

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD: UN MODELO DE
EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

CONCEPCIÓN GÓMEZ OCAÑA

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 15 de Abril de 2005 davant un tribunal format per:

- D. Juan Escámez Sánchez
- D^a. Victoria Del Barrio Gandara
- D. Pedro Ortega Ruiz
- D^a. Remedios González Barrón
- D. Bernardo Martínez Mut

Va ser dirigida per:

D^a. M^a del Carmen Martorell Pallás

©Copyright: Servei de Publicacions
Concepción Gómez Ocaña

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6272-1

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
Facultad de Psicología

La Educación para la Salud:
Un Modelo de Evaluación Psicológica

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

Concepción Gómez Ocaña

DIRIGIDA POR:

Dra. D^a M^a del Carmen Martorell Pallás

Valencia, 2004

Agradecimientos:

A mi marido, a mis hijos y a mis padres, por la generosidad que conmigo han tenido, regalándome mi tiempo de ocio, para realizar este trabajo.

PRÓLOGO

La tesis doctoral que hoy presento es el resultado de un largo período de estudio y reflexión sobre la importancia de la enseñanza-aprendizaje de conductas que no son consecuencia de aprendizajes de contenidos que han formado parte de los aspectos curriculares tradicionales.

Cuando se promulgó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990 se empezó a hablar de los aspectos transversales del currículum, entendimos entonces que eran aspectos curriculares que no pertenecían a una materia en concreto sino que debían formar parte del currículum en general. No era fácil saber cómo se debía llevar a cabo esta dificultosa tarea, sobre todo porque los aspectos transversales del currículum se referían a aspectos importantísimos del comportamiento del sujeto ya que iban referidos a la Educación para la Salud, la Paz, la Interculturalidad, etc.; no son por tanto aspectos banales, sino todo lo contrario son aspectos de la cultura de un sujeto que a mi modo de ver lo van a definir como un sujeto capaz de vivir en paz consigo mismo y con los demás, aspectos que van mucho más allá del puro saber enciclopédico por importante que este pueda ser.

Ante un problema psico-pedagógico tan importante, un grupo de profesionales formamos un equipo interdisciplinar que nos permitiera estudiar el concepto de transversalidad, la metodología, que mejor se adaptase al proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro caso de la Educación para la Salud.

Nos fue muy provechoso el trabajo conjunto con otros grupos interesados en la citada materia, que tuvieran experiencia en la aplicación de este tipo de programas, pero enseguida nos dimos cuenta que la experiencia que nos ofrecían los anglosajones era de muy difícil aplicación en nuestro contexto porque, aún en la era de la globalidad, donde la información parece que nos uniforme a todos, hay aspectos de la educación para la salud terriblemente contextualizados, por lo que la experiencia que nos brindó el grupo de la Universidad de Perugia (Italia), fue a nuestro entender el más provechoso para comprender sobre todo los aspectos de salud psíquica y social.

En los primeros capítulos del trabajo que presentamos se ciñen a los aspectos pedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje, deteniéndome sin querer extenderme demasiado, a los aspectos

normativos, porque al fin y al cabo fueron estos los que impulsaron este trabajo, a la vez que necesariamente me detengo en los conceptos de educación y evaluación del sistema educativo.

Y es sobre este aspecto el que me ha parecido que debíamos continuar investigando ya que poder medir el resultado de la aplicación de una parte de la propuesta de un programa transversal de Educación para la Salud resulta imprescindible para continuar trabajando en este campo. No quería sin embargo detenerme en aspectos estrictamente pedagógicos, y si se me permite, he querido hacer una incursión aunque sea de puntillas en la evaluación psicológica. Para ello me ceñiré a los aspectos de alimentación y desarrollo, porque creo que evaluar las repercusiones tanto físicas como psíquicas, nos podrá introducir en aspectos de evaluación psicológica que van a ser el objeto de esta tesis doctoral.

Quiero agradecer a mis compañeras Mercedes Rius y Paz Cánovas porque con ellas trabajé el corpus conceptual del programa de Evaluación para la Salud que va a posibilitar que continúe avanzando en este estudio. A Luz, Pilar y Rubén, que han tenido la paciencia de pasar a limpio este trabajo, traduciendo mi letra y haciendo correcciones. A ellos se lo ofrezco porque sin todo su esfuerzo no sería posible que hoy se presentase esta tesis. Y como no, le agradezco a la Directora de la Tesis no solo su dedicación sino la amistad que durante tantos años me ha demostrado.

Valencia, 6 de septiembre de 2004

ÍNDICE

1. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD UN NUEVO RETO PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA	15
1.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD	15
1.1.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN	15
1.1.2. CONCEPTO DE SALUD	20
1.1.3. CONCEPTO DE CALIDAD DE VIDA	25
1.1.4. CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD	26
1.2. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA	28
1.2.1. EDUCACIÓN, CAMBIO SOCIAL Y POLÍTICA EDUCATIVA	28
1.2.2. POLÍTICA EDUCATIVA Y CURRÍCULUM	30
1.3. MARCO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	32
1.3.1. LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO	35
1.3.1.1. LOGSE: EDUCACIÓN INFANTIL	35
1.3.1.2. LOGSE: EDUCACIÓN PRIMARIA	35
1.3.1.3. LOGSE: EDUCACIÓN SECUNDARIA	36
1.3.2. NORMATIVA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VALENCIANA	37
1.3.2.1. COMUNIDAD VALENCIANA: LEY 1/1994, DE 28 DE MARZO	37
1.3.2.2. DECRETO 19/1992, DE 17 DE FEBRERO	38

1.3.2.3. DECRETO 20/1992, DE 17 DE FEBRERO	38
1.3.2.4. DECRETO 47/1992, DE 30 MARZO	38
1.3.2.5. DECRETO 174/1994, DE 19 AGOSTO	39
1.3.2.6. OTRAS LEYES DE SALUD EN ESPAÑA	39
1.3.2.7. DISPOSICIONES LEGALES RELATIVAS A LOS TEMAS TRANSVERSALES	40
1.3.2.8. DISPOSICIONES RELATIVAS A LAS ETAPAS EDUCATIVAS (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO)	40
1.3.2.9. EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS	41
1.3.2.10. RESOLUCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES	42
1.4. OBJETIVOS Y ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD	42
1.4.1. OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD	43
1.4.2. ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD	44
1.4.2.1. SALUD FÍSICA	44
1.4.2.2. SALUD PSÍQUICA Y SOCIAL	46
1.4.2.3. SALUD AMBIENTAL	47
1.5. LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD	49
1.5.1. LA INTEGRACIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA VIDA DEL CENTRO EDUCATIVO: LOS PROYECTOS DEL CENTRO	51
1.6. LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO: EL PROBLEMA DE LOS INDICADORES	55
1.6.1. NIVELES DE ACTUACIÓN O APLICACIÓN DE LOS INDICADORES EN EL SISTEMA EDUCATIVO	63
1.6.2. INDICADORES CUANTITATIVOS/CUALITATIVOS DE CALIDAD DE VIDA	65
1.6.3. LA EVALUACIÓN SISTÉMICA DEL SISTEMA EDUCATIVO	67
1.6.4. PLANIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE SISTEMAS	68

1.6.4.1. ANÁLISIS DE LA REALIDAD	69
1.6.4.2. ANÁLISIS DE MISIONES	70
1.6.4.3. ANÁLISIS DE FUNCIONES	70
1.6.4.4. ANÁLISIS DE TAREAS	70
1.6.4.5. ANÁLISIS DE MÉTODOS Y MEDIOS	71
1.6.4.6. REGULACIÓN	71
1.7. CARACTERÍSTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES	72
1.7.1. EL PROYECTO CURRICULAR	74
1.8. UNA PROPUESTA DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD	75
1.8.1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DEL PROYECTO	78
1.8.2. ¿CÓMO DEBE ESTAR ENCAUZADO EL PROYECTO?	78
1.8.3. ¿CÓMO PONER EN MARCHA LA EXPERIENCIA?	79
1.8.4. ¿A QUIEN SE LE ENCOMIENDA EL PROYECTO?	79
1.8.5. EL ROL DEL EQUIPO TUTORIAL EN EL PROYECTO	80
2. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	85
2.1. LA PSICOLOGÍA DE LA CONDUCTA COMO SISTEMA	86
2.2. EL OBJETO DE ESTUDIO	87
2.2.1. LOS COMPORTAMIENTOS BIOLÓGICOS	88
2.2.2. LOS COMPORTAMIENTOS PSICOLÓGICOS	89
2.2.3. EL AMBIENTE	89
2.3. EL MÉTODO DE ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES	93
2.3.1. LA TEORÍA	94
2.3.2. EL ANÁLISIS EXPERIMENTAL DEL COMPORTAMIENTO.	97

2.3.3. PROCESOS DE APRENDIZAJE	99
2.3.4. LA INTERACCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: LA OBSERVACIÓN	100
2.3.5. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA	100
2.3.6. LA OBSERVACIÓN Y LA MEDIDA DEL COMPORTAMIENTO	103
2.3.7. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO DE LOS ESTILOS DE VIDA	105
2.3.7.1. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO ACTIVO	107
2.3.8. LA ESCUELA DE PADRES	110
2.3.8.1. ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA	111
2.3.8.2. PROPUESTA DE TEMAS	112
2.3.8.3. LA METODOLOGÍA	114
3. DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	119
3.1. CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DE TERCER CICLO	119
4. PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN	125
4.1. OBJETIVOS GENERALES	133
4.2. CONTENIDOS	133
4.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	134
4.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS A NIVEL FAMILIAR	134
4.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS A NIVEL ESCOLAR	134
4.3.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS A NIVEL DEL NIÑO (10-12 AÑOS)	135
4.4. SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES	135
4.5. PROPUESTA DE INDICADORES DE EVALUACIÓN	136

4.5.1. A NIVEL FAMILIAR Y ESCOLAR	136
4.5.2. A NIVEL DEL NIÑO	136
5. CONSIDERACIONES DE CARÁCTER METODOLÓGICO: ASPECTOS CUALITATIVOS/ CUANTITATIVOS	139
5.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	139
5.1.1. OBJETIVOS	139
5.1.2. HIPÓTESIS	139
5.1.3. CONSIDERACIONES INICIALES DE CARÁCTER METODOLÓGICO	140
5.1.3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	141
5.1.3.2. TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN	142
5.1.3.2.1. TÉCNICAS CUALITATIVAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS	142
5.1.3.2.1.1. LA ENTREVISTA	142
5.1.3.2.1.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO	144
5.1.3.2.1.3. TÉCNICA DE JUECES Y REDUCCIONES POR INTEGRACIÓN	145
5.1.3.2.1.4. EL CUESTIONARIO	145
5.1.3.2.2. TÉCNICAS CUANTITATIVAS	147
5.1.3.2.2.1. ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES	147
5.1.3.2.2.2. ELABORACIÓN DE LA ESCALA LIKERT: T STUDENT	154
5.1.3.2.2.3. ALFA DE CRONBACH	155
5.2. CONSIDERACIONES PRELIMINARES: ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO PILOTO	156
5.2.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA A GRUPOS FOCALES	156
5.2.1.1. DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS A GRUPOS FOCALES	157
5.2.1.2. ÁMBITO POLÍTICO INSTITUCIONAL (ADMINISTRACIÓN)	158

5.2.1.3. ÁMBITO TÉCNICO PROFESIONAL	160
5.2.1.4. ÁMBITO SOCIAL: PADRES/MADRES	162
5.2.1.5. ÁMBITO SOCIAL: NIÑOS/NIÑAS	163
5.3. CATEGORIAS O RASGOS ALIMENTICIOS	165
5.3.1. HÁBITOS ALIMENTICIOS	166
5.3.2. ALIMENTACIÓN SALUDABLE	166
5.3.3. COMENSALISMO	166
5.3.4. PUBLICIDAD Y ALIMENTACIÓN	167
5.3.5. FAST FOOD Y LAS CHUCHERIAS	167
5.3.6. TRASTORNOS DE LA ALIMENTACIÓN: ANOREXIA Y BULIMIA	167
5.3.7. HÁBITOS DE HIGIENE	168
5.4. CONSTRUCCIÓN RACIONAL DEL CUESTIONARIO	168
5.4.1. REDUCCIONES POR INTEGRACIÓN Y TÉCNICA DE JUECES	168
5.4.2. CUADRO DE FRECUENCIAS DE ÍTEMS: CONSTRUCCIÓN RACIONAL	169
5.4.2.1. CUADRO RESUMEN DE CATEGORÍAS/SUBCATEGORÍAS/ÍTEMS: CONSTRUCCIÓN RACIONAL	171
5.5. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO PILOTO	172
5.5.1. CUESTIONARIO PILOTO DE ALIMENTACIÓN SALUDABLE Y PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS ALIMENTARIOS EN ALUMNOS/AS DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	173
5.5.2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO PILOTO	186
5.5.2.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	186
5.5.2.2. CUESTIONARIO I	188
5.5.2.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO I	201

5.6. ELABORACIÓN CUESTIONARIO II	213
5.6.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	213
5.6.2. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO II	225
5.7. TEST-RETEST	236
5.7.1. RETEST	236
5.7.2. ANÁLISIS DE LOS ITEMS	237
5.8. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO A POBLACIÓN DISTINTA	247
5.8.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	247
5.9. CUESTIONARIO DEFINITIVO	255
<i>6. VERIFICACIÓN DE LAS HIPOTESIS</i>	269
6.1. COMPROBACIÓN DE LOS OBJETIVOS	269
6.2. VERIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	269
<i>7. CONCLUSIONES</i>	273
<i>8. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA</i>	277
<i>9- ANEXOS</i>	291
<i>ANEXO 1</i>	
<i>ANEXO 2</i>	
<i>ANEXO 3</i>	
<i>ANEXO 4</i>	
<i>ANEXO 5</i>	

MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO

1. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD UN NUEVO RETO PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA

1.1- APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACION PARA LA SALUD

La necesidad que la Educación para la Salud esté presente en los currícula escolares parece evidente. Por eso la Política Educativa reflejada en la LOGSE, (1990) subraya su importancia dándole un tratamiento de transversal curricular, constituyendo así una llamada de atención para los educadores en cuanto a nuevos planteamientos curriculares en materia de salud, posibilitando a su vez la adecuación de la "escuela" a las necesidades que una sociedad moderna tiene de generar salud.

Somos conscientes, que la escuela por sí sola no constituye la comunidad, pero forma parte de ella y es en la escuela donde se van a generar, en gran parte, los hábitos y actitudes con los que los alumnos van a vivir su vida como adultos. Es importante por tanto, que el proceso socializador se de, en unas coordenadas que faciliten la aparición de todas aquellas habilidades que ayuden al sujeto a vivir en plenitud.

Se ha podido ver inmediatamente reflejado, el espíritu de la LOGSE en el proyecto curricular base, lo que quiere decir que la educación para la Salud se debe ya concretar en la escuela a nivel de objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación.

La Educación para la Salud, ha pasado a ser un sector configurativo del patrón educativo. Defendemos por tanto, un planteamiento de integración formal de su status en el proyecto educativo de los centros.

1.1.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN

"La educación es un proceso de intervención propositivo de aprehensión de patrones tenidos por valiosos" Castillejo, (1984). Desde esta definición de educación es posible analizar, el hecho educativo desde las siguientes perspectivas:

a) Antropológica:

"El organismo humano no asegura pautas fijas de respuesta, por lo que PORTMAN lo califica como un ser de carencias". Le faltan más que a ningún otro ser, esas pautas fijas de acción que convierten al

animal en un ser humano enclausado. El hombre necesita “hacerse”, porque es indigente, incompleto e indeterminado y “hacerse” es significarse de un modo u otro.

b) Sociológica:

El hombre se va “construyendo” en interrelación con el medio, cabe considerar por tanto al medio como “sistema configurativo”.

c) Teleológica:

La educación requiere un patrón valioso Escamez, (1987) al que va referido el proceso educativo. En él encuentra su justificación la actividad del sujeto.

Quien se educa por tanto es el hombre, que como ser de carencias necesita, del aprendizaje. Dependerá del tipo de aprendizajes, para que el hombre se convierta en un tipo u otro de hombre. En el caso de los niños salvajes que han sido criados por animales, han imitado, unas conductas radicalmente distintas a las que hubieran desarrollado si hubieran tenido contacto humano, sin embargo se les observan unas conductas más parecidas a los animales con los que han tenido contacto que a las conductas humanas, que para ellos resultan desconocidas. Es imprescindible por tanto, el contacto en todo proceso educativo. Este permitirá que el hombre convertido en “modelo” emita estímulos, (normas de conducta, lenguajes, conductas afectivas, etc.) que, el receptor, en este caso el sujeto que aprende, va a procesar. El resultado lógico de este proceso será el aprendizaje.

La educación que no es un hecho natural sino histórico, se da en unas coordenadas históricas, es decir, en un contexto sociocultural, el hombre que aprende, aprende las conductas propias de la cultura del contexto donde él se educa. Ahora bien, si hablamos no sólo de aprendizajes, e introducimos en el discurso la palabra educación, el proceso de enseñanza- imitación-aprendizaje del que antes hablábamos adquiere, unos tintes radicalmente distintos, y aparece el interrogante ¿qué enseñar?. Cuando en la definición de educación propuesta al principio de este apartado, se dice que se “aprenden unos patrones tenidos por valiosos”, ahí es donde se contesta al gran interrogante. “Se enseñan patrones”. El aprendizaje de “patrones y normas”, aparece como axial en el proceso educativo, porque es constante la necesidad de ofertar y promover aprendizajes, no importa a qué tipo de aprendizaje vaya dirigida la tarea educativa. La identificación y clasificación de la realidad es un proceso de

aprendizaje básico que obliga a reconocer y elaborar clases de preferencia y por tanto la educación debe facilitarlos.

Un problema fundamental, desde el prisma educativo, es la "valiosidad de los patrones educativos". Cuando aceptamos que un acto para poder ser educativo necesita tener propositividad, García López, (1986) Gómez Ocaña, (1983,1984) Martínez Mut,(1988) estamos aceptando, que la actividad del sujeto que se educa, encuentra su justificación en el patrón y, que por él se distinguen en primera instancia formalmente, las acciones educativas de otros tipos de intervención catalogados de no educativos, por tanto formativos o configurativos.

Los patrones sirven por tanto de criterio para la selección de acciones y conductas. Cuando el patrón está suficientemente explicitado se convierte en criterio de juicio, preferencia y acción. El hombre por su capacidad de elegir, está en disposición de seleccionar distintos tipos de acción para intentar aprehenderlo.

Ahora bien, cuando hablamos de seleccionar distintos tipos de acción presuponemos que tales acciones son intencionadas, entrando por tanto de lleno, dentro de los límites de la acción evaluadora.

Así, el valor se utiliza indistintamente como criterio de evaluación específica de cualquier objeto o circunstancia, adecuándose al plano o perspectiva en la que se basa la evaluación.

Es evidente que, desde la perspectiva social el criterio o patrón de salud, ha ido cambiando a través del tiempo; el prototipo de hombre o mujer saludable ha cambiado ostensiblemente en unas décadas, por tanto han tenido que cambiar también los patrones que permitan evaluar, si alguien está sano o enfermo. El valor salud no ha cambiado, desde una perspectiva absoluta, sin embargo desde un plano relativo se va adecuando su contenido a la realidad desde la que es interpretado o evaluado.

Ahora bien ¿desde qué planos se puede estudiar o plantear la valiosidad del patrón? Desde un plano antropológico formularíamos la pregunta, ¿es apto para el hombre? ¿es concebido como algo preferible? nos situaría en un plano psicológico, mientras que ¿es útil o apto para la sociedad? nos situaría en un plano sociológico.

Desde una perspectiva social, se puede decir, que tiene valor lo que es útil lo que goza de reconocimiento social. Por tanto algo es valioso en cuanto se le da valor socialmente. Desde esta

perspectiva no se puede plantear el valor intrínseco de las cosas ni la valoración personal que se haga de ellas. De tal manera que la valiosidad del patrón ha de ser compartida por un grupo significativo y no depende en ningún caso de la opinión del individuo. El juicio de valor de un patrón depende del grado de estima social de los vectores que lo componen. La estima sobreviene por tanto del valor que en una sociedad se le den a los vectores constituyentes de un patrón. De ahí, que los patrones sociales y por tanto los educativos, no sean transculturales. Generalmente al observar patrones que rigen en distintas culturas, difícilmente se les puede dar contenido y sentido, sin conocer el contenido social del contexto y por tanto de su sistema de valores. Es por tanto un riesgo intentar valorar patrones de modo descontextualizado. Hay que tener en cuenta, que incluso dentro de una sociedad y su cultura, se encuentran por lo general unidades parciales y diferenciadas de tipo social, que poseen a su vez subculturas y por tanto unos patrones parciales dentro de un contexto total, pero la valiosidad dependerá, de lo que sea apto o útil en dicha subcultura. La hipótesis de que cada cultura posee un sistema de valores característico puede constatararse mediante métodos de observación que permitan obtener datos básicos a partir de los cuales se puede perfilar cuáles son los vectores que constituyen su patrón, sin que tengan que presentar en ningún caso atribuciones, ya que se detecta una regularidad aceptable en las valoraciones que hacen los miembros de toda la comunidad sociocultural, teniendo en cuenta además que los valores que irán conformando los vectores que constituirán el contenido de los patrones, son valores promedio; se evita así el riesgo de la arbitrariedad y del peso de los valores extremos.

Un sistema cultural no describe por tanto, la validez de los patrones desde una perspectiva individual, sino que muestra los patrones válidos y reconocidos a nivel grupal. Por eso, las pautas de conducta de una sociedad plasman el contenido de sus patrones. La vinculación de las conductas del grupo y el contenido de los patrones del contexto es tan estrecha que, entraña una gran dificultad comprender el por qué de las conductas de grupo si no conocemos los patrones establecidos. Las pautas de conducta que surgen de una presión social fuerte, son las conductas más valoradas, de suerte, que hay una gradación de las conductas, con su correspondiente asociación con los patrones que más reconocimiento social tienen Robim, Williams et al, (1974).

Los valores sirven a su vez de criterio y motivación de la conducta Soller, (1981) de manera que el hombre tiende a seleccionar los patrones con más aceptación social, porque busca ser valorado socialmente, situándose así en un plano distinto al de la valoración personal, ya que hay patrones que pueden tener un alto valor social y que por el contrario no lo tengan a nivel personal, produciéndose así

una disociación entre la aceptación de los patrones a distintos niveles (esto es bueno para la sociedad, pero a mi no me aporta nada).

Los patrones desde la perspectiva social dan sentido y significado a la cultura, ya que son algo que se comparte, es decir, son reconocidos por una pluralidad de personas y no dependen de la aceptación estrictamente individual. La sociedad acepta los patrones sociales cuando se les reconoce bondad, en cuanto proporcionan satisfacción y bienestar social, tanto es así que para la implantación de nuevos patrones (que se les presuponen más útiles) se está dispuesto a luchar hasta la muerte. Vemos todos los días innumerables ejemplos que ponen de manifiesto lo que estamos explicando (las revoluciones socio-políticas más recientes, corroboran el peso real de los patrones sociales), tanto es así que se muestran más poderosos que los patrones individuales y aún a veces que los patrones propugnados por el poder político. La disociación de los patrones entre el nivel no explícito y los patrones explícitos pueden ser causa de grandes conflictos sociales.

Otra causa de conflicto social puede encontrarse en la disociación entre la valiosidad de los patrones que pueden ser defendidos por distintas instituciones y personas. Téngase en cuenta que, en un régimen democrático, conviven multiplicidad de patrones, con diverso nivel de aceptación social, ya que son compartidos por grupos significativos con distintos intereses y creencias. La convivencia de estos patrones enriquece el espectro social, pero al mismo tiempo se requiere una gran madurez social, para aportar el respeto y flexibilidad que estas situaciones requieren para su integración.

La sociedad emplea criterios para determinar el grado de aceptación social de los patrones y estos criterios permitirán situarlos a distintos niveles de aceptación, de manera que, se podrá establecer un rango interpatrones. Esto es lo que se denomina "sistema valoral de una sociedad o grupo". Los patrones sociales no tienen sentido científico si no están en relación directa con los seres humanos, téngase en cuenta, que depende de los patrones sociales la valoración social de un hecho. Por ejemplo, nadie dudaría en afirmar que el objetivo de los programas de Educación para la Salud, es crear hábitos y actitudes positivas referentes a la salud. Sin embargo, si estos son aceptados sólo a nivel personal, o de unos pocos, se podrá afirmar que hay una captación individual, lejana todavía a la validez social.

La valoración social de los patrones, es algo que no puede controlar el individuo, el criterio de valiosidad de los patrones depende del conjunto de la sociedad.

La educación, en tanto que actividad fundamentada en unos valores y como promotora de unos concretos "patrones", requiere integrar las distintas perspectivas que hemos señalado. Y ello no sólo como pretensión teórica plausible, sino y sobre todo, como exigencia de las instancias personal y social, que en definitiva justifican y posibilitan la existencia y la acción de la educación.

En este sentido, pensamos que desde la perspectiva de nuestro enfoque, se replantea el problema de la primacía de unos "patrones" sociales y el de las instancias personales bajo unas condiciones y posibilidades distintas a las ofrecidas como "antinomia" en las versiones tradicionales.

Un segundo y relevante conjunto de problemas pedagógicos, son los que podemos agrupar alrededor del "aprendizaje de patrones". Hay que resaltar, que la característica principal de los patrones consiste en que deben proporcionar el máximo posible de información en el menor tiempo y con el menor esfuerzo cognitivo (principio de economía cognitiva). Rosch, (1978).

La presencia del patrón educativo, convierte a la educación en un proceso propositivo. Sus acciones deben estar necesariamente referenciadas al patrón previamente elaborado. De ahí, la importancia de una correcta elaboración del patrón. Su conocimiento va a permitir la evaluación del proceso educativo, posibilitando aumentar las acciones que promueven efectos congruentes y eliminar aquellos incongruentes.

Con este análisis de los elementos constitutivos del concepto de educación, hemos pretendido resaltar la importancia de cada uno de ellos, desde una perspectiva teórica que sirva de justificación al proyecto curricular que presentamos.

1.1.2. CONCEPTO DE SALUD

El concepto de salud de la OMS, (2000) hace referencia, "a un estado de bienestar físico, mental y social, y no sólo a la ausencia de enfermedad o invalidez", lo que quiere decir que ve la salud como condición positiva que tiene en cuenta a la persona en su totalidad y unidad. La implicación de este concepto positivo y relativo de salud, es que todos, prescindiendo de las condiciones económicas o de edad, puedan conquistar un estado de bienestar haciendo pleno uso de sus capacidades funcionales.

La mayoría de los programas sanitarios hacen hincapié en la enfermedad entendida como la desviación biológica de la norma, en vez de hacerlo sobre la salud como totalidad y unidad, entendida así como valor positivo.

Debemos reconocer sin embargo, que algunos grupos de la población no disponen de la posibilidad efectiva de disfrutar de la propia capacidad, así que algunas invalideces o limitaciones funcionales pueden ser en realidad, consecuencia de tales carencias.

Esto sucede a menudo a los ancianos en muchas comunidades. Aunque la disminución de las capacidades funcionales sea consecuencia del envejecimiento, no está claro qué porcentaje se debe a una pérdida previsible de idoneidad y/o contactos sociales.

La mayor parte de los ancianos no muestran síntomas de declive físico y mental, sino al contrario, tienden a disfrutar de un estado de salud tal que les permite continuar llevando una existencia económica y socialmente activa.

Sin embargo, no es sólo en la vejez cuando se encuentran obstáculos para mejorar y conservar la salud. Por ejemplo, los padres con niños pequeños, los trabajadores de turno de noche, las minorías étnicas y los emigrantes son excluidos de la normal interacción social.

Dado que es evidente el crecimiento de la importancia de la interacción y del interés social por la salud y el bienestar, este es un problema que debe estar considerado con gran atención con el fin de asegurar a todos una vida sana.

Entendemos por salud un estado de "bienestar" que concierne a la persona en su concreción físico-psíquica; un bienestar que no contempla al sujeto de manera estática y fija, sino como equilibrio que siempre se encuentra relacionado con las diversas condiciones de vida, de trabajo, de tiempo que transcurre, de peligros que deben afrontar, de riesgos, tensiones que inevitablemente atraviesan el camino de su existencia humana.

El "estar bien" o "estar mal" depende absolutamente en primera instancia del sujeto que se encuentra viviendo su propia condición en el espacio insuperable de su cuerpo a través del cual median las relaciones con el resto del mundo.

El derecho a la salud que la Constitución atribuye al ciudadano significa, reconocer que el interés primario de este bien es origen, competencia y actividad del sujeto en su concreción.

Para aclarar mejor las implicaciones de esta posición debemos referirnos a dos perspectivas tradicionales del problema: la OMS, define la salud como **“el completo estado de bienestar físico, psíquico y social del hombre”**. Es una definición abstracta y no puede concernir al hombre en su concreción. De hecho el sujeto, aún cuando “está bien”, se siente incompleto; vive además la imposibilidad de estar, porque ligado al correr del tiempo, se encuentra en un continuo devenir, por lo que está expuesto a todo tipo de cambios.

El sujeto aún cuando “está bien”, por un lado experimenta tensiones intrapsíquicas y problemas de relación que tiene que afrontar, por otra parte se encuentra inmerso en una sociedad con notables niveles de conflicto.

Resumiendo, la definición de la OMS, parece una definición más adecuada a representar situaciones de tipo “ideal” que en la realidad dinámica de salud en condiciones de normalidad.

Es necesario plantear una descripción de salud entendida como “activa capacidad de afrontar la vida hasta en sus momentos de mayor dificultad”.

Definir la salud como “completo estado de bienestar”, en concreto significa excluir cualquier forma de sufrimiento, alimentando así un mito inalcanzable poniendo las bases para un proceso sistemático de delegación a las técnicas clínicas o a las sustancias químicas en la dimensión humana del sufrimiento.

Pensamos que forma parte de la “vida saludable”, la capacidad de ser uno mismo de forma activa en cualquier situación.

Entonces la salud como “bien-estar” significa no sólo la condición de “bien-estar”, sino que también significa, energía activa para afrontar las situaciones de “mal-estar”.

Se debe también analizar, la composición “enfermedad salud”. Desde esta perspectiva la salud se define a partir de la enfermedad y la ausencia de la enfermedad. Es desde esta perspectiva, desde la

que estamos habituados a contemplar la salud, y este es además el esquema organizativo de la estructura sanitaria. Desde la enfermedad se elabora el concepto de salud.

Todo lo dicho anteriormente pretende ser, una reflexión que ayude a ejercitar el pensamiento activo asumiendo, la salud como valor propio de los ciudadanos. En ningún momento hemos pretendido desechar la definición de salud de la OMS, en todo caso hemos incluido aspectos individuales de manera más pormenorizada.

1.1.3.- CONCEPTO DE CALIDAD DE VIDA

Hablar de calidad de vida significa dar, de los **verdaderos aspectos de nuestra existencia**, un juicio de valor que puede ser orientado hacia **valores muy negativos o valores muy positivos**.

Obviamente, esta valoración es relativa y depende de la correlación con otros valores, en definitiva del modelo de hombre que para nosotros sea valioso.

Este modelo varía, en el tiempo y en el espacio, por eso podemos decir que la calidad de la vida, tiene una dimensión , **dinámica, diacrónica e histórica**.

Es por eso que la calidad de la vida está totalmente correlacionada con el cambio, ya sea en el tiempo como en el espacio, porque el juicio nace de contraponer "lo primero y el después" entre un sitio y otro (un país desarrollado y un país en vías de desarrollo). Decir que un país en vías de desarrollo tiene una calidad de vida peor que un país desarrollado significa, aplicar modelos externos como criterios de referencia y evaluación. Pero en esta valoración podremos descubrir, que varios aspectos de nuestro modelo y en particular de nuestro estilo de vida han determinado grandes inconvenientes ecológicos y la aparición o aumento de enfermedades típicas de nuestro tiempo, que en otras épocas no existían o tenían menos incidencia. Es por eso, que nuestro modelo no parece aplicable para el desarrollo de otros, al menos no lo es en su totalidad.

Los estudios sobre la calidad de la vida son relativamente recientes. Estos estudios forman parte del conjunto de las ciencias sociales, contribuyendo a elaborar ideas y esquemas conceptuales para mejorar las condiciones de vida del hombre. Según Salomón se relacionan con:

- los estudios ambientales
- la psicología
- la antropología cultural

- las ciencias políticas
- la economía
- la sociología
- la investigación de los indicadores sociales
- etc.

El problema reside en convertir en científicos todos estos estudios y encontrar indicadores que den una medida de la calidad de vida, cosa que por ahora parece difícil y problemático.

La aproximación a estos estudios puede ser, desde una perspectiva social, individual o psicológica. La primera, da valor a los objetivos desde la perspectiva de nuestra relación con el mundo, la segunda tiene en cuenta los aspectos subjetivos, es decir nuestra percepción individual, nuestra satisfacción, el valor positivo negativo que damos a nuestra existencia.

Según el modelo de hombre y de vida podemos elegir algunos indicadores que caracterizan una sociedad de bien-estar a nivel colectivo, por ejemplo:

- los servicios de base
- los procedimientos para evitar desigualdades
- la seguridad social
- la salud
- los apoyos sociales para jubilados
- los apoyos sociales para desocupados
- la vivienda
- las mejoras ambientales y ecológicas

De estas Moles, (1978) subraya la respuesta de una necesidad fundamental de nuestra civilización. "La necesidad de tiempo libre y el uso del tiempo".

Trabajar en esta dirección significa crear, **una sociedad mejor**, mejorar las condiciones y los estilos de vida, en definitiva mejorar la **calidad de vida**. Sin embargo, esta se caracteriza por la percepción subjetiva que cada individuo tiene de su propia existencia, por eso los indicadores de nivel individual van referidos a la percepción del bien-estar psicológico, la satisfacción de las propias aspiraciones, la autoestima y la autovaloración de las propias realizaciones.

Todos estos aspectos pueden ser divididos en diversas áreas: la vida familiar, la sexualidad, la amistad, el trabajo, la jubilación, la asistencia sanitaria y social etc.. Todo esto, tiene una característica eminentemente **psicológica** y puede ser estudiada mediante datos obtenidos por una serie de

cuestionarios y diagnósticos psicológicos que requieren una sofisticada elaboración estadística para obtener datos fiables.

El nivel colectivo e individual de la calidad de vida, mantienen una dialéctica que no permite separarlos fácilmente. Los valores individuales, en teoría sirven a determinados valores colectivos que se distribuyen en una curva gaussiana. Los valores colectivos, son pues un modelo, desde el cual se comparan los individuos y cuando son introyectados pueden constituir la fuente de aquellas expectativas que si no son realizadas, crean insatisfacción y hacen pensar que la calidad de vida está notablemente deteriorada.

Se debe decir además, que nuestro modelo de vida puede crear infelicidad, haciéndonos entrar en crisis, sometiendo a discusión el modelo y en definitiva una sociedad inadecuada.

La crisis individual pone al sujeto de frente a la necesidad de poner en discusión el modelo o estilo de vida que puedan haber determinado un tipo de valores, en ese caso el sujeto se verá obligado a reconstruir su existencia, partiendo de la base de valores diversos. Debe dar un juicio de valor a la calidad de vida con perspectivas y modelos nuevos, no por eso, menos valiosos. En este contexto, "la crisis" aparece como un momento esencial para el cambio y el desarrollo porque a partir de él, el hombre adquiere su homeostasis.

Desde la reflexión que presentamos, es fácil comprender, que es muy difícil obtener indicadores de "calidad de vida", que por su naturaleza deben de ser cambiantes y varían de sujeto a sujeto. Esto no quiere decir que no se estén haciendo esfuerzos en esa dirección pero, las propuestas deben de ser tomadas con la máxima cautela.

Nosotros pensamos sin embargo, quizá a un nivel muy intuitivo, que existe una estrecha relación entre salud y calidad de vida.

Una buena salud mejora la calidad de la vida y una buena calidad de vida, mejora la salud. Es más, el concepto actual de salud, que no es falta de enfermedad sino de pleno bien-estar físico, psíquico y social, se aproxima mucho al de calidad de vida y realiza gran parte de ella.

Promover la salud (Salud para todos en el año 2.000 de la OMS) (1975) significa, promover una mejor calidad de vida. Esto significa moverse en el ámbito de una medicina integrada Goldwurm, (1994)

además de una visión de independencia de los países desarrollados y en vías de desarrollo. Medicina integrada significa, una aproximación al hombre sano y enfermo global que tiene en cuenta contemporáneamente los aspectos, biológicos, psicológicos y sociales.

Esta aproximación es una conquista de nuestro siglo y representa un movimiento de péndulo de la historia, dando lugar a la interrelación de diversos subsistemas sociales con la función común de crear salud (sistema sanitario, educativo, servicios sociales, política ambiental, mas media etc.).

El sistema educativo y los mass-media, a nuestro parecer, son importantísimos para la difusión correcta del conocimiento y elaboración de programas de prevención y promoción de salud.

El sistema educativo, por su capacidad de información y conformación es un instrumento esencial para mejorar la calidad de la vida.

1.1.4. CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

La importancia de la Educación para la Salud es subrayada por diversos autores. Nos parece este lugar el adecuado, para hacer un análisis histórico pormenorizado del concepto de Educación para la Salud, como si es darlo de la calidad de vida, porque este es también un concepto cambiante, porque la educación para la salud se convierte en un instrumento de cambio social e individual. (como también lo es la educación en general).

La Educación para la Salud desde una perspectiva intervencionista podemos decir que es, un proceso propositivo de aprehensión de patrones relativos al mantenimiento y promoción de la salud. Este proceso, tenderá a crear hábitos que conlleven a unas conductas referidas a estilos de vida sanos.

La OMS, ya en 1954 afirmaba, que la finalidad de la Educación Sanitaria es "ayudar a los sujetos a conseguir la salud mediante su propio comportamiento".

Modolo,(1979) dice, que la Educación para la Salud es uno de los instrumentos de la promoción de la salud y de la acción preventiva y la conceptúa como "el instrumento que ayuda al individuo a adquirir un conocimiento científico sobre problemas y comportamientos útiles, para alcanzar el objetivo salud". La misma autoridad señala que la Educación para la Salud es, un método de trabajo en la actividad de los educadores y de los profesionales sanitarios, que propone implicar responsablemente al individuo y al grupo en las acciones de defensa de la salud.

Ella también pone de manifiesto la interrelación de los problemas individuales y colectivos respecto tanto al ambiente físico-social, como con los aspectos de salud, vida y política. Nosotros no nos vamos a extender aquí sobre estos aspectos, porque lo haremos a lo largo del capítulo que presentamos.

Vamos a proponer y tratar de justificar un concepto de Educación para la Salud integrado. Cuando nos referimos a la educación, creemos que debemos hacer hincapié en su aspecto globalizador, el hombre que es un todo, es una realidad, bio/ físico/social, donde las relaciones son parte fundamental. Sería falaz, por nuestra parte proponer, un modelo de Educación para la Salud que no tuviera como base el principio de globalidad, tratando de separar los aspectos de la salud de todas las demás dimensiones humanas.

Creemos, que los conocimientos referidos a la salud en todos sus aspectos, deben ser incluidos en el currículum, tratándose en los niveles y materias que corresponda. Así, se podrá lograr, la coordinación de los profesores obteniéndose la tan necesaria visión global y completa de los problemas de salud Fortuny, (1984). Para los alumnos, la Educación para la Salud, debe ser percibida como un elemento más en el quehacer cotidiano de la escuela. Si la Educación para la Salud se lleva a la escuela de manera global e integrada en el currículum, afectará a toda la población escolar a lo largo del período de escolaridad obligatoria, período suficientemente largo para que la acción educativa, haya generado conductas óptimas referidas al patrón salud. Desde una perspectiva psicológica debemos subrayar, la importancia configurativa de las intervenciones educativas que se producen en la escuela, los niños en edad escolar disfrutan de la mayor plasticidad de su período vital, por lo que su capacidad de cambio es mucho mayor de la que pueden tener luego como seres adultos.

Somos conscientes sin embargo, que este planteamiento requiere cambios en la escuela, que no implican solamente cambio en los aspectos curriculares, metodológicos, de espacio o de horarios. Para llevar a cabo el plan que proponemos, es necesaria, la concienciación de la necesidad de la Educación para la Salud por parte de los profesionales, sabiendo que es una inversión a largo plazo. Por lo que es necesario, el apoyo incondicional de las instituciones a los centros, para que los aspectos organizativos no se conviertan en obstáculos para poder implantar este tipo de experiencias en los centros educativos. Los inspectores de zona, los directores de centros y los profesores deben a su vez estar dispuestos a ceder responsabilidades, en las personas más idóneas para cada función.

Debemos subrayar por último, que nunca una experiencia de este tipo pueden ser impuesta, sino que debe ser aceptada no sólo por la escuela sino por la comunidad escolar, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los distintos grupos sociales que la integran, sólo así las intervenciones serán congruentes, produciendo la consiguiente amplificación de sus efectos.

1.2. LA EDUCACION PARA LA SALUD EN EL MARCO DE LA POLITICA EDUCATIVA ESPAÑOLA

1.2.1. EDUCACION, CAMBIO SOCIAL Y POLITICA EDUCATIVA.

Se ha hablado repetidamente de la relación de la educación y el cambio social, es más, el interrogante de ¿cuánto influye la educación en ese cambio? ha sido preocupación constante de la sociología de la educación. Cuando se hace referencia al cambio social, la sociología señala que nos encontramos, ante "todas las variaciones históricas de las sociedades humanas".

Entendemos que el sistema social, es un conjunto integrado de subsistemas culturales, políticos, éticos, religiosos, etc.. Desde esta perspectiva, se puede interpretar que el sistema educativo, es un subsistema social, perfectamente identificable y diferenciado de los otros subsistemas, pero al mismo tiempo perfectamente interrelacionado, es precisamente esta interrelación la que facilita la influencia intersistémica.

Anteriormente, hemos definido la educación, como un proceso propositivo de aprehensión de patrones tenidos por valiosos, aceptamos por tanto que la educación es un proceso que tiene la finalidad de configurar al hombre según el "patrón" anteriormente propuesto, pero cuál es el contenido de ese patrón y quién lo propone, es un problema fundamental, desde el punto de vista educativo, como hemos visto en el capítulo anterior.

Cuando aceptamos que un acto para poder ser educativo necesita tener "propositividad" Castillejo, (1985) Escámez, (1987) Gómez Ocaña, (1983) estamos aceptando que la actividad del proceso educativo encuentra su justificación en el patrón o norma que va a regir todo quehacer educativo.

Es por tanto, a nuestro parecer, imprescindible, plantear el problema de la política educativa y el papel que juega en el funcionamiento del sistema educativo.

¿Qué es la política educativa? “La política educativa es, el conjunto de objetivos y fines que orientan el quehacer educativo a nivel nacional o supranacional” Diez Hochleitner. (1983) se trata pues de un patrón o norma, donde se recogen las directrices que los gobiernos señalan para el sector educación dentro de su política general. Estos criterios deberán estar inspirados en las necesidades individuales y sociales. Es por tanto lícito formularse, tanto desde el ámbito antropológico como social, la utilidad de la política educativa, como marco de referencia del quehacer educativo de un país. Es decir, como norma ¿es útil al hombre y a la sociedad?, ¿responde a las necesidades y/o prioridades del contexto que va a regir?, sino se dieran estas dos condiciones, la política educativa, no cumplirá su función.

Otro punto que nos gustaría resaltar es que, la política educativa en un país democrático no debe recoger sólo la letra de las leyes sino también su espíritu, sólo así será capaz de reunir todos los elementos informales, el sentir de la sociedad, para así dirigir, orientar y organizar con mayor eficacia todos y cada uno de los elementos del sistema educativo dentro del marco de la Constitución.

En cuanto a la vigencia de las leyes educativas, cabe decir, que suele ser breve, recordemos que la educación se comporta como un subsistema del sistema social y que ambos se caracterizan por su dinamismo. Los dos son sistemas abiertos, que reciben un constante flujo de información, que provoca un constante cambio en el sistema. No en balde nos referíamos anteriormente a la necesidad de reflejar en la política educativa, el sentir de la sociedad, esta dialéctica que tiene lugar entre política educativa y sociedad es la que provoca mecanismos de adaptación y progreso social. Su vigencia por tanto no suele ser demasiado prolongada, si así fuera el sistema mostraría síntomas de estatismo.

Por el contrario el sistema social y por tanto el educativo, se caracterizan, por ser un sistema que pasa constantemente de la estabilidad al cambio, característica por otra parte de todos los sistemas abiertos. “Los tiempos cambian y nosotros cambiamos con los tiempos”.

Resulta pues evidente, que la “realidad” educativa es cambiante, aparecen unas necesidades desaparecen otras, es por tanto necesario que la política educativa sea, tan cambiante como la realidad que la anima.

Dicho esto, cabe resaltar también, la importancia del conocimiento de los contenidos de la política educativa, su análisis permitirá, primero, conocer la adecuación de los mismos al contexto donde se instala y segundo, evaluar el grado de eficiencia del sistema educativo. Dice King, (1989) “es necesario

proceder al análisis de los ámbitos donde se toman decisiones relacionadas con la educación, la enseñanza y el aprendizaje, la difusión y la utilización de los conocimientos. Lo que implica una investigación participante, con una información retroactiva que tenga consecuencias directas sobre la reforma". Efectivamente, creo que desde esta perspectiva, el Análisis de Sistemas tiene mucho que decir, como metodología que tiene como objeto el estudio pormenorizado de los sistemas, aplicable por tanto al estudio y análisis de los sistemas educativos, es ese estudio, el que proporcionará el conocimiento del contenido de la política educativa, ayudando así al funcionamiento óptimo del sistema educativo. Solo este conocimiento permitirá analizar, cada uno de los elementos del sistema, su funcionamiento y evaluación. Un sistema que no permita ser evaluado, no permitirá tampoco ser regulado.

La regulación supone, mejorar el funcionamiento y resultados del sistema educativo, acoplando los actos a sus fines y armonizando cada parte y función del sistema, con el conjunto y cada uno de sus elementos y sus funciones. Comprende, cuatro fases: D'Hainault, (1988).

1ª "Información sobre el sistema, su entorno y funcionamiento, objetivos , efectos y coherencia de los objetivos con los fines".

2ª "Comparación de los efectos y resultados con los objetivos y propósitos y el funcionamiento con los criterios de funcionamiento óptimo (eficiencia, coherencia, focalización sobre los objetivos, etc.)"

3ª "Determinación de acciones correctas capaces de mejorar los resultados, centrar el sistema en sus fines y armonizar las relaciones entre sus partes."

4ª "puesta en práctica de las soluciones y acciones indicadas."

La regulación puede incidir sobre numerosos aspectos del sistema y, en especial, sobre la aplicación, control y avance del currículum. Este tipo de regulación incidirá directamente sobre los objetivos, contenidos y actividades y los efectos de la educación directamente relacionados con el funcionamiento del proceso educativo.

1.2.2. POLITICA EDUCATIVA Y CURRÍCULUM

Hemos hecho referencia en el punto anterior, a la importancia que tiene la dialéctica mantenida entre el sistema educativo y el sistema social. Hay que señalar que, entre los principales sistemas que se interaccionan con el sistema educativo, como son, el sistema político, socio-cultural, administrativo, demográfico, económico etc..., los dos primeros mantienen parte del sistema en común con el sistema

educativo, no se puede disociar la acción socio-cultural de la acción educativa, es lógico también que exista una asociación importante entre la acción del sistema político y la política educativa, que como hemos visto sirve de orientación, directriz y guía, al funcionamiento del sistema educativo. Es normal por tanto, que la política educativa muestre un alto nivel de sintonía con la política general del estado. Los ministerios de educación recogen, la ideología que sostiene el poder político y la proyectan en el currículum escolar. Las políticas dictatoriales concretaran su sentir en los currícula escolares de modo distinto a como lo plasmaran, las políticas democráticas. El currículum reflejará la política con el fin de legitimarla" Fullat, (1987).

La definición de los objetivos va a depender de la política ocasional de los gobiernos y las matizaciones de las prioridades se deben al nivel de desarrollo de los países, así como a la orientación política de los regímenes, que marcan los objetivos y directrices de la política educativa.

El nivel de interrelación entre política general y política educativa es tal, que al decir de los especialistas y organismos internacionales (OCDE, UNESCO, BIE, etc...) que la fijación de los objetivos raramente se hace desde el mismo sistema educativo y mucho menos su evaluación. Esto, hasta cierto punto es lógico, si pensamos que el producto del sistema educativo recae en el sistema social. El sistema educativo no es, un sistema que subsume su propio producto, es por tanto lógico, que los sistemas receptores tengan mucho que decir en la concreción de las necesidades sociales y la consecuente fijación de objetivos, recordemos, que en EE.UU. de América, se instauran con mayor o peor fortuna, los modelos de accountability, cuando la sociedad detecta que el producto educativo no se adecua a las necesidades sociales, que la inversión en educación, es decir, que la relación coste beneficio, supone más un gasto que una inversión rentable. A partir de aquel momento se empieza hacer un análisis minucioso del funcionamiento del sistema educativo, para saber qué variables no funcionan y poder proceder a su optimización, con esto no queremos decir que la evaluación, de la eficacia/eficiencia del sistema educativo sea fácil ni mucho menos, pero sin embargo creemos, que es importante conocer el contenido y funcionamiento de sus elementos, porque solo así, se pueden modificar y/o alterar, en una palabra, proceder a la optimización de los mismos.

