelta eta lankideen (2013) azterlanean adierazitakoarekin bat, erakargarritasun fisikoak negatiboki eragingo luke.

Azkenik, kirol-jarduera fisikoak autopertzepzio fisikoetan duen eraginari dagokionez, praktikaren maiztasuna eta intentsitatea baldintzatzaile gisa agertu ziren gizonezkoen zein emakumezkoen kasuan, baina iraupena ez. Emaitza hori bat dator autopertzepzio fisikoek jardueraren iraupenarekin duen erlazioa ez dela maiztasunarekin eta intentsitatearekin duena bezain bizia dela dioen egiaztapenarekin (Infante eta Zulaika, 2008), seguruenik iraupena beste biak baino errazago ezarri daitekeelako aurretiaz, jarduera baino lehen; ondorioz, aldagai hori subjektuaren interes, motibazio eta abarretatik independentea da.

## Eragin soziokulturala

Azpimarratu dugu dagoeneko gorputzarekiko asegabetasunak hainbat nahasmenduren sorreran duen garrantzia, besteak beste, jatearen nahasmenduetan. Haren etiologia faktore biologiko, ebolutibo eta psikologikoen nahasketa konplexuari zor bazaio ere, faktore sozial eta kulturelek ere pisu esanguratsua dute, eta horien artean ezin da bazter utzi eredu estetiko jakin baten aldeko presio soziokultural bizia, zeinak honako ezaugarriak sustatzen dituen: neurritz kanpoko argaltasuna emakume-ereduan, giharren garapen nabarmena gizonezko-ereduan, eta obesitatearen estigmatizazio erabatekoa (Acosta eta Gómez, 2003).

Gorputz ideala lortzeko presio soziokultural hori hiru faktore nagusitan zehaztu da, tradizioz (Cash eta Pruzinsky, 2004): familiako testuingurua, lagunen taldea eta hedabideak.

Familiako testuinguruari dagokionez, oso goiz hasten dira sendiak kide berriei etikaren eta norberaren gorputzaren inguruko zenbait mezu eta jokabide jakin transmititzen, hots, kide berriak moldatzen, “modelatzen”; horrenbestez, funtsezko papera jokatzen dute kide berri horien auto-onarpen globalean (Pons eta Pinazo, 2000). Kide berriak oso txikiak direnetik erakusten diete familiak nola jantzi, zer den ederra, eta zer gustu txarrekoa. Azken finean, familiaren barruan, inguruko estimulua modu jakin batez interpretatzen ahalbidetuko dion balioen barne-eskala osatzen joango da subjektua, eta eskala horren arabera ontzat hartzen direnekin identifikatuko da (González, 2011).

Halaber, seme-alabak hazten diren heinean, gero eta negatiboagoa bihurtuko dira gurasoek haien itxurarekiko izango dituzten pertzepzioa eta jarrerak. Erakargarritasun fisiko arrakasta sozialaren, lehiakortasunaren, soziabilitatearen, gizarte-aintzatespenaren edo baieztapenaren sinonimotzat hartzearen, eta gizentasuna, berriz, konnotazio negatiboekin lotzearen ondorioz, seme-alaba gazteenen itxuraren eta/edo jatearekin eta kirolarekin loturiko ohituren ebaluazioa positiboagoa izango da nerabeena baino (Striegel-Moore eta Kearny-Cooke, 1994).

Berdinek, adiskideek eta, oro har, ingurune sozial hurbilenerako pertsonen *feedbacka* zein jokabide eta erkatze sozialeko ereduak eskaintzen dituzte (Neumark-Sztainer et al., 2010), eta horien bidez, autopertzepzio fisikoan eragiten dute (Tantleff-Dunn eta Gokke, 2004). Adiskideek, bereziki, zeregin garrantzitsua dute nerabezeroan, gazteen nia berretsi eta eraikitzen den momentuan. Etaba horretan ohikoak diren itxura



fisikoari buruzko elkarriketek, jokabideen modelatua edo imitazioak, eta norberaren itxuraren inguruko *feedback*ak baldintzatu egiten dute nerabeen autopertzepzioa (Paxton, Schutz, Wertheim, eta Muir, 1999); adin horretan, berdinen onarpena lortu beharra elementu kaltegarri bihur daiteke hezkuntza prozesuan.

Izan ere, berdinen taldean miretsia eta onartua izateko nerabeen beharra gorputzarekiko asegabetasun faktore bihur daiteke, adibidez lortu ezinako ereduak aurkezten zaizkienean, edo beren fisikoa den moduan onartzeko gauza izan ez, eta etengabe konparatu beharrean erortzen diren nerabeen kasuan, zeinek, konparazio betiereko horretan besteengandik desberdintzen dituzten ezaugarri “mespretxagarri” eta onartu ezinako elementuak –aldatzera beharrekoak– aurkituko dituzten (González, 2011).

Azkenik, hedabide idatziek funtsezko papera jokatzen dute, ez bakarrik ideal estetikoak sortzeko orduan, baizik eta, bereziki, horiek zabaltzerakoan. Presio sozial izugarria egiten dute emakumezkoen artean itxura fisiko argalak (presioaren eragina goiztiarragoa ohi da emakumezkoen artean), eta gizonezkoen kasuan gihartsuak zoriona dakarten mezua zabaltzen dutenean, ideal hori lotzen dutenean ez edertasuna eta erakargarritasun sexualarekin soilik –onarpen sozialaren alde beraz–, baita gizartean franko estimatzen diren pertsonalitate-ezaugarriekin ere, esaterako agintearekin eta autokontrolarekin (Martínez, 2001).

Halaber, gizonezko zein emakumezkoek urteen joan-etorrian aldatzen doazen gorputz-eredu ideal eta irrealen inguruko informazio ikonikoa, irudizkoa, jasotzen dute, etenik gabe, eta gero eta gehiago. Eredu horiek gorputzaren zainketari eta edertasunaren bilaketari denbora asko eskaintzea eskatzen dute; gainera, gorputzarekiko asegabetasuna eta jatearen nahasmenduen funtsezko faktore eragileak dira, (Tiggermann, 2003), bai eta bigorexia eta antzeko jokabideen suspertzaile ere.

Hedabide idatziek ere ematen dituzte kirol-jarduera fisikoaren eta/edo beste bizi-ohitura batzuen bidez itxura fisiko ideala lortzeko informazioa eta aholkuak. Informazio horrek ere sustatzen du gorputzarekiko asegabetasuna, nahiz telebista eta beste informazio-bide ikoniko batzuenen bestelako molde. Azken hamarkadan, gorputzaren irudiaren gaineko presio soziokulturalaren baitako faktore desberdin gisa hartu behar dira komunikabide molde horiek biak (Tiggermann, 2003).

Adierazi den bezala, eragin soziokulturalen eta gorputz-irudiaren arteko harremanari buruzko ikerketa asko egin izan da. Hala ere, autokontzeptu fisikoaren konstruktua zabalagoaren gaineko eragina, oro har, ez da hainbeste aztertu.

Autokontzeptu fisikoa gorputz-irudiarena baino kontzeptu zabalagoa da, itxura fisikoarekin zerikusia duten alderdiez gain, ni fisikoaren beste alderdi batzuk ere hartzen bai baititu baitan, besteak beste trebetasuna, sasoia eta indarra, eta erlazio zuzena dauka garrantzi handiko hainbat aldagai psikosozialekin, adibidez, jarduera fisikoa eta beste bizi-ohitura osasungarri batzuekin, motibazioarekin, ongizate psikologikoarekin edo bizitzarekiko asetasunarekin (Goñi, Rodríguez, eta Esnaola, 2010). Beraz, guztiz zentzuzkoa ematen du autokontzeptu fisikoak garapen sozio-pertsonala hobeto ulertzen laguntzen duela pentsatzeak.

Inguruabar horiek aintzat harturik, Rodríguez, González eta Goñik (2013) Autokontzeptu Fisikoaren gaineko Eragin Soziokulturaren Galdetegia (*Cuestionario de Influidos Socioculturales sobre el Autoconcepto Físico, CIAF*) osatu dute berriki (ikusi 7. eranskina), xede bikoitz batekin: batetik, gizabanakoek zenbait faktore (familia-testuingurua, berdinen taldea, publizitate ikonikoa eta idatzizko informazioa) autopertzepzio fisikoen gainean eragiten duten faktore baldintzatzaile eta desberdintzaile gisa ulertzen dituzten argitzea; eta bestetik, faktore horiek autokontzeptu fisikoaren eraikuntza-prozesuan gorputz-irudiaren bezain besteko intentsitatez eta antzeko moduan eragiten duten edo ez egiaztatzeko tresna bat eskaintzea.

Horren harira egindako azterlanen emaitzek (González, 2011; Rodríguez, et al., 2013) adierazten dutenez, autokontzeptu fisikoari dagokionez lau faktore soziokulturalek eragiten dituzte pertsonak. Gizabanakoaren testuinguru sozialak (non familia eta berdinen taldea bereizi daitezkeen) eta hedabideek (eta hor ere informazio ikonikoa eta idatzizkoaren eragin desberdina) baldintzatzen dute –gehiago edo gutxiago– haren ni fisikoaren pertzepzioa.

Beraz, Autokontzeptu Fisikoaren gaineko Eragin Soziokulturaren Galdetegia (*CIAF*) faktore horietako bakoitzarekiko subjektuaren zaurgarritasuna era egokian baloratzeko tresna da, eta autokontzeptu fisikoaren eraikuntzaren gainean duten eragina egiaztatu ahal izatea ahalbidetzen du, gorputz-irudiarenaren gainean bezala, eta, ondorioz, diagnosis eta esku-hartze hezitzaile eta klinikoa egiteko orduan kontuan hartzeko moduko tresna da.

### **Autokontzeptu fisikoa hobetzeko esku-hartzea**

Kapituluan zehar adierazi den bezala, autokontzeptu fisikoak oso lotura estua dauka osasun fisiko eta burukoarekin (Dishman et al., 2006; Esnaola, Rodríguez et al.,

2011), dela osasunarekin eta ongizaterekin hertsiki lotutako ohiturak bereganatu eta horiei eusteko balizko giltzarria delako, dela autokontzeptu orokorraren gainean zuzeneko eragina duelako (Knapen et al., 2005). Horrek guztiak autopertzepzio fisikoa hobetzeko aukera eta desioa aintzat hartzera eraman gaitu.

Autokontzeptu fisikoa hobetzeko bultzada eta ahalegin handienak ohitura eta jokabide osasuntsuak suspertzeko saioetatik etorri direla onartu behar da, bereziki kirol-jarduera fisikoa sustatzearen eremuan, edo obesitatedun pertsonen pisua galtzen laguntzearenean. Beraz, esku-hartzeetako askoren helburu nagusia ez da, bere horretan, autopertzepzioa hobetzea, nahiz jarduera fisikoaren korrelato garrantzitsutzat jotzen duten, bai eta jarduera fisikoari eusteko faktore sustatzaile edo determinatzaile (Babic et al., 2014). Edonola ere, esku-hartzeen emaitzek itxaropena pizten dute, pertsona partaideen autopertzepzio fisikoa hobetzeko aukera ematen baitute.

### Pisua galtzeko programak

Mota horretako esku-hartzeak gehiegizko pisua eta obesitatea duten pertsonekin burutzen dira. Oro har, tratamenduarekin loturiko pisu galtzeak autopertzepzio fisikoa hobetzea ekartzen ohi du (Blaine, Rodman, eta Newman, 2007), eta hori bat dator gorputz-masaren indizearen (GMI) eta autokontzeptu fisikoaren artean antzematen ohi den eta bereziki erakargarritasun eta trebetasun fisikoaren dimentsioei eragiten dien alderantzizko harreman estuarekin, (Griffiths, Parsons, eta Hill, 2010; Poulsen, et al., 2011).

Mota horretako esku-hartze programetan, aldagai psikologikoen programarekiko atxikimenduaren eta pisua galtzearen arteko erlazioan eragin dezaketela eta, ondorioz, emaitzak hobetu egin daitezkeela iradoki izan da (Baker eta Brownell, 2000). Izan ere, elkarri eragiten diote gorputzarekiko aresetasunaren eta autokontzeptu fisikoaren hobekuntzak eta pisu-galerak (Annesi, eta Porter, 2015; Palmeira et al., 2009). Beraz, badirudi pisua galtzeak eta gorputzarekiko aresetasuna eta autokontzeptua hobetzeak elkarri eragiten diotela, edo efektu elkarkariak dituztela, eta horrek gogora ekartzen du bai jokabidearen dimentsioari bai eta dimentsio kognitiboari arreta egin beharra, aldaketak eta hobekuntzak ahalbidetu eta mantenduko badira (Marsh, Chanal et al., 2006; Marsh, Papaioannou, et al., 2006). Hori dela-eta, pisua galtzeko tratamenduak autoeraginkortasuna, autopertzepzioa eta norberaren irudia hobetzera ere zuzendu beharko lirakekeela kontsideratzen da (Annesi, eta Porter, 2015). Izan ere, epe motzeko

helburuak ipintzeko eta aurretiaz lortutakoa gainbegiratzeko estrategiak aldaketa fisikoetatik haragoko aldagai psikologikoak hobetzen ditu; beraz, talde-testuinguruan estandarizatu eta administratu ahalko litzateke gastu eta ahalegin txiki baten truke, hartara tratamenduen emaitzak hobetuz (Annesi, 2006; 2012; Annesi, eta Porter, 2015).

### Jarduera fisikoa sustatzeko programak

Aipatu dugu gorago autokontzeptu fisikoa, neurri handi batean, emaitzen eta jardueraren beraren mende dagoela; bada, suposizio hori izan da adin guztietako subjektuen –haurtzarotik zahartzarora– autokontzeptua hobetzera zuzenduriko esku-hartze eta estrategiak garatzeko oinarria.

Azterlan horietako askok erakutsi dutenez, entrenamendu edo jarduera fisikoaren programak burutu ondoren autopertzepzio fisikoak nabarmen hobetzen dira (Cruz-Ferreira et al., 2011; Biddle eta Asare, 2011; Gehris, Kress, eta Swalm, 2010; Kleinert et al., 2014; Lindwall et al., 2014; Tayama et al., 2012; Taylor eta Fox, 2005; West et al., 2011; Zulaika eta Goñi, 2000). Baina ez da beti argi geratzen hobekuntza hori nola gertatzen den, hura azaltzen duten mekanismoak. Izan ere, nahiko usu azterlanean jasotako hobekuntza fisiko errealek ez dira autokontzeptuaren igoerarekin korrelazionatzen (Annesi, 2002; 2005; Dishman et al. 2006; Lindgren, Baigi, Aritzsch, eta Bergh, 2011; Plante, Coscarelli, Caputo, eta Oppezzo, 2000). Horrek pentsaraziko liguke benetako aldaketak baino, aldaketa edo emaitza horien pertzepzio subjektiboak eragiten duela autokontzeptuan (Knapen et al., 2005), eta agerian jarriko luke kognizioak autokontzeptuan duen eragin handia. Izan ere, jokabide eta lorpen berriak zerbait “esanguratsu” eta positibo gisa subjektiboki hautemateak bultzatuko luke aldaketa autopertzepzioan. Horren lekuko dira berriki egindako azterlan batzuen emaitzak, zeinetan parte hartzaileek neurritz gain goresten zuten esku-hartze terapeutiko jakin batek beren autoirudiari eragindako aldaketa positiboa, baina esku-hartzetik sei hilabete pasa, eta, beraz, ohitura osasungarri jakin batzuk baztertu ostean, aurretiazko autokontzeptu-baloreak berreskuratzen zituzten (Ayaso-Maneiro, Domínguez-Prado, eta García-Soidan, 2014).

Esandako guztiak autokontzeptu fisikoa hobetzeko esku-hartze kognitiboak baliatzearen inguruko zalantza pizten du.

### Esku-hartze kognitiboa

Autokontzeptua hobetzeko proposamen kognitiboek abantaila nabarmena dute kostu-eraginkortasunari dagokionez, pisua galtzea edo jarduera fisikoa areagotzea xede dutenen aldean. Errazago abiarazi eta ezagutarazi daitezkeenez, bereziki erakargarriak dira edozein eremutan aplikatzeko, eta are gehiago hezkuntza formalarenean.

Izaera kognitiboko esku-hartzeetan funtsezko bihurtzen da subjektuak bere gorputzaz dituen sinesmen eta pentsamenduekin egiten den lana (Escoto, Camacho, Rodríguez, eta Mejía, 2010), egiaztatu baita hausnarketa kritikoa sustatzea eta disonantzia kognitiboa piztea –hedabideek eskaintzen dituzten irudiekiko, adibidez–, beren gorputzekiko asetasun maila areagotzen laguntzen diela parte hartzaileei (Anuel, Brancho, Brito, Rondón, eta Sulbarán, 2012; Stice, Marti, Rohde, eta Shaw, 2011; Stice, Rohde, Durant, eta Shaw, 2012). Oro har, mota horretako proposamenek ez diete autokontzeptu fisikoaren hobekuntza osoari erreparatzen, esparru askoz zehatzago batez arduratzen baitira, gorputzarekiko asegabetasunaz alegia, non hobekuntza esanguratsuak lortzen ohi dituzten (Celio et al., 2008; Stice et al., 2011; Stice, Orjada, eta Tristán, 2006; Stice et al., 2012; Taylor et al., 2006).

Ikuspegi multidimentsionaletik eta teorian oinarritua autokontzeptu fisiko orokorraren hobekuntzari heltzen saiatzen den proposamen bakarrenetariko bat da “Mírate bien / Pozik zure itxurarekin?” programa da (Goñi et al., 2007). Sei etapako egitura sekuentzialari jarraiki (tartean sarrerako bat eta amaierako beste bat, azken hori autokontzeptuaren sorkuntzan eta irautean zerikusia duten estrategia kognitiboetan sakontzera zuzendua), autopertzepzio fisikoaren lau dimentsioei –sasoia, trebetasuna, indarra eta erakargarritasuna– heltzen die proposamenak, dimentsio horiek baldintzatzen dituzten aldagai eta eraginak jorratzeaz gain. Barne-antolakuntza berbera dute sei etapek: seina atal edo ariketatan banatzen dira, aldaketa kognitiboa nahiz jokabidezkoa sustatzeko helburuarekin (8. eranskinean etapa eta atalen grafikoa ikusi daiteke). Hartara, etapa bakoitzeko hasierako atalean aurkezpena egiten da, erabiltzailearen interesa pizteko; ondoren, landuko den gaiaren gaineko ezagutza bideratzeko informazio-testua eskaintzen da; gero, autoezagutzaren atala dator, dena delako eremuari dagokionez norberak bere egoera baloratzeko eta hartaz jabetu dadin laguntzeko; amaitu aurretik, balizko pentsamendu desegokiak kolokan jarri eta berraztertzeko ariketa espezifikoa (hots, norberaren mekanismo kognitiboen kontzientzia hartu eta aldatzeko); eta, bukatzeko, azken bi atalak, bosgarrena motibaziora zuzendua, eta seigarrena helburuak ezartzera eta automonitorizaziora.

Programaren eraginkortasunaren egiaztatze enpirikoa (Axpe eta Uralde, 2008; Axpe, Goñi eta Infante, 2013; Axpe, Infante, eta Goñi, 2015) unibertsitateko ikasleekin eta modalitate desberdinak baliatuz burutu da (autoaplikazioa, on-line aplikazioa eta ikasgelan burutzeko aplikazioa), eta berretsi egin du lehendik hainbat egilek adierazitako beharra, alegia, nahi diren hobekuntzak lortzeko jarduera fisikoaren entrenamendu edo praktikarekin batera –eta aldi berean– aldagai kognitiboen gaineko lana jorratzearena, (Infante et al., 2011; Marsh, Chanal et al., 2006; Marsh, Papaioannou et al., 2006; Revuelta et al., 2013).

Beraz, ez da zalantzatik autokontzeptua hobetzeko asmodun esku-hartzeetan aldagai kognitiboak eta jokabidezkoak kontuan hartu beharraren inguruan, hartara subjektuen osasun fisiko zein psikologikoan ondorioak izango dituen eta ongizate pertsonalean lagunduko duen sinergia efektua lortzeko xedez.

### **Hezkuntza-inplikazioak**

Autokontzeptu positiboa eraikitzea da soziabilizazio- eta hezkuntza-prozesuaren helburu garrantzitsuenetariko bat. Haren eremu fisikoari dagokionez, eta kapitulu honetan erakutsi dugun bezala, autopertzepzio fisikoen eta osasunaren alde psikologikoaren arteko harreman zuzenez gain, autokontzeptu fisikoa oso elementu lagungarria da jokabide osasuntsuak sustatzeko (jarduera fisikoa, kasu) eta kaltegarri diren beste hainbatetatik babesteko, adibidez, jatearen nahasmenduetatik; horrenbestez, eremu fisikoari dagokionean autokontzeptu edo autopertzepzio positiboa ahalbidetzea garrantzi handiko hezkuntza-helburua da.

Horrekin loturik, orain artean gehien bat osasunarekin zerikusia duten ohitura edo jokabideei heldu bazaie ere, izaera kognitiboko proposamenek ere eraginkor agertu dira azkenaldian. Gainera, erraz aplikatzeko eta ezagutarazteko izateak bereziki erakargarri egiten ditu eremu guztietan aplikatzeko; hori dela-eta, autopertzepzio fisikoari dagokionenean pertsonen ongizatea hobetzeko zereginetan aintzat hartzeko moduko bidea izan daiteke.

## **AUTOKONTZEPTUA ETA DOITZE PERTSONALA**

**Arantzazu Rodríguez-Fernández eta Estibaliz Ramos-Díaz**

Elementu askok eragiten dute egoera jakin batera arrakastaz egokitzeko gizakion gaitasunean... edo, beste molde batera esanda, doitze pertsonalean. Dena dela, Bird eta Markle-ek (2012) esan bezala, egokitze edo doitze pertsonal onaren adierazletzat har daiteke ongizate subjektiboa, zeina poz-sentsazio eta bizitzarekiko asetasun-egoera gisa ulertu behar den, eta hiru osagai hauen uztarduraz eraikitzen den: afektu positiboa, afektu negatiboa eta bizitzarekiko asetasuna (Rodríguez-Fernández eta Goñi, 2011). Doitze pertsonalaren neurketa aldagai ugarirekin jarri izan da harremanetan, eta horien artean, batez ere autokontzeptuarekin. Autokontzeptu multidimentsionalaren eta ongizate subjektiboaren (doitze pertsonalaren neurri gisa ulertuta) arteko harremani buruz hitz egingo da kapitulu honetan.

Azken hamarkadetan *ongizatearen* gaiak dezenteko arreta jaso izan du psikologiaren baitan, garapen psikosozialaren dimentsio positiboekiko interes berpiztuaren testuinguruan (Cava, Buelga, Musitu, eta Murgui, 2010; Madariaga eta Goñi, 2009), nahiz eta etiketa desberdin eta ez beti baliokideen menpean: zoriona, asetasuna, bizi-kalitatea, oreka afektiboa, ongizate sozial eta morala, baikortasuna edo afektu positiboa... (Cuadra eta Florenzano, 2003). Hartara, berreskuratu egin da zorionaren gaia, hausnarketa filosofikoan tradizio handikoa izanagatik, psikologiaren eremuan hainbesteko interesik piztu ez duena; azken hau gehiago arduratu da nahasmendu psikologikoen ikerketaz, giza-jokamoldearen alderdi positiboez baino. Norabide aldaketa horrek zerikusi zuzena dauka *psikologia positiboa* delako joerarekin, zeinaren ikergaien artean dauden, esaterako ongizate subjektiboa (Diener, 2000), baikortasuna (Avia eta Vázquez, 1999; Peterson, 2006), zoriona (Myers, 2000) eta fluxu-esperientzia edo -egoerak (Csikszentmihalyi, 1999; Seligman eta Csikszentmihalyi, 2000).

### **Ongizate subjektiboaren definizioa eta egitura**

Ikerlanen berrikusketak kontzeptuaren inguruan bi ikerketa-tradizio desberdin finkatu direla erakusten du, bata *ongizate psikologikoaren* inguruan, bestea *ongizate*

*psikologiko subjektiboarenean*. Lehen tradizioari bide eman zioten egileen artean daude, esaterako, Maslow, Rogers eta Allport, eta ongizate psikologikoaren ikusmolde eudaimoniko batetik abiatu ziren, giza-potentzialaren garapen eta norberaren ahalmenak baliatze gisa ulertuta (Blanco eta Díaz, 2005; Díaz et al., 2006). Ongizate subjektiboari buruzko lanek, berriz, ongizate hedonikoa zuten ikergai, zoriona eta/edo bizitzarekiko asetasuna. Horixe da garapen psikosozialarekin lotzen den kontzepzioa, hain zuzen ere azken hau subjektuak bere bizitza bideratzeko moduarekin egiten duen balorazio positibotik eratorzen dela ulertzen dugulako, norberaren doitze psikologikotik (Goñi, 2000a).

Bigarren tradizioan kokatzen dira Schwarz eta Strack (1991); horien aburuz, ongizatea poztasun osoaren sentrazio subjektiboa litzateke, eta egoera afektibo edo bizitzarekiko asetasun gisa definituko litzateke. Horretan oinarrituta garatu zuen gerora Diener-ek ongizateari buruzko bere definizioa eta jarduna. Dienerrek bi osagai egituratutako jarrera gisa definitu zuen ongizatea: norberaren bizitzaren ebaluazio globala batetik, eta bestetik esperientzia atseginen nagusitasuna desatseginen gainetik (Diener, 1984; Diener eta Larsen, 1993).

Bradburn eta Caplovitz (1965) izan ziren lehen ongizate-ereduaren formulatzaileak, eta ikerlan pilotu batean oinarritu ziren horretarako: egileek eguneroko bizitzaren baitako arazoei buruzko neurri operazionalak garatzen saiatu ziren. Ikerlan horretan bi dimentsioko konstruktua gisa hartzen zuten ongizatea. Ereduari jarraituz, pertsona baten kokapena ongizate psikologikoaren dimentsioan pertsona horrek bi dimentsio independentetan – afektu positibozkoa bata, afektu negatibozkoa bestea – hartzen duen kokapenaren arabera izango da (Bradburn, 1969). Horrenbestez, eta ereduaren arabera, pertsona jakin batek ongizate psikologiko handiagoa izango du sentimendu positiboek negatiboek gailentzen zaizkien neurrian; hots, afektu positiboa negatiboari gailentzen zaion neurrian.

Hainbat hamarkadatan horixe izan da eredu nagusia. Baina Dienerren proposamenetik aurrera (1984), ongizate psikologikoa hiru osagai desberdin eta nolabait independente elkartzearen ondorio kontsideratzen da, horietako bakoitzak zenbait aldagairekin harremanetan jartzeko patroi berezkoa duelarik (Diener, Suh, Lucas eta Smith, 1999; Diener eta Lucas, 2000; Diener, 2009; Rodríguez-Fernández eta Goñi, 2011). Hauexek dira osagaiak:



- A. *Afektu positiboa*. Subjektuaren gogo-aldartearen alderdi afektibo-emozionalen bi aldeetako bat da, emozio positiboen bizipenei loturikoa: pozari, plazerari, euforiari...
- B. *Afektu negatiboa*. Subjektuak esperimentatzen dituen sentimendu edo emozioen beste aldea da, emozio negatiboekin lotua, beldurra, estresa edo tristurarekin, esaterako. Norbaitek afektu negatiboen bizipen eskasa duenean, eta afektu positiboena oparoa, oreka afektiboa positiboa izango da, eta, ondorioz, ongizate subjektiboa areagotu egingo da.
- C. *Bizitzarekiko asetasuna*. Subjektuak bere bizitzari buruz osatzen duen osagarri kognitibo-baloratiboa da. Ongizate subjektiboan esangura handia du, baina sarritan ongizate psikologikoaren sinonimo edo adierazletzat jo izan da, huts-hutsean, eta horrek zaildu egiten du ongizate psikologikoaren gainean duen eragin errealaren ikerlana.

### **Autokontzeptuaren eta doitze pertsonalaren arteko harremanak**

Adituen aburuz, badira hainbat aldagai, ongizatearekin zerikusia izanik, hura eragin lezaketenak edo, behinik behin, ongizatearen baitako gorabeherak azaldu litzaketenenak: adina, sexua, diru-sarrerak, ikasketa-maila, emozio jakin batzuk esperimentatzeko alde zuzeneko joera, pertsonalitatearen ezaugarriak, beharren asetzemaita, helburuak eta itzarokizunak lortzeko gaitasuna, norberak bere buruaz atzemandako osasun fisiko eta mentalaren maila, kontrolagarritasunaren, ahalmenaren eta arrakastaren oharmena; ikertzaile batzuen ustean bizitzaren gertakari ñimiñoenak ere eragina dute ongizatearen gaineko pertzepzioan (Schwarz eta Strack, 1991). Alabaina, azken urteotan autokontzeptua izan da –haren dimentsio anitzak tarteko– zalantza gabe ikertzaileek ongizate psikologiko subjektiboarekin harremanetan sarrien jarri duten aldagaietako bat (Rodríguez, 2008; Rodríguez eta Fernández, 2005; Goñi, 2009b).

### Autokontzeptu multidimentsiolaren eta bizitzarekiko asetasunaren arteko harremana

Autokontzeptuaren eta bizitzarekiko asetasunaren arteko harremanak aztertzen dituzten ikerketek bien arteko elkarreragin-tartea moderatua eta handiaren artean dagoela diote. Emaitza horien arabera, pertsonak nork bere buruari buruzko irudi positiboa izan behar dute, bizitzarekin ase sentituko badira; autokontzeptua asetasun

horren azalpearen % 22 izatera ere iristen da (Campbell, 1981; Diener eta Diener, 1993; McCullough, Huebner, eta Laughlin, 2000). Jakin badakigu autokontzeptuak beste aldagai batzuek baino harreman estuagoa duela bizitzarekiko asetasunarekin (Campbell, Converse eta Rodgers, 1976; Zimmerman, 2000), eta autokontzeptu globala dela bizitzarekiko eta zorientasunarekiko asetasunean sendoen eragiten duen aldagai intrapertsonala (Diener, 1984; Huebner, 1991). Zorion ezeko aldietan autoestimua-maila jaisteak (Laxer, 1964; Wessman eta Ricks, 1966) baieztatu egiten du aldagai bien arteko harreman estua, bai eta autokontzeptuaren eta zorionaren indize kognitibo-baloratiboaren arteko eragina norabide bikoitzekoa izan daitekeen susmoa ere.

Zientziak agerian utzi du baita autokontzeptua nerabeen artean bizitzarekiko asetasun-maila iragartzeko tresna dela. Autokontzeptua konstruktua multidimentsionalzat edo dimentsio bakarrekotzat jota ere, horixe azpimarratzen da zenbait lanetan. Batzuk dimentsio bakarreko neurriak baliatu dituzte ikerlanerako. Nerabeen artean eskola-aldagaien eta doitze psikosozialeko adierazleen arteko harremanak ikertu dituen lan baten emaitzen arabera, autoestimua eragin bizitzarekiko asetasunean eragin positiboa duen bitartean, biktimizazioak negatiboki eragiten du (Martínez-Antón, Buelga, eta Cava, 2007). Beste lan enpiriko baten arabera, autokontzeptu maila handiko nerabeek bizitzarekiko asetasun handiagoa dute, eta gutxiagotan bizi izaten dute bakardade-sentimendua (Moreno, Estévez, Murgui, eta Musitu, 2009).

Nahiz urri samarrak diren, autokontzeptuari buruz neurketa multidimentsionalak baliatzen dituzten ikerlanen emaitzek informazio berriazko eta zabalagoa eskaintzen dute. Bost dimentsiotako ikuspegitik abiatuta (autokontzeptu globala, trebetasun akademikoa, trebetasun soziala, trebetasun fisikoa, eta itxura fisikoa), Leung eta Leung (1992) ikertzaileen lanak nerabezaroan autokontzeptuak eta familiarekiko harremanek bizitzarekiko asetasunean duten eragina aztertu zuen; emaitzen arabera, autokontzeptuaren domeinu guztiek dute erlazio zuzena doitze psikologikoaren adierazlearekin, eta guztien artean autokontzeptu globalaren eta bizitzaren asetasunaren arteko harremana da nabarmenena. Dimentsio anitzeko ildo beretik, eta eredu multidimentsional jatorrizkoaren (Shalvenson et al., 1976), planteamendu teorikoa frogarazten duen *Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional* (Fernández-Zabala et al., 2015) baliatuz, Ramos-Díaz-en tesiak (2015) autokontzeptuaren eta bizitzarekiko asetasuna nerabeen artean aztertzen du. Emaitzek baieztatu egiten dute ongizate subjektiboaren osagai kognitiboak korrelazio positiboa duela autokontzeptuaren bost dimentsioekin (autokontzeptu akademikoa, autokontzeptu fisikoa, autokontzeptu

pertsonala, autokontzeptu soziala eta autokontzeptu orokorra), harreman estuena autokontzeptuaren dimentsio orokorrarekin osatzen dena delarik. Halaber, baieztatu egin dute autokontzeptuaren dimentsio guztien garrantzia bizitzarekiko aetasun mailaren iragarle gisa, autokontzeptu orokorra delarik nerabeen bizitzarekiko aetasunean bariantza handiena azaltzen duen dimentsioa. Ekarpen berri horrek gai honen inguruan aurretiaz eginiko lan batzuetan adierazitakoa berresten du, alegia, autoestimua norberaren bizi-ibilbidearekiko aetasun-mailaren aurreikusle garrantzitsua dela (Chang et al., 2003; Martínez-Antón et al., 2007; Moreno et al., 2009).

### Autokontzeptu multidimentsiolaren eta afektu positibo eta negatiboen arteko harremana

Aurreko atalean adierazi bezala, harreman nabarmena dago autokontzeptuaren eta bizitzarekiko aetasunaren artean. Modu berean, gauza bera gertatzen da afektibitatearekin, dela populazio normatiboan, dela populazio klinikoan (Kuiper, Martin, Olinger, Kazarian, eta Jetté, 1998; Martin, Kuiper, Olinger, eta Dance, 1993). Alabaina, iritzi desberdinak daude harreman hori afektu positiboarekin gertatzen den soilik, eta negatiboarekin ez (McCullough et al., 2000), edo ongizate subjektibo handiagoarekin zerikusia duen autokontzeptu positiboak oztopatu egiten ote dituen eguneroko biziko gorabeherei loturiko afektibotasun negatiboa (Kirsh, 2006; Whisenhunt, 1997). Edonola ere, argi dago ez dela harreman sistematikoa, autokontzeptu positiboaren garapena ez delako beti ongizatearen hobekuntzarekin batera agertzen. Harreman lerromakurra dirudi gehiago, non puntu jakin bateraino baino ez litzatekeen positiboa izango, baina puntu horretatik aurrera autokontzeptuaren igoera maila hedonikoaren murrizketarekin lotuta egon litekeen (Gottschaalk, 1995).

Oso gutxi dira afektibitate positibo eta negatiboak autokontzeptuaren dimentsio guztiekin duten harremanari buruzko aurretiazko ikerketak. Alabaina, berriki nerabeekin Shalvensonek eta lankideek 1975ean plazaratutako eredu teoriko multidimentsionalaren arabera eginiko ikerketa batek autokontzeptuaren alderdi guztiekin eta haren neurri orokorrarekin korrelazio positiboa duela erakutsi du; aldiz, afektibitate negatiboak alderantziz eragiten du (Ramos-Díaz, 2015). Beste era batera esanda, autokontzeptu multidimentsionalak eta afektibitateak neurri berean aldatzen dira bi-biak, halako moldean, non beren buruaz kontzeptu akademiko, fisiko, sozial, pertsonal eta orokor ona duten nerabeek emozio positibo gehiago eta negatibo gutxiago bizitzen dituzten, eta alderantziz.