Parece evidente, que el currículum es, en primera instancia el vehículo portador del contenido de la política educativa, en él se tendrán que concretar los contenidos de la misma.

Es por tanto importante, la clara definición de los objetivos educativos, su indefinición provocaría una acción educativa vacilante, discontinua e incoherente, provocando a su vez una alarmante

dificultad en la evaluación tanto externa (eficiencia) como la interna (eficacia), que sólo puede llevarse a cabo si se conocen los objetivos, criterios e indicadores que permitan una correcta evaluación.

Téngase en cuenta, que el currículum, se va a convertir, en sistema de referencia para el sistema educativo en general, concretándose posteriormente en cada uno de los niveles. No se puede entender actualmente el currículum como un mero repertorio de referencia teórica de las nociones propias de la estructura lógica de cada disciplina Dieuzeide, (1983). Como currículum, se entiende, la organización sistemática de las actividades escolares destinadas a lograr la adquisición de un cierto número de habilidades. Estas habilidades deberán ser adecuadas a las necesidades de la comunidad en primer lugar nacional, generalizables posteriormente a las exigencias de la comunidad internacional.

Los currícula, desde el punto de vista externo, deberán mostrar, un alto grado de coherencia y articulación en las relaciones: a) entre currículum escolar (formal) y, extra-escolar (no formal); b) entre los distintos niveles escolares. Desde un punto de vista interno el currículum deberá cumplir los siguientes requisitos: a) alto grado de equilibrio entre la propuesta curricular y las posibilidades de los sujetos a los que va dirigido. b) deberá ser interdisciplinar de manera que el cambio producido por la evolución de los distintos saberes, cree un flujo de información continuo capaz de provocar la integración de esos nuevos saberes al contexto que lo acoge, sólo así se facilitará, que se dé la última condición a tener en cuenta en el currículum, la flexibilidad, entendida como el grado óptimo de adaptación al cambio.

El currículum, ciñéndolo al ámbito escolar consta de tres elementos: a) qué debe enseñarse (contenidos culturales y objetivos en vista al progreso personal) b) cuándo debe enseñarse y c) cómo, qué y cuándo evaluar el resultado de la acción educativa Piaget, (1969) Gómez Ocaña, (1985), Gagné(1972).

1.3. MARCO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

La Educación para la Salud entendida como promoción de la salud y prevención de enfermedades, es una parte importante de la educación en general y un medio de promover la salud.

Cuando hablamos de educación para la salud la población diana es la población escolar, es por eso, que el sistema educativo se convierte en facilitador de la calidad de vida de los futuros ciudadanos. Es lógico por tanto que si se quieren llevar a cabo programas de educación para la salud, deben realizarse prioritariamente en agencias educativas de primer orden, la familia y la escuela. Sería deseable que los programas de educación para la salud, se incluyan en los objetivos básicos de la educación, desde la educación infantil, ya que los niños en ese momento evolutivo se encuentran en pleno desarrollo, físico, mental y social, y lo que es más importante, todavía no han adquirido conductas insanas, son receptivos al aprendizaje y por tanto a la adquisición de hábitos saludables.

Es por eso que la escuela se va consolidando como uno de los lugares más adecuados para aplicar programas de educación para la salud, porque los alumnos pasan gran parte de su tiempo en el centro escolar, aunque sería un complemento magnífico poder extender estos programas a la familia introduciéndolos en las escuelas de padres, porque se conseguiría de este modo una sintonía de estímulos que propiciara la estabilización de las conductas saludables, porque se alternarían los maestros y los padres, como figuras de autoridad más próximas a los niños, actuando como modelos de conductas, fomentando el aprendizaje vicario de los niños. Si pudieramos alternar estos dos tipos de intervención educativa, abarcaríamos los dos ámbitos educativos más importantes, el formal y el no formal, siendo ambos complementarios para la consolidación del comportamiento.

Hay que resaltar, sin embargo que debido a la actual legislación, la mayoría de la población infantil asiste a la escuela en edades muy tempranas, podemos asegurar que un porcentaje elevadísimo +/- 90% de niños acuden a la escuela a los tres años de edad, por lo que la escuela cada vez más, se convierte en el lugar idóneo para llevar a cabo programas de Educación para la Salud, siendo esta además una forma excelente de llegar a las familias y aunque parezca que cada vez más la escuela va supliendo a la familia, podemos pensar que en el caso de la educación para la salud actúan como vasos comunicantes.

Es por eso que, organismos internacionales como la OMS en colaboración con la UNESCO y la UNICEF decidieron en el año 1991 en una reunión de expertos, adoptar algunas iniciativas con el fin de promocionar la educación para la salud en las escuelas.

Estas iniciativas, pretendían configurar los programas de educación para la salud en las escuelas teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:

- a) Creación de un servicio de educación escolar
- b) Contemplar como básicos los temas de medio ambiente escolar
- c) Diseñar un programa docente de conocimientos en Educación para la Salud

Torres et al (1996) resaltaron en ese documento, la importancia de la formación del profesorado tanto previa como simultánea en su trabajo, para el éxito de cualquier programa de educación para la salud, que se esté llevando a cabo, es más, sería muy interesante que los maestros que estuvieran trabajando en programas de educación para la salud, trabajasen conjuntamente en la elaboración de los materiales curriculares. Es por eso que la administración debe propiciar actividades de formación de profesorado para evitar que el profesor se enfrente a esta tarea con escasez de conocimientos en el tema, en comparación a su formación en otras materias, con lo que se puede sentir en inferioridad de condiciones frente al personal sanitario y, llegar a la conclusión, de que es mejor dejar la responsabilidad de la educación para la salud en manos de los sanitarios, cayendo a nuestro modo de ver, en un grave error, porque el sanitario no tiene una función docente específica y carece por lo general de nociones de pedagogía y didáctica, que por el contrario el profesor conoce en profundidad.

El maestro, aún con las lagunas que puede tener en temas de salud, posee numerosas oportunidades de influencia en el alumno, por el efecto que produce su autoridad en clase, el tiempo de permanencia, capacidad de instrucción, su ejemplo etc. de tal manera que puede influir tanto en los aspectos formales como informales, así como sobre los padres. En definitiva, sobre la sociedad.

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que la educación para la salud debe plantearse de manera holística dentro del contexto del entorno humano y material:

- Se deben aprovechar las oportunidades educativas para fomentar la salud, tanto dentro como fuera de la escuela.
- Se deben armonizar los mensajes de salud procedentes de distintas fuentes que afectan a los alumnos.
- Se debe capacitar a los niños y jóvenes para que actúen a favor de una vida sana y de mejores condiciones de salud.

1.3.1. LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO. (1990)

En nuestro país, en cuanto a la enseñanza de la Educación para la Salud de los maestros, parte de la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo LOGSE año 1990. Desde este momento se empieza avanzar en la implantación de esta asignatura en el currículum de la Diplomatura de Magisterio , y en la Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación, aunque siempre como materia optativa.

La educación para la salud se incluye en el currículum escolar como materia transversal, esto es, como una enseñanza que no pertenece a un área en concreto del desarrollo curricular, sino que debe estar presente a través de las diferentes áreas.

1.3.1.1. LOGSE : EDUCACIÓN INFANTIL

Al terminar la segunda Etapa de Educación Infantil, el niño debe ser capaz de:

1.- Descubrir, conocer y controlar el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de si mismo, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.

2.- Identificar y expresar sus necesidades básicas de salud y bienestar, de juego y de relación y resolver autónomamente algunas de ellas mediante estrategias y actividades básicas de cuidado, alimentación e higiene.

1.3.1.2 LOGSE: EDUCACIÓN PRIMARIA

Al final de esta etapa el niño debe ser capaz, de:

1.- Haber adquirido y practicar automáticamente hábitos elementales de higiene, alimentación y cuidado personal, integrando esta adquisición y práctica en actitudes y capacidades, más generales relacionadas con la salud y la calidad de vida, con la utilización racional de los avances científicos y tecnológicos y con la conservación y mejora del entorno.

2.-Haber desarrollado sensibilidad ante la influencia de las condiciones de vida en las limitaciones y carencias físicas.

3.- Valorar críticamente las diversas prácticas que pueden favorecer o entorpecer el desarrollo sano del cuerpo y tener un comportamiento responsable ante los mismos.

4.- Aceptar las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo en los aspectos sensorial, motor y de crecimiento.

5.- Respetar las diferencias derivadas de los diversos aspectos del crecimiento y desarrollo corporal.

6.- Conocer los aspectos sociales y culturales de la sexualidad.

Los procesos de enseñanza aprendizaje propuestos por cada una de las Áreas serán siempre incompletos si no se desarrollan en el contexto de los temas transversales.

1.3.1.3 . LOGSE: EDUCACIÓN SECUNDARIA

a) Comprender y expresar correctamente en la lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.

b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.

c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.

e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.

f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza.

g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.

j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.

k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

1.3.2. NORMATIVA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VALENCIANA.

1.3.2.1. COMUNIDAD VALENCIANA: LEY 1/1994, DE 28 DE MARZO, DE LA GENERALITAT VALENCIANA, DE SALUD ESCOLAR (DOGV 2241, DE 7/04/94).

La ley de salud escolar tiene por objeto: la educación para la salud, la conservación y fomento de la salud física, psíquica y social del escolar.

Los objetivos de la presente ley van dirigidos al " fortalecimiento de estilos de vida sanos, tanto en el proceso de socialización y aprendizaje en la familia y medio social, como en los centros docentes, y conducen a la promoción de la salud, concebida como el estado de bienestar físico, mental y social y no sólo como la ausencia de afecciones o enfermedades".

Para conseguir estos objetivos se establece que debe haber colaboración entre las diferentes instituciones, educativa y sanitaria, con el fin de optimizar dicho proceso.

Para alcanzar los objetivos se propone la "realización de un conjunto de programas y actividades dirigidos a conseguir el desarrollo máximo de las potencialidades de la salud de la comunidad escolar y aumentar la capacidad de utilización de los recursos individuales y colectivos, para cuidar y mejorar la salud." Todo ello, estableciendo de antemano las competencias que corresponden a cada una de las instituciones a través de una comisión mixta formada por componentes de cada una de las Consellerias de educación y sanidad.

No se excluye en ningún momento cualquier tipo de apoyo por parte de la administración local o de la universidad como se refleja en la presente ley cuando dice:

"La administración educativa y sanitaria podrá establecer convenios y/o acuerdos con las universidades o con sus facultades y escuelas universitarias para la formación específica en educación para la salud de los futuros profesionales con campo de actuación en el ámbito de aplicación de la presente ley".

"Se constituirán comisiones de salud escolar de centro o de ámbito municipal en aquellos municipios donde exista un equipo psicopedagógico propio o de apoyo donde estarán representadas las administraciones educativa y sanitaria, los usuarios y los sindicatos, con las funciones y en los términos y casos que reglamentariamente se determinen".

1.3.2.2. DECRETO 19/1992, DE 17 DE FEBRERO, DEL GOBIERNO VALENCIANO POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.

(D.O.G.V. 19-02-92).

“ ... y los nombrados temas transversales ...”

1.3.2.3. DECRETO 20/1992, DE 17 DE FEBRERO, DEL GOBIERNO VALENCIANO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA.

(D.O.G.V. 20-02-92).

“Estas enseñanzas comunes deben, en primer lugar, asegurar una educación no discriminatoria que considere las posibilidades de desarrollo de los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, capacidad, sexo, raza, lengua, origen socio-cultural, creencias o ideología ejerciendo actuaciones positivas ante la diversidad del alumnado. La igualdad de oportunidades debe contemplarse transversalmente en el currículo realizado las adaptaciones pertinentes de acuerdo con las características particulares del alumnado y del centro.”

1.3.2.4. DECRETO 47/1992, DE 30 DE MARZO, DEL GOBIERNO VALENCIANO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA. (D.O.G.V. 06-04-92).

“Estas enseñanzas comunes deben, en primer lugar, asegurar una educación no discriminatoria que considere las posibilidades de desarrollo de los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, capacidades, sexo, raza, lengua, origen social-cultural, creencias o ideología ejerciendo actuaciones positivas ante la diversidad del alumnado. La igualdad de oportunidades debe contemplarse transversalmente en el currículo, realizando las adaptaciones pertinentes de acuerdo con las características particulares del alumnado y del centro.”

1.3.2.5. DECRETO 174/1994, DE 19 DE AGOSTO, DEL GOBIERNO VALENCIANO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DEL BACHILLERATO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA. (D.O.G.V. 29-09-94).

“ Los contenidos específicos de la diversas materias han de complementarse con un conjunto de contenidos educativos que han de impregnar, las disciplinas propias del bachillerato. Así, la educación ambiental, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad entre los

sexos, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial no son meros epígrafes secundarios, sino que se convierten en auténtico motivo de reflexión, debate y formación desde los campos específicos de aprendizaje.

1.3.2.6. OTRAS LEYES DE SALUD ESCOLAR EN EL ÁMBITO DEL ESTADO ESPAÑOL.

País Vasco: Ley 7/1982.

Galicia: Ley 5/1983.

Principado de Asturias: Ley 11/1984.

Aragón: Ley 5/1987.

La Rioja: Ley 2/1987.

Extremadura: Ley 2/1990.

Comunidad Valenciana: Ley 1/1994.

1.3.2.7.- DISPOSICIONES LEGALES RELATIVAS A LOS TEMAS TRANSVERSALES.

En la educación secundaria y el bachillerato, la transversalidad aparece reflejada en sentido holístico, haciendo hincapié en la necesidad de implantar una educación en valores y actitudes, atendiendo al principio de integración de la LOGSE, pero sin delimitar concretamente qué capacidades de los diferentes temas transversales y en especial el de Educación para la Salud, deben adquirir los alumnos al finalizar esta etapa educativa.

Muchas son las referencias normativas que se hacen en este sentido y algunos ejemplos son los que se exponen a continuación:

- ◆ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, 04-10-90).

- ◆ Artículo 1 punto 3 (a) : " La formación personalizada, que propicie una educación integral de conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional ".

- ◆ REAL DECRETO 1744/1991, de 31 de julio, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para la enseñanza de régimen general y su uso en los Centros docentes.(BOE 2-08-91)

◆ RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes (BOE 23-09-04).

1.3.2.8.- DISPOSICIONES RELATIVAS A LAS ETAPAS EDUCATIVAS (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO).

◆ REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 13-09-91).

“ La educación moral y cívica, la educación para la la salud, para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial estarán presentes a través de las diferentes áreas a lo largo de toda la etapa, tal como especifica en el anexo del presente Real Decreto”.

◆ RESOLUCIÓN de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos (BOE 25-03-92).

Orientaciones generales para la incorporación a las distintas áreas de la educación para la paz, la igualdad entre los sexos, el respeto al medio ambiente, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial”.

◆ ORDEN de 27 de abril de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria obligatoria (BOE 08-05-92).

◆ REAL DECRETO 929/1993 de 18 de junio por el que se aprueba el reglamento Orgánico de los Institutos de educación secundaria (BOE 13-07/93).

◆ REAL DECRETO 1178/1992 de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. (BOE 21-10-92)

“ La especialización disciplinar debe complementarse con la presencia en las distintas materias de contenidos educativos imprescindibles en la formación de los ciudadanos, como son la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial “.

◆ REAL DECRETO 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato. (BOE 21-10-92).

“ La especialización disciplinar debe contemplarse con la presencia en las distintas materias de contenidos educativos imprescindibles para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial”.

1.3.2.9. EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS.

◆ ORDEN de 17 de noviembre de 1993 por la que se establecen las líneas básicas para el desarrollo del currículo de las enseñanzas para la obtención del título de graduado en Educación Secundaria para las personas adultas.

“En este currículo estarán presentes de manera transversal la educación para la paz, **para la salud**, para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor, la educación vial, la educación moral y cívica, **la educación para la orientación laboral y la educación para la convivencia multicultural**”.

◆ RESOLUCIÓN de 19 de julio de 1994, de la Secretaria del estado de Educación, por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los módulos en los que se estructura el currículo de la educación secundaria para las personas adultas. (BOE 11-08-94)

“El currículo de la educación secundaria para las personas adultas se estructura en cuatro campos de conocimiento en los cuales se integran todas las áreas las materias que comprenden la educación secundaria obligatoria así como los temas transversales”.

1.3.2.10. RESOLUCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES.

◆ RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes.(BOE 23-09-94)

A nivel autonómico podemos destacar la siguiente normativa en materia de educación transversal para los diferentes ciclos de la educación secundaria y para el bachillerato:

◆ ORDEN de 20 de diciembre de 1994, del Conseller de Educación y Ciencia por la que se dictan, instrucciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes. (DOGV 25-04-85)

Estos ejemplos ofrecen una visión amplia y global de la transversalidad, generalidad que tiene sentido en sí misma. La educación, debido a su carácter interdisciplinar, sirve de apoyo al resto de ciencias en lo que a transmisión de conocimientos, valores y actitudes se refiere.

Las ciencias de la salud, advirtieron la importancia de transmitir sus contenidos desde edades muy tempranas y no únicamente, en grupos de población de riesgo a los que iba destinados los diferentes programas de prevención de enfermedades. Así mismo, asumieron la necesidad que el ser humano recibiera una formación en los ámbitos de la salud y de la concepción de la escuela como ambiente de vida y trabajo y como lugar de promoción de la salud y de formación en un estilo de vida sano.

Por este motivo, se promulgan las leyes de salud escolar, que concretan y refuerzan lo que la legislación educativa desarrolla a lo largo de los diferentes Reales Decretos, Decretos, Ordenes y Resoluciones.

1.4. OBJETIVOS Y ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

Hemos presentado en el punto anterior la normativa educativa referente a aspectos de educación para la Salud.

Es muy importante que las leyes que aníman la política educativa española, faciliten la inclusión en el quehacer educativo de temas tan importantes como son la educación para la salud. En el

apartado donde hemos desarrollado el tema del concepto de educación y el concepto de salud, se evidencia una vinculación muy estricta entre ambos, ya que en ningún momento, cuando se hace referencia a la salud, es en función de la enfermedad, actualmente el concepto es mucho más amplio y nos lleva a los conceptos de calidad educativa, calidad ambiental, concepto todos ellos en perfecta sintonía con la educación integral del sujeto, que también va más allá de la propia instrucción y que quedaría enmarcada en la adquisición de las competencias básicas que le permitan vivir en sociedad.

Desde esa perspectiva definiremos los objetivos generales de la Educación para la Salud en la escolaridad obligatoria:

1.4.1. OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

Debemos formular al menos tres clases de objetivos generales referidos a : conocer, organizar y evaluar.

A) CONOCER TODO LO RELATIVO A LA PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD TENIENDO EN CUENTA LAS POSIBILIDADES DE LOS ALUMNOS DE LAS DISTINTAS ETAPAS EVOLUTIVAS.

- a.1. Facilitar la comprensión de los conceptos de salud y enfermedad.
- a.2. Conocer las funciones vitales de nutrición, relación y reproducción.
- a.3. Promover el conocimiento de los problemas de salud y de los factores de riesgo.
- a.4. Dar a conocer los instrumentos y servicios de prevención en sus tres niveles.
- a.5. Ayudar a comprender y aceptar la función del médico y del personal sanitario, sus posibilidades y limitaciones, así como la necesidad de colaborar con ellos.
- a.6. Tomar conciencia de la responsabilidad personal en todos los problemas de salud / enfermedad, tanto desde el punto de vista individual como social.
- a.7. Conocer los servicios de salud de su comunidad
- a.8. Analizar y valorar los factores contaminantes de su entorno.
- a.9. Analizar y valorar estrategias para evitar o paliar dicha contaminación

B) ORGANIZAR Y PONER EN PRÁCTICA ACCIONES PARA ELIMINAR LOS FACTORES DE RIESGO O INTRODUCIR FACTORES DE BIENESTAR FÍSICO PSÍQUICO Y SOCIAL.

- b.1. Generar y consolidar hábitos saludables
- b.2. Eliminar los hábitos no saludables
- b.3. Consolidar actitudes positivas hacia los problemas de salud
- b.4. Poner en práctica estilos de vida saludables en el marco escolar
- b.5. Crear un ambiente físico y social saludable en la escuela.
- b.6. Enseñar a utilizar adecuadamente los servicios de salud
- b.7. Ser capaces de poner en práctica y generar un proceso didáctico, conocimiento/ acción/ evaluación.

Los objetivos de esta tercera categoría, se consiguen evaluando cada uno de los objetivos de las otras categorías.

1.4.2 AMBITOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

Todo programa de educación que pretenda promocionar la salud deberá basarse en unos principios básicos que serán los primeros que deberemos inculcar al alumnado, como son, el respeto a la vida individual, colectiva y la naturaleza. Hemos de transmitir el concepto de salud como algo unitario ya que el hombre es una unidad bio-psíquico social, que vive y se desarrolla en interacción con su ambiente físico social.

Sin embargo, a efectos exclusivamente metodológicos, cabe establecer tres grandes áreas de Educación para la Salud.

1.4.2.1 SALUD FÍSICA

Cuando analizamos algunas definiciones de salud, OMS (1978), parece que se tiende a entender la salud como ausencia de enfermedad, sin embargo, actualmente sabemos que el concepto de salud va más allá de la falta de enfermedad, aunque evidentemente una persona enferma es aquella que no goza de salud. Desde una concepción subjetiva, la salud se podría entender como la ausencia de malestar y dolor.

Si nos remontamos a GALENO, él entendía la salud como " el bien que posee una persona cuando puede moverse sin dolor dentro del programa elegido".

Por otra parte en el documento que la OMS denominó "Salud para todos en el año 2000", se observa una cierta preponderancia del aspecto físico de la Salud: añadir años de vida, reducir algunas enfermedades, eliminar otras como el sarampión, rubéola congénita, combatir el cáncer, etc...

Teniendo en cuenta que el hombre es un sistema psicobiológico que se desarrolla en un contexto social, hay que contemplarlo en su totalidad, por eso ante una enfermedad no cabe pensar sólo en la vertiente física, la OMS cuando define la salud, hace hincapié tanto en los aspectos físicos, psíquicos y sociales, ya que todos ellos están íntimamente relacionados. Un sujeto sano es el que goza de bienestar físico psíquico y social.

Implantar en la escuela un programa de "Educación para la Salud " nos parece de enorme importancia. Sabemos que los efectos educativos siempre son a largo plazo, pero si el objetivo de la OMS es integrar al joven y al adulto en una vida sana, se debe empezar a trabajar en la escuela y desde la escuela, así como en la familia, desde el inicio de la escolarización. Recordemos que los niños del presente serán los adultos del mañana.

En el ámbito de la salud física pretendemos no sólo informar, sino fomentar un cambio de conducta, que asegure un mayor grado de salud y bienestar, creando unos hábitos adecuados, que conlleven la aparición de actitudes positivas hacia la Salud, colaborando así a la obtención de una mayor calidad de vida.

Según el momento histórico pueden adquirir unos valores preponderancia sobre otros, actualmente parece que en el orden de prelación de los valores que constituyen los patrones sociales, el valor "Salud", va adquiriendo mayor importancia que en el pasado, en el sentido que se hace mayor hincapié en la Promoción y Prevención de la Salud. Buena muestra de ello son los programas de "Educación para la Salud", que se sitúan a nivel de prevención primaria, se podría decir lo mismo de los programas de atención primaria que se llevan a cabo en los centros de salud, acciones de tipo preventivo impensable hace bien pocos años.

En el ámbito de la salud física vamos a tratar los siguientes temas:

- Crecimiento y desarrollo.
- Alimentación y nutrición, básico para la conservación de una buena salud física.
- Higiene, se aconseja tomar medidas para preservar la salud.

- Prevención de enfermedades.
- Prevención de accidentes.
- Actividad/Fatiga Descanso/ocio

Todos estos aspectos contribuyen a la promoción de la salud. Debemos recordar que muchas mejoras conseguidas, en cuanto a la salud física se refiere, son debidas sobre todo a mejoras en la calidad de vida de los sujetos, más que a los avances de las ciencias médicas propiamente dichas.

1.4.2.2 SALUD PSÍQUICA Y SOCIAL.

La salud mental es el estado de equilibrio psíquico en el que las funciones mentales operan de forma adecuada y producen respuestas coherentes.

Así, el término salud mental supone el desarrollo y la actualización de las funciones intelectuales y afectivas del sujeto.

Desde esta perspectiva, la salud mental hace referencia a la existencia en el ser humano de otro tipo de procesos distintos a los puramente biológicos. Ahora bien, en tanto que éstos tienen lugar dentro de un cuerpo concreto, cualquier situación o estado que se produzca en éste, afecta igual que ellos poseen la virtualidad de incidir en el organismo en el que se desarrollan. Podemos advertir que ambos están mutuamente influyéndose en una constante interacción.

En opinión de Ribes, (1990) tres son los factores que entraña la salud mental:

1. La forma en que el comportamiento participa en la modulación de los estados biológicos, en la medida en que regula el contacto del organismo con las variables funcionales del medio ambiente.
2. Las competencias que define la afectividad del individuo para interactuar con una diversidad de situaciones que directa e indirectamente afectan al estado de salud.
3. Las maneras consistentes que tipifican a un individuo en su contacto "inicial" con situaciones que pueden afectar potencialmente su condición biológica.

Por ello, entendemos por persona mentalmente sana, aquella que es capaz de satisfacer sus propias necesidades de índole intelectual y emocional, al tiempo que posee la capacidad de percibir la realidad acompañada de los conflictos y diversas situaciones en su propio beneficio.

En suma, los objetivos prioritarios a conseguir por la Educación para la Salud dentro de este ámbito deberían ser:

Conseguir que el sujeto se acepte a sí mismo, adquiriendo progresivamente aquellos recursos personales básicos para la elección de un estilo de vida propio, controlando su entorno y sus relaciones sociales.

En otro sentido, nos parece importante lograr que el sujeto sea capaz de soportar las tensiones provenientes de su medio externo, afrontando los problemas con realismo.

Y en última instancia, ser capaz de generar los mecanismos de defensa adecuados que lógicamente le ayudarán a establecer y mantener su propio equilibrio bio-psicosocial. Ahora bien, hemos de señalar que dicho equilibrio entre otros aspectos se encuentra fundamentado en la existencia de unas relaciones personales estables que contribuirán al logro de un autoconcepto y autoestima positivo y, también conducirán a un equilibrio a nivel emocional.

Por ello ,pensamos que, debería revertir en una perfecta adaptación familiar, escolar y en definitiva social. Por el contrario, toda situación que lleve implícitas relaciones insatisfactorias en cualquiera de los ámbitos ya citados y a cualquier nivel intrapersonal, y/o interpersonal podrá desembocar en problemas de conducta (inadaptación, delincuencia, neurosis, etc...).

Podemos concluir, afirmando que la salud mental supone una actitud personal y positiva. En un sentido más estricto hace referencia a la integración armónica de los distintos rasgos de la personalidad del sujeto a modo de actos autónomos conscientes y críticos y, por último, a las propias manifestaciones constructivas que va realizando de su medio externo.

1.4.2.3 SALUD AMBIENTAL

El concepto de salud ambiental supone considerar el conjunto de condiciones de orden físico, químico, biológico y social que de forma directa o indirecta incide en la salud o enfermedad de la población.

Así pues, el hombre está continuamente sometido a una serie de influencias externas que condicionan su estado de salud y superan el ámbito del ecosistema o soporte físico de la vida.

Se entenderá como integrante del medio la totalidad compleja de factores biológicos, climáticos, sociales, culturales, etc... que actúan sobre un organismo o una comunidad y condicionan su

supervivencia. Cada individuo tiene su medio, ya que posee un especial tipo de relaciones familiares y ambientales que son distintas para cada persona y a las cuales dará distinta respuesta.

Desde un punto de vista didáctico suele dividirse el medio en dos partes:

EL MEDIO NATURAL, compuesto por recursos de aire, agua, suelo, flora, fauna y energéticos.

EL MEDIO MODIFICADO o construido, compuesto por su equipamiento (vivienda, trabajo), su infraestructura (servicios, energía, transporte) y a la ordenación de su espacio (uso del suelo).

En la práctica, o intervención educativa, hay que tener presente, el equilibrio existente entre los aspectos físicos y psíquicos del individuo integrado a su vez en su contexto cultural y social. Las tres áreas antes mencionadas tienen un comportamiento sistémico, de manera que la alteración de una de ellas repercute en todas las demás.

En nuestra propuesta, partimos de una concepción de hombre como sistema abierto y estocástico o probabilístico, considerándolo así, como ser posible, indeterminado, e inconcluso, en continua progresión y evolución. Es esa concepción de hombre la que nos permite pensar en la posibilidad de intervenir sobre él con el objeto de crearle unas actitudes, que le permitan vivir y desarrollarse con plenitud hacia una vida sana, asistiendo a un desarrollo integral del ser humano estableciendo una conjunción dialéctica entre realidad biológica, psicológica y social.

La construcción del sujeto se realiza en una integración constante entre los factores neurológicos de la maduración y los elementos sociales de relación, Wallon, (1990).

Siendo coherentes con lo anteriormente expuesto, al referirnos a la salud, lo hacemos desde una concepción holística del término donde confluyen las acepciones de salud física, psíquica y ambiental.

La salud hace referencia, según Rochon, (1991) al bienestar físico, mental y social del sujeto. Así se percibe la idea de globalidad, ya que el hombre es una unidad biopsíquica que vive en interacción con el medio.

1.5. LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

Nos hemos referido en el punto anterior a la importancia del currículum, desde el punto de vista de la política educativa, pero no podemos olvidar que cuando hablamos de currículum nos referimos a los objetivos que queremos lograr, los contenidos que queremos enseñar, cómo los queremos enseñar, qué, cómo y cuando se quiere evaluar.

En este apartado nos queremos referir a la metodología de la Educación para la Salud.

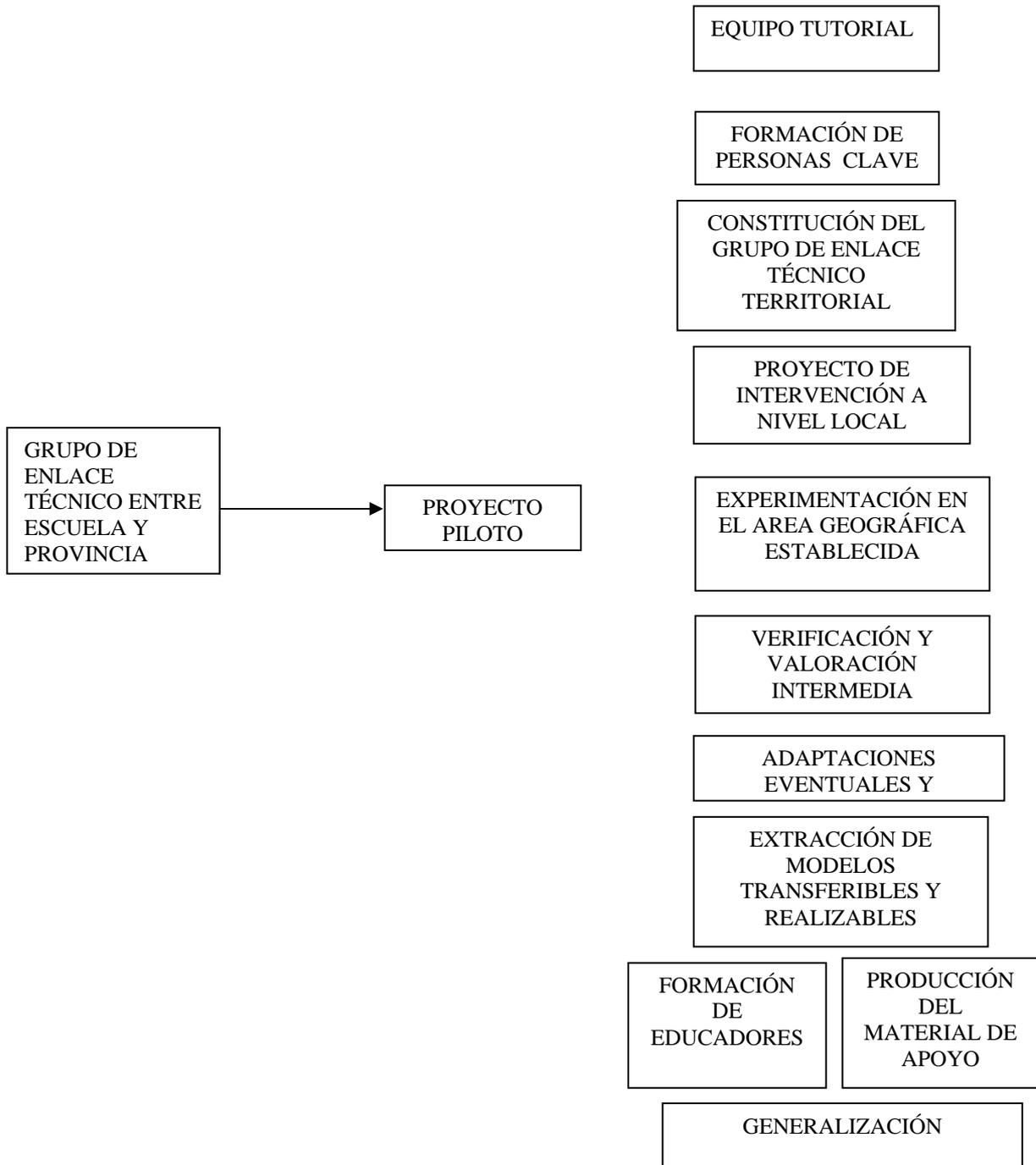
Un proyecto de Educación para la Salud no es una invención " ex novo" de actividades o estructuras sino, más bien, el reajuste de lo existente a partir de un nuevo modo de actuar. Esto supone:

- ◆ Coordinar e integrar las intervenciones y recursos de todas las agencias educativas/formativas.

- ◆ Identificar el propio objetivo dentro de un objetivo común: "la promoción de la persona" favoreciendo su pleno desarrollo.

ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN SOBRE EL ENTORNO:

INFORME DELPHI



1.5.1. LA INTEGRACIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA VIDA DEL CENTRO EDUCATIVO: LOS PROYECTOS DEL CENTRO.

La transversalidad es una herramienta de trabajo valiosísima y que constituyó uno de los aspectos más innovadores de la reforma educativa que fué la introducción en la normativa vigente de la posibilidad metodológica de la transversalidad, lo que supuso una llamada de atención, sobre la necesidad de convertir la acción educativa en una acción globalmente humanizadora, una acción que hace posible el perfeccionamiento integral del sujeto.

Según Lucini, (1999) a medida que vas aproximando los llamados temas transversales a los procesos de enseñanza aprendizaje propuestos en cada una de las Etapas Educativas y de las Areas, se reafirma en que el planteamiento que comunmente se hace de la transversalidad, está incurriendo en dos errores o enfoques importantes.

En primer lugar, hay que recalcar de manera rotunda que el concepto de transversalidad en ningún caso responde a unas enseñanzas o contenidos que surgen separados o en paralelo a las áreas curriculares y por lo tanto distante de ellas. En segundo lugar, desde una perspectiva holística de la educación, donde se defiende una visión integradora de los aprendizajes escolares; los aprendizajes forman un todo radicalmente inseparable, los temas transversales no se pueden concebir sino es formando parte de las áreas por lo que los procesos de enseñanza aprendizaje por cada una de las áreas serán siempre incompletas si no se desarrollan en el contexto de los temas transversales.

La transversalidad, por tanto, hay que entenderla como el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar a la acción educativa Lucini (1999), porque lo importante de la transversalidad es, la ayuda que supone para la formación integral de los alumnos.

Las claves del diseño y de la programación de la transversalidad, dentro del currículum escolar, no se hallan tanto en cómo introducir ciertos temas en las áreas, sino en profundizar y en hacer operativo el modo en que esas áreas pueden contribuir dinámicamente al desarrollo del humanismo, es decir, en concretar cómo se puede apoyar y fomentar, desde todas las áreas, la creación por parte de los alumnos, de unos proyectos personales de vida dignos, que en ningún caso podrán ni deberán estar descontextualizados.

La educación para la salud en la escuela por tanto, debe tener como finalidad inculcar conocimientos, hábitos y actitudes saludables, que favorezcan el crecimiento y desarrollo, el fomento de la salud y la prevención de las enfermedades, en definitiva que los predisponga a la calidad de vida Serrano, (1998).

La Ley básica del sistema educativo en el estado español (LOGSE) estableció, entre otros principios, una educación integral en conocimientos destrezas y valores morales del alumnado en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional. Los valores morales que han inspirado el modelo de estado social y democrático de derecho que establece para España nuestra Constitución, han ido emergiendo a lo largo de la historia: la libertad, la igualdad y la solidaridad. Este último, inspira una serie de derechos que se han ido plasmando en sucesivas declaraciones de la ONU y el derecho a vivir en un mundo saludable, el derecho a la calidad de vida, a la paz, a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, el respeto a la propia cultura, a disfrutar de una naturaleza conservada y sostenible, a la seguridad vial, a la información y a la protección de los consumidores.

Los temas o ejes transversales son contenidos educativos valiosos que recogen los derechos antes enunciados y que responden a un proyecto válido de sociedad y educación y que por consiguiente están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación. Considerar, por consiguiente, desde la óptica de la educación en valores, aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad en relación con la igualdad, la paz, el medio ambiente, la salud, el consumo, etc.

La presencia de los temas transversales en un sistema educativo, es un indicador de la concepción pedagógica que los orienta: estamos en principio ante un sistema que opta por educar frente a enseñar simplemente. La educación es una implicación más amplia y rica que la enseñanza, además de que la comprende. Así mientras que por enseñanza entendemos una actividad destinada a suministrar conceptos y procedimientos, la educación supone una actividad más compleja que atiende además a los valores y las actitudes.

Los temas transversales incluyen problemas de importancia social, que nuestros alumnos conocen y que forman parte de su vida diaria y que por consiguiente requieren un tratamiento y una respuesta educativa.

Algunas de las características pedagógicas de los temas transversales son:

- a) Sus contenidos tienen que ser fundamentalmente con los valores, las actitudes y las normas (su saber ser y actuar en consecuencia) pero también abarcan contenidos conceptuales (saber) y procedimientos (saber hacer).
- b) Son abiertos y flexibles
- c) Sus contenidos se incluirán con los de las áreas curriculares y con las de otras transversales.
- d) Constituye una responsabilidad de toda la comunidad educativa

Por consiguiente los temas transversales no son:

- a) Compartimentos estancos de saber
- b) Asignaturas añadidas al currículum, sin intersección apreciable con otras asignaturas.
- c) Responsabilidad de unos pocos
- d) Elementos prescindibles en un proceso de enseñanza-aprendizaje
- e) Temas sobre valores éticos-teóricos, sin reflejo en la vida real.

De acuerdo con sus contenidos conceptuales esenciales podemos clasificarlos dentro de los siguientes ámbitos:

SALUD	MEDIO AMBIENTE	SOCIEDAD
Educación para la salud	Educación medio ambiental.	Educación sexual
Educación sexual	Educación para el consumidor	Educación para la paz
Educación para el consumo	Educación para la paz	Educación moral y cívica
Educación vial		Educación para la igualdad
Educación medio Ambiental		de oportunidades de ambos sexos.

Estos ámbitos mantienen interrelaciones, que son obvias si consideramos los diferentes temas transversales.

Los centros educativos organizan su actividad dentro del marco de los proyectos.

- El Proyecto Educativo de Centro PEC
- El Proyecto Curricular- de Etapa o de Área PCE, PCA

Estos tres proyectos constituyen los instrumentos clave para planificar el tratamiento de la transversalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto educativo, constituye la norma básica de un Centro educativo. Aunque no hay un acuerdo general sobre su estructura, podemos establecer cuatro elementos generales del mismo. Tales elementos orientan el tratamiento que recibirán las áreas curriculares y también los temas transversales. A ese aspecto nos referimos en la tercera columna de la tabla:

ELEMENTOS DEL PEC	SIGNIFICADO	INTEGRACIÓN DE LA TRANSVERSALIDAD
<p>ANÁLISIS DE CONTEXTO ¿Dónde estamos?</p>	<p>Análisis de la realidad socioeconómica, cultural geográfica e higiene, etc; del centro y de la comunidad escolar.</p>	<p>Diagnóstico de las necesidades de la educación en valores y de los ámbitos y sus correspondientes transversales que han de recibir una atención preferente. Ej. Educación para la Salud</p>
<p>PRINCIPIOS DE IDENTIDAD ¿Quiénes somos?</p>	<p>Definiciones de los principios éticos y valores educativos que la institución asume como propios</p>	<p>Selección de transversales según el sistema de valores sustentado por las mismas. Ej: derecho a la salud</p>
<p>OBJETIVOS ¿Qué pretendemos?</p>	<p>Propósitos que se persiguen como institución: organizativos y curriculares</p>	<p>Análisis y diseño de los objetivos que pretendemos con la transversalidad. Ej: consolidación de la práctica del consumo correcto.</p>
<p>CONCRECIÓN DE UNA ORGANIZACIÓN ¿Cómo nos organizamos?</p>	<p>Puesta en funcionamiento de los recursos humanos y estructurales para conseguir los objetivos.</p>	<p>Atribución de funciones específicas para la aplicación de los temas transversales. Ej: plan de inclusión de los temas transversales en áreas curriculares.</p>

1.6. LA EVALUACION DEL SISTEMA EDUCATIVO: EL PROBLEMA DE LOS INDICADORES

El problema de la evaluación del sistema educativo, se presenta siempre como algo casi inalcanzable, dada la gran complejidad del sistema sometido a análisis. Sin embargo, cada vez parece que la tecnología aplicada al estudio del sistema educativo, nos acerca más a modelos de análisis, que en otros campos tan complicados o más que el nuestro se aplican con cierto nivel de éxito.

En el campo educativo, podemos encontrar algunos macromodelos de análisis, que carecen de jerarquización según criterios, por lo que hace imposible obtener pautas de diagnosis.

Cuando se intenta un primer acercamiento a la evaluación del sistema educativo, se centra en el profesor la mayoría de las veces. Le atribuyen las claves de éxito, o lo que es lo mismo, se le hace responsable de la calidad educativa. Sin embargo, hay que tener en cuenta cómo medir otras variables, como: el nivel técnico/pedagógico, nivel cultural, tipo de reforzadores, tipo y cantidad de herramientas de trabajo, tipología de currículum, objetivos educativos, ratio profesor-alumno, etc. Sólo así, aislando variables, podremos hablar de sus respectivos indicadores y desde la perspectiva del producto o resultado educativo, se podrán explicitar criterios para su valoración. Hay que tener en cuenta que cuando hablamos de criterios no nos referimos en ningún momento a los objetivos que no son nunca criterios, sino referentes y por lo tanto, el logro de ellos debe venir definido a partir de ellos y no por ellos.

Los objetivos del sistema educativo varían, según las políticas educativas que los animan, sin embargo si pudiéramos hacer un común denominador, podríamos decir que los núcleos que determinan toda la política educativa son los siguientes:

- derecho a la educación para todos: ¿qué se entiende por educación?
- conseguir un desarrollo social capaz de lograr un nivel óptimo de relación con los elementos del sistema.
- alcanzar el suficiente grado de autonomía para que la relación no se convierta en dependencia.
- conseguir la capacitación profesional que proporcione el debido desarrollo individual y colectivo.

Una vez definidos los ejes principales que animan la política educativa, se puede aceptar objetivamente la posibilidad de su evaluación, porque el sistema educativo ha de estar, querámoslo o

no, sometido a la exigencia de la rentabilidad social y por tanto a su valoración política, tanto desde la perspectiva de la eficacia como de la eficiencia, $\text{eficacia ratio objetivo/producto}$, $\text{eficiencia ratio medios/producto}$.

El planteamiento que nosotros hacemos de análisis del sistema, creemos que requiere una visión sistemática del problema, ya que sólo así se pueden aislar variables que debidamente jerarquizadas podrán tener diagnóstico y tratamiento, porque sólo así es posible aislar o identificar cada uno de los elementos interrelacionados.

En un primer nivel de análisis se podrán diferenciar tres ámbitos de competencias a evaluar:

- a) el entorno (sociedad)
 - b) el patrón educativo
 - c) el sistema educativo en sí
- estructura como tal
 - agentes responsables de su gestión
 - alumnos en formación

Con todo, no debe perderse de vista que la referencia para la evaluación del sistema educativo, son sus patrones, sólo desde su referencia tiene sentido hablar de evaluación.

Un modelo operativo de evaluación debe tener en cuenta cuatro aspectos básicos:

a) criterio:

- MACRO en conjunto
- MICRO por espacios

b) grado:

- EFICACIA objetivos/producto
- EFICIENCIA medios/producto

c) espacios:

- LEGAL
- TECNICO PEDAGOGICO

- ORGANIZACIONAL.
- ECONOMICO

d) tiempo:

- SINCRONICO
- DIACRONICO

El problema operativo se centra pues, en la especificación de los indicadores en cada espacio de análisis. Evidentemente cada uno de ellos exige unos indicadores específicos, que muestran su potencia para:

- a) satisfacer las demandas acerca del conocimiento del sistema educativo.
- b) conocer el comportamiento de los indicadores, sus efectos y las variables que aglutinan.

Si se pudiera disponer de un instrumento de esta índole supondría tener un instrumento de racionalidad en la toma de decisiones optimizadoras a todos los niveles, asegurándonos una probabilidad calculada en los resultados y efectos obtenidos en el intervalo de tiempo propuesto.

En las últimas décadas, los sistemas educativos han experimentado numerosos cambios, que frecuentemente han originado problemas de distinta índole. Algunas veces estos problemas son similares para un conjunto de países y en otros surgen de modo particular en un especial contexto. Parece importante en todo caso poseer la metodología capaz de establecer la catalogación de los problemas, así como el grado de analogía de los mismos y aún permitir la elaboración de información pertinente para la toma de decisiones a diferente nivel de resolución Coldberg et al, (1980).

La información acerca del sistema educativo, puede ser recogida identificando características que realmente capten en esencia el tipo de sistema, pero ¿tal identificación es posible? En nuestro trabajo hemos intentando resolver este interrogante, planteando el estudio de los "INDICADORES" como constructos que puedan ofrecer suficiente información, para permitir una adecuada y diferencial caracterización. Su relevancia, queda patentizada, si observamos el esfuerzo de elaboración y consolidación, que ha realizado la OCDE, OEI, MEC, con referencia a los indicadores sociales.

En primer lugar es necesario clarificar el concepto de indicador, o al menos realizar un acercamiento tal, que posibilite la comprensión de las funciones y garantice un aceptable nivel de objetivación.

Tanto el sistema social, como el sistema educativo, van incrementando su nivel de complejidad, por tanto cada vez es más difícil la identificación de las características de los sistemas y, a fortiori, de los subsistemas que de alguna manera son siempre subsidiarios del sistema matriz, dificultando por consiguiente la visibilidad de las relaciones entre los elementos y aún de los mismos sistemas. Esta complicada relación establece un alto nivel de dificultad en cuanto la identificación de las características de los sistemas o subsistemas porque la mayoría de las veces cada uno de ellos, forma una red de complicadas interrelaciones, causales, concomitantes, recíprocas, etc., siempre difíciles de aislar.

Una dificultad previa, que surge en la planificación de los subsistemas es poder conocer lo que realmente ha ocurrido en el funcionamiento de otros subsistemas análogos. Es decir, en nuestro caso por ejemplo, qué ha ocurrido en distintos sistemas educativos respecto a una o más variables, o en otro nivel de cuestiones, ¿qué características reclama el sistema social, en cuanto a la calidad del producto educativo?. Este tipo de interrogantes muestran de algún modo cuáles son realmente los problemas educativos que deben ser resueltos, y en consecuencia, se reclama la necesidad de diseñar una política educativa eficaz de acuerdo con los objetivos y necesidades sociales, que precisamente la educación intenta solucionar. En estos casos, es donde los indicadores pueden funcionar como seleccionadores de características, evitando sobre todo que la búsqueda de ellos provoque “mucho ruido”, pero poca información real. En primer lugar, parece más que prudente, precisar y categorizar el concepto de INDICADOR.

Las fuentes que definen qué es un indicador, son múltiples y esta abundancia de información ha provocado no pocos debates. Sin embargo nos parece oportuno referirnos a tres definiciones, que nos iluminan la naturaleza del indicador en Ciencias Sociales. (En las Ciencias de la Naturaleza, el concepto, especialmente en química es bien preciso y exclusivo).

Johnstone, (1981) indaga, diversos diccionarios: en el de Oxford, se define indicador como “lo que señala o llama la atención sobre algo”. En el Websler se define “como algo que señala” alguna relevancia con más o menos exactitud. En el de la Real Academia Española, “lo que indica o sirve para indicar” y más específicamente el de Santillana precisa, que es un elemento externo significativo, que ayuda a definir, explicar y prever evoluciones de un fenómeno”.

Estas definiciones en principio, parecen análogas, sin embargo hay que resaltar que el indicador deberá proporcionar por una parte “indicación” o “focalización” sobre aspectos relevantes; y por otra deberá aportar más o menos información según la complejidad del fenómeno que se pretenda resolver.

Así por ejemplo, el indicador de la temperatura de un radiador de calefacción puede marcar + o - es decir aproximadamente carece de importancia en realidad saber si estamos a 20° a 20,1°C, para nuestra normal actividad diaria. Sin embargo, será necesario conocer con mayor exactitud la temperatura si lo que estamos resolviendo es un problema de vitrificación cerámica. En todo caso, se deben establecer previamente a su uso, el nivel de predicción exacto, o el margen de error calculado. Así los indicadores en Ciencias Sociales, debemos procurar que den una indicación precisa, válida y fiable, del estado de la situación que se esté analizando. Si al aplicar indicadores, se obtiene una información de tipo muy general o poco precisa, fiable, etc. y se necesita más precisión acerca del comportamiento de una variable determinada, será preciso reanalizar la situación que nos lleve a poder explicar o determinar sólo la información particular necesaria, que el indicador nos proporciona. Por ejemplo, en un momento dado, puede ser necesario saber, cuál va a ser la población universitaria prevista en los próximos años. Hay que dar por supuesto que el indicador en principio nos proporcionará el dato "población", sin embargo, si queremos saber qué población femenina es la esperada, habrá que reanalizar el caso, poniendo mayor incidencia en la característica de la población de referencia.

Los indicadores, pueden clasificarse diferencialmente según los criterios que se adopten. Para el análisis del sistema educativo, proponemos la siguiente tipología:

a) INDICADORES DIRECTOS: aquellos que expresan directamente (no quiere decir siempre exhaustivamente) lo que con ellos se quiere significar o desvelar. (ej. tasa de escolarizados).

b) INDICADORES SUSTITUTIVOS: aquellos que reemplazan a otros directos que por no ser accesibles, poco visibles, etc., no permiten ser expresados directamente (ej. equipamiento educativo, sustituido por nº de colegios).

c) INDICADORES DE SINTESIS: aquellos que integran o sintetizan a conjuntos de indicadores interrelacionados. (ej. rendimiento del sistema educativo o democratización de la educación, calidad de la educación. Puede pensarse incluso en formas de representación vectorial, Perfiles de NIKJAMP, ej., de configuraciones de indicadores como instrumentos apropiados para el análisis de problemas complejos.

d) INDICADORES DE MEDIOS: aquellos que hacen referencia a recursos, instrumentos, etc., en definitiva inputs del sistema educativo (ej. tasa de profesores, bibliotecas, laboratorios por centro, etc.).

e) INDICADORES DE RESULTADOS: outputs del sistema educativo, es decir, resultados o productos educativos que satisfagan las expectativas sociales o personales.(ej. tasa de titulados universitarios; ratio titulados, bienestar social, etc).

Una segunda precisión importante de índole metodológica es la de aclarar la diferencia entre indicador y variable, y sus interrelaciones ya que son términos que pueden resultar confusos. Una variable se define como: un constructo que permite definir y asignar valores cuantitativos o cualitativos, dentro de un espacio simbólico claramente determinado. En nuestro caso, podemos conceptualizarla como todo aspecto, dimensión o elemento identificado y relevante funcionalmente.

El indicador, por su parte, se define como: “un elemento externo de una situación, que ayuda a explicar un fenómeno y permite establecer previsiones sobre su evolución futura”. En nuestro caso, debe ser tomado como una expresión matemática que puede representar una variable, o un conjunto interrelacionado de ellas o incluso a un componente de una variable. Podemos, por tanto ver, que el indicador se diferencia de la variable en que:

- a) el indicador puede poseer un bajo nivel simbólico, y a veces su definición puede llegar a ser vaga al potente o alto de la variable.
- b) suele ser también la expresión de una variable; o de un conjunto más o menos integrado de variables o un componente de la variable.
- c) a menudo forma parte de una red de causalidad, no siempre conocida del todo, de una variable.
- d) los indicadores son descriptivos valorativos y normativos.

Un nuevo ámbito de estudio proviene, de los criterios para la selección de los indicadores según el problema u objetivo. Dos condiciones básicas deben cumplirse: a) por una parte, los INDICADORES, deben estar referenciados a aquellas variables, conjuntos de variables o componentes de las variables relevantes, es decir, discriminativas b) por otra, la significación del indicador debe variar monótonamente con la magnitud del indicador, ya que en caso contrario, perdería interés valorativo. (ej. el nº de libros en el aula, porque, si bien es cierto que es necesario un mínimo, también lo es que por debajo o por encima de él no se producen los mismos efectos, ni con la misma intención, valor etc.)

Un ejemplo nos puede clarificar lo dicho. Si nos interesa analizar el aspecto “CALIDAD” del sistema educativo, deberemos aislar en primer lugar aquellas variables, con sus respectivos

indicadores, que ofrezcan información sobre ese aspecto, estas variables podrían ser respecto a LA EDUCACION PARA LA SALUD:

VARIABLES REFERIDAS A LA SALUD:

- Población alumnos de primaria
- Crecimiento y desarrollo
- Alimentación y nutrición
- Higiene
- Prevención y control de enfermedades
- Prevención de accidentes
- Actividad-fatiga/descanso-ocio

INDICADORES REFERIDOS A:

- N.º de alumnos
- Peso, estatura, dentición etc.
- Tipo de alimento que se toma: plástico, energético y regulador, veces que se toma, proporción etc.
- Higiene de pelo, cara, ojos, orejas, buco dental etc.
- Enfermedades por contagio, inmunidad, enfermedades por exceso y por defecto, etc.
- Accidentes domésticos, escolares, al aire libre etc.
- Actividades respiración, relajación, iniciación al juego y esquemas conceptuales ...

Un tercer aspecto de importancia es el que se refiere a que una característica del indicador es que puede ser polivalente, es decir, que no requiere que cada uno de ellos esté calculado para cada uno de los objetivos, ni son necesarios demasiada cantidad de indicadores. Los indicadores presentan siempre una perspectiva sintética de un sistema. Tanto los indicadores como la variable que anteriormente hemos tomado como explicativa del aspecto calidad en el sistema educativo, pueden ser útiles para el análisis de otros aspectos del sistema social, por ejemplo calidad de vida del estudiante; calidad de los servicios sociales, etc., somos conscientes que nuestro ejemplo es muy específico porque nos hemos ceñido sólo y exclusivamente al sistema educativo, estos mismos indicadores, ej. de la variable población no tendría porque ser modificada, si el interés del estudio fuera saber cuántos pediatras o

médicos juveniles necesita la Seguridad Social para que se cumpla la ratio médico/paciente, dictada por la OMS. Johnstone, (1981).

Otra característica que hay que señalar de los indicadores, es que siempre son cuantificables, es decir, deben ser expresados en números reales, para que puedan ser interpretados de acuerdo con unos criterios preestablecidos. Los criterios que prevalezcan en el diseño de los indicadores deben dejarse muy claros desde el principio, porque son realmente las claves de interpretación del indicador. Los indicadores se cuantifican y expresan matemáticamente mediante, números índices, tasas, ratios, coeficientes, escalas, etc., según convenga a la naturaleza de las variables, a los objetivos establecidos, a la índole del problema, etc.

Hay que señalar que los indicadores son válidos para medir un evento en el período y circunstancias para los que han sido diseñados. Cuando lo son para medir fenómenos en espacios de tiempo, permite detectar las oscilaciones invarianzas y cambios, comportándose entonces como "números índices", pudiendo ser pertinentes para detectar la ocurrencia o no de problemas similares en sistemas análogos, así como el grado o nivel de ocurrencia, variabilidad, etc.

Así pues, pueden los indicadores, mostrar su bondad tanto en planificación o administración, como en gestión de sistemas, y aún en la comprensión y resolución de casos, puestas en acción, problemas, etc. en el propio desarrollo curricular escolar.

No se debe olvidar que el indicador sólo mostrará bondad predictiva si:

- a) Es diseñado específicamente para un concreto campo de trabajo (o la analogía, similitud, etc. está justificada) (validez del indicador).
- b) Son previamente conocidas las variables, con las que esté interrelacionado.
- c) Se especifican los criterios a partir de los cuales ha sido elaborado.
- d) Gozan de un alto grado de objetividad.
- e) Se garantiza un nivel suficiente de fiabilidad.

En el caso del sistema educativo, algunos autores OMS, (2000) señalan, la importancia de integrar los indicadores y los objetivos.

“Toda la planificación del sistema educativo debe estar acompañada por la explicación del uso de los indicadores, que permitan medir el grado en que un objetivo o un conjunto de objetivos han sido obtenidos”.

Existen básicamente tres modos de efectuar esta integración:

- a) De manera general, es decir, integrando los indicadores a los principios de la política educativa.
- b) A un nivel de mayor concreción, es decir, vinculando los indicadores a objetivos derivados.
- c) Vinculándolos a variables sujetas a la eficacia del sistema educativo.

Así, los indicadores podrán cumplir la función: por una parte, de clarificar la tipología de los sistemas educativos y por otra clarificar la naturaleza de los resultados esperados de una planificación, siempre y cuando los indicadores hayan sido elaborados y analizados, con las variables relevantes u objetivos significativos del problema o caso estudiado. Así permite captar, el tipo de problema y la naturaleza de los objetivos propuestos, de manera más específica, en términos de características fijas o dinámicas que posibiliten delimitar cuales han sido los niveles, resultados, alcanzados. Quisiéramos destacar, que en el sistema educativo, los indicadores muestran mayor bondad en: a) en la previsión de objetivos, permitiendo así una correcta planificación. b) en la evaluación o medida del grado de consecución de dichos objetivos. c) en el proceso de seguimiento o control funcional del sistema educativo.

En los siguientes cuadros mostramos, los niveles básicos de actuación y aplicación y las fases o momentos de aplicación.

1.6.1.- NIVELES DE ACTUACIÓN O AMPLIACIÓN DE LOS INDICADORES EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

1º NIVEL

- Principios de la política educativa (patrón primigenio) Referencia: Individualización, Comprensividad.
- Los Indicadores detectarán la tipología del sistema educativo.
- Definición de los objetivos del sistema educativo.

2º NIVEL

- Objetivos derivados de la política educativa.
- Indicadores del nivel de cumplimiento de los objetivos derivados de la política educativa.
- Permiten conocer aspectos funcionales y productos del sistema educativo, ej.: output individual y social, medidos en distintos niveles, estadios etc.

3º NIVEL

- Delimitación de las variables sujetas a la eficacia del sistema educativo, respecto de los objetivos.
- Indicadores respecto a las variables implicadas.
- Ofertar enunciados observables tipificados: nº de índices, estadios, tasas, porcentajes, etc.

Fases-momentos de aplicación de los indicadores en el Sistema Educativo:

FASE A: Comprobación o evaluación.

A partir de la información que muestran los indicadores respecto al cumplimiento de los objetivos.

FASE B: Comprobación.

Los indicadores pretenden identificar comportamientos de sistemas análogos (homogéneos) estableciendo relaciones, grados de similitud, etc, obteniendo información inter-intra depurada. (Targeting Approach).

FASE C: Planificación.

Indicadores para la planificación a corto y medio plazo.

FASE D: Prospectivo (Feed Before).

Indicadores para la planificación a largo plazo.

Según el cuadro anterior, podemos ver de manera más visible como los indicadores proporcionan información desde niveles muy generales, con lo que obtenemos una información de las características o tipología del sistema a nivel supraordinado; es decir, con un mayor nivel de abstracción, por lo que

sus atributos son generales y poco específicos, hasta los niveles mucho más específicos, que ofrecen una información de tipo subordinado, que por ser operativa, definen la estructura correlacional de las variables del sistema y que por ello integran gran cantidad de información. Los indicadores, en todo caso, nivel y ámbito de aplicación, favorecen una función de control de los cambios que se produzcan en el sistema. Si se detectan estos cambios, quiere decir que a partir de los indicadores también se puede evaluar el funcionamiento del sistema educativo. Coombs, (1989) señala la importancia del desarrollo de instrumentos que proporcionan información de funcionamiento y estado del sistema, dice, "sólo así los planificadores y los políticos podrán tomar decisiones correctas".

Debemos destacar también que, a través del análisis de la información vertida por los indicadores, podemos obtener información, acerca de la tipología del sistema, permitiendo así su clasificación y comparación con el modelo (Patterns System), detectando similitudes y diferencias, formando clusters de tipologías de los sistemas educativos. El nivel pues, de análisis y comparación se podrá llevar a cabo a través de la tipología formada por los "clustering profiles", de los sistemas educativos a través de un conjunto estandarizado de indicadores.

1.6.2.- INDICADORES CUANTITATIVOS/CUALITATIVOS DE CALIDAD DE VIDA.

Todavía actualmente, la problemática de la medida de la salud, de los datos de poblaciones o grupos sociales se afronta, de manera experimental en términos explícitos, es decir, de la necesidad en el futuro hacia una definición (relativa) teórica del concepto de salud y buscar después, "traducir" tal definición por su naturaleza cualitativa, multidimensional y social en aspectos o dimensiones empíricamente observables y por tanto cuantificables.

Históricamente se han utilizado, distintos índices sanitarios (mortalidad, morbilidad, invalidez, utilidades de los servicios sanitarios, etc.), como "indicadores" del estado de salud de datos de colectividad con la hipótesis implícita de su amplia representatividad de las necesidades de salud que correspondan al aspecto epidemiológico prevalente de la actividad estudiada.

Los índices demográfico-sanitarios empleados como "indicadores" globales de estado de salud de los datos de la colectividad son principalmente medidas con la tasa de mortalidad infantil, la tasa general de mortalidad, la esperanza de vida en el momento de nacimiento y en distintas edades, la tasa de mortalidad por distintas causas. Medidas de salud en negativo (basados en la presencia de

enfermedad, invalidez o muerte) útiles, siempre que estos sean realmente representativos de la población "de riesgo", hacia una medicina curativa más que preventiva.

Hoy en día además de tales indicadores de "mala" salud es necesario desarrollar con el fin de obtener una completa y adecuada validación del estado y progreso, de la salud, medidas más analíticas y complejas basadas en una medida de la salud en positivo (entendida como estado de completo bienestar físico, psíquico y social y no sólo la ausencia de enfermedad), con una aproximación subjetiva preceptiva (reconocimiento del síntoma grado de dolor, grado de inhabilidad físico-social, sensaciones de bienestar socio cultural etc. (planteamientos y comportamientos ante la propia salud, hábitos de vida etc.).

En la problemática actual de la medida de la salud de los datos de la población o grupos sociales se pasa del empleo de algunos "indicadores globales de salud en negativo" a la búsqueda de indicadores de salud más sutiles a partir de los cuales agregar su síntesis en índices sintéticos de salud, más significativos articulados, con aquellos que se habían empleado hasta ahora.

Así como el indicador económico de la renta per cápita, ahora nos da más una medida para valorar progreso social y la calidad de vida de las poblaciones también en términos de medida podemos tomar el degrado ecológico y social que acompaña al desarrollo. Así, la salud, no es mensurable sólo desde los indicadores de mortalidad, morbilidad, quizá específicos cuando frente a un reenvío del resultado letal debido a la conquista de la ciencia médica y a una mejora de las condiciones sanitarias y sociales se tiende a un aumento de la morbilidad e inhabilidad de carácter crónico degenerativo y de una degradación ambiental nociva de la salud debida a la contaminación del agua, del aire y del suelo. Son necesarias medidas preventivas y no sólo curativas que estén en grado de intervenir en la calidad de la salud y no sobre la enfermedad, una vez que ya se ha establecido. Maccaro, (1983).

En el ámbito internacional han sido elaborados y propuestos indicadores de índices sintéticos de salud en positivo, según distintas aproximaciones. Si bien, están en fase experimental, son ya eficaces las contribuciones, en cuanto que han abierto camino hacia una nueva medida de la salud en términos modernos, adecuados a la complejidad del problema y a su empleo operativo en el campo de la prevención de la salud.

El problema de la valoración del estado de salud reside, sobre todo, en la prevención y no se ha encontrado todavía una adecuada solución ni a nivel individual ni a nivel colectivo. Ciertamente presenta grandes dificultades y requiere tal cantidad de informaciones e instrumentos de análisis que hasta hace muy poco nos eran inaccesibles. Para tales estudios son necesarios gran cantidad de datos y grandes posibilidades para su elaboración. Los tipos de análisis que se pueden emplear en el tratamiento de estos datos, son los de tipo multivariado, discriminantes de regresión, canónicas, factoriales, etc. en las condiciones de continuidad, no lineal. La evolución de la medicina curativa y preventiva será una evolución difícil y compleja, pero necesaria e irreversible.

El tipo de prevención que incumbe a la educación es la prevención primaria. Entendemos por prevención primaria la que engloba, información y educación. La Educación para la Salud representa, una estrategia mediadora entre el alumno y el maestro y entre ambos y el entorno más inmediato, la escuela, el barrio, el pueblo/ciudad. En un programa de salud convergen la acción recíproca entre los factores ambientales e individuales y las estructuras mediadoras que oscilan entre ambos, nos estamos refiriendo, evidentemente, a los métodos de trabajo escolar y a los mismos contenidos que pasarán a ser elementos vehiculizadores de salud y creadores de estilos de vida sanos. La propuesta curricular que se presenta en este trabajo es un modelo de currículum de Educación para la Salud, pensamos que, perfectamente insertable en el currículum general base siguiendo el modelo que facilitamos para niños de primaria.

1.6.3.- LA EVALUACIÓN SISTÉMICA DEL SISTEMA EDUCATIVO:

Al evaluar el sistema educativo, la primera pregunta que surge es si los efectos encontrados se corresponden a los esperados. Este interrogante que en principio parece banal, es fundamental porque plantea dos problemas: a) la determinación de los patrones educativos y b) la observación de los efectos que producen.

Teniendo en cuenta que el sistema educativo, es el mecanismo que la sociedad ha elaborado para dotar a las generaciones jóvenes de los saberes, comportamientos, valores, competencias, etc, que les capacite para desarrollar su vida en la comunidad, como individuos y como ciudadanos, es lícito que el educador, que actualmente se le considera responsable de la calidad del proceso educativo, se le dote de mecanismos que le ayuden a explicitar claramente las metas educativas, objetivos, procedimientos y evaluación del mismo. Estos mecanismos le facilitarán el diálogo con los contribuyentes y políticos en términos de resultados de aprendizaje, exigencia que nos parece esencial en una democracia, en primer

lugar, porque es la sociedad la que debe regir, controlar y valorar los efectos del sistema educativo, ya que es un subsistema del sistema social y en segundo lugar, porque como tal, adquiere la función de instrumento de la sociedad, por lo que estará sometido a la exigencia de la eficacia social, o dicho de otra manera, a la rentabilidad educativa entendida tanto en términos de eficacia como de eficiencia.

El estudio del sistema educativo, resulta la mayoría de las veces una tarea árdua, porque pocas veces el contenido de los patrones educativos se explicita de manera clara, por lo que los efectos son difíciles de observar y a veces resulta difícil relacionarlos con las metas perseguidas, dada la dificultad a la que nos hemos referido proponemos la metodología sistémica como herramienta válida para sistematizar la evaluación del sistema educativo y en nuestro caso la posible evaluación de programas de educación para la salud.

1.6.4. PLANIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE SISTEMAS.

La planificación de sistemas educativos consiste básicamente en la determinación de las necesidades educativas y su evaluación. Se han empleado muchos métodos para determinarlas (preguntas directas, elaboración de cuestionarios, recogida de datos empíricos,...).

Identificar necesidades supone plantearnos el nivel de hecho y el nivel deseado, cuál es la situación real y cuál sería la que pretendemos alcanzar. Esta identificación de necesidades conlleva a su vez la identificación de posibles soluciones o alternativas de solución.

Deberemos incluir en este punto todos los estamentos implicados en el sistema educativo (padres, maestros, alumnos, directivos, educadores en general,...). Así mismo no podemos olvidar contextualizar las necesidades de estos estamentos en la sociedad de la cual forman parte, pues la relación sociedad sistema educativo constituye un flujo y reflujo de informaciones que pueden variar y obligar a revisiones continuas del resto del análisis sistémico.

Un buen método para optimizar el sistema educativo lo constituiría un registro de indicadores de patrones a alcanzar y el modo de obtenerlos a partir del análisis sistémico; éste nos ayuda no sólo a identificar necesidades, sino también a detectar problemas, seleccionar requisitos para la solución de los mismos, escoger soluciones entre las alternativas, utilizar los medios y recursos más apropiados y realizar las revisiones necesarias totales o parciales de los mismos.

El análisis de sistemas consiste, en un conjunto de medios de planificación que indican qué debe hacerse para satisfacer necesidades identificadas y documentadas. La utilidad de un análisis de sistemas radica, en la validez de los datos que utiliza y la objetividad del planificador.

Dentro de un enfoque sistémico, pretendemos ofrecer alternativas a las necesidades que se nos plantean. Que exista una relación entre el producto y el proceso, mediante un instrumento de planificación que exige la identificación de necesidades y problemas con el fin de establecer posibles soluciones.

Por tanto, la planificación de sistemas supone dos pasos fundamentales: por un lado, la identificación de problemas a partir de necesidades, y por otro, la determinación de los requisitos y alternativas para su solución. El reconocimiento de una necesidad, incluye la solución a un problema Pérez-Campanero, (1994).

Para el estudio del sistema educativo proponemos las siguientes etapas:

1.6.4.1 ANÁLISIS DE LA REALIDAD.

Ante un estudio de la realidad, la primera tarea que debe ejecutar un planificador, es la "identificación de las necesidades". Estas, se pueden definir, como las discrepancias mensurables entre una situación actual y otra necesaria o deseada. La fase de identificación de necesidades, se inicia con una evaluación de las necesidades educativas e identificación de problemas. Estos deberán enunciarse en términos mensurables de realización.

En el proceso de evaluación de necesidades se habrán identificado ya las discrepancias que deben resolverse basándose en las prioridades y proporcionando los requisitos que sirven como objetivos del caso y pauta de realización. Después de realizada la enumeración de necesidades y los resultados que se desean, el planificador, junto con los responsables de la administración, los directores escolares y maestros, deberán tomar las decisiones relativas a los requisitos para resolver los problemas a los que se enfrentan.

En esta etapa, debe determinarse qué debe hacerse y de qué alternativas, medios y estrategias se dispone para conseguir los fines deseados.

1.6.4.2. ANÁLISIS DE MISIONES

Establecer las metas generales correspondería de algún modo con los objetivos más generales planteados para resolver las necesidades y los problemas.

1.6.4.3. ANÁLISIS DE FUNCIONES.

Una función es un conjunto de tareas necesarias para alcanzar un objetivo. En el punto donde nos hemos referido al estudio de la realidad, hemos indicado que el contenido patrón, nos especificaba qué se quiere alcanzar y a partir de esa realidad se podía especificar que se debería realizar para alcanzarlo. Este proceso, podemos decir, que determina qué funciones o trabajos deben realizarse para alcanzar el objetivo común al que anteriormente nos referíamos. Así pues, las funciones son acciones que deben llevarse a cabo para lograr ciertos resultados.

1.6.4.4. ANÁLISIS DE TAREAS.

Las tareas pueden definirse como unidades de ejecución, que cuando se reúnen forman una función, podemos afirmar con D'Hainault, (1988) que la diferencia entre análisis de misiones, análisis de funciones, y análisis de tareas, es de grado más que de tipo. Si utilizamos el símil de la lupa, serían distintos grados de acercamiento de la lupa a un mismo objetivo, así pues la tarea es el nivel más bajo de los detalles en una evaluación del sistema educativo.

Cuando el análisis detallado se encuentra a nivel de tareas y se determinan todos los requisitos de ejecución, el planificador habrá identificado todo lo que debe hacerse, para tener éxito en la solución del problema planteado, hasta el más mínimo detalle todos los requisitos para la implantación de un plan.

Algunos autores, como por ejemplo Mager y Beach, (1977) consideran que un análisis de tareas debe llevarse a cabo en dos etapas básicas:

- Epecificación de las tareas básicas (o etapas) involucradas en la relación de las funciones generales.
- Determinación de las características, requisitos y contexto de tareas, colocándolos en una secuencia de orden cronológico.

La lista de tareas que constituyen una determinada función, pueden considerarse como una lista de verificación, una secuencia de tareas que en conjunto darán la función general.

Después de obtener la lista de tareas, la etapa siguiente pudiera ser, la determinación de características más sobresalientes de las tareas involucradas.

1.6.4.5. ANÁLISIS DE MÉTODOS Y MEDIOS.

Corresponderá a la selección, tanto de estrategias de intervención, como a la selección y elaboración de instrumentos necesarios para cumplir con los patrones fijados, así como los recursos materiales y humanos de que se dispone o cabría disponer.

1.6.4.6. REGULACIÓN.

El último punto importante a tener en cuenta son las revisiones del sistema cada vez que éstas sean necesarias en todas o en algunas de las fases anteriormente descritas, efectuando un rediseño del sistema total o parcial, según los casos, con el fin de acercarnos lo más posible al diseño de un sistema óptimo que responda tanto a las necesidades detectadas en la planificación como a la resolución de los problemas hallados en cada una de las fases del análisis sistémico.

La regulación supone mejorar el funcionamiento y resultados del Sistema Educativo acoplando los actos a sus fines y armonizando cada parte y función del sistema con el conjunto, y cada uno de los elementos a sus funciones. La regulación comprende cuatro fases:

1 - Información sobre el sistema, su entorno y funcionamiento, objetivos, efectos y coherencia de los objetivos con los fines.

2 - Comparación de los efectos y resultados con los objetivos y propósitos y del funcionamiento con los criterios de funcionamiento óptimo, eficiencia, coherencia, focalización sobre los objetivos, etc.).

3 - Determinación de acciones capaces de mejorar los resultados, centrar el sistema en sus fines y armonizar las relaciones entre sus partes.

4 - Puesta en práctica de las soluciones y acciones indicadas.

La regulación puede incidir sobre numerosos aspectos del sistema, por ejemplo, sobre la aplicación, control y avance del currículum. Este tipo de regulación incidirá directamente sobre los objetivos, contenidos y actividades y los efectos de la educación directamente relacionados con el funcionamiento del proceso educativo y la evaluación de sus efectos. Este tipo de acciones suponen una toma de decisiones constante, para encontrar soluciones a los múltiples problemas que suscita un sistema tan dinámico como

el educativo. Como profesionales de la enseñanza nos parece interesante buscar un método racional de hallar decisiones y la consiguiente idoneidad de las mismas, creemos que sería muy importante dada la repercusión de tales decisiones en el funcionamiento del sistema educativo y los efectos tanto inmediatos como mediatos del mismo.

1.7. CARACTERÍSTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES.

La evaluación es un componente esencial en todo diseño curricular. Debe contribuir a reflexionar y actuar sobre la propia práctica docente y en última instancia sobre el sistema educativo en general. Es un referente continuo que actúa sobre el conjunto de elementos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Debe ser coherente con las características de la etapa, con los objetivos planteados, con la teoría del aprendizaje por la que se ha optado y con una metodología acorde con el aprendizaje significativo que se pretende. La evaluación debe concebirse como una exigencia interna de perfeccionamiento, que atienda más al proceso de enseñanza-aprendizaje que al producto.

La evaluación será:

- Formativa, ya que debe orientar, tomar decisiones e introducir los cambios necesarios respecto de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Continua, al igual que todo el proceso educativo.
- Integral, ya que debe observar y evaluar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.
- Individualizada, que atienda a la diversidad, a un currículo abierto y a diversas posibilidades de intereses.
- Democrática, porque los criterios que han de presidirla deben ser asumidos por todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Orientadora, porque debe ofrecer información permanente sobre la evolución del alumno con respecto al proceso didáctico, orientándolo tanto en las distintas opciones que se le presenten dentro del currículo, como en sus posteriores opciones laborales o académicas .
- Desde las áreas, porque si la organización del currículo es por área, la evaluación no se puede hacer sino sobre las actividades programadas y realizadas en el aprendizaje de cada una de ellas.

Será objeto de evaluación:

- El conjunto de actividades realizadas por el estudiante individual y en equipo, atendiendo a la adquisición progresiva de los contenidos.

- La programación desarrollada en clase.
- La dinámica del aula y del centro.

Aunque nunca debe confundirse con una valoración cuantitativa y de sanción, la normativa legal obliga a desprender de la evaluación una calificación del proceso educativo. No obstante, este conflicto puede ser atenuado utilizando estrategias variadas, realizando valoraciones cualitativas e involucrando a los padres.

Para saber cómo debemos evaluar tendremos que:

- Elaborar unos criterios de evaluación.
- Utilizar los instrumentos de evaluación apropiados.
- Fomentar la participación de alumnos y profesores.
- Conseguir que la autoevaluación y coevaluación sean potenciadas al máximo, por parte de los alumnos y profesores.

Por todo ello mantenemos que, todo lo que es objeto de enseñanza debe ser evaluado. Normativamente no existen disposiciones que establezcan cómo deben ser evaluados los temas transversales.

Coherentemente con lo expuesto hasta aquí, los temas transversales podrían ser evaluados a dos niveles:

a) Como elemento constitutivo de los objetivos y de la estructura del Proyecto Educativo de Centro, debería ser evaluado, cuando lo sea éste. Esta evaluación debe determinar los posibles efectos sinérgicos o las interacciones desfavorables debidas a la inclusión en el PEC de los elementos transversales.

b) Como un conjunto de objetivos y contenidos del Proyecto Curricular de área, que se plasma en la programación del Aula, debería ser evaluado integrada y sincrónicamente con las áreas curriculares, con la frecuencia y periodicidad que lo sean aquellos. En este caso la evaluación debe estar orientada tanto al aprendizaje de los alumnos como a la utilidad y eficacia del PCA.

Un aspecto debe ser resaltado: los contenidos de los temas transversales son:

Orientadores de la acción docente

1.7.1. EL PROYECTO CURRICULAR

Referido a una etapa educativa, en nuestro caso Educación Primaria, está constituido por los siguientes elementos:

ELEMENTOS	SIGNIFICADO	TEMAS TRANSVERSALES
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA. ¿Para qué enseñar?	Capacidades básicas que el alumnado debe conseguir al cursar la etapa: a) cognitivos b) motrices c) de equilibrio personal d) de relación interpersonal e) de actuación e inserción en el medio socio-cultural.	
OBJETIVOS GENERALES DE LAS ÁREAS CURRICULARES. ¿Qué capacidades podemos desarrollar desde el Área?	Contribución desde un Área determinada a las capacidades que el alumno debe desarrollar	Contribución desde el tema transversal al desarrollo de capacidades por parte del alumno, fundamentalmente de tipo c,d,y e.
CONTENIDOS DE LAS ÁREAS CURRICULARES. ¿Qué enseñar?	Contenidos 1) Conceptuales: saber 2) procedimentales: saber hacer. 3) Actitudinales: saber ser y actuar	Contenido de tipo 3 principalmente: Actitudes, valores y normas.
METODOLOGIA ¿Cómo enseñar?		Integradamente con los contenidos curriculares
TEMPORALIZACIÓN ¿Cuándo enseñar?		Sincrónicamente con los contenidos curriculares.

1.8.- UNA PROPUESTA DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

La metodología sistémica es frecuente entre los profesionales de la salud-psíquica, psiquiatras y psicólogos clínicos,.. pero quizá haya sido menos utilizada entre los profesionales de la educación. En nuestro caso, llevamos investigando en Educación para la Salud y aplicando la metodología sistémica desde hace unos años y nos parece una metodología de trabajo adecuada al tema que nos ocupa.

Efectivamente, analizar la familia y la escuela desde la perspectiva sistémica, nos ofrece la oportunidad de aplicar las propiedades de los sistemas a dichas agencias educativas, puesto que el planteamiento sistémico permite conocer antes de un evento qué resultados podemos esperar a través del análisis de los elementos que componen el sistema y sus interacciones.

Así pues, si especificamos una a una las propiedades de los sistemas abiertos constatamos que la familia y la escuela como conjunto de elementos interrelacionados con una finalidad global, cumple las siguientes:

Totalidad, puesto que si cambia un elemento o alguna de sus variable o interacciones entre los subsistemas familiares, el sistema entero sufre modificaciones.

Equifinalidad: el sistema familiar y educativo poseen la capacidad de alcanzar un mismo patrón a través de medios diversos. Si bien hemos afirmado que la familia en su acción educativa es básicamente asistemática y atécnica. Sí es verdad que posee unos patrones clarificados de aquello que desea alcanzar, y por lo tanto pondrá los medios a su alcance, más o menos tecnificados, para lograrlo.

Retroacción: poseen capacidad de autocontrol o autoregulación, en el sentido de que son capaces de hacer frente a las tensiones que provienen, tanto del entorno como del propio sistema.

Estabilidad dinámica: en el momento que una información nueva llega a un sistema abierto capaz de mantener intercambios de información consigo mismo y con el entorno, éste se desorganiza, es decir, se torna entrópico y busca convertirse en un sistema negentrópico, esto es, alcanzar un equilibrio homeostático, donde el sistema perdure a pesar de los cambios, o lo que es lo mismo, alcanzar una estabilidad dinámica, no un equilibrio estático, pues los sistemas que poseen capacidad de regulación hacen posible el mantenimiento del sistema a pesar de los cambios y sucesivas adaptaciones y

modificaciones a que los obligan las constantes informaciones que reciben del entorno o del propio sistema (morfostasis).

La educación, desde esta perspectiva sistémica, se considera un subsistema social, o un elemento de este sistema. La complejidad de esta sociedad ha propiciado que la educación no se reduzca a aquello que se hace dentro del sistema escolar, sino que pretende una sociedad educadora, donde la familia ocupa un lugar preponderante, hoy por hoy.

Dentro del sistema educativo, la familia se constituye en una agencia educativa formalizada junto al sistema educativo formal en el sentido de que desarrolla una función claramente educativa, si bien ésta no es la única función que cumple, es cierto que genera estímulos educativos, posibilita puestas en acción, propicia normas, procesos de imitación y aplicación de informaciones de todo tipo.

Ahora bien, a diferencia del sistema educativo formal, la acción educativa ejercida por la familia se considera asistemática y atécnica, aunque propositiva en el sentido que busca adecuarse a un patrón tenido por valioso.

Definir la educación para la salud es difícil en el sentido de que es un concepto cambiante, puesto que la educación en general y la educación para la salud, en particular, se convierten en instrumentos de cambio social e individual.

Desde una perspectiva sistémica y tecnológica, dentro de la cual nos inscribimos, la educación para la salud puede definirse como proceso propositivo de aprendizaje de patrones relativos al mantenimiento y promoción de la salud. Dicho proceso debe tender a la creación de hábitos que desemboquen en conductas encaminadas a la creación de estilos de vida sanos.

Vamos a tratar de presentar un concepto de educación para la salud integrado.

Cuando nos referimos a la educación creemos que debemos hacer hincapié en su aspecto globalizador. El hombre que es un todo, es una realidad bio-físico-social, donde todas las dimensiones humanas se interrelacionan mostrando un funcionamiento sistémico donde las interacciones son fundamentales.

Pensamos, a su vez, que los conocimientos referidos a la salud en todos sus aspectos deben ser incluidos en el currículum a nivel escolar tratándose en los niveles materiales que corresponda, contando con la necesaria coordinación de los integrantes del centro escolar con el fin de alcanzar la globalidad en los problemas de salud. De este modo se percibirá por parte de los alumnos como un elemento más en el quehacer cotidiano de la escuela.

Del mismo modo, pensamos que la interrelación entre centro educativo y familias es fundamental, pues somos conscientes de que el sistema educativo formal constituye una agencia educativa importante como vía de intervención formalizada en los primeros años escolares (por lo que trabajamos el período obligatorio de la enseñanza), puesto que la plasticidad, y por tanto, educabilidad es mayor en edades tempranas y por lo tanto la capacidad de adquirir nuevas conductas dentro de nuestros patrones promotores de salud.

Al mismo tiempo consideramos la intervención educativa familiar, como agencia educativa formal, indispensable en estos primeros años. Creemos que si no somos conscientes de la importancia de hacer llegar las actividades realizadas en la escuela a los padres y les hacemos participar en la medida que les sea posible, nuestra intervención se verá mermada por la concurrencia de variables descontroladas que concurrirán al proceso y los resultados obtenidos, o bien serán muy pobres o no serán los esperados.

Todo ello requiere un cambio, tanto en los profesionales de la educación, como por parte de las familias, concienciándolos de la importancia de la Educación para la Salud, a la que debemos considerar una inversión a largo plazo y no esperar resultados espectaculares en un período breve de tiempo. Supone una aceptación por parte de la comunidad escolar, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los distintos grupos sociales que la integran, sólo así las intervenciones serán congruentes, produciendo la consiguiente amplificación de sus efectos.

La Educación para la Salud tiene la finalidad global de influir positivamente en la salud. Este propósito ha orientado cuantos objetivos se han venido planteando históricamente, la prevención de la enfermedad primero y la capacitación y promoción de la salud después.

Una de las críticas más extendidas hacia las estrategias preventivas tradicionales es que éstas operaban sobre conductas más o menos aisladas, con lo que venía a ser una realidad excesivamente aislada del comportamiento global del individuo, por lo que resultaba muy difícil su modificación. Es por

eso, que más que de programas de educación para la salud, debería de hablarse de proyectos, donde se coordinaran e integraran las intervenciones y los recursos de todas las agencias educativas.

En este sentido hacemos una propuesta de intervención de educación para la salud, donde se tienen en todos los aspectos interrelacionados en el contexto donde vamos a elaborar una herramienta de evaluación psicológica. GOMEZ OCAÑA, et al (1998)

1.8.1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DEL PROYECTO.

La filosofía base del proyecto lo identifica como un factor de innovación cultural. El eslogan de la medicina ha sido "dar años a la vida". El eslogan de la Educación para la Salud es "dar vida a los años". La idea base es que la calidad de vida es el conjunto de condiciones que permiten la plena realización de la persona en todos los aspectos que antes hemos señalado.

Tal concepto exige:

- Frente al individualismo y la intolerancia, se valore la estima por todo lo humano por todas las culturas (educación para el pluralismo, el respeto, la tolerancia y la solidaridad).
- Frente al autoritarismo, el reconocimiento de los valores de los procesos decisionales.
- Frente al objeto de "tener", la determinación de "ser".

En esta empresa están involucrados incondicionalmente individuos e instituciones: sistema educativo y educadores, instituciones sanitarias y trabajadores sociales, sindicatos y mundo laboral, político, mas media y animadores socioculturales.

Ciertamente se trata de un verdadero cambio cultural y los primeros llamados a él son los educadores.

1.8.2. ¿CÓMO DEBE ESTAR ENCAUZADO EL PROYECTO?

Deben estar involucrados, en un plano de cooperación, el sistema educativo y el sanitario (Consellerias de Educación y de Sanidad, Universidad, Inspección, CEFIRES, Ayuntamientos, Escuelas, Centros de Salud y Servicios Sanitarios de la localidad...)

Se debe elaborar un proyecto para realizar en un área geográfica bien definida y que tenga como finalidad poder extraer modelos de intervención que puedan extenderse a territorios más amplios.

Deben definirse los criterios para elegir las áreas, las modalidades de intervención y las personas clave o agentes de cambio capaces de :

Introducir un nuevo concepto de Educación para la Salud tal como ha sido expuesto en otros capítulos.

Ayudar a los educadores (padres, profesores, agentes de salud) a asimilar dicho concepto.

Contribuir a la producción de un nuevo modelo cultural con la finalidad de sanear el ambiente y promover salud en el territorio.

Nos encontramos con una tarea nada fácil pero, necesariamente previa, a la generalización de las intervenciones experimentales. Por tanto, se hace necesario especificar una serie de etapas en la realización del proyecto, que podrían ser las siguientes:

1.8.3 ¿ CÓMO PONER EN MARCHA LA EXPERIENCIA?

La elección del área de la experiencia debe asegurar un abanico de situaciones muy diferenciadas desde el punto de vista geomorfológico y sociológicocultural. La elección debería responder a los siguientes criterios:

- Posibilidad de una delimitación administrativa
- Existencia en el área seleccionada de servicios de salud
- Existencia en esa área de todos los niveles educativos y tipos de escuela
- Reconocimiento de las condiciones de riesgo para la población comprendido entre los 0 y los 16 años
- Disponibilidad de personas clave para comprometerse en una acción preventiva radical

1.8.4. ¿ A QUIÉN SE LE ENCOMIENDA EL PROYECTO?

Las personas clave o agentes de cambio son quienes, por la propia preparación personal ocupan un puesto clave respecto a la educación para la salud. Son las personas capaces de “crear opinión”, de

demostrar la necesidad de cambio, de exponer y/o defender modelos culturales capaces de promover salud en la zona.

Estas personas deberían tener y realizar las siguientes características y funciones:

CARACTERÍSTICAS

- Conocer los problemas de salud
- Estar voluntariamente implicadas en la acción para la salud de niños y jóvenes
- Vivir en el lugar
- Estar disponibles para el cambio y la colaboración
- Garantizar continuidad

FUNCIONES

- Ocupar un sitio clave respecto a la Educación para la Salud
- Crear opinión para promover salud
- Conocer funciones y deberes de las instituciones del territorio
- Coordinar iniciativas e intervenciones

Las personas clave deben existir en distintos niveles:

- A nivel provincial
- A nivel escolar : Los directores escolares y entre los profesores, aquellos sensibilizados por el tema, preparados y dispuestos a trabajar en equipo. De entre los padres, alguien de los órganos colegiados que esté igualmente sensibilizado y dispuesto a concienciar a los demás.
- A nivel extraescolar (en particular del ámbito sanitario y cultural): Aquel personal sanitario que esté dispuesto a concienciar e involucrar a otros miembros de los servicios sanitarios. Lo mismo del colectivo de servicios sociales y organizadores voluntarios interesados en los temas de salud, cura y rehabilitación, así como de entre los responsables de actividades culturales, deportivas, etc.

1.8.5. EL ROL DEL EQUIPO TUTORIAL EN EL PROYECTO

Definido el proyecto y realizada la tarea preliminar indispensable en cualquier proceso de experimentación, es necesaria la constitución de un equipo tutorial.

1. En la fase de activación y puesta en marcha:
 - Eligiendo expertos y facilitando su correcta ubicación en los proyectos locales.
 - Manteniendo relaciones regulares con los responsables de la zona
 - Suministrando materiales e instrumentos a tenor de las necesidades de los grupos de enlace territorial

2. Evaluando y extrayendo modelos susceptibles de ser generalizados al final de la primera fase de la experimentación.
 - Asegurando la evaluación intermedia y final de la metodología y de los instrumentos en relación a la situación local.
 - Promoviendo los necesarios reajustes en relación a la resistencia al cambio
 - Valorando globalmente la coherencia del programa y de su realización en relación a los objetivos básicos del proyecto.

MARCO PSICOLÓGICO

2. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La dialéctica sobre los objetivos educativos que proponen las distintas culturas, o sobre qué es el hombre o qué debe ser, no implica una respuesta unívoca, sino que depende de una serie infinita e infinitamente articulada de variables histórico-culturales que son muy difíciles de priorizar. La elección en muchos casos es prevalentemente política, aunque toda esta problemática es objeto de estudio de la filosofía de la educación, ya que insiste sobre los aspectos observables de la interacción entre el comportamiento individual y las condiciones que lo determinan.

No cabe duda, sin embargo, que la psicología debe contribuir a posibilitar los métodos de evaluación, control y de interpretación del aprendizaje, por lo que debe poner a disposición sus competencias metodológicas para que el proceso educativo esté fundamentado científicamente. La psicología debe de ofrecer a la educación los instrumentos metodológicos de verificación de las hipótesis respecto a los cambios que verifica el individuo en su evolución, con el fin de perfeccionarse y mejorar su calidad de vida.

En cuanto teoría general, la Psicología de la Educación pone a disposición de la Pedagogía en primer lugar:

- los conceptos y principios de aprendizaje que se derivan de la investigación experimental
- tecnologías capaces de promover, a través del aprendizaje, las competencias de los alumnos
- metodologías de control, evaluación e interpretación de los resultados de la intervención educativa

En segundo lugar, en cuanto a teoría aplicada a la educación, tiene como objetivo de estudio:

- el proceso interactivo enseñanza-aprendizaje.

Desde esta óptica, el rol y el estilo educativo del profesor, que no es prescribir y aplicar recetas buenas para todos y en todas las ocasiones, sino, producir y verificar hipótesis acerca de qué método es el mejor en cada circunstancia, para un sujeto en particular o para un campo en concreto.

Es decir, quien enseña debe procurar que cada alumno aprenda más y mejor, en el menor tiempo posible y con la mayor satisfacción personal, respondiendo así a criterios de eficiencia.

En tercer lugar debe responder a criterios de eficacia, poniendo a disposición del alumno tecnologías educativas que innumerables controles experimentales han demostrado que son efectivas en la mejora de

las competencias - desde las más simples capacidades motóricas a las habilidades cognitivas, emocionales y sociales – de los alumnos de todas las edades de cualquier nivel de habilidad.

Permite pues asumir, las interacciones enseñanza-aprendizaje, la lógica del control experimental que a su vez, permite conocer las condiciones que están controlando, cuando se dice que algo es verdad o falso y saber cual es el grado de seguridad con que se afirma que algo es verdad o falso en cierto contexto.

2.1. LA PSICOLOGÍA DE LA CONDUCTA COMO SISTEMA.

La psicología de la educación contemporánea nace de la integración de múltiples aspectos del conductismo de Skinner con la psicología interconductual de Kantor, configurándose como un sistema psicológico unitario.

En cuanto sistema está dotada, de una específica filosofía de la ciencia, es decir de un “modelo para organizar” Toulmin, (1971) por lo que el objeto de estudio y la metodología debe permitir determinar el criterio de validación de los resultados. Son por tanto comunes y transversales a las distintas ramas en que la ciencia se articula, prescindiendo de la diversidad de los objetivos que cada una de ellas persigue. Establece, en otras palabras, las leyes que delimitan qué y cómo se estudia prescindiendo de los “porqués” sectoriales.

En segundo lugar, propone una teoría elaborada coherentemente con las leyes de la filosofía de la ciencia. Entendiendo por teoría un conjunto orgánico de principios y de leyes derivadas de una muestra lo más amplia posible, de datos empíricos capaces de explicar la regularidad de la relación entre fenómenos específicos y reproducirlos y prevé su repetición. En el ámbito de la teoría, el análisis del objeto de estudio, en nuestro caso, el comportamiento.

La recogida de los datos empíricos, después de muchos años de investigación, ha permitido una progresión de la actividad de elaboración teórica que sin pretender haber descubierto la verdad, se demuestra que se puede resolver con éxito una importante cantidad de problemas.

El análisis del comportamiento es la teoría general que resuelve los problemas de la investigación básica Skinner, (1989) de la investigación aplicada Fernandez Ballesteros, (1994) y de las elaboraciones filosóficas, históricas y especulativas , Morris (1982)

El objetivo de este capítulo es evidenciar como en el ámbito de este sistema, la filosofía de la ciencia, tiene como objeto de estudio la interacción entre el comportamiento individual y las circunstancias ambientales, permitiendo un análisis experimental y una elaboración teórica amparada por las mismas leyes y los mismos principios según sea el contexto experimental y/o específico en el que se verifiquen.

La descripción de los modos que regulan la reciprocidad de las interacciones permite:

- a) verificar qué cambia del comportamiento en función de cambiar situaciones ambientales o viceversa.
- b) individualizar los criterios que permitan clasificar los cambios como aprendizajes.
- c) describir su progresión en el proceso de desarrollo individual
- d) intervenir para promover, a través de una acción correcta del aprendizaje, los repertorios de competencias y de habilidades de cada individuo.
- e) evaluar de manera rigurosa los resultados de la intervención.

2.2.EL OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de la psicología consiste en las interacciones entre el comportamiento de un individuo y de los fenómenos del ambiente. Estas interacciones se manifiestan en términos observables, medibles y reproducibles, además de ser susceptibles de estudios científicos Kosso (1992).

Las palabras claves que describen el objeto de estudio, individuo, ambiente e interacción, merecen una descripción detallada porque el significado que se les atribuye en la literatura psicológica no es siempre unívoco.

El individuo: el individuo en cuanto a ser humano, entidad biológica y cultural única, capaz de comportarse según las características de la especie. Tener manos y pies y no alas, estar dotados de una estructura fonatoria o de un sentido de la vista con ciertas características, son factores determinados por la historia evolutiva, son por tanto comunes para todos los hombres.

La unidad depende pues, de igual manera, de los aspectos biológicos irrepetibles y de la historia personal. El aspecto biológico a su vez es el resultado de la herencia biológica-genotipo- y de las

características biológicas-fenotipo- que se desarrollan gracias a la interacción entre el fenotipo y el ambiente biológico y físico.

En otras palabras, el patrimonio único de los cromosomas heredados y el ambiente biológico y físico constituyen una relación recíproca que permiten la aparición de las fenotipos individuales. En este sentido, condiciones genéticas y ambientales – herencia y ambiente- contribuyen a definir de manera irrepitible las características biológicas ontogenéticas de cada individuo.

El individuo biológico participa pues en la interacción con los fenómenos del ambiente dentro de los límites impuestos de la filogénesis y la ontogénesis biológica. La naturaleza de la interacción diferencia los comportamientos biológicos de los comportamientos psicológicos y dentro de este determina posteriores especificaciones.

2.2.1 LOS COMPORTAMIENTOS BIOLÓGICOS

Los comportamientos biológicos comprenden la actividad de reacción de las células, de los tejidos, de los órganos y de los sistemas de conexión, es decir la estructura anatómica, su funcionamiento fisiológico y los sistemas sensoriales y neuronales que han sido objeto de estudio de los neurólogos o los neurobiólogos. Los psicólogos se han ocupado mayoritariamente de los comportamientos psicológicos, aunque el interés por el estudio de los comportamientos biológicos ha ido aumentando sobre todo porque la neurobiología se ha consolidado como una ciencia multidisciplinar, que mantiene la idea que una comprensión del sistema nervioso, presupone investigaciones experimentales en todos los sectores biológicos fundamentándose en un principio unificante que ve en la neurona la unidad estructural y funcional del sistema nervioso y de cada una de las especies animales Reichert, (1990).