Bestalde, egile batzuen aburuz autoestimua emozio positiboen iragarle garrantzitsua den arren (Diener eta Lucas, 1999; Schimmack, Diener, eta Oishi, 2009), argitu gabe jarraitzen du aldagai bien arteko aurreikuspen-harremanaren zenbatekoa: kasu batzuetarako % 1 makal batera makurtzen duten bitartean (McCullough et al., 2000), beste batzuetarako % 60 aipatzen da, eta autokontzeptua osasunarekin lotuta ageri den kasuetan, baita % 70 ere (de Castro, Moreno-Jiménez, eta Rodríguez-Carvajal, 2007). Duela gutxiago, Ramos-Díaz-en ikerketan (2015), ez da autokontzeptuaren dimentsio orokorra baino identifikatzen afektibitate positiboa zein negatiboa aurreikusteko aldagai esanguratsu gisa. Autokontzeptuaren gainontzeko dimentsio berariazkoek zorionaren maila hedoniko bakoitzaren gainean duten eragin-gaitasuna desberdina da. Hartara, autokontzeptuaren alderdi fisikoak, sozialak eta akademikoak afektibitate positiboaren gaineko eragin zuzena duten bitartean, dimentsio pertsonalak zeharka eragiten du afektibitate negatiboan.

## **Beste aldagai pertsonal eta testuinguruko batzuk, eta doitze pertsonalarekin duten harremana**

### Aldagai psikologikoak: erresilientzia, autokontzeptua eta doitze pertsonala

#### *Erresilientzia eta autokontzeptua*

Erresilientziaren fenomenoak kanpo- eta barne-faktoreren menpeko prozesu dinamikotzat jotzen da, eta, arriskuarekin elkarreraginez, egoera larriei aurre egiten laguntzen du. Mekanismo horien elkarrekiko eraginaren emaitza egokitze positiboa da, edo, beste era batera esanda, giza garapen psikosozialari edo haren alderdi jakin batzuei jarraipena emateko aukera (Lerner et al., 2012). Hain zuzen ere, erresilientzia ikertzeko azterketaren lehen saioak konstruktua horren aurrekariak eta funtsezko ezaugarriak argitzera bideratu ziren, galdera honi erantzuteko asmoz: zer nolako ezaugarriak bereizten dituzte arrisku- edo zoritxar-faktoreak gainditzeko gauza diren pertsonak, gainditzeko ez diren aurrean?

Beraz, arlo horretako lehen ikerketa-ahaleginek erresilientzia sustatzen duten kualitate edo gaitasun pertsonal positiboak identifikatzera zuzendu ziren, eta emaitza harrigarriro sendoak eman zituzten. Erresilientziarekin loturiko ezaugarri psikologiko ugarien artean, autokontzeptua sarritan errepikatzen den hainbat ikerketa aitzindaritan

(Dumont eta Provost, 1999; Garmezy, 1991; Garmezy, Masten, eta Tellegen, 1984; Grotberg, 1995; Kidd eta Shahar, 2008; Werner eta Smith, 1992). Erresilientzia berariaz haurtzaro eta nerabezaroan aztertu dituzten ikerketei dagokienez, emaitzak ez dira asko urruntzen; hartara, norberaren buruaren ikuspegi positiboa duten haur eta gazteen artean jokamolde erresilientea iragartzeko bidea ematen du (Masten, 2004; Masten, 2006; Wright, Masten, eta Narayan, 2013). Ildo beretik, nerabe eta gazteekin eginiko azterlan zenbaitek (Benetti eta Kambouropoulos, 2006; Dumont eta Provost, 1999; Karataş eta Savi Çakar, 2011), bai eta adingabe arau-hausleekin ere (Kidd eta Shahar, 2008), iradokitzen dute badela harreman positiboa aldagai bien artean. Halaber, arrisku psikosozialeko egoeran zeuden nerabe-lagin baten artean erresilientzia sustatzen duten alderdi sozial eta norbanakoarenak hautematera zuzendutako azterlan batean, autokontzeptua atzeman zuten ikertzaileek portaera erresilientea iragartzeko aldagai hoberen gisa (Cardozo eta Alderete, 2009).

Azkenik, erresilientziaren jatorri faktore anitzeko ikuspegi batetik, Amerikako Psikologia Elkarteak (*American Psychological Association*, APA) azpimarratu du (2008) norberari buruzko pertzepzio positiboak lagundu egiten duela norberaren garapenean, eta nabarmendu egiten du autokontzeptuaren garrantzia erresilientzia-prozesuak sustatzen dituen aldagai psikologiko gisa. Beraz, zilegi da zorigaitza eraginkortasunez kudeatzen duten pertsonen ezaugarri bereizgarrien artean autopertzepzio positiboak leku garrantzitsua duen ustekizuna izatea.

### *Erresilientzia eta doitze pertsonala*

Ongizate subjektiboa, doitze pertsonal gisa ulertuta, zenbait faktore psikologikoren eraginpean dago, horien artean erresilientziarenean. Literatura zientifikoak agerian utzi du, batetik, erresilientziak eragin positiboa duela bizitzarekiko asetasunean (Liu, Wang, eta Li, 2012; Mak, Ng, eta Wong, 2011; Yu eta Zhang, 2007), eta bestetik, harreman negatiboa duela afektu negatiboarekin eta positiboa afektu positiboarekin (Benetti eta Kambouropoulos, 2006; Liu et al. 2012; Smith, Tooley, Christopher, eta Kay, 2010; Tugade eta Fredrickson, 2004). Horrez gain, badakigu baita beren helburuen bila aurrera egiten duten pertsona erresilienteek afektu positibo eta bizitzarekiko asetasun maila handiak dituztela (Klohn, Vandewater, eta Young, 1996; Tugade eta Fredrickson, 2004). Beste era batera esanda, badirudi estres-egoeretara eta zorigaitzera hobeto egokitzen diren pertsonak direla, aldi berean, beren buruekin hobeto

sentitzen direnak, zoriontsuagoak, pertsona ez erresilienteak ez bezala.

Zentzuzkoa dirudi ongizate subjektiboa bizitzaren erronka eta arazoei aurre egiteko gaitasuna duten pertsonak esperimendatzen dutela planteatzea, edo, alderantziz, erresilientzia-mailak behera egiten duela pertsona ez denean zoriontsu sentitzen. Ideia hori ere frogatu izan da ikasle nerabeekin eginiko ikerketa batean, non baieztatzen den erresilientzia modu positiboan lotzen dela afektu positiboarekin, eta negatiboki afektu negatiboarekin (Ramos-Díaz, 2015).

Bizitzarekiko asetasunari buruzko ikerketen emaitzek ziurtatu egiten dute aldagai horrek erresilientziarekiko duen menpekotasun-harremana. Horrenbestez, ebidentzia enpirikoek erresilientzia ongizate subjektiboaren osagai kognitiboaren gainean eragin positiboa duen aldagai iragarlea dela baieztatzen dute (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero, eta Ardilla-Herrero, 2012; Liu, Wang, eta Lü, 2013). Era berean, esan izan da estres-egoeren aurrean erresilientziak emozio positibo multzo bat katalizatu edo abiarazten duela (Ong, Bergeman, Bisconti, eta Wallace, 2006), eta horrek erresilientziaren eta ongizate subjektiboaren artean menpekotasun-harremana dagoela iradokitzen du. Nerabearoan erresilientziak positiboki eragiten du bizitzarekiko asetasunean eta esperientzia atseginen bizieran, bai eta negatiboki emozio desatseginen gainean; hartara –eta datu hau esanguratsua da–, erresilientziak eragin-gaitasun handiena dauka afektu positiboaren gainean, gero bizitzarekiko asetasunaren gainean, eta azkenik afektu negatiboaren gainean (Ramos-Díaz, 2015). Aurretiazko ikerketekin bat etorritik, baieztatu egin daiteke egoera larriak gainditzeko norberaren gaitasunarekin loturiko pertzepzioak ongizate pertsonaleko sententzioaren alderdi nagusi eta erabakigarrietakoa den ideia (Sinclair eta Wallston, 2004).

Horrenbestez, ondorioztatu daiteke erronka edo arriskuei aurre egiteko norberaren gaitasunaren pertzepzio hobek norberaren bizi-ibilbidearen balorazio positiboagoa egitera eta emozio positibo gehiago eta negatibo gutxiago esperimendatzera eramaten gaituela. Beraz, nerabearoko etapa ebolutiboan, erresilientziak doitze pertsonalean eragiten du.

#### Testuinguruko aldagaiak: hautemandako babes soziala eta doitze pertsonala

Nerabearoko ongizatearekin lotuta agertzen den beste aldagai bat hautemandako babes soziala da (Chu, Saucier, eta Hafner, 2010), hau da, nerabeak

gizarte-sareak (familia, lagunak, eta inguru hurbileko beste pertsona batzuek osatutakoak) ematen dion babesarekiko duen irudipen subjektiboa. Fenomeno konplexu eta dinamikoa da, elkarri eragiten dioten eta nerabezaroan zehar dezente aldatzen den elementu-sorta bat hartzen duena baitan (Cohen, 2004). Dienerrek ere (2009) ongizate subjektiboan eragin positiboa izan dezakeen kanpo-aldagai garrantzitsu gisa identifikatu zuen. Ildo horretatik, nerabe-laginekin eginiko ikerketa ugaritan zorionaren eta inguruko babesa sentitzearen arteko lotura estua ikusten da (Chou, 1999; Meehan, Durlak, eta Bryant., 19993; Ronen, Hamama, Rosenbaum, eta Mishely-Yarlap, 2014). Halaber, berriki egindako ikerketa batzuek ongizate subjektiboan eragin kausal nabarmeneko faktore gisa identifikatu dute babes soziala (Brannan, Biswas-Diener, Mohr, Mortazavi, eta Stein, 2013; Oberle, Schonert-Reichl, eta Zumbo, 2011; Rodríguez-Fernández, Droguett, eta Revuelta, 2012).

Ongizate subjektiboaren dimentsioek eta babes sozialaren iturrien arteko harremanei dagokienez, azken horiek sarritan bizitzarekiko ajetasunarekin lotuta agertzen dira nerabeen artean eginiko zenbait ikerketetan (Kong eta You, 2013; Piko eta Hamvai, 2010; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Horien artean, esaterako, Piko eta Hamvaik (2010) gurasoen, eskolaren eta berdinen babesa aipatzen dute, eta Rodríguez-Fernández eta lankideek (2012) berezitu egiten dute familiaren eta adiskideen babesa. Babes sozial mota desberdinen (familiarena, adiskideena, irakasleena) ongizate subjektiboaren hiru dimentsioekin batera ikertu denean, harreman positiboak aurkitu dira babes sozialaren alderdi guztien eta ongizate subjektiboaren dimentsio positiboen (bizitzarekiko ajetasuna eta emozio atseginen espermentazioa) artean, bai eta harreman negatiboak emozio desatseginen espermentazioarekin ere (Ramos-Díaz, 2015). Ikerketa berberak berresten du hiru testuinguruetatik jasotako babesak nerabeen zorion-maila hobetzea dakarrela, neurri handienez familiaratik jasotakoak. Hartara, familiaren, adiskideen eta irakasleen babesak bizitzarekiko ajetasuna eta afektibitate positiboa iragartzen dute; aldiz, familiaren eta irakasleen babes ezak afektibitate negatiboa eragingo luke.

Horrenbestez, eskura ditugun ikerketek frogatzen dute beren sare sozialetik babes gehien jasotzen duten pertsonak psikologikoki hobeto doitzen direla babes gutxiago dutenak baino. Beraz, esan dezakegu hautemandako babes soziala faktore kausala dela doitze pertsonalean.

Doitze pertsonalaren eredu integratzaile bat: testuinguru- eta psikologi-aldagaiak eta

## doitze pertsonala

Ikusi ahal izan den bezala, azkenaldian ikerketa dezente egin izan da –eta interesgarriak– ikerketa-aldagai bikoteei buruz; tartean, badira testuinguruko aldagaiak doitze-adierazleekin enpirikoki egiaztatzen saiatu direnak (Altermatt, 2011; Cava, Buelga et al., 2010; Kingery, Erdley, eta Marshall, 2011; Liebkind, Jasinskaja-Lahti, eta Solheim, 2004; Musitu eta Cava, 2003), edo aldagai psikologikoak garapen-adierazleekin (Martínez-Antón et al., 2007; Moreno eta Vera, 2011). Alabaina, gero eta arruntagoa dira nerabeen arteko doitzearen izaera multikausalean hainbat faktore aldi berean ikertzeko saioak (Gutiérrez eta Gonçalves, 2013; Gutiérrez eta Romero, 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Esaterako, Rodríguez-Fernández eta lankideen ikerketak (2012) aldi berean testuinguruko faktoreak (famiaren eta adiskideen babes), faktore psikologikoak (autokontzeptu akademikoa) eta egokitze-indizeak (bizitzarekiko aetasuna eta eskola-doikuntza) ikertzen ditu ikasle nerabeen lagin batean.

Gutiérrez eta Gonçalvesek (2013) garatu duten ereduaren arabera ere, autoestimua eta famiaren babesak eragin positibo eta zuzenak dituzte bizitzarekiko aetasunean, eskolarekiko aetasunaren bitartekaritza tarteko. Gutiérrez eta Romeroren ikerlanak (2014) antzeko azalpen-eredu garatzen dute, babes sozialak, autoestimua, adimen emozionalak eta erresilientziak doitze-adierazle baten (bizitzarekiko aetasunaren) eta desdoitze-adierazle baten (droga-kontsumoarekiko jarreraren) gainean duten eragina ikertzerakoan. Berrikiago, famiaren, berdinen eta irakasleen babesak autokontzeptuaren eta erresilientziaren gainean duten eragin positiboaren aldeko egiturazko eredu bat frogarazi da; gainera, autokontzeptuak eta erresilientziak ongizate subjektiboarekin eta eskola-inplikazioarekin lotuta agertuko lirateke (Ramos-Díaz, 2015). Gutiérrezek eta Romerok (2014) doitzea eta desdoitzea *continuum* baten bi poloen gisara ulertzen dituzten bitartean, Rodríguez-Fernández eta lankideen (2012), Gutiérrez eta Gonçalvesen (2013) eta Ramos-Díazen (2015) ereduaren arabera egokiagoa da aintzat hartzea doikuntzaren adierazle positiboak soilik.

Alabaina, askoz emankorragoa da nerabeen garapenaren alde negatiboan lerrokatutako ikerketa-ildoak, non doitze pertsonala desdoitze psikologiko ezaren pare ulertzen den. Horren inguruan, ikertzaile ugari ikusi du desdoitze pertsonalaren adierazleek –hala nola bizitzarekiko aetasun eza– zerikusia dutela barne-arazoekin, esaterako depresioarekin, antsietatearekin edo autoestimu baxuarekin (Buelga, Musitu, eta Murgui, 2009; Cava, Musitu, Buelga, eta Murgui, 2010; Diener, Sapyta, eta Suh,



1998; Valle, Huebner, eta Suldon, 2006).

Laburbilduz, esan daiteke ikerkuntza psikoedukatioak gehiegi azpimarratu dituela pertsonaren alderdi negatiboak, eta arrisku-eredu batera jo duela. Arreta desdoitzearen ikerkuntzan biltzen duen tradizio horren aurrean, gaur egun hazi egin da testuinguruko faktoreekin batera hezkuntza-aldagaietan eragiten duten ezaugarri psikologikoak ere –doitze pertsonalerako funtsezkoak direnak– kontuan hartzen dituzten ikerketen kopurua; horixe da nerabeen garapen positiboa azaltzeko ereduak osatzeko bidean aurrera egiteko jarraitu behar den bidea.

### **Hezkuntza-inplikazioak**

Hezkuntzaren ikuspegitik, pentsa liteke gure nerabeen ongizate psikologiko subjektiboa zaindu eta sustatzeak ez lukeela zertan gai bereziki esanguratsua izan; baita, eskola ez dela hura sustatzeko lekurik egokiena. Alabaina, hori baino okerragorik ez! Kapitulu honen hasieran azaldu bezala, bizitzarekiko ase egoteak eta, batez ere, emozio positiboak bizitzea –hots, ongizate maila altu samarra izatea– ikasleen doitze pertsonalaren termometro ona da (Bird eta Markle, 2012). Horri eskolak ikasleen garapen psikologiko eta sozial egokiaren alde egin behar duela gehitzen badiogu, erraz uler daiteke ikasgela barruko ongizate psikologikoaren (doitze pertsonalaren) gaia jorratzearen garrantzia.

Halaber, kapitulu honetan agerian geratu den bezala, hezkuntzarekin autokontzeptua bezalain estuki lotutako aldagai baten eta doitze pertsonalaren arteko harremanek pentsarazten dute doitze psikosoziala oro har –eta pertsonala berariaz– hobetzen lagundu dezakeela.

Autokontzeptuaren dimentsioen eta ongizatearen osagai kognitiboaren (baina baita afektiboekin) artean harremanak aurkitu direlarik, bai eta autokontzeptuak ongizatearen gainean duen aurreikuspen-gaitasun handia, ondorioztatu daiteke bizitzarekiko asetasun maila handiago izango dugula, nork bere buruaz pertzepzio hobeak izan ahala (oro har eta atalka: maila akademikoan, fisikoan, sozialean eta pertsonalean). Beraz, eskolari eta irakasleei dagokie nerabeen autokontzeptua hobetzera zuzenean bideratutako programak garatu eta praktikara ematea; bigarren une batean, horrek bizitzarekiko asetasun maila handiagoa eta emozio positibo gehiagoren bizipena eragingo du, eta, azkenik, nerabea doitze pertsonal egoki baten bidean jarriko du.

## **ADIMEN EMOZIONALA**

**Igor Esnaola, Lorea Azpiazu eta Iratxe Antonio-Agirre**

Adimen emozionala (AE, sigletan) azken urteetan arreta handia jasotzen ari den konstruktua da, egokitze psikologiko eta sozial hobe batekin lotzen delako. Gaur egun, funtsean bi azalpen-eredu nagusitu dira: (1) trebetasunetan oinarritutako ereduak (hemendik aurrera trebetasun-eredua deituko diogu); errendimendu-testak darabiltza, eta honela definitzen du AE: emozioak egoki eta egoera jakin bakoitzera moldatzeko gaitasunez hauteman, baloratu eta adierazteko gaitasuna; emozioak eta emozioen ezagutza ulertzeko ahalmena; jarduera kognitiboak eta egokitze-egintza erraztuko duten sentimenduak eskuratu eta/edo sortzeko gaitasuna; eta norberarengan eta besteengan emozioak erregulatzeko gaitasuna. (2) Ezaugarrietan oinarritutako ereduak (hemendik aurrera ezaugarri-ereduak); autotxostenak baliatzen ditu, eta horren arabera jokabide emozionalki adimentsua zenbait nortasun-ezaugarri edo kompetentzia adieraztearen edo edukitzearen bidez azaldu daiteke. Bestalde, hainbat ikerketak adimen emozionalaren eta aldagai pertsonal eta testuinguruko ugariren arteko harremana aztertu dute. Emaizten arabera, adimen emozionala positiboki erlazionatzen da autokontzeptuarekin eta autoestimularekin. Halaber, gaitasun emozional egokidun jendeak harreman sozial positibo gehiago izaten ohi du, harreman sozial negatibo gutxiago berdinekin, eta nabarmenago sentitzen dute gurasoen babesa. Emaizta horiek guztiek hezkuntza emozionalak doitze psikosozial egokian duen garrantzia islatzen dute.

Ikerketa psikoedukatioare alorrean azkenaldian garrantzia irabazten ari den aldagaietako bat adimen emozionala da (AE); izan ere: badirudi norberak bere trebetasun emozionalei buruz duen ezagutzak paper esanguratsua jokatzen duela beren garapen sozio-pertsonalean eta eskolakoan (Ferragut eta Fierro, 2012; Mayer, Roberts, eta Barsade, 2008; Palomera, Salguero, eta Ruiz-Aranda, 2012; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, eta Palomera, 2011); emozioak funtsezko elementuak dira erabakiak hartzeko (Katelaar eta Todd, 2001; Overskeid, 2000), baita informazio-iturri egokia subjektuaren eta haren ingurunearen arteko harremanaz (Mayer eta Salovey, 1997), eta lagundu egiten dute ongizaterako bidean eta estresa sortzen duten egoerei aurre egiten (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero, eta

Ardilla-Herrero, 2012). Besteen egoera emozionala identifikatzerakoan trebetasun handieneko nerabeak dira baita harreman sozial hobeak dituztenak; horrez gain, gurasoekiko begirunez jokatzeko joera handiagoa dute, nabarmenago sentitzen dute gurasoen estimua, eta maila apalagoan estres eta tentsio sentimenduak harreman sozialetan. Gainera, emozioen pertzepzioa nerabeek hautemandako konfiantza eta kompetentzia mailaren iragarle esanguratsua da (Salguero et al., 2011).

Emozioak hauteman eta ulertzeko, esperientzia emozionalari esangura jakin bat emateko, eta beren sentimenduak erregulatzeko gai diren pertsonak hobeto egokitzen dira sozialki, bai eta holako edo halako egoera psikologikoetara (Ciarrochi, Chan, Caputi, eta Roberts, 2001; Martorell, González, Rasal, eta Estellés, 2009; Ramos, Fernández-Berrocal, eta Extremera, 2007).

Doitze psikologiko-pertsonalari dagokionez, AE harremanetan jarri izan da irizpide-aldagai benetan garrantzitsuekin, esaterako autoestimua-mailarekin (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, eta Salovey, 2006), ongizatearekin (Brackett eta Mayer, 2003) eta depresio-sintometarako joera urriagoarekin (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, eta Cabello, 2006).

Arlo sozialari dagokionean, AE maila altua kompetentzia sozialak hautemateko ahalmen handiagoarekin eta pertsonen arteko estrategia negatiboen erabilera urriagoarekin lotu izan da (Brackett et al., 2006; Lopes, Brackett, Nezlek, Sellin, eta Salovey, 2004), kalitatea hobeko harreman sozialekin (Extremera eta Fernández-Berrocal, 2004); horrez gain, AE maila handiko pertsonak atsegin, enpatiko eta gizartekoiago gisa hautematen dituzte besteek (Lopes, Salovey, Cote, eta Beers, 2005).

Datu horiek guztiek argi erakusten dute emozioak egoki maneiatzen jakitea zeinen garrantzitsua den gure garapen psikosozialerako.

## **Definizioa eta ereduak**

XX. mendearen hasieratik aurkitzen dira Adimen Emozionalaren aurrekariak, esaterako Binet eta Simonen adimen instintiboa eta ideien bidezkoa (1908), gizarte-adimena (Thorndike, 1920), edo Gardner-en adimen anizkunaren teoriaren baitako adimen interpertsonala eta intrapertsonala (1983); alabaina, 1990ean Salovey eta Mayer-en AERI buruzko lehen artikulua zientifikoa eta 1995ean Golemanen best-sellerra argitaratzearekin batera garatu ziren kontzeptuari buruzko ideia eta ikusmolde

desberdinak, baina funtsean bi eredu nagusitan bilduta: trebetasun-eredua eta ezaugarri-eredu edo eredu mistoak.

Honela definitzen da AE trebetasun-ereduan (Mayer eta Salovey, 1997): emozioa modu egoki eta egoera jakin bakoitzera moldatzeko moduan hauteman, baloratu eta adierazteko ahalmena; emozioak eta ezagutza emozionala ulertzeko gaitasuna; jarduera kognitiboak eta egokitze-egintza erraztuko dituzten sentimenduak eskuratzeko edo sortzeko gaitasuna; eta norberarengan eta besteengan emozioak erregulatzeko gaitasuna. Eredu hori oinarritzko lau gaitasun hauen bitartez egituratzen da: (1) norberaren emozioak hauteman, baloratu eta adierazteko gaitasuna; hots, emozioak hauteman eta adierazteko gaitasuna, bai eta besteengan emozioak identifikatzeko gaitasuna; (2) jarduera kognitiboetan aritzean emozioak baliatzeko gaitasuna; hau da, emozioen erabilera adimentsua, arreta gertakari garrantzitsuetara berbideratzeko, erabakiak hartzea errazten duten emozioak sortzeko, edo aldarreak aldatzeko (Mayer, Salovey, eta Caruso, 2002); (3) emozioei buruzko informazioa ulertu eta aztertzeko, eta ezagutza emozionala erabiltzeko gaitasuna; hots, emozioak maila kognitiboan nola prozesatzen diren, eta emozioei buruzko informazioak ulermen- eta arrazoimen-prozesuetan nola eragiten duen ulertzekoa; eta (4), emozioak erregulatzeko –maneiatzeko– gaitasuna; hau da, norberaren eta besteen emozioak erregulatzeko gaitasuna.

Ezaugarri-ereduen edo eredu mistoen arabera, berriz, jokabide emozionalak adimentsua zenbait nortasun-ezaugarri edo konpetentzia adieraztearen edo edukitzearen bidez azaldu daiteke. Eredu horietako batek, konpetentzien ereduak (Goleman, 1995) trebetasun sorta gisa definitzen du AE, horien artean autokontrola, zerbaitekiko garra, zerbaitetan tematzeko gaitasuna, nork bere burua motibatze gaitasuna, etab. Funtsean bi trebetasun-mota planteatu zituen Golemanek, pertsonalak eta sozialak, multzo bakoitza hainbat nortasun-ezaugarri edo trebetasun biltzen dituzten dimentsioz osatuta; hartara, berezko AE eredu jakin bat moldatu zuen.

Beste ezaugarri-eredu baten arabera (Bar-On, 1997) AE ingurunearen eskakizun eta presioei arrakastaz aurre egiteko gaitasuna baldintzatzen duten trebetasun pertsonal, emozional eta sozial sorta jakin bat biltzen duen multzoa da. Gerora, 2000. urtean, Bar-Onek birformulatu egin zuen eredua, eta adimen sozial eta emozionalaren ulermenezko eredu eta neurketa gisa definitu zuen. Bar-Onen aburuz, adimen sozial eta emozionala elkarri eragiten dioten trebetasun emozional, pertsonal eta sozialen sorta multifaktoriala da, eta eguneroko bizitzaren eskakizun eta presioei modu aktibo eta eraginkorrean aurre

egiteko trebetasun emozional globalean eragiten dute. Bar-Onen arabera (2000), Adimen Emozional-Sozialak (AES) hamar faktore-giltzarri hartzen ditu baitan: autokontsiderazioa, norberaren ezagutza emozionala, asertibitatea, enpatia, harreman interpertsonalak, estresarekiko tolerantzia, bulkaden kontrola, errealitatea ebaluatzeko gaitasuna, malgutasuna eta arazoak konpontzeko gaitasuna. Hamar osagai faktorial horiez gain, badira jarrera sozialki eta emozionalki adimentsua zeharka indartzen duten beste bost: baikortasuna, garapen pertsonala, zoriona, independentzia eta erantzukizun soziala.

Laburbilduz, aurretiazko ikerkuntzan baieztatu egiten da AE-trebetasunaren eta AE-ezaugarriaren arteko bereizketa, eta buru-prozesu independente direla nabarmentzen da; elkar osatzen duten neurrian, pertsonen inguru eta baldintza desberdinetara egokitzen lagunduko diete (Davis eta Humphrey, 2014; Di Fabio eta Saklofske, 2014; Keefer, 2015).

### **Adimen emozionalaren neurketa**

Aurretiazko bibliografiak argi uzten du adimen emozionalaren neurketari buruzko ikuspegi ugari eta kontzeptualki anitzak daudela (Extremera eta Fernández-Berrocal 2007; Keefer, 2015). Ez dago adostasun orokorrik AE osatzen duten dimentsioen inguruan. Ondorioz, neurketa-tresna ugari diseinatu izan da kontzeptualizazio molde bakoitzetik; horrek nabarmen oztopatu du adimen emozionala neurtzeko tresna desberdinen bitartez orain arte lortutako datuen eta ebidentzia empirikoen homogeneizazioa edo integrazioa eta konparaketa.

AE neurtzeko metodoak kontuan hartzea nahitaezkoa da, ez konstruktuko horrek zenbait arlotan egiten dituen ekarpenak ulertzeko soilik (hezkuntzan edo osasunean, esaterako), baita adimen emozionalaren inguruan ezarritako taxonomiak interpretatzeko ere. Hartara, adimen emozionala neurtzeko moduak –errendimendu goreneko edo trebetasun-testak, autotxostenak eta kanpo-behaketa eskalak– zuzenean eragiten dio hura operazionalizatzeko gaitasunari. Petrides eta Furnham-ek (2000, 2011) proposatzen dute adimen emozionala sailkatzea, ez esleitzen zaion dimentsio edo alderdi teorikoen arabera, baizik eta neurketan erabilitako tresna-motaren arabera. Horrenbestez, berezitu egin beharko liriateke: batetik trebetasunetan oinarritutako AE edo gaitasun kognitibo-emozionala (*AE-trebetasun*), AE neurtzeko errendimendu goreneko testak erabiltzen

direnean; eta bestetik nortasun-ezaugarrietan oinarritutako AE edo autoeraginkortasun emozionala (*AE-ezaugarri*), neurketarako autotxostenak erabiltzen direnean.

Bestalde, adimen emozionala neurtzeko autotxostenak edo trebetasun-testak erabiltzearen inguruko eztabaidak bizirik jarraitzen du, eta onuragarria izan da tresna psikometriko eraginkor eta fidagarriagoak garatzeko. Hain zuzen ere, AE neurtzeko metodo bien onuren gaineko desadostasunak agerian jarri ditu bi-bien muga eta alde ahulak.

Adimen emozionalaren ikerketan ugari erabiltzen diren autotxostenei sozialki irudi ona eman nahiaren eta –galdera edozein delarik ere– baiezko erantzuna emateko joeraren menpe egotea egozten zaie, bai eta pertsonalitatearen inguruko beste konstruktu batzuekin bariantza konpartitzea ere (Roberts, MacCann, Matthews, eta Zeidner, 2010).

Trebetasun-testen artean, erabiliena, alde handiz gainera, *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* deiturikoa da (MSCEIT; Extremera, Fernández-Berrocal, eta Salovey, 2006; Mayer et al., 2002; Mayer, Salovey, eta Caruso, 2005). Berriki tresna alternatiboak garatu izan dira, nahiz gaitasunen neurketa-tresnei aurkitu zaizkien mugak batez ere MSCEITi buruzkoak diren (Siegling, Saklofske, eta Petrides, 2014). Horren harira, aurretiazko lanetan aipaturiko ahulezia batzuk jaso ditu Maul-ek (2012), esaterako: MSCEITen argitasun kontzeptual eskasa; puntuazio metodoa, aldi berean kontsentsuzko eta adituen bidezkoa; Mayer eta Saloveyren 1997ko ereduaren presentzia aukeran urria; eta teorizatutako faktoreak identifikatu eta enpirikoki errepikatze arazoak. Bestelako mugarik ere aurkitu izan zaio neurketa-tresna horri, adibidez emozioen esperientziari berez darion subjektibitatea, zeinak oztopatu egiten duen errendimendu goreneko frogen garapena, eta emozioen erregulazioa eta adierazpena denbora errealean eta eraginkortasunez ebaluatzeko gaitasun eza (Brackett et al., 2006).

Jarraian, 1. taulan, adimen emozionalaren neurketa-tresna ohikoen eta hezkuntza-ikerkuntzarako interesgarrienak aurkezten dira, berriki osatutako beste batzuekin batera. Tresna hauek hezkuntza-ikerkuntzan erabiltzeko propietate psikometriko onargarriak erreparatuz hautatu dira, bai eta adimen emozionalaren eruedetan deskribatutako eremuak baliatzen dituztelako.

Guztira, hamar neurketa-tresna aztertzen dira 1. taula horretan. Batetik, MSCEIT, trebetasunetan oinarritutako adimen emozionala (AE-trebetasun) neurtzeko. Jarraian, Mayer eta Saloveyren AEn trebetasun-ereduaren (1997) baitako berariazko kompetentziak ebaluatzen dituzten hiru tresna hauek: *Levels of Emotional Awareness*

*Scale* (LEAS; Bajgar, Ciarrochi, Lane, eta Deane, 2005; Lane, Quinlan, Schwartz, Walker, eta Zeitlin, 1990), *Situational Test of Emotional Understanding*, eta *Situational Test of Emotional Management* (STEU eta STEM hurrenez hurren; MacCann eta Roberts, 2008). Azkenik, beste multzo batean, ezaugarrietan oinarritutako adimen emozionala (AE-ezaugarri) neurtzeko bost hauek: *Self-Rated Emotional Intelligence Scale* (SREIS; Brackett et al., 2006); *Emotional Self-Efficacy Scale* (ESES; Kirk, Schutte, eta Hine, 2008); *Assessing Emotions Scale* (Schutte et al., 1998); *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, eta Palfai, 1995); *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i; Bar-On, 1997; Multi-Health Systems, 2011); eta *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (Petrides, 2009; Petrides eta Furnham, 2000, 2003)

Interesa duenak, AE neurtzeko tresna hauen eta beste batzuen berri aurkituko du erreferentzia hauetan: Brackett et al. (2006), Extremera eta Fernández-Berrocal (2007), eta Siegling et al. (2014).

1. taula

## Adimen emozionala neurtzeko tresnak

AE-trebetasuna neurtzeko tresnak						
Neurketa-tresna eta haren egileak	Oinarri teorikoa	Populazioa	Item- eta azpieskala-kopurua	Barne-egitura	Barne-konfiantzia / test-retest	Sare nomologikoa
<b>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test</b>  (MSCEIT; Extremera, Fernández-Berrocal, eta Salovey, 2006; Mayer et al., 2002, 2005).	AEren lau adarreko eredua (Mayer eta Salovey, 1997).	+10 urte (MSCEIT: Y V-R); +17 urte (MSCEIT).	101 item (MSCEIT:YV-R); 141 item (MSCEIT); kontsentsuzko eta adituen bidezko puntuazio metodoa bertsio bietan. 101 items (MSCEIT:YV-R); 141 items (MSCEIT);  4 adar: Emozioak hauteman; Emozioak erraztu; Emozioak ulertu; eta Emozioak maneiatu.  Adar bakoitza bi zeregin ez osatzen da; guztira zortzi zeregin planteatzen ditu test honek, eta bi arlotan bildu daitezke (arlotan esperientziala eta arlotan estrategikoa).	3 edo 4 faktore <sup>2</sup> .	MSCEIT $\alpha_{\text{globala}} = .91 - .93$ $\alpha_{\text{azpiesk}} = .76 - .91$ $r_{\text{test-retest}} = .86$ *(3 aste)  MSCEIT:YV-R $\alpha_{\text{globala}} = .91$ $\alpha_{\text{azpiesk}} = .67 - .86$	Aurre egiteko estrategiak; Ansietatea; Ongizate psikologikoa; <i>Burn-out</i> ; Gizarte-harremanen kalitatea; Egokitzeko ahalmenik gabeko jokabideak; Jokamolde prosoziala; Depresioa; Trebetasun kognitibo orokorrak; eta Errendimendu akademikoa.

<sup>2</sup> Tresna honen egileen aburuz lau faktoreko eredua doitzen da egokien. Alabaina, ikerketa jakin batzuk (Gignac, 2005; Palmer, Gignac, Manocha, eta Stough, 2005) agerian jartzen dute Emozioak hauteman eta Emozioak erraztu adarrak kolonealak direla; horren arabera, hiru faktore habiaratuen eredua litzateke doitze egokienekoa.