Los resultados de las investigaciones en ese campo, a menudo sorprendente, han evidenciado como muchas zonas del cerebro pueden mutar estructuralmente y funcionalmente en relación a la experiencia sensorial. Algunos sistemas neuronales dependen por tanto de la información sensorial proveniente del ambiente para poder formarse correctamente durante el desarrollo postnatal. Los mecanismos que están en la base de esta plasticidad condicionada al desarrollo pueden estar activos mucho tiempo después de la primera fase postnatal. Aunque el cerebro puede estar influenciado continuamente por la experiencia, en base a la estabilidad de la sinapsis formada, o por una parte de las interconexiones neuronales.

Así pues, cada sujeto está expuesto a distintos influjos ambientales sensoriales, la plasticidad neuronal depende de la experiencia que contribuye a la estabilización de la individualidad de un organismo por lo que se pueden incluir en el proceso de desarrollo de las señales sensoriales como elementos con capacidad de estructuración. Suponiendo que: el ambiente en el que el organismo se desarrolla sea suficientemente diferenciado, se posibiliten las interacciones con el ambiente de los estadios evolutivos precedentes; que las señales sensoriales percibidas sean las adecuadas a las capacidades de respuestas intrínsecas a la célula nerviosa interesada, las señales sensoriales pueden influenciar eficazmente el desarrollo funcional y estructural de determinadas partes del sistema nervioso Reichert, (1990).

2.2.2. LOS COMPORTAMIENTOS PSICOLÓGICOS

La manera con que las señales sensoriales que provienen del ambiente se interrelacionan con el individuo biológico, definen los comportamientos psicológicos (sensaciones, percepciones, aprendizajes, conocimientos, pensamientos, emociones,...).

Desde la neurobiología se afirma que la estructura de los funcionamientos biológicos son condiciones necesarias pero no suficientes para explicar un acto psicológico, que no lo causa, mejor dicho que su relación es recíproca y que ciertas condiciones del ambiente pueden modificar hasta la estructura biológica, por lo que atribuye una gran importancia al análisis experimental de la interacción individuo-ambiente. Un niño que no gatea, cuando tiene la edad de hacerlo, evidencia un problema que puede depender de una combinación de factores biológicos como una enfermedad hereditaria, inmadurez física, malnutrición o de factores psicológicos relacionados a una escasa diferenciación del ambiente en el que vive, a escasas oportunidades de moverse, o a la falta de estímulos adecuados por parte de los que le rodean. En cualquier caso, el psicólogo debe sugerir la pauta de comportamientos que permitan afrontar el problema, organizando interacciones individuo-ambiente, de manera que pueda resolver el problema o al menos paliarlo, limitando los efectos negativos, con intervenciones alternativas que compensen las limitaciones biológicas y/o psicológicas, normalizando su relación recíproca.

2.2.3. EL AMBIENTE

El ambiente con el que el individuo se interrelaciona es ante todo identificable como ambiente interno, es decir como "locus" en el cual los estímulos con los que el individuo se interrelaciona tienen origen. La sensación de hambre, de acidez, de cansancio son estímulos generados del funcionamiento fisiológico o de la actividad muscular, percibido por los sistemas receptivos del organismo. En cualquier caso todos los

estímulos internos percibidos por el individuo adquieren propiedades funcionales en el sentido que desarrollan una concreta acción en el comportamiento del individuo, en una específica circunstancia.

La definición del ambiente, tanto interno como externo en términos funcionales, además que por las características biológicas, físicas, sociales y culturales de los hechos que tienen lugar, es probablemente uno de los puntos críticos del conductismo. Es la consecuencia de la oposición metodológica llevada a cabo por Skinner, de estudiar preferentemente el comportamiento individual, en vez del general. Para poderlo hacer de manera correcta y productiva es imprescindible no solo conocer las características de lo que incide en un colectivo y análogamente aquello que incide específicamente en un individuo.

El ambiente físico-socio-cultural es el conjunto de elementos que rodean al individuo. Algunos tienen específicas propiedades físico-químicas - las cosas concretas - otras se caracterizan por su carácter socio-cultural, en base a la particular influencia que ejercen sobre los individuos de una comunidad. Unos y otros actúan sobre el género humano y sobre todo aquello que éste produce.

El ambiente funcional está constituido por elementos, cosas e influjos que actúan sobre una persona en particular además de las condiciones referentes a la dotación biológica individual.

El ambiente físico-socio-cultural y los fenómenos que lo caracterizan se pueden medir con instrumentos físicos y sociales; el ambiente funcional solo a través de los cambios que provocan en el comportamiento del individuo.

Las condiciones que definen el ambiente funcional son casi infinitos; se pueden sin embargo agrupar en dos categorías: funciones del estímulo y factores del setting.

Las funciones del estímulo se especifican a partir de las actuaciones del sujeto en relación con un particular evento o estímulo, partiendo de la base de su anterior historia interactiva. En otras palabras, cuando una persona se comporta de una cierta manera ante un cierto estímulo, se puede decir que el estímulo tiene una función y que entre ambos existe una relación funcional.

Un mismo estímulo puede tener tres tipos de funciones: a) elicitante (involuntario), por ejemplo la luz muy intensa que provoca el cierre de la pupila, b) refuerzo y c) discriminante.

Los estímulos con funciones elicitanes preceden siempre el comportamiento y lo determinan de manera causal; las interacciones que lo caracterizan fueron estudiadas por Pavlov. Las funciones de refuerzo y discriminativas de los estímulos definen en cambio las interacciones operantes y juegan un papel u otro según sea, es decir si siguen o preceden a la respuesta.

Los fenómenos biológicos, somáticos, físicos, sociales y culturales con los que se tiene contacto continuamente adquieren en el curso de la historia experiencial individual funciones distintas que, en la mayor parte de los casos, quedan en el repertorio individual.

La posibilidad de reagruparlos, organizarlos y jerarquizarlos en categorías funcionales para ordenar su infinita variedad es fundamental, para describir, comprender y prever de manera objetiva su relación con el comportamiento y poder explicar el aprendizaje y la proposición del aprendizaje en el desarrollo y eventualmente intervenir para modificarlo.

Clasificar en base a las funciones la infinita variedad de los estímulos que intervienen durante la interacción entre el adulto y el niño, por ejemplo, permite superar problemas sometidos a opiniones de categorías subjetivas, como la indulgencia, permisividad, autoritarismo, que sin dar una información útil a nivel descriptivo nos sirven para explicar qué sucede, porqué y de qué manera.

Los factores del setting incluyen características tanto del ambiente biofisiológico interno, cuanto del ambiente físico y socio cultural externo, que no participando directamente en la interacción, son capaces de influenciarla. Estado de privación o saciedad de elementos necesarios para el bienestar del organismo (comida, agua, etc.); condiciones biomédicas alteradas (una enfermedad o un estado de excitación debido a la ingerencia de drogas o alcohol); la edad (en cuanto índice cronológico de crecimiento o declive biológico); ritmos y estados fisiológicos (anomalías del sueño, excesos de fatiga, estrés emotivos) son todo ellos ejemplos de factores del setting interno.

Las circunstancias físicas del ambiente externo, tratados por la psicología como problemas perceptivos que intervienen todos los sistemas sensoriales, definen el "fondo" de cada interacción. El aula en la escuela es un ambiente físico, en el cual la luminosidad, la temperatura, el nivel de ruido, la iconografía, pueden incidir en la interacción educativa que se esté llevando a cabo.

En la clase cuando están presentes el profesor y los alumnos definen los elementos del setting en sentido sociocultural. En este caso los factores del setting especifican: las instituciones culturales, la presencia y la actividad de una persona o de un grupo de personas, las reglas, etc. Estar en clase implica

comportarse de manera distinta que sí se está presenciando un partido de fútbol, los comportamientos adecuados se adquieren gracias a la intervención educativa, a la imitación del comportamiento de los otros y también de reglas prescriptivas para tal o cual situación, que son por regla general aceptados por el grupo. El conjunto de todos estos elementos induce al niño a comportarse de una manera sí está presente el profesor y de otra cuando está en el recreo con los amigos y de manera distinta cuando está con sus padres.

Internos y externos, los factores del setting definen el contexto de la interacción, en el sentido que definen la historia personal que ha concretado una situación biológica y psicológica, la estructura de la situación actual y la relación funcional que se establece entre estímulos y respuestas.

El concepto de contexto tiene una gran importancia porque define tanto desde el punto de vista biológico como psicológico, la unidad entre el individuo y su historia.

La interacción entre el individuo y el ambiente, va a ser el objeto de nuestro estudio. Reciprocidad e interdependencia funcionales representan las características críticas. El individuo aislado del ambiente, y viceversa, no tiene ningún interés, para un analista del comportamiento, es el modo en que las variables que lo definen se interrelacionan modificándose. Por ejemplo, el timbre del teléfono se define funcionalmente en cuanto estímulo del comportamiento de la persona que responde y por otra parte el comportamiento de la persona se define funcionalmente como respuesta de la conducta de la persona inmediatamente después de oír el timbre del teléfono.

El análisis funcional describe la unidad de estudio como una contingencia de tres términos: contingencia en sentido técnico, la probabilidad que un evento sea influenciado o inflencie a otros y los términos son los eventos considerados. El primero es la función del estímulo que sigue la función de la respuesta. En el ejemplo del timbre del teléfono, no constriñe hacia una específica forma de acción, pero crea la ocasión para una respuesta. Responder "diga" es la respuesta, la voz de la persona que está al otro lado del hilo telefónico es la función del estímulo que sigue la función de la respuesta y la voz de la persona que nos habla es una función reforzante y que probablemente se repetirá esta conducta en situaciones análogas.

Las dimensiones funcionales de un estímulo se adquieren a lo largo de la historia experiencial individual, tienen pues distintos valores; en general tiene, sin embargo, la capacidad de modificar el comportamiento de cada uno de nosotros.

Hemos visto anteriormente como los estímulos funcionales ejercen funciones estimulantes para una persona en concreto.

El significado del concepto clase de estímulo como conjunto de eventos de naturaleza diversa, pero que tienen en común la función que ejercitan, es fácilmente comprensible en situaciones análogas como hemos visto anteriormente.

2.3. EL MÉTODO DE ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES

El método, es el segundo elemento que define la filosofía de base de una ciencia. El método con que la psicología del comportamiento procede, en el estudio de las interacciones, es el propio de las ciencias sociales, que delimita el campo de búsqueda a todo aquello que se puede observar directamente, o con instrumentos específicos, o que se puede inferir de manera verificable. Objeto y método se controlan recíprocamente y en este sentido, son garantía de validez de los resultados. Recordemos que validez, en el ámbito del discurso científico, significa la coherencia interna del sistema, teoría-datos experimentales-teoría, o bien la generalización de los datos en casos no verificados directamente.

El procedimiento es experimental: si manipulando de manera controlada las variables independientes– las condiciones que proponen las hipótesis pueden ser relevantes– y observa qué cambios resultan de la variable dependiente – el comportamiento - la relación entre cambios del comportamiento inducidos de las manipulaciones experimentales de las condiciones y las mismas manipulaciones, se contempla como relaciones de dependencia directa. Explicar el comportamiento significa pues descubrir y describir sus relaciones empíricas con las condiciones manipuladas. El comportamiento es lo que interesa, no un medio indirecto para estudiar cualquier cosa: la mente, el cerebro, la cognición. Bijou (1982), Skinner (1989).

Esta es la diferencia sustancial con otros conceptos, en particular con los cognitivos, que aún aceptando el comportamiento como objeto de estudio o los procedimientos experimentales como método, parten de la hipótesis que el comportamiento es el efecto observable de la actividad de estructuras cognitivas no observables. Los cambios del comportamiento observado en función de la manipulación controlada de las condiciones son desde esta óptica, atribuidos a aquellas actividades cognitivas que se presumen influenciadas de las manipulaciones experimentales.

La elaboración teórica congruente a esta filosofía de la ciencia sigue "el principio de la hipersimplificación cartesiana" porque la recogida de los datos empíricos puede iniciarse si son formuladas, preliminarmente, ideas claras sobre lo que se quiere comenzar a estudiar Toulmin,(1971). En cuanto que deriva de ideas a priori, en vez de datos empíricos, las estructuras cognitivas están construidas de manera abstracta por lo que su naturaleza metafórica implica la explicación de los fenómenos observados gracias a la deducción de sus relaciones hipotéticas. Aquello que se observa se puede describir pero no explica los comportamientos observados.

En los años 60, la mente, como objeto de estudio vuelve con fuerza, aunque ni los cognitivistas pueden definirla, si no es con técnicas metafóricas "quien ejecuta los procesos cognitivos, percibe el mundo, organiza los datos sensoriales en entidades significativas y elabora informaciones, es la copia de la persona de la cual la mente es una réplica " Skinner, (1989)..

Una vez propuesta como objeto de estudio, la mente no se puede estudiar con métodos introspectivos pre-watsonianos, ya que son sus productos, no los procesos que en ella se elaboran los que se pueden observar, la dialéctica se alimenta del modo como se habla de los productos de la investigación, más que de los productos en sí mismos. Los datos se refieren a los fenómenos examinados, pues la clase de fenómenos no impone necesariamente un particular tipo de interpretación: son posibles interpretaciones comportamentales de fenómenos cognitivos y viceversa.

La psicología comportamental no pone en duda la existencia de una específica clase de fenómenos que incluye el pensamiento, recuerdo, problem solving, emociones, etc. Es objeto sistemático de investigación pero lo considera actividad comportamental más que estructura precomportamental y por tanto explica como todos los demás comportamientos que no necesitan un status causal específico, como productos significativos de las condiciones puestas en juego y no como manifestaciones de estructuras metafóricas inferiores.

2.3.1. LA TEORÍA

Una teoría psicológica y la tecnología que se deriva, son sistemas abiertos y flexibles. En otras palabras no representan un prototipo absoluto e inmutable, pero deben contemplar la interacción de nuevos conceptos, principios o técnicas con la condición que sean obtenidos de la praxis experimental, que recen funcionales y no redundantes. Bijou ,(1982).

Como en todas las ciencias naturales los datos empíricos que se recogen progresivamente gracias al procedimiento experimental se ordenan en el corpus de una teoría general, es decir de un conjunto coherente de propuestas generales usadas como principios explicativos para la clase de fenómenos estudiados. La correspondencia entre los principios ya organizados y los nuevos datos experimentales que se van recogiendo consolidan la teoría; lo contrario impondría una revisión, o lo que es más, desecharla para encontrar una nueva que pueda coherentemente comprender los datos contradictorios.

Es decir, la cualidad esencial de una teoría científica es la de poder ser confrontada directa o indirectamente, con datos empíricos siempre nuevos, que son al mismo tiempo inicio y final, Burney , (1994). Una teoría que no utiliza metáforas, está más expuesta al riesgo de revisiones continuas. No es de hecho posible, justificar excepciones que de otro modo serían fácilmente englobadas en la metáfora. Inaccesible por definición al control empírico, la metáfora contiene, o es capaz de hipotetizar según la necesidad, los recursos necesarios a su supervivencia aún cuando se revela incongruente con la realidad.

Obviamente, este planteamiento, que estigmatiza como "errores de realidad" la incoherencia entre dato empírico y teoría, es epistemológicamente inaceptable porque no permite nunca reducir a función analógica la metáfora, es decir atribuirle significado empírico.

Sería quizás oportuno, recordar que la metáfora ha llenado gran parte del vocabulario teórico de base de la psicología moderna. Algunas teorías no han hecho un uso exclusivamente exegético, a medida que enriquecían su patrimonio de datos empíricos han sustituido los modelos analógicos, que habían servido inicialmente para fomentar la investigación y seleccionar los primeros datos útiles con la finalidad de la elaboración teórica, con términos y conductas empíricamente fundadas, controlables experimentalmente y modificables con la adquisición de nuevos datos, por ejercer la psicología del comportamiento de la corriente baconiana.

Otros sistemas parecen sin embargo, resistirse a la idea de abandonar los modelos metafóricos aún cuando estos han perdido el valor heurístico y corren el riesgo de inhibir cada uno de los posteriores procesos a medida en que aceptan solo afirmaciones, cerrando el camino a cualquier otro nivel de investigación que pudiera conducir a su revisión o sustitución. Este problema, se evidencia en el ámbito de todas las formulaciones teóricas psicoanalistas, es a menudo crítico en gran parte de las cognitivas, en que los términos y constructos como mente, conocimiento, estructura cognitiva, actividad cognitiva, etc., no son ni observables, ni reducibles empíricamente y por tanto no verificables.

Los principios de la teoría comportamental, describen relaciones de regularidad entre las variables manipuladas y aquellas observadas y la regularidad de verificación permite concluir que las interacciones entre el comportamiento individual y los fenómenos del ambiente están regidos por leyes, dado que un individuo con su especificidad biológica, los cambios de su comportamiento psicológico son una función recíprocamente definida de su historia de interacciones y de las situaciones contextuales en que progresivamente se interrelacionan.

Cada individuo reacciona y se comporta de manera personal en las diversas circunstancias, pero las leyes que regulan la interrelación son objetivamente válidas para todos. Es evidente, por ejemplo que aquello que puede funcionar como refuerzo para el comportamiento de un recién nacido, no producirá el mismo efecto en un niño en edad escolar, o de un adolescente. La leche, un juguete, una sonrisa, sin embargo, en la medida en que se demuestran capaces de hacer aumentar la frecuencia o la duración, o la intensidad del comportamiento que le ha producido, son todos estímulos con función reforzadora. La función del refuerzo de un estímulo tiene siempre el mismo efecto: hace aumentar la probabilidad de la respuesta que produce. En este sentido, cualesquiera que sean los estímulos, el comportamiento de los distintos individuos se rige por la misma ley.

Las razones del porqué se estudia el comportamiento pueden ser distintas. Si se está interesado en "manipular un set de condiciones para ver qué sucede en el comportamiento y a las otras condiciones previstas de la situación experimental" Bijou, (1982) y ampliar de esta forma el background de conocimientos relativos a las relaciones comportamiento-ambiente, el ámbito que define la ciencia y la investigación básica. En el ámbito de la psicología del comportamiento, ciencia e investigación básica, fundamentan el análisis experimental del comportamiento.

La psicología del comportamiento aplicado tiene, sin embargo, como objetivo prioritario, estudiar si los resultados obtenidos de la investigación básica pueden responder a cuestiones sólidamente relevantes en sectores diversos, evolutivo, educativo, terapéutico y define su ámbito como análisis aplicado del desarrollo de la educación.

En ambos casos, vale la pena subrayar que el objeto de estudio, los métodos de búsqueda, los procedimientos de análisis, de interpretación y de elaboración teórica de los datos son los mismos. Lo que implica entre otras cosas, que muchos de los resultados obtenidos de la investigación básica una vez aplicados a situaciones prácticas, propongan nuevas hipótesis a la investigación.

2.3.2 . EL ANÁLISIS EXPERIMENTAL DEL COMPORTAMIENTO

Algunos autores resumen el status actual del análisis experimental del comportamiento precisando la contribución de Skinner a la definición del objetivo, de la unidad de estudio y de la evolución de la ciencia del comportamiento, poniendo de relieve que la interpretación que se ha dado a menudo es errónea y no corresponde a su significado objetivo. Es quizá este el momento de intentar ver qué ha cambiado sustancialmente desde el conductismo metodológico de Watson al conductismo experimental de Skinner.

No quisiera detenerme en la evolución del conductismo ni en la psicología de Watson pero sí quisiera hacer hincapié, sin embargo, en el concepto de control y la relación con la descripción, la explicación y la comprensión del comportamiento.

El control es el problema conceptual que ha provocado el mayor número de equívocos, de interpretaciones incorrectas y, cómo no, ha tenido numerosas críticas. Se puede atribuir parte de la responsabilidad del permanente perjuicio, al hecho, que a menudo, los estudiosos del comportamiento han sido parcos en la descripción de los objetivos, progreso y evolución del análisis del comportamiento.

En la psicología conductista contemporánea, no es el behaviorismo clásico de Watson, dónde el término control es aplicado al comportamiento, sino que está al servicio de la epistemología y de la filosofía del conocimiento, es decir "un modo económico de afirmar el criterio pragmático de verdad empírica como acción eficaz" o "un modo de trabajar que lleva a un buen fin". A su vez, son modos "económicos" de significar la comprensión. Prever y controlar el comportamiento significa comprenderlo.

En la praxis experimental que caracteriza las ciencias naturales, con quien el análisis del comportamiento comparte los procedimientos, las ocasiones en que se puede entender el fenómeno que se estudia, son aquellas en que se ha descubierto el qué y no el cómo se controla.

En el análisis experimental, cualquiera que sea el objeto de estudio, es necesario entender cómo funcionan las variables puestas en juego y demostrar que, interviniendo en unos, cambian los otros.

Entender el mecanismo del comportamiento es lo que interesa al analista experimental, sobre todo porque entender significa promover el desarrollo de soluciones capaces de responder con una acción eficaz ante los problemas que se plantean. En el análisis aplicado del comportamiento, entender significa de hecho, descubrir las funciones que mantienen, por ejemplo, un comportamiento inapropiado de un alumno y demostrar que cambiando de manera controlada algunas variables específicas, por ejemplo, cambiar la secuencia de los ejercicios o el tipo de estímulos verbales, o la atención del profesor, el comportamiento del alumno cambiará.

Saber qué y cómo controlar para cambiar el comportamiento de un alumno, es el objetivo de estudio de la psicología de la educación.

Es por esto que esta tesis que nace desde un planteamiento pedagógico, como es la aplicación de un programa de transversalidad curricula, se vincula a la psicología de la educación, porque su objetivo es el cambio de conductas. Un programa de educación para la salud, no puede tener otro objetivo que no sea formar conductas saludables, por medio de aprendizajes de conocimientos o modificando aquellas conductas incorrectas mediante el aprendizaje y, sobre todo, el control de variables que inducen a conductas no saludables. Vamos pues a introducirnos en algunos aspectos del mecanismo del aprendizaje que puedan ser útiles para los resultados de la modificación del comportamiento.

Aprendizaje y comportamiento son términos tremendamente correlacionados, se habla de aprendizaje a propósito de nuevas maneras en que un organismo se comporta, que aún no siendo del todo cierto, los diccionarios de psicología dan como definición de aprendizaje "un cambio relativamente permanente del comportamiento debido a la experiencia".

Se puede afirmar que se puede aprender cuando te enseñan algo. El aprendizaje está en función de la enseñanza, se conoce algo nuevo. Este conocimiento puede referirse al conocimiento estructural o funcional, que no tienen porque ser interdependientes y, por tanto, un tipo de conocimiento no condiciona al otro. Por ejemplo el conocimiento de la estructura de un coche y la habilidad de conducir no se correlacionan y, por tanto, no están condicionadas al deber ser de aprender en este orden: estructura/funcionamiento, no es necesario conocer la mecánica del coche para conducir bien, o saber conducir para conocer la mecánica del coche.

Conocer las funciones y conocer las estructuras no puede suponer por tanto, tipos de conocimiento excluyentes, aunque tradicionalmente los estudios sobre el aprendizaje han condicionado

su dicotimización. De hecho, ha promovido, dos líneas de investigación y de elaboración teórica, que se reconocen en la diversidad de problemas que buscan y cómo encuentran las respuestas: una se ocupa del análisis funcional y la otra del análisis estructural. En ambas, es posible encontrar un común denominador en el método experimental y en el procedimiento de recogida de datos, sin embargo, la elaboración teórica presenta grandes divergencias.

Estudiar las funciones, significa estudiar las consecuencias de algunas relaciones entre hechos ambientados específicos y conductas concretas. Estudiar las estructuras, implica buscar respuestas a problemas de naturaleza, capacidades y habilidades concretas.

En la medida en que el método y los procedimientos comunes permiten analizar problemas estructurales en términos funcionales o viceversa, la contribución de las dos líneas de trabajo se legitiman en la investigación básica y en la aplicada.

2.3.3. PROCESOS DE APRENDIZAJE

Las relaciones entre fenómenos del ambiente –los estímulos- y el comportamiento del organismo – las respuestas- son susceptibles de análisis experimental en la medida en que es posible observar cómo la manipulación controlada de unos, influencia a los otros. En el ámbito del análisis experimental del comportamiento, el modo en que se organizan las variables independientes –los fenómenos ambientales- se definen las operaciones, mientras las modificaciones del comportamiento que se observan las variables independientes- describen los procesos.

La observación del comportamiento es la operación preliminar. Consiste en ver qué hace un organismo, cómo se comporta en un ambiente concreto, ya sea en situaciones de laboratorio o naturales.

No prevé la manipulación de variables, pero es un momento imprescindible del análisis experimental, porque describe el comportamiento antes de introducir las variables que supuestamente lo modificarán. Es evidente que la modificación inducida sucesivamente, podrá ser confirmada sólo en base a una observación inicial. Su importancia en la valoración de la eficacia de la intervención educativa es evidente.

Las operaciones experimentales se clasificarán en tres modalidades específicas de organización de los fenómenos ambientales: a) operaciones de presentación del estímulo, b) operaciones de consecuencia de respuesta y c) operaciones de control del estímulo.

2.3.4. LA INTERACCIÓN DE LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE: LA OBSERVACIÓN.

Verificar la eficacia del proceso educativo es posible si se acuerda qué objetivos se persiguen, qué contenidos son necesarios para conseguir el objetivo y cuáles son los indicadores de evaluación que se van a utilizar. En el proceso educativo intervienen ámbitos tan complejos como la personalidad individual con todas sus interacciones, por tanto intentar mantener un control exhaustivo de todo ello es tarea poco menos que imposible. Sin embargo, la complejidad, no justifica la ausencia de criterios de unificación de la eficacia del proceso educativo. Para verificar la progresión de las interacciones comportamiento-ambiente en términos coherentes a los objetivos educativos, se debe empezar a controlar las operaciones preliminares a cualquier intención programática de las contingencias del aprendizaje: la observación. Todo cuanto se requerirá en el procedimiento del proceso educativo, de la selección y del control de los estímulos antecedentes y consecuentes a la respuesta, a la programación y a la gestión de jerarquías de aprendizaje que favorecen la estructuración de comportamientos complejos, a la validación final de modelos específicos de enseñanza, por lo que no se puede prescindir de una evaluación inicial válida.

La tecnología educativa, que ha derivado exclusivamente de la investigación experimental y metodológica para aplicarla directamente a la praxis didáctica, puede facilitar un trabajo, aunque por su complejidad es bastante arduo.

2.3.5. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA.

Las tecnologías disponibles para promover a través del aprendizaje, las competencias de cada alumno, su evaluación y generalización están ampliamente experimentadas y se muestran en grado de resolver una amplia gama de problemas.

Actualmente, el término tecnología y todas sus derivaciones, forman parte del uso común y no suscitan particulares reacciones emotivas. Pero no siempre ha sido así.

Tecnología indicaba, inicialmente , “conjunto de procesos técnicos y mecánicos por medio de los cuales tiene lugar la producción de los bienes de servicio”. Por analogía, se utiliza el término para indicar la aplicación de descubrimientos científicos, en las más diversas áreas, al alcance de fines prácticos. En el ámbito educativo, se identifica, con el conjunto de procesos, pero también de instrumentos, capaces de favorecer el alcance de los objetivos educativos.

La tecnología de la educación, se ha identificado durante mucho tiempo con la instrucción programada y con las máquinas de enseñar y la percepción que se tenía de las máquinas de enseñar en el momento de su aparición, se estigmatizó con la afirmación *“Son conductas, en sentido Watsoniano”*, por el contrario el ordenador, en cuanto elaborador de las informaciones, tiene una mentalidad evolucionada y por tanto cognitiva. Se quería dar a entender que las máquinas de enseñar pueden instruir, mientras que la informática posibilita la adquisición de habilidades generales.

Una vez superada la disquisición a la que nos hemos referido, ha permanecido sin embargo, la contraposición entre instrucción y educación. El tema es recurrente en la psicología del aprendizaje y de la educación y abarca a todo tipo de tecnologías. Es por eso que vamos a detenernos, aunque sea sucintamente, en esta cuestión.

Si hacemos un breve recorrido histórico, ya en las tribus paleolíticas se había inventado la “escuela” y el primer pedagogo teórico/práctico sabía como enseñar las cosas que la comunidad tenía necesidad de conocer y aprender, y tenía la energía y la voluntad para enseñarlo, era por tanto un educador. Las técnicas de fabricación y utilización de las redes de pesca y de la posición de las trampas de caza, o dónde hacer las fosas indispensables para los ojeos, por ejemplo. Para aprender, se necesitan, inteligencia, preconocimiento, habilidad y predisposición, dotes que nosotros pretendemos desarrollar en la escuela . Si todas estas técnicas son necesarias ¿por qué la escuela no puede enseñarlas?. Los grandes pensadores de la antigüedad, han mantenido que, eso no sería educación sino que sería tan solo instrucción. Con la complejidad de la cultura, los currícula son ya de gran extensión y no permiten añadir cuestiones técnicas, sino que hay que hacer hincapié en una cultura general más extensa, para desarrollar una habilidad general, que no se centre solo y exclusivamente en un simple adiestramiento. Mantenían que la esencia de la educación es la atemporalidad. “La educación es algo duradero aunque se modifiquen las condiciones”.

Así fué como un sistema educativo concebido en función de un objetivo bien definido, degeneró en enciclopedismo.

Objeciones análogas se han venido haciendo a los trabajos sobre la tecnología, que demostraban sin embargo, las posibilidades de resolver problemas específicos de la escuela y al progresivo cambio de las condiciones socioambientales, respondiendo, por tanto, a las preocupaciones de los educadores. El análisis detallado que propondremos, de alguna de las técnicas educativas que han mostrado mayor eficacia, evidenciaron también los aspectos críticos sobre la relación instrucción-educación.

La crítica a esta corriente de trabajo siempre ha sido del mismo tipo, "parcelación del contenido del aprendizaje en unidades", una forma de adiestramiento, más que aprendizaje.

No obstante lo anterior, numerosos estudios sobre sistemas personalizados de instrucción, han sido aplicados con éxito y sometidos a verificación, mostrando una garantía científica acreditada.

Debemos recordar, la oferta de posibilidades de aprendizaje que define una de las fases del proceso educativo ilustrado, que se muestra necesariamente a través de la instrucción, es decir, gracias a un conjunto articulado de indicaciones, acerca del modo de comportarse en situaciones distintas, es decir, de la generalización del aprendizaje.

Skinner, llevó las primeras aplicaciones de la tecnología educativa a la escuela. La tecnología que deriva directamente del análisis experimental del comportamiento, que ha tenido aplicaciones en sectores muy distintos, sobre todo, porque la tecnología se ha usado cuando otras modalidades de intervención habían fallado y se querían resolver problemas educativos en centros de rehabilitación, en hospitales, en centros de día o en universidades entre otros.

El éxito de la tecnología educativa es notable y ha funcionado con éxito, en comportamientos distintos en sujetos diversos en el contacto directo con el sujeto y con el setting; la continuidad de la relación antes y después de la intervención, un seguimiento riguroso, pero flexible, siguiendo los resultados *in itinere*; un núcleo de principios científicamente definidos sirven de punto de partida, pero también como fuente de control continuo para el investigador, un procedimiento de decisión basado en los datos producidos por los sujetos más que su dependencia a un modelo; no es necesario confirmar que todas estas razones concurren directamente o indirectamente, al subrayar los aspectos críticos de la definición, en términos observables del objeto de estudio, es decir, la observación y la medida del comportamiento.

2.3.6. LA OBSERVACIÓN Y LA MEDIDA DEL COMPORTAMIENTO

En el trabajo que nos ocupa, queremos resaltar que la tecnología aplicada a la observación directa y medida del comportamiento, es válida para nuestro trabajo.

Para planificar qué hacer y cómo hacerlo debemos organizar las contingencias que promuevan comportamientos apropiados para comprobar nuestra hipótesis de trabajo. Se debe trabajar, por tanto, no sólo a nivel académico, sino también en base a los objetivos sociales esenciales para facilitar el comportamiento académico, de manera que cada alumno prospere con el mínimo nivel de frustración y por tanto de consecuencias aversivas además de, observar y medir las contingencias que rigen el comportamiento del alumno y del profesor y la recíproca interacción, que son condición *"sine que non"* del proceso educativo.

La observación y medida del comportamiento no se llevan a cabo para medir la edad mental de los alumnos. Este tipo de información es útil cuando es importante focalizar la atención en el comportamiento grupal, desde una perspectiva sociológica y permite tomar decisiones acerca de cuestiones administrativas, pero no dan ninguna información sobre los puntos fuertes o débiles del repertorio conductual individual, en todos los aspectos que caracterizan el modo de vivir y de aprender de su contexto.

Desde una perspectiva psicológica y educativa, las decisiones que se deben tomar son relativas a la proyección de los programas y a la validez de su éxito, por tanto, necesitan que la atención se sitúe sobre la variabilidad del comportamiento individual. Individualizar el aprendizaje, no significa, necesariamente, utilizar procedimientos didácticos en una relación uno a uno: significa planificar y llevar a cabo la modalidad de aprendizaje basado en las competencias y en la necesidad del individuo. No es casual que el principio de individualización, esté en la base de la reforma educativa. El proceso de aprendizaje y formación es extremadamente complejo en las sociedades actuales. Desde la educación básica hasta la universitaria, el objeto principal es que los alumnos adquieran las competencias básicas para su desarrollo personal y profesional. En el contexto actual, los cambios tecnológicos exigirán la constante adaptación de los conocimientos.

Los cambios sociales, económicos y tecnológicos que se están produciendo en las últimas décadas, han obligado a reestructurar, tanto los sectores productivos como el propio sistema educativo. Se supone que la escuela debe adaptarse a ellos; sin embargo, independientemente de esos cambios,

poco se sabe si ella proporciona los recursos suficientes para que el propio individuo protagonice por sí mismo esa adaptación, tanto a lo largo de su escolaridad como una vez egresado de la misma.

El sistema educativo escolariza al 100% de la población (desde los 6 a los 16 años) y aparte de sus logros académicos más o menos óptimos, habría de asegurarse que todos tuvieran unas competencias básicas que le permitan insertarse en la sociedad actual (familia, trabajo, sociedad civil...). Seguramente, estas competencias están incluidas en los desarrollos curriculares, ya sea implícita o explícitamente. Sin embargo, es importante poner de manifiesto, tales competencias y adscribirlas a áreas curriculares concretas ya establecidas, para asegurarse que, de una forma transversal o directamente, alguien vele para que se desarrollen oportunamente y que todos los alumnos que finalicen la escolaridad obligatoria consigan una integración adecuada en nuestra sociedad actual.

Por otra parte, hay quien opina, que el elevado academicismo del currículum ha conducido al desligamiento del mismo del entorno social y económico, así como de las demandas provenientes del mundo del trabajo. ¿Qué opinan tales agentes sociales al respecto? ¿Podemos consensuar unas competencias mínimas?. ¿El currículum de la Enseñanza Obligatoria responde mínimamente a la demanda de la sociedad actual?. Evidentemente, es muy probable que un alumno que haya obtenido un rendimiento satisfactorio tenga tales competencias, sin embargo, deberíamos esforzarnos por hacer que todos consigan un mínimo de competencias básicas aceptables para la sociedad. Se debe poner de manifiesto en todos los casos que, la escuela, sí que prepara en unas competencias aplicables a la vida cotidiana, al margen del logro académico conseguido, de la continuación o no en otros niveles educativos o de la inserción en el mundo laboral. Este es el sentido de una enseñanza obligatoria para todos: que la escuela proporcione unos hábitos y unos aprendizajes suficientes para una adaptada inserción en nuestra sociedad.

Por ello, al principio, comentábamos, que la enseñanza obligatoria no abarca solo conocimientos y saberes objetivos, sino también habilidades, destrezas, valores, actitudes, etc. que en muchas ocasiones no están explícitamente recogidos. El conjunto de estos aspectos formativos proporciona la plena dimensión educativa de la actividad escolar.

Y ello deberá realizarse, a ser posible, con pocas matizaciones relacionadas con contextos socioculturales concretos. En otras palabras, un alumno en un ambiente desfavorecido también tiene derecho a que la enseñanza recibida le asegure una integración adecuada en cualquier contexto de

nuestra sociedad, incluido otro diferente al de su condición de origen. Es por eso, que el C.I. no es una medida que nos sirva para medir la inteligencia de las habilidades, que se desarrollan en la actividad académica en relación con las competencias básicas que queremos que desarrollen los alumnos. Muchas veces, los resultados de los tests tienen un efecto leveling, que es siempre indeseable para el estímulo de los alumnos. Esta observación y la medida deben, por el contrario, ser instrumentos flexibles, desvinculados de criterios normativos dependiendo exclusivamente de qué se quiere observar o medir.

2.3.7. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO DE LOS ESTILOS DE VIDA.

Parece evidente que el comportamiento humano, es el resultado de la interacción multifactorial y multidimensional que en forma de estímulos el propio individuo recibe de su entorno. Es por eso que, antes de proponer un modelo de evaluación psicológica, nos vamos a detener en el análisis de los factores y dimensiones que interactúan en el comportamiento .

Una pregunta que los educadores nos hacemos constantemente y que nadie al parecer puede responder en su totalidad, es si los comportamientos y los estilos de vida, se aprenden, se desarrollan, cambian, se adaptan, se extinguen, o contribuyen a crear un equilibrio personal, porque todas estas dimensiones están íntimamente inmersas en los ecosistemas, tanto físicos, como geográficos, biológicos y sociales en los que los sujetos viven se desarrollan y mueren.

Cuando los educadores hacemos referencia al sujeto de la educación, nos referimos a un sujeto sociabilizable y educable, porque partimos, al decir de los antropólogos sociales, del principio que el ser humano, es un ser en su nacimiento, desprovisto de aprendizajes, por lo tanto, todo lo " que es " lo aprende, por lo que nos encontramos ante un individuo con una importante plasticidad de larga duración, en realidad el ser humano en mayor o menor medida es capaz de aprender y por lo tanto de cambiar durante todo su periodo vital.

Es por eso, por lo que creemos, que desde la familia o desde la escuela, por citar dos agencias educativas de primer orden, se puede intervenir favorablemente en los comportamientos y estilos de vida de los niños y adolescentes ayudándoles en la toma de decisiones saludables, ya sea desde escenarios de educación formal, no formal, o informal, según se actúe desde las aulas, recreos, actividades extra escolares o directamente en la familia a través de las escuelas de padres. Hay que tener presente, que los padres se ocupan, de que sus hijos aprendan comportamientos y estilos de vida

saludables, enseñándoles conductas que afectan a su alimentación, sueño, higiene personal, ocio y tiempo libre, en relación con las dimensiones de salud física psíquica y social.

El contexto donde se mueve el individuo, es un gran generador de estímulos que pueden activar ciertas conductas y en consecuencia generar unos estilos de vida que favorezcan o no estilos de vida saludables. Algunos de estos estímulos ocurren o pueden ocurrir de manera imprevista, propiciando incidentes críticos, con escasa incidencia en la consolidación de conductas a lo largo de la vida, sin embargo, debemos subrayar con mucho más énfasis aquellos estímulos que ocurren con más regularidad, porque son estos los que podrán generar conductas más estables.

Un programa de Educación para la Salud debería ser un generador de estímulos, que propiciara la aparición de conductas sanas estables, que redundaran en estilos de vida saludables.

“La clara conciencia de la función señalizadora, reguladora y activadora de las circunstancias del entorno propicia que la Educación para la Salud como estrategia de cambio, se convierta en una estrategia de diseño, rediseño y cambio ambiental” Costa et al, (1996). Es por eso, que pensamos que en un diseño del entorno es fundamental para llevar a cabo cualquier programa educativo y por tanto de Educación para la Salud ya que, todas las señales del entorno, ya sean visuales o audiovisuales, podrán llegar a tener a través de las experiencias de aprendizaje, un alto valor predictivo e incluso incitador de comportamientos. Por otra parte, algunos autores, señalan la conveniencia del conocimiento de los estímulos ambientales como efecto desestresante, ya que cuando se conoce la situación se reduce la incertidumbre.

Desde esa perspectiva, deberíamos aconsejar, que los programas de Educación para la Salud formarán parte de los proyectos de centros, para que todos los profesores e incluso el personal no docente, participaran del objetivo común de “propiciar estilos de vida sanos”, si toda la comunidad educativa se sensibiliza con el proyecto, se evitarán los estímulos disonantes o contradictorios que favorezcan el fracaso de los programas de intervención que persiguen el cambio de conductas generalizado, al tiempo que se consigue que esas conductas perduren y se consoliden. Desde este punto de vista, predicamos la necesidad de trabajar estos programas no solo en la escuela, sino extenderlos a la familia utilizando las escuelas de padres.

2.3.7.1. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO ACTIVO.

En el punto anterior hemos visto la importancia de la Educación para la Salud como estrategia de cambio de los estilos de vida, creemos sin embargo, que es importante, detenernos, aunque sea brevemente, en el análisis de la posibilidad del proceso de aprendizaje y en los seres humanos ya que, sin aprendizaje, no sería posible la adquisición de conocimientos ni de conductas y cuando hablamos de estilo de vida, nos estamos refiriendo, a patrones conductuales estables o lo que es lo mismo, a actitudes positivas hacia ciertas conductas saludables.

Desde el punto de vista educativo nos parece imprescindible conocer los mecanismos de los procesos de aprendizaje, ya que son la herramienta que el educador puede utilizar para que los procesos educativos sean verdaderamente eficaces.

La importancia del aprendizaje en los seres humanos supone un cambio en la capacidad humana con carácter de relativa permanencia, no atribuible simplemente al proceso natural de desarrollo. El aprendizaje está, por tanto, en la base de todo proceso educativo, en la misma medida que diferenciamos la educación del simple desarrollo natural del sujeto.

El hombre, como ser posible, no enteramente determinado desde su nacimiento a causa de la herencia o el ambiente, es un ser como lo define PORTMAM indeterminado y por lo tanto, es producto de sus aprendizajes. Un hombre fijado por reflejos y hábitos, que lo determinen en su conducta, no podría transformarse a sí mismo y, por tanto, no podría ser educado.

Los animales tienden siempre a imitar los comportamientos de la especie, de ahí que su conducta evolucione muy lentamente. La conducta animal tiene un solo objetivo : el principio de eficacia, que la rige totalmente .

Sólo el hombre tiene una conducta que puede superar los meros hábitos instintivos, así puede evolucionar y adoptar comportamientos variados respecto a la especie.

El hombre es un ser con una potencialidad que se desarrolla como consecuencia de los estímulos que recibe del medio; solamente para los denominados " caracteres primarios " existe determinismo genético , pero en todo el resto de la base genética se ve influenciado por el aprendizaje, esto es, por el medio que rodea al sujeto ; biológicamente se afirma que " estamos programados para aprender, fabricamos miles de millones de conexiones o sinopsis con las células cerebrales heredadas" Jacquard,

(1983). Es la intervención social sobre la base genética la que permite al hombre superar la simple animalidad.

Psicológicamente, el hombre se configura como consecuencia de la interacción que establece con el medio ambiente. Según la riqueza de esa interacción el sujeto se independizará en mayor medida del medio, de modo que, pueda situarse "frente a él" y dominarlo.

Pero esta confrontación se realiza en un medio socio-cultural determinado y desde una concreta realidad espacio – temporal.

Desde que nacemos y según algunos autores, también antes de nacer, toda la vida del hombre es un incesante aprendizaje. La especie humana, está constituida de " aprendices" incesantes e incansables, que construyen en cada momento las propias habilidades y conocimientos, el saber hacer y el saber cómo, en relación al mundo físico, a los otros seres humanos y así mismo, los seres humanos transmiten la cultura gracias al aprendizaje. El aprendizaje implica un organismo que aprende, teniendo en cuenta los aspectos biológicos, psicológicos y ambientales.

La gran contribución de la psicología ha sido el estudio experimental del aprendizaje, descubriendo sus mecanismos sistematizando las leyes, los efectos y los procesos.

El concepto de aprendizaje es amplio y definirlo de un modo preciso, claro y que haga referencia a los objetos o fenómenos que permitan la observación directa es difícil. Vamos a proponer, sin embargo, tres definiciones de aprendizaje que nos pueden ayudar a justificar, el porqué de este apartado CARLSON, (2002):

- a) El conocimiento obtenido por medio de la enseñanza.
- b) El acto de adquirir un conocimiento o una habilidad.
- c) La modificación del comportamiento incluida por la interacción con el ambiente o como resultado de experiencias que conducen al establecimiento de nuevas configuraciones de respuesta a los estímulos externos.

Estas tres definiciones nos pueden aclarar al menos dos aspectos del aprendizaje: el proceso de interacción con el ambiente y las nuevas adquisiciones que tienen lugar a causa de la mencionada

interacción , según Hilgard e Bower, (1987), el concepto de aprendizaje hace referencia al cambio de comportamiento de un sujeto, frente a una situación, por el mero hecho que dicha situación se repita.

De las definiciones de aprendizaje, mencionadas anteriormente, aunque puedan parecer incompletas o ambiguas, podemos sin embargo aislar conceptos que siempre encontramos vinculados al de aprendizaje:

- a) el aprendizaje implica cambio
- b) el aprendizaje deriva de la experiencia vinculada a una situación.

Dado que la tesis que presentamos intenta resaltar la importancia de la intervención educativa, debemos hacer hincapié en la dimensión temporal, entre un comportamiento considerado en dos momentos distintos t1 y t2, es decir, un antes y un después de la intervención educativa, debe existir una diferencia en la aparición de un comportamiento que en el tiempo t1 no existía, teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje no es directamente observable, lo que debe observarse es el cambio de conducta que se haya producido.

Es por eso, que en nuestro trabajo, propondríamos una herramienta de medida que permita la comprobación de la modificación de la conducta en dos momentos distintos, primero, actuando sobre la variable que hipotéticamente pueda producir el cambio esperado; el segundo, comprobando las prestaciones de al menos dos grupos de sujetos, uno experimental compuesto de individuos que hayan interactuado específicamente con la experiencia y otro, de control compuesto de sujetos que no hayan llevado a cabo la experiencia .

Nos referíamos anteriormente a la variable tiempo, refiriéndonos a que el cambio tiene lugar a lo largo del espacio y del tiempo, sin embargo, queremos dejar claro, que no es el transcurrir del tiempo la causa del cambio, sino que, el aprendizaje, deriva de una experiencia en una determinada situación, es decir, la causa del cambio no debe ser atribuida al tiempo, sino al ambiente. La relación estímulo-organismo, siempre tiene lugar en un contexto que se caracteriza por un conjunto de estímulos típicos en una situación completa. El contexto tiene una gran influencia, por lo que puede modificar la fuerza y las características de las funciones del estímulo y la respuesta implicados en una concreta interacción.

Otro aspecto importante que debemos señalar es la estabilidad del cambio que constituye el aprendizaje. De todos es sabido que existen cambios que no se deben a aprendizajes propiamente dichos sino que, son producto de la habituación y la sensibilización y pueden desaparecer por falta de

consistencia, cuando nos referimos al aprendizaje, queremos centrarnos, en aquellos comportamientos que constituyen un valor adaptativo, entendiendo como el hecho que consiente al organismo interactuar de la mejor manera, con el ambiente almacenando las mejoras adquiridas por la experiencia y que pasan a formar parte de la conducta habitual de un individuo, o lo que es lo mismo, se convierten en actitudes, por ser éstas, la estructura básica de la personalidad.

A modo de resumen, quisiéramos resaltar, que cada adquisición puede ser mantenida, modificada o puede perderse. Puede ser generalizada a situaciones nuevas, o controlada por fenómenos concretos.

Estas características, que resultan extremadamente adaptativas por cada organismo en términos de flexibilidad y economía, están reasignadas por algunos procesos fundamentales: extinción, discriminación, generalización, imitación. Hay comportamientos complejos, los que su aprendizaje ha sido posible sólo después de largas secuencias de experiencias. Algunas técnicas de laboratorio han demostrado un notable éxito vinculando aquellos que son procesos materiales mediante el *modelado*. Los aprendizajes de orden superior tienen el aspecto de transfer, es decir de "learning set" o aprender a aprender.

Todo lo expuesto anteriormente sobre el aprendizaje, nos parece esencial, tanto en el diseño como en la cumplimentación y evaluación de programas educativos.

2.3.8 LA ESCUELA DE PADRES.

El termino "escuela de padres" no debe entenderse como una clase para mejorar la cultura general o simplemente unas charlas abiertas sobre determinados temas que inciden sobre el rendimiento o calidad de la enseñanza.

La escuela de padres se concibe como un plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales, que se desarrolla a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo.

2.3.8.1 ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA.

La experiencia demuestra que existen escuelas de padres, organizaciones al amparo de muy diversas motivaciones pero, casi siempre han nacido para dar respuesta a una necesidad emanada del funcionamiento de los Centros Escolares. Resulta trasnochado preguntarse si la iniciativa debe partir del claustro de profesores, dirección o asociaciones de padres; resulta evidente que sin el entusiasmo y la colaboración de unos y otros, la experiencia está condenada al fracaso.

Definiremos la escuela de padres como un plan global, es decir, un todo coherente en el que, pasado un tiempo, nos quedan grandes lagunas por cubrir en cuanto a los temas educativos se refiere. Hay que evitar llegar a estructuras rígidas, sin embargo, es posible, un ritmo regular que excluya los ciclos condensados y favorezca una estructura en la cual el continuismo, la planificación y unos claros objetivos, sean los puntales para lograr la sistematización que preconizamos. Sólo desde el conocimiento que da el verse regularmente las mismas personas y poder hablarse con confianza de todos los temas, favorece el buen funcionamiento de la escuela de padres.