AE-trebetasunari loturiko berariazko arloak neurtzeko tresnak						
Neurketa-tresna eta haren egileak	Oinarri teorikoa	Populazioa	Item- eta azpieskala-kopurua	Barne-egitura	Barne-konsistentzia / test-retest	Sare nomologikoa
<b>Levels of Emotional Awareness Scale</b>  (LEAS; Bajgar et al., 2005; Lane et al., 1990).	Kontzientzia emozionalaren eskalen eredua (Lane eta Schwartz, 1987).	+8 urte (LEAS-C); +18 urte (LEAS).	12 egoera (LEAS-C); 20 egoera (LEAS).  Hiru puntuazio-mota ematen ditu: norberarengan, besteengan eta guztizkoa.	Dimentsio bakarra; 2 faktore <sup>3</sup> .	LEAS $\alpha_{\text{globala}} = .81 - .88$ $\alpha_{\text{azpiesk}} = .64 - .84$  LEAS-C $\alpha_{\text{globala}} = .66 - .76$ $\alpha_{\text{azpiesk}} = .64 - .73$	Alexitimia; eta Emozioen ulermena.
<b>Situational Test of Emotional Understanding</b>  (STEU; MacCann eta Roberts, 2008).	Egoeraren arabera arrazoitzeko testaren paradigma (McDaniel, Morgeson, Finnegan, Campion, eta Braverman, 2001).	+18 urte.	44 item, bi erantzun-formatutan: erantzun anitzak eta erantzun gradualak.	Dimentsio bakarra <sup>4</sup> .	$\alpha_{\text{múltip}} = .68 - .72$ $\alpha_{\text{respgrad}} = .92$ $r_{\text{test-retest}} = .55$ *(10 aste)	Emozioen hautematea.
<b>Situational Test of Emotional Management</b>  (STEM; MacCann eta Roberts, 2008).	Balorazioan oinarritutako eredu emozionala (Roseman, 2001).	+18 urte.	42 item: erantzun anitzekoak.	Dimentsio bakarra.	$\alpha = .71$ $r_{\text{test-retest}} = .66$ *(10 aste)	Antsietatea; Depresioa; Estresa; Ahozko trebetasuna; Emozioen hautematea; Emozioen erregulazioa; eta Errendimendu akademikoa.

<sup>3</sup> Bydlowski eta lankideek (2002) faktore orokor bakarra aurkitu zuten helduentzako LEAS eskalan. Alabaina, Veirman, Brouwers eta Fontaine-k (2011) bi faktoredun egitura aurkitu zuten aurreko ikerketaren emaitzak hurrekin egiterakoan.

<sup>4</sup> Informazio gehiago nahi izatera, ikusi Ferguson eta Austin (2011).

AE-ezaugarria neurtzeko tresnak						
Neurketa-tresna eta haren egileak	Oinarri teorikoa	Populazioa	Item- eta azpieskala-kopurua	Barne-egitura	Barne-konsistentzia / test-retest	Sare nomologikoa
<b>Self-Rated Emotional Intelligence Scale</b>  (SREIS; Brackett et al., 2006).	A Eren lau adarreko eredua (Mayer eta Salovey, 1997).	+17 urte.	19 item.  4 azpieskala: Emozioak hauteman; Emozioak erraztu; Emozioak ulertu; eta Emozioak maneiatu.	4 faktore.	$\alpha_{\text{globala}} = .66 - .84$ $\alpha_{\text{azpiesk}} = .64 - .84$	Ongizate psikologikoa; Pertsonalitatea; eta Bizitzarekiko asetasuna.
<b>Emotional Self-Efficacy Scale</b>  (ESES; Kirk et al., 2008).	Autoeraginkor/tasuna ebaluatzeko Banduraren hurbilpen teorikoa (1997).  A Eren lau adarreko eredua (Mayer eta Salovey, 1997).	+11 urte (Youth-ESES); +18 urte (ESES).	27 item (Youth-ESES). 32 item (ESES). 4 azpieskala: Norberarengan eta besteengan emozioak hautematea; Emozioak pentsamenduari bidea errazteko erabiltzea; Norberarengan eta besteengan emozioak ulertu eta ezagutzea; eta Norberarengan eta besteengan emozioak erregulatzea.	Dimentsio bakarra; 4 faktore <sup>5</sup> .	$\alpha_{\text{globala}} = .96$ $\alpha_{\text{azpiesk}} = .69 - .87$ $r_{\text{test-retest}} = .85$ *(2 aste)	Afektu negatiboa; afektu positiboa; eta pertsonalitatea.
<b>Assessing Emotions Scale</b>	Salovey eta Mayerren AGren	+13 urte <sup>6</sup> .	28 item; 33 item; eta 41 item <sup>7</sup> .  4 azpieskala: Emozioak	1 eta 5 faktore artean <sup>8</sup> .	$\alpha_{\text{globala}} = .76 - .95$ $\alpha_{\text{azpiesk}} = .58 - .90$ $r_{\text{test-retest}} = .78$	Eskola-doikuntza; Alexitimia; Gizarte-harremanen kalitatea;

<sup>5</sup> Qualter eta lankideek (2014) nerabeekin errepikatu zuten Kirk eta lankideek (2008) ezagutarazi zuten lau dimentsioko egitura, nahiz eta ikerketa horretan lau faktoreak ez liratekeen horren bereizita izango, eta, ondorioz, azpian legokeen faktore orokor baten presentzia indartsua iradokiko luke horrek.

<sup>6</sup> Nahiz eta tresna horren egileek parte-hartzaile helduen lagin batean balioetsi zuten, Ciarrochi, Chan eta Bajgarrek (2001) nerabeen adimen emozionala neurtzeko erabili zuten AES.

<sup>7</sup> Hainbat egilek 33 itemeko jatorrizko eskalaren hainbat bertsio erabiltzea gomendatu dute, tresnaren propietate psikometrikoak hobetzeko saio gisa (Austin, Saklofske, Huang, eta McKenney, 2004; Gignac, Palmer, Manocha, eta Stough, 2005).

<sup>8</sup> Zenbait egileren lanetan (Brackett eta Mayer, 2003; Gignac et al., 2005; eta Schutte et al., 1998) lau faktore eta maila nagusiko faktore bakarraz osaturiko egitura egiaztatzen den bitartean, Bester, Jonker, eta Nel-ek (2013) bost faktoreko egitura aipatzen dute eskalaren 41 itemeko bertsiorako.

(AES; Schutte et al., 1998).	jatorrizko formulazioa (1990).		hautematea; Norberaren emozioak maneiatzea; Besteen emozioak maneiatzea (Gizarte-trebetasunak); eta Emozioak erabiltzea.		*(2 aste)	Bulkaden kontrola; Depresioa; Gizarte-trebetasunak; Baikortasuna; Pertsonalitatea; Buru-osasuna; eta Bizitzarekiko asetasuna.
<b>Trait Meta-Mood Scale</b>  (TMMS; Salovey et al., 1995; Fernández-Berrocal et al., 1998; Fernández-Berrocal, Extemera, eta Ramos, 2004).	Salovey eta mayerren A Eren jatorrizko formulazioa (1990).	+12 urte.	23 item; 24 item; 30 item; eta 48 item <sup>9</sup> .  3 azpieskala: Arreta emozionala; Argitasun emozionala; eta Konponketa emozionala.	3 edo 4 faktore <sup>10</sup> .	$\alpha_{azpiesk} = .70 - .89$ $r_{test-retest} = .60 - .83$ *(4 aste)	Aurre egiteko estrategiak; Eskola-doikuntza; Autokontzeptua; Gizarte-harremanen kalitatea; Egokitze ahalmenik gabeko jokabideak; Baikortasuna; Pentsamendu itzuliturukaria; Pertsonalitatea; eta Bizitzarekiko asetasuna.

<sup>9</sup> Salovey eta lankideen jatorriko bertsioa (1995) 48 itemez osatzen da, baina egileek beraiek eskaini zuten 30 itemeko bertsio laburtua. Fernández-Berrocal eta lankideek egindako eskala horren espainierazko egokitzea eta balidazioa (2004) 24 itemez osatzen da, baina gerora bertsio horri item bat kendu izan zaio, bere propietate psikometrikoak hobetzeko asmoz (Pedrosa, Suárez-Álvarez, Lozano, Múñiz, eta García-Cueto, 2014; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, eta Aritzeta, 2010).

<sup>10</sup> Populazio orokorreko lagin batean, Palmer, Gignac, Bates eta Stough-ek (2003) TMMSren hiru faktoreko egitura errepikatu zuten, nahiz eta laugarren dimentsioaren aldeko sostengua ere aurkitu zuten.

<p><b>Emotional Quotient Inventory</b></p> <p>(EQ-i; Bar-On, 1997; Multi-Health Systems, 2011).</p>	<p>Bar-Onen adimen emozional-sozialaren eredu (1997, 2006).</p>	<p>+7 urte (EQ-i:YV); +17 urte (EQ-i).</p>	<p>30 item (EQ-i:YV Short); 51 item (EQ-i:Short); 60 item (EQ-i:YV); 88 item (EQ-360); eta 133 item (EQ-i).</p> <p>15 azpieskala: Norberaren ezagutza emozionala; Asertibitatea; Autoestimu pertsonala; Garapen pertsonala; Independentzia; Enpatia; Harreman interpersonalak; Erantzukizun soziala; Arazoak konpontzeko gaitasuna; Errealitatea ebaluatzeko gaitasuna; Maltasuna; Estresarekiko tolerantzia; Bulkaden kontrola; Zoriona; eta Baikortasuna.</p>	<p>4 eta 15 faktore artean<sup>11</sup>.</p>	<p>EQ-i  <math>\alpha_{azpiesk} = .69 - .86</math>  <math>r_{test-retest} = .72 - .80</math>  *(6 hilabete)  EQ-i: Short  <math>\alpha_{azpiesk} = .76 - .93</math>  <math>r_{test-retest} = .57 - .80</math>  *(6 hilabete)  EQ-i 2.0  <math>\alpha_{azpiesk} = .77 - .91</math>  <math>r_{test-retest} = .81</math>  *(8 aste)  EQ-360  <math>\alpha_{azpiesk} \geq .77</math>  EQ-i:YV / EQ-:YV(S)  = .65 - .90</p>	<p>Eskola uztea; Aurre egiteko estrategiak; Alexitimia; Autokontzeptua; Autoerrealizazioa; Ongizatea; Depresioa; Arrakasta akademikoa; Motibazio intrintsekoa; Baikortasuna; Pertsonalitatea; Arazoak konpontzeko gaitasuna; Buru-osasuna; Bizitzarekiko asetasuna; Droga- eta alkohol-kontsumoa.</p>
<p><b>Trait Emotional Intelligence Questionnaire</b></p> <p>(TEIQue; Petrides, 2009; Petrides eta Furnham, 2000; 2003).</p>	<p>AE-ezaugarriaren teoria (Petrides eta Furnham, 2001).</p>	<p>+7 urte (TEIQue-CF); +12 urte (TEIQue-AF). +17 urte (TEIQue).</p>	<p>15 item (TEIQue-360S); 30 item (TEIQue-ASF; TEIQue-SF); 75 item (TEIQue-CF); 36 item (TEIQue-CSF); 144 item (TEIQue V1.0); 153 item (TEIQue V1.5; TEIQue-360; eta TEIQue-AF).</p> <p>4 eskala: Ongizatea; Autokontrola; Hunkiberatasuna; eta Soziabilitatea.</p>	<p>4 faktore.</p>	<p><math>\alpha_{globala} = .89 - .92</math>  <math>\alpha_{azpiesk} = .61 - .91</math>  <math>r_{test-retest} = .59 - .86</math>  *(12 hilabete)</p>	<p>Jarrera disfuntzionalak; Afektu negatiboa; afektu positiboa; Aurre egiteko estrategiak; Antsietatea; Alexitimia; Babes soziala; <i>Burn-out</i>; Depresioa; Umorea galtzea; Etsaikeria; Pertsonalitatea; Arazo sozialak eta jokabidezkoak; Erreaktibotasun emozionala; Estres akademikoarekiko erresistentzia..</p>

*Oharra.*  $\alpha_{subesc}$ : Cronbach-en alfa azpieskaletarako;  $\alpha_{global}$ : Cronbach-en alfa eskala globalerako;  $\alpha_{anitz}$ : Cronbach-en alfa erantzun anitzetarako;  $\alpha_{erantzungrad}$ : Cronbach-en alfa eskala gradualetarako;  $r_{test-retest}$ : Test-retest korrelazioa.

<sup>11</sup> Hainbat ikerketetan egindako azterketa faktorialek EQi delakoaren egitura desberdinak eman dituzte: lau faktore aipatu zituzten Bar-On eta Parkerrek (2000) eta Parker eta lankideek (2005), tresna honen gazteentzako bertsiorako; lehen mailako sei agertzen dira Palmer, Manocha, Gignac, eta Stough-ek populazio orokorrean egindako ikerketan (2003); hamar faktore ezartzen dira Bar-Onen lanetan (1997, 2000); eta hamabost, maila nagusiko bakar batean bilduta, Brackett eta Mayerren (2003) eta Petrides eta Furnhamen (2001) lanetan.

Gaztelaniaz eskuragarri dauden adimen emozionala neurtzeko tresnei dagokienez Extremerak, Fernández-Berrocalek eta Saloveyk (2006) MSCEIT gaztelaniara egokitu, eta espainiar populazioarekin balioetsi zuten. Halaber, badira *Trait Meta-Mood Scaleren* hainbat bertsioen egokitzapenak gaztelaniaz. Esaterako, Fernández-Berrocalek eta lankideek (1998) TMMSren 48 itemeko bertsioa balioetsi izan dute espainiar partaideen lagin batekin, horren bidez TMMS-24 osatzeko (Fernández-Berrocal et al., 2004). Halaber, balioetsi izan da baita 23 itemeko TMMSren bertsio bat Euskal Autonomia Erkidegoko nerabeekin (Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Aramburu, eta Alonso-Arbiol, 2011).

Gaztelaniaz badira beste egokitzapen batzuk, esaterako Chico-k (1999), *Assessing Emotions Scalerentzako* egindakoa; Pérez-Gonzálezek (2003) TEIQue egokitu zuen; eta Ferrando eta lankideek (2010) nerabeentzako prestatutako eskala horren bertsio laburtua. *Multi-Health Systemsek* EQ-i delakoaren hainbat bertsio egokitu ditu. Era berean, López-Zafra, Pulido eta Berrios-ek (2014) EQ-i beraren bertsio laburtua balioetsi dute populazio orokorrarekin, eta Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando eta Sainzek (2012) tresna berberaren haur eta nerabeekin neurtzeko bertsioa ere (EQ-i:YV) balioetsi dute, eta eskuragarri dago. AE-trebetasunari loturiko trebetasun berariazkoen neurketari dagokionean, Murtziako Unibertsitateko Serra eta Ferrandok *Levels of Emotional Awareness Scaleren* gaztelaniazko bertsioa egin dute, nahiz ez dagoen horri buruzko datu argitaraturik.

Gaztelaniaz hezkuntzaren alorrean adimen emozionala neurtzeko tresna baliozko eta fidagarriak edukitzearen garrantzia kontuan hartuta, gaur egun nerabeentzako A Eren eskala bat garatzen ari gara, Mayer eta Saloveyren (1997) lau trebetasunetan oinarrituta, bai eta beste bi eskala gaztelaniara egokitu eta balioesteko lanetan ere: batetik Brackett eta lankideen *Self-Rated Emotional Intelligence Scale* (2006), eta bestetik Kirk eta lankideen *Emotional Self-Efficacy Scale* (2008).

### **Adimen emozionalaren eta beste aldagai batzuen arteko harremanak**

Adimen emozionalari buruzko ikerketek aldagai ugariarekin jarri izan dute hura harremanetan, aldagai pertsonal eta testuingurukoekin, hala nola bizitzarekiko ajetasunarekin (Koydemir, Şimşek, Schütz, eta Tipandjan, 2013), autokontzeptuarekin (Kong, Zhao, eta You, 2012), osasun fisiko eta burukoarekin (González, Piqueras, eta Linares, 2010), babes sozialarekin (Di Fabio eta Kenny, 2012), estresarekin (Lombas,

Martín-Albo, Valdivia-Salas, eta Jiménez, 2014), gurasoen hezkuntza-estiloekin (Batool eta Bond, 2015), eta abarrekin. Jarraian, adimen emozionalaren eta autokontzeptuaren arteko harremanak aztertuko dira, positiboki erlazionatuta omen daudelako (Kong et al., 2012), eta bata zein bestea nerabeen garapen psikosozialean funtsezko aldagaiak direlako. Bestalde, adimen emozionalaren eta testuinguruko aldagai baten (babes soziala) arteko harremana ere ikertu da, maila handiko adimen emozionalari loturiko jokabide sozialak identifikatu direlako (Brackett et al., 2006; Extremera eta Fernández-Berrocal, 2004), bai eta beste pertsona esanguratsuek ongizate pertsonalean paper garrantzitsua dutelako (Runcan eta Iovu, 2013).

### Adimen emozionala eta autokontzeptua

Hainbat ikerketa egin dira adimen emozionalak aldagai pertsonal ugariarekin dituen harremanen inguruan, besteak beste ongizate psikologikoarekin (Bermúdez, Álvarez, eta Sánchez, 2003), pertsonalitatearekin (Ciarrochi, Chan, eta Caputi, 2000), erresilientziarekin (Mikulic, Crespi, eta Cassullo, 2010), autokontzeptuarekin (Cheung, Cheung, eta Hue, 2015) eta ongizate subjektiboarekin (Rey, Durán, eta Pacheco, 2005). Jarraian, autokontzeptuarekin duen harremana aztertuko dugu, ikertzaileen aburuz autokontzeptua funtsezko aldagaia delako gizakion jokabidea ulertu eta iragartzen laguntzerakoan (Singh eta Singh, 2012). Interesgarria da AEren eta autokontzeptuaren arteko harremanaren ikerketa, agian modu horretan hobeto ulertu ahal izango delako norberaren emozioak maneiatzeko moduak norberaren burua hautemateko modua ulertzen laguntzen duelako.

Ikertzaileak bat datoz adimen emozionalak nerabeen autoestimuan garrantzi handia duela ustean (Cheung et al., 2015; Li eta Zheng, 2014). Adimen emozionalak harreman positiboa dauka autokontzeptuarekin eta autoestimuekin (Riaz, Shahzad, eta Ansari, 2009; Singh eta Singh, 2012); hau da, adimen emozionalean indize handia ematen duten nerabeek, autokontzeptu maila ere handia dute, eta doitze psikosozial hobia (Garaigordobil eta Oñederra, 2010).

Adimen emozionalaren eta autokontzeptuaren arteko harremana neurri globalen bitartez aztertzen dituzten ikerketekin konparatuta, urriak dira aldagai bien dimentsioen berriazko harremanari erreparatzen diotenak. Ikerketen arabera, autokontzeptu sozialak, autokontzeptu emozionalak eta autokontzeptu globalak modu esanguratsu eta positiboan korrelazionatzen dira argitasun emozionalarekin, erregulazio

emozionalarekin eta sentimenduekiko arretarekin, baina, aldiz, harreman negatiboak omen dira autokontzeptu pertsonalaren eta sentimenduekiko arretaren artean (Augusto-Landa, López-Zafra, Aguilar-Luzón, eta Salguero de Ugarte, 2009; Augusto-Landa eta López-Zafra, 2010; Gorostiaga et al., 2011). Datuek erakusten dute, batetik, autokontzeptu sozial eta global handiko ikasleek arreta handiagoa egiten diotela sentimenduei, argiago hautematen dituztela, eta gehiagotan baliatzen dituztela pentsamendu positiboak emozio negatiboak konpontzeko tresna gisa; hots, arreta egiteko eta egoera emozionalak ulertu eta erregulatzeko gaitasunak nabarmen laguntzen du arrakasta soziala lortzen, positiboki eragiten baitio norbanakoak bere burua gizartean hautemateko duen moduari, bai eta inguruko pertsonekin harremanetan jartzekoari ere. Bestalde, datuek erakusten dute baita autokontzeptu emozional handiko nerabeek argitasun eta erregulazio emozional maila altua dutela, eta sentimenduekiko arreta txikia. Ziur asko, sentimenduei eskainitako gehiegizko arretak norberari buruz hausnarketa gehiegi egitea eragiten du, eta horrek, antsietate- eta depresio-maila handiak (azken hori txarrean jarrita). Ondorioz, horrek guztiak norberak bere buruaz duen oharmenari eragingo lioke.

Ikerketa horiek kontuan hartuta, begien bistakoa dirudi adimen emozionalaren eta autokontzeptuaren artean dagoen harremana baieztatzen dutela. Alabaina, eta nahiz eta lanek joerak adierazten dituzten arren, harremana nola gertatzen den ez dago guztiz argi; beraz, interesgarria litzateke ikerlanean jarraitzea horren inguruan.

#### Adimen emozionala eta babes soziala

AE aldagai garrantzitsu gisa agertu da pertsonen doitze psikosoziala azaltzerakoan (Salguero et al., 2011); nerabeen artean, esaterako, jarrera bortitzak dituztenak (Martorell et al., 2009), maila handiko jokabide antisozial eta delituetan dabiltzanak (Garaigordobil eta Oñederra, 2010), eta jarrera fisiko zein ahozko erasokorretan, oldarkortasunean eta hirna puntuazio altuak dituztenak, horiexek ematen dituzte baita AE-ezaugarrian puntuazio nabarmen baxuenak (Inglés et al., 2014), bai eta eraginkortasun, aktibitate, erantzukizun eta tolerantzia maila baxuak (Garaigordobil eta Oñederra, 2010). Beraz, badirudi adimen emozionalak harreman estua duela norbanakoek gizartean elkarri eragiteko duten moduarekin. Horren harira, interesgarria ematen du adimen emozionala eta babes soziala ikertzeak, azken aldagai horrek nabarmen laguntzen diolako ongizate pertsonalari (Chu et al., 2010). Halaz ere, gutxi

dira babes sozialaren eta adimen emozionalaren arteko harremana berariaz aztertu duten ikerlanak.

Babes sozialaren kontzeptuak horrenbeste harreman, jarduera eta ebaluazio hartzen dituelarik baitan, ez da erraz harentzako definizio argi eta garbia aurkitzea. 70eko hamarkadatik aurrera aurkitzen ditugu holako eta halako diziplina zientifikoaren arreta-guneei buruzko definizio eta ebaluazio-tresnak. Komunitate zientifikoaren artean definizio zabaldu eta onartuenetako baten arabera (Lin, 1986), babes soziala komunitateak, gizarte-sareek eta lagun minek ohiko egoeretan zein krisialdian eskaintako hornidura instrumental eta/edo espresiboen multzoa litzateke, horiek egiazko zein hautemanak izanda ere. Ikerketa psikosozialek gizarte-sareak gizabanako jakin bati eskaintzen dizkion funtzio guztien arteko kontzeptualizatzen dute babes soziala. Horren bitartez, hezkuntzaren psikologian, gizarte-hezkuntzan eta psikologia eta esku-hartze komunitarioan diharduten profesionalek familiaren, berdinen eta irakasleen babesa ikertzen dute (Hombrados eta Castro, 2013).

Ikerketa batzuen arabera, gaitasun emozionalak lagundu egiten dute gizarte-trebetasunak eskuratzen, hartara harremanen kalitatea eta babes soziala eskuratzeko aukera areagotuz (Salovey, Bedell, Detweiler, eta Mayer, 2000). Trebetasun emozional egokidun jendeak harreman sozial positibo gehiago izaten du, gehiago hautematen dute gurasoen babesa, eta berdinekiko harreman sozial negatibo gutxiago izaten dituzte (Lopes et al., 2004; Lopes, Salovey, eta Straus, 2003). Adimen emozionalean puntuazio altudun jendeak babes sozial handiagoa hautemateko joera ohi du.

Jokabide sozialari dagokionean, AE maila handiagoa harremanetan jarri izan da: gizarte-gaitasun handiagorekin eta pertsonen arteko estrategia negatiboaren erabilera urriagorekin (Brackett et al., 2006; Lopes et al., 2004), kalitate hobegoko gizarte-harremanekin (Extremera eta Fernández-Berrocal, 2004) eta familia- eta bikote-harreman hobekin (Brackett et al., 2006). Gainera, AE maila handiagoa duten pertsonak atseginago, enpatikoago eta lagunartekoagozat jotzen ohi dituzte gainerakoek (Lopes et al., 2005); hau da, pertsona emozionalki adimentsuak ez dute beren emozioak hauteman, ulertu eta erregulatzeko gaitasun handiagoa soilik –eta horrek eragin positiboa dauka beren ongizate pertsonalean–; horrez gain, trebetasun horiek gainontzekoen emozioetara orokortzeko gauza dira, eta hartara aberastu egiten dituzte beren harreman sozial, familiako eta intimoak.

Babes soziala bitartekari gisa erabili izan da batez ere: babes sozialak gizabanakoen desberdintasun-harremanetan jokatzen duen paper bitartekariaren frogak



aurkitu dira, bai eta doitze eta desdoitze psikologikoaren adierazleak ere (Rey, eta Extremera, 2011; Trunzo, eta Pinto, 2003). Ikerketa gehienak unibertsitateko ikasleekin egin dira (Kong et al., 2012; Koydemir et al., 2013; Montes-Berges eta Augusto, 2007; Runcan eta Iovu, 2013; Zhao, Kong, eta Wang, 2013), eta, oro har, ikerketen emaitzek erakusten dute AEk eragin positiboa dela babes sozialaren gainean, familiaren eta berdinengandik babes-sentsazio handiagoa jasotzen baita. Hots, AE altuko pertsonak babes sozial handiagoa hautematen dute. Montes-Berges eta Augustoren aburuz (2007) argitasuna eta konponketa azpieskalak babes sozialaren iragarle dira.

Besteen egoera emozionalak hautematen trebeago diren nerabeen artean gurasoekiko harreman sozial hobeak aurkitzen dira, bai eta tentsio gutxiago harreman sozialetan (Salguero et al., 2011). Ildo beretik, Di Fabio eta Kenny-k (2012) azaltzen dute beren ikerketen emaitzak baieztatu egiten dutela, oro har, AEren (neurketa autotxostenen zein errendimendu-galdetegien bitartez eginda ere) eta hautemandako babes sozialaren arteko erlazioa. Alabaina, neurketa bien ekarpena esanguratsua bada ere, autxostenarena nahikoa txikia da. Bestalde, errendimendu-neurketaren lau eskalak (emozioen hautematea, erraztea, ulertzea eta maneatzea) batera aintzat hartuz gero, multzoaren babes sozialarekiko ekarpena esanguratsua da, baina, banan-banan hartuta, eskala bakar bat ere ez da esanguratsu. Gizabanakoek beren trebetasun emozionalekiko konfiantzak eragina izango zukeen besteengatikiko babesa jasotzeko itxarokizunaren gainean. Gaitasun emozionala esanguratsua den eta hautemandako babes sozialarekin harremanetan dagoen arren, gaitasun emozionalen auto-pertzepzioek errendimendutesten bitartez neurtutakoek baino esanguratsuagoak dirudite.

Emaitzek argi uzten dute baita nola erlazionatzen diren hautemandako AEren berriazko alderdiak hautemandako babes sozialarekin. Esaterako, norberaren eta besteen emozioak baloratzeko, eta bereak egoki adierazteko gaitasunaren gaineko gizabanakoen oharmenek erraztu egiten dute hautemandako babes sozialaren hautematea. Babes sozialak pertsonen arteko baliabide-trukea eskatzen duenez gero – sarritan estutasun psikologikoko egoeran–, eta babes beharra onartu eta laguntza eskatzeko gaitasuna inplikatzeko duenez, emozioak hauteman eta adierazteko trebetasuna babes sozialarekin lotzen da logikoki. Emozioak hauteman eta adierazteko gaitasunean norberaren konfiantza esanguratsua izan daiteke besteak laguntza-emaile gisa hauteman ahal izateko.

Sexuaren araberako aldeak aurkitzen dituzte babes soziala babes-iturrien arabera (familiakoa, adiskideena eta irakasleena) eta AE (arreta emozionala, sentimenduen

argitasuna eta konponketa emozionala) aztertzen duten ikerlanek (Azpiazu, Esnaola, eta Sarasa, 2015). Gizonezkoen laginean aldagai guztiek korrelazionatzen dira modu positibo eta esanguratsuan, baina emakumeen artean arreta emozionalaren dimentsioak ez du korrelazionatzen ez senideen babesarekin, ezta irakasleenarekin ere. Ildo beretik, gizonezkoen laginean adiskideen babesak emozioekiko arreta eta sentimenduen argitasuna proportzio handiengan iragartzen duen artean, familiako babesak hartzen dio aurrea emozioen erregulazioan. Bestalde, lagin femeninoan berdinen babesak iragartzen du batez ere arreta emozionala, eta familiarenak, berriz, argitasun eta erregulazio emozionala. Emaitza horien argira, iradoki daiteke iturri desberdinetatik jasotako babesak adimen emozionalaren alderdi desberdinetan eragiten dutela. Gainera, emaitzok baieztatu egiten dute nerabezaroan batez ere berdinen eta familiaren babesak duten garrantzia.

Gutxi ikertu dira AE eta babes soziala babes-iturrietan (familia, adiskideak eta irakasleak) oinarrituta. Garrantzitsua da, hala ere, ikerketa-ildo horri jarraitzea; izan ere, norberaren eta gainerako pertsonen emozioak baloratu eta adierazteko gaitasunari buruzko pertzepzioak desberdinak dira, gainontzeko horiek zeintzuk diren eta beraiekin zer nolako harremanak ditugun gorabehera.

### **Hezkuntza-inplikazioak**

Eskolari ikasgeletako gaitasun- eta behar-heterogeneitatea ikasleen alde, desberdintasun eta norbanakoen berezitasunak kontuan hartuta artatzeko zeregina dagokio. Funtsezkoa da, halaber, eskolak ikasleei doitze psikosozialaren eta eskolarako egokitzapenaren garapenean lagunduko dieten baliabide pertsonalak sustatzeko lanari ere ekin diezaion. Gaur egun gizarteak haur eta gazteek, trebetasun akademikoez gain, beste gaitasun osagarri batzuek ere hornitzea eskatzen dute, horien bidez heltzerakoan ere bizitza arrakastatsua izan dezaten; bada, konpetentzia emozionalak eskuratzeak erantzun bat eman diezaieke gizarte-eskakizun horiei (Jiménez-Morales eta López-Zafra, 2009). Beraz, AEn garapena nahitaez jorratu beharreko zeregina dela ematen du, eta eskola leku ezin hobea ikasleen ongizate pertsonal eta sozialean eragin positiboa izango duten trebetasun horiek sustatzeko (Extremera eta Fernández-Berrocal, 2004).

Ikerketak emandako datu enpiriko batzuen arabera, nolabaiteko erabilgarritasuna aintzatetsi dakioke AEn hezkuntzaren alorrean, zeregin akademikoetan garapen emozionala zein soziala garrantzitsuak direla aitortzen baita (Barna eta Brott, 2011), eta

zenbait irakasleren arabera harreman positiboa egiaztatu da AEren eta eskolako doitzemilaren artean (Mestre, Guil, Lopes, Salovey, eta Gil-Olarte, 2006). Pertsona emozionalki adimentsuenak hobeto egokitzen dira eskolara; hau da, ikasle emozionalki adimentsuenek beren prozesu emozionalak ulertu eta erregulatzeko trebetasunak erabiltzen dituzte eskolara modurik positiboenean egokitze, eta horrek ingurune sozial eta eskolakoan egoki garatzen laguntzen diete (Mestre, Guil, eta Gil-Olarte, 2004). Egile horien aburuz, beren emozioak hobeto erabiltzen, ulertzen eta maneiatzen dituzten subjektuak dira, aldi berean, diziplina ezagatik edo jarrera oldarkorreatatik huts gutxien jasotzen dituztenak; gutxiago darabilte indarkeria, eta, gainera, errendimendu akademiko hobea dute.

Alabaina, ikasleen adimen emozionalaren eta errendimendu akademikoaren arteko harremana aztertzeke interesa piztu den neurrian, zenbaiten ikerketen emaitzak konsistentzia gabeak eta batzuetan kontraesankorrak izan dira (Jiménez-Morales eta López-Zafra, 2013; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, eta Osborne, 2012). Ikerketa batzuek harreman hutsal edo oso mugatuak aurkitu dituzte adimen emozionalaren eta errendimendu akademikoaren artean (Perera eta DiGiacomo, 2013); beste batzuek adimen emozionalaren eta errendimendu akademikoaren arteko harremanak esanguratsuak baina moderatuak direla iradokitzen dute (Gil-Olarte, Palomera, eta Brackett, 2006; Pérez eta Castejón, 2007; Quinto eta Roig-Vila, 2015). Azkenik, badira adimen emozionalaren eta errendimendu akademikoaren artean korrelazio positibo eta esanguratsuak aurkitu dituztenak ere (Ferrando et al., 2010; Gil Olarte et al., 2006; Nasir eta Masrur, 2010; Parker et al., 2004). Esaterako, Van der Zee, Thij, eta Schakel-en aburuz (2002), adimen emozionalak adimen psikometriko tradizionalak baino modu egokiagoan azaldu zuen unibertsitateko ikasle holandarrez osaturiko lagin baten errendimendu akademikoa. AlAli eta Fatema-k ere (2009) antzeko korrelazioak aurkitu zituzten Kuwaiteko Bigarren Hezkuntzako ikasleen artean.

Gaur egun, asko dira AEren garapena bilatzen duten esku-hartze programak, konstruktiboren garrantziaren adierazle, esaterako *programa Fortius. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales* (Méndez, Llavona, Espada, eta Orgilés, 2013), *Programa Intemo. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes* (Ruiz et al., 2013), eta *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* (González eta Villanueva, 2014).

## ESKOLA-INPLIKAZIOA ETA AUTOKONTZEPTUA

Iker Ros eta Ana Zuazagoitia

Eskola-porrotaren, absentismoaren eta eskola uzte goiztiarraren tasa altuen aurrean, gero eta garrantzi handiagoa ematen zaio ikasleen inplikazioari. Ikuspegi ugari batzen diren ikerketa-eremua den arren, gehienek haren izaera multidimentsionala azpimarratzen dute, baina hiru dimentsiotako eredua da onartuena (dimentsio kognitiboa, jokabideena eta emozionala). Egungo literatura zientifikoak ikasleen inplikazioak autokontzeptu konstruktarekin duen erlazioa ere aipatzen du.

### Eskola-inplikazioa

Atal honetan ikasleek ikastetxeekiko duten inplikazioari buruz dakiguna berrikusiko dugu. Eskura dugun literatura zientifikoak iradokitzen duenez, eskolarekiko inplikazioa eta eskola-arrakasta loturik daude elkarren artean. Ikaslearen ikastetxearekiko inplikazioaz ari garenean, prozesu psikologiko batez ari gara, hain zuzen ere ikasteko zereginean ikasleak jartzen dituen arreta eta interesa, eta egiten duen ahalegina baitan hartzen dituen prozesuaz (Marks, 2000). Literatura zientifikoan erabiltzen den *student engagement* terminoa ikaslearen inplikazio gisa itzultzen da, eta *school engagement* terminoa eskola-inplikazio gisa.

Garapen sozio-pertsonalean eta arrakasta akademikoan garrantzi handia izango duen faktoretzat jotzen da eskola-inplikazioa. Hainbat ikerketaren aburuz (Goodenow, 1993; Leithwood, Jantzi, eta Steinbach, 1995; Willms, 2003), inplikazioak eragin benetan esanguratsua dauka ikasleen ibilbideen garapenean; besteak beste eskola uztea murrizten laguntzen du (Archambault, Janosz, Fallu, eta Pagani, 2009), indarkeria prebenitzen du, eta ongizate pertsonala areagotzen. Egiaztatuta dago, halaber, jokabide disruptiboen (adibidez, eskola etetea, eskoletara ez joatea edo eskolako zereginak ez amaitzea) eta ikasleen inplikazio ezaren arteko lotura. Eskola-inplikazio maila nabarmen eskaseko ikasle gehienek klasea eteten dute, ez dira klasera joaten eta eskolako zereginak amaitu gabe uzten dituzte. Ikasle inplikatuak, berriz, inbertsio psikologikoa egiten dute ikaskuntza-prozesuan, eta eskolak eskaintzen duena ikasten ahalegintzen dira (Newmann eta Davies, 1992).

## Kontzeptualizazioa

Ikasleek eskolarekiko eta heziketarekiko duten inplikazioari buruz ez dago adiera bakarreko definizio kontzeptualik. Gainera, ikuspegi desberdinak biltzen dira ikergai horren inguruan, eta eremu desberdinetatik garatu izan da: soziologiko, antolakuntzazko, psikologiko, pedagogiko edo kurrikularretatik. Ez da ezohikoa ikertzaileek beraiek arazo jakin batzuk aipatzea: terminoak ez duela behar bezain definizio zehatza, ikergaia operatibizatzeko modu desberdinak daudela, eta ikerketa-ildo eta -gai ugari nahasten direla gaiaren inguruan (Appleton, Christeson, eta Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, eta Paris, 2004; Furlong et al., 2003; Jimerson, Campos, eta Greif, 2003; Yonezawa, Jones, eta Joselowsky, 2009).

Funtsean, bi etapa nagusi nabarmentzen dira Ipar Amerikan ikasleen inplikazioaren inguruan garatu den ikerkuntzari dagokionez (Yonezawa et al., 2009). Lehen fasean, ikasleen inplikazioa dimentsio bakarreko fenomeno gisa hartu zen, baina gerora dimentsio anitzekotzat jo izan da.

Eskola-inplikazioa berariaz jorratzen duen lehen azterlana Finn-en esku-hartze eta identifikazio eredu da (1989), zeinek “*student engagement*” edo ikasleen ikastetxearekiko inplikazioa definitzen duen. Konstruktua horrek bi osagai ditu: bata jokabide- edo jarrera-osagaia (ikastetxean ikasleak duen parte-hartzea), eta bestea osagai psikologiko edo emozionala (ikastetxearekiko identifikazioa). Azterlan horretan, Finnek inplikazioaren eta errendimendu akademikoaren arteko harremanean sakontzen du. Ikasleen inplikazioa positiboa zein negatiboa izan daiteke, eta gorabeherak izan ditzake denboran zehar, arduragabekeria handienetik erabateko konpromisorainoko mugen artean.

Taldeko kide izatearen kontzeptua ere aipatu izan da. Voelkl-ek (1997) identifikazio deitzen dio ideia horri berari; izan ere, “eskolarekiko identifikazioari” buruz egin zuen doktorego-tesia. Hauek dira identifikazioaren elementuak: kide izatearen sentimendua, eskolaren balioespena, eta eskolarekin lotutako emaitzak. Finnen arabera, eskoletan parte hartzeak eta errendimendu akademikoak identifikazioa iragartzen dute. Haren ustez identifikazioa bat egite eta atxikimendu sentimendua da, eta hori gizabanako baten eta erakunde baten artean gertatu daiteke (esaterako, ikasle baten eta haren eskolaren artean).

Finn (1989) eta Voelklen (1997) eruedetan oinarritzen dira Leithwood eta lankideak (1998), eta harremanetan jartzen dute lidergo banatua eta antolakuntza-

ikaskuntza ikasleen errendimendu ez akademikoekin eta ikasleen inplikazioarekin, betiere aintzat hartuta bi dimentsio klasikoak, hau da, eskolan parte hartzea eta ikastetxearekiko identifikatzea (zeinetan kide izatearen sentimendua gailentzen baita), ikaslearen autokontzeptu akademikoarekin batera. Inplikazioa atxikipenaren iragarle zuzena dela ikusi zuten, baina errendimendu akademikoaren zeharkako iragarlea (atxikipenaren bidez). Deigarria da intuizio ororen kontrako emaitza jakin bat, zeinaren arabera autokontzeptu akademikoak ez duen ez inplikazioa, ez atxikipena, ez eta errendimendu akademikoa ere iragartzen. Zenbat eta tamainaz handiago izan ikastetxea, orduan eta aukera gehiago bertako ikasleek autokontzeptu akademiko txikiagoa eta parte-hartze urriena garatzeko. Gerora, Mulford-ek, berriro ere Leithwood eta Sillins-ekin batera, LOLSO proiektua (2004) landu zuten, eta ikasleen ikaskuntzarekiko inplikazioa antolakuntza-ikaskuntza eta irakasleen lanarekin erlazionatu. Egile horien ustez, lidergo eraldatzaileak antolakuntza-baldintzetan eragiten du, eta horiek identifikazioan, zein funtsezkoa baita esku-hartzea sustatzeko. Beraz, identifikazioak esku-hartzea ekartzen du ondorio.

Azken urteetan arreta handia eskaini die hezkuntza-komunitateak Europako Lankidetzaren eta Garapenerako Erakundeak (ELGE) burutzen dituen PISA txostenei; hara, PISArekin loturiko hainbat ikerlanek ikasleen inplikazioa izan dute aztergai. Kirsch eta lankideek *Performance and engagement across countries* izeneko lana argitaratu zuten 2002an, eta Willmsek *Student engagement at school a sense of belonging and participation* izeneko 2003an. Azken horrek bi elementu azpimarratzen ditu: batetik, Europako ikasleen inplikazioaren eta konpromisoaren garrantzia bere eskola-emaitzen hobekuntzan –baita, alabaina, inplikazio eta konpromisoa maila apalagoan agertzen direla gizarte-egoera ahuleko taldeetako ikasleen artean–; bestetik irakaslearen rola ikasleengan kidego sentimendua sorrarazteko. Egile horien ustez inplikazioa eskola-prozesu gisa hartu beharko litzateke, bai eta, berez, eskola-emaitzat ere.

Aurrerago, *student engagement* kontzeptuaren berrikusketa eta eguneratze garrantzitsua egin da (Fredricks et al., 2004). Lehenago egin zuten ikerketa berrikustean hiru inplikazio mota desberdin zituzten: jokabidearena, afektiboa eta kognitiboa. Azterlan gehienek jokabidearen inguruko alderdiak jorratu dituzte, arreta ikasleen eskolarekiko eta nork bere ikaskuntza-prozesuarekiko lotura handiago edo txikiagoaren isla diren jokabide behagarrietan jarrita. Beste batzuk, berriz, alderdi emozionaletan zentratzen dira, ikasleek eskolaren, ikasgelen, irakasleen eta, oro har, ikastetxean eta

ikasgeletan bizitzen dituzten egoera afektiboen (antsietatea, asperdura, interesa, ...) gainean sentitzen dituzten interes, balio eta sentimendu negatibo zein positiboetan. Azkenik, beste azterlan batzuen abiapuntua alderdi kognitiboak dira, eta ikasleek ikaskuntzan duten inplikazio psikologikoa ikertzen dute, ideia, ezagutza eta trebetasunen menderakuntza, bai eta ikasteko duten motibazio intrintsekoa ere.

Estatuan inplikazioaren gaia jorratu duten lehen ikerlanek (Ros, 2009; Ros, Goikoetxea, Gairín, eta Lekue, 2012) LOLSO proiektutik (Mulford et al., 2004) egokitutako ikasleen inplikazioari buruzko hiru dimentsioko eredia baliatu dute, eta ikastegiaren antolakuntzaren garapenarekin erlazionatu dute. Bestetik, Gonzálezek (2010) kontzeptuari buruzko esparru teorikoa eta hainbat ikerketa-ildo jorratu ditu.

Azken urteotan Christenson eta haren lankideen lana gailentzen da (Appleton, Christenson, Kim, eta Reschly, 2006; Appleton et al., 2008; Christenson, Reschly, eta Wylie, 2012; Reschly eta Christenson, 2006; Veiga et al., 2012), zeinek dimentsio akademikoa gehitu zioten lehenago aurkeztutako hiru dimentsioko ereduari.

### Barne-egitura

Gaur egun onartua da, oro har, ikasleek eskolan duten inplikazioa multidimentsionala dela (Atweh, Bland, Carrington, eta Cavanagh, 2007; Audas eta Willms, 2001; Furlong eta Christenson, 2008; Jimerson et al., 2003; Lipman eta Rivers, 2008; Simons-Morton eta Chen, 2009), nahiz dimentsioen kopuru eta motaren inguruan desadostasunik dagoen. Eskuarki, bi eta lau osagaien arteko meta-konstruktutzat hartzen da (Christenson et al., 2012).

Aditu batzuek (Finn, 1989) konpromisoaren bi dimentsioko eredia proposatu dute: jokabidearen dimentsioa batetik (esku-hartzea, ahalegina eta jokabide positiboa) eta dimentsio afektiboa bestetik (interesa, kidego sentimendua, balioa eta emozio positiboak). Berriki, beste egile batzuek (Archaumbault et al., 2009; Fredricks et al., 2004; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, eta Paris, 2005; Jimerson et al., 2003) inplikazioaren hiru osagaiko eredia iradoki dute, jokabidearen dimentsioari eta dimentsio afektiboari bete bat gehituta, kognitiboa (zeinak baitan hartuko bailituzke autoerregulazioa, ikaskuntzarekiko inbertsio psikologikoa eta estrategien erabilera). Azkenik, beste batzuek (Appleton, et al., 2006; Appleton et al., 2008; Reschly eta Christenson, 2006) lau dimentsioko eredia proposatzen dute: dimentsio akademikoa, jokabidearena, kognitiboa eta psikologikoa. Eredu horretan, jokabidearekin loturiko

alderdiak bi osagaitan banatuta daude: akademikoa batetik (eta horren barruan daude zereginen eskaintako denbora, lortutako notak eta zereginen amaiera), eta jokabidea bestetik, eta horren barruan eskoletako eta curriculumetik kanpoko jardueretako esku-hartzea.

Dimentsio afektiboaren barruan eskola, irakasle eta ikaskideei buruzko sentimenduak daude (irakasle eta ikaskideekiko sentimendu positiboak, kasu). Jokabidearen dimentsioaren barruan sartzen dira ikasleen parte-hartze behagarria curriculumetik kanpoko jardueretan (esaterako kirolelan edo klubetako jardueretan), zereginak amaitzea, bai eta kalifikazioak, noten batez besteko orokorra, eta probetan lortzen dituzten puntuak. Dimentsio kognitiboaren barruan, berriz, ikasleek nork bere buruarekiko, eskolarekiko, irakasleekiko eta ikaskideekiko dituzten pertzepzioak eta sinesmenak daude (adibidez, autoeraginkortasuna, motibazioa, irakasleek edo ikaskideek norbera onartzearen pertzepzioa, norberaren helburu eta itxarokizunak).

### Neurketa

Ondoren, ikasleen inplikazioaren inguruko orain arteko ikerkuntzan hamaika galdetegi erabilienak deskribatuko eta erkatuko ditugu (Fredricks eta McColskey, 2012): horietako bakoitzak neurtzen duena, eman zaien erabilera, erabilitako laginak eta neurketa bakoitzaren fidagarritasun maila zein baliozkotasuna.

Lehenengo lanetarikoa da Wellborn eta Connell-ek 1987an osatutako *Research Assessment Package for Schools (RAPS)*, hamaika itemek osaturikoa, bost uneko inplikazioaren dimentsioaren inguruan, eta aldaketen aurreko erreakzioaren dimentsioari lotuak beste seiak. Haren barne-konsistentzia .68–.77 bitartekoa da.

Beste hezkuntza-ikerbide klasiko baten oinarrian dago *Motivated Strategy and Learning Use Questionnaire (MSLQ)* galdetegia (Pintrich eta DeGroot, 1990), zein 22 itemez osaturik baitago, bederatzi autoerregulazioaren dimentsioari dagozkienak, eta hamahiru estrategia kognitiboen erabilerari. Haren barne-konsistentzia .63–.88 bitartekoa da.

Urte berean argitaratu zen eskola-inplikazioaren inguruan berariaz osaturiko lehen galde-sortetako bat, Steinberg, Brown eta Dornbusch egileen *School Engagement Questionnaire (SEQ)*: lau itemez osaturikoa, hiru ikasgai-arlotan. Haren barne-konsistentzia .74–.86 bitartekoa da.



Eskola-arrakasta landu zuten Bowen eta Richman-ek (1995), 24 itemek osaturiko *School Success Profile (SSP)* bitarte. Eskola-inplikazioari buruzko hiru itemek eta arazoak ekiditearen inguruko beste hamaikak osatzen dute galde-sorta. Haren barne-konsistentzia .66–.82 bitartekoa da.

Voelklek (1995) inplikazioaren osagaietako batean sakondu zuen, identifikazioarenean hain zuzen, eta 16 itenez osaturiko *Identification with School Questionnaire (ISQ)* sortu zuen, bederatzi kidego sentimenduaren dimentsioari buruzkoak eta 7 eskolaren balioaren ingurukoak. Haren barne-konsistentzia .54–.84 bitartekoa da.

Beste lan batek, *Attitudes Toward Mathematics (ATM)* izeneko galdeketak (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran eta Nichols, 1996), ikaskuntzarekiko jarrerak jorratu zituen. 35 itenez osaturik dago: autoerregulazioa (12 item); estrategia kognitibo sakonen erabilera (9 item); estrategia kognitibo azalekoen erabilera (5 item); eta jarraikitasuna (9 item). Haren barne-konsistentzia .63–.81 bitartekoa da.

Martinek (2007) *Motivation and Engagement Scale (MES)* galde-sorta garatu zuen, 48 itemek osatuta, ondorengo dimentsioetako bakoitzean launa: autokontzeptua, ikaskuntza-xedeak, eskolaren balioa, jarraikitasuna, planifikazioa, ikasketen kudeaketa, inplikazioa galtzea, auto-sabotajea, porrota ekiditea, antsietatea, eta ziurgabetasunaren kontrola. Haren barne-konsistentzia .70–.87 eta .61–.81 bitartekoa da.

Hiru dimentsiotako ereduari jarraitzen dion beste galdetegi bat argitaratu zen urte horretan bertan, Indianako Unibertsitatearen (Yazzie-Mintz, 2007) *High School Survey or Studente Engagement (HSSSE)*; 65 itemek osatzen dute eta hiru dimentsio ditu (kognitiboa, adimenekoa eta akademikoa). Haren barne-konsistentzia .53–.68 bitartekoa da.

Gerora, galdetegi batek inplikazioa eta inplikazio eza lotu zituen; Skinner, Kindermann eta Furrer-ek (2009a) sortu zuten *Engagement vs. Disaffection with Learning (EVSD)*, 22 itenez honela osatuta: jokabide-inplikazioa (5 item); jokabideari loturiko inplikazio eza (5 item); inplikazio emozionala (5 item); eta emozioei loturiko inplikazio eza (7 item). Haren barne-konsistentzia .61–.85 bitartekoa da.

Itaunketa erabilienetako bat izan zen Fredricks eta lankideek 2005ean osaturiko *School Engagement Measure (SEM)-MacArthur*: 19 item ditu, bost jokabidearen dimentsioarekin loturik, sei emozionalarekin eta zortzi kognitiboarekin. Haren barne-konsistentzia .55–.86 bitartekoa da.

Bukatzeko, *Student Engagement Instrument (SEI)* sortu zuten 2006an Appleton et lankideek. Honako dimentsioetan banatutako 33 itemek osatzen dute: batetik inplikazio afektiboa, zeinaren barruan baitaude ikasle-irakasle harremana (9 item), berdinen laguntza ikaskuntzan (6 item) eta familiaren laguntza (4 item); bestetik, inplikazio kognitiboa, eta haren baitan eskolako lanaren kontrola eta garrantzia (9 item) eta etorkizunerako xedek eta helburuak (5 item). Haren barne-konsistentzia .72–.92 eta .60–.62 bitartekoa da.

Gaur egun gehien erabiltzen diren itaunketak Fredricks eta lankideen *SEM-McArthur* (2005) eta Appleton eta lankideen *SEI* (2006) dira.

## **Eskola-inplikazioaren aldeak zenbait parametroren arabera**

### Eskola-inplikazioa eta sexua

Kinzie eta lankideek (2007) *National Survey of Student Engagement (NSSE)* delakoaren datuak baliatu zituzten ikasleen inplikazioan generoaren arabera gerta zitezkeen berriazko aldeak aztertzeko. Nesken aldean, mutilek jarduera akademikoetan gutxiagotan inplikatzeko direla ikusi zuten. Halaber, mutilek ikasketa aktiboko eta lankidetzako jardueretan gutxiago esku-hartzen dutela egiaztatu zuten, bereziki unibertsitateko lehen urtean. Goi-mailako hezkuntzan emakumezkoak gehiago direla egiaztatu dute, eta nahiz eta hezkuntza aukerei dagokienez gizonezkoak sistematikoki desabantaila-egoeran daudela oraindik ezin den ondorioztatu, aurreko etapetan mutil zein neskei eskaintzen zaien hezkuntzaren izaera eta kalitatea behatzen jarraitu beharko litzateke, guztiontzako kalitatezko hezkuntza bermatuko duten politika eta praktikak bultzatuko badira.

Beste azterlan batzuetan (Fullarton, 2002; Harper, Karini, Bridges, eta Hayek, 2004; Lam et al., 2012; Marks, 2000; Tison, Bateman, eta Culver, 2011), eta ikastetxearekiko inplikazioari dagokionez, neskek puntuazio nabarmen altuagoak ematen zituzten mutilen aldean, hezkuntza maila guztietan. Bereziki azpimarratzen dute emakumezkoek eskolak prestatzen denbora gehiago ematen dutela, eta gizonezkoek baino gogorrago egiten dutela lan irakasleen itzarokizunak asetzeko asmoz. Ikuspuntu multidimentsional batetik egindako ikerlan batek ere (Wang, Willet, eta Eccles, 2011) berretsi egiten ditu emakumezkoen aldeko datuak ikasleen jokabide emozional eta jokabidezkoari dagokienez. Estatuan, Ros (2009, 2014) eta Ros eta lankideen (2012)

lanetan ere nesken aldeko desberdintasun esanguratsuak aurkitzen dira, nola eskola-inplikazioaren alorrean, hala kidego sentimenduarenean ere.

### Eskola-inplikazioa eta adina

Aurretiazko ikerketek eskolaldian aurrea joan ahala ikasleen eskolarekiko inplikazioa urritzen doala iradokitzen duten (Finn, 1989; Marks, 2000; Wylie eta Hodgen, 2011), bereziki nerabezaroan (Janosz, Archambault, Morizot, eta Pagani, 2008; Mahatmya, Lohman, Matjasko, eta Farb, 2012; Simons-Morton eta Crump, 2003; Wang eta Eccles, 2012; Wylie eta Hodgen, 2011). Era berean, eskola-inplikazioa hezkuntza mailaren trantsizio aldietan zehar jaitsi egiten dela berretsi da (Wylie eta Hodgen, 2011). Estatuan joera antzekoa da (Ros, 2009; Ros et al., 2012).

Kidego sentimendua, elkartzeko joera eta antzeko konstruktua sozialak haurtzarotik unibertsitate garaira bitartean eskolara joatearekin loturik daudela ikusi bada ere, bereziki garrantzitsuak gerta litezke –eta ondorioz, arazoak eragin lezake–, nerabezaroaren aurreko garaian (Goodenow, 1993). Jaitsiera hori lotuta egon liteke ikastegiaren antolaketa-garapen desberdinarekin (Ros, 2015); adibidez, Bigarren Hezkuntzako eskolaren tamaina handiagoa, irakasle eta ikasleen arteko interakzio urriagoa, aldaketak ikaskuntza-moldeetan (Goikoetxea, Ros, eta Bujan, 2014), eta baita irakasle, ikaskide eta gurasoen aldetik jasotako babes sozialean ere (Wang eta Holcombe, 2010). Halaber, lehiakortasuna areagotzeak eta emaitza akademikoetan jartzen den enfasiak (Gottfried, Fleming, eta Gottfried, 2001) –norberaren pertsonalitatearen ezaugarri indibidualekin batera–, berezko motibazioaren eta eskola-inplikazioaren galera eragiten dutela ematen dui (Wylie eta Hodgen, 2011). Halaber, Mahatmya, Lohman, Matjasko, eta Farb-ek (2012) garapen-etapetan zeharreko inplikazioaren bilakaerari buruzko azterketa sakona egin dute, eta azalpenak aurkitu dituzte heltze-prozesuko aldeetan, desberdintasun biologiko, kognitibo eta sozioekonomikoetan, bai eta haur eta nerabeen hezkuntza-testuinguru desberdinetan ere.

### Autokontzeptua eta eskola-inplikazioa

Eskola uztearen tasa altuak, errendimendu baxuak eta inplikazio eza dira eskola-egokitzapen prozesuaren baitako zenbait alderdi labain, ikertzaileen arreta eskatzen

dutenak; ondorioz, eskola-inplikazioan zuzenean eragin dezaketen alde indibidualak aztertzea aintzat hartzeko moduko elementua da.

Azkenaldiko azterlanek eskola-inplikazioan zuzenean eragiten duten konstruktuko psikologikoen presentzia nabarmentzen dute; hartara, autoeraginkortasunari (Schunk eta Mullen, 2012) eta motibazioari (Reeve, 2012) loturiko aldagaiak garrantzi berezia hartzen dute. Autokontzeptua gizarte-zientzien baitako konstruktua da, eta haren inguruan egindako ikerkuntzaren zati handi bat eremu akademikoan burutu da bereziki, motibazioarekin, ikaskuntzarekin eta eskola-lorpenekin loturik (Revuelta, 2012); halaber, beste aldagai batzuekiko lotura ere erakutsi dute, besteak beste, emaitza akademikoekin (Guay, Ratelle, Roy, eta Litalien, 2010), jarraikitasunarekin, ikasketen aukeraketarekin eta interesarekin (Nagengast eta Marsh, 2012).

Ikerketen arabera, ikasteko prozesuan gizabanakoak duen inplikazio aktiboa areagotu egiten da gai sentitzen denean, hau da, bere gaitasunean konfiantza duen eta bere buruari autoeraginkortasun handia egozten dien neurrian, orduan eta gehiago balioetsiko ditu zereginak, eta sentituko da bere ikaskuntzaren helburuen erantzule (Miller, Behrens, eta Greene, 1993; Núñez et al., 1998). Beraz, autokontzeptuak eragin garrantzitsua du esparru kognitiboaren funtzionamendu egokian, adibidez, hainbat estrategia kognitiboren eta eskola-ikaskuntzaren autoerregulazioaren aktibazioan (González-Pienda eta Núñez, 1997). Estrategia kognitibo eta metakognitiboaren gaineko indar horrek ahaleginaren eta jarraikitasunaren erregulazioa aktibatu dadin eragiten du, eta horrek, bere aldetik, eragin zuzena dauka ikasleen errendimendu akademikoaren gainean (González-Pienda eta Núñez, 1997).

Dena den, autokontzeptu akademikoaren eta eskola-lorpenaren arteko erlazioaren norabidea zehaztea zeregin zaila suertatu da ikerkuntzan (Guay et al., 2010), eta are gehiago kontuan hartzen badugu egungo ikerketek doi-doi aztertu dutela ikuspegi multidimentsionaletik pertsonak beren buruaz duten kontzeptuaren eta eskola-inplikazioaren arteko erlazioa, nahiz pentsatzekoa den eskola-inplikazioa autokontzeptuaren eta eskola-lorpenaren arteko bitartekaria dela (Green et al., 2012).

Horrek konstruktuko psikoedukatioaren dinamismoa islatuko duen eredu oso eta integratzailea eskatzera bultzatu du ikertzaileen komunitatea. Motibazio-garapenean oinarritutako *Self-system model* delakoak (Skinner, Kindermann, Connell, eta Wellborn, 2009) testuinguruaren, *self*aren, inplikazioaren/inplikazio ezaren eta emaitza akademikoaren arteko erlazio dinamikoak planteatzen ditu. *Self*aren ideiak gizabanakoak bere trebetasunaren eta testuinguru zehatz batean garatzen duen zereginaren gaineko

autobalorazioa adierazten du. Ereduak planteatzen du pertsonak beren autonomia, gaitasuna eta harremana garatzea ahalbidetzen dieten jardueretan parte hartzeko motibatuta daudela, eta iradokitzen du nolabaiteko erlazioa dagoela gizabanakoak egindako autobalorazioaren eta gerora gertatuko den inplikazio (edo inplikazio eza) emozional eta jokabidezkoaren artean, halako moldean non inplikazio eza gertatuz gero, horrek absentismora eta eskola-porrotera bultzatzen duen. Eredu horren ondorioei jarraituz gero, zenbat eta gaituago sentitzen den norbait zeregin jakin bat burutzeko, orduan eta gehiago balioetsiko du, orduan eta interes handiagoa jarriko du, orduan eta ahalegin handiagoa egingo du (Eccles eta Wigfield, 2002); beraz, autokontzeptu akademiko hobeak jarduera akademikoen aurrean motibazio eta inplikazio handiagoak eragingo lituzke, bai eta –jokabide horren ondorioz– errendimendu-eremua positiboak ere. Eredua garrantzi praktikoa eta interes teorikoa bada ere, gutxi dira haren osagaien inguruko ikerketa lanak (Green et al., 2012).

Eskola-inplikazioari eta autokontzeptuari buruzko ikerketei dagokienez, adierazi behar da autokontzeptuak izaera multidimentsionala duela, eta hortik atera behar dela testuinguru espezifiko bakoitzean iker-eremu egokiena (Mih eta Mih, 2013). Hala ere, bada oraindik ere autokontzeptu globala aztertzen jarraitzen duena azterlanik (Singh, Dixon, Jessop, Morgan, eta Dixon, 2010). Autokontzeptuaren eta eskola-inplikazioaren arteko harremanean testuinguru-aldagaiak aintzat hartzen direnean (adibidez, irakasleen edo berdinen laguntza), autokontzeptua aldagai horien eta inplikazioaren edo errendimenduaren arteko bitartekaria dela ikusten da. Era berean – eta nahiz eta Comeaux, Speer, Taustine, eta Harrisonen (2011) ustez, inplikazioak eta hezkuntza-jarduerak burutzeak autokontzeptu akademikoan eragin positiboa duen–, berriki egindako hainbat azterlanek autokontzeptuaren eta errendimenduaren bitartekaritzat hartzen dituzte eskola-inplikazioaren dimentsioak, emozionala eta jokabidezkoa (Green et al., 2012; Mih eta Mih, 2013; Singh et al., 2010).

Bistan da lortutako emaitzak ez direla norberaren autopertzepzio positiboaren eta eskola-inplikazioaren arteko erlazioa defendatu ahal izateko adina sendoak, konstruktuen horien ikuspegi multidimentsionaletik begiratuta. Bukatzeko, eta autokontzeptuak hezkuntza-eremuan duen garrantzia kontuan hartuta, konstruktuen horrek egokitzapen sozialari dagozkion adierazleak –eskola-inplikazioa esaterako– gainean duen eragina aztertzen jarraitu beharrean gaude.

## **Hezkuntza-inplikazioak**

Eskola gizakiaren garapen-mikrosistema nagusienetakoa da; horregatik, eskolaren funtsezko eginkizuna da, arlo akademikotik harago, ikasleen doitze psikologiko eta soziala bideratu eta sustatzea. Horrekin loturik, azpimarratu behar da, alde batetik, ikasle gizonezkoen inplikazioa areagotzeko estrategiak garatzearen garrantzia, eta, bestetik, ikasketekiko atxikipena bermatzearena, bereziki nerabezeroaren eta hezkuntza mailen trantsizio-garaietan; izan ere, garai horietan ikusten da eskola-inplikazioaren jaitsiera nabarmena.

Seguruenik, joera hori bultzatzen duten faktoreen inguruan toki mailako azterlan sakon batek (ikastetxe guztietan eta bakoitzean burutua) lagundu egingo lieke irakasleei gabezia hori hobeto ezagutzen, eta hari aurre egiteko bidea aurkitzen, bai eta familien eta irakasleen arteko koordinazioa baliatuz hezkuntza programak diseinatzeko ere. Izan ere, badirudi ikasleek familien eta irakasleengandik hautemandako babes soziala izan daitekeela Bigarren Hezkuntzan atzemandako ikasleen inplikazioaren jaitsiera azaldu dezakeen aldagaietako bat.

Ezin dugu ahaztu egungo ikerketek iradokitzen dutenaren argitan, autokontzeptuak (zein testuinguruko aldagaiek, adibidez familiak, berdinek, eskola giroak eta abarrek, eragiten duten konstruktua baita) baldintzatu egin dezakeela eskola-inplikazioa bezain elementua garrantzitsua. Beraz –zalantzarik ez– alderdi hori eskolan landu beharko litzateke, betiere ikasleei beren buruaren gaineko pertzepzio positiboa lortzen laguntzen diezaieketen eragileekin koordinazioan.

Hori dela-eta, begien bistakoa ematen du eskola-inplikazioa eta autokontzeptua hezkuntza helburudun ezein programaziotan kontuan hartu beharreko konstruktua direla. Hala ere, garrantzitsua da kontuan hartzea ikastegietako curriculumetan programa berritzaileak garatzeko orduan agertzen diren muga nagusien jatorrian daudela irakaslearen papera, irakaslanaren konplexutasuna, koordinaziorako zailtasunak eta antolaketa didaktikoa.

## **JARDUERA FISIKOA: PROKRASINAZIOA, AUTOKONTZEPTU FISIKOA ETA INPLIKAZIOA**

**Guillermo Infante eta Ibon Etxezarra**

Duela zenbait hamarkadatik hona asko aztertu eta ikertu izan da jarduera fisikoaren eta osasunaren arteko harremana; dagoeneko asko dira lehenak bigarrenaren gainean eragiten dituen onura fisiko garrantzitsuak agerian uzten dituzten ebidentziak. Hala eta guztiz ere, jarduera-indize baxuek eta sedentarismo edo egoneko bizitzak gure gizartearen ezaugarri dira oraindik ere, eta horrek kalte handia eragiten dio osasun publikoari, patologia ugariaren atzean baitago. Errealitate paradoxiko horretan argi pixka bat egitearren, azterlan honetan prokrasinazioaren, autokontzeptuaren eta inplikazioaren azterketa planteatzen da; izan ere, aldagai horiek jarduera fisikoarekin harremanetan jarriz gero, jarduera fisikoa eta osasuna binomioa arautzen duten mekanismoak identifikatzen eta azaltzen lagun dezakete.

### **Jarduera fisikoa**

#### Osasunaren egungo kontzeptua

Egungo gizartearen ezaugarri nagusietako bat mugimenduarekiko inplikazio eskasa da, lan-jardueretan nahiz eguneroko bizitzan oso bigarren maila batera baztertu dugu mugimendua, noraino, eta egoneko bizitza (sedentarisinoa) gure gizarte teknologikoa definitzeko ezaugarri bereizgarri bihurtzeraino. Hartara, jarduera fisikoaren praktika eskasa areagotu egin da zenbait fenomenoren menpean: aisialdi teknologikoaren ugaritzea, hurrek eskolan eta etxean eserita ematen duten ordu kopurua handia, eta joan-etorrietarako motordun garraiobideen erabilera (Martínez, et al., 2010).

Jarduera fisikorik eza arazo bihurtu da, baina ez bakarrik helduen artean, haurrak eta nerabeak ere eragiten baititu; izan ere, epidemiologikoki gaitz askoren arriskufaktore esanguratsu eta jatorri posibletzat hartzen da. Aditu ugariaren aburuz, jarduera ezak atrofia progresiboa eta organismo osoa hartzen duen ahultasun fisikoa eragiten ditu, eta horiek, beren aldetik, disfunzio organikoa eta erregulazio kaskarra dakarte, izaera eta larritasun desberdineko nahasmendu hipozinetikoak eragiteraino

(Mellerovick, 1973). Horren haritik, eta adibide paradigmatico gisa, OME - Osasunaren Mundu Erakundeak (1992) bihotzeko gaixotasunen arloan arrisku-faktore garrantzitsutzat jo du jarduera fisikorik eza.

Bistan da, jarduera fisikoaren eza edo praktika eskasa osasun publikoko lehen mailako arazotzat hartzen dute erakunde publikoek, eta horrek azaltzen du zergatik zenbait hamarkadatik hona fenomeno hori aztergai garrantzitsu bihurtu den. Horren erakusgarri, ugaritu egin dira jarduera fisikoa eta osasuna harremanetan jartzen dituzten ikerketak (Blasco, 1995; Dishman, 1988; Powel eta Paffenbarger, 1985) eta gizartearen interes gero eta handiagoa erakarri dute (Delgado eta Tercedor, 2002; Tercedor, 2003). Bilakaera bat izan da urte hauetan ikerkuntzan, jarduera fisikoa sasoi-mailarekin erlazionatzen zuen ikuspegi mekanizistak jarduera fisikoan zentratzen den ikuspegi irekiago batera heltzeraino. Paradigma berri horrek osasunaren kontzeptua era osoago eta global batez ulertzea ahalbidetzen du, ez baita haren dimentsio fisikora mugatzen, ikuspegi psikiko eta soziala ere aintzat hartzen ditu; hartara, jarduera fisikoaren eta osasunaren arteko erlazioa aztertzean aintzat hartzen ditu beste aldagai psikosozial batzuk ere.

Osasunaren eta jarduera fisikoaren arteko erlazioan sakondu aurretik, funtsezkoa da osasunaz zer ulertzen dugun argitzea, baita kontzeptu horren bilakaera ere. Osasuna gaixotasun ezeko egoera gisa ulertu izan da tradizionalki; medikuntzaren ikuspegitik osasunaren kontzepzioa da hori, non garrantzitsuena gaixotasuna ekiditeko estrategiak identifikatu eta abiaraztea den. Gaur egun, berriz, osasunaren kontzeptua bilakatu egin da, gaixotasun ezeko egoera huts baino, ideia zabalago baten moldetan ulertzeraino: ongizate orokorreko egoera, arlo fisikoan, mentalean eta sozialean. Osasunaren kontzepzio positibo hori berria ez den arren –joan den mendearen erdialdetik ari da OME haren alde–, azken urteotan hasi da arreta berezia bereganatzen. Gaur egun osasuna ez da ongizate fisiko hutseko egoera gisa ulertzen, ongizate psikologiko eta soziala ere eskatzen baititu (Salleras, 1985), gizabanakoak bizi den ingurunearekiko egokitzapen-erantzun gisa. Ikus daitekeenez, egoera izatetik prozesu izatera pasa da osasuna (Pritchard, 1980), zeinean funtsezkoa baita pertsonaren prozesu indibidualen, taldekoen eta kulturalen analisei arreta egitea.

Azken finean, eta Rodríguez-Marínen (1995) orientazioei jarraiki, osasuna prozesu dinamiko eta aldakor gisa definitzen da, zeinaren bidez gizakiek albait gorenengaritzen baitituzte beren gaitasunak, betiere autoerrealizazio pertsonalaren bilaketan. Gainera, pertsonen eskubidea eta autoerantzukizuna ere bada, sustatu beharrekoa,



halako moldean non subjektuek gauza izan behar luketen beren osasuna defendatu, zaindu eta hobetzeko, osasun-sistemaren esku-hartzerik gabe ere (Haskell, 1994). Horregatik, osasuna auzi sozial eta politikoa da, komunitatearen parte-hartze aktibo eta solidarioa eskatzen duena; osasuna sustatzeko beharrezkoa da eremu desberdinetako profesionalen ekarpen koordinatua.

### Jarduera fisikoaren onurak osasunarentzako

Egungo osasunaren kontzeptua ingurune sozialera egokitzeko prozesu gisa ulertuta azaldu berri dugu (Illich, 1976), non pertsonen bizimodua ezaugarritzen dituzten jokabide-ereduak –bizi-estilo edo bizierak– (Mendoza, Segura, eta Batista, 1994), zuzeneko eragina duten haien osasunean. Hori erreferentzia gisa hartuta, funtsezkoa da osasunaren ikuspegitik bizi-estilo indibidual zein kolektibo egokienak identifikatzea. Horren haritik, jarduera fisikoa biziera osasungarrietako lehen mailako elementutzat jotzen da, onura garrantzitsu eta egiaztatuak eragiten baititu. Jarduera fisiko egokiak egoneko bizitzaren ondorio ez desiragarriak –zahartze-prozesuaren beraren antzekoak– gutxitzea eragiten duten egokitzapen sistemikoak garatzea ahalbidetzen dio organismoari.

### *Onura anatomiko eta fisiologikoak*

Jarduera fisikoak organismoari eragiten dizkion onura garrantzitsuen artean, anatomikoak azpimarratu behar dira lehenik eta behin. Horren barruan giharrei, hezurrei eta artikulazioei eragiten dieten lokomozio-aparatuaren gaitzak daude, besteak beste artrosia, osteoporosia edo bizkarreko mina (Martinsen eta Stanghelle, 1997). Horiek guztiak zahartzearen prozesu naturalaren ondorioz agertzen diren arren, jarrera desegokiek edo gehiegizko pisua hartzeak lehenago agerrarazi ditzakete; alabaina, horren arrazoi nagusia jarduera fisiko eskasari ondoriozko erabilpen eza da.