La escuela de padres, significa formación y su metodología no debe basarse sólo y exclusivamente de charlas, sino que los padres realicen su aprendizaje fundamentalmente a través de la reflexión sobre su propia experiencia y del diálogo con otras parejas.

En la escuela de padres todos aprendemos de todos, las conferencias, audiovisuales, mesas redondas, técnicas de grupo, análisis de documentos etc. Son sólo medios al servicio de dicho aprendizaje.

La escuela de padres se concibe en plural, porque la educación familiar es tarea de dos. Por ello es aconsejable la asistencia de la pareja, no sólo por su propio beneficio, sino porque con ello, también gana, en riqueza y amplitud, la misma escuela de padres.

Los objetivos básicos que se proponen y que deben marcar la orientación formativa de la escuela de padres, los reducimos a tres:

- a) Servir de CAUCE DE REVISIÓN Y APRENDIZAJE para los padres en los temas relacionados con la educación de sus hijos.

b) Potenciar la COMUNICACIÓN sobre las situaciones que se viven en la familia, creando un ambiente de amistad.

c) Aumentar la INTEGRACIÓN DE LOS PADRES EN EL COLEGIO, ofreciéndoles campos concretos de actividad.

2.3.8.2. PROPUESTA DE TEMAS.

Los padres son adultos y, por tanto, con capacidad de demandar lo que necesitan y reflexionar sobre lo elegido.

Las cuestiones puntuales sugeridas por los mismos deben sumarse en un contexto más amplio y de ahí la necesidad de programar los siguientes núcleos que den coherencia y sirvan de hilo conductor a la dinámica que establezca la propia escuela de padres.

YO VIVO EN FAMILIA, ESTUDIO Y ME RELACIONO DENTRO DE MI AMBIENTE:

NUCLEOS:

1.- Yo (la persona y su desarrollo)

- Psicología evolutiva
- Psicología diferencial

2.- VIVO EN FAMILIA. (ambiente familiar y educación)

- El ambiente del hogar
- Algunos campos de educación familiar

3.- ESTUDIO (el mundo de la escuela)

- La escuela hoy
- Metodologías didácticas e innovaciones educativas
- Los estudios de los hijos
- Dificultades del aprendizaje
- Orientación escolar y profesional

4.- Y ME RELACIONO (las relaciones sociales)

- Relaciones sociales
- Educación para el ocio

5.- DENTRO DE MI AMBIENTE (el ambiente social)

- Valores y contravalores de la sociedad actual
- Problemas sociales

DESARROLLO DE LOS NUCLEOS.

1.- YO (la persona y su desarrollo)

- La edad preescolar
- El niño del ciclo inicial
- De los 9 a los 12 años
- Los difíciles 12 a 15
- El mundo del adolescente
- El desarrollo de la conciencia moral
- La evolución afectiva
- Necesidades psicológicas básicas

2.- VIVO EN FAMILIA (ambiente familiar y educación)

2.1- EL AMBIENTE DEL HOGAR

- Tipos de autoridad y su influencia educativa
- Ayudar a crecer en la autoestima
- La comunicación en la familia
- Relaciones padres-hijos
- Saber premiar y castigar

2.2.- ALGUNOS CAMPOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR.

- Educar en libertad y responsabilidad
- Educar para la justicia
- Educar para la paz
- Educación para la salud

3.- ESTUDIO (el mundo de la escuela)

- Escuela y valores (¿ Qué escuela queremos?)
- Las relaciones familiares-colegio
- Como ayudar a los hijos en los estudios
- Eso que llaman "fracaso escolar"
- La orientación profesional

4.- Y ME RELACIONO (las relaciones sociales)

- Los amigos el proceso de socialización
- El tiempo libre
- Cómo educar para el ocio
- Las lecturas de los hijos
- El juego y el juguete en el niño

5.- DENTRO DE MI AMBIENTE (el ambiente social y su problemática).

- La toxicomanías juveniles
- Publicidad y consumo

2.3.8.3.- LA METODOLOGÍA.

La experiencia profesional nos ha ido demostrando que más importante que los temas es la metodología que se emplea para darles a conocer o profundizar sobre los mismos. Los padres no se reúnen fundamentalmente para oír una conferencia por muy interesante que pueda ser, sino para dialogar entre ellos. Este es el principio fundamental que inspira la metodología que explicamos con detalle.

A.- ESTRUCTURA DE UNA SESIÓN TIPO.

En cualquiera de las sesiones se pueden seguir los siguientes pasos :

1º.- Trabajo en gran grupo.

Todos los participantes de la escuela de padres juntos

Puede ser una conferencia, un audiovisual. Una mesa redonda, un debate, etc.

Tiempo máximo de duración, 40 minutos.

2º.- Reunión en pequeño grupo.

Los asistentes se reúnen en grupos de hasta 10 personas, en salas diferentes.

Cada grupo tendrá asignado un monitor.

Los grupos realizarán un trabajo que les ayude a profundizar y aplicar lo que han visto u oído en el gran grupo. Se trata de poder traducir a las situaciones diarias el tema sobre el que se reflexiona.

Este momento del trabajo, a nuestro entender, debe resultar el más interesante donde todos se convierten en participantes y profesores, cada uno desde su experiencia. Tiempo asignado, una hora.

3º.- Puesta en común.

Se reúnen de nuevo todos los grupos y se pone en común el fruto de la reflexión, las cuestiones, las conclusiones etc..., a que se ha llegado en el pequeño grupo.

4º.- Entrega de documento síntesis.

Si la sesión constituye por si solo un tema, se entregará a cada participante un breve documento-síntesis, a fin de que pueda leerlo en casa, Será un resumen del tema en un lenguaje adaptado a los padres.

B.- EL TRABAJO EN GRUPO.

Cuando exista, debe ser la primera actividad de la sesión.

Tiene valores objetivos:

- A veces pretende únicamente motivar.
- Función informativa para sintetizar los contenidos fundamentales del tema.
- Su misión es plantear interrogantes y suscitar reflexiones.

C.- EL TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS.

Conviene que los grupos sean fijos para permitir un clima de confianza y amistad. El número ideal de miembros es de diez personas, a fin de facilitar la relación. Los grupos de estas características llegan a consolidarse como eficaces para el trabajo a realizar. Los criterios de inscripción en un grupo determinado se dejan a voluntad de los propios padres aunque se recomienda se utilice el criterio de edades de los hijos.

D.- LA PUESTA EN COMÚN.

No siempre debe realizarse la puesta en común. Cuando se lleve a cabo, debe ser resultado de reflexión, con un tiempo flexible y facilitando el diálogo.

E.- DOCUMENTOS SÍNTESIS.

Al final de cada sesión, o de cada tema, hay que facilitar a los asistentes un documento.

MARCO EVOLUTIVO

3.-DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

3.1 CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL TERCER CICLO

A partir de los 9 años y hasta los 12 el niño pasa por una etapa de "madurez infantil ". Este momento se caracteriza por la subjetividad, tanto de las funciones intelectuales, como de las afectivas.

Dentro de esta etapa, el niño va a enfrentarse con el mundo, con la realidad y va a adaptar su comportamiento a las condiciones de este mundo exterior. Es un momento de cierto equilibrio que se romperá definitivamente con la llegada de la pubertad. Así pues, la segunda infancia, se constituye, en un período de adaptación donde el aprendizaje parece ser más decisivo que la maduración en la determinación de los caracteres psicológicos del niño, se produce una verdadera socialización a nivel secundario, es decir, fuera de la familia y, sobre todo, con sus iguales. Se compromete con su situación escolar, adaptándose a nuevos grupos a partir del primer grupo de socialización o primario que es la familia.

Respecto a la conciencia moral, pasa a crear en relación con sus compañeros, normas que rigen su comportamiento. Aquí juega un papel muy importante la escuela en el sentido de que le integra como miembro de un grupo distinto del familiar, debiendo adaptarse a una disciplina igual para todos, necesaria para el funcionamiento social, cívico, de convivencia, de trabajo, de respeto, etc, en el centro, del que no puede desligarse tan fácilmente como en el seno familiar.

En cuanto a la afectividad, tenderá a desarrollar y potenciar al máximo su yo. Cuenta con una inteligencia adecuada para proponerse y alcanzar fines. Este hecho, significa, que tiene una idea clara de los objetivos que desea alcanzar y, por tanto, pondrá los medios a su alcance para conseguirlos. Los adultos deben comprender que el niño debe ir progresivamente haciendo uso de dicha condición humana, y al mismo tiempo, irse constituyendo en un ser autónomo e independiente.

La inteligencia deja paso a la lógica, no ya exclusivamente concreta a través de aquello que es capaz de observar, sino que, el niño, ya es capaz de ciertos razonamientos abstractos.

Las relaciones entre medio ambiente y crecimiento físico no son nada simples, la variabilidad individual en el crecimiento puede haber sido influida por la nutrición, así como por otros muchos factores Maresch y Beal ,(1977). Las diferencias entre los dos sexos en la calidad en las que la cantidad de comida ingerida se acentúa al final de este período. Los factores socioeconómicos pueden influir de forma indirecta en el crecimiento. Los niños que viven en condiciones de extrema pobreza

están en desventaja si consideramos la frecuencia que tiene lugar en estas condiciones de enfermedades, lesiones y desnutrición. Afortunadamente, estos factores ambientales deben ser extremos antes que puedan modificar el modelo heredado del crecimiento. El crecimiento infantil, es normalmente afectado solamente cuando las influencias perjudiciales del ambiente persisten durante un largo período. Incluso, si el crecimiento físico de un niño, ha sido retardado, una intervención apropiada puede restablecer los modelos de crecimiento natural Krogman,(1970). La capacidad de dirigir el crecimiento es más eficaz cuanto más joven es el niño. La causa más común del retraso físico parece ser la mala nutrición. A su vez, es una de las causas más fáciles de corregir, con una dieta aumentada en nutrientes, calorías y proteínas Bailey,(1982). La Organización Mundial de la Salud intenta compensar cada vez más estas deficiencias en la nutrición.

En un ambiente adecuado, la salud general de los niños se ve mejorada en este período. Hay una disminución en la tasa de enfermedades agudas, aunque las enfermedades crónicas se hacen más frecuentes. Vaughn, (1.993).

El número de lesiones en la casa disminuyen, aunque el niño continúa la exploración de su entorno. Sin embargo, aumentan las lesiones fuera del hogar.

Por todo ello, nos parece que nuestro trabajo va a aportar una herramienta que permita medir, en esta edad en la que tanta importancia tiene la alimentación, en qué medida es útil el programa de Educación para la Salud que proponemos para fomentar hábitos correctos de alimentación.

Estas edades se incluyen todavía dentro del periodo denominado segunda infancia o de la "madurez infantil", si bien, a partir de los 11-12 años entramos ya en la fase prepuberal. Algunos niños van a sufrir ya cambios biológicos y también psicológicos propios de la adolescencia, por lo que hemos de tener muy presente, en estos dos cursos, las diferencias individuales de cada niño, pues no todos maduran al mismo tiempo, ni en sus cambios puberales, ni en su forma de entender la realidad.

El equilibrio que el niño parecía haber alcanzado en la etapa anterior se rompe con la llegada de la adolescencia, por ello en este momento podemos encontrarnos con niños con características muy diferenciadas. Así, según Monedero, (1976), los 10 años constituyen la cima de la infancia, mientras que a los 11 se produce un deslizamiento hacia la adolescencia que se manifiesta en una especie de inquietud interior, pasando a los 12 años a aumentar el interés por sí mismo, apareciendo el yo en su dimensión más consciente donde tiene lugar una separación de su mundo interno y externo.

Como ya antes advertíamos, nos situamos en el período que algunos autores denominan la madurez infantil (9-12 años). Dicho período constituye una etapa de adaptación donde el aprendizaje jugará un papel decisivo.

Efectivamente, existe en el niño un afán por saber, una demostración constante de sus capacidades, mostrando, una alta motivación escolar y un equilibrio entre la conducta y la interiorización de las informaciones. Sin embargo, este equilibrio comienza a resquebrajarse a los 11 años, produciéndose ya ciertas conductas propias de la adolescencia.

Según Piaget, (1978) nos hallamos al final del periodo de las operaciones concretas y al principio del periodo denominado "operaciones formales". Es, pues, una etapa de transición a todos los niveles entre la niñez y la adolescencia.

En cuanto al desarrollo moral y, de acuerdo con la teoría de la "toma de roles sociales" de Selman,(1976), el niño se haya en la etapa 4 denominada "toma de roles mutua" (10-12 años). El niño comprende que tanto él mismo como otras personas pueden verse a sí mismas y a otras personas de forma simultánea como sujetos. Es capaz de enfocar la situación desde una perspectiva de tercera persona, o lo que es lo mismo, situarse en el lugar de "otros".

De acuerdo a las etapas del juicio moral de Kolberg, (1976), nos situamos asimismo en la etapa 4 "conciencia y sistema social". El niño es capaz de reflexionar acerca de distintos puntos de vista y motivos de diferentes sujetos, esforzándose por alcanzar un acuerdo. Es decir, no sólo entiende los argumentos de los demás, sino que intenta buscar el consenso. Responde a una de las máximas de la moral universal: "no hagas a los demás lo que no quieras que los demás te hagan a ti.", o bien, "haz lo que te gustaría que los demás te hagan a ti".

MARCO EDUCATIVO

4.- PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN.

El programa de alimentación y nutrición que nos proponemos utilizar para elaborar un modelo de evaluación psicológica, es el que confeccionaron los Dres. Alonso Armiño y Domingo Aleixandre y que se publicó en el libro editado por el IVESP, Gómez Ocaña et al (1998).

El consumo, como tal, es un tema que ha existido siempre, ha cobrado mayor importancia en los últimos tiempos llegando a ser un tema de preocupación, y sobre todo un tema preocupante para la salud, es precisamente por el modo de entender ese consumo y sobre todo por el modo de consumir, dando lugar a lo que comúnmente denominamos "consumismo", término peyorativo o acepción negativa del término, pues supone un uso indebido o mal uso del consumo; es sabido que el sufijo "ismo" conlleva siempre exageraciones o visiones parciales y sesgadas de cualquier término.

Lo que de verdad ha cambiado en este aspecto, es el modo de entender el concepto. Si en un primer momento el hombre consumía para satisfacer sus necesidades básicas o primarias, en la actualidad, ha pasado a convertirse en una exigencia social.

En las sociedades preindustriales se producía en función de unas necesidades y por tanto, todo lo producido era consumido sin más problema, pues estaba claro que su consumo respondía a una necesidad vital.

En las sociedades industriales se produce sin tener en cuenta las necesidades reales y por supuesto, las básicas de los individuos que conforman dicha sociedad, por tanto, es necesaria, una comercialización de todo aquello que se produce, a fin de que sea consumido independientemente de su necesidad, básica, o no.

Este tipo de producción lleva a un tipo de consumo totalmente distinto, con lo que ha cobrado una gran importancia en este tipo de sociedad industrializada y claramente consumista el estudio del mercado, la publicidad, etc.

Tengamos muy presente que la publicidad no pretende una mera información al consumidor sino que, su finalidad es provocar un cambio en el mismo. Por todo esto, nos parece fundamental, fomentar el sentido crítico del sujeto, susceptible de consumir, con el fin de seleccionar y decidir por sí mismo

aquellos productos necesarios o no que verdaderamente desea y lo que es más importante, lo que puede consumir.

Si algo tienen en común el publicista y el educador es precisamente su confianza en la capacidad de cambio personal. Por eso, nos parece tan importante, que el sujeto, acepte críticamente todas aquellas informaciones que recibe del entorno, y no como sujeto pasivo.

Por todo ello, nos parece fundamental, para potenciar un estilo de vida saludable, favorecer una buena comunicación en aquellos ámbitos de intervención fundamentales donde el sujeto se desarrolla: familia, escuela, amigos,... así como una buena preparación para el uso del tiempo libre y de ocio.

La salud es considerada un objetivo para el ser humano. Esto se pone de manifiesto en la definición que la OMS da a ella.

Los programas que tienen objetivos de salud y nutrición se pueden considerar como inversiones, pues, reducen la mortalidad y morbilidad y aumentan la esperanza de vida, el bienestar y la productividad.

Hoy en día se considera que una dieta bien equilibrada, unas condiciones sanitarias mejores y un ambiente más estimulante, beneficiarán mucho más a la salud de los recién nacidos y a los niños, que la instalación de hospitales ultramodernos.

La participación de la población en los problemas sociales que les afectan es esencial, para cumplir los objetivos de los programas que se pretenden realizar.

Los conocimientos sobre nutrición se han ido modificando a lo largo de la historia. En el siglo actual, se han descubierto, micronutrientes, se han identificado carencias nutricionales y se han obtenido métodos para evitarlas.

El concepto de nutrición es vago e impreciso, pues no está relacionado con un solo sector del desarrollo, sino con varios de ellos.

Los presupuestos nacionales dan más preferencia a la producción de alimentos, que al consumo de éstos, es decir, a la nutrición.

Los programas, directa o indirectamente, dedicados a la nutrición siguen siendo el mejor medio disponible a corto plazo para reducir los índices de malnutrición y sus consecuencias.

Según la conferencia de expertos de la OMS, las principales funciones en el sector salud a nivel nacional debe ser:

- Definición y análisis de problemas nutricionales
- Participación y cooperación en la puesta en práctica de las estrategias y programas.
- Participación y cooperación en el establecimiento y puesta en práctica de un sistema de vigilancia y nutrición

El diagnóstico de los problemas nutricionales de la población casi siempre se ha limitado a la medición de enfermedades o procesos nutricionales, por medio de índices convencionales de morbilidad y mortalidad. A esos indicadores, se pueden añadir, los efectos del crecimiento como medida de alteración fisiológica.

La nutrición debe formar parte del desarrollo nacional, para ello, es necesario, que al proceso de planificación económica se incorporen consideraciones e índices nutricionales.

La estrategia general de desarrollo, debe referirse e integrarse a los proyectos de planificación nacional.

Cabe resaltar que, es esencial, la intervención a nivel de sistema educativo formal en la prevención primaria de la nutrición, pero, con frecuencia, no se adopta un método sistemático para el proceso educativo. Por consiguiente, es esencial, definir, claramente, las metas de toda actividad o programa de educación en materia de nutrición, con un contenido coherente y forma apropiada para las distintas situaciones.

El proceso de educación sobre nutrición, debe basarse, en demostraciones y en la participación activa del grupo al que se pretenda enseñar. Para que el mensaje sea eficaz debe ir dirigido a un problema particular que realmente se plantee y ha de ser específico y práctico.

Los conocimientos básicos en dietética son fundamentales dada la gran importancia que tiene para la salud una correcta alimentación.

Con mucha frecuencia, los términos nutrición y alimentación, son usados como sinónimos, cuando en realidad son dos procesos diferentes en muchos aspectos .

Por nutrición entendemos, el conjunto de procesos mediante los cuales nuestro organismo utiliza, transforma e incorpora a sus propios tejidos un cierto número de sustancias que han de cumplir tres objetivos: aportar energía, proporcionar los materiales para la formación de estructuras y también, sustancias necesarias para la regulación.

Por otro lado, la alimentación es el proceso mediante el cual tomamos del exterior una serie de sustancias que contenidas en los alimentos componen la dieta necesaria para la nutrición.

La nutrición, es interior, única e involuntaria, sólo alterable por razones patológicas.

La alimentación, es exterior, variada y voluntaria; y como todo acto voluntario, la alimentación, es educable.

En la alimentación deben existir unas determinadas proporciones, entre los diversos nutrientes a las necesidades del organismo, ya que un desequilibrio continuado, puede conducir a situaciones patológicas (desnutrición, avitaminosis, obesidad, hipertensión...).

Un régimen variado, con representación de todos los grupos de alimentos, será equilibrado si se conocen las necesidades fisiológicas, teniendo en cuenta los factores individuales y ambientales.

Las sustancias orgánicas contenidas en los alimentos difieren bastante en su composición química y su valor energético, de modo general, se pueden agrupar en los siguientes grupos: Hidratos de carbono, grasas, proteínas, vitaminas, sales minerales y agua.

Las proteínas son los constituyentes básicos de los seres vivos. Importantes durante el crecimiento para la formación de nuevos tejidos y para la reparación de los ya existentes.

Los lípidos, también se les llama grasas, tiene como principal papel, la aportación energética.

Los glúcidos o hidratos de carbono, son junto con las grasas, importantes fuentes de energía, también aportan fibra que facilita el tránsito intestinal.

Las vitaminas, son sustancias necesarias en pequeñas cantidades, pero que el organismo no es capaz de sintetizar, intervienen en procesos de regulación metabólica.

Las sales minerales, al igual que las vitaminas, intervienen en procesos de regulación metabólica, y también participan en la formación de tejidos.

El agua, constituye las dos terceras partes del organismo, es fundamental como parte del propio organismo y como vehículo de las sustancias nutritivas.

En un buen estado de nutrición, la dieta consumida varía considerablemente, según las costumbres alimenticias y el nivel de desarrollo de cada país. Así, en los países poco desarrollados, la principal fuente de energía son los hidratos de carbono, mientras en los países industrializados, la fuente principal son las grasas.

De forma general se considera una dieta equilibrada cuando aproximadamente un 50% de la energía total viene aportada por los hidratos de carbono, un 35% por las grasas y de 10 a 12% por las proteínas.

En cuanto a las proteínas conviene indicar la diferente composición en cuanto a los aminoácidos, según su origen animal o vegetal. Las proteínas de origen animal contienen prácticamente todos los aminoácidos esenciales, por lo que es conveniente incluir en la dieta alimentos tanto por los aminoácidos, como por la existencia de otros nutrientes básicos como vitamina B 12.

Los hidratos de carbono se encuentran en su mayor parte en forma de almidón en los cereales, patatas...etc, y en menor proporción azúcares simples que poseen las frutas y el azúcar de caña o remolacha. Al contrario de lo que sucede con el almidón, el consumo de azúcar de caña ha aumentado en los últimos años, en forma de pastelitos de fabricación industrial, alimentos prefabricados.

Resulta preferible el consumo de hidratos de carbono procedentes de productos naturales que suelen tener azúcares complejos, como el aportado por cereales, patatas o frutas, ya que además proporcionan otros nutrientes (fibra, vitaminas...etc) y son de absorción más lenta lo que favorece el mejor aprovechamiento de los nutrientes.

También resulta imprescindible el consumo de cierta proporción de grasa, que además de su aporte energético, proporciona ácidos grasos esenciales constituyentes de membranas celulares y vitaminas.

En ningún caso, en una dieta, deben faltar las hortalizas, verduras y frutas para suministrar elementos minerales y las vitaminas que precisa.

Por todo esto los expertos en nutrición han clasificado los alimentos en siete grupos, indicando que si cada día consumimos 1 ó 2 alimentos de cada uno de los grupos en cantidad adecuada podemos asegurar que llevamos una correcta alimentación.

GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V	GRUPO VI	GRUPO VII
leche	carnes	Patatas			pan	aceite
queso	huevos	legumbre	verduras	frutas	pasta	tocino
yogur	pescados	frutos secos	hortalizas		azúcar	mantequilla
					arroz	

Los grupos I y II aportan proteínas son los llamados alimentos plásticos, que ayudan a crecer y a regenerar los tejidos.

Los grupos VI y VII aportan los hidratos de carbono y las grasas por lo que son alimentos principalmente energéticos.

Grupos IV y V son los que aportan las sales minerales y vitaminas son los alimentos reguladores.

El grupo III es mixto ya que aporta proteínas de origen vegetal, grasas y también hidratos de carbono.

Los hábitos nutricionales surgen como consecuencia de múltiples componentes: geográficos, económicos..etc.

El nutriólogo o experto en nutrición, no debe tratar de ver el problema como una mera cuestión de aporte de calorías y principios (Hidratos de carbono, proteínas... etc) sin tener en cuenta los factores que rigen el comportamiento alimentario.

De todos es sabido, que en la alimentación de las sociedades influyen factores como los anteriormente citados y a nivel personal, cabe destacar la herencia cultural (ciertas tribus se comen los saltamontes) y los caracteres organolépticos de los alimentos (forma, color, sabor, presentación) ejercen una mayor influencia a la hora de elegir un alimento que las recomendaciones de los especialistas.

Algunos autores hablan incluso de las dimensiones de los alimentos que serían: nutritiva, afectiva, social, religiosa, mítica y económica.

La comida usualmente se realiza en sociedad y no se considera comer, sólo acción para saciar el hambre, sino que tiene una connotación social tanto a nivel familiar, (y por tanto afectivo) como con otros individuos (invitados) a los que se les ofrece algo más que la mera comida. Comer juntos, significa, compartir no sólo los manjares sino también el afecto y la amistad.

Cabría también hablar del carácter religioso: carnes prohibidas en cuaresma, el cerdo para los musulmanes... etc.

La dimensión mítica que se les da a ciertos alimentos, como por ejemplo, ciertas tribus que beben sangre porque creen que les proporciona la fuerza animal, o aquellos que puedan proporcionar fertilidad, los que se les atribuyen propiedades afrodisíacas...; también indicar aquí el alimento como elemento de premio o castigo ante una buena o mala acción. Tampoco debemos olvidarnos del factor económico y social en la elección de un determinado alimento, al clasificarlo como caro o barato, o comidas de ricos y de pobres, (salmón, ostras, lentejas, ..), así como se invierten sus términos; antes se consideraba el pollo como un alimento de ricos y ahora se le considera un alimento más común.

Gran parte de la vida, gira en torno a la mesa y puede decirse que todo se celebra comiendo. El hombre primitivo pasó de cazador y por tanto nómada, a cultivar la tierra y se hizo sedentario, cuando pudo resolver su problema de comer sin tener que moverse. Posteriormente, con la revolución industrial y la introducción de la tecnología de alimentos, ha facilitado enormemente su modo de

alimentación (hoy en día apenas existen alimentos de temporada y se pueden comer pescados en lugares muy alejados de la costa, frutas y verduras en épocas diferentes a la de su producción).

Por ello, debemos decir, que ya que el modo de vida y la alimentación, están tan relacionadas. Conviene instaurar, desde la educación primaria unos conocimientos básicos de nutrición y alimentación. Además, por doble motivo, debemos tener en cuenta las recomendaciones de la OMS, que dice que los programas con objetivos de salud y nutrición se pueden considerar como auténticas inversiones, pues reducen la mortalidad y morbilidad y aumenta la esperanza de vida, el bienestar y productividad.

Por otra parte, asimismo la OMS, resalta como esencial la, intervención del sistema educativo formal en la prevención primaria de la nutrición, basada en demostraciones y en la participación activa del grupo a quien se pretende enseñar.

Es conveniente realizar una evaluación inicial del contexto y de las personas a las que va encaminada; con ella se pretende conocer el estado y situación en materia de alimentación de la sociedad en la que se desenvuelve el niño: conocimientos, costumbres, prácticas dietéticas, presupuestos económicos...

El estudio de esta situación quedaría centrado en dos ámbitos fundamentalmente:

- 1) La familia
- 2) La escuela

Deben tenerse en cuenta las costumbres, tanto en el tipo de alimentos que se consumen según el lugar donde viven (que sean una zona pesquera a ganadera...), como en la forma de preparación de los mismos según las tradiciones (salazones, curados, fritos...). Este aspecto es fundamental en el medio rural donde pueden tener una producción propia.

Los niños son meros elementos pasivos, pero a través de ellos, se toma contacto con las costumbres de la población.

4.1.- OBJETIVOS GENERALES.

Consideramos que el niño a lo largo de la etapa primaria, en la escuela, debe haber alcanzado los objetivos siguientes:

- Conocer la composición de los alimentos que forman parte de su dieta habitual.
- Saber distinguir entre los diferentes requerimientos energéticos y nutritivos, en función de la edad, sexo, actividad a desarrollar, etc.
- Saber distribuir la energía diaria en las distintas tomas o comidas.
- Conocer a fondo la dinámica de la "Rueda de Alimentos", sabiendo que es necesaria la combinación de todos ellos para una correcta y adecuada alimentación.
- Conocer las pautas dietéticas a seguir para la prevención de las enfermedades degenerativas propias de los países desarrollados.
- Ser consciente de la importancia de asociar dieta y prácticas higiénicas adecuadas para proporcionar una vida sana.

4.2. CONTENIDOS.

El niño se encuentra en un período de desarrollo y se ve afectado por las consecuencias derivadas de una mala alimentación, tanto por lo que afecta a su crecimiento, como por la adquisición de malos hábitos, que puedan derivar en la edad adulta en distintos trastornos, como puede ser la obesidad, hipertensión, diabetes...

Por tanto, también se puede ver afectado su desarrollo mental y su capacidad intelectual debido a una permanente nutrición inadecuada.

Es necesario que el niño vaya tomando una actitud crítica frente a la publicidad de productos alimenticios industriales, ya que, un consumo elevado de estos productos, pueden aficionar al niño con facilidad al azúcar y las consecuencias de su abuso caries, obesidad.

De igual forma debemos evitar que los niños se acostumbren a la llamada "fast food", comida rápida, donde por su elevado contenido en grasa da una sensación de saciedad muy rápida y cuyo aporte principal es el energético.

4.3.- OBJETIVOS ESPECIFICOS .

4.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS A NIVEL FAMILIAR.

- 1) Asesorar para que las raciones alimentarias que recibe el niño sean las adecuadas para cubrir sus necesidades y garantizar un correcto crecimiento y desarrollo.
- 2) Aconsejar la instauración de unos hábitos correctos en materia de alimentación, lo que supone un equilibrio dietético de los diferentes nutrientes, así como un adecuado reparto calórico a lo largo del día.
- 3) Desaconsejar refuerzos que incluyan comida, dulces, golosinas ...
- 4) Aconsejar que el niño no vea excesiva televisión, para que el influjo de la publicidad sea el menor posible.
- 5) Concienciarse de que ver la televisión durante muchas horas puede ser perjudicial para la salud física y mental.
- 6) Evitar utilizar la televisión como refuerzo (premio-castigo).
- 7) Ser consciente del papel que los padres juegan como modelo al estar muchas horas viendo la televisión.
- 8) Crear un juicio crítico en el niño de modo que seleccione aquellos que realmente desea consumir en todos los ámbitos (alimentos, televisión material escolar, juguetes,...).
- 9) Establecer una relación con los padres, ayudándoles a conocer cuales son las necesidades a cubrir para que su dieta se ajuste a las recomendaciones de la FAO/OMS.
- 10) Conocer los hábitos alimenticios de la familia mediante cuestionarios y si no son adecuados, tratar de ayudarles a corregirlos.
- 11) Si existe comedor escolar, establecer un contacto directo entre familia y escuela, para poder equilibrar la dieta entre la comida del mediodía , con la cena
- 12) Realizar cuestionarios sobre hábitos y costumbres alimenticias, para conocer los principales errores a la hora de planificar los diferentes menús.
- 13) Establecer charlas orientadas a informar a los padres la importancia de la nutrición adecuada a la actividad del niño, así como favorecer un sentido crítico hacia la publicidad de pastelitos y bollería industrial.

4.3.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS A NIVEL ESCOLAR.

- 1) Coordinar y orientar la relación con las familias para establecer pautas alimenticias.

2) Concienciarse de que los niños realizan parte de su alimentación en la escuela, ya que allí suelen comer bocadillos o algún pastelito durante el recreo.

3) Establecer un contacto directo con los padres, en el caso de que exista comedor escolar. (Enviar menús a casa por ejemplo.)

4) Considerar a la escuela como el lugar más adecuado para iniciar al niño en el conocimiento del valor nutritivo de los alimentos y la importancia de una correcta alimentación.

4.3.3.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS A NIVEL DEL NIÑO. (10-12 AÑOS).

1) Saber que nuestro organismo necesita un aporte esencial de vitaminas y sales minerales para crecer y estar saludables.

Pues la carencia de vitaminas y sales minerales trae consigo la aparición de diferentes lesiones en el organismo.

2) Conocer la importancia de la fibra dietética o vegetal que se encuentra formando parte de determinados alimentos como son las frutas y verduras.

3) Conocer el significado del metabolismo de los nutrientes.

Ya que para que el cuerpo humano pueda realizar trabajo físico, mantener la temperatura corporal y llevar a cabo un perfecto y óptimo desarrollo y crecimiento necesita una energía, que es la producida en el metabolismo de los alimentos de la dieta, se mide en calorías, y se utiliza para mantener los procesos químicos de la vida celular y orgánica.

4) Conocer si existe una connotación psicológica, en casos de anorexia (rechazo de la comida) o bulimia (apetito desmedido)...

4.4.- SUGERENCIA DE ACTIVIDADES.

1) Observar el crecimiento en plantas y animales con el fin de comprender el efecto de la alimentación en el crecimiento.

2) Comentar situaciones personales referentes al consumo de determinados alimentos (se puso enfermo porque comió mucho...).

3) Selección del programas televisivos apropiados a la edad.

4) Degustación de bebidas.

5) Traer anuncios de revistas, periódicos, etc, y comentarlos en clase.

6) Grabar un vídeo con anuncios de Televisión.

7) Realizar un debate sobre el tema que parezca más interesante a los alumnos respecto al consumo.

8) Juego de la Oca sobre alimentación.

4.5.- PROPUESTA DE INDICADORES DE EVALUACIÓN.

4.5.1.- A NIVEL FAMILIAR Y ESCOLAR.

¿ Sabe qué es necesario mantener una dieta equilibrada ?

¿ Existe un acuerdo entre el comedor escolar y su casa para establecer conjuntamente una dieta equilibrada?

¿ Conoce los perjuicios que tiene la bollería industrial ?

¿ Conoce la importancia de la escuela en la educación de una correcta alimentación?.

4.5.2.- A NIVEL DEL NIÑO (10-12 AÑOS).

¿ Sabe que tiene que comer de todo para vivir ?.

¿ Come normalmente alimentos que contengan fibra ?

¿ Sabe que función tiene cada alimento para el funcionamiento del metabolismo?

¿ Saben que el desorden alimenticio puede llevar a contraer enfermedades físicas y psíquicas?.

- Bulimia
- Anorexia

MARCO METODOLÓGICO

5. CONSIDERACIONES DE CARÁCTER METODOLÓGICO: ASPECTOS CUALITATIVOS / CUANTITATIVOS

5.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.1 OBJETIVOS

El objetivo de nuestro trabajo consiste en elaborar y estudiar un cuestionario que permita medir los hábitos alimenticios de los alumnos de tercer ciclo de educación primaria. Este objetivo lo desglosamos en los siguientes:

a.- Obtener un instrumento de evaluación de las conductas alimenticias de los alumnos a través de sus hábitos, conocimientos básicos de nutrición, comensalismo, influencia de la publicidad que reciben, hábitos higiénicos...

b.- Aportar una herramienta que permita medir las conductas alimenticias de los alumnos mediante estudios longitudinales.

5.1.2. HIPÓTESIS

a.- El cuestionario garantiza la validez interna y externa así como la fiabilidad y la estabilidad temporal en la medición de las áreas objeto de estudio.

b.- Determinar las categorías que facilitan la información para alcanzar el objetivo de la investigación.

c.- El número de ítems es suficiente para aportar información de las categorías establecidas para medir el cumplimiento de cada uno de los objetivos formulados.

5.1.3 CONSIDERACIONES INICIALES DE CARÁCTER METODOLÓGICO

La estrategia de investigación adoptada se estructuró partiendo de las premisas teóricas, que hemos desarrollado en la primera parte de este trabajo en el apartado "La metodología de la Educación para la Salud".

Dada la complejidad de la investigación planteada, se hizo precisa la utilización de estrategias de investigación diversas, que fueron demandadas por las características de las tareas a abordar en cada uno de los momentos de la investigación.

Así, en cualquier investigación cabe plantear un uso mínimo o complementario de documentos de todo tipo para dar perspectiva histórica a un estudio. En nuestro caso la utilización *de investigación documental o uso de documentación* como estrategia metodológica estaba, si cabe, mucho más justificada dada la peculiaridad de nuestro objeto de investigación.

Con la sola utilización de este procedimiento, no se podía cubrir la recogida de información y datos que demandaban los objetivos de la investigación. La razón por la cual recurrimos a la utilización de la técnica de investigación, que combina la metodología cuantitativa (cuestionario, alpha de Cronbach T-Student y el análisis factorial de componentes principales) y la metodología cualitativa (técnica de jueces, entrevistas a élites, observación indirecta y documentación), que viene dada por el carácter *sui generis* de muchos de los fenómenos y aspectos de la realidad social. Lo externo, lo material de las acciones y los acontecimientos sociales, lo que aparece al observador, no es siempre lo más importante en los mismos, desde el punto de vista científico. Por debajo de ellos, laten frecuentemente intereses, ideologías y actitudes de los sujetos que intervienen en ellos. Estos aspectos son a veces los verdaderamente importantes para la investigación psicológica, pero por su carácter íntimo e inmaterial, no se pueden observar ni tampoco medir y cuantificar directamente.

En el campo que nos ocupa, en la Ciencias Sociales, se realizan numerosos estudios que consisten en una sucesión interminable de tablas estadísticas. Las mismas se acompañan de comentarios conformando en conjunto la "realidad" del fenómeno que se analiza. Son, a veces, inexistentes las referencias a la calidad de las fuentes de información, las razones de la elección de unas variables y no de otras, la utilización de determinadas técnicas, etc.

Se trata de la tentación de caer en el empirismo, problemática tradicional en las Ciencias Sociales. Como plantea Bourdieu, (1975), al renunciar a la construcción teórica, el hiper-empirismo desemboca obligatoriamente en aspectos puramente espontáneos.

Es por ello necesario, al iniciar una investigación, reflexionar sobre cual debe ser la naturaleza de la relación entre teoría y actividad empírica. Ibáñez, (1989) señala dos líneas de interrelación: la teoría

respecto a la actividad empírica alumbrará la búsqueda de los datos pertinentes y será su horizonte de comprensión.

No se debería caer, por lo tanto, en una tendencia presente entre ciertos autores que, por ejemplo, únicamente ven en las técnicas cuantitativas la fórmula adecuada para aproximarse a la realidad. Lo mismo cabría decir de aquellos investigadores que han elevado al altar de lo incuestionable, el que tan sólo a partir de técnicas cualitativas se consigue dicho objetivo. "El exceso de precisión, en el reino de la cantidad, corresponde muy exactamente al exceso de lo pintoresco en el reino de la cualidad" Bachelard, G. (1979).

La importancia de ambos factores para llegar a un mejor conocimiento de la realidad social que se investiga, nos lleva a afirmar que no hay un polo cuantitativo frente a otro cualitativo Valles, (1997), sino más bien un *continuo* entre ambos. Ello supone romper con la imagen tradicional en la que el investigador hacía uso de los métodos y técnicas de una manera excluyente. Esto quiere decir que, en los estudios concretos, se practica, de hecho, una clase de estrategia, la multimétodo, a la que Denzin y Lincoln se refieren como: "la combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un solo estudio se entiende mejor como una estrategia que añade rigor, alcance y profundidad a cualquier investigación". Denzin & Lincoln, (1994).

5.1.3.1 DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La consecución de los objetivos establecidos inicialmente depende, en gran medida, del adecuado planteamiento del esquema de aproximación a la realidad diseñada. En nuestro caso, el diseño del trabajo de investigación adoptado articuló las diversas estrategias y técnicas, definiendo un marco de aproximación estructurado en función de los planteamientos iniciales del estudio. Los pasos seguidos se irán presentando en los epígrafes siguientes.

5.1.3.2. TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN

En este apartado analizaremos las distintas técnicas que vamos a utilizar en la validación de los items del cuestionario, tanto las de tipo cualitativo como las de tipo cuantitativo.

5.1.3.2.1 TÉCNICAS CUALITATIVAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS

En este epígrafe, nos ocuparemos de los planteamientos técnicos derivados de la metodología cualitativa. Este enfoque metodológico se encuadra dentro del paradigma interpretativo, según el cual,

el investigador “debe enfocar el mundo a través de los ojos del actor y, no suponer que lo que él observa es idéntico a lo que el actor observa en el misma situación” Valles, (1997). Las técnicas derivadas de dicha metodología y utilizadas, han sido seleccionadas teniendo en cuenta su idoneidad con los objetivos perseguidos en la investigación. Lo que nos ha posibilitado recoger los datos y la información necesarios para efectuar, posteriormente, el análisis de la realidad investigada, a partir de las variables objeto de estudio.

Las técnicas aplicadas han sido las entrevistas que se describen en el siguiente apartado , la observación indirecta del espacio objeto de investigación, la técnica de jueces, la reducción por integración, el análisis de contenido y el cuestionario formando un continuo cuantitativo/cualitativo. Todas ellas están orientadas, tanto a conocer *in situ* la realidad social y educativa, así como, conocer la percepción y la imagen que de la problemática del programa de educación para la salud, tienen los actores sociales involucrados en el proceso.

5.1.3.2.1.1 LA ENTREVISTA

Para obtener todos y cada uno de los objetivos de la investigación y, como requisito indispensable para poder poner a prueba algunas de las premisas principales del estudio, es pertinente la utilización de la técnica de la entrevista, como herramienta para obtener información que nos acerque a la realidad que queremos investigar.

Para captar la diversidad de percepciones y discursos sobre el objeto de la investigación, se ha diseñado la realización de la técnica de entrevistas. Conviene aclarar que utilizamos el término en el sentido que propone Dexter, (1970) cuando hace referencia a las entrevistas.

Según Dexter, es un tipo de entrevista en la que se enfatiza la definición que de la situación da el entrevistado. Animando al mismo a estructurar el relato de la situación y permitiendo que el entrevistado introduzca, en medida considerable, sus nociones de lo que considera relevante, en lugar de depender de las nociones del investigador sobre la relevancia de los temas Dexter, (1970). Es decir, en las entrevistas a, tal y como se definen aquí, existen unas cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas, ni la relevancia de los temas está predeterminado, es el entrevistado el que introduce sus nociones de lo que considera relevante.

Es un estilo o tratamiento de entrevista, que se recomienda utilizar siempre que los objetivos del estudio así lo requieran y, se esté ante un entrevistado “bien informado”. El ejemplo al que recurre despeja cualquier duda: “casi cualquier madre con niños pequeños es un experto bien informado... sobre sus comportamientos y hábitos alimenticios y de consumo, por lo que una entrevista con una

madre acerca de sus hijos será, en los términos de la definición aquí utilizada, una entrevista a un experto bien informado. Dexter, (1970).

La definición y justificación realizada por Dexter de las entrevistas, nos permitió diseñar una recogida de información, teniendo en cuenta la premisa de la diferenciación de los discursos existentes, sobre la problemática de la educación para la salud ciñéndonos a la alimentación / nutrición y consumo.

Así, basándonos en criterios de heterogeneidad, hay diferentes categorías de análisis para realizar las entrevistas, teniendo en cuenta la posición de los actores sociales implicados, o con intereses, en el proceso de intervención en Educación para la Salud en el sistema educativo. Los ámbitos finalmente definidos fueron el institucional / político (administración); el técnico/ profesional (directores/profesores) y el de la sociedad (madres/padres, alumnos).

En cada uno de ellos se realizan diversas entrevistas teniendo presente, a la hora de tomar decisiones muestrales, el calificativo de experto bien informado propuesto por Dexter, (1970).

Las categorías o ámbitos que se definieron, atendiendo a las premisas y objetivos de la investigación, quedaron finalmente distribuidos de la siguiente manera:

- Ámbito político institucional (administración): en el que se incluye a representantes de la administración autonómica.

- Ámbito técnico/profesional: en el que se incluye a técnicos de la administración, investigadores y profesionales relacionados con la problemática de la salud y la educación. Así como, los agentes sociales directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos referimos a los directores/ as y profesores/ as de centros de educación primaria.

- Ámbito social o sociedad civil: en el que se incluyen a asociaciones de madres y padres de alumnos y, si es posible, a los alumnos.

Antes de iniciar la descripción de las personas entrevistadas, queremos precisar algunos aspectos que conciernen a la selección de la muestra y al número de elementos de la misma.

Con respecto a la selección de la muestra de individuos a entrevistar, ésta no se realiza, como en los estudios cuantitativos, basándose en criterios estadísticos. Indicar que nos hemos decidido por una muestra que se caracteriza por su dimensión cualitativa. La clave en la selección de los entrevistados ha sido la *heterogeneidad o variación* y la *significatividad*, –a la que algunos autores denominan

tipicidad Valles, (1997)–. Es decir, se elige a personas que sean significativas en relación con los objetivos de la investigación. En concreto, se selecciona a personas que son *representantes típicos* o *informantes privilegiados, expertos* del tema en cuestión.

En cuanto al número total de entrevistas a realizar, se establece teniendo en cuenta la combinación, primero, del criterio de *diversificación* y, en un segundo momento, el criterio de *saturación o redundancia*. En realidad estas y otras decisiones muestrales se han ido tomando sin perseguir la *representación estadística*. Más que la generalización, entendida en términos de estadística inferencial. El objetivo del estudio persigue conocer la percepción que los actores sociales implicados tienen, de la problemática de la investigación y las actuaciones que se han de proponer. Los puntos de encuentro y las discrepancias sobre el tema, que se puedan detectar, son relevantes, puesto que al conocerse, permitirán abordar de una manera más eficaz la solución de los problemas.

La idea que subyace, es que la muestra de entrevistas ha de recoger la variedad/diversidad de situaciones que nos interesa analizar y que, en principio, consideramos relevantes. Siempre dejando abierta la posibilidad de introducir nuevas entrevistas, si en el transcurso del trabajo de campo descubriéramos una nueva variable que no hubiera sido tomada en cuenta “siendo ésta una de las ventajas de los diseños cualitativos: la posibilidad de modificar, sobre la marcha, la estrategia planteada en principio”.

En cuanto al criterio de *saturación*, nos referimos, como señala Bertaux, (1993) a aquel fenómeno por el que, una vez superado un cierto número de entrevistas, se tiene la impresión de no descubrir ya nada nuevo respecto del objeto de la investigación, diciéndose entonces que se ha alcanzado el *punto de saturación*. Así pues, el límite significativo, según esta dimensión, el número de casos observados no se sitúa... “entre diez y once, o entre treinta y treinta y una entrevistas, sino en el punto de saturación” Bertaux, (1982).

La muestra total de las entrevistas vendrá determinada por el denominado punto de saturación, es decir, cuando empezemos a detectar que los sujetos repiten la misma información (saturación).

5.1.3.2.1.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO

El Análisis de Contenido no es una técnica cualitativa independiente, sino un paso más de las técnicas cualitativas, y ello es debido a que de una manera intuitiva no es posible analizar el contenido de un texto buscando su significado y a partir de él extraer inferencias, conclusiones acerca del autor del documento, de la realidad social a la que se refiere, la ideología que contiene... Dicho de otra manera y en palabras de Bardin, (1996): “El análisis de contenido es un conjunto de técnicas de

análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de la descripción del contenido de los mensajes. El objetivo o propósito es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción con ayuda de indicadores (cuantitativos o no). Si la *descripción* (enumeración resumida después del tratamiento, de las características de un texto de entrevista) es la primera etapa necesaria y la *interpretación* (la significación acordada a estas características) es la última fase, la *inferencia* es el procedimiento intermedio que permite el paso de una a otra”.

Aquí el analista está obligado a transformar el texto mediante un proceso de manipulación, lo que equivale a su codificación sistemática. El Análisis de Contenido se centra en dos momentos clave:

- La codificación: reducción de las palabras del texto mediante su clasificación en un número mucho menor de categorías.
- El tratamiento de los datos clasificados: listado de palabras clave en su contexto, concordancias, clasificación de palabras en categorías de contenido, recuento de categorías de contenido, reelaboración basada en categorías y concurrencias.

Una vez efectuada la categorización y codificación de la información, tiene lugar el análisis propiamente dicho, para ello se procede al análisis de las categorías para conocer en qué contexto se usan, los elementos formales o datos de identificación que también son importantes ya que dan idea de la relevancia dada al tema. Después se procede a efectuar las inferencias sobre la base de los resultados obtenidos.

5.1.3.2.1.3. LA TÉCNICA DE JUECES Y REDUCCIONES POR INTEGRACIÓN (ver 5.4.1.)

5.1.3.2.1.4 EL CUESTIONARIO

“El cuestionario es un tipo de tests o prueba que consiste en presentar al sujeto una lista de preguntas que, generalmente, se responde por escrito y que se refieren a: datos personales, opiniones, gustos, intereses, comportamientos diversos, sentimientos, actitudes, etc. Los resultados son analizados estadísticamente y permiten cuantificar los rasgos o dimensiones exploradas”. Asensi Diaz, (1989)

Se trata pues, de una estrategia basada en alternativas de respuestas estandarizadas de los individuos (alumnos), es decir, obtenemos información mediante observación indirecta. La elección de

esta técnica de recogida de información se fundamenta básicamente en las ventajas ofrecidas para aproximarnos a nuestros objetivos, ya que el cuestionario destaca por:

1. Su adecuación para obtener información muy diversa de un conjunto amplio de personas dispersas geográficamente.
2. Elevado grado de fiabilidad (estabilidad y consistencia en las mediciones obtenidas), facilitada por el enunciado de las preguntas y por las alternativas de respuesta.
3. Permite la comparación de la información obtenida según diversos patrones.
4. Permite la generalización de resultados, según la fundamentación matemática y muestral.

Estas ventajas, no pueden hacernos olvidar, las desventajas y limitaciones que también presentan esta técnica de investigación.

1. La información obtenida es restringida a la que nos aporta un individuo en función del esquema ofertado por el investigador.
2. La presencia del investigador provoca efectos reactivos en las respuestas.
3. La carencia de referentes contextuales y vitales de los individuos limita las interpretaciones de resultados obtenidos.
4. Es imprecisa a la hora de estudiar los lazos de causalidad.
5. La aleatoriedad de la muestra siempre se ve mediatizada por la mayor o menor accesibilidad a determinadas categorías de individuos (por razones físicas o sociales).

La posibilidad de aplicar ciertas reglas para conseguir mayores niveles de validez externa, da un cariz fundamentalmente descriptivo de la investigación, sin perder de vista la posibilidad de mantener altos niveles de validez interna por la capacidad de aplicar técnicas de análisis estadístico multivariable. Esto no significa que se obvien sus limitaciones, sino todo lo contrario: hay que ser consciente de ellas, fundamentalmente en el momento en el que se interpreten los resultados.

También hay que significar, que como todo proyecto de investigación, se tiene que valorar los criterios de fiabilidad de la investigación. Tendremos la posibilidad de diseñar un cuestionario propio, o utilizar alguno existente, en nuestro caso el interés es obtener un cuestionario propio.

El cuestionario como instrumento de investigación, se ajusta a las pretensiones de la investigación aquí planteada, ya que tiene múltiples preguntas que nos permiten aplicar técnicas de análisis multivariable, tanto para definir su objeto, como para caracterizarlos, se trata de evitar a posteriori los posibles defectos en determinadas preguntas, una vez sea herramienta definitiva de la investigación. Tampoco podemos obviar, la utilización de técnicas multivariadas una vez se establezca una muestra representativa de la población objeto de estudio.

Enumeramos a continuación los pasos metodológicos que hemos seguido para la elaboración del cuestionario:

1. Recogida de información (entrevistas a élites)
2. Elección de las categorías o rasgos alimenticios (programa de Educación para la Salud Gómez Ocaña et.al.1998)
3. Delimitación de las subcategorías, utilizando técnica de jueces
4. Asignación de ítems a cada una de las categorías y subcategorías, mediante la técnica de jueces.
6. Tratamiento de los datos, utilizando técnicas de análisis, de tipo cuantitativo y cualitativo

5.1.3.2.2. TECNICAS CUANTITATIVAS

5.1.3.2.2.1. ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

El principal problema que se encuentra el investigador es la gran complejidad que presenta la realidad, por la numerosa cantidad de aspectos y variables que conforman cualquier fenómeno social. Esta complejidad impide la elaboración de mediciones simples, fiables y precisas de los fenómenos, pensando que dificulta la interpretación y comprensión de la realidad investigada. La alternativa posible es encontrar alguna técnica que nos permita, mediante una estrategia de parsimonia informativa, la reducción de esta complejidad a un conjunto pequeño de dimensiones o características básicas, que con la menor pérdida de información posible nos ayude a la medición e interpretación del fenómeno investigado. Una técnica que nos ayuda a determinar los factores, componentes o dimensiones generales que subyacen en una gran cantidad de variables que se suponen teóricamente interrelacionadas. Una de estas técnicas iniciadas por Spearman, (1904), y perfeccionada por Pearson et al., (1954), y Kaiser (1958), es la conocida con el nombre genérico de Análisis Factorial.

Esta estrategia es aconsejable tanto por motivos substantivos como por razones formales. Como se ha señalado anteriormente, los hábitos de alimentación en una realidad social (los alumnos de primaria como elementos de la realidad social) se compone de diversos componentes. Por razones de

validez del constructo, es aconsejable conseguir mediciones complejas que intenten recoger el máximo de la dimensionalidad de los conceptos teóricos analizados.

El análisis factorial es una denominación genérica que engloba diferentes procedimientos que tiene como objetivo el análisis de la varianza total que una variable comparte con otras variables, con tal de poder resumir la información contenida en el conjunto total de variables interrelacionadas en un número más reducido de dimensiones latentes compartidas. Por tanto, el análisis factorial sirve como técnica de análisis estadística a la causa de la parsimonia García Ferrando, (1989).

El análisis factorial puede tener dos finalidades: reducir la dimensionalidad del problema o analizar la interdependencia de las variables. En esta investigación, la aplicación que nos interesa es analizar la interdependencia de las variables. Por tanto, la versión de componentes principales es la que nos puede resultar más útil, ya que en este procedimiento factorial obtiene un conjunto de combinaciones de variables que aconsejan explicar la mayor proporción de varianza conjunta (compartida con otras variables), teniendo en cuenta al mismo tiempo la varianza específica de cada variable y la varianza conjunta.

El análisis factorial consistirá en resumir todo un conjunto de variables interrelacionadas a otro conjunto más reducido que sintetiza la información contenida en el primero. Este segundo conjunto es el que se conoce como Componentes Principales, con rotación varimax. Los Componentes principales son indicadores sintéticos que han de ser interpretados por el investigador. De esta manera proporciona una nueva base de referencia de la información con unas propiedades muy valiosas: por una parte, un número más reducido de variables explican la mayoría de la información inicial y, por otra, las nuevas variables son independientes entre sí. La limitación, como en casi todas las técnicas estadísticas de análisis, es que no es aconsejable como método para descubrir relaciones. Es necesario partir de una teoría que especifique las características de cada caso introducido en el análisis, de acuerdo con su correspondencia lógica con las dimensiones que subyacen Tilly, (1975).

El análisis factorial se basa en la suposición que el comportamiento de una variable, a la cual ha respondido una muestra de sujetos, es explicada para influjo de un conjunto de factores o componentes que también influyen en otras variables, y un factor específico (que también hay que destacar) que es propio de cada variable. Es decir, en el proceso se asume que las variables originales son una combinación lineal de algunas variables latentes, desconocidas (factores o componentes), de manera

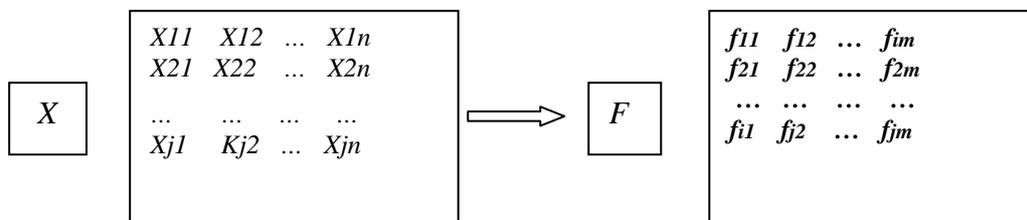
que cada una de las variables iniciales es descrita linealmente en términos de m factores comunes y 1 factor único, siendo $m < n$, el número de factores significativamente inferior a de las variables iniciales.

Podemos construir un sistema de ecuaciones como el siguiente:

$$\begin{aligned} X_1 &= a_{11}F_1 + a_{12}F_2 + \dots + a_{1m}F_m + d_1U_1 \\ X_2 &= a_{21}F_1 + a_{22}F_2 + \dots + a_{2m}F_m + d_2U_2 \\ (\dots) \\ X_n &= a_{n1}F_1 + a_{n2}F_2 + \dots + a_{nm}F_m + d_nU_n \end{aligned}$$

Donde las $X_j (j=1,2,\dots,n)$ son las variables iniciales, $F_k (k=1,2,\dots,m)$ los factores comunes, a_{jk} las saturaciones de los factores comunes, d_j el peso de los factores únicos y U_i los factores únicos.

En definitiva lo que pretende el análisis factorial es sintetizar la información contenida en una matriz X , que recoge el conjunto de n variables observadas sobre una serie completa de j casos, en otra matriz F , de m factores no observados sobre los j casos, con una dimensión matricial sensiblemente inferior a la matriz de partida, $n > m$, de manera que la pérdida de variables, la pérdida de dimensionalidad sea bastante superior a la pérdida de información:



Los problemas básicos del análisis factorial, en la versión de componentes principales, es buscar el número de m factores comunes necesarios (F_k) y la estimación de las $n \times m$ saturaciones (A_{jk}). De manera, que una buena solución factorial se fundamenta en la simplicidad o parsimonia y la interpretabilidad, facilitada por los factores comunes obtenidos. Dos dimensiones que, como además señala Tilly, dependen en gran medida de los fundamentos teóricos aplicados.

El procedimiento consiste en un análisis de regresión múltiple, que resulte en m funciones de los factores, explicados con n variables en cada uno. Para interpretar los resultados es necesario estudiar los coeficientes de cada variable en cada factor y observar la agrupación de las variables que obtienen

saturaciones que nos ayuden a interpretar el significado de los componentes principales García Ferrando, (1985).

Para determinar el significado de los factores obtenidos se examina el que tiene en común cada uno de ellos con las variables que mejor ayuden a explicar, haciendo uso de los conocimientos teóricos que relacionan las variables. Y si son difíciles de interpretar los factores iniciales, a partir de rotaciones ortogonales de los factores, es posible encontrar soluciones más acordes con la teoría y significativos conceptualmente.

En definitiva, el análisis factorial se realiza a través de los siguientes pasos:

1. Análisis de las **correlaciones entre las variables**, que nos facilita una primera información sobre las relaciones entre las variables, para que nos permita una evaluación de la pertinencia de la aplicación de la técnica factorial al conjunto de variables elegidas.

Efectivamente, dado que el objetivo es obtener los componentes que ayuden a explicar la interrelación de las respuestas a unas preguntas u otras, algunas variables han de estar relacionadas con otras para que el análisis sea pertinente. Si la correlación entre variables es pequeña, es improbable que tengan factores comunes.

2. **Extracción de los factores**, fase en que determinan el método con el cual se obtienen cuantos factores necesitamos para explicar las variables.

Tal como se ha comentado anteriormente, el análisis factorial más que una técnica unitaria representa un conjunto muy diverso de soluciones. García Ferrando, (1985) presenta diez métodos de cálculo diferentes entre los que destaca el de componentes principales como el más utilizado en las investigaciones sociales.

El análisis de componentes principales es un método muy directo de transformar una serie de variables determinadas, en una nueva serie de variables compuestas o con componentes principales independientes entre sí, con una combinación lineal de las variables iniciales, de manera que maximiza la varianza explicada. La diferencia entre el método de componentes principales y el factorial general es que en el de componentes principales parten del supuesto que la comunalidad (h_j^2) de la variables es la unidad, es decir, que no tienen factores específicos, mientras que en el factorial general asumen una estimación de la comunalidad, según un serie de criterios.

Es posible calcular tantos componentes principales como variables tenemos. Ahora bien si los utilizamos todos, se tienen tantos componentes como variables, es decir no se obtiene parsimonia. Para ayudarnos a decidir la cantidad de componentes principales necesitamos combinar diversos criterios. En primer lugar, hemos de tener en cuenta que, para que la estadística *xi-cuadrado* tenga grados de fiabilidad positivos, se ha de satisfacer la siguiente condición:

$$m < 0.5(2n + 1) - \sqrt{8n + 1}$$

Donde *m* es el numero de componentes principales y *n* el número de variables.

En segundo lugar, hemos de recordar que a efectos de los cálculos, todas las variables son estandarizadas, de manera que los componentes que se obtienen siempre están normalizados (media=0 y desviación típica =1), consiguiendo unas nuevas variables ficticias sobre las cuales puntúa cada caso y poder realizar nuevos análisis. Pero también, significa que la varianza de cada variable es 1, de forma que la Varianza total es igual al numero de variables que tienen. Cada valor propio λ_k , nos da una información sobre la cantidad de la varianza total explicada por el factor F_k . Por tanto, un buen criterio, utilizado mayoritariamente en este tipo de análisis es retener nada más que los factores que tengan valores propios superiores a 1, $\lambda_k \geq 1$, ya que aquellos que son inferiores tienen capacidad explicativa inferior a cualquiera de las variables iniciales. Aquellos factores que tiene $\lambda_k \geq 1$ son capaces de explicar más que cualquiera de las variables individualmente consideradas.

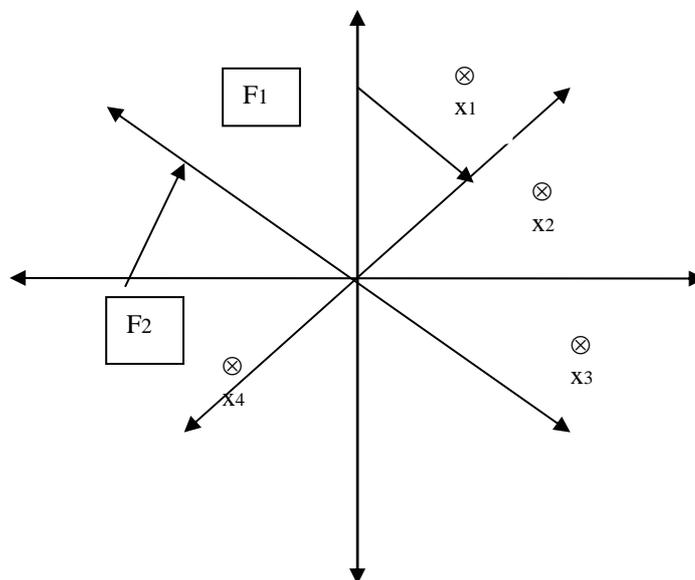
En tercer lugar, también han de tener en cuenta el total de la varianza explicada por todos los factores retenidos.

La bondad del ajuste del modelo de componentes principales es medir mediante la matriz de correlaciones estimadas y los residuos respecto a las correlaciones observadas. El fundamento es que si las correlaciones observadas entre las variables es causada por la existencia de factores comunes, entonces las correlaciones estimadas entre las variables y los factores (o componentes principales) pueden utilizarse para estimar las correlaciones entre las variables. De manera que si las correlaciones residuales son muy grandes y muchas, el modelo no se ajusta bien a los datos que tiene.

3. La tercera fase del análisis es concretamente **la interpretación de los componentes principales**, el objetivo es conseguir una matriz factorial de fácil interpretación.

Las soluciones de los análisis factoriales, sea cual sea el método de extracción, en principio son arbitrarios. Arbitrario en el sentido de que lo que tenemos, no es más que un espacio con el menor número de dimensiones posibles, m , que abarca de la mejor forma posible n variables. Se tiene por tanto un espacio, con m dimensiones ortogonales, un centro y unas coordenadas o saturaciones aj_k . Nada se dice respecto a la colocación de las coordenadas, lo cual nos permite girar sin violentar los principios del procedimiento: la bondad del ajuste no cambia y la comunalidad y la varianza total explicada son las mismas. El único aspecto que cambia es la varianza explicada por cada factor, es decir, la rotación produce una redistribución de la varianza total explicada entre los factores retenidos. Esta propiedad es sumamente útil si el primer conjunto de componentes principales nos resulta de difícil interpretación en función de las saturaciones, coordenadas, obtenidas por las variables. Esta propiedad nos permite girar, para obtener coordenadas de las variables, saturaciones, que nos ayudan a la interpretación de los componentes principales retenidos.

Esta es precisamente la finalidad de la rotación: dar una mayor capacidad explicativa a los factores. En el gráfico, podemos comprobar como las coordenadas de cuatro variables, saturaciones (simbolizadas por estrellas), en la primera solución nos permite una peor interpretación de los factores que la solución rotada (en línea discontinua). Así, en la fase de rotación intentamos transformar la matriz inicial en otra de más fácil interpretación



Igualmente, hay diversos métodos de rotación de los factores. La primera distinción se produce entre aquellas rotaciones que mantienen la ortogonalidad de los casos, de manera que los

componentes principales obtenidos continúan independientes (perpendiculares), y las rotaciones que no mantienen esta perpendicularidad.

La incorrelación de los factores puede modificarse y aceptar que diversos factores expliquen a la vez la misma dimensión. Es decir, se acepta que entre los factores exista cierta correlación y por tanto cada caso puede variar su posición en ángulos diferentes. Estos tipos de rotación se denominan oblicuos y tienen diversos tipos de cálculo: *oblimax*, *oblimin*, *quartimin*,.... También, son rotaciones en que la interpretación no se simplifica tanto como con los métodos ortogonales. Así que se trata de rotaciones poco utilizadas.

Las rotaciones ortogonales producen giros iguales en todos aquellos casos de manera que se mantiene su perpendicularidad. También hay diversos métodos para producir la rotación, según el objetivo que se pretenda. Así, la rotación *varimax* intenta minimizar el número de variables que tienen saturaciones elevadas sobre cada factor. Es decir, si conseguimos aumentar la varianza de cada factor con el incremento de las saturaciones de algunas variables y la disminución de otras, se obtiene una pertinencia o no pertinencia más clara de cada variable al factor, que facilita la capacidad explicativa del factor al tiempo que nos ayuda a su interpretación. Es la rotación aconsejable cuando se tienen pocos componentes principales. Ahora bien, si lo que nos interesa es facilitar la interpretación de las variables, más que de los factores, el método aconsejable es el *quartimax*, en el que se intenta concentrar la pertinencia de cada variable en un factor. Esta es la rotación aconsejable cuando se retienen muchos factores.

4. Finalmente, tenemos la fase de **asignación de puntuaciones** en los factores para cada caso de la muestra.

Una vez tenemos identificados los componentes principales y calculadas las saturaciones, calculamos las puntuaciones factoriales de los sujetos. Se trata de conocer la posición de cada individuo respecto a cada componente principal, de manera que puede construir el espacio factorial y situar los individuos en él, consiguiendo un <mapa> dimensional del objeto donde situamos los sujetos.

El cálculo se realiza según la siguiente fórmula matricial:

$$F_{jk} = Z_j \cdot R^{-1} \cdot L_{jk}$$

Siendo F_{jk} la puntuación del individuo j en el factor k , Z_j es la matriz columna de los valores tipificados del individuo j en las n variables iniciales, R es la matriz inversa de las correlaciones entre las variables y L_{jk} es la matriz de las saturaciones, ya rotadas, de todas las n variables en el factor F_k .

La interpretación de las puntuaciones se puede realizar de formas muy diversas, según los objetivos que tenga la investigación, pero una de las maneras más sugerentes es analizar el <mapa> de situaciones de los individuos en el espacio factorial y poder determinar tipologías, según la proximidad o lejanía de las posiciones. Este análisis se puede realizar mediante un análisis de conglomerados, que construimos a partir de un conjunto de "Individuos-items" que son similares dentro de cada conjunto y diferentes aspectos respecto a los "individuos-items" de los otros conjuntos.

5.1.3.2.2.2. ELABORACIÓN DE LA ESCALA LIKERT: T STUDENT

Primer paso: reunión de "statements".

Se reúnen diversos "statements" de los que se suponga intuitivamente que están relacionados con la dimensión que se quiere medir.

Segundo paso: asignación de números a las alternativas de respuesta del correspondiente "statement".

Aquí hay que prestar atención al hecho de que siempre se enumere en la misma dirección de la actitud.

Tercer paso: Comprobación de la unidimensionalidad.

Otro paso que hay que tener en cuenta es la comprobación de la unidimensionalidad. Este es el paso fundamental. Los "statements" son sometidos a un procedimiento que comprueba si todos se encuentran en la misma dimensión. La hipótesis básica de la técnica de Likert es la siguiente: Se buscan "statements" cuya unidimensionalidad se intuye. La tarea que ha de resolverse es descubrir y apartar los "statements" falsos.

En primer lugar, se averigua para cada encuestado la puntuación total (sumando los valores de las reacciones del encuestado a cada "statement"). Del total de encuestados se extrae el 25% que obtuvo

la puntuación mínima y el 25% que obtuvo la puntuación máxima. Se forman así dos grupos, el superior e inferior que han de compararse. Posteriormente se estudia cada uno de los "statements" en relación a cómo fue contestado por ambos grupos. La puntuación media obtenida por el grupo superior (en nuestro caso buenos hábitos alimenticios y de consumo) ha de ser significativamente más elevada que la puntuación media alcanzada por el grupo inferior. Se debe calcular, pues, el valor medio de este "statement" tanto para el grupo superior como inferior. Comprobando con una "T" de Student si ambos valores medios difieren significativamente.

Cuarto paso: el cálculo de la puntuación de los encuestados.

Este último paso se realiza a partir de las respuestas a los "statements" aceptados. Se suman sus totales individuales que no son sino una expresión cuantitativa de la actitud.

Este paso no lo hemos hecho porque lo único que nos interesaba era depurar los Statements y no asignar una puntuación a los sujetos.

5.1.3.2.2.3. ALFA DE CRONBACH

La fiabilidad se puede definir (Bisquerra, 1987) como la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida. Los coeficientes de fiabilidad se interpretan como una correlación, considerándose que valores superiores a 0,75 indican alta fiabilidad. La objetivación de los diferentes matices de los aspectos recogidos en el test en diversas preguntas conducen a una mayor fiabilidad y al mismo tiempo al aumento del número de items planteados. Esto aclara la regla que indica que a más items, mayor fiabilidad y que, incluso, nos permite calcular cuántos items necesitaríamos para alcanzar una fiabilidad deseada.

Hay varios métodos para evaluar la fiabilidad:

- **Métodos de consistencia interna.** Se basan en obtener coeficientes de consistencia de los datos recogidos en los diferentes tests rellenados. Los más empleados son los coeficientes de Kuder-Richardson (específicamente el que se conoce como fórmula 20) que se usan para tests con items dicotómicos y **EL COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH, aplicable a escalas de varios valores posibles** (y que coincide con el de Kuder-Richardson cuando se usa en su cálculo la varianza descriptiva en lugar de la estimada).

- **Método del test-retest.** Se basa en aplicar la prueba en dos ocasiones distintas a las mismos sujetos y evaluar la correlación entre ambas mediciones. Tiene el inconveniente de que nada asegura cambios en la situación de las personas entre una prueba y otra, variable que habrá que intentar controlar en lo posible.

- **Método de formas paralelas.** Se administran dos formularios similares, que no son iguales pero que intentan medir lo mismo, a un grupo de personas y se estudian la similitud de los resultados por medio de la correlación, pero con algunas correcciones de sesgo.

- **Método de las dos mitades.** Consiste en dividir el test en dos partes (pares frente a impares o la primera mitad frente a la segunda) y buscar la correlación entre ambas (para lo cual se puede usar el coeficiente de Spearman-Brown o los coeficientes de Guttman).

Estos métodos están tomados de la Teoría Clásica de los Test; no abordamos la aproximación de la Teoría de la Generabilidad o la de la Respuesta al Item (se puede consultar Martínez Arias, 1996) por estar considerando un test de autoinforme sencillo sin que se hayan considerado factores de variación como observadores, situaciones, ensayos, grupos de tareas, etc. Sin embargo, en futuros trabajos, se podría tener en consideración la Teoría de la Generabilidad para la puntuación de la parte libre del Logotest por varios observadores independientes.

5.2. CONSIDERACIONES PRELIMINARES PARA LA ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO PILOTO.

5.2.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA ENTREVISTAS A GRUPOS FOCALES

El contexto en el que se ha desarrollado la investigación, determina la pertinencia del instrumento de evaluación que se ha llevado a cabo. Por tanto, no debemos obviar la aportación de la complementación que se realiza, combinando la metodología cualitativa con la metodología cuantitativa.

En este momento de la investigación, se realizaron sesiones de trabajo con los investigadores que tenían que conducir los grupos y las entrevistas. Se analizaron y propusieron los posibles criterios

para el diseño de los grupos de discusión y las entrevistas a expertos bien informados, se realizó el trabajo de campo, con la posterior transcripción de lo grabado y la elaboración de conclusiones.

El desarrollo del grupo de discusión nos ha permitido elaborar una serie de elementos que posteriormente se han ido introduciendo en el proceso de validación, elementos que completan la investigación realizada a los niños/as como elementos del debate que presentan un modelo global para comprender mejor la vida en los aspectos de salud en los centros educativos, atendiendo a las percepciones y sentimientos de los propios niños/as.

Hay elementos potencialmente enriquecedores y siempre debe haber oportunidades de mejora, en relación a infraestructuras (desarrollo de la normativa), al profesorado, a la participación de las familias y al alumnado. Y se ha de invertir en dos aspectos que encajan perfectamente en la vida de los centros: la ilusión y esfuerzos que se realizan a través de materiales y recursos humanos.

El uso de la metodología cualitativa nos ha permitido observar a diversos actores involucrados en temas relacionados con la salud y la educación, este proceso de interacción lo hemos utilizado como elemento de evaluación, para ello hemos definido el momento y comprendido el contexto en el que se ha desarrollado la observación. Como alternativa nos ha permitido realizar un primer diagnóstico y aproximarnos a la situación en estudio, considerando los resultados en su medida, para focalizar los análisis que resultan del cuestionario.

5.2.1.1. DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS A GRUPOS FOCALES

Las entrevistas se han realizado a cuatro grupos focales, considerados élites, por su conocimiento del tema, ya sea, por ser personas que estando en la administración tienen competencias normativas, por lo que les denominamos de ámbito político institucional. Los docentes porque los consideramos técnicos en educación y su opinión debe tenerse siempre en cuenta. Los padres y madres de los alumnos como entes sociales del sistema educativo y los alumnos porque se espera que sean conocedores de las actividades que realizan.

En las cuatro entrevistas realizadas a grupos cuyas características fundamentales parten de la homogeneidad entre los componentes de cada uno, se ha partido de las relaciones existentes entre el entrevistador que participa de coordinador y da la palabra y, una persona (secretario) que ha recogido las opiniones del grupo. Se han aclarado los objetivos, valorando las respuestas y las opiniones, al igual que el uso anónimo de las mismas.

Así mismo, se ha partido de una entrevista para cada uno de los grupos y se ha intentado registrar los fundamentos por los cuales se sostiene un determinado juicio.

Los entrevistadores que han realizado este proceso de investigación no pertenecen al mundo de la educación obligatoria, el objetivo es pretender el máximo de objetividad que requiere este tipo de técnicas. El criterio nuclear ha sido considerar el ciclo en el que se trabaja y el resto se ha considerado en el orden que se han presentado para asegurar siempre que fuera posible que cada criterio estuviera representado por dos (tamaño mínimo absoluto) o tres (tamaño mínimo conveniente) participantes.

De toda la información recogida, a continuación se transcriben las percepciones, opiniones y sentimientos que ha sido objeto de estudio y de análisis de cada uno de los grupos, que hemos considerado más relevantes en base a los objetivos que se pretenden:

5.2.1.2. ÁMBITO POLÍTICO INSTITUCIONAL (ADMINISTRACIÓN)

Los entrevistados se eligieron minuciosamente. En primer lugar el grupo se compone de personal especializado de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte y, Conselleria de Sanidad.

Atendiendo a la problemática, en general se observa unos ciertos niveles de seguridad por el desarrollo de los temas transversales en los centros escolares. Se desprende seguridad en el trabajo realizado desde las dos Consellerias.

(...)Hasta el momento se han desarrollado actividades conjuntas que se han valorado positivamente, en nuestra Conselleria. Ley de salud escolar de 1994, y estableciendo programas a partir del Decreto 147/1986 de Salud Materno Infantil. Nos ha permitido tener un marco de referencia para desarrollar acciones claras hacia la salud. En este caso hacia los escolares.

(...) Sin embargo la actuación se desarrolla en momentos determinados. Me refiero: a que el concepto de salud que estamos empleando desde la propia administración hacia los escolares, delimita el hacer campañas que nos acerquen a la "escuela" independientemente de la transversalidad" y con una clara normativa desarrollada en los años 90.

Está claro que la intención de los responsables de cada una de las Áreas delimita su trabajo. Por una parte, Sanidad, desarrolla su programa de Salud Infantil fundamentalmente a través de los ambulatorios (pediatras). En Educación, es una parte más del sistema que introduce un área transversal, para desarrollarse en un curso en concreto (a través del currículo) y ante unas perspectivas concretas en tiempo, son por tanto, actuaciones puntuales. (El día de la Salud, que se celebra en los centros escolares en el mes de abril).

(...)“En las encuesta que desarrollamos a los niños y niñas de 5º y 6º de Primaria, nos han servido para elaborar y desarrollar nuevos proyectos hacia una alimentación saludable en la escuela” (Sanidad)¹

(...) En la programación que se ha realizado en estos últimos años (2001-2004), se han evaluado los objetivos a desarrollar en el Plan de Salud. Por ejemplo en hábitos saludables. Efectivamente las líneas contienen la: potenciación del desarrollo de los contenidos educativos en la promoción de hábitos saludables. Así como, la realización de actividades formativas, en los que se incluye al personal docente.

(...) Cuando se han desarrollado a lo largo del curso las diferentes áreas transversales, en general en las memorias y posterior Programación General Anual (PGA), se cumplen los objetivos que se pretenden para el siguiente curso.

(...)Es cierto que puedan existir estas actuaciones pero globalmente se carece de una normativa que coordine el desarrollo de las políticas de salud en el ámbito educativo.

(...) Se puede poner un ejemplo en la alimentación y nutrición dentro del programa de actuación de la Conselleria de Sanidad, una de las líneas de actuación es: “Potenciar el desarrollo de los contenidos educativos sobre hábitos higiénicos-dietéticos saludables”. Tenemos como evaluación, el nº de centros docentes que realizan actividades de educación alimentaria /nº de centros totales. Para nosotros no es un indicador claro de evaluación, pues no se puede considerar el número de actuaciones como grado de satisfacción a los objetivos que plantean.

¹ Las encuestas se desarrollan en el tercer ciclo de primaria. Sus objetivos se orientan a la Alimentación, y Consumo.

En general puede concluirse que: Sanidad tiene delimitado el campo y desarrollo de sus actuaciones, con programas que surgen de unas infraestructuras ya consolidadas (Sanidad Infantil o Salud Infantil). Por el contrario, en Educación, los temas transversales, no están suficientemente consolidados en la estructura orgánica, los elementos que se abordan en la transversalidad son muy diferentes y, requieren cada uno de ellos su especialización. Por otra parte, si parece necesario, una mayor coordinación en los proyectos que se desarrollan o puedan desarrollarse a través de normativas que los regulen o elaborar una Ley desde otros ámbitos de la administración, ya que los objetivos en sus planteamientos y desarrollos normativos no parece que sean convergentes. (¿Son diferentes las políticas de actuación?).

5.2.1.3. AMBITO TÉCNICO PROFESIONAL.

Los docentes son, un colectivo al que se debe escuchar... quizá lo que piden es que se oiga su voz (sus voces, individualizadas y personalizadas) y que realmente sean los elementos que unen el sistema y los alumnos. No sólo son transmisores de conocimiento, son los protagonistas de las diferentes actuaciones que se desarrollan por parte de la administración y transmisores de las expectativas de los alumnos y las familias hacia la administración.

Expectantes, con cierta admiración sobre lo que se comenta, seguros de sí mismos y con las ideas claras sobre los que se expone en la reunión. Claras son en general, las actuaciones que se han de tener para desarrollar los temas transversales a los largo de la etapa educativa. Al enfocar la salud, surgen pensamientos en alto.

(...)La mayoría de las veces, no encontramos una respuesta por parte de las familias y la administración, al esfuerzo que se realiza desde el centro en general en los temas transversales, y en particular en la Salud.

(...)¿Por qué en Bachillerato existe Ciencias de la Salud? Y en educación Primaria no se forma más en Salud.

(...)Creemos que en el "currículo" no se profundiza como nosotros creemos que sería pertinente. Se realizan las actividades correspondientes y no tienen un correcto seguimiento.

¿Se sienten culpables?, de alguna forma se sienten incapaces de observar el "tratamiento" a diferentes contenidos en función de la realidad que se observa.

(...)Cuando desarrollamos distintas actividades en relación con la salud, necesitaríamos apoyo por parte de la administración.

(...)Yo entiendo que los crios, sepan lo que comen y como tienen que comer, por ello propondría y de hecho se proponen distintas actividades dentro y fuera del centro. Traer personas expertas en alimentación infantil, desarrollar visitas a centros relacionados con la alimentación saludable (granjas), etc.

(...)Sí, pero te encuentras que las materias no contemplan estas situaciones y por tanto con el tiempo tiene que insistir en el tema, por mucho que insistas en áreas como conocimiento medio ambiente. Los niños tienen que ver para asimilar este tipo de situaciones.

Parece insuficiente el desarrollo en las materias de los elementos que configuran una alimentación saludable en los alumnos. Los profesores aprecian el trabajo que cuesta el desarrollar actividades, cuando tropiezan con elementos ajenos a su entorno.

(...)Hay elementos que parecen claros cuando se desarrollan las actividades. Por una parte, contamos con los padres y con la Conselleria. Pero también es cierto, que no tenemos mucha infraestructura en los niveles de recursos humanos (formación) como elementos que podamos apoyarnos para desarrollar con plenitud no solo la Salud, si no cualquier transversal.

(...)Es curioso, ahora estamos en una fase en el que la atención a la diversidad es un elemento vital en el desarrollo de una educación multicultural. Se supone, que está corriente actual tendrá que desarrollar, los elementos que van implícitos a cada corriente cultural y más concretamente "la comida".

(...)¿Quién no tiene en su colegio alumnos/as de diferentes culturas?, a su vez tenemos un determinado comportamiento hacia la salud.

(...)Es evidente, que se necesitan no sólo medios materiales, necesitamos saber a donde vamos y cuales han de ser las actuaciones que se tiene que realizar, no sólo por parte de educación sino también por parte de la administración en general.

Los profesores aportan situaciones en las que se ven involucrados. Hay que pensar, que en el centro no sólo se enseña educación para la salud, sino que también existe el comedor que debe comportarse como espacio educativo. Por todo esto, sus críticas se circunscriben en un contexto más amplio, pero desde una perspectiva totalmente creativa.

5.2.1.4. ÁMBITO SOCIAL: PADRES / MADRES

El siguiente grupo al que nos hemos dirigido ha sido a los padres y madres a través de las Asociaciones existentes: CONCAPA y AMPA. (Dos por cada Asociación)

Lo padres y madres, como entes sociales del sistema educativo, suelen en general colaborar con todas las actividades que se desarrollan en el centro. Sin embargo, el grado de colaboración con el centro puede variar. También nos interesa saber, cuales son las acciones que ellos propondrían.

(...)En muchas ocasiones por falta de conocimiento hay quien no sabe que son los temas transversales.

(...)Por mucha voluntad que tengan no encuentran mas de un capitulo de área (Conocimiento del medio) que hable sobre salud y alimentos para los niños.

(...)Yo me entero cuando se reúne el Consejo Escolar y entre las actividades a desarrollar, se habla de realizar alguna en relación con la Paz, la Salud, etc. Y siempre en la semana cultural.

No sólo se piensa así de la Salud sino en general de todos los elementos que están cerca del sistema educativo. Existe un cierto desconocimiento en general de los padres y madres hacia el sistema y la relación que han de tener. Parten todos, que el nivel de participación no es muy elevado, por tanto la transmisión del centro a la familia, se diluye.

(...)Es necesario que nos identifiquemos con planteamientos que se desarrollan en cada una de las transversales. En el caso de la alimentación y la salud, es fundamental

conocer cual ha de ser nuestro comportamiento hacia nuestros hijos. Y no sólo mirar, lo que ponen de comida cada día en "la hoja que nos dan mensualmente en el colegio".

(...)Yo creo que no existe una conciencia clara por parte de los padres sobre los riesgos a los que se enfrentan nuestros hijos. Por otra parte, tampoco tenemos información suficiente. Nos están continuamente machacando a nosotros y nuestros hijos con la publicidad y el consumo.

(...)Hay quien se dedica, a suplantar los alimentos que se dan en el Colegio. También hay, que los fines de semana intenta complementar la dieta del Colegio.

Quizás no les falta razón, aunque generalicen es cierto que los aspectos relacionados con el consumo y la salud no han llegado a las familias, pero ¿Qué propuestas hay?

(...)Por parte de los Ayuntamientos hasta el momento existen las "Escuela de Padres", que bien podrían dirigir los cursos hacia estos temas, o al menos que los tengan en consideración. Y coordinar con el centro las diferentes actividades que se desarrollan.

(...)También existen las comisiones en cada centro que han de tener en cuenta estas actividades.

5.2.1.5. AMBITO SOCIAL: NIÑOS / NIÑAS

La curiosidad demostrada, el desparpajo y la sinceridad. Son los elementos más característicos de este grupo. Aunque es el grupo más difícil de controlar (respuestas a los objetivos), por la edad que tienen (entre once y doce años).

Son conocedores de las actividades que se han desarrollado en los centros en cuestiones relativas a la alimentación saludable. Sin embargo no son capaces (algunos), de vincular el contenido de los hábitos en salud, en las áreas de conocimiento.

(...) Este año nos han dado una clase que hablaba de los alimentos que tenemos que comer. A mí me gustó y luego estuvimos realizando actividades en las que comentábamos lo que comíamos y esas cosas.

(...) A mi colegio vino una señora y también nos habló de cómo tiene que ser una buena alimentación para nuestra edad.

(...) Yo recuerdo o creo, que todos los años nos hacen una revisión médica, (por lo menos este año) y preguntaban lo que comemos.

Observamos que los niños/niñas tienen cierta percepción sobre alimentación y salud, o al menos saben determinar en que consiste la realización de actividades sobre Salud.

Quizás nos interesa la percepción que tienen fuera del entorno del centro, o cómo, se transmite lo realizado en el centro en su vida familiar y grupal.

(...) Cuando estamos fuera del Colegio, las comidas que nos da mi madre suele ser, la que no nos dan en el Colegio.

(...) A mi siempre me preguntan que he comido en el Colegio. ¿Qué si he comido fruta hoy? o ¿lentejas?.....

(...) Cuando llega el fin de semana, cambia todo. Yo como más de lo que me apetece. Y después del Cole, si no hay bocadillo, me traen algún Bollicao, y un brik de chocolate... Mola un montón.

Hay un cierto cambio de hábitos del Colegio a la Familia, en el consumo de alimentos. Elemento clave para definir nuestro cuestionario. El desarrollo que se nos plantea es cómo construir el cuestionario. Sabemos que las preguntas van dirigidas a un colectivo muy peculiar niños/niñas de once/doce años. Por tanto, la direccionalidad de las preguntas y las respuestas requieren un correcto desarrollo técnico.

El análisis de las entrevistas evidencia, la falta de conocimiento de los agentes implicados, en referencia a la Educación para la Salud, los límites a los que están sujetos, que no tienen elementos contrastados para hacer propuestas, la poca o nula coordinación entre las administraciones para desarrollar conjuntamente programas, la escasa o nula respuesta por parte de los padres, a ser correa de transmisión del centro en el ámbito familiar.

Parece además, que la escuela todavía está muy supeditada a los contenidos curriculares, sin tener a veces en cuenta que la formación no solamente se da en esos contenidos, más bien hablaríamos de instrucción, sino que la educación debe hacer referencia sobre todo, a la formación de hábitos y actitudes.

5.3. CATEGORÍAS O RASGOS ALIMENTICIOS.

Elegimos para poder acercarnos a los hábitos de alimentación cotidianos de los alumnos de primaria, la estrategia de la delimitación de: *categorías o rasgos alimenticios*. Con el calificativo de *categorías* queremos referirnos a una serie de aspectos que nos permitirán concretar y diagnosticar el patrón alimentario del alumno/a. Es decir, nos ayudarán a agrupar por núcleos de conocimiento los distintos hábitos, costumbres, ideas y prácticas de los niños y niñas sobre alimentación saludable y prevención de los trastornos alimentarios.

Las categorías que se han tenido en cuenta han sido las siguientes:

- 1-Hábitos Alimenticios.
- 2-Alimentación saludable.
- 3-Comensalismo.
- 4-Publicidad y Alimentación.
- 5-Fast food y las chucherías.
- 6-Trastornos de la alimentación: anorexia y bulimia.
- 7-Hábitos de higiene: salud bucodental y limpieza de manos.

De cada una de las categorías elegidas se han formulado subcategorías que posteriormente han sido delimitadas por items. El esquema ha sido el siguiente:

CATEGORIAS ALIMENTACIÓN	SUBCATEGORIAS	ITEMS
-------------------------	---------------	-------

A continuación pasamos a comentar brevemente cada una de estas categorías, así como, las subcategorías que las componen. El objetivo es delimitar concretamente lo que se quiere evaluar en cada una de las categorías.

5.3.1 - HÁBITOS ALIMENTICIOS.

Objetivo: Conocer el tipo de dieta alimenticia que consumen los alumnos de Tercer Ciclo de Ed. Primaria. Las subcategorías que constituyen esta categoría son:

1- Dieta alimenticia: Es decir, el total de los alimentos consumidos en un día. Dada las características de esta investigación haremos más referencia a los hábitos alimenticios que más influencia tienen en el ámbito escolar: desayuno y recreo. Determinaremos si los alumnos de tercer ciclo tienen cubiertas o no sus necesidades nutricionales en sus primeras comidas.

2- Frecuencia en la ingesta de alimentos: Como su nombre indica se tratará de conocer cuántas veces consumen al día o a la semana una serie de alimentos.

5.3.2. ALIMENTACIÓN SALUDABLE.

Objetivo: Conocer las concepciones de los alumnos de tercer ciclo sobre los conocimientos relativos a nutrición, alimentación, dieta mediterránea, así como, la repercusión que la dieta tiene sobre nuestro organismo. Por ello las subcategorías son:

1- Concepciones básicas de nutrición y alimentación: Se trata de conocer, la información que poseen sobre alimentación y nutrición y, si saben diferenciar los dos conceptos

2- Dieta mediterránea. Se intentará conocer cuánto saben sobre la dieta mediterránea y sus beneficios para la salud.

3- Creencias nutricionales erróneas. Se quiere detectar cuántas creencias erróneas tienen sobre la alimentación, muchas veces aprendidas en el contexto cultural donde se encuentran.

5.3.3. COMENSALISMO.

En esta categoría queremos observar si la comida se manifiesta como un acto social. Analizaremos algunas costumbres cotidianas (TV, prisas...) que se suelen manifestar e ir asociadas al acto de comer. Las subcategorías son las siguientes:

1- La comida como acto social: Conocer los hábitos sociales de los alumnos durante la comida.

2- Actividades relacionadas con el acto de comer: Se trata de saber qué hacen mientras comen.

5.3.4. PUBLICIDAD Y ALIMENTACIÓN.

Esta categoría la hemos elegido en función de la importancia que ha tomado últimamente la publicidad en el cambio de hábitos alimenticios. Pretendemos, entre otros objetivos conocer las influencias que está ocasionando la publicidad en la merienda de los alumnos, por ser ésta, una de las comidas menos regladas y donde los niños suelen gozar de mayor autonomía para elegir sus preferencias. Publicidad que mayoritariamente les viene dada por la TV. Las subcategorías son:

- 1- Incidencia de los medios de comunicación: Saber si comen lo que ven anunciado en distintos medios de comunicación.
- 2- Tipos de alimentos consumidos. Conocer los alimentos que toman.

5.3.5. FAST FOOD Y LAS CHUCHERÍAS.

En esta categoría pretendemos conocer si el alumnado investigado presenta preferencia por la comida rápida y por el consumo de golosinas, etc. Son estos unos productos muy extendidos en la población infantil y que escapan, algunas veces, al control del adulto (en muchos casos suelen incluso sustituir o complementar a alguna comida). Las subcategorías son las siguientes:

- 1- Consumo de comida rápida. Se tratará de conocer, si es verdad que los niños abusan de la comida rápida.
- 2- Consumo de chucherías. En esta categoría se intenta detectar el abuso de las chucherías.

5.3.6. TRASTORNOS DE LA ALIMENTACIÓN: ANOREXIA Y BULIMIA.

En esta categoría pretendemos analizar la idea de la imagen corporal del alumno si es positiva o negativa. Si existe una adecuada autoestima e identificar las primeras preocupaciones de los alumnos de Educación Primaria en relación con los trastornos de la alimentación. Las subcategorías son:

- 1- Autoestima. En cuanto a su aceptación personal.
- 2- Imagen corporal. Saber como se auto perciben y perciben a los demás
- 3- Anorexia y bulimia. Conocer cuánto saben sobre estos conceptos.

5.3.7. -HÁBITOS DE HIGIENE

Con esta categoría pretendemos conocer los hábitos de higiene básicos antes, durante y después de las comidas. Las subcategorías son las siguientes:

- 1- Salud Bucodental. Conocer los hábitos de higiene, en cuanto a limpieza de los dientes
- 2- Limpieza de manos. Constatar las costumbres de higiene, en cuanto a lavarse las manos en ciertas ocasiones, vinculadas a la alimentación.

5.4. CONSTRUCCIÓN RACIONAL DELCUESTIONARIO

Seleccionadas las categorías y subcategorías con las que se iba a proceder a construir el cuestionario obtuvimos un cuadro resumen, donde se recogen, las categorías, las subcategorías y los items que se les asigna a cada una, TABLA I CONSTRUCCIÓN RACIONAL. La mencionada asignación se llevó a cabo mediante la "técnica de jueces,y "reducciones por integración", tal y como describimos en este capítulo . La tabla de doble entrada, donde se volcaron los datos la incluimos en el anexo I

5.4.1.-REDUCCIONES POR INTEGRACIÓN Y TECNICA DE JUECES .

Con objeto de atender las precisiones, que para la elaboración del cuestionario son requeridas, especialmente vinculadas a la "precisión y exhaustividad", se estudiaron dos modalidades metodológicas, en principio pertinentes para nuestro objetivo:

a) Utilizar una técnica de análisis dimensional, de reducciones por integración, ya que su objetivo consiste en lograr la construcción de subconjuntos implicados en un conjunto universal de referencia".

Sin embargo, como técnica específica, tiene que descartarse, ya que la dificultad más notoria de nuestro trabajo, consiste en precisar los ejes de los subconjuntos que deben actuar realmente como indicadores pertinentes, para integrar los distintos elementos, y éstos deben ser extraídos del propio referente. Así, el criterio no puede ser exógeno al conjunto de los referentes.

b) La técnica de jueces, pensamos en principio que podría mostrar bondad para nuestro objetivo. Pero el problema es que su utilización, no ya más frecuente, sino prácticamente único, se ha vinculado

a problemas de ordenaciones (ocalins), calificaciones, etc., es decir “confluencia de evaluación”, que la aleja de nuestro objetivo.

Ante esta situación, se ha optado por configurar un proceso, que en parte integre ambas propuestas, desde una perspectiva técnica (los procedimientos que utilizamos no son específicos de ninguna de ellas), sí lo son desde una perspectiva metodológica.

Como previsión inicial, se tomó la decisión, por otra parte necesaria, de actuar sobre los referentes: I categorías o rasgos alimenticios, II subcategorías, III los ítems formulados para cada categoría independientemente, ya que para I, se trata de elementos esencialmente básicos, mientras que para II y III, el proceso se centra en integrarlos a los resultados de I.

Las fases del proceso de integración por reducción de los referentes empíricos se llevó a cabo utilizando conjuntamente la técnica de jueces y la de reducción por integración. En la técnica de jueces, se utilizaron dos grupos de tres expertos cada uno, que fueron asignando las subcategorías a los ítems, y los ítems y las subcategorías a las categorías o rasgos alimenticios tenidos en cuenta. Se intercambiaron las propuestas y, un tercer grupo constituido también por tres expertos, un médico, un especialista en Educación para la Salud y un profesor, efectuaron la integración final, que a continuación proponemos.

5.4.2. CUADRO DE FRECUENCIAS DE ÍTEMS: CONSTRUCCIÓN RACIONAL

Tabla en la página siguiente

TABLA Nº I CONSTRUCCIÓN RACIONAL.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITEMS
Hábitos Alimenticios.	-dieta alimenticia. -frecuencia en la ingesta de alimentos.	23,24,25,26,27,28,29,31,35 ,41,42,44,45,48,49
Alimentación saludable.	-concepciones básicas de alimentación y nutrición. -dieta mediterránea. -creencias nutricionales erróneas.	1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,13,14, 17,18, 58,59
Comensalismo.	-la comida como acto social. -actividades relacionadas con el acto de comer.	33,34
Publicidad y Alimentación.	-incidencia de los medios de comunicación. -tipos de "alimentos" consumidos.	39,40,46,
Fast food y las chucherías.	-consumo de comida rápida. -consumo de chucherías.	4,30,32,43,47,50,51,
Trastornos de la alimentación: anorexia y bulimia.	- autoestima. -imagen corporal -anorexia y bulimia.	12,15,19,20,21,22,38,52, 53,54,55,57,
-Hábitos de Higiene.	-salud bucodental. -limpieza de manos.	16,36,37,56,

5.4.2.1. CUADRO RESUMEN DE CATEGORÍAS/SUBCATEGORÍAS/ITEMS: CONSTRUCCIÓN RACIONAL

TABLA Nº II RESUMEN CATEGORÍAS/ SUBCATEGORÍAS/ ÍTEMS: CONSTRUCCIÓN RACIONAL.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	ITEMS
Hábitos Alimenticios.	-dieta alimenticia. -frecuencia en la ingesta de alimentos.	15
Alimentación saludable.	-concepciones básicas de alimentación y nutrición. -dieta mediterránea. -creencias nutricionales erróneas.	17
Comensalismo.	-la comida como acto social. -actividades relacionadas con el acto de comer.	2
Publicidad y Alimentación.	-incidencia de los medios de comunicación. -tipos de "alimentos" consumidos.	3
Fast food y las chucherías.	-consumo de comida rápida. -consumo de chucherías.	7
Trastornos de la alimentación: anorexia y bulimia.	- autoestima. -imagen corporal -anorexia y bulimia.	12
-Hábitos de Higiene.	-salud bucodental. -limpieza de manos.	4

5.5. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO PILOTO

Para garantizar que un cuestionario tenga validez (mide lo que dice que mide) y fiabilidad (da los mismos resultados en distintos lugares y personas) hemos de realizar un Cuestionario Piloto al que tendremos que someter a un proceso de contrastación en la práctica, con el objeto de:

1- tratar de adecuar los ítems a los objetivos del diseño de la investigación, recogiendo todas y cada una de las hipótesis propuestas.

2- contextualizar los ítems al nivel de comprensión lingüística de los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, para evitar problemas de incomprensión de algunas preguntas.