Mota horretako gaitzak ohikoak dira gure gizarteko biztanleria helduan, eta nabarmen urratzen dute bizi-kalitatea, bai eta autonomia pertsonala galarazi ere. Asaldura funtzional horien guztien aurrean jarduera fisikoak zeregin bereziki garrantzitsua du, dieta egokia zaintzeaz eta ohitura ez osasungarriak (tabakoa eta alkohola, esaterako) ekiditeaz gain. Jarduera fisikoaren praktika erregularrak giharren tonu egokia zaintzen du, eta eskeletoari eusteko duten ahalmen funtzionala bete dezaten

ahalbidetzen die. Artikulazioak malgu gordetzen ditu, eta beren ehunak osorik, hartara mugitzeko gaitasuna hobetzen delarik, eta lokomozio-aparatuaren endekapenezko asaldurak pairatzeko arriskua gutxitzen.

Onura anatomikoei fisiologikokoak gehitu behar zaizkie; horren inguruan ikerketa tradizio garrantzitsua garatu da azken hamarkadetan zehar. Hainbat egile (Astrand eta Rhodal, 1970; Cureton, 1947; Shepard, 1994, 1995) erreferente dira esfortzuaren fisiologiaren azterketan, eta ebidentzia nabarmenak aurkeztu dituzte jarduera fisikoak osasunari eragiten dizkion onura fisiologikoen inguruan. Horietako batzuk nabarmendu behar dira: areagotu egiten dira oxigenoaren gehieneko kontsumoa eta bolumen sistolikoa, muskulu kardiakoak eraginkorrago egiten du lan, areagotu egiten dira kapilarizazioa eta muskulu eskeletikoaren entzima aerobikoak, hobetu egiten da jarduera fisikoa burutu bitarteko erresistentzia, eta normalizatu glukosarekiko tolerantzia (Sánchez Bañuelos, 1996). Horregatik guztiagatik, jarduera fisiko erregularra asaldura fisiologiko ugari prebenitu eta horietatik sendatzeko faktore garrantzitsutzat hartzen dute askok; asaldura horietako batzuk garrantzitsuak bezain ohikoak ditugu, esaterako diabetesa (Schneider eta Ruderman, 1990), hipertentsioa (Gordon, Scout, Wilkinson, Duncan, eta Blair, 1990), buxaduragatiko biriketako gaitzak (Atkins, Kaplan, Timms, Reinsch, eta Lofback, 1984), eta gaitz koronarioak (Berlin eta Colditz, 1990).

### *Onura psikologikoak*

Jarduera fisikoaren onura biologiak izan dira, denbora luzez, arlo landuen eta azpimarratuena, kirol-jarduera fisikoak adimen-onurak eragiteko duen ahalmenaren aldean, onura fisiologiko eta fisikoa nabarmendu duen eredu biomediko nagusiari jarraiki (Sarafino, 1990), zeinaren jatorria joan den mendeko azken herenera arte nagusitu zen gorputz-buru eredu duala da. Hala ere, XX. mendeko azken herenean aldatzen joan da jarduera fisikoari aitortu zaizkion onuren gaineko ikuspegia, eta harremanetan jartzen hasi zen, ez ongizate fisikoarekin soilik, baita buru-osasunarekin ere.

Jarduera fisikoaren eraginak ulertzeko modu berria estuki lotuta dago osasunaren egungo kontzeptu integralarekin, zeinak gorago aipatutako gorputz-buru dualismoa gainditzen duen, eta dimentsio biologiko, psikologiko eta sozialaren arteko elkarreraginak aztertzei aukera ematen, aurreko atalean adierazitakoarekin bat

(Rejeski eta Thompson, 1993). Hartara, jarduera fisikoaren fisiologoak indarra, abiadura, erresistentzia eta oreka hobetzen saiatzen diren bitartean, beste batzuk, psikologok, sasoi fisikoaren aldaketekin loturiko alderdi kognitibo, emozional eta jokabidezkoei lehenesten dituzte (Matarazzo, 1980). Hori dela-eta, aurreko mendeko azken hamarkadetan jarduera fisikoak buru-osasunaren eremuan dituen ahalmen terapeutikoak hobeto ezagutzeko interes zientifikoa piztu zen. Ikuspegi berri horretatik, eta jarduera fisikoak pertsonaren ongizateari nola laguntzen dion jakiteko asmoz, jarduera fisikoak hainbat elementurekin (buru-osasuna, gorputz-irudia eta autokontzeptua, estresa, motibazioa, eta jarduera fisikoarekiko adikzioa) dituen harremanen ikerketa izan dira aztergai nagusietako batzuk.

### *Onura psikosozialak*

Azkenik, kirol-jarduera fisikoari aitortzen zaion balio hezigarriarekin oso lotuta dauden onura psikosozialak aipatu behar dira. Sánchez Bañuelosek (1996) izaera psikosozialeko helburu hezigarri nagusien artean kirol jarduerak berezko dituen balioak jasotzen ditu, adibidez, autokontrol emozionala, ahalegintzeko borondatea, diziplina, parte-hartzea, soziabilitatea eta enpatia. Jarduera fisikoarekin loturiko onura psikosozial nagusietako batzuk dira errendimendu akademikoa eta lorpen sozialak, mugikortasun eta sustapen soziala, eta nortasunaren osaera (Sánchez-Bañuelos, 1996).

### Jardueraren egungo egoera biztanleen artean

Ikusi dugun bezala, asko dira jarduera fisikoak eta osasunak osatzen duten binomioari aitortzen zaizkion onura garrantzitsuak nabarmentzen dituzten ebidentziak; ondorioz, jarduera fisikoa funtsezko elementua bihurtu da osasungarritzat jotako bizi-estiloetan. Hori dela-eta, alderdi soziologikotik ere aztertu izan da jarduera fisikoa bizi-ohitura osasuntsu gisa ulertuta (Delgado, Vaquero, González, eta Baltanás, 2001), eta gizabanakoen zein komunitatearen osasunarekin lotura duen jokabideen arteko bat gehiago delakoan (Herrán, Ramos, eta Fernández, 2004). Gaiari buruzko bibliografiak jarduera fisikoaren praktika eskasa dela erakusten du, baita –eta hori bereziki kezkarria da– gazteen artean ere. Mendozak (2000) Europako 24 herrialdeetako gazteei buruzko burutu zuen azterlan ondorioztatzen da Espainiako 11 eta 17 urte bitarteko gazteak direla Europako sedentarioenak. Ildo beretik, eta García-Ferrandoren

(2006) datuen arabera, 15 eta 24 urte bitarteko gazteen ia erdiak ez du kirolrik batere egiten. Bestalde, jarduera fisikoaren praktikaren jaitsiera adierazgarriena nerabezaroan gertatzen dela ohartarazi du zenbait egilek (Matillas, Tercedor, Delgado, Pérez, eta Chillón, 2007).

Datu horiek Euskal Autonomia Erkidegoan gertatzen denarekin parekatu daitezke, non, Eusko Jaurlaritzaren 2013-2020 Euskadiko Osasun Publikoaren Planaren arabera, 2010ean biztanle helduen heren bat sedentarioa baitzen. Joera antzekoa da gazteen kasuan: mutilen % 20k eta nesken % 35ek ez dute jarduera fisikorik burutzen irakas-ordutegitik kanpo, eta sedentarismoaren ehunekoak handiagoa da nesken artean mutilen artean baino (% 59 eta % 36, hurrenez hurren). Azkenik, 15 eta 18 urte bitartekoen artean, neska sedentarioen ehunekoak gora egiten du, % 67ra arte, eta mutilenak, berriz, behera, % 31ra arte.

Errealitate horren aurrean, eta jarduera eza zenbatekoa den ikusita, egunero edo erregulariki (asteburuetan) jarduera fisikoan aritzean gazte asko inplikatu beharra ondorioztatzen dute adituek, beren bizi-kalitatea hobetuko bada. Horretarako, gazteen eta jarduera fisikoaren arteko harremanaren mekanismoak ulertu eta azaltzerakoan interes bereziko aldagaiak lantzea proposatzen dute, besteak beste prokrastinazioa, autokontzeptu fisikoa eta inplikazioa.

## **Prokrastinazioa**

Ohitura jakin bat bereganatzeko, ezinbestekoa du gizakiak praktika jarraitu eta erregularra. Jarduera fisikoaren kasuan, praktika horrek eragin positiboa dauka pertsonen osasunean, eta gorago aipatutako onura biologiko eta psikosozialak eskuratzen laguntzen du.

Praktika jarraitu eta erregularrera iristeko jende askok duen zailtasun bat jarduera fisikoaren praktika gerorako uzteko eta beste jarduera mota batzuei lehentasuna emateko joera da. Zerbait beranduagorako uzteko portaera horri prokrastinazio deritzo, eta Grezia Klasikoaren garaietatik aztertu eta analizatu da (Milgram 1992). Gizakion artean oso ohitura arrunta da prokrastinazioa, egin beharrekoa atzeratzea, edo gaur egin daitekeena biharko uztea.

### Prokrastinazioaren kontzeptualizazioa eta motak

Gure gizartean, zeinak bizitzaren edozein eremutan produktibitate-tasak oso kontuan hartzen dituen, zereginak atzeratzea ez da portaera egokitzat jotzen, alde batetik, produktibitate-galeren kostu altuengatik, eta, bestetik, arazo emozionalak eragiten dituelako.

Prokrastinazio kronikoak biztanleria helduaren % 15 eta % 20 bitartekoari eragiten dio (Harriott eta Ferrari, 1996). Egungo gizartearen bizi-erritmoak jarduerakopuru geroz eta handiago bati buruz gero eta erabaki gehiago hartzea eskatzen digu; baldintza horietan, ez da harritzekoa prokrastinazioa gero eta agerikoagoa izatea.

Prokrastinazioa kontzeptu unibertsal eta atemporalizat hartzen da. Prokrastinazio terminoa aipatzen duten antzinako testuak daude Mendebaldeko zein Ekialdeko zibilizazioen historian. Testu horien arabera, prokrastinatzaileek zereginak gerorako uztearen atzean pentsatu ahal izateko denbora hartu beharra zegoen, hau da, prokrastinazioaren jatorrizko kontzeptuak konnotazio positiboa zuen. Aldiz, industria-iraultzatik sorturiko gizartearen testuinguruan esanahi negatiboz jantzi izan da.

Gaur egun, jokabidearen nahasmendutzat hartzen da prokrastinazioa, zeinaren jatorria burutu beharreko egintza aldaketarekin, minarekin edo deserosotasunarekin (estresa) lotzeko joeran legokeen. Nahasmendu psikologikoa izan daiteke (antsietate edo kezka gisa) edo fisikoa (lan gogorra edo fisikoki bizkortasun handia eskatzen duena egin beharrekoetan esperimendatzen dena). Subjektuei ondorio desatseginak eragiten dizkion egintzak atzeratzeko jokabide horri gizabanakoaren erregulazio eza egotzen zaio, definizio honen haritik: “patroi kognitiboa eta jokabidezkoa da, zeregina egiteko intentzioa bai, baina ekiteko, garatzeko edo bukatzeko diligenza eza ezaugarri duena, eta, eskuarki, haren prozesua antsietate- edo ezinegon-sentimenduekin batera agertzen dena, batzuetan baita abaildura-sentimenduekin ere” (Ferrari, 2001).

Dena den, atzerapen horrek esangura positiboa ere izan dezake. Izan ere, pertsonak batzuek luzamenduzko egoeren bila atzeratzen dute egin beharri ekiteko unea. Sentsazio horrek motibatu egiten ditu, eta zeregina amaitzeko eskura dituzten baliabide guztiak baliatzera bultzatzen ditu. Pertsona horiek sentsazio positibo eta plazerezkoa bizitzen dute zeregina atzeratu bitartean (Bernstein, 1998).

Bizitzaren eremu desberdinetan ager daiteke prokrastinazioa, asko ikertu izan da esparru akademikoan zein lan esparruan. Dena den, pertsonen eguneroko bizitzaren erantzukizunekin lotuta ere ager daiteke prokrastinazioa, bai eta egunerokoan hartu beharreko erabakiekin ere (Sokolowska, 2009).

## Prokrastinazioaren barne-egitura eta neurketa

Prokrastinazioari buruz aurkeztu den eredu urrietako bat *Temporal Motivation Theory (TMT)* edo Denborazko Motibazioaren Teoria da (Steel eta König, 2006), zeinak ekonomiaren eremutik hartutako formula jakin bat baliatzen duen prokrastinazioa azaltzeko. Prokrastinazioaren ekuazioa deitzen zaio ( $U = \frac{ExV}{\Gamma D}$ ); haren emaitza zereginaren baliagarritasuna da (U), eta lau aldagai nagusi ditu: itxarokizuna (E), balioa (V), atzerapenarekiko sentiberatasuna ( $\Gamma$ ) eta emaitzaren iraupena (D)<sup>12</sup>. Beste era batera esanda, prokrastinazioa harremanetan dago egin beharreko jarduerari emandako balioarekin, zeregin hori lortzeko probabilitatearekin, lorpenera heltzeko abiadurarekin eta lorpena atzeratzeko gaitasunarekin.

Eredu hori balioesteko, lau osagaietako bakoitzak korrelazio altua erakutsi behar du prokrastinazioarekin (ikusi 2. taula). Hartara, itxarokizunaren (E) isla da autoeraginkortasunak, hots, asmo jakin bat burutzeko gaitasunean subjektuak sinesteak. Autoeraginkorasuna maila altuak prokrastinazio baxua emango du. Balioak (V) erlazio positiboa dauka prokrastinazioarekin, zereginaren errefusaren eta aspertzeko joeraren bidez. Delako zereginak eragindako plazer ezak eta subjektuaren asperdurak atsegina kentzen diote eginbeharrari, eta atea irekitzen dizkio gerorako uzteko joerari. Alderantziz gertatzen da subjektuaren zeregina lortzeko motibazioa altua denean, halakoetan prokrastinaziorako joera baxuagoa ohi baita. Atzerapenarekiko sentiberatasuna ( $\Gamma$ ), berriz, arreta galtzearen, oldarkortasunaren eta autokontrol ezaren baldintzapean dago. Zenbat eta oldarkorrago den norbait, orduan eta errazago galdu dezake arreta, orduan eta handiagoa prokrastinaziorako joera. Atzerapena zuzenean adierazten du sarien edo zigorren iraupenak (D). Prokrastinatzaileek oso gogor egiten dute lan, baina epemuga gainean dutenean bakarrik. Gainera, lanaren antolaketak (helburuak zehazteak) murriztu egin dezake prokrastinazioa, helburu hurbil eta lortzen errazagoak sortzearen bidez, nahiz hartara areagotu egiten den egin beharreko lana (Steel, 2007).

---

<sup>12</sup> Itzultzailearen oharra: jatorrizko ingelesezko formulako sinboloak errespetatu dira itzulpenean, nahiz horien esangurak euskaratu egin diren

2. taula

*Prokrastinazioaren erlazioak Itxarokizunarekin, Balioarekin, Atzerapenarekiko sentiberatasunarekin eta Atzerapenarekin, zeinek Denborazko Motibazioaren Teoria balioesten duten (Steel, 2007)*

KONSTRUKTUA	HARREMAN TEORIKOA	ERLAZIOA
<b>Itxarokizuna</b>		
<i>Autoeraginkortasuna</i>	Norbaitek zeregin jakin batzuk arrakastaz burutzeko gaitasunean duen konfiantza	Negatiboa
<b>Balioa</b>		
<i>Zereginaren errefusa</i>	Definizioz, zeregin desatseginak balio gutxikoak dira	Positiboa
<i>Lortu nahia</i>	Burutzea atseginagoa izan dadin laguntzen du	Negatiboa
<i>Aspertzeko joera</i>	Areagotu egiten du eguneroko zeregin-multzo handiagoa aspergarri bihurtzeko aukera	Positiboa
<b>Atzerapenarekiko sentiberatasuna</b>		
<i>Arreta galtzea, oldarkortasuna, autokontrol eza</i>	Hiru aldagai horiek enpirikoki erlazionatuta daude atzerapenarekiko sentiberatasunarekin	Positiboa
<i>Adina</i>	Atzerapenarekiko sentiberatasunak gutxitzera jotzen du adinean aurrera egin ahala	Negatiboa
<b>Atzerapena</b>		
<i>Sari eta zigorrak planifikatzea</i>	Atzerapena, sariaren atzerapen gisa ulertuta	Positiboa
<i>Antolaketa</i>	Helburu hurbilak programatzea lagungarria da	Negatiboa
<i>Asmoa-egintza tartea</i>	Helburua lortzeko egintza atzeratzeari loturiko akatsa	Positiboa

Eredu multidimentsional hau jokabidearen osagai tradizionalen (osagai afektiboak, kognitiboak, jokabidezkoak eta motibaziozkoak) ikuspuntutik ere landu izan da (Sokolowska, 2009). Dimentsio afektiboa atzerapenarekin loturiko plazer ezak (kezka, antsietatea, ...) definitzen du, eta alderdi horretatik huts egiteko beldurra aipatzen da. Dimentsio kognitiboari zeregina burutzeko asmoaren eta benetako jokaeraren arteko desadostasuna lotzen zaio; planifikazio eta autoerregulazio arazoak agertzen dira hor. Jokabidezko dimentsioarekin lotzen dira zeregina burutzeko atzerapenaren maiztasuna eta horrek zereginaren errefusarekin duen erlazioa. Azkenik, motibazioari dagozkien burutu beharreko zereginari loturiko balioa eta itxarokizuna.

Hainbat tresna dago prokrastinazioa neurtzeko (Natividad, 2014). Prokrastinazio Orokorraren Eskala (*General Procrastination Scale, GP*) (Lay, 1986), dimentsio bakarreko tresna, prokrastinazioa eguneroko bizitzaren jarduerekin loturiko hainbat enuntziaturen bidez ikuspegi orokorretik neurtzen duena. Helduen Prokrastinazio Inbentarioa (*Adult Inventory of Procrastination, AIP*) (McCown eta Johnson, 1989) dimentsio bakarreko eskala da, eta prokrastinazio orokorra neurtzen du; funtsean,

zereginen burutzea ekiditearekin loturiko subjektuen joera orokorrarekin erlazionatu izan da. Esparru akademikoan, ezin da aipatu gabe utzi Ikasleen artean Prokrastinazioa Ebaluatzeko Eskala (*Procrastination Assessment Scale for Students, PASS*) (Solomon eta Rothblum, 1984) prokrastinazio akademikoaren eskala erabiliena da ikerkuntzan; tresna lagungarria da, bai subjektu prokrastinatzaileak identifikatzeko, baita esku-hartzearen alorrean jorratu beharreko alderdiak identifikatzeko ere. Prokrastinazioari buruzko Aitken Inbentarioa (*Aitken Procrastination Inventory, API*) (Aitken, 1982) unibertsitateko ikasleen artean prokrastinatzaile kronikoak identifikatzeko garatu zen, eta atzeratzea ezaugarri gisa neurtzeko tresna da. Bukatzeko, Prokrastinazioaren Tuckman Eskala (*Tuckman Procrastination Scale, TPS*) (Tuckman, 1991) autoerregulazioari, eta, horren barruan zehazki, egin beharreko zereginen burutzapena planifikatzeko gaitasunari loturiko prokrastinazio akademikoaren indize orokorra neurtzen du.

Ikus daitekeenez, teoriak eredu multidimentsionala berresten badu ere, prokrastinazioa neurtzeko aplikatu diren tresnak ez dira multidimentsionaltasun hori islatzeko behar beste garatu, garatutako neurketa-tresna gehienak dimentsio bakarrekoak direlarik.

### Prokrastinazioarekin loturiko aldagaiak

Prokrastinazioarekin loturiko aldagai asko dago. Adibidez, Steelek (2007) egindako meta-analisiaren emaitzek, –aldagai indibidual eta demografikoei dagokienez, sexuari eta adinari adibidez– erakusten dute, alde batetik, ez dagoela gizonezkoen eta emakumezkoen artean prokrastinazioari loturiko alderik, eta bestetik, adinean gora joan ahala prokrastinazioa urritu egiten dela.

Aldagai psikologikoen ikuspegitik, esan daiteke kontzientzia maila baxuak (bere lau alderdietan: autokontrola, arreta galtzea, erantzukizuna eta lorpenekiko motibazioa) prokrastinazioaren maila altuekin korrelazioan daudela. Era berean, berretsi egiten da autoeraginkortasunaren eta autoestimu baxuaren arteko erlazioan prokrastinazioak paper nagusia jokatzen duela.

Bestalde, badirudi literaturak larriagotu eta aurrez epaitu dituela neurotizismoaren garrantzia prokrastinazioan; izan ere, oldarkortasunarekin izan dezakeen lotura gorabehera, ez dirudi antsietatearekin lotuta dagoenik. Alabaina, bada prokrastinatzaileen artean perfekzionismorako joera urriagoa dela frogatzeko



ebidentziarik. Adeitasun eta neurotizismo ezaugarriak prokrastinazioarekin korrelazioan badaude ere, ez da elkarren arteko erlazio esanguratsurik.

### Prokrastinazioa jarduera fisikoan

Jarduera fisikoa ohitura osasungarri eta bizi-estilo aktiboak lortzeko elementu garrantzitsua den aldetik, esparru horretan prokrastinazioak oztopatu egin diezaieke subjektuei jarduera fisiko jarraituak eragiten dituen onuren gozamina. Horregatik da hain garrantzitsua konstruktua horren azterketari ekitea, apenas aztertua izan den eremu horretan.

Prokrastinazio konstruktua jarrera gisako definizioari erreparatuz, espero izatekoa da haren egiturak mota horretako eraikuntza psikologikoetan agertzen ohi diren osagai afektibo, kognitibo eta jokabidezkoa islatzea (Sokolowska, 2009). Beraz, jarduera fisikoa atzeratzeak subjektuengan eragiten duen asegabetasun-mailan ikusiko genuke osagai afektiboa; osagai kognitiboa, berriz, jarduera fisikoa eguneroko zereginen artean kokatzeko subjektuaren planifikazio eza eta kudeaketa makurrean; eta jokabidezko osagaia jarduera fisikoa atzeratzeko subjektuek darabiltzaten holako eta halako arazoietan.

Jarduera fisikoaren alorreko prokrastinazioarekin loturiko dimentsio aipatu berriak hura neurtzeko tresna osatzeko oinarriak izan litezke. Neurketa horrek, aurreko atalean azaldu denarekin batera, gizabanakoaren inplikazioari buruzko informazio esanguratsua eman liezaguke.

### **Autokontzeptu fisikoa**

Autoestimua aipatzen da jarduera fisikoko programa erregularretan parte hartzearen ondoriozko onurak hoberen islatzen dituen aldagaien artean. Gainera, ongizate psikologikoaren alderdi nagusizat hartu izan da, eta jarduera fisikoetan parte-hartze ezaren arazoa konpontzeko giltza izan daiteke.

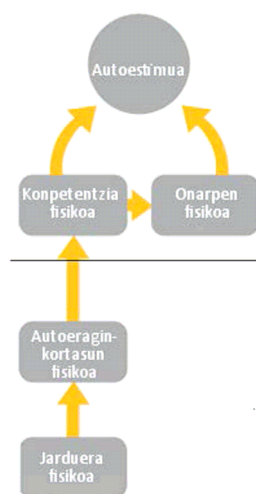
Eredu teorikoa oso garrantzitsua da bi aldagairen artean egon daitezkeen erlazioak ikertzerakoan. Autokontzeptuaren eta jarduera fisikoaren arteko loturaren inguruko ereduak proposatu zuen lehen egileetakoa izan zen Sonstroem (1984); hasiera batean, uste zuen kompetentzia fisikoari (alderdi kognitibo zein afektiboez osaturiko

aldagai psikologiko gisa ulertuta) zor zaiola jokabide behagarriaren (jarduera fisikoa) eta autoestimua arteko harremanaren azalpena. Jarduera fisikoetan parte hartzen dutenek eraginkortasun sentazioak eskuratzen diuzte gradualki, zein oso lagungarriak zaizkien zeregin fisikoak burutu ditzaketela sinesteko.

Alde batetik, jarduera fisikoaren teknika espezifikoarekin loturiko alderdiak bereiz daitezke eta, bestetik, gizabanakoaren sasoi fisikoa hobetzen laguntzen duten elementuak. Horrenbestez, bi alderdi horietan hobetzetik hautemandako konpetentzia fisikoa hobetu egin dela ondoriozta daiteke, baita –eta aldi berean– autoestimua ere.

### Ariketaren eta autoestimua eredu (EXSEM)

Sonstroem eta Morgan-ek Ariketa eta Autoestimua Eredua (*Exercise and Self-Esteem Model, EXSEM*) sortu zuten 1989an. Hipotesi teoriko sendoetan bermatu eta datu empirikoen bidez berretsitako eredu da. Bi osagai nagusi ditu, hautemandako konpetentzia fisikoa eta onarpen fisikoa (ikus 2. irudia).



2.irudia. EXEM eredu.

Iturria: Sonstroem eta Morgan, egokitua (1989)

### *Konpetentzia fisikoa*

Eredu honetan, konpetentzia fisikoa eta onarpen fisikoa hierarkiaren goialdeko maila egonkorragoaren (autoestimua) eta azpialdean dauden maila aldakorragoen

(autoeraginkortasun fisikoak eta jarduera fisikoa) arteko bitartekari gisa agertzen dira. Ereduak zeregin fisikoek autoeraginkortasun fisikoei zuzenean eragiten dietela defendatzen du, eraginkortasunek kompetentzia fisikoari, eta kompetentzia fisikoak onarpen fisikoari. Biek –kompetentzia fisikoak eta onarpen fisikoak– autoestimua globalari eragiten diote. Hala ere, ereduak berez lotura horiek guztiak defendatzen baditu ere, ereduaren erreferentzia gisa hartu duten ikerlan gehienek kompetentzia fisikoari erreparatu diote, eta onarpen fisikoa gutxiago jorratu izan.

Dena den, eta oro har, erlazio eskasak edo moderatuak aurkitu dira hautemandako kompetentzia fisikoaren eta autoestimua arteko. Nahiz kompetentzia fisikoaren osagaietan (kirol-teknika eta sasoia fisikoa) esku-hartze programen bidez lortutako hobekuntza objektiboak ageri, hobekuntza horiek ez dute aldaketa globalagoak eragin autoestimua dagokionez.

Emaitza horien haritik, nabarmendu behar da itxura fisikoarekin loturiko faktoreek egungo gizartean indar handia edukitzeaz gain, nia hainbat esparrutan garatzen diren kompetentzia ugari aurre egin beharrean dela. Horrek bidea irekitzen dio goresmen-estrategien erabilerari, zeinetan kompetentzia ahulak bazter uzten baitira eta, logikoa den bezala, autoestimua duten eragin-gaitasuna ere ahuldu egiten baita (Fox, 1997).

### *Onarpen fisikoa*

Gorago esan bezala, Sonstroem eta Morganen (1989) *EXSEM* ereduarekin egindako azterlan gehienek hautemandako kompetentzia fisikoaren hobekuntzaren ondoriozko efektuak aztertu dituzte; baina gutxiago aztertu da garrantzi maila berean dagoen beste aldagaiaren (onarpen fisikoa) funtzioa, zein honela definitzen baita: “gizabanakoek beren buruarekiko eta ezaugarriekiko duten begirune eta maitasun pertsonala, hautematen duten kompetentzia-maila gorabehera” (Sonstroem, 1997, 77 or.). Onarpen fisikoa gorputzean fokalizatzen da, zehatzago esateko, haren itxuran.

Ereduak kompetentzia fisikoaren maila berean kokatzen badu ere, ez du lotura zuzenik ezartzen jarduera fisikoaren, autoeraginkortasun fisikoaren eta onarpen fisikoaren artean, zeharkakoak baizik, kompetentzia fisikoaren bidez hain zuzen (Sonstroem eta Morgan, 1989).

Emakumezkoen kasuan, onarpen fisikoaren eragina bereziki interesgarria izan daiteke, autopertzepzio fisikoek eta gorputzarekiko ahetasunak autoestimua duten

lotura abiapuntutzat hartuta. Horrenbestez, gorputzaren onarpenari dagozkien zenbait gorabehera indibidual izan daitezke programa fisikoetan parte-hartzearen ondoriozko pisu eta sasoi fisikoaren aldaketen eragileak. Alabaina, onarpen fisikoa gutxi aztertu izan da, eredu sortu zenetik beretik, eta arlo fisikoaren auto-onarpenaren mekanismoak ezezagun zaizkigu (Fox, 1997).

Ikerketen emaitzek berresten dute onarpen fisikoa ereduari sartzeak igorarazi egiten duela autoestimaren bariantza; gainera, onarpen fisikoak konpetentzia fisikoak baino eragin handiagoa dauka autoestimaren bariantzan (Levy eta Ebbeck, 2005). Jarduera fisikoaren eta onarpen fisikoaren arteko erlazioa ez da oso argia: batzuetan loturarik aurkitu izan da (Baldwin eta Courneya, 1997), baina beste batzuetan ez (Thørgersen-Ntoumani, Fox, eta Ntoumanis, 2002).

### Ariketa eta Autoestimua Eredu hedatua (EXSEM)

Jatorrizko *EXSEM* ereduari (Sonstroem eta Morgan, 1989), hautemandako konpetentzia fisikoa autokontzeptu fisikoaren dimentsio bakarreko kontzeptiotik ulertzen zen, eta estimazio fisikoaren eskalaren bidez neurtu. Baina Fox eta Corbin-en autokontzeptu fisikoaren barne-egiturari buruzko proposamenak 1989ko, eta autopertzepzio fisikoaren dimentsioak neurtzeko lau eskaladun *PSPP*ren argitalpenak ideia berriak eragin zituen, zein Ariketa eta Autoestimua Eredu hedatua (Sonstroem, Harlow, eta Josephs, 1994) integratu ziren.

Eredu berriari hautemandako konpetentzia fisikoaz baino, lau dimentsioz hitz egiten da (gaitasun fisikoa, sasoi fisikoa, indarra eta erakargarrtasun fisikoa), eta onarpen fisikoa autokontzeptu fisikoaren baitako erakargarrtasun fisiko bihurtzen da.

### *Autokontzeptu fisikoa bitartekari gisa*

*EXSEM* eredu hedatuaren pieza bat autokontzeptu fisiko orokorrak autokontzeptu fisikoaren lau dimentsioen eta autoestimua globalaren artean betetzen duen bitartekari eginkizuna da. Azterlan askok berresten dute autokontzeptuaren bitartekari eginkizun hori (Thørgersen-Ntoumani et al., 2005), hartara bere izaera hierarkikoa sendotzen delarik. Beraz, jarduera fisikoaren testuinguruan autokontzeptu fisikoa autoestimua globala baino gehiago baloratu beharko litzateke (Marsh eta Sonstroem, 1995), nahiz eta epe luzera, seguruenik, jarduera fisikoaren eragina

antzeman ahalko den baita autopertzepzioaren alderdi globalagoan ere (McAuley, et al., 2005).

Gainera, autoeraginkortasun fisikoen eta autoestimu globalaren artean autokontzeptu fisikoak duen bitartekari eginkizunaren ebidentzia enpirikoa ere bada; azterlan gehienek horren alde egiten dute (McAuley et al., 1997; Sonstroem et al., 1994), nahiz bateren batean bitartekari eginkizun hori ez den egiaztatu (Levi eta Ebbeck, 2005).

### *Autoeraginkortasun fisikoen bitartekari-papera zalantzan*

Autoeraginkortasun fisikoak ere (hautemandako eraginkortasun fisikoa), jatorrizko *EXSEM* ereduko (Sonstroem eta Morgan, 1989) elementu garrantzitsuen artekoak dira. Ereduaren arabera, jarduera fisikoetan parte hartzearen ondorioz autoeraginkortasun fisikoetan gertatzen diren aldaketek autokontzeptu fisikoari eragiten diote, eta autoestimu globala hobetzera ere iritsi daitezke. Honela definitzen du Bandura-k (1986) autoeraginkortasuna bere Teoria Sozial-Kognitiboaren baitan: “nahi dituen emaitzak lortzearen alde beharrezko egintzak antolatu eta burutzeko gizabanakoak bere gaitasunetan duen konfiantza maila”.

Jarduera fisikoaren esparruan autoeraginkortasun fisikoa aldagai espezifikoa da, eta konpetentzia fisikoaren dimentsioko mailarik baxuenean dago; beraz, maila horretako autopertzepzioak zehatzagoak izan beharko lukete, bai eta inguru-elkarreraginen menpe eragin errazagoak, eta zehatzago esateko, jarduera fisikoen elkarreraginen menpe (Biddle, 1997). Ereduaren barruan, autoeraginkortasun fisikoak jarduera fisikoetan parte hartzeko jokabidearen eta autoestimuekin loturiko hainbat konstruktuko psikologikoren arteko lotura izan litezke. Hartara, jarduera fisikoaren programetan parte hartzetik datozen jarduera fisikoa eta hari loturiko parametro fisikoek ( $VO_2$  max., pisua) autokontzeptu fisikoaren eremuen neurketekin harremana dutela erakutsi beharko lukete, bereziki, konpetentzia fisiko eta sasoi fisikoarekin, autoeraginkortasun fisikoen bitartekaritzaren bidez.

Hala ere, horren inguruan burututako ikerketek ezin izan dute baieztatu autoeraginkortasun fisikoek jarduera fisikoaren eta autokontzeptu fisikoaren dimentsioen artean ustez betetzen duten bitartekari eginkizuna. Emaitzen arabera, gehiago eragiten dute jarduera fisikoak eta autoeraginkortasunek zuzenean autoestimuen eremuetan, jarduera fisikoak autoestimuan zeharka

(autoeraginkortasunen funtzio bitartekariaren bidez) baino. Horrek esan nahi du autoeraginkortasunek ez dutela jarduera fisikoarekiko aldagai bitartekari gisa jarduten, aldagai paralelo gisa baizik (Levi eta Ebbeck, 2005; McAuley et al., 2005); ondorioz, gizabanakoek ariketa fisikoarekin loturiko jokabidea hierarkiaren maila gorenetan –eta autoeraginkortasun fisikoak kontuan izan gabe– orokortu lezaketela iradoki daiteke (Sonstroem, 1998).

Ereduaren behealdeko korrespondentzia eza azaltzeko, zentzuzkoa dirudi autoeraginkortasuna baloratzeko gaitasuna zalantzan jartzea, bai jokabide bat aldeztu aurretik igartzeari dagokionean, bai autokontzeptuaren balorazioan (Marsh, Walter, eta Debus, 1991). Baliteke portaera indibidual jakin baten indarra eta jarraikitasuna erreferentzia, ebaluazio eta afektuzko barne-markoek gidaturikoa izatea, prozesu kognitiboez gain; beraz, ematen du autokontzeptuaren bitartekaritzak prozesu horiek aktibatzeke ahalmen handiagoa duela, eta autoeraginkortasunen egungo balorazioak, berriz, kognizioa azpimarratzen duten bitartean.

### **Inplikazioa eta jarduera fisikoa**

Motibazioa jokabidearen norabidea, intentsitatea eta jarraikitasuna gobernatzen dituen mekanismo psikologiko gisa ulertzen da (Moreno, Cervelló, eta González-Cutre, 2007). Horregatik, kirol jarduerari atxikitzeke elementu gakotzat hartzen da, zeinak giza-jokabidea zuzendu eta erregulatzen duen.