Fases de la Investigación:

- 1-Elaboración del primer borrador del cuestionario
- 2-Prueba piloto del cuestionario a alumnos de 5º y 6º de Primaria.
- 3-Reformulación y aplicación del cuestionario I
- 4-Construcción del cuestionario II.
- 5-Pase del cuestionario II.
- 6-Fase de retest.
- 7-Pase del cuestionario obtenido a una muestra distinta.
- 8-Cuestionario definitivo.

Población: el universo al que va dirigido el estudio es el conjunto de alumnos de tercer ciclo de Primaria.

Muestra: se utilizará un muestreo de tipo probabilístico, ya que, todos los alumnos podrán entrar en el estudio. Dentro de la modalidad de muestreo se escogerá posiblemente el muestreo aleatorio sistemático.

De acuerdo a las consideraciones anteriormente descritas el primer borrador de cuestionario quedó formulado tal como se presenta a continuación:

5.5.1. CUESTIONARIO PILOTO DE ALIMENTACIÓN SALUDABLE Y PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS ALIMENTARIOS EN ALUMNOS/AS DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Datos de Identificación

(En las siguientes cuestiones, señala tu opción con una "X".)

- Soy: CHICO CHICA

-Fecha de nacimiento: _____

-Mi centro es:

Público.

Concertado.

Privado.

-Estoy cursando:

5º de Primaria

6º de Primaria.

-Mi padre trabaja fuera de casa:

Si.

No

-Mi madre trabaja fuera de casa:

Si.

No

-¿Cuántos hermanos/as tienes?.

- ninguno.
- uno.
- dos
- tres
- más de tres.

-Normalmente ¿comes en el comedor del colegio?.

- Si.
- No

-A las 5 cuando terminas el cole, ¿dónde vas?.

- a casa.
- a repaso.
- a realizar actividades extraescolares (deportes, inglés, informática,...)
- a jugar al parque, a la calle,...

A continuación te presentamos una serie de cuestiones, pon una X en el cuadro que creas conveniente.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En Desa- cuerdo	Muy en Desa- cuerdo
1-El desayuno tiene que ser la comida más ligera del día.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Los bollicaos, donuts, etc tienen muchas vitaminas....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-¿Crees que consumir pastas, patatas, pan,...(hidratos de carbono) engorda?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Las chucherías, golosinas las como para merendar....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-La comida más importante del día es la cena.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Los alimentos grasos engordan mucho, por eso los rechazo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Tengo que comer toda clase de alimentos porque cumplen funciones diferentes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Si llevo una buena alimentación tendré menos riesgos de contraer enfermedades.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Comer de forma desorganizada y cantidades inadecuadas puede llevarme a contraer enfermedades físicas y psíquicas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Abusar de ciertos alimentos (azucres, grasas, refrescos) puede perjudicar mi salud.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En Desa- cuerdo	Muy en desa- cuerdo
11-No debo comer sólo lo que me apetece.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento (peso y talla).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-La dieta mediterránea (verduras, legumbres, fruta, carne, pescado, leche, huevos, pan, aceite de oliva,...) es aconsejable para un buen crecimiento y desarrollo...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14-Si abuso de la bollería industrial (bollicaos, donuts, pastelitos,...) puedo tener problemas de salud.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- ¿Estar delgado es estar a la moda?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- La higiene de dientes, manos, etc., contribuye a estar más sanos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17-En la escuela nos enseñan buenos hábitos alimenticios y sus consecuencias para la salud.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18-Mi alimentación se asemeja a la dieta mediterránea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19-Crees que para triunfar y tener éxito en la vida has de estar delgado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20-Si estás delgado tienes más amigos / as.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21-¿Estoy contento con mi cuerpo?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22-No me preocupa mi peso.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23 -¿Qué alimentos tomas normalmente en el desayuno?. (Marca como máximo 2).

- sólo un vaso de leche (sola, con colacao, etc.)
- vaso de leche con galletas o tostadas.
- sólo galletas o tostadas.
- leche con cereales.
- frutas.
- dulces (ensaimadas, croissants, etc.).
- zumo de fruta: natural o de bote.
- pastelitos (bollicao, donuts...).
- yogurt.
- no desayuno nada.

24. -¿Qué alimentos comes durante el recreo?. (Señala como máximo 2).

- bocadillo de queso, jamón, etc.
- bocadillo de nocilla.
- pastelitos (bollicao, donuts...)
- fruta.
- zumos o leche.
- chucherías (golosinas, paquetes,...).
- dulces (ensaimadas, croissants, galletas,...)
- tostadas.
- yogurth.
- no como nada en el recreo.
- cereales

25. -Normalmente sueles merendar: (Señala como máximo 2)

- bocadillo con jamón, queso, atún...
- donuts o bollicao, huevos de chocolate.
- leche (sola, con colacao,...).
- bocadillo con nocilla.
- fruta o zumos.
- chucherías (golosinas, paquetes,...).
- dulces (ensaimadas, croissants, galletas...).
- tostadas.
- no suelo merendar nada.
- cereales
- leche con galletas

26. -¿Cuánta leche tomas al día?. (Elige sólo una).

- nada.
- un vaso.
- dos vasos.
- tres vasos.
- más de tres vasos.

27.-¿Cuánta fruta comes al día?. (Elige sólo una).

- ninguna.
- una pieza.
- dos piezas.
- tres piezas.
- más de tres piezas.

28.-¿Qué cantidad de agua bebes al día?. (Elige sólo una).

- medio litro (3 vasos al día).
- un litro (6 vasos).
- entre uno y dos litros (de 6 a 12 vasos).
- dos litros.(12 vasos).
- más de dos (más de 12 vasos).

29. -¿Cuántos refrescos (coca-cola, fantas,...) sueles consumir al día?. (Elige sólo una).

- ninguno.
- uno.
- dos.
- tres.
- más de tres.

30 -¿Cuándo tomas chucherías?. (Elige sólo una).

- varias veces al día.
- una vez al día.
- algunos días a la semana.
- una vez por semana.
- sólo los fines de semana.
- no tomo.

31 -Durante las comidas sueles beber: (Elige sólo una).

- sólo agua.
- sólo bebidas azucaradas y gaseosas (coca-cola, fanta,...)
- leche
- zumos

32 -Las chucherías que más consumes son: (Elige sólo una).

- pipas, quicos, palomitas.
- chicles.
- otras chucherías dulces (gominolas).
- bolsa de gusanitos, ganchitos.
- palotes y chupa-chups

33- Une los elementos de la columna A con la B. ¿Con quién sueles tomar?.

Columna A

El desayuno
La comida
La merienda
La cena

Columna B

Sólo
Con mis padres
Con mis hermanos
Con toda la familia
Con mis compañeros

34. -Cuando comes, normalmente, lo haces (Elige sólo una)

- viendo la televisión.
- jugando con alguna cosa.
- charlando con tu familia.
- leyendo.
- hablando con tus compañeros.

35. -Sueles comer:

- despacio y masticando bien.
- deprisa, para salir a jugar u otra actividad.

36.-¿Cuándo te lavas las manos durante el día?. (Elige una).

- después de las comidas.
- antes de las comidas.
- antes y después de las comidas.
- cuando mis padres me lo dicen.
- nunca.

37.-¿Cuántas veces te lavas los dientes?. (Elige una)

- una vez al día.
- entre 2 y 3 veces al día.
- algunas veces a la semana
- normalmente no me los lavo.

38. -Yo me peso: (Elige sólo una)

- de 3-6 meses.
- cada mes.
- cada semana.
- cada día.
- no me peso.

39- ¿Consumes los alimentos que anuncian en la TV (donuts, huevos de chocolate,...).

- Si
- No

40- ¿Por qué consumes los alimentos que anuncian en la TV (donuts, huevos de chocolate,...). (Elige sólo uno).

- me gustan por el sabor.
- son atractivos.
- llevan premio (cromos, pegatinas, etc.).

	Muy frecuen- temente	Frecuen temente	A veces	Nunca
41-¿Consumes todos los días verduras?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42-En los postres, ¿sueles tomar productos lácteos (yogurt, helado, flan...)?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43-Cuando celebras alguna fiesta (cumpleaños, etc.) regalas chucherías a tus compañeros.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44-Durante la semana, ¿consumes más carne que pescado?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45-En los postres, ¿sueles comer fruta?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46-Tus padres te compran los alimentos que aparecen en la TV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muy frecuen-
tamente Frecuen-
temente A
veces Nunca

47-Siempre que realizas una cosa bien (haces los deberes, pones la mesa,...) te regalan una chuchería...

48. .-Indica cuántas veces comes a la semana los siguientes alimentos:

Nunca Una vez De 2 a 4 veces Más de 4 veces

Pescado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huevos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pasta.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arroz.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Patatas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Legumbres.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verduras.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49 -¿ Cuánto como en?:

Nada Poco Bastante Mucho

Desayuno.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almuerzo o media mañana.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Merienda.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cena.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50-¿Sueles consumir diariamente comida rápida (bocadillos de salchichas, hamburguesas, pizzas, etc)?

Si

No

51 -Te gustan más las pizzas y/o hamburguesas que la carne y el pescado.

Si

No

52. -¿Piensas que los demás te aceptan como eres físicamente?.

Si

No

53. -¿Rechazas a aquellos amigos/as que están gorditos?

Si

No

54 -¿Haces dieta o régimen para controlar tu peso?.

Si

No

55. -¿Realizas ejercicio excesivo para intentar bajar de peso?.

Si

No

56. -¿Antes de coger los alimentos te lavas las manos?

Si

No

57 -¿Has oído hablar de la anorexia y de la bulimia?.

Si

No

Si has oído hablar de alguna de ellas, ¿sabrías explicarnos en qué consisten?.

Anorexia:

Bulimia:

-Contesta con la extensión que quieras a las siguientes preguntas:

58-¿Qué alimentos crees que debería de tener una alimentación saludable?.

59-¿Qué es para ti una dieta equilibrada?.

60-Cuando tus padres van a hacer la compra tu siempre les pides que te compren:

5.5.2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO PILOTO

En este punto vamos a empezar a describir todos los pasos metodológicos que nos conduzcan a la validación de la escala de Hábitos Alimenticios, objeto de este trabajo de investigación.

5.5.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El proceso de estudio del cuestionario, se ha llevado a cabo en esta fase, con una muestra piloto en dos centros rurales y uno urbano de nuestra Comunidad durante el primer trimestre del curso académico 2002/2003 (primera quincena de noviembre). En el primero, donde las unidades de 5º y 6º de Primaria se encontraban unidas, el pase se realizó a 11 niños en total de ambos cursos, en el Centro Público de Siete Aguas, Vicente Aleixandre; el segundo en el Centro Público Rural de Venta del Moro, a 15 niños y niñas de 5º de Primaria y a 14 de 6º de Primaria; por último en un Colegio Público de la Ciudad de Valencia, en el Centro Villar Palasí a 17 niños y niñas de 5º de Educación Primaria y a 17 de 6º curso. Por tanto, a un total de 74 niños y niñas de Tercer Ciclo de Educación Primaria. Los distintos pases del cuestionario han sido efectuados por especialistas en educación.

Las dudas que los niños presentaron, en su mayoría, fueron de matiz, por lo que se observará que el cuestionario no ha sido modificado en su esencia, sino en algunos pequeños matices o en algunos conceptos que resultaban complejos a la comprensión de los niños, como por ejemplo modificar el vocablo "consumir" por "comer" o "tomar", que resultaba más asequible para ellos. De este modo, algunas cuestiones se han visto simplificadas, pero no modificadas en cuanto a aquello que se deseaba medir con las mismas y, otras ampliadas en alguno de sus ítems, de acuerdo a las consideraciones hechas por los propios niños.

Una vez observado que las demandas, dudas y cuestiones que los alumnos de 5º y 6º de Primaria nos requerían eran siempre repetitivas, consideramos que la muestra piloto era suficiente para modificar el cuestionario, y elaborar de este modo un nuevo cuestionario, que en adelante llamaremos cuestionario I, recogiendo las siguientes modificaciones:

Item nº 23, ¿Qué alimentos tomas normalmente en el desayuno, se añade a las alternativas de respuesta, otros a especificar y además se permite la elección de tres alternativas.

Item nº 24, ¿Qué alimentos comes durante el recreo? ,se elimina la opción de cereales, y se permiten al igual que el anterior tres elecciones.

Item nº 25 Normalmente sueles merendar, se eliminan las opciones, cereales y leche con galletas, y se sustituyen por otras a especificar.

Item nº 27 ¿Cuánta fruta comes al día? Se sustituyen las opciones tres piezas, más de tres piezas.

Item nº 30 Cuando tomas chucherías, hemos añadido de vez en cuando.

Item nº 31 Durante las comidas sueles beber. Se añade otras a especificar.

Item nº 32 Se sustituyen, palotes y chupa-chups, por otras a especificar

Item nº 33 Con quién sueles comer. Hemos añadido la posibilidad de que coman con los abuelos a instancias de los propios niños.

Item nº 60 Cuando tus padres van a hacer la compra tu siempre pides que te compren. Esta pregunta se ha tenido que cerrar, porque las posibilidades eran múltiples, desde alimentos de moda a juguetes, ropa o calzado deportivo.

Una vez realizado el análisis, presentamos el cuestionario objeto de estudio:

5.5.2.2. CUESTIONARIO I

Cuestionario de Alimentación Saludable y Prevención de los Trastornos Alimentarios en alumnos/as de Tercer Ciclo de Educación Primaria.

Datos de Identificación

(En las siguientes cuestiones, señala tu opción con una "X".)

- Soy: CHICO CHICA

-Fecha de nacimiento: _____

-Mi centro es:

Público.

Concertado.

-Estoy cursando:

5º de Primaria

6º de Primaria.

-Mi padre trabaja fuera de casa:

Si.

No

-Mi madre trabaja fuera de casa:

Si.

No

-¿Cuántos hermanos/as tienes?.

ninguno.

uno.

dos

tres

más de tres.

-Normalmente ¿comes en el comedor del colegio?.

Si.

No

-A las 5 cuando terminas el cole, ¿dónde vas?.

a casa.

a repaso.

a realizar actividades extraescolares (deportes, inglés, informática,...)

a jugar al parque, a la calle,...

A continuación te presentamos una serie de cuestiones, pon una X en el cuadro que creas conveniente.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En Desacuerdo	Muy en desacuerdo
1-El desayuno tiene que ser la comida más ligera del día.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Los bollicaos, donuts, etc tienen muchas vitaminas....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Consumir pastas, patatas, pan,...(hidratos de carbono) engorda mucho.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Las chucherías, golosinas las como para merendar....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-La comida más importante del día es la cena.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Los alimentos grasos engordan mucho, por eso los rechazo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Tengo que comer toda clase de alimentos porque cumplen funciones diferentes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Si llevo una buena alimentación tendré menos riesgos de contraer enfermedades.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Comer a deshoras puede llevarme a contraer enfermedades.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Abusar de ciertos alimentos (azúcares, grasas, refrescos) puede perjudicar mi salud.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-No debo comer sólo lo que me apetece.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En Desa- cuerdo	Muy en desa- cuerdo
12-Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento (peso y talla).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-La dieta mediterránea (verduras, legumbres, fruta, carne, pescado, leche, huevos, pan, aceite de oliva,...) es aconsejable para un buen crecimiento y desarrollo....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14-Si abuso de la bollería industrial (bollicaos, donuts, pastelitos,...) puedo tener problemas de salud.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Estar delgado es estar a la moda.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- La higiene de dientes, manos,...contribuye a estar más sanos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17-En la escuela nos enseñan buenos hábitos alimenticios y sus consecuencias para la salud.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18-Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19-Crees que para triunfar y tener éxito en la vida has de estar delgado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20-Si estás delgado tienes más amigos/as.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- Estoy contento con mi cuerpo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22-No me preocupa mi peso.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23 -¿Qué alimentos tomas normalmente en el desayuno?. (Marca como máximo 3).

- sólo un vaso de leche (sola, con colacao, etc.)
- vaso de leche con galletas o tostadas.
- sólo galletas o tostadas.
- leche con cereales.
- frutas.
- dulces (ensaimadas, croissants, etc.).
- zumo de fruta: natural o de bote.
- pastelitos (bollicao, donuts...).
- yogurt.
- no desayuno nada.
- otros. Especificar

24. -¿Qué alimentos comes durante el recreo?. (Señala como máximo 3).

- bocadillo de queso, jamón, etc.
- bocadillo de nocilla.
- pastelitos (bollicao, donuts...)
- fruta.
- zumos o leche.
- chucherías (golosinas, paquetes,...).
- dulces (ensaimadas, croissants, galletas,...)
- tostadas.
- yogurth.
- no como nada en el recreo.
- otros. Especificar

25. -Normalmente sueles merendar: (Señala como máximo 2)

- bocadillo con jamón, queso, atún...
- donuts o bollicao, huevos de chocolate.
- leche (sola, con colacao,...).
- bocadillo con nocilla.
- fruta o zumos.
- chucherías (golosinas, paquetes,...).
- dulces (ensaimadas, croissants, galletas...).
- tostadas.
- no suelo merendar nada.
- otros. Especificar.....

26. -¿Cuánta leche tomas al día?. (Elige sólo una).

- nada.
- un vaso.
- dos vasos.
- tres vasos.
- más de tres.

27. -¿Cuánta fruta comes al día?. (Elige sólo una).

- ninguna.
- una pieza.
- dos piezas.
- tres piezas.
- más de tres.

28.-¿Qué cantidad de agua bebes al día?. (Elige sólo una).

- medio litro (3 vasos al día).
- un litro (6 vasos).
- entre uno y dos litros (de 6 a 12 vasos).
- dos litros (12 vasos).
- más de dos (más de 12 vasos).

29. -¿Cuántos refrescos (coca-cola, fantas,...) sueles consumir al día?. (Elige sólo una).

- ninguno.
- uno.
- dos.
- tres.
- más de tres.

30 -¿Cuándo tomas chucherías?. (Elige sólo una).

- varias veces al día.
- una vez al día.
- una vez por semana.
- algunos días a la semana.
- sólo los fines de semana.
- de vez en cuando.
- no tomo.

31 -Durante las comidas sueles beber: (Elige sólo una).

- sólo agua.
- sólo bebidas azucaradas y gaseosas (coca-cola, fanta,...)
- leche
- zumo
- otras. Especificar.....

32 -Las chucherías que más consumes son: (Elige sólo una).

- pipas, quicos, palomitas.
- chicles.
- otras chucherías dulces (gominolas).
- bolsa de gusanitos, ganchitos.
- otras. Especificar.....

33- Une con flechas, ¿Con quién sueles tomar?.

- | | |
|-------------|---------------------|
| El desayuno | Sólo |
| La comida | Con mis padres |
| La merienda | Con mis hermanos |
| La cena | Con toda la familia |
| | Con mis compañeros |
| | Con mis abuelos |

34. -Cuando comes, normalmente, lo haces (Elige sólo una)

- viendo la televisión.
- jugando con alguna cosa.
- charlando con tu familia.
- leyendo.
- hablando con tus compañeros.

35. -Sueles comer:

- despacio y masticando bien.
- deprisa, para salir a jugar u otra actividad.

36.-¿Cuándo te lavas las manos durante el día?. (Elige una).

- después de las comidas.
- antes de las comidas.
- antes y después de las comidas.
- cuando mis padres me lo dicen.
- nunca.

37.-¿Cuántas veces te lavas los dientes?. (Elige una)

- una vez al día.
- entre 2 y 3 veces al día.
- algunas veces a la semana
- normalmente no me los lavo.

38. -Yo me peso: (Elige sólo una)

- una vez en tres o seis meses.
- cada mes.
- cada semana.
- cada día.
- no me peso.

39- ¿Comes los alimentos que anuncian en la TV (donuts, huevos de chocolate,...).

- Si
- No

40- Responde a esta pregunta solamente si has contestado que sí en la anterior. ¿Por qué consumes los alimentos que anuncian en la TV (donuts, huevos de chocolate,...). (Elige sólo uno).

- me gustan por el sabor.
- son atractivos.
- llevan premio (cromos, pegatinas, etc.).

	Muy frecuen- temente	Frecuen- temente	A veces	Nunca
41-¿Comes todos los días verduras?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42-En los postres, ¿sueles tomar productos lácteos (yogurt, helado, flan...)?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43-Cuando celebras alguna fiesta (cumpleaños, etc.) regalas chucherías a tus compañeros.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44-Durante la semana, ¿consumes más carne que pescado?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45-En los postres, ¿sueles comer fruta?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46-Tus padres te compran los alimentos que aparecen en la TV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muy
frecuen-
temente

Frecuen-
temente

A
veces

Nunca

47-Siempre que realizas una cosa bien (haces los deberes, pones la mesa,...) te regalan una chuchería...

48. .-Indica cuántas veces comes a la semana los siguientes alimentos:

Nunca

Una
vez

De 2 a 4
veces

Más de 4
veces

Pescado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huevos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pasta.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arroz.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Patatas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Legumbres.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verduras.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49 -¿Cuánto como en?:

Nada

Poco

Bastante

Mucho

Desayuno.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almuerzo o media mañana.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Merienda.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cena.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50.-¿Sueles consumir diariamente comida rápida (bocadillos de salchichas, hamburguesas, pizzas, etc)?

Si

No

51 -Te gustan más las pizzas y/o hamburguesas que la carne y el pescado.

Si

No

52. -¿Piensas que los demás te aceptan como eres físicamente?

Si

No

53. -¿Rechazas a aquellos amigos/as que están gorditos?

Si

No

54 -¿Haces dieta o régimen para controlar tu peso?

Si

No

55. -¿Realizas ejercicio excesivo para intentar bajar de peso?

Si

No

56. -¿Antes de coger los alimentos te lavas las manos?

Si

No

57 -¿Has oído hablar de la anorexia?

Sí

No

58 -¿Has oído hablar de la bulimia?

Sí

No

Si has oído hablar de alguna de ellas, ¿sabrías explicarnos en qué consisten?

Anorexia:

Bulimia:

-Contesta con la extensión que quieras a las siguientes preguntas:

59-¿Qué alimentos crees que debería de tener una alimentación saludable?.

60-¿Qué es para ti una dieta equilibrada?

61-Cuando tus padres van a hacer la compra tu siempre les pides que te compren estas dos cosas:

1 _____

2 _____

5.5.2.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO I

El cuestionario objeto de estudio, consta en primer lugar de nueve preguntas sobre datos de identificación, contextualización y demográficos, formando así un grupo de variables moduladoras. Los ítems del 1 al 22, conforman la escala de "hábitos alimenticios", por lo que estos ítems serán el referente principal de nuestra investigación, considerando el resto de ítems, variables control.

La muestra utilizada para la aplicación del cuestionario I, fue la misma que la utilizada en la prueba piloto. Posteriormente se efectuó el vaciado de los 74 cuestionarios, obteniendo un cuadro de frecuencias de cada uno de los individuos entrevistados, para poder construir una pagina EXCEL. (ANEXO 1).

Los niños/as a los que les hemos aplicado el cuestionario I, que como hemos dicho anteriormente estaban cursando 5º y 6º de primaria, en el segundo trimestre del curso 2002-2003, todos ellos habían nacido en 1990/1991 por lo tanto todos pertenecían al curso que les correspondía por edad, menos uno de ellos que responde que había nacido en 1997 por lo que cabe pensar que se trata de un error del alumno al contestar a la pregunta.

1º Del 100% de los alumnos encuestados el 97'3% pertenecían a centros públicos.

2º El 47'3% cursaban 5º de primaria y el 52'7% sexto.

3º El 89'2% contestan que su padre trabaja fuera de casa mientras que sólo el 55'4% dice que lo hace su madre.

4º En cuanto al número de hermanos 82'5% de los niños encuestados tienen entre uno y tres hermanos.

5º En cuanto a comer en el comedor del colegio nos han sorprendido estas primeras cifras, porque sólo el 24'3% dicen quedarse a comer mientras que el 74'3% no come en el colegio, de ahí la explicación, que hayamos tenido que añadir en el ítem nº 33 ¿Con quién sueles comer?, la posibilidad de que comiesen con los abuelos (fueron los propios niños / as los que nos la señalaron). También hay que tener en cuenta que en un centro no había comedor y que dos colegios eran rurales, por lo que la cercanía del colegio con el domicilio familiar facilita que no se queden a comer, o que no haya oferta

de comedor en el centro. A la pregunta "¿Dónde vas a las cinco cuándo terminas el cole?" Los porcentajes se nos acumulan en dos repuestas: 63'5% van a casa y el 51'4% a realizar actividades extraescolares. Es evidente que este ítem hay que reformularlo porque efectivamente pueden llevar a cabo más de una opción de las que se les ofrecen como alternativa de respuesta.

Los ítems del 1 al 22 como hemos dicho anteriormente han sido agrupados por ser los que consideraron los jueces "hábitos alimenticios". Para medir estos ítems, se ha seguido la técnica de la "Escala de Likert". Siguiendo a Edwards, A., (1975), "la construcción de una escala de actitud por el método sigma es mucho más fácil que usar un grupo de "jueces" para que coloquen las aseveraciones en grupos y, a partir de ahí, calcular los valores escalares. Produce fiabilidades tan altas como las obtenidas por otras técnicas."

Las opciones de respuesta se numeraron del 1 al 4, correspondiéndole al 1 "Muy de Acuerdo" y al 4 el "Muy en Desacuerdo", de este modo se dividía el continuum acuerdo-desacuerdo en 4 formulaciones.

A partir de la información obtenida en esta fase del estudio, obtuvimos una información útil para revisar y, por consiguiente, modificar o eliminar aquellos ítems inadecuados con el fin último de construir el cuestionario II.

Con dicha información, se calculó el alfa de Cronbach como medida de la consistencia interna entre todos los elementos de la escala. Para ello se calcula, primero, las varianzas de cada ítem para todos los sujetos y la varianza total de la escala (de todos los ítems para cada sujeto). Obtuvimos un alfa de Cronbach de 0'5841.

TABLA Nº III ANALISIS DE LOS ITEMS

	Scale	Scale	Corrected		
	Mean	Variance	Item-	Squared	Alpha
	if Item	if Item	Total	Multiple	if Item
	Deleted	Deleted	Correlation	Correlation	Deleted
VAR001	45,6212	28,6697	,1986	,2740	,5709
VAR002	44,3333	29,4564	,1271	,3656	,5803
VAR003	45,3182	30,8972	-,0616	,3510	,6086
VAR004	44,0758	29,9788	,0830	,6150	,5849
VAR005	44,9091	29,1301	,1163	,4433	,5836
VAR006	45,1212	27,3082	,2724	,4009	,5586
VAR007	46,3333	29,5487	,1941	,3849	,5730
VAR008	46,4545	30,5594	,0599	,3451	,5848
VAR009	45,7424	28,0096	,2274	,5983	,5664
VAR010	45,7424	26,6249	,4127	,6373	,5376
VAR011	45,9545	27,0902	,3424	,5191	,5481
VAR012	46,2879	28,6697	,3142	,3144	,5600
VAR013	46,1970	28,9298	,2374	,3814	,5672
VAR014	45,8030	28,9298	,1885	,5113	,5724
VAR015	44,5000	29,2385	,1129	,6848	,5837
VAR016	46,3485	29,6767	,1623	,3849	,5760
VAR017	46,0000	28,1231	,2465	,4933	,5638
VAR018	45,5909	28,5531	,2317	,4588	,5666
VAR019	44,4242	27,4480	,3181	,7841	,5527
VAR020	44,4545	28,6825	,1610	,4209	,5768
VAR021	46,0909	29,7762	,1270	,4976	,5796
VAR022	45,6970	29,5683	,0581	,5789	,5937

Reliability Coefficients 22 items

Alpha = ,5841 Standardized item alpha = ,5860

En primer lugar, hemos seguido el procedimiento propuesto por Likert para comprobar la unidimensionalidad de los ítems, procedimiento que puede ser consultado en Mayntz et al., (1983), Edwards, A. (1975). Siguiendo este procedimiento, ordenamos los sujetos según su puntuación, escogiendo el 25% con mayor puntuación y el 25% con menor puntuación. Estos dos grupos forman el inferior y superior que hay que comparar analizando cada ítem en relación a como ha sido contestado por estos dos grupos. Si la media obtenida por el grupo superior y la del inferior tienen una diferencia significativa, podremos decir que ese ítem discriminará unos sujetos respecto de otros y, por el contrario, si no es significativa, tal diferencia puede ser debida al azar, por tanto, eliminaríamos ese ítem al considerar que no discrimina a los sujetos. La prueba estadística que hemos realizado a tal efecto es la prueba T de Student, (**ANEXO 1**) a partir de la cual observamos la existencia de una serie de ítems cuyas diferencias no alcanzan el 5% de significación y que concluimos que deberíamos transformarlos o modificar la direccionalidad de la escala.

Estos ítems son los siguientes:

VAR002. Los bollicaos, donuts, etc. Tienen muchas vitaminas

VAR003. Consumir pastas, patatas, pan,...(hidratos de carbono) engorda mucho

VAR004. Las chucherías, golosinas las como para merendar

VAR008. Si llevo una buena alimentación tendré menos riesgos de contraer enfermedades

VAR014. Si abuso de la bollería industrial (bollicaos, donuts, pastelillos,...) puedo tener problemas de salud

VAR015. Estar delgado es estar de moda

VAR018. Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea

VAR020. Si estás delgado tienes más amigos

VAR021. Estoy contento con mi cuerpo

VAR022. No me preocupa mi peso

En segundo lugar, se efectuó un Análisis Factorial, como análisis confirmatorio, con el objetivo de inferir la estructura interna de la escala. Así mismo, dicho análisis factorial nos resulta útil para validar los ítems, dado que este análisis nos advierte acerca de si los hemos diseñado adecuadamente, al indicarnos si todas aquellas preguntas referidas a una misma categoría están incluidas en el mismo factor.

El Análisis factorial realizado (método de componentes principales con rotación varimax) apunta hacia la existencia de una estructura factorial compuesta por 9 factores, que explican una varianza total menor que 0001 con 252 grados de fiabilidad . Considerando una saturación de 0'40 como suficiente para incluir un ítem en un factor, los factores quedarían constituidos del siguiente modo: Cada uno de los ítems está identificado con el número que le corresponde a la escala del cuestionario

- El factor 1 (F1) explica el 15,6% de la varianza total de la escala. Está compuesto por los ítems **var002**, Los bollicaos donuts, etc, tienen muchas vitaminas. **var004**, Las chucherías, golosinas las como para merendar. **var015**, Estar delgado es estar de moda. **var019**, Crees que para triunfar y tener éxito en la vida has de estar delgado. **var020**, Estoy descontento con mi cuerpo. Las saturaciones son respectivamente: 0.629, 0.604, 0.735, 0.783, 0.707.

- El factor 2 (F2) explica el 11,7% de la varianza total de la escala. Está compuesto por los ítems **var009**, Comer a deshoras puede llevarme a contraer enfermedades. **var010**, Abusar de ciertos alimentos (azúcares, grasas, refrescos) puede perjudicar mi salud. Las saturaciones son respectivamente: 0.876, 0.800.

- El factor 3 (F3) explica el 9,1% de la varianza total de la escala. Está compuesto por los ítems **var018**, Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea.**var021**, Estoy contento con mi cuerpo. Las saturaciones son respectivamente: 0.563, 0.801.

- El factor 4 (F4) explica el 7,7% de la varianza total de la escala. Está compuesto por los ítems **var003**, Consumir pastas, patatas, pan,...(hidratos de carbono) engorda mucho. **var016**, La higiene de dientes, manos, contribuye a estar más sanos. Las saturaciones son respectivamente: 0.708, 0.598.

- El factor 5 (F5) explica el 7,2% de la varianza total de la escala. Está compuesto por el ítem **var005**, La comida más importante es la cena. La saturación es: 0.862.

- El factor 6 (F6) explica el 6,3% de la varianza total de la escala. Está compuesto por los ítems **var007**, Tengo que comer toda clase de alimentos porque cumplen funciones diferentes. **var017**, En la escuela nos enseñan buenos hábitos alimenticios y sus consecuencias para la salud. Las saturaciones son respectivamente: 0.803, 0.764.

- El factor 7 (F7) explica el 5,6% de la varianza total de la escala. Está compuesto por los ítems **var006**, Los alimentos grasos engordan mucho, por eso los rechazo. **var008**, Si llevo una buena alimentación tendré menos riesgos de contraer enfermedades. Las saturaciones son respectivamente: 0.821, 0.466.

- El factor 8 (F8) explica el 5,3% de la varianza total de la escala. Está compuesto por los ítems **var011**, No debo comer solo lo que me apetece. **var012**, Cada persona tiene unas características diferentes. **var014**, Si abuso de la bollería industrial (bollicaos, donuts, pastelillos,...) puedo tener problemas de salud. Las saturaciones son respectivamente: 0.588, 0.664, 0.635.

- El factor 9 (F9) explica el 4,6% de la varianza total de la escala. Está compuesto por el ítem **var001**, El desayuno tiene que ser la comida más ligera del día. La saturación es: 0.863.

TABLA Nº IV RESULTADO 1er.FACTORIAL CUESTIONARIO I

Factor 1: Comer chucherías / estar delgado	Var002: Lo bollicaos, donuts, etc., tienen muchas vitaminas..... Var004: Las chucherías, golosina las como para merendar..... Var015: Estar delgado es estar a la moda..... Var019: Crees que para triunfar y tener éxito en la vida has de estar delgado..... Var020: Estoy contento con mi cuerpo.....
Factor 2: Malos hábitos alimenticios	Var009: Comer a deshoras puede llevarme a contraer enfermedades..... Var010: Abusar de ciertos alimentos (azúcares grasas, refrescos) puede perjudicar la salud.....
Factor 3: Dieta mediterránea / estar contento con su cuerpo	Var018: Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea..... Var021: Estoy contento con mi cuerpo.....
Factor 4: Dieta sana / hábitos de higiene	Var003: Consumir pasta, patatas, pan,...(hidratos de carbono) engorda mucho..... Var0021: Estoy contento con mi cuerpo.....
Factor 5: Creencia incorrecta	Var005: La comida más importante es la cena.....
Factor 6: Comer variado aprender buenos hábitos alimenticios	Var007: Tengo que comer toda clase de alimentos porque cumplen funciones diferentes..... Var017: En la escuela nos enseñan buenos hábitos alimenticios y sus consecuencias para la salud.....
Factor 7: Comer bien / menos riesgo de enfermedades	Var006: Los alimentos grasos engordan mucho, por eso los rechazo.....
Factor 8: No comer solo lo que apetece / comer mal	Var011: No debo comer sólo lo que me apetece..... Var012: Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento (peso y talla)..... var014: Si abuso de la bollería industrial (bollicaos, donuts, pastelitos,...) puedo tener problemas de salud.....
Factor 9: Creencia equivocada	Var001: El desayuno tiene que ser la comida más ligera del día.....

TABLA Nº V CORRESPONDENCIA DE LOS FACTORES CON LAS CATEGORIAS

DIMENSIONES FACTORIALES	DIMENSIONES RACIONALES
1º Factor comer chucherías / estar delgado.	Fast food y chucherías,Transtornos de la alimentación
2º Factor malos hábitos alimenticios	Trastornos de la alimentación
3º Factor dieta mediterránea / estar contento con su cuerpo	Hábitos alimenticios/trastornos de la alimentación
4º Factor dieta sana / hábitos de higiene	Alimentación saludable/hábitos de higiene
5º Factor creencia equivocada	Hábitos alimenticios
6º Factor comer variado / aprender buenos hábitos alimenticios	Hábitos alimenticios/alimentación saludable
7º Factor comer bien / menor riesgo de enfermedades	Alimentación saludable
8º Factor no comer solo lo que apetece / comer mal	Hábitos alimenticios
9º Factor creencia equivocada/	Hábitos alimenticios

En la tabla anterior, presentamos la correspondencia de los factores con las categorías tenidas en cuenta y, se puede apreciar que, aunque los procedimientos metodológicos han sido distintos, los efectuados en la construcción racional y, el análisis factorial con rotación varimax, continua manteniéndose una correspondencia lógica entre los factores, las categorías tenidas en cuenta y la denominación de los factores, como se aprecia a continuación:

- 1.- Comer chucherías / estar delgado, se corresponde a fast food, trastornos de la alimentación.
- 2.- Malos hábitos alimenticios, se corresponde a trastornos de la alimentación
- 3.- Dieta Mediterránea/ estar contento con su cuerpo, se corresponde con, hábitos alimenticios , trastornos de la alimentación.
- 4.- Dieta sana/hábitos de higiene, se corresponde con, alimentación saludable/hábitos de higiene
- 5.- Creencia errónea se corresponde con alimentación saludable/hábitos alimenticios
- 6.-Comer variado, aprender buenos hábitos alimenticios, corresponde con hábitos de alimentación/alimentación saludable.
- 7.- Comer bien/menor riesgo de enfermedades, corresponde a alimentación saludable.
- 8.- No comer solo lo que me apetece/comer mal, corresponde a hábitos alimenticios.
- 9.- Creencia equivocada, corresponde a alimentación saludable/hábitos alimenticios

Una vez analizados los ítems de la escala de hábitos alimenticios, compuesta por 22 ítems, así como la concordancia con las categorías o rasgos alimenticios propuestos, pasamos a analizar los ítems con respuesta múltiple, del (ítem 23 al 61), que como hemos dicho al principio, les hemos asignado una función de control.

23.- ¿Qué alimentos toman normalmente en el desayuno? (marca como máximo tres)

Todas y cada una de las respuestas reciben alguna frecuencia, luego todas son plausibles de ser elegidas.

24.-¿Qué alimentos comen durante el recreo? (señala como máximo tres)

Las opciones: "bocadillo de queso, jamón etc." y "zumos o leche" acumulan 106% de respuestas por lo que proponemos dejar solo estas dos opciones porque es evidente que los niños comen en general el bocadillo con un zumo.

25.- Normalmente sueles merendar: (señala como máximo tres)

Las opciones: "bocadillo con jamón, queso, atún" y "leche sola o con cola-cao" acumulan 86% de respuestas, proponemos reducir a tres alternativas las posibilidades de respuesta:

- bocadillo con jamón, queso, atún y un vaso de leche sola o con cola-cao
- leche sola o con cola-cao
- donuts, bollicao, ensaimadas, croissants, galletas con leche sola o con cola-cao

26.- ¿Cuánta leche tomas al día? (elige sólo una)

- dos vasos
- tres vasos
- más de tres

La alternativa "más de tres" acumula un 70% de respuestas por lo que pensamos que este ítem puede prescindirse del resto de alternativas

27.- ¿Cuánta fruta comes al día? (elige sólo una)

La alternativa "dos piezas" acumula el 32% por lo que la reformulación de este ítem debería consistir en dar más de una alternativa:

- ninguna
- una
- más de una

28.- ¿Qué cantidad de agua bebes al día? (elige sólo una)

Los niños/as eligieron dos alternativas: "Un litro (6 vasos)" y "entre uno y dos (de 6 a 12 vasos)". Estas dos alternativas acumularon un 53% de respuestas por lo que pensamos que el ítem resultaría de mayor claridad si lo propusiéramos como sigue:

- 3 vasos al día
- 6 vasos al día
- mas de 6 vasos al día

29.- ¿Cuántos refrescos (coca-cola, fanta) suelen tomar a la semana o al día (elige sólo uno).

Las alternativas de respuesta “ninguno” y “uno” acumulan el 78% de respuestas por lo que podíamos reducir las alternativas a tres:

- ninguno
- uno
- más de uno

30-32.-Respecto a los ítems “¿Cuándo tomas chucherías? (elige sólo una)” y “Las chucherías que más consumes son” podrían reformularse como uno solo, ya que el 30 acumula el 48% de respuestas en las alternativas de respuesta “algunos días” y “solo los fines de semana”. El ítem podría integrarse como sigue:

¿Cuándo tomas chucherías, pipas, quicos, palomitas, gominolas, etc.?

- algunos días
- solo los fines de semana
- no tomo

31.- Durante las comidas sueles beber:

Las alternativas “sólo agua” acumula el 79% de las respuestas mientras que “sólo bebidas azucaradas y gaseosas (coca-cola, fanta etc.)” acumula el 13%. El ítem podría reformularse con tres alternativas.

- Sólo agua
- Sólo bebidas azucaradas y gaseosas (coca-cola, fanta)
- Otros

33.- En este ítem vamos a dejar la formulación como estaba, y posteriormente vamos a cruzarlo con el ítem ¿Cuántos hermanos tienes? Para discriminar si realmente el desayuno no es un acto social como la comida o la cena o cuando nos contestan que desayunan solos es porque pueden ser hijos únicos o al menos con edades distintas al resto de hermanos.

34.- Cuando comes, normalmente lo haces:

- viendo la televisión
- charlando con los amigos
- charlando con tu familia

El 51,4% de las respuestas dice que viendo la televisión. El 36,5% charlando con su familia y en este caso, sólo el 5,4% dice que hablando con los compañeros. Hay que tener en cuenta que en este caso, sólo el 24,3% dicen comer en el comedor, aunque puede ser un dato que habría que seguir analizando para detectar si los alumnos en realidad utilizan en su mayoría el comedor escolar, ya que en este caso, parte de la muestra procede de escuelas rurales.

35.- Suelas comer:

“Despacio y masticando bien” acumula 82’4% de las respuestas por lo que este ítem puede quedar formulado con las dos alternativas que se habían propuesto:

- despacio y masticando bien
- deprisa, para salir a jugar u otra actividad

36.- ¿Cuándo te lavas las manos durante el día? (elige una).

Aún advirtiéndole que elijan una de las alternativas, “antes de las comidas” y “antes y después de las comidas” acumulan 91% de las respuestas por lo que el ítem podría redactarse como sigue:

- antes y después de las comidas
- cuando mis padres me lo dicen
- nunca

37.- ¿Cuántas veces te lavas los dientes? “Entre dos y tres veces al día” acumula el 61% de las respuestas, por lo que el ítem podría redactarse con las siguientes alternativas:

- una vez al día
- entre 2 y 3 veces al día

38.- “Yo me peso” Partiendo de las respuestas obtenidas en sus porcentajes, no se aprecia la posible eliminación de alguna alternativa.

39-40 Estos ítems dirigidos a medir la categoría y subcategorías del consumismo consideramos que por el porcentaje acumulado en el primer caso: 98% y, en el segundo: 93%, son lo suficientemente explicativos como para no modificarlos. En cuanto al ítem 57, referido al conocimiento o desconocimiento de lo que es la anorexia y la bulimia: 57 alumnos indican que sí, y 42 también dicen saber lo que es la bulimia. En cuanto a si saben explicar en qué consiste cada una de ellas, al ser una pregunta abierta, podemos constatar lo que creen que saben si hacemos un somero análisis de contenido de sus respuestas, destacando que tienen una ligera idea, pero que exactamente no saben lo que es, por lo que pensamos que el ítem 57, debería redactarse como ítem cerrado.

Sin embargo, aunque nos encontremos con 63 respuestas diferentes, contestan al ítem 58 "¿qué alimentos crees que debería tener una alimentación saludable?" con bastante lógica y digamos que tienen una imagen bastante clara de lo que deben comer, otra cosa es si después lo hacen o no.

Respecto del ítem 59 "dieta equilibrada" aunque el número de respuestas es menor hay una predisposición, podríamos decir que entienden que llevar una dieta equilibrada es desde "comer de todo pero sin pasarse" hasta "comer ni mucho ni poco" o "hay que comer de todo sin abusar".

En cuánto al ítem número 60 "Cuando tus padres van a hacer la compra tu siempre les pides que te compren estas cosas" la dispersión de respuesta es tan elevada, (nos responden desde productos alimenticios a juguetes) que pensamos que debemos de prescindir de este ítem.

Una vez finalizado el análisis y rectificación del Cuestionario I y atendiendo a los resultados de los análisis estadísticos confirmatorios realizados, presentamos a continuación el Cuestionario II.

A modo de conclusión, queremos destacar que: analizado el primer cuestionario I, hay que tener en cuenta, que la escala de HÁBITOS ALIMENTICIOS, ha tenido un mal comportamiento, hemos obtenido un alfa de Cronbach de 0'5841.

Recordemos que en la T de Student hemos observado la existencia de 10 ítems cuyas diferencias no han alcanzado el 5% de significación, por lo que hemos concluido que deberíamos transformarlos o modificar la direccionalidad de la escala.

Por lo tanto, en la elaboración del Cuestionario II, se tendrá en cuenta su modificación, así como la rectificación de algunos ítems de la escala, teniendo en cuenta los resultados de los análisis efectuados.

5.6. ELABORACIÓN CUESTIONARIO II

A partir de la información de los análisis efectuados al cuestionario I, modificamos o eliminamos aquellos ítems inadecuados con el fin de construir el cuestionario II en el que la escala de Hábitos Alimenticios, será de cinco alternativas, correspondiéndole 1 Muy de acuerdo y al 5 muy en desacuerdo. Seguiremos el procedimiento propuesto por Likert ,para comprobar la unidimensionalidad de los ítems.

Los ítems del 1 al 34 responden todos ellos a hábitos alimenticios, que son los que constituyen la escala, por lo que estos ítems serán el referente principal de nuestra investigación considerando el resto de ítems variables de control.

Como se habrá observado, esta escala cuenta con 34 ítems en vez de los 22 de la escala anterior. En vista de los anteriores análisis, se ha decidido aumentar el número de ítems para que tras la depuración a la que se verá sometida la escala tras los análisis estadísticos, obtengamos una escala con un número pertinente de ítems y con la mayor consistencia interna posible.

5.6.1. DESCRIPCION DE LA MUESTRA

El cuestionario objeto de estudio consta en primer lugar de 9 preguntas que responden a datos de identificación, contextualización y demográficos. Los 34 ítems que conforman la escala de Hábitos Alimenticios y 35 ítems de control, de los cuales 12 han quedado formulados como el Cuestionario I, 7 han sido reformulados y 13 son nuevos.

El cuestionario II, se pasó en el 1er trimestre del curso 2003-2004. La muestra en este caso, fueron 35 alumnos de 5º de Primaria, 37 de 6º de Primaria y 15 de 1º de E.S.O. un total de 88 alumnos, de los cuales como se verá en los anexos se pierde uno por el sistema, pertenecientes a los siguientes centros: Colegio Público L' Amistat de la ciudad de Valencia, y Centro Público rural de Montroi. Todos ellos habían nacido entre el 1990/1993, por lo tanto todos los alumnos pertenecían al curso que les correspondía por edad.

Datos de Identificación

(En las siguientes cuestiones, señala tu opción con una "X".)

- Soy: CHICO CHICA

-Fecha de nacimiento: _____

-Mi centro es:

Público.

Concertado.

-Estoy cursando:

5º de Primaria

6º de Primaria.

-Mi padre trabaja fuera de casa:

Si.

No

-Mi madre trabaja fuera de casa:

Si.

No

-¿Cuántos hermanos/as tienes?.

ninguno.

uno.

dos

tres

más de tres.

-Normalmente ¿comes en el comedor del colegio?.

Si.

No

-A las 5 cuando terminas el cole, ¿dónde vas?.

a casa.

a realizar actividades extraescolares (repaso, deportes, inglés, informática,...)

a jugar al parque, a la calle,...

A continuación te presentamos una serie de cuestiones, pon una X en el cuadro que creas conveniente.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indife- rente	En Desa- Cuerd o	Muy en desa- cuerdo
1-El desayuno tiene que ser la comida más completa del día.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Los bollicaos, donuts, etc tienen muchas vitaminas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Comer pasta es sano.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Para merendar como chucherías y golosinas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-La dieta mediterránea no tiene ningún sentido...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-La comida más importante del día es la cena....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Rechazo los alimentos grasos porque engordan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Tengo que comer toda clase de alimentos porque cumplen funciones distintas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-Me atiborro de comida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indife- rente	En Desa- Cuerd o	Muy en desa- cuerdo
10- Si me alimento bien no me pondré enfermo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Es bueno comer a deshoras.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Si como a deshoras engordo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Pienso en hacer dieta.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14-Abusar de ciertos alimentos (azúcares, grasas, refrescos) puede perjudicar mi salud.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15-Es sano comer todos los azúcares, grasas y refrescos que quiera.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16-Debo comer sólo lo que me apetece.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17-Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento (peso y talla).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18-La dieta mediterránea (verduras, legumbres, fruta, carne, pescado, leche, huevos, pan, aceite de oliva,...) es aconsejable para un buen crecimiento y desarrollo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19-Me gusta comer acompañado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20-Estar delgado es estar a la moda.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- La higiene de dientes, manos,...contribuye a estar más sanos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22-La dieta mediterránea es una moda pasajera...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23-En la escuela nos enseñan buenos hábitos alimenticios y sus consecuencias para la salud.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indife- rente	En Desa- Cuerd o	Muy en desa- cuerdo
24-Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25-Creo que para triunfar y tener éxito en la vida he de estar delgado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26-Si estoy delgado tengo más amigos/as.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27- Estoy contento con mi cuerpo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28-Me preocupa mi peso.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29-Para estar bien alimentado debo comer chucherías.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30-Las cosas de comer que anuncian en la tele siempre son sanas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31-Acepto a mis compañeros/as aunque estén gorditos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32-Mis papás, muchas veces, me compran las chucherías que anuncian en la tele.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33-Lavarse los dientes es sano.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34-Es una tontería lavarse las manos antes de comer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35 -¿Qué alimentos tomas normalmente en el desayuno?. (Marca como máximo 2).