Kirol-jarduera fisikoaz hitz egiten denean, erregulartasuna ezinbestekoa da osasunaren gaineko onuren bila ari bagara, eta hortxe, hain zuzen, hartzen dute aparteko garrantzia atxikipenak eta motibazioak, inplikaziotik oso gertu dauden kontzeptuok. Horren haritik, ingurune aldeko eta egituratuak, epe luze eta laburreko helburuak lortzea ahalbidetuko duenak, areagotu egingo ditu arrakasta lortzeko eta jarduerara atxikitzeke aukerak (Márquez, 2004). Bi teoria saiatu dira atxikipenaren funtzionamendua azaltzen, zein, aldi berean, inplikazioarekin loturik dauden: lorpenari loturiko helburuen teoria batetik (Nicholls, 1989), eta autodeterminazioaren teoria bestetik (Ryan eta Deci, 2008).

Lorpenari loturiko helburuen teoriaren ikuspuntutik, lorpenak gauzatzeko testuinguruan diharduten pertsonak –kirolean edo ariketa fisikoan, adibidez– arrakasta lortzeko (beren kompetentzia-maila erakusteko) motibazioak bultzatuta aritzen dira (Duda, 2001). Erkatze sozialeko prozesu hori gertatzen denean, non gizabanakoak bere gaitasuna beste batzuen aurrean epaitzen baitu, lorpenari loturiko helburuen teoriak

iradokitzen du subjektu horrek haren egoa edo nia inplikatzeko duela. Aldiz, subjektuak bere ahaleginak ikastera edo maisutasuna lortzera bideratzen dituenean, helburuen lorpenaren ikuspuntua ez dago aurrerapen pertsonalaren mende baino. Trebetasunaren kontzeptio hori zereginarekiko inplikazio izendatu zuen Nichollsek (1989), eta fluxu-egoerarekin lotzen da, hots, zeregin motor jakin bati baldintzarik onenean ekin ahal izateko beharrezkoa den egoera psikologiko onarekin. Beraz, fluxu-egoera esperientzia-egoera optimoa da, zeinaren ezaugarriak baitira: arreta fokuratua, buru argia, gorputz-koordinazio egokia, esfortzurik gabe arreta mantentzeko gaitasuna, eta denboraren desitxuratzeari; horrek guztiak ataza motorrari egoera psikikorik onenetan ekitea ahalbidetzen dio kirolariari (Csikszentmihalyi, 1990)

Fluxu-egoera aurreikustea ahalbidetzen duten aurrekariak ezagutzera bideratutako ikerlan askotan hauteman izan da prozesu horretan motibazioak funtsezko zeregina jokatzen duela. Ondorio gisa, ataza gauzatzeko egoera optimoa lortzeko motibazio-maila altua behar litzateke, eta horra iristeko, inplikazioa egoeraren beharretara egokitu behar da.

Autodeterminazioaren teoria da atxikipenaren funtzionamendua azaltzen duen bigarrena, eta jarduerak era autonomoz eta kontrolatuaz barneratu daitezkeela defendatzen du. Autonomiaz barneratutako jarduerak harremanetan daude jarduera hori burutzeko borondate eta interes maila handiekin (Ryan eta Deci, 2008). Aldiz, era kontrolatuan barneratutako jarduerak hainbat gorabeherari loturiko jarduerari egiten diete erreferentzia, adibidez, onarpen-sentimenduari, norberaren konpetentzia hautemateari, edo kitzikatze desioari.

Ikerlan gutxi egin izan da kirol-jarduera fisikoarekiko inplikazioaren alorrean, gorputz-hezkuntzaren ikasgaiarekiko inplikazioari buruz baino ez (McKenzie, Marshall, Sallis, eta Conway, 2000). Horietan ikasleen inplikazioa hobetzeko faktore eta aukerak jorratzen dira, eta gorputz-hezkuntzako irakaslearen esperientzia nabarmentzen da irakaslearen inplikazioan bereziki eragingo duen elementu gisa; horrek erantzukizun handia uzten du irakaslearen eskuan, ikasleengan inplikazioa sustatzeari dagokionez. Irakaslearekin batera, gurasoek, beste irakasleek eta entrenatzaileek ere “klima psikologikoak” sortzen dituzte, eta horiek nian edo burutu beharreko zereginetan oinarritutako trebetasun kontzeptu jakin bat modulatu dezakete. Beraz, familia giroa oso garrantzitsua da inplikazioa garatzeko.

Inplikazioaren barne-egitura eta neurketa: *IMAF* galdetegia

Nerabeen jarduera fisikoarekiko inplikazioa baloratzeko asmoz (ez da ahaztu behar jarduera fisikoa gutxien praktikatzen duten taldeen artean daudela), Revuelta, Etxeazarra, Infante eta Zuazagoitiak (2015) Jarduera Fisikoarekiko Inplikazioaren Galdetegia osatzen hasi ziren (*Cuestionario de Implicación en la Actividad Física, IMAF*). Horretarako, eskola esparruko inplikazioaren inguruan egindako ikerketak erreferentzia hartuta, hiru dimentsioko abiapuntua hartu zuten jarduera fisikoarekiko inplikazioa definitzeko: dimentsio afektiboa (sentitzen dudana); kognitiboa (pentsatzen dudana); eta jokabidezkoa (egiten dudana). Hala ere, lehen esplorazio-analisiek erakutsi zuten ezinezkoa da dimentsio bakoitzaren berezko ezaugarrien multzoa aintzat hartzea, gainditu egiten zelako hipotesian planteatzen zen faktore-kopurua.

Faktore-analisiek konstruktua balioetsi zezaten laguntzeko xedez, hurrengo urratsa dimentsio bakoitza hoberen definituko zituen ezaugarriak hautatzea izan zen. Horrela, dimentsio afektiboa jarduera fisikoarekiko asetasun sentimenduen (jarduera fisikoa gustatzen zait; jarduera fisikoarekin gozatzen dut...), eta jarduera fisikoarekiko identifikazioan oinarrituta definitu zen. Dimentsio kognitiboa jarduera fisikoak ohiko bizitzan duen eta etorkizunean izan dezakeen erabilgarritasunaren inguruko ideia edo pentsamenduei loturik identifikatu zen (jarduera fisikoak nire ongizate pertsonalean laguntzen duela uste dut; jarduera fisikoa nire osasunarentzat ona dela pentsatzen dut...). Eta bukatzeko, jokabidezko dimentsioa jarduera fisikoaren praktikarekin loturiko jokabideekin lotu zen (kirol-jarduera fisikoa praktikatzen dut nire denbora librean; astean hirutan praktikatzen du kirol-jarduera fisikoa...).

Konstruktuen fidagarritasuna egiaztatze aldera, hurrengo urratsa *IMAF* galdetegia *IPAQ*ekin (*International Physical Activity Questionnaire*) korrelazionatzea izan zen. *IPAQ* galdetegia arrazoizko propietateak neurtzeko tresna da, eta haren fidagarritasun zein balioa adin eta toki desberdinetako pertsonen laginekin ebaluatu izan dira. Jarduera fisiko globala neurtzen du, azken 7 egunetan eginiko jarduera fisikoaren inguruko 4 eremu jorratzen dituzten 27 galderen bidez.

Hurrengo urratsa *IMAF*en ezaugarri psikometrikoak (faktore-egitura, barne-konsistentzia eta balio nomologikoa) analizatzea izan zen. Faktore-analisi bidez, eta *inplikazioa* konstruktuen berrikuspenetik abiatuta, proposatutako hiru faktoreko egitura egiaztatu ahal izan zen: hiru eskala independente ditu (*jokabidearena, kognitiboa eta afektiboa*), eta barne-konsistentziaren baloreak egokiak eman ditu Cronbach-en alfa indizeak. Horretaz gain, partaideek adierazitako kirol-jarduera



fisikoaren mailaren arabera analizatutako hiru dimentsioetan puntuazio hobea eman zuten analisi horiek, eta horrek tresnaren balio nomologikoa berretsi zuen (Revuelta et al., 2015).

## **Hezkuntza-inplikazioak**

Jarduera fisikoak eragin erabakigarria dauka herritarren osasunaren gainean. Hasiera batean gorputzaren alde fisikoekin loturiko alderdiak baino aitortzen ez baziren ere, elementu psikologiko eta sozialak aintzat hartzen joan dira poliki-poliki, eta, ondorioz, osasunaren definizioa osatuagoa osatu ahal izan da.

Kapitulu honetan norbanakoen zenbait aldagai psikologikok jarduera fisikoarekin duten lotura definitzen saiatu gara. Jarduera fisikoaren esparruan orain artean ota-ozta aztertu diren bi aldagai analizatu dira, prokrastinazioa eta inplikazioa. Aldagai horiek, konstruktuko psikologiko konplexuak direnez, esparru afektibo, kognitibo eta jokabidezkotik osatutako jokabidetzat hartu ditugu. Hartara, prokrastinazioa ondoez subjektiboa dakarren jokabide gisa aurkeztu da, jarduera fisikoaren praktikaren atzerapenarekin loturikoa eta gizabanakoaren autoerregulazio-akatsak eragina. Dударik gabe, atzerapen edo jarduera fisikoaren praktika baztertzeko hori inplikazio-mailarekin korrelazionatuko da. Jarduera fisikoarekiko inplikazioa gizabanakoari jarduera fisikoetan parte hartzeak ekarriko dion onura-mailan eta harekiko identifikazio-mailan oinarrituta ulertzen bada, ezar daitezkeen loturak aztertu ahal dira.

Ezbairik gabe, pertsonaren autokontzeptu fisikoak prokrastinazioaren eta jarduera fisikoarekiko inplikazioaren artean ager daitezkeen lotura horien arteko bitartekari funtzioa betetzen du. Jarduera fisikoko kompetentziarekin loturiko gorabeherak jarduera fisikoarekiko prokrastinazio eta inplikazio-maila baldintzatuko dute, erakargarritasun fisikoarekin loturiko alderdiez gain. Horregatik guztiagatik, jarduera fisikoarekiko atxikipena garrantzitsua bada pertsonen osasunerako, aldagai horien arteko loturak ezagutzea funtsezkoa da pertsonak jarduera fisikoa praktikatzera hurbilduko dituzten proposamen praktikoak garatuko badira.

## Erreferentziak

- Acosta, M. V., & Gómez, G. (2003). Insatisfacción corporal y seguimiento de dieta. Una comparación transcultural entre adolescentes de España y México. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 9-21.
- Aitken, M. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. (Doktorego-tesi argitaragabea). University of Pittsburgh. Pittsburgh.
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits and actions: Dispositional prediction of behavior in Personality and Social Psychology. In L. Berkowitz (Arg.), *Advances in experimental Social Psychology*, 20, (1-63 or.). San Diego, CA: Academic Press.
- AlAli, M., & Fatema, B. (2009). Intuition in relation to creative motivation, emotional intelligence, and achievement motivation among secondary school adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 6(2), 118-127.
- Altermatt, E. R. (2011). Capitalizing on academic success: Students' interactions with friends as predictors of school adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 174-203.
- Amezcuca, J., & Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Annesi, J. J. (2002). Relation of perceived fitness with health changes and physiological changes in women exercisers. *Perceptual and Motor Skill*, 95(1), 226.
- Annesi, J. J. (2005). Age as a moderator of relations of physical self-concept and mood changes associated with 10 weeks of programmed exercise in women. *Perceptual and Motor Skills*, 101(3), 840-844.
- Annesi, J. J. (2006). Moderating effects of physical self-appraisal on relations of weight with energy changes for obese women initiating a supported exercise and nutrition information program. *Psychological reports*, 99(3), 925-929.
- Annesi, J. J. (2012). Supported exercise improves controlled eating and weight through its effects on psychosocial factors: Extending a systematic research program toward treatment development. *The Permanente Journal*, 16(1), 7-18.
- Annesi, J. J., & Porter, K. J. (2015). Reciprocal effects of exercise and nutrition treatment-induced weight loss with improved body image and physical self-concept. *Behavioral Medicine*, 41(1), 18-24.
- Anuel, A., Brancho, A., Brito, N., Rondón, E., & Sulbarán, D. (2012). Autoaceptación y mecanismos cognitivos sobre la imagen corporal. *Psicothema*, 24(3), 390-395.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., & Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103, 970-981.
- Arranz, E., Olabarrieta, F., Yenes, F., & Martín, J. L. (2001). Percepciones en las relaciones entre hermanos/as en niños/as de ocho y once años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 425-441.

- Astrand, P. O., & Rodahl, K. (1970). *Testbook of Work Physiology*. New York: McGraw and Hill.
- Atkins, C. J., Kaplan, R. M., Timms, R. M., Reinsch, S., & Lofback, K. (1984). Behavioral exercise programs in the management of chronic obstructive pulmonary disease. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 591-603.
- Atweh, B., Bland, D., Carrington, S., & Cavanagh, R. (2007). *School Disengagement: Its constructions, investigation and management*. In AARE International Educational Research. Fremantle.
- Audas, R., & Willms, D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage: Perspective de la trajectoire de vie*. Hull, Québec: Gouvernement du Canada, Direction générale de la recherche appliquée. Développement des ressources humaines du Canada.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Aguilar-Luzón, M. C., & Salguero de Ugarte, M. F. (2009). Predictive validity of perceived emotional intelligence on nursing students' self-concept. *Nurse Education Today*, 29(7), 801-808.
- Augusto-Landa, J. M., & López-Zafra, E. (2010). The impact of emotional intelligence on nursing. An overview. *Psychology*, 1(1), 50-58.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: Testing and cross validating a modified version of Schutte et al's (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.
- Avia, M. D., & Vázquez, C. (1999). *Optimismo Inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Axpe, I. (2012). *Diseño y evaluación de un programa para la mejora del autoconcepto físico* (Doktorego-tesi argitaragabea). Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbo
- Axpe, I., Goñi, A., & Infante, G. (2013). *Perceptual and Motor Skills*, 117(3), 1-13.
- Axpe, I., Goñi, E., & Zulaika, L. M. (2009). Modificabilidad educativa del autoconcepto físico. In A. Goñi (Arg.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación*. (249-279 or.). Madrid: Pirámide.
- Axpe, I., Infante, G., & Goñi, E. (2015). Eficacia de una intervención cognitiva breve con alumnado universitario de Educación Primaria. *Educación XXI*.
- Axpe, I., & Uralde, E. (2008). Dos formatos (papel y online) de un programa educativo para la mejora del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 53-69.
- Ayaso-Maneiro, J., Domínguez-Prado, D. M., & García-Soidan, J. L. (2014). Influence of weight loss therapy programs in body image self-perception in adults with intellectual disabilities. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 14(3), 178-185.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., & Lubans D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: Systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589-1601.
- Bacaicoa, F., Goñi, A., & Sanz, I. (1993). La psicodidáctica en Tercer Ciclo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 81-86.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569-586.
- Baker, C. W., & Brownell, K. D. (2000). Physical activity and maintenance of weight loss: Physiological and psychological mechanisms. In C. Bouchard (Arg.), *Physical Activity and Obesity* (311-328 or.). Champaign, IL: Human Kinetics
- Balaguer, I., Atienza, F. L., & Duda, J. L. (2012). Self-Perceptions, self-worth and sport participation in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 624-630.

- Baldwin, M. K., & Courneya, K. S. (1997). Exercise and self-esteem in breast cancer survivors: An application of the exercise and self-esteem model. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19*, 347-358.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barna, J., & Brott, P. (2011). How important is personal/social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective. *Professional School Counseling, 14*(3), 242-250.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from emotional quotient inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Argit.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (363-388 or.). San Frantzisko: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema, 18*, 13-25.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Batool, S. S., & Bond, R. (2015). Mediatonal role of parenting styles in emotional intelligence of parents and aggression among adolescents. *International Journal of Psychology, 50*(3), 240-244.
- Benetti, C. & Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences, 41*, 341-352.
- Berlin, J. A., & Colditz, G. A. (1990). A meta-analysis of physical activity in the prevention of coronary heart disease. *American Journal of Epidemiology, 132*, 253-387.
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica, 2*(1), 27-32.
- Bernstein, P. (1998). *Against the gods: The remarkable story of risk*. New York: Wiley.
- Bester, M., Jonker, C. S., & Nel, J. A. (2013). Confirming the factor structure of the 41-item version of the Schutte Emotional Intelligence Scale. *Journal of Psychology in Africa, 23*(2), 213-222.
- Biddle, S. J. H., Whitehead, S. H., O'Donovan, T. M., & Nevill, M. E. (2005). Correlates of participation in physical activity for adolescent girls: A systematic review of recent literature. *Journal of Physical Activity and Health, 2*, 423-435.
- Biddle, S., J., H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine, 45*, 886-895.
- Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). The importance of positive psychology in youth development: Interventions for enhancing subjective well-being and pro-social behaviors. *American Journal of Orthopsychiatry, 82*(1), 61-66.
- Blaine, B. E., Rodman, J., & Newman, J. M. (2007). Weight loss treatment and psychological well-being a review and meta-analysis. *Journal of Health Psychology, 12*(1), 66-82.
- Blasco, P. (1997). *Beneficios psicológicos de la práctica deportiva en estudiantes universitarios valencianos*. (Doktorego-tesi argitaragabea). Universitat de València. Valentzia.
- Bowen, G., & Richman, J. (1995). *The school success profile*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill.

- Bowles, T. V. P., & Fallon, B. J. (1996). Self-concept, family functioning and problem type: A replication and extension of a study of clinic and non-clinic adolescents. *Journal of Adolescent Health, 19*, 62-67.
- Bracken, B. (1992). *The multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 780-795.
- Brackett, M. A., Warner, R. M., & Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships, 12*, 197-212.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1147-1158.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bradburn, N., & Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness*. Chicago: Aldine.
- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C. D., Mortazavi, S., & Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology, 8*(1), 65-75.
- Bruner, J. (1958). Les processus de préparation a la perception. *Logique et perception, 6*. Paris: P.U.F.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 964-981.
- Brunner, M., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2008). The internal/external frame of reference model revisited: Incorporating general cognitive ability and general academic self-concept. *Multivariate Behavioral Research, 43*, 137-172.
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 9*(1), 127-141.
- Bydlowski, S., Corcos, M., Paterniti, S., Guilbaud, O., Jeammet, P., & Consoli, S. M. (2002). Validation de la version française de l'échelle des niveaux de conscience émotionnelle. *L'Encéphale, 28*, 310-320.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/Academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science, 18*(2), 173-186.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 599-613.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. New York: McGraw-Hill.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cardozo, G., & Alderete, A. M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe, 23*, 148-182.
- 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.
- Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (2004). *Body image. A handbook of theory, research and clinical practice*. New York: The Guildford Press.

- Castro, R. (2013). *Diferencias de personalidad, autoconcepto, ansiedad y trastornos de la alimentación de deportistas de musculación. Patrones psicológicos asociados a la vigorexia*. (Doktorego-tesi argitaragabea). Universidad de Jaén. Jaén.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M., Musitu, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Celio, A., Goldschmit, A., Huang, C., Winzelberg, A. J., Taylor, C. B., & Story, M. (2008). Reduction of overweight and eating disorder symptoms via the Internet in adolescents: A randomized controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 43(2), 172-179.
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 182-189.
- Cheung, C., Cheung, H. Y., & Hue, M. (2015). Emotional intelligence as a basis for self-esteem in young adults. *The Journal of Psychology*, 149(1), 63-84.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Chiu, M. (2012). The internal/external frame of reference model, big-fish–little-pond effect, and combined model for mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 87–107.
- Chou, K. (1999). Social support and subjective well-being among Hong Kong Chinese young adults. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 160(3), 319-331.
- Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science + Business Media.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., Caputi, P., & Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence (EI). In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. Mayer (Arg.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676-684.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54.
- Comeaux, E., Speer, L., Taustine, M., & Harrison, C. K. (2011). Purposeful engagement of first-year Division I student-athletes. *Journal of the First Year Experience*, 23(1), 35-52.

- Consejo de Europa (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Contreras, O. R., Fernández-Bustos, J. G., García, L. M., Palou, P., & Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte, 19*, 23-39.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: Freeman.
- Costa, S., & Taberero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 3*(2), 175-193.
- Crocker, P. R. E., Eklund, R. C., & Kowalski, K. C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports Sciences, 18*, 383-394.
- Cruz, S., Maganto, C., & Echevarría, A. (2002). Autoconcepto e imagen corporal en adolescentes. In C. Maganto (Arg.), *Investigaciones en psicología clínica* (147-172 or.). Donostia: Ibaeta Psicología.
- Cruz-Ferreira, A., Fernandes, J., Gomes, D., Bernardo, L. M., Kirkcaldy, B. D., Barbosa, T. M., & Silva, A. (2011). Effects of pilates-based exercise on life satisfaction, physical self-concept and health status in adult women. *Women & Health 51*(3), 240-255.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist, 54*(10), 821-827.
- Cuadra, H. L., & Florenzano, R. U. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 12*(1), 83-96.
- Cureton, T. K. (1947). *Physical fitness appraisal and guidance*. Saint Louis, MO: C. V. Mosby Company.
- Davis, S. K., & Humphrey, N. (2014). Ability versus trait emotional intelligence: Dual influences on adolescent psychology adaptation. *Journal of Individual Differences, 35*, 54-62.
- De Castro, E. K., Moreno-Jiménez, B., & Rodríguez-Carvajal, R. (2007). Psychological well-being in adults transplanted in childhood. *Pediatric Transplantation, 11*(3), 272-278.
- De La Rosa, J., & Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto. Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología, 23*, 15-33.
- Delgado, M., Vaquero, M., González, J. M., & Baltanás, F. (2001). *Avances en actividad física y salud*. Puente Genil: Ayuntamiento.
- Delgado, M., & Tercedor, P. (2002). *Estrategias para la intervención en Educación para la Salud desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Deschamps, V., Salanave, B., Chan-Chee, C., Vernay, M., & Castetbon, K. (2014). Body-weight perception and related preoccupations in a large national sample of adolescents. *Pediatric obesity, 10*(1), 15-22.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2012). Emotional intelligence and perceived support among Italian high school students. *Journal of Career Development, 39*(1), 459-473.
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences, 64*, 174-178.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18*(3), 572-577.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Arg.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (11-58 or.). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., & Diener, M. (1993). *Self-esteem and life satisfaction across 31 countries*. Hemen aurkeztutako lana: Sixth Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences. Baltimore, MD.
- Diener, E., & Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional well-being: Stabilities in the global assessment of emotion. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Arg.), *Handbook of emotions* (405-415 or.). New York: Guilford.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 41-78.
- Dishman, R. K. (1988). *Exercise adherence: Its impact on public health*. Champaign: Human Kinetics.
- Dishman, R. K., Hales, D. P., Pfeiffer, K. A., Felton, G., Saunders, R., Ward, D. S., Dowda, M., & Pate, R. R. (2006). Physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. *Health Psychology*, 25(3), 396-407.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. Roberts (Arg.), *Advances in motivation in sport and exercise* (129-182 or.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Escoto, M., Camacho, E., Rodríguez, G., & Mejía, J. (2010). Programa para modificar alteraciones de la imagen corporal en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 1(2), 112-118.
- Esnaola, I. (2005a). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itaketa (AFI) de autoconcepto físico*. (Doktorego-tesia). Leioa: UPV/EHU.
- Esnaola, I. (2005b). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- Esnaola, I. (2005c). Imagen corporal y modelos estéticos corporales en la adolescencia y la juventud. *Análisis y Modificación de Conducta*, 31(135), 5-24.
- Esnaola, I. (2005d). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el tipo de deporte practicado. *APUNTS. Educación Física y Deportes*, 80, 5-12.
- Esnaola, I. (2006). Autoconcepto y consumo de drogas legales en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 31(1), 57-66.
- Esnaola, I. (2007). Alimentación, autoconcepto e imagen corporal. *Revista de Psicología Social*, 22(2), 149-163
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1-8.



- Esnaola, I. (2009). Diferencias de sexo en el autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Psicología Conductual*, 17(2), 365-38.
- Esnaola, I., Infante, G., & Zulaika, L. (2011). The Multidimensional Structure of Physical Self-Concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 304-312.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, A. (2010). Body dissatisfaction and perceived sociocultural pressures: Gender and age differences. *Salud Mental*, 33(1), 21-29.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Esnaola, I., & Goñi, A. (2006). Autokontzeptu fisikoa neurtzeko galdesorta berri baten propietate psikometrikoak: Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI). *Uztaro*, 56, 109-122.
- 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.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., & Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 191-205.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliability, age, and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. In J. M. Mestre, & P. Fernández-Berrocal (Koord.), *Manual de inteligencia emocional* (99-122 or.). Madrid: Pirámide.
- Ferguson, F. J., & Austin, E. J. (2011). The factor structures of the STEM and the STEU. *Personality and Individual Differences*, 51, 791-794.
- Fernández, J. G., Contreras, O. R., García, L. M., & González, S. (2010). Autoconcepto físico según la actividad físico-deportiva realizada y la motivación hacia ésta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 251-263.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N., & Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: Datos preliminares. In *Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* (1. lbk., 83-84 or.).
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Bustos, J. G., González-Martí, I., Contreras, O., & Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25-33.
- Fernández-Zabala, A. (2011). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: Dimensiones, medida y relaciones*. (Doktorego-tesia). Leioa: UPV/EHU.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (argitaratzear). Diferencias de sexo y edad en el autoconcepto social. *Universitas Psychologica*.
- Fernández-Zabala, A., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (argitaratzear). La estructura del Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO). *Anales de Psicología*.

- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferrando, M., Prieto, M., Almeida, L., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J., Hernández, D., Sainz, M., & Fernández M. (2010). Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on “working best underpressure”. *European Journal of Personality*, 15, 391-406.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Nesley.
- Fitts, W. (1965). *Tennessee Self Concept Scale. Manual*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Test.
- Fleming, J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404-421.
- Fleming, J. S., & Watts, W. A. (1980). The dimensionality of self-esteem: Some results for a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 921-929
- Fortier, M. D., Katzmarzyk, P. T., Malina, R. M., & Bouchard, C. (2001). Seven-year stability of physical activity and musculoskeletal fitness in the Canadian population. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 33(11), 1905-1911.
- Fox, K. R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. In K. R. Fox (Arg.), *The physical self: from motivation to well-being* (111-139 or.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The Physical Self- Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Frankl, V. E. (1999). *El hombre en busca del sentido último*. Bartzelona: Paidós.
- Franko, D. L., & Striegel-Moore, R. H. (2002). The role of body dissatisfaction as a risk factor for depression in adolescent girls: Are the differences Black and White? *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 975-983.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. H. (2005). School engagement. In K. A. Moore, & L. Lippman (Arg.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (305-321 or.). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Arg.), *Handbook of research on student engagement* (763-782 or.). New York: Springer Science.
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school. Individual and school-level influences*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Furlong, M., & Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.

- Furr, R. M. y Funder, D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1580-1591.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. I. (2002). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garaigordobil, M., Durá, A., & Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M., & Durá, A., (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- García, B. (2001). *CAG: Cuestionario de Autoconcepto: Manual*. Madrid: EOS.
- García, F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- García, F., & Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García-Ferrando, F. (2006). *Postmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes / Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111.
- Garner, D. M. (1998). *EDI-2. Inventario de trastornos de la conducta alimentaria. Manual*. Madrid: TEA.
- Garner, D. M., & Olmsted, M. P. (1984). *Manual for the Eating Disorders Inventory*. Toronto: Psychological Assessment Resources.
- Gehris, J., Kress, J., & Swalm, R. (2010). Students' views on physical development and physical self-concept in adventure-physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 146-166.
- Gignac, G. (2005). Evaluating the MSCEIT V2.0 via CFA: Coment on Mayer et al. (2003). *Emotion*, 5(2), 233-235.
- Gignac, G., Palmer, B., Manocha, R., & Stough, C. (2005). An examination of the factor structure of the Schutte Self-Report Emotional Intelligence (SSREI) Scale via confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1029-1042.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., & Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goikoetxea, J., Ros, I., & Bujan, K. (2014). Enfoques de aprendizaje del alumnado universitario en función de los contextos de aula y curso. *Contextos educativos: Revista de educación*, 17, 9-21.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

- Gómez-Rozas, J. D. (2004). *Religiosidad, razonamiento y valores de los jóvenes universitarios del campus de Álava*. (Doktorego-tesia). Leioa: UPV/EHU.
- González, A. E. M., Piqueras, J. A., & Linares, V. R. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 861-890.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 8(4), 11-31.
- González, O. (2011). *La presión sociocultural percibida sobre el autoconcepto físico* (Doktorego-tesi argitaragabea). UPV/EHU. Gasteiz.
- González, R., & Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J. A., & Núñez, J. C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. In J. N. García (Zuz.), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Bartzelona: Ediciones LU.
- Goñi, A. (1989a). La comprensión de normas escolares. *Investigación en la Escuela*, 9, 75-83.
- Goñi, A. (1989b). La conceptualización de la vida social escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 101-116.
- Goñi, A. (Arg.) (1991). *Una escuela para pensar*. Bilbo: UPV/EHU.
- Goñi, A. (1992). *La educación social. Un reto para la escuela*. Bartzelona: Graó.
- Goñi, A. (1993a). La resolución de dilemas socioprudenciales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, 467-480.
- Goñi, A. (1993b). Un programa de educación sociopersonal atento a la distinción entre prudencia y moralidad. *Revista de Psicología de la Educación*, 13, 35-50.
- Goñi, A. (Zuz.) (1994a). *Actuar con psicología*. Gasteiz: Udala.
- Goñi, A. (1994b). El desarrollo de las ideas sobre lo privado y lo prudente en la preadolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 221-229.
- Goñi, A. (1996a). Investigar en psicodidáctica. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 5-14.
- Goñi, A. (1996b). La construcción del conocimiento sociomoral. In F. Bacaicoa (Arg.), *La construcción de conocimientos* (307-318 or.). Bilbo: UPV/EHU.
- Goñi, A. (1996c). Proyecto individual de felicidad y compromiso social de justicia. *Cultura y Educación*, 3, 19-30.
- Goñi, A. (1997a). Modos de entender el aborto, formas de entender la vida. *Revista de Psicología*, 19(2), 29-49.
- Goñi, A. (1997b). Adolescencia y vida familiar. El sentido de las discusiones. *Bienestar y Protección Infantil*, 3(1), 121-133.
- Goñi, A. (1997c). Distintas concepciones de la naturaleza sociomoral del divorcio. *Revista de Psicología de la Educación*, 21, 83-96.
- Goñi, A. (1998). *Códigos de civilidad. Un estudio sobre la comprensión de las normas que regulan la convivencia social*. (Argitaragabea).
- Goñi, A. (1999). Lo ético en psicología. La cuestión de dominios o ámbitos. In E. Pérez Delgado & V. Mestre (Arg.), *Psicología moral y crecimiento personal* (27-42 or.). Bartzelona: Ariel.
- Goñi, A. (2000a). *Psicología del individualismo*. Donostia: Erein.
- Goñi, A. (2000b). *Adolescencia y discusiones familiares*. Madrid: Eos.
- Goñi, A. (Arg.) (2000c). *Inserción laboral desde la Universidad*. Gasteiz: UPV/EHU.
- Goñi, A. (Arg.) (2000d). *Lan-txertaketa unibertstatetik*. Gasteiz: UPV/EHU
- Goñi, A. (2001). Desarrollo del conocimiento sociopersonal e intervención educativa. *Contextos Educativos*, 4, 35-51

- Goñi, A. (2002). Konpromiso denak ez dira moralak, ez eta dena ere betebeharraren morala. (Ni todos los compromisos son de orden moral ni solo existe la moralidad del deber). In L. Ohiartzabal (Arg.), *Kohlberg* (68-80 or.). Donostia: Hik Hasi.
- Goñi, A. (Arg.) (2005). *Innovación educativa en la universidad*. Leioa: UPV-EHU.
- Goñi, A. (2008) Sociopersonal development and psychoeducational intervention. In A. Valle, J. C. Núñez, R. González, J. A. González-Pienda, & S. Rodríguez (Arg.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (181-195 or.). New York: Nova Science Publishers.
- Goñi, A. (2009a). La Revista de Psicodidáctica en el Social Science Citation Index. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 7-12.
- Goñi, A., Aguirre, J. J., & Bacaicoa, F. (1997). ¿Da lo mismo perder que no ganar? *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50(1), 127-136.
- Goñi, A., Bacaicoa, F., & Aguirre, J. J. (1995). La comprensión del comportamiento imprudente. In A. Goñi (Arg.), *Psicodidáctica y aprendizajes escolares* (319-338 or.). Bilbo: UPV/EHU.
- Goñi, A., Celorio, G., & Molero, B. (1995). Estereotipos de género: convención, normalidad, justicia. *Investigación en la Escuela*, 26, 83-92.
- Goñi, A., Madariaga, J. M., Bacaicoa, F., Uriarte, J., & Zarandona, E. (1995). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Goñi, A., Rodríguez, A., & Esnaola, I. (2010). Las autopercepciones físicas en la edad adulta y en la vejez. *Psicothema* 22(3), 460-467.
- Goñi, A., Rodríguez, A., & Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 24(4), 17-27.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., & Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *APUNTS. Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., & Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: EOS.
- Goñi, A., & Rodríguez, A. (2003). Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 31(5), 29-36.
- Goñi, A., & Rodríguez, A. (2004). Trastornos de conducta alimentaria, práctica deportiva y autoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(1), 29-36.
- Goñi, A., & Rodríguez, A. (2007). Variables associated with the risk for eating disorders in adolescence. *Salud Mental*, 30(4), 16-23.
- Goñi, A., & Zulaika, L. M. (2001). L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi. *STAPS. Revue Internationale de l'Education Physique et du Sport*, 56, 75-92.
- Goñi, A., Zulaika, L., Rodríguez, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G., Ruiz de Azúa, S., Goñi, E., Fernández, A., & Axpe, I. (2007). *Mírate bien. Claves para mejorar la imagen propia y el bienestar psicológico*. Gasteiz: Vital Kutxa.
- Goñi, E. (2009b). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: UPV/EHU.
- Goñi, E. & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Goñi, E., Esnaola, I., Rodríguez-Fernández, A., & Camino, I. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52-58.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A., & Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: Diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39-50.

- Goñi, E., Madariaga, J., Axpe, I., & Goñi, A. (2011). Structure of the Personal Self-Concept (PSC) questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 11*(3), 509-522.
- Goñi, E., & Fernández-Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica, 12*(2), 179-194
- Goñi, J. M., Goñi, A., Guisasola, J., Nuño, T., & Palomares, T. (2006). *Programa de seguimiento a la implantación del crédito europeo (SICRE)*. Folleto + CDa. Leioa: UPV/EHU
- Goñi, J. M., Goñi, A., Nuño, T., Madariaga, J. M. & Guisasola, J. (2005). *Programa de Asesoramiento para la Introducción del Crédito Europeo (AICRE)*. Folleto + CDa. Leioa: UPV/EHU.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescents students' relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-40.
- Gordon, N. F., Scott, C. B., Wilkinson, W. J., Duncan, J. J., & Blair, S. N. (1990). Exercise and mild essential hypertension: Recommendations for adults. *Sports and Medicine, 10*, 390-404.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M., & Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(3), 523-537.
- Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3.
- Gottschalk, S. (1995). *Self-concept differentiation: Its link to linguistic ability, general intelligence, and well-being*. Dissertation Abstracts International: Section B.: The Sciences and Engineering, 55(11-B) 5094.
- Green, J., Liem, G. A., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence, 35*, 1111-1122.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy, 3*, 1-37.
- Griffiths, L. J., Parsons, T. J., & Hill, A. J. (2010). Self-esteem and quality of life in obese children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Pediatric Obesity, 5*(4), 282-304.
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the Human Spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections, 8*. Haga (Herbehereak): Bernard van Leer Foundation.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20*, 644-653.
- Guillén, F., & Ramírez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(1), 45-59.
- Gutiérrez, M., & Gonçalves, T. (2013). Developmental assets, school adjustment, and adolescents' subjective well-being. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 13*(3), 339-355.
- Gutiérrez, M., & Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas. *Anales de Psicología, 30*(2), 608-619.

- Harper, S., Carini, R., Bridges, B., & Hayek, J. (2004). Gender differences in student engagement among African American undergraduates at historically Black colleges and universities. *Journal of College Student Development, 45*(3), 271-284.
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports, 78*, 611-616.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*(1), 87-97.
- Harter, S. (1983). Development perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Arg.), *Handbook of child psychology (4. libk.): Socialization, personality, and social development (275-385 or.)*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- Haskell, W. L. (1994). Dose-response issues from a biological perspective. In C. Bouchard, R. J. Shephard & T. Stephens (Arg.), *Physical activity, fitness, and health. International Proceedings and Consensus Statement (868-882 or.)*. Champaign: Human Kinetics.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hernández, L. M., & Lordoño, C. (2013). Imagen corporal, IMC, afrontamiento, depresión y riesgo de TCA en jóvenes universitarios. *Anales de Psicología, 29*(3), 748-761.
- Herrán, M., Ramos, M., & Fernández, A. (2004). *Salud y Juventud*. Madrid: Consejo de Juventud de España.
- Holgado, F. P., Soriano, J. A., & Navas, L. (2009). El Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF): Análisis factorial confirmatorio y predictivo sobre el rendimiento académico global y específico del área de educación física. *Acción psicológica, 6*(2), 93-102.
- Hombrados, I., & Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología, 29*(1), 108-122.
- Huebner, E. C. (1991). Further validation of the Student's Life Satisfaction Scale: The independence of satisfaction and affect rating. *Journal of Psychoeducational Assessment, 9*, 363-368.
- Illich, I. (1976). *Limits to medicine. Medical nemesis or the expropriation of health*. Londres: Boyars.
- Inchley, J., Kirby, J., & Currie, C. (2011). Longitudinal changes in physical self-perceptions and associations with physical activity during adolescence. *Pediatric Exercise Science, 23*(2), 237-249.
- 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, A., & Villarroel, J. D. (2011). Actividad física y autoconcepto, físico y general, a lo largo de la edad adulta. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(2), 429-444.
- Infante, G., & Goñi, E. (2009). Actividad físico-deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica, 14*(1), 49-62.
- Infante, G., & Zulaika, L. (2008). Actividad física y autoconcepto físico. In A. Goñi (Koord.), *El autoconcepto físico (125-153 or.)*. Madrid: Pirámide.

- Infante, L. (2005). *Cuestionario de autoconcepto social: Justificación y propiedades Psicométricas* (Doktorego-tesi argitaragabea). Universidad de Málaga. Málaga.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., & 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.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J., & García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Jaakkola, T., & Washington, T. (2011). Measured and perceived physical fitness, intention, and self-reported physical activity in adolescence. *Advances in Physical Education*, 1, 16-22.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Jiménez-Morales, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 69-79.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Judge, T. A., Hurst, C., & Simon, L. S. (2009). Does it pay to be smart, attractive, or confident (or all three)? Relationships among general mental ability, physical attractiveness, core self-evaluations, and income. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 742-753.
- Kaminski, P. L., Shafer, M. E., Neumann, C. S., & Ramos, V. (2005). Self-concept in mexican american girls and boys: validating the self-description questionnaire. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11(4), 321-338.
- Karataş, F. & Savi Çakar, F. (2011). Self-esteem and hopelessness, and resiliency: An exploratory study of adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4(4), 84.
- Katelaar, T., & Todd, P. M. (2001). Framing our thoughts: Ecological rationality as evolutionary psychologist's answer the frame problem. In H. R. Holcomb III (Arg.), *Conceptual challenges in evolutionary psychology. Innovative research strategies*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Keefer, R. V. (2015). Self-report assessment of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3-23.
- Kidd, S., & Shahar, G. (2008). Resilience in homeless youth: The key role of self-esteem. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(2), 163-172.
- Killen, M. (1985). *Children's coordination of moral, social and personal concepts*. (Doktorego-tesia). Berkeley, CA: University of California.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243.
- Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G., Umbach, P., Blauch, C., & Korkmaz, A. (2007). The relationship between gender and student engagement in college. Hemen argitaratutako lana: 32nd annual conference of the Association for the Study of Higher Education, Louisville, KY.



- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences, 45*(5), 432-436.
- Kirsch, I., DeJong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Washington: US Government Printing Office.
- Kirsh, G. A. (2006). *Humor generation and reception: Relationship with self-concept and well-being*. Dissertation Abstracts International, 67, 1152.
- Kleinert, J., Pels, F., & Podlog, L. (2014). The presence of an exercise instructor or group members affects physical self-concept and physical self-esteem: An experimental study in the elderly. *Health, 6*, 1616-1627.
- Klohn, E. C., Vandewater, E. A., & Young, A. (1996). Negotiating the middle years: Ego-resiliency and successful midlife adjustment in women. *Psychology and Aging, 11*(3), 431-442.
- Klomsten, A. T., Skaalrik, E. M., & Espnes, O. A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex Roles, 50*, 119-127.
- Knapen, J., Van de Vliet, P., van Coppenolle, H., David, A., Peuskens, J., Pieters, G., & Knapen, G. (2005). Comparison of changes in physical self-concept, global self-esteem, depression and anxiety following two different psychomotor therapy programs in nonpsychotic psychiatric inpatients. *Psychotherapy and Psychosomatic, 74*, 353-361.
- Knowles, A. M., Niven, A. G., Fawcner, S. G., & Henretty, J. M. (2009). A longitudinal examination of the influence of maturation on physical self-perceptions and the relationship with physical activity in early adolescent girls. *Journal of Adolescence, 32*(3), 555-566.
- Kong, F., & You, X. (2013). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research, 110*(1), 271-279.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Social support mediates the impact of emotional intelligence on mental distress and life satisfaction in Chinese young adults. *Personality and Individual Differences, 53*(4), 513-517.
- Koydemir, S., Şimşek, Ö. F., Schütz, A., & Tipandjan, A. (2013). Differences in how trait emotional intelligence predicts life satisfaction: The role of affect balance versus social support in India and Germany. *Journal of Happiness Studies, 14*(1), 51-66.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A., Olinger, L. J., Kazarian, S. S., & Jetté, J. L. (1998). Sense of humor, self-concept, and psychological well-being in psychiatric inpatients. *International Journal of Humor Research, 11*(4), 357-381.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrel, P., Liu, &., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*(1), 77-94.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment, 55*, 124-134.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry, 144*, 133-143.
- Lau, S. (1990). Crisis and vulnerability in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 19*(2), 111-131.

- Lawson, J. S., Marshall, W. L., & McGrath, (1979). The social self-esteem inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 39, 803-811.
- Laxer, R. M. (1964). Relation of real self-rating to mood and blame, and their interaction in depression. *Journal of Consulting Psychology*, 28, 538-546.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organisational learning on school responses to central policy initiatives. *School Organisation*, 15(3), 229-252.
- 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 entrono de programación R. *Revista Iberoamericana de Psicología del Deporte*, 8(1), 39-58.
- Lerner, R. M., Schmid, K. L., Weiner, M. B., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Agans, J. P., & Warren, A. E. A. (2012). Resilience across the life span. In B. Hayslip Jr. & G. C. Smith (Arg.), *Emerging perspectives on resilience in adulthood and later life* (275-299 or.). New York, NY: Springer.
- Leung, J., & Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 653-665.
- Levy, S. S., & Ebbeck, V. (2005). The exercise and self-esteem model in adult women: The inclusion of physical acceptance. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 571-584.
- Li, X., & Zheng, X. (2014). Adult attachment orientations and subjective well-being: Emotional intelligence and self-esteem as moderators. *Social Behavior and Personality*, 42(8), 1257-1265.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I., & Solheim, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 635-656.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida. *Psicología Conductual*, 20, 183-196.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. In N. Lin, A. Dean, & W. Ensel (Arg.), *Social support, life events and depression* (17-30 or.). New York, NY: Academic Press.
- Lindgren, E. C., Baigi, A., Apitzsch, E., & Bergh, H. (2011). Impact of a six-month empowerment-based exercise intervention programme in non-physically active adolescent Swedish girls. *Health Education Journal*, 70(1), 9-20.
- Lindwall, M., Asci, F. H., Crocker, P., & Teixeira, P. J. (2014). The physical self in motion: Within-person change and associations of change in self-esteem, physical self-concept and physical activity in adolescent girls. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(6), 551-563.
- Lindwall, M., Asci, F. H., Palmeira, A., Fox, K. R., & Hagger, M. S. (2011). The importance of importance in the physical self: Support for the theoretically appealing but empirically elusive model of James. *Journal of Personality*, 79(2), 303-334.
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. Research to brief results. *Child Trends*, 38, 30-45.
- Liu, K. S., Cheng, Y. Y., Chen, Y. L., & Wu, Y. Y. (2009). Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescent's academic achievements. *Adolescence*, 44(176), 911-924.
- Liu, Y., Wang, Z., & Li, Z. (2012). Affective mediators of the influence of neuroticism and resilience on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 833-838.

- Liu, Y., Wang, Z., & Lü, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 54*(7), 850-855.
- Lombas, A. S., Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S., & Jiménez, T. I. (2014). The relationship between perceived emotional intelligence and depressive symptomatology: The mediating role of perceived stress. *Journal of Adolescence, 37*(7), 1069-1076.
- Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(8), 1018-1034.
- Lopes, P., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion, 5*(1), 113-118.
- Lopes, P., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 641-658.
- López-Zafra, E., Pulido, M., & Berrios, P. (2014). EQi-Versión Corta (EQi-C): Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología, 110*, 21-36.
- MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion, 8*, 540-551.
- Madariaga, J. M. (Coord.) (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Bartzelona: Gedisa.
- Madariaga, J. M., Huguet, A., & Lapresta, C. (2013). Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural. *Educación XXI, 16*(1), 325-328.
- Madariaga, J. M., & Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica, 14*(1), 95-118.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In S. L. Chirstenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Arg.) *Handbook of research on student engagement* (45-63 or.). New York: Springer US.
- Mak, W. S., Ng, I. W., & Wong, C. Y. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology, 58*(4), 610-617.
- Man, D.W.K., Tam, A.S.F., & Li, E.P. (2003). Exploring self-concepts of persons with brain injury. *Brain Injury, 17*, 775-788.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153-184.
- Márquez, S. (2004). *Ansiedad, estrés y deporte*. Madril: EOS.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal, 23*, 129-149.
- Marsh, H. W. (1988). The Self Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and a research monograph. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimension of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990a). The Self Description Questionnaire (SDQ) II. A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept: An interim test manual and a research monograph. Macarthur: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*, 623-636.

- Marsh, H. W. (1992). The Self Description Questionnaire (SDQ) III. A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept: An interim test manual and a research monograph. Campbelltown: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In K. R. Fox (Arg.), *The physical self: from motivation to well-being* (14-42 or.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester: British Psychological Society.
- Marsh, H. W., Barnes, J. & Hocevar, D. (1985). Self-other agreement on multidimensional self-concept ratings: Factor analysis and multitrait-multimethod analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1360-1377.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 940-956.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., Chanal, J., & Sarrazin, P. (2006). Self-Belief does make a difference: A reciprocal Effects Model of the Causal Ordering of Physical Self-Concept and Gymnastics Performance. *Journal of Sports Sciences*, 24(1), 101-111.
- Marsh, H. W., Gerlach, E., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Brettschneider, W. D. (2007). Longitudinal study of preadolescent sport self-concept and performance: Reciprocal effects and causal ordering. *Child Development*, 78(6), 1640-1656.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of Educational Psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6, 311-360.
- Marsh, H. W., Kong, C. K., & Hau, K. T. (2001). Extension of the internal/external frame of reference model of self-concept formation: Importance of native and nonnative languages for Chinese students. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 543-553.
- Marsh, H. W., Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (2006). Causal ordering of physical self-concept and exercise behavior: Reciprocal effects model and the influence of physical education teachers. *Health Psychology*, 25, 316-328.
- Marsh, H. W., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationships to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., Walker, R., & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 331-345.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internalexternal frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96, 56-67.
- Marsh, H. W., & Köller, O. (2004). Unification of theoretical models of academic self-concept/achievement relations: Reunification of east and west German school systems after the fall of the Berlin Wall. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 264-282.

- Marsh, H. W., & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQIII): The construct validity for multidimensional self concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., & Sonstroem, R. J. (1995). Importance ratings and specific components of physical self-concept: Relevance to predicting global components of self-concept and exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 84-104.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35, 705-738.
- Martin, A. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440.
- Martin, R. A., Kuiper, N. A., Olinger, L., & Dance, K. A. (1993). Humor, coping with stress, self-concept, and psychological well-being. *International Journal of Humor Research*, 6(1), 89-104.
- Martínez, D., Joey C. E., Gómez, S., Veses, A., Marcos, A., & Veiga, O. (2010). Sedentarismo, adiposidad y factores de riesgo cardiovascular en adolescentes. Estudio AFINOS. *Revista Española de Cardiología*, 63(3), 277-285.
- Martínez, I. (2001). *Género, desarrollo psicosocial y trastornos de la imagen corporal*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Martinsen, E. W., & Stanghelle, J. K. (1997). Drug therapy and physical activity. In W. P. Morgan (Arg.), *Physical activity and mental health* (81-90 or.). Washington, WA: Taylor & Francis.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Marx, R. W., & Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15(1), 99-109.
- Masten, A. S. (2004). Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 310-319.
- Masten, A. S. (2006). Promoting resilience in development: A general framework for systems of care. In R. J. Flynn, P. M. Dudding & J. G. Barber (Arg.), *Promoting resilience in child welfare* (3-17 or.). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Matarazzo, J. D. (1980). Behavioural health medicine: Frontiers for a new health psychology. *American Psychologist*, 42, 893-903.
- Matillas, Tercedor, Pérez, Chillón & Delgado (2006). Los adolescentes españoles ante la práctica de la actividad física y el deporte. Estudio AVENA. In J. Castellano, L. M. Sautu, A. Blanco, A. Hernández, A. Goñi, & F. Martínez de Ilarduya, (Arg.), *Evaluación e intervención en el ámbito deportivo* (121-132 or.). Gasteiz: Arabako Foru Aldundia.

- Maul, A. (2012). The validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) as a measure of emotional intelligence. *Emotion Review*, 4(4), 394-402.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2005). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version (MSCEIT-YV): Research Version*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Arg.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (3-31 or.). New York: Basic Books.
- McAuley, E., Elavsky, S., Motl, R. W., Konopack, J. F., Hu, L., & Marquez, D. X. (2005). Physical activity, self-efficacy and self-esteem: Longitudinal relationships in older adults. *Journal of Gerontology*, 60(5), 268-275.
- McCown, W., & Jhonson, J. (1989). *Validation of the Adult Inventory of Procrastination*. Hemen aurkeztutako komunikazioa: 97 Annual Convention for the American Psychological Association, New Orleans, LA.
- McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- McDaniel, M. A., Morgeson, F. P., Finnegan, E. B., Campion, M. A., & Braverman, E. P. (2001). Use of situational judgement tests to predict job performance: A clarification of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 86, 730-740.
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., & Conway, T. L. (2000). Leisure-time physical activity in school environments: an observational study using SOPLAY. *Preventive Medicine*, 30(1), 70-77.
- Medrano, C., Goñi, A., & Palacios, S. (2000). Conocimiento sociopersonal, conocimiento moral y valores. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 5-33.
- Meehan, M. P., Durlak, J. A., & Bryant, F. B. (1993). The relationship of social support to perceived control and subjective mental health in adolescents. *Journal of Community Psychology*, 21(1), 49-55.
- Mellerovick, H. (1973). Sport as a form of preventive medicine. In H. Mellerovick (Arg.), *Sport in the modern world* (235-239 or.). Berlin: Springer Verlag.
- Méndez, F. X., Llavona, L. M., Espada, J. P., & Rogilés, M. (2013). *Programa Fortius. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madril: Pirámide.
- Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: Implicaciones para la promoción de la salud para el fomento de la actividad físico-deportiva. In *Educación Física y Salud. Actas del segundo Congreso Internacional de Educación Física*. Jérez: FETE-UGT Cádiz, 765-790.
- Mendoza, R., Sagrera, M. R., & Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud* (1986-1990). Madril: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Messer, B., & Harter, S. (1986). *Manual for the Adult Self-Perception Profile*. Denver, CO: University of Denver.
- Mestre, J. M., Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16). Eskuragarri hemen: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 12-117.

- Mih, V., & Mih, C. (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: Toward a process model of academic achievement. *Cognitive, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 17(4), 289-313.
- Mikulic, I. M., Crespi, M. C., & Cassullo, G. L. (2010). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de psicología. *Anuario de Investigaciones*, 17, 169-178.
- Milgram, N. P. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología*, 35, 83-102.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., & Greene, B. A. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422.
- Mintegi, L., Esnaola, I., Díaz, M., & Goñi, A. (2011). Los quince años (1996-2010) de la Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 3-18.
- Miras, M. (2004) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. In C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Arg.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (309-330 or.). Madril: Alianza Editorial.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., & Marsh, H.W. (2009). Ameta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129-1167.
- Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O., & Marsh, H.W. (2011). The reciprocal internal/external frame of reference model: An integration of models of relations between academic achievement and self concept. *American Educational Research Journal*, 48(6), 1315-1346.
- Möller, J., & Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological Review*, 120(3), 544-560.
- Montes-Berges, B., & Augusto, J. M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychometric and Mental Health Nursing*, 14(2), 163-171.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: Un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 35-51.
- Moreno, J. A., & Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Morin, A. J. S., Mañano, C., Marsh, H. W., Janosz, M., & Nagengast, B. (2011). The longitudinal interplay of adolescents' self-esteem and body image: A conditional autoregressive latent trajectory analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 46, 157-201.
- Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers.

- Muller, D. G., & Leonetti, R. (1974). *Primary self-concept inventory test manual*. Austin, TX: Learning Concepts.
- Multi-Health Systems (2011). *Emotional Quotient Inventory 2.0: Users handbook*. Eskuragarri hemen: <http://downloads.mhs.com/eqi/EQi-Launch-Kit.pdf>
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma A. Manual*. Madril: TEA.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Nagengast, B., & 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), 1033-1053.
- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 37-51.
- Natividad, L. A. (2014). *La procrastinación en estudiantes universitarios*. (Doktorego-tesi argitaragabea). Universitat de València. Valentzia.
- Neeman, J., & Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. Denver, CO: University of Denver.
- Neumark-Sztainer, D., Bauer, K. W., Friend, S., Hannan, P. J., Story, M., & Berge, J. M. (2010). Family weight talk and dieting: How much do they matter for body dissatisfaction and disordered eating behaviors in adolescent girls? *Journal of Adolescent Health*, 47(3), 270-276.
- Newmann, L., & Davies, E. (1992). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. In ZZEE (Arg.), *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities* (1-18 or.). Menlo Park, CA.: SEELS
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nucci, L. P. (1981). The development of personal concepts: a domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. P., & Weber, E. K. (1991). The domain approach to values education: From theory to practice. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Arg.), *Handbook of moral behavior and development. Vol.III: Application* (251-266 or.). Hillsdale, MI: Erlbaum.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., & González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901.
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I., & Dolan, S. (1992). *Offer Self-Image Questionnaire, Revised*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Olesti, M., Piñol, J. L., Martín, N., de la Fuente, M., Riera, A., & Bofarull, J. M. (2008). Prevalencia de anorexia nerviosa, bulimia nerviosa y otros TCA en adolescentes femeninas de Reus. *Anales de Pediatría*, 68(1), 18-23.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730-749.



- Osasunaren Mundu Erakundea (1992). *CIE-10. Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros problemas de salud*. Madril: Meditor.
- Overskeid, G. (2000). The slave of passions: Experiencing problems and selecting solutions. *Review of General Psychology*, 4, 483-522.
- Páez, D., Sanjuán, C., Romo, I., & Vergara, A. (1991). *SIDA: Imagen y prevención*. Madril: Fundamentos.
- Palacios, S. (1999). *La desobediencia civil y la objeción de conciencia. Comprensión sociomoral de sucesos complejos durante la adolescencia y la juventud*. Leioa: UPV/EHU.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53(4), 302-315.
- Palmeira, A. L., Markland, D. A., Silva, M. N., Branco, T. L., Martins, S. C., Minderico, C. S., Vieira, P., N., Barata, J. T., Serpa, S. O., Sardinha, L. B., & Teixeira, P. J. (2009). Reciprocal effects among changes in weight, body image, and other psychological factors during behavioral obesity treatment: A mediation analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6,9.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Bates, T., & Stough, C. (2003). Examining the structure of the Trait Meta-Mood Scale. *Australian Journal of Psychology*, 55(3), 154-158.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test version 2.0. *Intelligence*, 33(3), 285-305.
- Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1210.
- Palomera, R., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2012). Percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20(1), 43-58.
- Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Shaughnessy, P. A., Huang, S. H. S., Wood, L. M., & Eastabrook, J. M. (2005). Generalizability of the emotional intelligence construct: Across-cultural study of North American aboriginal youth. *Personality and Individual Differences*, 39, 215-227.
- Parker, J., Creque, R., Barnthart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B., & Hogan, M. (2004). Academic achievement in high school does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Pastor, &, Balaguer, I., & Garcia-Merita, M. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: Análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18, 141-159.
- Paxton, S. J., Schutz, H. K., Wertheim, E. H., & Muir, S. L. (1999). Friendship clique and peer influences on body image concerns, dietary restraint, extreme weight-loss behaviors, and binge eating in adolescent girls. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 255-266.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., Lozano, L. M., Muñiz, J., & García-Cueto, E. (2014). Assessing perceived emotional intelligence in adolescents: New validity evidence of Trait Meta-Mood Scale-24. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 3, 737-746.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). Self-Concept organization: Analysis of hierarchical structure in adolescents. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541.
- Peláez, M. A., Labrador, F. J., & Raich, R. M. (2007). Prevalence of eating disorders among adolescent and young adult scholastic population in the region of Madrid (Spain). *Journal of Psychosomatic Research*, 62(6), 681-690.

- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences, 28*, 20-33.
- Pérez, N., & Castejón, J. L. (2007). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, IX*, 22.
- Pérez-Gaspar, M. Gual, P., De Irala, J., Martínez, M. A., Lahortiga, F., & Cervera, S. (2000). Prevalencia de Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) en las adolescentes navarras. *Medicina Clínica, 114*, 481-486.
- Pérez-González, J. C. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social, 5*, 278-283.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. Londres: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2), 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*(1), 39-57.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, TN: Counselor Recording and Tests.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Piko, B. F., & Hamvai, C. (2010). Parent, school and peer-related correlates of adolescents' life satisfaction. *Children and Youth Services Review, 32*(10), 1479-1482.
- Pintrich, P., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Plante, T. G., Coscarelli, L., Caputo, D., & Opezzo, M. (2000). Perceived fitness predicts daily coping better than physical activity or aerobic fitness. *International Journal of Stress Management, 7*(3), 181-192.
- Pons, J., & Pinazo, S. (2000). Autoconcepto y niveles de comunicación familiar en adolescentes. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 46*(2), 167-174.
- Poulsen, A. A., Desha, L., Ziviani, J., Griffiths, L., Heaslop, A., Khan, A., & Leong, G. M. (2011). Fundamental movement skills and self-concept of children who are overweight. *International Journal of Pediatric Obesity, 6*(2), 464-471.
- Powell, R., & Paffenbarger, R. S. (1985). Workshop on epidemiologic and public health aspects of physical activity and exercise: A summary. *Public Health Reports, 100*(2), 118-126.
- Pritchard, P. (1981). *Manual de atención primaria de salud*. Madrid: Díaz de Santos.
- Qualter, P., Dacre-Pool, L., Gardner, K. J., Ashley-Kot, S., Wise, A., & Wols, A. (2014). The emotional Self-Efficacy Scale adaptation and validation for young adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(1), 33-45.
- Quinto, P., & Roig-Vila, R. (2015). Estudio de la inteligencia emocional en alumnos de enseñanza secundaria: Influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su

- relación con el rendimiento académico. *International Studies on Law and Education*, 21, 27-38.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21, 758-772.
- Ramos-Díaz, E. (2015). *Resiliencia y ajuste psicosocial en la adolescencia*. (Doktorego-tesi argitaragabea). Euskal Herriko Unibertsitatea. Gasteiz.
- Raustorp, A., Stahle, A., Gudasic, H., Kimmunen, A., & Mattsson, E. (2005). Physical activity and self-perception in school children assessed with the children and youth-Physical Self-Perception profile. *Scandinavian Journal of Medicine and Science Sports*, 15, 126-134.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie, S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Arg.), *Handbook of research on student engagement* (149-172 or.). New York: Springer Science + Business Media.
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L., & Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- Rejeski, W. J., & Thompson, A. (1993). Historical and conceptual roots of exercise psychology. In P. Sereganian (Arg.), *Exercise psychology: The influence of physical exercise on psychological processes* (3-35 or.). New YorkNY: Wiley.
- Reschly, A., & Christenson, S. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276-292.
- Revuelta, L. (2012). *El autoconcepto físico y la motivación físico-deportiva durante la adolescencia*. (Doktorego-tesi argitaragabea). Euskal Herriko Unibertsitatea. Donostia.
- Revuelta, L., Esnaola, I., & Goñi, A. (2013). El autoconcepto físico como determinante de la actividad físico-deportiva durante la adolescencia. *Psicología Conductual*, 21(3), 581-601.
- Revuelta, L., Esnaola, I., & Goñi, A. (argitaratzeaz). Relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva adolescente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Revuelta, L., & Esnaola, I. (2011). Clima familiar deportivo y autoconcepto físico en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 19-31.
- Rey, L., Durán, A., & Pacheco, N. E. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el "engagement" en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- Rey, L., & Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401-412.
- Riaz, Z., Shahzad, S., & Ansari, K. (2009). Trait emotional intelligence as a determinant of life satisfaction and subjective happiness. *Pakistan Journal of Psychology*, 40(1), 77-92.
- Roberts, R. D., MacCann, C., Matthews, G., & Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Towards a consensus of models, measures, and applications. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 821-840.
- Rodríguez, A. (2005). Felicidad subjetiva y dimensiones del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 131-138.

- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Rodríguez, A., Axpe, I., & Goñi, A. (argitaratzeak). Propiedades psicométricas de una versión abreviada del Cuestionario del Autoconcepto Físico (CAF). *Actas Españolas de Psiquiatría*.
- Rodríguez, A., González, O., & Goñi, A. (2013). Sources of perceived sociocultural pressure on physical self-concept. *Psicothema*, 25, 192-198.
- Rodríguez, A., Goñi, A., & Ruiz de Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 81-94.
- Rodríguez, A., & Esnaola, I. (2009). Los trastornos de la conducta alimentaria y el autoconcepto físico. In A. Goñi (Koord.), *El autoconcepto físico* (173-192 or.). Madril: Pirámide.
- Rodríguez, A., & Fernández, A. (2005). Los componentes del bienestar psicológico y el autoconcepto físico de los adolescentes. In M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, & J. A. del Barrio (Arg.). *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas*. (465-480 or.). Badajoz: Psicoex.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2004). Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with achievement goals, self-esteem and self-regulation strategies. *Psicothema*, 16(4), 625-631.
- Rodríguez, T., Beato, L., & Belmonte, A. (2005). New contributions to the prevalence of eating disorders in Spanish adolescents: detection of false negatives. *European Psychiatry*, 20, 173-178.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & 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), 397-414.
- Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. (2010). El autoconcepto no académico y las habilidades sociales de adolescentes y jóvenes. In J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Arg.). *Investigación en convivencia escolar: Variables relacionadas* (611-618 or.). Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).
- Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.
- Rodríguez-Marín, J. (1995). *Psicología social de la salud*. Madril: Síntesis.
- Roid, G., & Fitts, W. (1988). *Tennessee Self-Concept Scale, Revised Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Rojo, L., Livianos, L., Conesa, L., García, A., Domínguez, Rodrigo, G., San Juan, L., & Vila, M. (2013). Epidemiology and risk factors of eating disorders: A two-stage epidemiologic study in a Spanish population aged 12-18 years. *International Journal of Eating Disorders*, 34(3), 281-291.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2014). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 1-24.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Ros, I. (2014). El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 201-218.
- Ros, I. (2015). Transformational leadership of schools and the engagement of their students. In J. Hawkins (Koord.) *Student Engagement: Leadership Practices, Perspectives and Impact of Technology* (1-24 or.). Londres: Nova publishers.

- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., & Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: Diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.
- Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system. In A. S. Klaus Scherer, & T. Johnston (Arg.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (68-91 or.). New York: Oxford University Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University.
- Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (1999). The relations among body image, physical attractiveness, and body mass in adolescence. *Child Development*, 70(1), 50-64.
- Ruiz de Azúa, S., Rodríguez, A., & Goñi, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y Educación*, 17(3), 225-238.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz-Lázaro, P. M., Comet M. P., Calvo, A. I., Zapata, M., Cebollada, M., Trébol, L., & Lobo, A. (2010). Prevalencia de trastornos alimentarios en estudiantes adolescentes tempranos. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 38(4), 204-11.
- Runcan, P. L., & Iovu, M. B. (2013). Emotional intelligence and life satisfaction in Romanian university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 40(1), 137-148.
- Russomano, L. (2000). Achievement, locus of control, self-concept, social problem-solving training and the acquisition of prosocial skills in children. *Disseertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(2-A), 485.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186-193.
- Saklofske, D., Austin, E., Mastoras, S., Beaton, L., & Osborne, S. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salleras, L. (1985). *Educación Sanitaria*. Madrid: Díaz de Santos.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (504-520 or.). New York, NY: Guilford Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. Pennebaker (Arg.), *Emotion, disclosure, and health* (125-154 or.). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Saltzstein, H. D. (1991). Why are nonprototypical events so difficult, and what are the implications for social-developmental psychology? *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(2), 104-116.

- Sánchez Bañuelos, F. (1996) *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sarafino, E. P. (1990). *Healthpsychology. Biopsychosocial interactions*. New York: Wiley.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2009). Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. In E. Diener (Arg.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (181-211 or.). New York: Springer Science + Business Media.
- Schneider, M., Fridlund, G., & Cooper, D. (2008). Physical activity and physical self concept among sedentary adolescent females: an intervention study. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 1-14.
- Schneider, S. H., & Ruderman, N. B. (1990). Exercise and NIDDM. *Diabetes Care, 13*, 785-790.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. En: S. J. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Arg.), *Handbook of research on student engagement* (219-235 or.). New York: Springer.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Schwarz, N., & Strack, F. (1991). Evaluating one's life: A judgment model of subjective well-being. In F. Strack, M. Argyle y N. Schwarz (Arg.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (27-47 or.). Elmsford: Pergamon Press.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441.
- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*(1), 3-17.
- Shavelson R., & Marsh, H. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarner (Arg.), *Anxiety and cognition* (305-330 or.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shephard, R. (1994) *Aerobic Fitness Health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shephard, R. (1995). Physical activity Fitness and Health: the current consensus. *Quest, 47*(3), 288-303.
- Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Petrides, K. V. (2014). Measures of ability and trait emotional intelligence. In G. Boyle, D. H. Saklofske, & G. Matthews (Arg.), *Measures of personality and social psychological constructs* (381-414 or.). Oxford: Academic Press.
- Silva, C., & Martínez, L. (2007). Empoderamiento, participación y autoconcepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. *Revista Interamericana de Psicología, 41*(2), 129-138.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society, 41*(1), 3-25.
- Simons-Morton, B., & Crump, A. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health, 73*(3), 121-126.
- Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment, 11*(1), 94-101.

- Singh, D., Dixon, B. J., Jessop, T. S., Morgan, B., & Dixon, A. F. (2010). Cross-cultural consensus for waist-hip ratio and women's attractiveness. *Evolution and Human Behavior, 31*, 176-181.
- Singh, N., & Singh, A. (2012). Emotional intelligence of the adolescents in relation to their self-concept. *Indian Journal of Positive Psychology, 3*(2), 128-132.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel, & A. Wigfield (Arg.), *Handbook of motivation in school* (223-245 or.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slutzky, C. B., & Simpkins, S. D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(3), 381-389.
- Smetana, J. G. (1982). *Concepts of self and morality: Women's reasoning about abortion*. New York: Praeger.
- Smith, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P. J., & Kay, V. S. (2010). Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource? *The Journal of Positive Psychology, 5*(3), 166-176.
- Soares, A. T. & Soares, L. M. (1985). *The Self-Perception Inventory, revised edition*. Bridgeport, CT.
- Sokolowska, J. (2009). *Behavioral, cognitive, affective and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q methodology approach*. (Doktorego-tesia). New York, NY: Proquest.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-behavioural Correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 504-510.
- Song, I., & Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1269-1281.
- Sonstroem, R. J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 12*, 123-155.
- Sonstroem, R. J. (1997). The physical self-system: A mediator of exercise and self-esteem. In K. R. Fox (Arg.), *The physical self: From motivation to well-being* (3-26 or.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sonstroem, R. J. (1998). Physical self-concept: Assessment and external validity. *Exercise and Sport Science Reviews, 26*, 133-164.
- Sonstroem, R. J., Harlow, L. L., & Josephs, L. (1994). Exercise and self esteem: Validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 29-42.
- Sonstroem, R. J., & Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 21*, 329-337.
- Spence, J., McGannon, K., & Poon, P. (2005). The effect of exercise on global self-esteem: A quantitative review. *Journal of Sport y Exercise Psychology, 27*, 311-334.
- Steel, P. (2007). The nature of Procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94.
- Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review, 31*, 889-913.

- Steinberg, L., Brown, B., & Dornbush, S. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster.
- 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*(3), 398-405.
- Stice, E., Orjada, K., & Tristán, J. (2006). Trial of a psychoeducational eating disturbance intervention for college women: A replication and extension. *International Journal of Eating Disorders, 39*(3), 233-239.
- Striegel-Moore, R. H., & Kearny-Cooke, A. (1994). Exploring parents' attitudes and behaviours about their children's physical appearance. *International Journal of Eating Disorders, 15*, 377-385.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic Press.
- Tamayo, A. (1981). EFA: Escala Factorial de Autoconceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 33*, 87-102.
- Tantleff-Dunn, S., & Gokke, J. L. (2004). Interpersonal influences on body image development. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Arg.), *Body image. A handbook of theory, research and clinical practice* (108-116 or.). New York: Guildford Press.
- Tapia, M. L., Fiorentino, M. T., & Correché, M. S. (2003). Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes, su relación con el autoconcepto. *Fundamentos en Humanidades, 7-8*, 163-172.
- Tayama, J., Yamasaki, H., Tamai, M., Hayashida, M., Shirabe, S., Nishiura, K., & Hamaguchi, T. (2012). Effect of baseline self-efficacy on physical activity and psychological stress after a one-week pedometer intervention. *Perceptual and Motor Skills, 114*(2), 407-418.
- Taylor, A. H., & Fox, K. R. (2005). Effectiveness of a primary care exercise referral intervention for changing physical self-perceptions over 9 months. *Health Psychology, 24*(1), 11-21.
- Taylor, C. B., Bryson, S., Luce, K. H., Cunnig, D., Celio, A., Abascal, L. B., Rockwell, R., Dev, P., Winzelberg, A. J., & Wilfley, D. E. (2006). Prevention of eating disorders in at-risk college-age women. *Archives of General Psychiatry, 63*(8), 881-888.
- Tercedor, P. (2003). Physical activity in adolescence as a health biomarker in adulthood. *Annals of Nutrition and Metabolism, 47*(6), 351-352.
- Thøgersen-Ntoumani, C., Fox, K. R., & Ntoumanis, N. (2005). Relationships between exercise and three components of mental well-being in corporate employees. *Psychology of Sport and Exercise, 6*, 609-627.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*, 227-235.
- Tigermann, M. (2003). Media exposure, body dissatisfaction and disordered eating: Television and magazines are not the same! *European Eating Disorders Review, 11*, 418-430.
- Tisak, M. S., & Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development, 55*, 1030-1039.
- Tison, E., Bateman, T., & Culver, S. (2011). Examination of the gender-student engagement relationship at one university. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 36*(1), 27-49.
- Toro, J. (1988). Factores socioculturales en los trastornos de la ingesta. *Anuario de Psicología, 38*, 25-47.
- Toro, J., & Vilardell, E. (1987). *Anorexia nerviosa*. Barcelona: Martínez Roca.
- Trunzo, J. J., & Pinto, B. M. (2003). Social support as a mediator of optimism and distress in breast cancer survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(4), 805-811.



- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validation of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.
- Turiel, E. (1983). *El conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate 1994.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social Group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Twisk, J. W., Kemper, H. C., & van Mechelen, W. (2000). Tracking of activity and fitness and the relationship with cardiovascular disease risk factors. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 1455-1461.
- Ulloa, R. E., Narváez, M. R., Arroyo E., del Bosque, J., & de la Peña, F. (2009). Estudio de validez del cuestionario para trastorno por déficit de atención y trastorno de conducta. Versión Maestros. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 37(3), 153-57.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to Adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology and Behavior*, 9(5), 584-590.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44(5), 393-406.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- Veiga, F., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: Differentiation and promotion. In M. F. Patricio, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Arg.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (117-123 or.). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veirman, E., Brouwers, S. A., & Fontaine, J. R. J. (2011). The assessment of emotional awareness in children: Validation of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 265-273.
- Vernon, P. E. (1950). *The structure of human abilities*. London: Methuen.
- Videra-García, A. y Reigal-Garrido, A. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 29(1), 141-147.
- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.
- Voelkl, K. (1995). *Identification with school*. Buffalo, NY: State University of New York.
- Voelkl, K. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.
- Wang, M., Willett, J., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.

- Wang, M., & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877-895.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633-662.
- Wellborn, J., & Connell, J. (1987). *Manual for the Rochester Assessment Package for schools*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wessman, A. E., & Ricks, D. F. (1966). *Mood and personality*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- West, D. S., Gorin, A. A., Subak, L. L., Foster, G., Bragg, C., Hecht, J., Schembri, M., & Wing, R. R. (2011). A motivation-focused weight loss maintenance program is an effective alternative to a skill-based approach. *International Journal of Obesity, 35*, 259-269.
- Whisenhunt, C. R. (1997). *Self-concept organization and its implications for psychological well-being*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 58(6-B) 3372.
- Wichstrøm, L., von Soest, T., & Kvaalem, I. L. (2013). Predictors of growth and decline in leisure time physical activity from adolescence to adulthood. *Health Psychology, 32*(7), 775-784.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*, 49-78.
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quaterly, 14*, 101-120.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. OECD.
- Wouters, S., Germeijs, V., Hilde, C., & 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.
- Wright, M., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Arg.), *Handbook of resilience in children* (2. argit.) (15-37 or.). New York: Springer Science + Business.
- Wylie, C., & Hodgen, E. (2011). *Forming adulthood. Past, present and future in the experiences and views of the competent learners, 20*. Wellington: Ministry of Education.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept, Volume 2: Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Xu, M. K., Marsh, H.W., Hau, K.-T., Ho, I. T., Morin, A. J. S., & Abduljabbar, A. S. (2013). The internal/external frame of reference of academic self-concept: Extension to a foreign language and the role of language of instruction. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 489-503.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Indiana: Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University.
- Yonezawa, S., Jones, M., & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all

- students. *Journal of Educational Change*, 10, 191-209.
- Yu, X., & Zhang, J. (2007). Factor analysis and psychometric evaluation of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) with Chinese people. *Social Behavior and Personality*, 35(1), 19-30.
- Zhao, J., Kong, F., & Wang, Y. (2013). Shyness and subjective well-being: The role of emotional intelligence and social support. *Social Indices Research*, 114, 891-900.
- Ziller, R. C. (1973). *The social self*. New York, NY: Pergamon.
- Zimmerman, S.L. (2000) Self-esteem, personal control, optimism, extraversion and the subjective well-being of Midwestern university faculty. Dissertation Abstracts International: Section B The Sciences and Engineering, 45 (13-B) 8957.
- Zorich, S., & Reynolds, W. M. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52(3),441-453.
- Zubeldia, M. A. (2014). *El autoconcepto musical, motivación y bienestar psicológico del alumnado de Conservatorio*. (Doktorego-tesi argitaragabea). Euskal Herriko Unibertsitatea. Leioa.
- Zulaika, L. M. (1999). *Educación física y autoconcepto. Análisis relacionales y eficacia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto físico*. Leioa: UPV/EHU.
- Zulaika, L. M., & Goñi, A. (2000). Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth grade pupils' self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 91(1), 246-250.

## ERANSKINAK<sup>1</sup>

1. ERANSKINA. *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)*. Goñi, Ruiz de Azúa, & Rodríguez (2006).

### CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FÍSICO (CAF)

		FALTSUA	GEHIENETAN FALTSUA	BATZUETAN EGIA, BATZUETAN FALTSUA	GEHIENETAN EGIA	EGIA
1.	Soy bueno/a en los deportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Tengo mucha resistencia física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Tengo más fuerza que la mayoría de la gente de mi edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Físicamente me siento bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Me siento a disgusto conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	No tengo cualidades para los deportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Me quedo pronto sin aliento y tengo que bajar el ritmo o abandonar en los ejercicios físicos intensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Me cuesta tener un buen aspecto físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Me cuesta levantar tanto peso como los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Me siento feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Estoy en buena forma física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Me siento contento/a con mi imagen corporal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Soy capaz de realizar actividades que	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> Itzultzaileen oharra: bi kasutan izan ezik, galdetegiako itemak gaztelaniaz utzi dira, jatorrizko bertsioan; horren arrazoia epistemologikoa da: galdetegiak ez baitira oraindik euskaraz balioetsi, ez da gomendagarri hizkuntza horretan baliatzea. Lehen esan bezala, salbuespen dira 3. eranskineko galdetegia (*Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa*), berez euskaraz sortua, eta 8. eranskina (*Mirate bien / Pozik zure itxurarekin?*), jatorriz elebitan sortua.

	exigen fuerza					
14.	En lo físico me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	No me gusta lo que estoy haciendo con mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Soy de las personas que están descontentas de cómo son físicamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Tengo más habilidad que la gente de mi edad practicando deportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Puedo correr y hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Siento confianza en cuanto a la imagen física que transmito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Destaco en actividades en las que se precisa fuerza física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Mi cuerpo me transmite sensaciones positivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Desearía ser diferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Soy de las personas que les cuesta aprender un deporte nuevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	En actividades como la de correr, tengo que tomar pronto un descanso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	No me gusta mi imagen corporal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	No me siento a gusto conmigo mismo/a en lo físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Estoy haciendo bien las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Practicando deportes soy una persona hábil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29.	Tengo mucha energía física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Soy guapo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Soy fuerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	No tengo demasiadas cualidades como persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Me veo torpe en las actividades deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Me gusta mi cara y mi cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	No me veo en el grupo de quienes tienen mucha fuerza física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Físicamente me siento peor que los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### ***CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FÍSICO (CAF)***

*Cuestionario de Autoconcepto Físico* galdetegia 12 urtetik helduarora bitartean autokontzeptu fisikoa berariaz neurtzeko tresna da.

**- Eskalak:**

Galdetegia 36 itemez osatzen da, eta eskala hauek neurtzen ditu:

1. *Trebetasun fisikoa*: kirol-praktikarako norberaren gaitasun eta trebetasunen pertzepzioa; kirolean ikasteko gaitasuna; kirolen aurreko ziurtasun pertsonala eta aldeko jarrera (1, 6\*, 17, 23\*, 28 eta 33\* itemak).
2. *Sasoi fisikoa*: forma fisikoa; erresistentzia eta energia; egoera fisikoarekiko konfiantza (2, 7\*, 11, 18, 24\* eta 29 itemak).
3. *Erakargarritasun fisikoa*: norberaren itxura fisikoaren pertzepzioa; norberaren itxurarekiko ziurtasuna eta asetasuna (8\*, 12, 19, 25\*, 30 eta 34 itemak).
4. *Indarra*: indartsu sentitzea, pisua altxatzeko gauza, indarra eskatzen duten ariketetan ziur eta ariketa horiek egitearen aldeko jarrera erakutsiz (3, 9\*, 13, 20, 31 eta 35\* itemak).
5. *Autokontzeptu fisiko orokorra*: alderdi fisikoekiko iritzi eta sentsazio positiboak: zoriontasuna, asetasuna, harrotasuna eta konfiantza (4, 14, 16\*, 21, 26\* eta 36\* itemak).
6. *Autokontzeptu orokorra*: asetasuna norberarekiko eta bizitzarekiko oro har (5\*, 10, 15\*, 22\*, 27 eta 32\* itemak).

**- Erantzun-formatua:**

Item bakoitzeko bost aukera ematen zaizkio erantzuleari, 5 mailako Likert motako eskala batean,

non: 1 = faltsua; 2 = gehienetan faltsua; 3 = batzuetan egia, batzuetan faltsua; 4 = gehienetan egia; 5 = egia.

Alboan asteriskoa duten itemak ezezko moldean idatzita daude; beraz, puntuazioak alderantziz kontatu behar dira: 5 = faltsua; 4 = gehienetan faltsua; 3 = batzuetan egia, batzuetan faltsua; 2 = gehienetan egia; 1 = egia.

- **Zuzenketa:**

Eskala bakoitzeko puntuazioa lortzeko, hura osatzen duten itemena zenbatu behar da.

- **Ezaugarri psikometrikoak:**

Haxe da eskala bakoitzeko fidagarritasun koefizientea (Cronbach-en alfa): Trebetasun fisikoa,  $\alpha = .84$ ; Sasoi fisikoa,  $\alpha = .88$ ; Erakargarritasun fisikoa,  $\alpha = .87$ ; Indarra,  $\alpha = .83$ ; Autokontzeptu fisiko orokorra,  $\alpha = .86$ ; Autokontzeptu orokorra,  $\alpha = .84$ . Lau osagai horiek bariantzaren % 61.34 azaltzen dute; barne-konsistentzia, osotara, berriz,  $\alpha = .93$  da.

2. ERANSKINA. *Cuestionario de Autoconcepto Físico-Abreviado (CAF-A)*.  
 Rodríguez-Fernández, Axpe, & Goñi, (argitaratzeaz).

**CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FÍSICO-ABREVIADO (CAF-A)**

		FALTSUA	GEHIENETAN FALTSUA	BATZUETAN EGIA, BATZUETAN FALTSUA	GEHIENETAN EGIA	EGIA
1.	Tengo mucha resistencia física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Tengo más fuerza que la mayoría de la gente de mi edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Me siento contento/a con mi imagen corporal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Puedo correr y hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Soy de las personas que les cuesta aprender un deporte nuevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Soy fuerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Me veo torpe en las actividades deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Me gusta mi cara y mi cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FÍSICO-ABREVIADO (CAF-A)**

*Cuestionario de Autoconcepto Físico-Abreviado* delakoa CAFen bertsio laburtua da, autokontzeptu fisikoa neurtzeko.

- **Eskalak:**

Galdetegia 8 itenez osatzen da, eta eskala hauek neurtzen ditu:

1. *Trebetasun fisikoa*: kirol-praktikarako norberaren gaitasun eta trebetasunen pertzepzioa; kirolean ikasteko gaitasuna; kirolen aurreko ziurtasun pertsonala eta aldeko jarrera (5\* eta 7\*



itemak).

2. *Sasoi fisikoa*: forma fisikoa; erresistentzia eta energia; egoera fisikoarekiko konfiantza (1 eta 4 itemak).
3. *Erakargarritasun fisikoa*: norberaren itxura fisikoaren pertzepzioa; norberaren itxurarekiko ziurtasuna eta asetasuna (3 eta 8 itemak).
4. *Indarra*: indartsu sentitzea, pisua altxatzeko gauza, indarra eskatzen duten ariketetan ziur eta ariketa horiek egitearen aldeko jarrera erakutsiz (2 eta 6 itemak).

- **Erantzun-formatua:**

Item bakoitzeko bost aukera ematen zaizkio erantzuleari, 5 mailako Likert motako eskala batean, non: 1 = faltsua; 2 = gehienetan faltsua; 3 = batzuetan egia, batzuetan faltsua; 4 = gehienetan egia; 5 = egia.

Alboan asteriskoa duten itemak ezezko moldean idatzita daude; beraz, puntuazioak alderantziz kontatu behar dira: 5 = faltsua; 4 = gehienetan faltsua; 3 = batzuetan egia, batzuetan faltsua; 2 = gehienetan egia; 1 = egia.

- **Zuzenketa:**

Lau eskaletako bakoitzeko puntuazioa lortzeko, hura osatzen duten itemena zenbatu behar da. Lau eskalen batuketak autokontzeptu orokorrerako puntuazio globala ematen du.

- **Ezaugarri psikometrikoak:**

Galdetegi osoaren fidagarritasun koefizientea (Cronbach-en alfa) .797 da; eta haxe eskala bakoitzekoa: Trebetasun fisikoa,  $\alpha = .624$ ; Sasoi fisikoa,  $\alpha = .825$ ; Erakargarritasun fisikoa,  $\alpha = .807$ ; Indarra,  $\alpha = .751$ .

Fidagarritasun konposatua eta ateratako batez besteko bariantza kalkulatzeko, kontuan hartu dira berresteko analisi faktorialetik eratorritako saturazioak eta neurketa-akatsak, eta neurri egokiak ematen dituzte batak zein besteak, hala fidagarritasunak nola bariantzak (Fidagarritasun globala = .931; Indarra = .756; Erakargarritasuna = .798; Trebetasuna = .642 eta Sasoi = .832); ateratako batez besteko bariantzak kasu guztietan gainditu du gutxieneko .500 balorea.

Itemek bariantzaren % 81.68 azaltzen dute.

3. ERANSKINA. Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI). Esnaola, (2005).

**AUTOKONTZEPTU FISIKOAREN ITAUNKETA (AFI)**

		GEZURRA	GEHIENETAN GEZURRA	NOIZBEHINKA	GEHIENETAN EGIA	EGIA
1.	Kiroletarako gaitasun onak ditut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ariketa fisiko gogorretarako erresistentzia ona dut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Gehienekin konparatuz gero neure gorputza polita da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Neure adinekoek baino indar handiagoa dut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Orokorrean, fisikoki ondo sentitzen naiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Zoriontsu sentitzen naiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ez naiz kirolari trebea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Korrika moduko ariketetan berehala atsedena hartu behar izaten dut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Ez zaizkit neure aurpegi eta gorputza gustatzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Neure burua ez dut ikusten indar handia dutenen taldean	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Ez nago pozik fisikoki dudan gaitasunaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Ez nago pozik neure buruarekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Kirol berri bat praktikatzerakoan berehala ikasten duen pertsonetarikoa naiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Denbora luze jardun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	dezaket korrika eta kirola egiten					
15.	Neure gorputz irudiarekin pozik sentitzen naiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Indarra behar den ekintzetan nabarmentzen naiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Fisikoki gustora sentitzen naiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Neure izateko modua gustokoa dut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Kirol jardueretan baldarra ikusten dut neure burua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Erresistentzia fisiko eskasa (txarra) dut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Ez nago pozik neure gorputzak duen itxurarekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Neure adinekoekin konparatuz indar gutxiago daukat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Ez nago pozik fisikoki nolakoa naizen ikusita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Neure buruarekin ez nago gustora aspaldian	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Kirolean ez naiz pertsona trebea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Ez nago sasoi fisiko (forma) onean	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Neure itxura fisikoarekin gustora nago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Indartsua naiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Fisikoki gustora sentitzen naiz neure buruarekin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Neure izateko moduaz zoriontsu sentitzen naiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## AUTOKONTZEPTU FISIKOAREN ITAUNKETA (AFI)

Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa CAFen euskarazko egokitzapena da.

### - Eskalak:

Galdetegia 30 itemez osatzen da, eta eskala hauek neurtzen ditu:

1. *Trebetasun fisikoa*: kirol-praktikarako norberaren gaitasun eta trebetasunen pertzepzioa; kirolean ikasteko gaitasuna; kirolen aurreko ziurtasun pertsonala eta aldeko jarrera (1, 7\*, 13, 19\* eta 25\* itemak).
2. *Sasoi fisikoa*: forma fisikoa; erresistentzia eta energia; egoera fisikoarekiko konfiantza (2, 8\*, 14, 20\* eta 26\* itemak).
3. *Erakargarritasun fisikoa*: norberaren itxura fisikoaren pertzepzioa; norberaren itxurarekiko ziurtasuna eta asetasuna (3, 9\*, 15, 21\* eta 27 itemak).
4. *Indarra*: indartsu sentitzea, pisua altxatzeko gauza, indarra eskatzen duten ariketetan ziur eta ariketa horiek egitearen aldeko jarrera erakutsiz (4, 10\*, 16, 22\* eta 28 itemak).
5. *Autokontzeptu fisiko orokorra*: alderdi fisikoekiko iritzi eta sentsazio positiboak: zorientasuna, asetasuna, harrotasuna eta konfiantza (5, 11\*, 17, 23\* eta 29 itemak).
6. *Autokontzeptu orokorra*: asetasuna norberarekiko eta bizitzarekiko oro har (6, 12\*, 18, 24\* eta 30 itemak).

### - Erantzun-formatua:

Item bakoitzeko bost aukera ematen zaizkio erantzuleari, 5 mailako Likert motako eskala batean, non: 1 = faltsua; 2 = gehienetan faltsua; 3 = noizbehinka; 4 = gehienetan egia; 5 = egia.

Alboan asteriskoa duten itemak ezezeko moldean idatzita daude; beraz, puntuazioak alderantziz kontatu behar dira: 5 = faltsua; 4 = gehienetan faltsua; 3 = noizbehinka; 2 = gehienetan egia; 1 = egia.

### - Zuzenketa:

Eskala bakoitzeko puntuazioa lortzeko, hura osatzen duten itemena zenbatu behar da.

### - Ezaugarri psikometrikoak:

Barne-konsistentzia Cronbach-en alfaren bitartez neurtu zen, eta emaitza egokiak eman zituen, hasi gizonezkoen autokontzeptu fisiko orokorra eskalarekin ( $\alpha = .73$ ), eta buka gizonezkoen indarra eskalarekin ( $\alpha = .83$ ). (Esnaola eta Goñi, 2006).

4. ERANSKINA. *Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO)*. Fernández-Zabala, 2011).

**CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO SOCIAL (AUSO)**

		FALTSUA	BATEZ ERE FALTSUA	EZ EGI, EZ FALTSU	BATEZ ERE EGIA	EGIA
1.	Me siento implicado/a con la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Me siento aceptado/a cuando estoy en un grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Nunca he visto una bicicleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Tengo mucho éxito en mis relaciones con la gente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Colaboro para mejorar la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Caigo bien a la gente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Me siento útil en la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Esta semana he salido en varias portadas de distintas revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Cumplo adecuadamente las obligaciones que tengo como ciudadano/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Tengo muchos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO SOCIAL (AUSO)**

*Cuestionario de Autoconcepto Social* neurketa-tresna laburra da, autokontzeptuaren eremu soziala

neurtzera bideratua.

- **Eskalak:**

Galdetegia 8 itenez osatzen da, eta bi eskala hauek neurtzen ditu:

1. *Erantzukizun soziala*: norberak gizartearen funtzionamenduari, guztion onurari eta gizateriaren hobekuntzari egiten dion ekarpenari buruz duen pertzepzioa (1, 5, 7 eta 9 itemak).
2. *Kompetentzia soziala*: norberaren pertzeptzioa, zenbait egoera sozialetan aktibatzen dituen gaitasunei eta besteek berarekiko duten erreakzioen pertzepzioei buruzkoa (2, 4, 6 eta 10 itemak).

8 item horiei beste bi gehitu zaizkie, galdetegia betetzen duten subjektuen erantzunen zintzotasuna kontrolatzera eta arduraz erantzuten ari direla (eta ez ausaz) zaintzera bideratuak. (3 eta 8 itemak).

- **Erantzun-formatua:**

Item bakoitzeko bost aukera ematen zaizkio erantzuleari, 5 mailako Likert motako eskala batean, non: 1 = faltsua; 2 = batez ere faltsua; 3 = ez egi, ez faltsu; 4 = batez ere egia; 5 = egia.

- **Zuzenketa:**

Bi eskaletako bakoitzeko puntuazioa lortzeko, hura osatzen duten itemena zenbatu behar da.

- **Ezaugarri psikometrikoak:**

Galdetegiaren adierazle psikometrikoak egokiak dira: barne-konsistentzia (Cronbach-en alfa) = .77; McDonaldeen fidagarritasun konposatuaren Omega koefizientea = .904; eta ateratako batez besteko bariantza = .546 (Fernández-Zabala, Rodríguez-Fernández et al., argitaratzeak).

5. ERANSKINA. *Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE)*. Goñi (2009).

**CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO PERSONAL (APE)**

		FALTSUA	BATEZ ERE FALTSUA	EZ EGI, EZ FALTSU	BATEZ ERE EGIA	EGIA
1.	Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Me cuesta superar un momento de bajón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Hasta ahora las cosas importantes que me he propuesto en la vida las he logrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Soy una persona en la que se puede confiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Para hacer cualquier cosa necesito contar con la aprobación de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Me considero una persona muy nerviosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Aún no he conseguido nada que yo considere importante en mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Nunca he visto una bicicleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Soy persona de palabra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Me cuesta empezar a hacer algo sin el respaldo de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Soy más sensible que la mayoría de la gente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Voy superando las dificultades que me van surgiendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.	Si pudiese empezar de nuevo mi vida no la cambiaría demasiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Me cuesta tomar decisiones por mí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Soy una persona fuerte emocionalmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Sufro demasiado cuando algo me sale mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Mis promesas son sagradas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO PERSONAL (APE)

*Cuestionario de Autoconcepto de Autoconcepto Personal (APE)* galdetegiak nork bere buruari buruz izaki indibidual gisa duen pertzepzioa neurtzen du, eremu fisiko eta soziala alde batera utzita.

**- Eskalak:**

Galdetegi honen behin betiko bertsioak lau eskala neurtzen ditu, eta 18 itenez osatzen da:

1. *Autoerrealizazioa*: norberarekiko pertzepzioa, bizitzarako asmoen lorpen-mailari dagokionez, nork bere burua gauzatu duela sentitzeari, eta lorpenei eta erronkak gainditzeari dagokionez (1, 3, 7\*, 12, 14 eta 17 itemak).
2. *Zintzotasuna*: norberarekiko pertzepzioa, jokabideetan zintzoa eta fidagarria izateari dagokionez. Baitan hartzen ditu, besteak beste, honako alderdiak: pertsona baliotsua izatea, zintzoa, koherentea, besteak ez kaltetzen saiatzen dena, hitzekoa (4, 9 eta 19 itemak).
3. *Autonomia*: norberarekiko pertzepzioa, besteekiko berdina baina, aldi berean, berezitu eta paregabe sentitzeari dagokionez. Baitan hartzen ditu norbera izaki independente eta besteekiko desberdin gisa sentitzea; inork menpean hartua ez sentitzea; besteekiko menpekotasunik gabe bizitzeko ahalmena (5\*, 10\*, 13\* eta 15\* itemak).
4. *Autokontzeptu emozionala*: norberarekiko pertzepzioa dimentsio emozionalean, bere izaerako alderdi oldarkor eta erreaktiboenei dagokienean. Baitan hartzen ditu norberaren oreka emozionalaren, sentiberatasunaren, eta emozioak errekonozitzeko eta kontrolpean hartzeko gaitasunaren pertzepzioak (2\*, 6\*, 11\*, 16 eta 18\* itemak).

**- Erantzun-formatua:**



Item bakoitzeko bost aukera ematen zaizkio erantzuleari, 5 mailako Likert motako eskala batean, non: 1 = faltsua; 2 = batez ere faltsua; 3 = ez egi, ez faltsu; 4 = batez ere egia; 5 = egia.

Alboan asteriskoa duten itemak ezezko moldean idatzita daude; beraz, puntuazioak alderantziz kontatu behar dira: 5 = faltsua, 4 = batez ere faltsua, 3 = ez egi, ez faltsu; 2 = batez ere egia; 1 = egia.

- **Zuzenketa:**

Lau eskaletako bakoitzeko puntuazioa lortzeko, hura osatzen duten itemena zenbatu behar da. Gainera, lau eskaletako puntuazioa zenbatuta, autokontzeptu personal orokoraren neurria eskaintzen du, bigarren mailako faktore gisa.

- **Ezaugarri psikometrikoak:**

Tresnaren behin betiko bertsioaren barne-konsistentzia .834koa da (Goñi et al., 2011).

6. ERANSKINA. *Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM)*. Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez, eta Goñi, 2015).

**CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO DIMENSIONAL (AUDIM)**

		FALTSUA	BATEZ ERE FALTSUA	EZ EGI, EZ FALTSU	BATEZ ERE EGIA	EGIA
1.	Me veo torpe en las actividades deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Soy una persona en la que se puede confiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Soy bueno en la asignatura de lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Me siento aceptado/a cuando estoy en un grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Me siento a disgusto conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Puedo correr/hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Me considero una persona muy nerviosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Me siento implicado/a con la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Me siento feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	No valgo para las asignaturas que tienen que ver con números	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	No tengo demasiadas cualidades como persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Se me dan bien las asignaturas de letras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Me siento contento/a con mi imagen corporal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Estoy satisfecho/a con las cosas que voy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	consiguiendo en la vida					
16.	Caigo bien a la gente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Para hacer cualquier cosa necesito la aprobación de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	No voy bien en las asignaturas de letras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Tengo más fuerza que la mayoría de la gente de mi edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Se me dan bien las matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Desearía ser diferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Sufro demasiado cuando algo me sale mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Valgo para estudiar las asignaturas de ciencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Tengo mucha resistencia física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Colaboro para mejorar la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Soy persona de palabra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Soy buen estudiante en las asignaturas que tienen que ver con letras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Me siento una persona afortunada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Me gusta mi cara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Soy bueno/a en las asignaturas de ciencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Soy fuerte físicamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Me cuesta aprender un deporte nuevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO DIMENSIONAL (AUDIM)

*Cuestionario de Autoconcepto de Autoconcepto Dimensional (AUDIM)* tresnak xehetasunez ebaluatzen ditu autokontzeptuaren dimentsio ugari.

### - **Eskalak:**

Galdetgia 33 itemez osatzen da, eta hamabi eskala neurtzen ditu, autokontzeptu orokorra, eta jarraian adierazten diren hamaikak:

1. *Autokontzeptu orokorra*: subjektuaren autopertzepzio globala (5\*, 10, 12\*, 21\* eta 28 itemak).
2. *Autokontzeptu akademiko hitzezkoa*: subjektuaren autopertzepzioa, ahozko hitzarekin zerikusia duten ikasgaietako ikasle gisa (3, 13, 18\* eta 27 itemak).
3. *Autokontzeptu akademiko matematikoa*: subjektuaren autopertzepzioa, matematikekin zerikusia duten ikasgaietako ikasle gisa (11\*, 20, 23 eta 30 itemak).
4. *Trebetasun eta sasoi fisikoak*: subjektuaren autopertzepzioa kirol-praktikarako dituen gaitasun eta trebetasunen inguruan, bai eta sasoi fisikoari buruz ere (1\*, 6, 24 eta 33\* itemak).
5. *Erakargarritasun fisikoa*: norberak duen pertzepzioa bere irudi fisikoaz, eta irudi horrek sortzen dizkion segurtasun- eta asetasun-mailaz. (14 eta 29 itemak).
6. *Indar fisikoa*: norberak bere indar-gaitasunaz duen pertzepzioa, pisua altxatzeko gauza eta indarra eskatzen duten ariketetan ziur sentitzeaz, (19 eta 32 itemak).
7. *Zintzotasuna*: bere jokabideetan zintzo eta fidagarria izateri buruzko autopertzepzioa (2 eta 26 itemak).
8. *Doitze emozionala*: norberarekiko pertzepzioa dimentsio emozionalean, nork bere izaeraren alderdi oldarkor eta erreaktiboenei dagokienean (7\* eta 22\* itemak).
9. *Autonomia*: nor bere kasa eta besteekiko menpekotasunik gabe aritzeko gaitasunari buruzko autopertzepzioa (9\* eta 17 itemak).
10. *Autoerrealizazioa*: norberarekiko pertzepzioa, bizitzarako asmoen lorpen-mailari dagokionez, nork bere burua gauzatu duela sentitzeari, eta lorpenei eta erronkak gainditzeari dagokionez (15 eta 31 itemak).
11. *Erantzukizun soziala*: norberak gizartearen funtzionamendu egokiari egiten dion ekarpenari buruz duen pertzepzioa (8 eta 25 itemak).
12. *Konpetentzia soziala*: norberaren pertzeptzioa, zenbait egoera sozialetan aktibatzen dituen gaitasunei eta besteek berarekiko duten erreakzioen pertzepzioei buruzkoa (4 eta 16 itemak).

### - **Erantzun-formatua:**

Item bakoitzeko bost aukera ematen zaizkio erantzuleari, 5 mailako Likert motako eskala batean, non: 1 = faltsua; 2 = batez ere faltsua; 3 = ez egi, ez faltsu; 4 = batez ere egia; 5 = egia.

Alboan asteriskoa duten itemak ezezko moldean idatzita daude; beraz, puntuazioak alderantziz kontatu behar dira: 5 = faltsua, 4 = batez ere faltsua, 3 = ez egi, ez faltsu; 2 = batez ere egia; 1 = egia.

- **Zuzenketa:**

Eskala bakoitzeko puntuazioa lortzeko, hura osatzen duten itemena zenbatu behar da.

- **Ezaugarri psikometrikoak:**

Indize egokiak ematen dituzte McDonaldeen Omega fidagarritasunak zein fidagarritasun konposatuak (.97ko balorea) eta ateratako batez besteko bariantza .54koa da. Itemen osotasunak bariantzaren % 75.51 azaltzen du.

7. ERANSKINA. *Cuestionario de Influjos Socioculturales (CIAF)*. Rodríguez-Fernández, González-Fernández, eta Goñi (2013).

**CUESTIONARIO DE INFLUJOS SOCIOCULTURALES SOBRE EL AUTOCONCEPTO FÍSICO (CIAF)**

		FALTSUA	BATEZ ERE FALTSUA	EZ EGI, EZ FALTSU	BATEZ ERE EGIA	EGIA
1.	Llaman mi atención los anuncios en los que aparecen personas con un cuerpo atractivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Cuando veo un anuncio en el que el/la modelo tiene un buen cuerpo, pienso en cómo lograr alcanzar ese físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Envidio el cuerpo de los/as modelos que aparecen en desfiles de moda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Cuando veo un/a modelo con un cuerpo atractivo, siento deseos de conseguir un cuerpo como el suyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Llaman mi atención las informaciones que tratan sobre cómo aumentar la habilidad física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Envidio a los/as amigos/as que están en mejor forma física que yo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Me gusta leer o escuchar información que habla sobre fuerza muscular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Llaman mi atención los anuncios en los que la gente está en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	buena forma física					
9.	Llaman mi atención los reportajes que tratan sobre cómo aumentar la fuerza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Envidio a las personas en buena forma física que aparecen en la televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Me atrae leer sobre métodos especialmente diseñados para aumentar o potenciar la fuerza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Cuando veo en un anuncio a una persona en una buena forma física, pienso en cómo alcanzar esa forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Me gusta hablar con mis amigos/as sobre la imagen corporal de la gente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Familiares míos toman medidas para mejorar su condición física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Familiares míos siguen algún método (dietas especiales, ejercicio...) para alcanzar mayor atractivo físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	En mi casa me ayudan a mejorar mi forma física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Familiares míos se angustian o preocupan por su baja condición física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## CUESTIONARIO DE INFLUJOS SOCIOCULTURALES SOBRE EL AUTOCONCEPTO FÍSICO (CIAF)

*Cuestionario de Influjos Socioculturales sobre el Autoconcepto Físico (CIAF)* delakoak pertsonen autopertzepzio fisikoetan eragiten duten lau faktore-mota neurtzen ditu.

### - **Eskalak:**

Galdetegia 17 itemez osatzen da, eta eskala hauek neurtzen ditu:

1. *Publizitatearen presioa*: ni fisikoa hobetzearen inguruan publizitatearen ereduak pizten dituzten sentazio eta pentsaerak ebaluatzen ditu (1, 2, 3, 4, 8, 10 eta 12 itemak).
2. *Komunikabideen presioa*: ni fisikoa hobetzeari buruz komunikabideetako informazioek gerora horiek praktikara eramateko asmoz pizten duten interesa ebaluatzen du (5, 7, 9 eta 11 itemak).
3. *Familiaren presioa*: senideekiko *feedback*ari eta horiek eragiten duten modelatua aztertzen du (14, 15, 16 eta 17 itemak).
4. *Lagunen presioa, berdinen taldearena*: lagun eta ezagunen inguru hurbilak egiten duen presioa aztertzen du (6 eta 13 itemak).

### - **Erantzun-formatua:**

Item bakoitzeko bost aukera ematen zaizkio erantzuleari, 5 mailako Likert motako eskala batean, non: 1 = faltsua; 2 = batez ere faltsua; 3 = ez egi, ez faltsu; 4 = batez ere egia; 5 = egia.

### - **Zuzenketa:**

Lau eskaletako bakoitzeko puntuazioa lortzeko, hura osatzen duten itemena zenbatu behar da.

### - **Ezaugarri psikometrikoak:**

Egokiak izan dira bai Cronbachen alfaren bitartez kalkulaturako galdetegiaren barne-konsistentzia ( $\alpha = .872$ ), bai eta fidagarritasun globala; hori berresteko analisi faktorialean itemen saturazioetan oinarrituta lortu den (McDonalden Omega fidagarritasuna = .931 eta ateratako batez besteko bariantza = .465).



8. ERANSKINA. *Mirate bien/Pozik zure itxurarekin?* programaren etapak eta atalak.

<b>POZIK ZURE ITXURAREKIN? PROGRAMA</b>	
<b>ETAPAK</b>	
<p><i>Zure burua hobeto ikusi, zutaz harro sentitu</i></p>	<p><i>Jarduera fisikoa eta ongizate pertsonala</i></p>
	
<p><i>Bizitza osasuntsua</i></p>	<p><i>Nola ikusten dut nire burua? Nola ikusten naute? Nola nahi nuke ikusi nire burua? Nola nahi nuke besteez ni ikustea?</i></p>
	
<p><i>Zer saihestu behar dut nire burua fisikoki gaizki ez ikusteko?</i></p>	<p><i>Zure burua begi onez ikusteko gai izan</i></p>
	

## POZIK ZURE ITXURAREKIN? PROGRAMA

### ETAPA BAKOITZAREN ATALAK

	<p>Interesa</p> <p>Jakin-mina pizteko zuzendutako sarrerako kontakizun laburra</p> <p>Aurkezpena</p> <p>Sarrerako kontakizun laburra, jakin-mina pizteko asmoz.</p>
	<p><i>Ba al dakizu...?</i></p> <p>Etapa bakoitzean landuko den gaiaren gaineko ezagutza bideratzeko informazio-testuak eta horiei buruzko ulermengalderak.</p>
	<p><i>Zeure burua hobeto ezagutzen</i></p> <p>Jorratu beharreko gaiaren inguruan nor bere buruaz eta bere egoeraz kontzientzia hartzeko tresna, test edo galdetegi labur batzuei erantzunez.</p>
	<p><i>Begiratzeko erabiltzen dugun kristalaren kolorea</i></p> <p>Berregituraketa kognitiboa: pentsamendu eta kognizio desegokiak kolokan jarri eta horiek aldatzeko ariketa.</p>
	<p><i>Denok dugu harro egoteko moduko ezaugarriren bat</i></p> <p>Aldaketarako motibazioa: datuak, lekukotzak edo esperientzia errealak, aldatu daitekeela ilustratzeko eta aldatzeko gogoia sustatzeko, dela aldaketa kognitiboa, dela jarrerazkoa.</p>
	<p><i>Zure etorkizuna diseina ezazu</i></p> <p>Aldaketaren planifikazioa: helburu zehatz eta epe laburrekoak ezartzeko ariketa, norberak osatutako programaren jarraipena eta ebaluazioa bitarte.</p>



**IKERTUZ**



eman ta zabal zazu

Ikerketa lanak  
Trabajos de investigación