- sólo un vaso de leche (sola, con colacao, etc.)
- vaso de leche con galletas o tostadas.
- sólo galletas o tostadas.
- leche con cereales.
- frutas.
- dulces (ensaimadas, croissants, etc.), zumo de fruta: natural o de bote, pastelitos (bollicao, donuts..).
- yoghurt.
- no desayuno nada.
- otros. Especificar

36. -¿Qué alimentos comes durante el recreo?. (Señala como máximo 2).

- bocadillo de queso, jamón, etc.
- zumos o leche.
- otros. Especificar

37. -Normalmente sueles merendar: (Señala como máximo 2)

- bocadillo con jamón, queso, atún...
- leche (sola, con cola-cao,...).
- donuts, bollicao, ensaimadas, croissants, galletas, con leche sola o con cola-cao.
- otros. Especificar

38. -¿Cuánta leche tomas al día?. (Elige sólo una).

- dos vasos.
- tres vasos.
- más de tres.

39.-¿Cuánta fruta comes al día?. (Elige sólo una).

- ninguna.
- una pieza.
- más de una pieza.

40.-¿Qué cantidad de agua bebes al día?. (Elige sólo una).

- 3 vasos al día.
- 6 vasos.
- mas de 6 vasos.

41. -¿Cuántos refrescos (coca-cola, fantas,...) sueles consumir al día?. (Elige sólo una).

- algunos días a la semana.
- sólo los fines de semana.
- no tomo.

42. -¿Cuándo tomas chucherías, pipas, quicos, palomitas, gominolas, etc.?. (Elige sólo una).

- algunos días a la semana.
- sólo los fines de semana.
- no tomo.

43. -Durante las comidas sueles beber: (Elige sólo una).

- sólo agua.
- sólo bebidas azucaradas y gaseosas (coca-cola, fanta,...)
- otras. Especificar.....

44. -Las chucherías que más consumes son: (Elige sólo una).

- pipas, quicos, palomitas.
- chicles.
- otras chucherías dulces (gominolas).
- bolsa de gusanitos, ganchitos.
- otras. Especificar.....

45. -Une los elementos de la columna A con la B. ¿Con quién sueles tomar?.

Columna A	Columna B
El desayuno	Sólo
La comida	Con mis padres
La merienda	Con mis hermanos
La cena	Con toda la familia
	Con mis compañeros
	Con mis abuelos

46. -Cuando comes, normalmente, lo haces (Elige sólo una)

- viendo la televisión y charlando con tu familia.
- charlando con tus amigos.

47. -Sueles comer:

- despacio y masticando bien.
- deprisa, para salir a jugar u otra actividad.

48. -¿Cuándo te lavas las manos durante el día?. (Elige una).

- antes y después de las comidas.
- cuando mis padres me lo dicen.
- nunca.

49.-¿Cuántas veces te lavas los dientes?. (Elige una)

- una vez al día.
- entre 2 y 3 veces al día.

50. -Yo me peso: (Elige sólo una)

- de 3-6 meses.
- cada mes.
- cada semana.
- cada día.
- no me peso.

51- ¿Consumes los alimentos que anuncian en la TV (donuts, huevos de chocolate,...).

- Si
- No

52- ¿Por qué consumes los alimentos que anuncian en la TV (donuts, huevos de chocolate,...). (Elige sólo uno).

- me gustan por el sabor.
- son atractivos.
- llevan premio (cromos, pegatinas, etc.).

A continuación te presentamos una serie de cuestiones, pon una X en el cuadro que creas conveniente.

	Muy frecuen- temente	Frecuen- temente	A Veces	Nunca
53-¿Consumes todos los días verduras?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54-En los postres, ¿sueles tomar productos lácteos (yogurt, helado, flan...)?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55-Cuando celebras alguna fiesta (cumpleaños, etc.) regalas chucherías a tus compañeros.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56-Durante la semana, ¿consumes más carne que pescado?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57-En los postres, ¿sueles comer fruta?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58-Tus padres te compran los alimentos que anuncian en la TV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59-Siempre que realizas una cosa bien (haces los deberes, pones la mesa,...) te regalan una chuchería...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

60. .-Indica cuántas veces comes a la semana los siguientes alimentos:

	Nunca	Una vez	De 2 a 4 veces	Más de 4 veces
Pescado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huevos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pasta.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arroz.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Patatas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lentejas, judías, garbanzos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verduras.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61 -¿Cuánto como en?:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Desayuno.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almuerzo o media mañana.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Merienda.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cena.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

62-¿Sueles consumir diariamente comida rápida (bocadillos de salchichas, hamburguesas, pizzas, etc)?

Si

No

63 -Te gustan más las pizzas y/o hamburguesas que la carne y el pescado.

Si

No

64. -¿Piensas que los demás te aceptan como eres físicamente?.

Si

No

65. -¿Rechazas a aquellos amigos / as que están gorditos?

Si

No

66 -¿Haces dieta y ejercicio físico para controlar tu peso?.

Si

No

67. -¿Antes de coger los alimentos te lavas las manos?

Sí

No

68 -¿Has oído hablar de la anorexia y de la bulimia?.

Sí

No

Si has oído hablar de alguna de ellas, ¿sabrías explicarnos en qué consisten?.

Anorexia:

Bulimia:

-Contesta con la extensión que quieras a las siguientes preguntas:

69-¿Qué alimentos crees que debería de tener una alimentación saludable?.

70-¿Qué es para ti una dieta equilibrada?.

Muchas gracias por tu colaboración.

Los 34 ítems de la escala de hábitos alimenticios, fueron vaciados en una hoja de datos de SPSS.V11.01 (Statistical Package of Social Science) para proceder a su análisis estadístico. En el **ANEXO 2** , presentamos las frecuencias obtenidas.

5.6.2.- INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO II

Para la interpretación de los datos del cuestionario en esta avanzada fase de estudio, partimos de una muestra de 88 cuestionarios, de los cuales 40 han sido contestados por chicos y 45 por chicas, tres resultan perdidos en el sistema, lo que quiere decir que se dispone del 96'6% del total de la muestra de cuestionarios contestados.

Los alumnos/as a los cuales se les aplicó el cuestionario I, tal y como hemos detallado en apartados anteriores, están cursando 5º y 6º de primaria, pero la muestra con la que se trabajará en el cuestionario II y el retest, 15 alumnos están cursando 1º de la ESO. Todos ellos nacidos entre 1990 y 1993. El cuestionario se aplicó, en esta fase, en octubre del curso 2003-2004 .

1. El 100% de los alumnos encuestados el 98'9% pertenecen a centros públicos.
2. El 39'8% de los encuestados cursan 5º de primaria, el 42% 6º de primaria y el 17% 1º de la ESO.
3. El 80'7% contestan que su padre trabaja fuera de casa, mientras que solo el 54'5% dice que lo hace su madre.
4. En cuanto al número de hermanos el 95'4 de los alumnos encuestados tienen entre uno y tres hermanos aunque el 63'2% que resulta el mayor porcentaje, responde que solo tiene un hermano.
5. Por lo que se refiere a comer en el comedor del colegio, el 40'9% de los encuestados contestan afirmativamente, mientras que negativamente lo hace el 56'8% de los encuestados.

6. A la pregunta ¿Dónde vas a las cinco cuando terminas el cole? El 44'3% responden que a casa, el 4'5% dicen que a repaso, el 42% a actividades extraescolares y el 6'8% a jugar al parque o en la calle, por lo que una vez más se acumula la respuesta en los que eligen las opciones *de irse a casa y realizar actividades extraescolares*.

Los ítems que corresponden a la escala de Likert, que en el cuestionario corresponden a la numeración del 1 al 34, han sido agrupados por ser los que conforman la escala de "hábitos alimenticios".

Estos ítems estaban medidos en una escala de 4 alternativas respuesta en el cuestionario I. Somos conscientes que algunos autores prefieren que el número de alternativas sea par, para evitar la tendencia a la respuesta central. Sin embargo, consultados otros autores que por el contrario sostienen la pertinencia de un número impar de alternativas, se concluyó tras los primeros análisis estadísticos efectuados del mencionado cuestionario, que podría ser más útil una escala de 5 alternativas así como la modificación de determinados ítems. Asimismo se ha considerado que dentro de algunas dimensiones debían añadirse más ítems con el propósito de que cada una de las dimensiones quedaran mejor definidas.

En esta fase de estudio del cuestionario utilizaremos los siguientes métodos estadísticos: alpha de Cronbach, T de Student y Análisis Factorial.

Las opciones de respuesta se numeraron del 1 al 5, correspondiéndole al 1 "Muy de Acuerdo" y al 5 el "Muy en Desacuerdo", de este modo se dividía el continuum acuerdo-desacuerdo en 5 formulaciones.

Utilizamos el procedimiento propuesto por Likert, explicado anteriormente, para comprobar la unidimensionalidad de los ítems, procedimiento que puede ser consultado en Mayntz et al., (1983, pp.73-77).

Para comprobar que todos los ítems tiene la misma direccionalidad en sus respuestas hemos efectuado mediante el paquete estadístico SPSS.V11.01 una correlación de cada ítem con el total, lo cual nos indica la fiabilidad-homogeneidad de cada ítem. (Nota: para facilitar la interpretación de los

datos se le ha asignado a partir del cuestionario II la nomenclatura: "P1P..." a los ítems que conforman la escala y "P de pregunta, con el número del ítem correspondiente" a los restantes).

En la tabla que presentamos a continuación se muestra la relación entre cada ítem con el total. Fijándonos en el índice de homogeneidad corregido o correlación entre la puntuación en un ítem y la suma de las puntuaciones en los ítems restantes en el α de Cronbach, se decide eliminar una serie de ítems que correlacionaban negativamente en el conjunto de la escala ya que se ha determinado que la escala en su conjunto nos da la consistencia interna de los ítems referidos a los "hábitos en alimentación".

P1P3, Comer pasta es sano, **P1P7**, Rechazo los alimentos grasos porque engordan.**P1P12** Si como a deshoras engordo y **P1 P23** Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea.

TABLA Nº VI ANALISIS DE LOS ITEMS

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
P1P1	137,4286	100,7972	,2733	,5515	,6870
P1P2	137,2698	102,4905	,2022	,6980	,6924
P1P3	137,6508	110,1342	-,1270	,5175	,7112
P1P4	136,9524	100,1429	,3706	,7952	,6811
P1P5	137,6190	98,2396	,3555	,6680	,6800
P1P6	137,6667	104,2903	,1448	,5988	,6962
P1P7	138,3810	111,4332	-,1679	,7801	,7224
P1P8	136,7937	104,1987	,2391	,6626	,6907
P1P9	137,3651	99,7839	,3138	,6975	,6838
P1P10	137,0952	104,1521	,1432	,6689	,6965
P1P11	137,1746	101,8884	,3311	,7396	,6848
P1P12	138,1905	112,2857	-,1958	,6329	,7260
P1P13	137,4921	106,3507	,0222	,7042	,7075
P1P14	137,0794	104,9452	,0887	,5366	,7013
P1P15	136,7619	101,7327	,4506	,8342	,6814
P1P16	137,4286	102,0553	,2397	,6144	,6896
P1P17	136,7937	105,9083	,1633	,7666	,6946
P1P18	136,7143	103,2074	,4023	,7344	,6852
P1P19	137,2381	105,4101	,1310	,5991	,6964
P1P20	137,3016	101,5689	,2599	,7082	,6882
P1P21	137,0635	104,5443	,1492	,5974	,6956
P1P22	137,5873	101,8592	,2864	,5138	,6868
P1P23	137,2540	108,5474	-,0431	,7224	,7062
P1P24	138,0476	100,8525	,2330	,5832	,6903
P1P25	137,1429	98,5760	,4476	,8091	,6757
P1P26	137,1270	100,4030	,4214	,8165	,6796
P1P27	137,2857	100,3687	,2835	,7208	,6862
P1P28	138,0317	99,6119	,2377	,7436	,6904
P1P29	136,6667	100,9032	,5174	,9063	,6784
P1P30	137,4762	101,8018	,2944	,6288	,6863
P1P31	136,7937	102,6503	,3403	,6959	,6856
P1P32	136,8730	102,9514	,3648	,7280	,6854
P1P33	136,7143	103,6912	,3154	,6823	,6878
P1P34	136,6825	100,4782	,6161	,8344	,6760

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
 Reliability Coefficients 34 items
 Alpha = ,6981 Standardized item alpha = ,7482

Procedimos por tanto a eliminar estos ítems y repetir los análisis para obtener los estadísticos para el cuestionario definitivo con la finalidad de averiguar si habíamos mejorado la consistencia interna del cuestionario. En esta ocasión, obtuvimos un α de Cronbach de 0.7686 y cada ítem tenía una correlación positiva con el total del cuestionario.

TABLA Nº VII ANALISIS DE LOS ITEMS

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
P1P1	123,1905	109,4147	,2437	,4278	,7646
P1P2	123,0317	109,9022	,2264	,5666	,7656
P1P4	122,7143	107,3041	,4067	,6537	,7558
P1P5	123,3810	104,8203	,4065	,6311	,7546
P1P6	123,4286	112,2488	,1488	,4524	,7693
P1P8	122,5556	112,2186	,2393	,6461	,7643
P1P9	123,1270	107,5320	,3194	,6481	,7601
P1P10	122,8571	112,8664	,1140	,4908	,7714
P1P11	122,9365	110,7701	,2789	,6865	,7625
P1P13	123,2540	112,5474	,0947	,5680	,7745
P1P14	122,8413	112,4583	,1115	,5178	,7726
P1P15	122,5238	109,6406	,4517	,8215	,7569
P1P16	123,1905	110,4147	,2220	,5461	,7655
P1P17	122,5556	114,1541	,1516	,6864	,7674
P1P18	122,4762	111,0922	,4097	,7220	,7595
P1P19	123,0000	113,3226	,1399	,5521	,7686
P1P20	123,0635	108,3830	,3106	,6924	,7606
P1P21	122,8254	112,9206	,1336	,4803	,7695
P1P22	123,3492	110,3277	,2606	,4587	,7633
P1P24	123,8095	108,1889	,2559	,5032	,7644
P1P25	122,9048	105,4101	,4973	,7898	,7509
P1P26	122,8889	107,5520	,4633	,7528	,7542
P1P27	123,0476	107,3687	,3214	,6615	,7600
P1P28	123,7937	105,3277	,3139	,6548	,7612
P1P29	122,4286	108,6682	,5265	,8963	,7543
P1P30	123,2381	109,2811	,3178	,5647	,7604
P1P31	122,5556	111,2509	,3001	,6106	,7619
P1P32	122,6349	111,3968	,3315	,5940	,7612
P1P33	122,4762	112,2212	,2780	,5953	,7632
P1P34	122,4444	108,7348	,5853	,8039	,7537

Reliability Coefficients 30 items

Alpha = ,7686 Standardized item alpha = ,7949

Prueba t de student.

A continuación, procedimos a realizar la prueba T de Student, a partir de la cual observamos la existencia de una serie de ítems cuyas diferencias no alcanzan el 5% de significación y que concluimos que deberíamos comprobar su comportamiento en otros análisis de verificación. Estos ítems son los

números: **p1p6**, La dieta mediterránea no tiene ningún sentido. **p1p8**, Tengo que comer toda clase de alimentos. **p1p10** Si me alimento bien no me pondré enfermo, **p1p11**, Es bueno comer a deshoras. **p1p13**, Pienso en hacer dieta. **p1p19**, Me gusta comer acompañado. **p1p21**.La higiene de dientes, manos, contribuye a estar más sanos.

Los resultados de la prueba T de Student para muestras independientes pueden verse en el **Anexo2**.

Suprimidos estos ítems, la escala definitiva quedó formada por 23 ítems:

P1P1, El desayuno tiene que ser la comida más completa del día. **P1P2**, Los bollicaos, donuts, etc. Tienen muchas vitaminas. **P1P4**,Para merendar como chucherías y golosinas. **P1P5**, La dieta mediterránea no tiene ningún sentido. **P1P9**, Me atiborro de comida. **P1P14**, Abusar de ciertos alimentos.....puede perjudicar mi salud. **P1P15**, Es sano comer todos los azucares, grasas y refrescos que quiera. **P1P16**, Debo comer solo lo que me apetece. **P1P17**, Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento. **P1P18**, La dieta mediterráneaes aconsejable para un buen crecimiento y desarrollo **P1P20**, Estar delgado es estar de moda. **P1P22**, La dieta mediterránea es una moda pasajera **P1P24**, Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea. **P1P25**, Creo que para triunfar y tener éxito en la vida he de estar delgado. **P1P26**, Si estoy delgado tengo más amigos. **P1P27**, Estoy contento con mi cuerpo. **P1P28**, Me preocupa mi peso. **P1P29**, Para estar bien alimentado debo comer chucherías. **P1P30**, Las cosas de comer que anuncian en la tele siempre son sanas. **P1P31**, Acepto a mis compañeros aunque estén gorditos. **P1P32**, Mis papás, muchas veces, me compran las chucherías que anuncian en la tele. **P1P33** Lavarse los dientes es sano. **P1P34**. Es una tontería lavarse las manos antes de comer.

Análisis factorial.

El Análisis factorial realizado para el estudio del cuestionario II, (método de componentes principales con rotación varimax) apunta hacia la existencia de una estructura factorial compuesta por 9 factores, que explican el 72'50 de la varianza total,considerando una saturación de 0'40 como suficiente para incluir un ítem en un factor. Los factores quedarían constituidos del siguiente modo:

- El factor 1 (F1) explica el 20.14% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p4**, Para merendar como chucherías. **p1p15**, Es sano comer todos los azucares grasas y refrescos que quiera **p1p33**, Lavarse los dientes es sano. **p1p34**, Es una tontería lavarse las manos antes de comer. Las saturaciones de estos ítems son respectivamente: 0.659, 0.803, 0.722, 0.780. El factor lo denominamos fast food y las chucherías, hábitos de higiene

- El factor 2 (F2) explica el 8,7% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p25**, Creo que para triunfar y tener éxito en la vida he de estar delgado **p1p26**, Si estoy delgado tengo más amigos. Las saturaciones son respectivamente: 0.841, 0.856. Transtornos de la alimentación, anorexia, bulimia

- El factor 3 (F3) explica el 8,241% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p9**, Me atiborro de comida. **p1p29**, Para estar bien alimentado debo comer chucherías. El factor lo denominamos Hábitos alimenticios, Fast food y las chucherías. Las saturaciones son respectivamente: 0.805, 0.565.

- El factor 4 (F4) explica el 8,064% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p27**, Estoy contento con mi cuerpo. **p1p28**, Me preocupa mi peso. Las saturaciones son respectivamente: 0.690, 0.793. La denominación del factor es Transtornos de la alimentación. Anorexia bulimia.

- El factor 5 (F5) explica el 7,341% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p1**, el desayuno tiene que ser la comida más completa del día. **p1p2**, Los bollicaos, donuts, etc. Tienen muchas vitaminas. **P1P20**, Estar delgado es estar de moda. Las saturaciones son respectivamente: 0.503, 0.650, 0.796. La denominación del factor es Alimentación saludable, Transtornos de la alimentación, anorexia, bulimia.

- El factor 6 (F6) explica el 5,88% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p16**, La comida más importante del día es la cena. **p1p17**, Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento **P1P31**, Acepto a mis compañeros aunque estén gorditos. Las saturaciones son respectivamente: 0.750, 0.561, 0.690 y la denominación del factor es Alimentación saludable, Transtornos de la alimentación

- El factor 7 (F7) explica el 4,93% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p18**, La dieta mediterránea.....es aconsejable para un buen crecimiento y desarrollo **p1p24**, Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea. Las saturaciones son respectivamente: 0.456, 0.788. La denominación del factor es alimentación saludable.

- El factor 8 (F8) explica el 4,84% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p5**, La dieta mediterránea no tiene ningún sentido. **p1p22**, La dieta mediterránea es una moda pasajera. Las saturaciones son respectivamente: 0.493, 0.880. Alimentación saludable, Creencias erróneas.

- El factor 9 (F9) explica el 4,38% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p14**, Abusar de ciertos alimentos.....puede perjudicar mi salud. La saturación es: 0.831. La denominación del factor es .Alimentación saludable.

El ítem **P1P30** Las cosas de comer que anuncian en la tele siempre son sanas, obtiene una saturación de 0.355 con lo cual no queda incluido en ningún factor.

TABLA Nº VIII RESULTADO 2º FACTORIAL CUESTIONARIO II

Factor 1: Fast-food y las chucherías / hábitos de higiene	P1P4: Las chucherías, golosina las como para merendar P1P15: es sano comer todos los azucares, grasas y refrescos que quiera..... P1P33: Lavarse los dientes es sano P1P34: Es una tontería lavarse las manos antes de comer
Factor 2: Trastornos de la alimentación, anorexia, bulimia	P1P25: Creo que para triunfar y tener éxito en la vida hay que estar delgado. P1P26: Si estoy delgado tengo más éxito en la vida
Factor 3: Hábitos alimenticios/Fast-food y las chucherías	P1P9: Me atiborro de comida P1P29. Para estar bien alimentado debo comer chucherías
Factor 4: Trastornos de la alimentación, anorexia, bulimia	P1P27: Estoy contento con mi cuerpo P1P28: Me preocupa mi peso
Factor 5: Alimentación saludable/ Trastornos de la alimentación	P1P1: El desayuno tiene que ser la comida más completa del día. P1P2: Los bollicaos,donuts...tienen muchas vitaminas P1P20: Estar delgado es estar de moda
Factor 6: Alimentación saludable,/trastornos de la alimentación	P1P16: La comida más importante del día es la cena. P1P17:Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento. P1P31: Acepto a mis compañeros aunque estén gorditos
Factor 7: Alimentación saludable	P1P18:La dieta mediterránea....es aconsejable..... P1P24: Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea
Factor 8: Alimentación saludable/creencias erróneas	P1P5: La dieta mediterránea no tiene ningún sentido. P1P22: La dieta mediterránea es una moda pasajera.
Factor 9: Alimentación saludable	P1P14: Abusar de ciertos alimentos...puede perjudicar mi salud.

TABLA Nº IX CORRESPONDENCIA DE LOS FACTORES CON LAS CATEGORIAS.CUESTIONARIO II

DIMENSIONES FACTORIALES	DIMENSIONES RACIONALES
1º Fast-food y las chucherías/hábitos de higiene.	Fast food y chucherías,Transtornos de la alimentación
2º Transtornos de la alimentación, anorexia, bulimia	Transtornos de la alimentación
3º Hábitos alimenticios/ fast-food y las chucherías	Hábitos alimenticios/ fast food y las chucherías
4º Transtornos de la alimentación, anorexia, bulimia	Transtornos de la alimentación
5º Alimentación saludable/ trastornos de la alimentación	Hábitos alimenticios/Transtornos de la alimentación
6º Alimentación saludable/trastornos de la alimentación	Hábitos alimenticios/ trastornos de la alimentación
7º Alimentación saludable	Alimentación saludable
8º Alimentación saludable creencias erróneas	Alimentación saludable
9º Alimentación saludable	Alimentación saludable

Recordemos que la numeración de los ítems no coincide con el cuestionario I ya que la escala utilizada para el análisis ha sido de 34 ítems.

El ítem nº 35 ¿Qué alimentos tomas normalmente en el desayuno? Se diseñó con 9 opciones de respuesta:

Solo un vaso de leche acumula 34 respuestas, un vaso de leche con galletas o tostadas acumulan 39 respuestas y la opción leche con cereales acumula 29 respuestas, lo que nos demuestra que los hábitos alimenticios de nuestros niños se centran en estas tres opciones, ya que las demás opciones de respuesta las eligen una minoría. Cabría proponer la reformulación de este ítem, proponiendo tres opciones de respuesta, ya que son las que más frecuencias acumulan.

Item nº 36 ¿Qué alimentos comes durante el recreo? (señala como máximo dos):

La mayoría de los alumnos elige la opción del bocadillo, de 88 encuestados lo eligen 71, aunque 21 elige también la opción de zumos o leche, lo que quiere decir que algunos además del bocadillo, toman zumo o leche. Este ítem debería dejarse con la misma formulación ya que evidencia que mide bien la categoría de hábitos alimenticios, en cuanto a la ingesta de alimentos en el recreo.

Item nº 37 Normalmente sueles merendar (señala como máximo dos):

Las respuestas en este caso son consecuentes, con las del ítem anterior.

Analizando los ítems nº 35 ¿Qué alimentos tomas en el desayuno? y el nº 36, que alimentos comes en el recreo se infiere que los niños mayoritariamente a media mañana y en la merienda eligen la misma opción.

Item nº 38 ¿Cuánta leche tomas al día? (Elige solo una), este ítem así como el nº 39 ¿cuánta fruta comes al día? (Elige solo una) están bien formulados, y por tanto miden lo que pretenden medir.

Item nº 40 ¿Qué cantidad de agua bebes al día? (Elige solo una), más de seis vasos acumula la mayor cantidad de respuestas, este ítem parece que deja claro que los alumnos han adquirido el hábito alimenticio de la ingesta de agua, como alimentación saludable, que está perfectamente de

acuerdo con el ítem nº 41 ¿Cuántos refrescos (coca cola, fantas....) sueles consumir al día? Elige solo una?

Ninguno y uno acumulan el 92% del porcentaje acumulado, lo que quiere decir que los alumnos, se reafirman en el hábito alimenticio de beber agua, más que en el de consumir refrescos normalmente, pudiéndose comprobar en las respuestas del ítem nº 43 Durante las comidas sueles beber. (Elige sólo una), solo agua que acumula el 88'4% de las respuestas.

¿Cuándo tomas chucherías?, la distribución de las frecuencias de este ítem, evidencia, que los niños comen chucherías habitualmente, que quizás lo hacen con más frecuencia los fines de semana, pero es un hábito alimenticio, que sin duda hay que trabajar, porque esta conducta parece muy instaurada, tal y como se refleja en el ítem nº 42.

Ítem nº 44 Las chucherías que más consumes, se evidencia que las pipas, quicos, palomitas y los chicles, son las más consumidas por nuestros alumnos.

El ítem nº 45 resulta un ítem mal formulado, entendemos que hay que eliminarlo.

Ítem nº 46 Cuando comes, normalmente los haces (Elige solo una). Las tres alternativas de respuesta acumulan el 100% de las respuestas contestadas.

Ítem nº 47 Sueles comer, la respuesta despacio masticando bien acumula el 86% del porcentaje acumulado, lo que quiere decir que si en realidad no lo hacen, si tienen la información, sobre la categoría "*Hábitos alimenticios*".

Ítem nº 48 ¿Cuándo te lavas las manos durante el día? (Elige una), la mayoría saben y así lo expresan, por lo que cabe esperar que lo hagan, que hay que lavarse las manos antes de las comidas.

Ítem nº 49 ¿Cuántas veces te lavas los dientes? (Elige una), ente 2 y 3 veces al día acumula 48 respuestas, el 54,5% y una vez al día las restantes, por tanto podemos interpretar que al menos una

vez al día todos se lavan los dientes, por lo que los hábitos de higiene bucodental están instaurados en la población infantil.

Item nº 50 Yo me peso: (Elige sólo una), por las respuestas que dan en este ítem no parece que en la muestra sobre la que estamos trabajando haya una obsesión por el peso, solo en un caso la respuesta ha sido que todos los días.

Item nº 51 y 52 La mayoría no consume los alimentos que anuncian en la tele, pero cuando lo hacen es porque les gusta su sabor, que sean atractivos o lleven premios no es significativo. El ítem nº 58 viene a corroborar lo que hemos deducido de los ítems anteriores, ya que la mayoría reconocen que sus padres no les compran los alimentos que anuncian en la tele.

Item nº 53 ¿Consumes todos los días verduras? A veces y frecuentemente acumulan las respuestas, lo que quiere decir que la ingesta de verduras es razonable, el análisis del ítem nº 54 ¿En los postres sueles tomar lácteos?, evidencia que es bastante habitual que tomen lácteos después de las comidas, aunque acostumbran a comer más la fruta como postre que lácteos como se deduce del análisis del ítem nº 57 En los postre ¿sueles comer fruta? No obstante lo anterior, habría que reforzar el hábito de comer fruta como postre y el de tomar lácteos en el desayuno y la merienda, el análisis del ítem nº 55 ¿Cuando celebras una fiesta (cumpleaños etc.) regalas chucherías a tus compañeros?, demuestra la vinculación de los actos lúdicos, en este caso de los pequeños a las chucherías, que de mayores podría convertirse en una vinculación a la comida y la bebida, aunque se evidencia en el ítem 59 que el refuerzo por una buena conducta casi nunca se vincula a una chuchería.

Item nº 56 Durante la semana, ¿consumes más carne que pescado?, se puede deducir que la frecuencia de la ingesta de carne es mayor que la de pescado, como se evidencia en el análisis del ítem nº 60 parece, no obstante que la dieta de los alumnos encuestados es variada y por lo tanto bastante correcta

Item nº 61 ¿Cuánto como en?, en este apartado hemos querido obtener información sobre cuál es la comida principal de nuestros alumnos, bastante es una opción que resulta significativa, aunque donde se acumulan más respuestas es en la comida y la cena (comida, bastante 62 resp.), (cena,

bastante 52 resp.), (desayuno, poco 45 resp.y bastante 36 resp.), (almuerzo, poco 44 resp. y bastante 33 resp.), y (merienda, bastante 37 resp.), parece que los alumnos nos reafirman bastante en la idea que las dos comidas principales en nuestro contexto, son la comida y la cena.

Items nº 62 y 63, estos dos ítems ha querido medir el uso del fast food, la mayoría reconoce que les gusta la pizza y hamburguesa más que la carne y el pescado, pero también reconocen que no las consumen diariamente.

Los Items nº 64, 65 y 66 se refieren a la categoría "*trastornos de la alimentación anorexia y bulimia*", a la pregunta ¿piensas que los demás te aceptan como eres físicamente el 87'2% responde afirmativamente, a ¿rechazas a aquellos amigos que están gorditos? El 94'2% contestan que no, mientras que un 57'8 % responde que no hace dieta y ejercicio para controlar su peso, parece que una vez más, los alumnos que forman parte de la muestra con la que estamos trabajando no tienen problemas de autoimagen, aunque el 81'4%, reconoce que ha oído hablar de la anorexia y de la bulimia, como evidencia el análisis de ítem nº 68.

Por último, vemos que a la pregunta del ítem nº 67 ¿Antes de coger los alimentos te lavas las manos? El 85'9% contesta afirmativamente, lo que quiere decir que los hábitos de higiene los tienen bien instaurados como hemos podido comprobar, en la interpretación de los ítems nº 48 y 49 analizados anteriormente y referidos también a la "*hábitos de higiene*".

5.7. TEST-RETEST

5.7.1. RETEST

Dado que la población sometida a la fase de retest es idéntica a la utilizada en la fase de validación del cuestionario II, no vamos a describir la muestra ya que los datos de identificación, contextualización y demográficos, no han sufrido variación, solo hay que destacar que hay un alumno menos, porque ha abandonado el centro. Para valorar la fiabilidad utilizamos el procedimiento test-retest, utilizando las puntuaciones de los 88 sujetos que completaron el cuestionario II con un periodo de diferencia de cuatro meses, durante el primer trimestre de 2003 (primera quincena de marzo). Los índices de estabilidad temporal muestran que la consistencia interna de de la escala es notable, dado

que se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,6986, corroborando de este modo la estabilidad del cuestionario, entre muestras de distintos países. En este trabajo se ha buscado:

- En la primera fase, la delimitación de una escala de Hábitos Alimenticios.
- En la segunda fase, la depuración de la mencionada escala hasta lograr su consistencia interna.

Siguiendo el mismo criterio de análisis que hemos venido ejecutando a lo largo de este trabajo los 87 ítems han sido vaciados en una hoja de datos de SPSS V. 11.01 (Statistical Package of Social Science) para proceder a su análisis estadístico. En el **ANEXO 3** presentamos los porcentajes obtenidos.

La escala formada por los ítems del 1 al 34, agrupa los "hábitos alimenticios" y, como se recordará, están medidos en una escala de 5 alternativas. Procedemos pues al análisis de dicha escala.

5.7.2. ANALISIS DE LOS ITEMS

En este caso, al comprobar la fiabilidad-homogeneidad de cada ítem hemos obtenido un alfa de Cronbach de 0,69 y, dicho análisis nos indica además que hay una serie de ítems que correlacionan negativamente con el resto de la escala: **P1P3**, Comer pasta es sano. **P1P6**, La comida más importante del día es la cena **P1P10** Si me alimento bien no me pondré enfermo y **P1P19**. Me gusta comer acompañado.

En la tabla que presentamos a continuación se muestra la relación entre cada ítem con el total.

TABLA Nº X ANALISIS DE LOS ITEMS

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
P1P1	134,9375	99,0119	,0966	.	,7012
P1P2	135,0781	93,1208	,3656	.	,6803
P1P3	135,2813	102,6815	-,0524	.	,7079
P1P4	135,2969	101,7994	,0069	.	,7032
P1P5	135,0781	93,1208	,3656	.	,6803
P1P6	135,2813	102,6815	-,0524	.	,7079
P1P7	134,7500	96,6349	,2179	.	,6918
P1P8	135,0156	94,7458	,2805	.	,6870
P1P9	134,4375	97,9960	,2605	.	,6901
P1P10	136,0469	103,1565	-,0868	.	,7176
P1P11	135,0781	98,9621	,0824	.	,7033
P1P12	134,7500	96,6349	,2179	.	,6918
P1P13	134,7813	98,6815	,1757	.	,6944
P1P14	134,3750	96,3651	,4224	.	,6831
P1P15	134,7031	99,3867	,0736	.	,7034
P1P16	134,9219	101,0255	,0404	.	,7024
P1P17	134,7031	98,2755	,1693	.	,6950
P1P18	134,9531	95,2200	,2844	.	,6869
P1P19	137,2031	105,5613	-,2090	.	,7165
P1P20	134,3438	97,4355	,3976	.	,6858
P1P21	134,4219	101,2319	,0671	.	,6993
P1P22	135,7188	94,9038	,2454	.	,6899
P1P23	134,7813	91,5704	,5210	.	,6708
P1P24	135,2500	95,4603	,3220	.	,6849
P1P25	135,0000	95,1746	,2390	.	,6904
P1P26	135,2500	95,4603	,3220	.	,6849
P1P27	134,7813	91,5704	,5210	.	,6708
P1P28	135,7188	94,9038	,2454	.	,6899
P1P29	134,4219	97,6128	,2876	.	,6887
P1P30	134,3125	95,4881	,4873	.	,6799
P1P31	134,5000	97,5238	,3345	.	,6872
P1P32	134,3281	95,3986	,5542	.	,6786
P1P33	135,1406	97,7418	,2026	.	,6928
P1P34	134,4219	97,6128	,2876	.	,6887

Reliability Coefficients 34 items

Alpha = ,6986 Standardized item alpha = ,7280

Al eliminar estos ítems y repetir los análisis para obtener los estadísticos para el cuestionario definitivo con la finalidad de averiguar si mejoramos la consistencia interna de la escala obtenemos un α de Cronbach de 0,75, de este modo cada ítem tiene una correlación positiva con el total del cuestionario.

TABLA N° XI ANALISIS DE LOS ITEMS

	Scale Mean If Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
P1P1	122,5000	102,2222	,1354	.	,7556
P1P2	122,6406	97,8212	,3323	.	,7430
P1P4	122,8594	105,8688	,0115	.	,7585
P1P5	122,6406	97,8212	,3323	.	,7430
P1P7	122,3125	101,1071	,1983	.	,7513
P1P8	122,5781	98,9462	,2722	.	,7469
P1P11	122,6406	103,4085	,0687	.	,7610
P1P12	122,3125	101,1071	,1983	.	,7513
P1P13	122,3438	102,4831	,1918	.	,7508
P1P14	121,9375	100,3770	,4236	.	,7417
P1P15	122,2656	103,6585	,0669	.	,7604
P1P16	122,4844	103,3648	,1399	.	,7534
P1P17	122,2656	101,9759	,1887	.	,7513
P1P18	122,5156	99,1426	,2890	.	,7457
P1P20	121,9063	101,2609	,4165	.	,7432
P1P21	121,9844	104,9680	,0967	.	,7541
P1P22	123,2813	97,9831	,2842	.	,7464
P1P23	122,3438	94,8958	,5540	.	,7305
P1P24	122,8125	99,9960	,2946	.	,7455
P1P25	122,5625	99,2976	,2350	.	,7498
P1P26	122,8125	99,9960	,2946	.	,7455
P1P27	122,3438	94,8958	,5540	.	,7305
P1P28	123,2813	97,9831	,2842	.	,7464
P1P29	121,9844	101,3172	,3111	.	,7456
P1P9	122,0000	102,2857	,2458	.	,7484
P1P30	121,8750	99,1270	,5152	.	,7380
P1P31	122,0625	101,4246	,3458	.	,7447
P1P32	121,8906	99,2736	,5651	.	,7376
P1P33	122,7031	100,7517	,2583	.	,7475
P1P34	121,9844	101,3172	,3111	.	,7456

Reliability Coefficients 30 items

Alpha = ,7536

Standardized item alpha = ,7792

Prueba t de student.

A continuación, procedimos a realizar la prueba T de Student, a partir de la cual observamos la existencia de una serie de ítems cuyas diferencias no alcanzan el 5% de significación. Estos ítems son los números: **p1p1**, El desayuno tiene que ser la comida más completa del día. **p1p4**, Abusar de ciertos alimentos...., puede perjudicar mi salud. **p1p7**, Rechazo los alimentos grasos porque engordan **p1p11**, Es bueno comer a deshoras. **p1p12**, Si como a deshoras engordo. **p1p16**, Debo comer solo lo que me apetece. **p1p17**, Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento. **p1p21**, La higiene de los dientes, manos...contribuye a estar más sano. **p1p22**, La dieta mediterránea es una moda pasajera. **p1p25**, Creo que para triunfar y tener éxito en la vida he de estar delgado. **p1p28**, Me preocupa mi peso. **p1p29** Para estar bien alimentado debo comer chucherías. y **p1p34**. Es una tontería lavarse las manos antes de comer.

Los resultados de la prueba T de Student para muestras independientes pueden verse en el **Anexo 3**.

Si suprimiéramos los ítems que sugiere el análisis, la escala quedaría formada por 17 ítems:

P1P2, Los bollicaos, donuts, etc tienen muchas vitaminas. **P1P5**, La dieta mediterránea no tiene ningún sentido. **P1P8**, Tengo que comer toda clase de alimentos porque cumplen funciones distintas **P1P9**, Me atiborro de comida. **P1P13**, Pienso en hacer dieta. **P1P14**, Abusar de ciertos alimentos....puede perjudicar mi salud. **P1P15**, es sano comer todos los azucares, grasas, refrescos, puede perjudicar mi salud.**P1P18**, La dieta mediterránea....es aconsejable, para un buen crecimiento y desarrollo **P1P20**,Estar delgado es estar de moda. **P1P23**, En la escuela nos enseñan buenos hábitos alimenticios y sus consecuencias para la salud. **P1P24**, Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea. **P1P26**, Si estoy delgado tengo más amigos. **P1P27**, Estoy contento con mi cuerpo **P1P30**,Las cosas de comer que anuncian en la tele siempre son sanas. **P1P31**, acepto a mis compañeros aunque estén gorditos. **P1P32** Mis papás, muchas veces, me compran las chucherías que anuncian en la tele y **P1P33**. Lavarse los dientes es sano.

Comparados los resultados de la T de Student de las fases de test y retest concluimos que los ítems **P1P2**, Los bollicaos, donuts, etc tienen muchas vitaminas. **P1P5**, La dieta mediterránea no tiene ningún sentido. **P1P9**, Me atiborro de comida. **P1P14**, Abusar de ciertos alimentos....puede perjudicar mi salud. **P1P15**, es sano comer todos los azucares, grasas, refrescos, puede perjudicar mi salud. **P1P18**, La dieta mediterránea....es aconsejable, para un buen crecimiento y desarrollo **P1P20**, Estar delgado es estar de moda. **P1P24**, Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea. **P1P26**, Si estoy delgado tengo más amigos. **P1P27**, Estoy contento con mi cuerpo **P1P30**, Las cosas de comer que anuncian en la tele siempre son sanas. **P1P31**, acepto a mis compañeros aunque estén gorditos. **P1P32** Mis papás, muchas veces, me compran las chucherías que anuncian en la tele y **P1P33**. Lavarse los dientes es sano., siguen discriminando entre sujetos por lo que entendemos que la sugerencia de eliminar los restantes ítems no se va a tener en cuenta si en la fase de aplicación del cuestionario a población distinta la escala tiene un buen comportamiento.

Análisis factorial.

El Análisis factorial realizado para el segundo pase (método de componentes principales con rotación varimax) apunta hacia la existencia de una estructura factorial compuesta por 5 factores, que

explican el 69'83 de la varianza total, considerando una saturación de 0'40 como suficiente para incluir un ítem en un factor. Los factores quedarían constituidos del siguiente modo:

El factor 1 (F1) explica el 36,199% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p8**, Tengo que comer toda clase de alimentos porque cumplen funciones distintas **p1p13**, Pienso en hacer dieta **p1p14** Abusar de ciertos alimentos puede perjudicar mi salud y **p1p33**, Lavarse los dientes es sano. Las saturaciones son respectivamente: 0.735, 0.764, 0.696 y 0.769. Alimentación saludable- hábitos alimenticios

El factor 2 (F2) explica el 15,288% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p23**, En la escuela nos enseñan buenos hábitos alimenticios **p1p27** Estoy contento con mi cuerpo **p1p30**, Las cosas de comer que anuncian en la tele siempre son sanas. Las saturaciones son respectivamente: 0.875, 0.875, 0.673. Hábitos alimenticios-fast food y chucherías.

El factor 3 (F3) explica el 10,713% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p9**, Me atiborro de comida **p1p20**, Estar delgado es estar de moda **p1p24**, Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea **p1p26** Si estoy delgado tengo más amigos y **p1p31**, Acepto a mi compañeros aunque estén gorditos. Las saturaciones son respectivamente: 0.650, 0.644, 0.892, 0.892, 0.598. Trastornos alimentación -hábitos alimenticios.

El factor 4 (F4) explica el 9,134% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p2**, Los bollicaos, donuts ...tienen muchas vitaminas **p1p5** La dieta mediterránea no tiene ningún sentido **p1p32**, Mis papás muchas veces me compran las chucherías que anuncian en la tele. Las saturaciones son respectivamente: 0.914, 0.914 y 0.606. Creencias erróneas- alimentación saludable.

El factor 5 (F5) explica el 7,796% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p15**, Es sano comer todos los azúcares que quieras **p1p18**, La dieta mediterránea...es aconsejable para un buen crecimiento y desarrollo cuyas saturaciones son respectivamente: 0.794, 0.561. Trastornos alimenticios-Alimentación saludable.

TABLA Nº XII RESULTADO DEL ANALISIS FACTORIAL DEL RETEST

Factor 1: Alimentación saludable/ hábitos alimenticios	<p>P1P8: Tengo que comer toda clase de alimentos porque cumplen funciones distintas</p> <p>P1P13: Pienso en hacer dieta</p> <p>P1P14: Abusar de ciertos alimentos....puede perjudicar mi salud.</p> <p>P1P33: Lavarse los dientes es sano.</p>
Factor 2: Hábitos alimenticios/ fast –food	<p>P1P23: En la escuela nos enseñan buenos hábitos alimenticios.</p> <p>P1P27: Estoy contento con mi cuerpo</p> <p>P1P30 Las cosas de comer que anuncias en la tele siempre son sanas.....</p>
Factor 3: Trastornos de la alimentación/hábitos alimenticios	<p>P1P5: Me atiborro de comida.....</p> <p>P1P20. Estar delgado es estar de moda</p> <p>P1P26. Si estoy delgado tengo más amigos</p> <p>P1P24 Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea</p> <p>P131 Acepto a mis compañeros aunque estén gorditos.....</p>
Factor 4: Creencias erróneas/alimentación saludable	<p>P1P2: Los bollicaos, donuts...tienen muchas vitaminas</p> <p>P1P5: La dieta mediterránea no tiene ningún sentido</p> <p>P1P32 Mis papás muchas veces me compran las chucherías que salen en la tele</p>
Factor 5: Trastornos Alimenticios/Alimentación saludable	<p>P1P15: Es sano comer todos los azucares, grasas y refrescos que quiera.</p> <p>P1P18: La dieta mediterránea es aconsejable para un buen crecimiento y desarrollo</p>

TABLA Nº XIII CORRESPONDENCIA DE LOS FACTORES CON LAS CATEGORIAS EN LA FASE DE RETETS

DIMENSIONES FACTORIALES	DIMENSIONES RACIONALES
1º Alimentación saludable- Hábitos alimenticios.	Hábitos alimenticios-Transtornos de la alimentación-Hábitos de higiene
2º Hábitos alimenticios-fast-food y chucherías	Hábitos alimenticios-Trastornos de la alimentación
3º Hábitos alimenticios-Trastornos de la Alimentación	Hábitos alimenticios/trastornos de la alimentación
4º Creencias erróneas-Alimentación saludable	Alimentación saludable
5º Trastornos alimenticios-Alimentación saludable	Hábitos alimenticios

Item nº 35 ¿ Qué alimentos tomas normalmente en el desayuno? Solo un vaso de leche acumula 40% de las respuestas el 46% de la muestra, un vaso de leche con tostadas con 33% respuestas acumula el 37,9 %, esta vez, tomar leche con cereales ha tenido un peso superior ya que acumulado 29 porcentaje lo que supone el 33,3% de la muestra, los hábitos alimenticios de nuestros niños no han variado sustancialmente en este ítem.

Item nº 36 ¿ qué alimentos comes durante el recreo? La mayoría de los alumnos el 72,4% continúan eligiendo la opción del bocadillo, y continua con los mismos porcentajes la opción de tomar zumos, ya nos habíamos referido en la fase anterior de validación, que este ítem medía bien la categoría de "*Hábitos alimenticios*", en cuanto a la ingesta de alimentos en el recreo.

Item nº 37, normalmente sueles merendar, en este caso las opciones un bocadillo 52,9% de las respuestas y leche 43,7% de las respuestas, o leche y alguna pasta, tipo donuts, ensaimada... 23%,

acumulan las respuestas, se podría decir que el vaso de leche acompaña tanto a la opción de comer un bocadillo, como alguna pasta.

Item nº 38 y 39 , nos vuelven a mostrar que miden lo que pretendemos, y nos muestran que los niños tienen la costumbre de tomar entre dos y tres vasos de leche, así como más de una pieza de fruta al día.

Item nº 40 ¿qué cantidad de agua bebes al día?, más de seis vasos continua acumulando la mayor cantidad de porcentaje, este ítem parece dejar claro que los alumnos tienen adquirido el hábito de la ingesta de agua, como alimentación saludable, que continua estando en perfecta sintonía con el ítem nº 41 ¿Cuántos refrescos tomas?, ya que ninguno o uno acumulan el 88,5%, y cuando se les vuelve a preguntar en el ítem nº 43, Durante las comidas sueles beber, el 78,2% responde solo agua.

Item nº 42 ¿Cuando tomas chucherías? El 88 % reconoce que toma chucherías al menos algunos días y los fines de semana, es un hábito alimenticio que sin duda hay que trabajar, porque esta conducta parece muy instaurada.

Item nº 44 Las respuestas de este ítem, no se han modificado y continúan siendo las pipas, quicos, palomitas y los chicles, las más consumidas por nuestros alumnos.

Item nº 45 Este es un ítem mal formulado, por lo que como hemos mencionado anteriormente se eliminará del cuestionario definitivo,

Item nº 46 Cuando comes, normalmente lo haces (Elige solo una), viendo la tele y charlando con tu familia son las repuestas que continúan acumulando más porcentaje, el 72,4%.

Item nº 47 Sueles comer, la respuesta, despacio y masticando bien acumula el 81,6% del porcentaje, lo que quiere decir, que tiene la información correcta sobre la categoría "*Hábitos alimenticios*" y la cumplen.

Item nº 48 ¿Cuando te lavas las manos? La mayoría saben y así continúan expresándolo, que hay que lavarse las manos antes de las comidas.

Item nº 49 ¿Cuántas veces te lavas los dientes al día?, continuamos pudiendo interpretar que todos, al menos una vez al día, se lavan los dientes.

Item nº 50 Yo me peso, por las respuestas que continúan dando en este ítem, no parece que tengan una gran obsesión por el peso, aunque esta vez han sido cinco los casos que han contestado, que cada día, a diferencia de un caso, en la anterior comprobación.

Item nº 51 y 52, En estos dos ítems se vuelve a constatar que sí comen los alimentos que anuncian por la tele, es porque les gusta su sabor, el que sean atractivos o lleven premios no es significativo.

Item nº53 ¿Consumes todos los días verduras? A veces y frecuentemente, acumulan otra vez las repuestas, lo que quiere decir que la ingesta de verduras de los alumnos encuestados es razonable. El análisis del ítem nº 54 ¿En los postres sueles tomar lácteos?, evidencia que es bastante habitual que tomen lácteos después de las comidas principales, aunque acostumbran a comer más la fruta como postre que lácteos como se puede comprobar si se analiza el ítem nº 57, que el 48,3% de los encuestados responde, que come fruta muy frecuentemente. Continuamos pensando que, habría que reforzar el hábito de comer fruta como postre y reservar los lácteos para el desayuno o la merienda. El análisis del ítem nº55 ¿Cuándo celebras una fiesta (cumpleaños etc.) regalas chucherías a tus compañeros, se continua demostrando que existe una vinculación de los aspectos lúdicos a las chucherías, que como hemos dicho anteriormente, de adultos se podría convertir en una vinculación a la comida y la bebida, aunque analizando el ítem nº 59 se demuestra otra vez, que las chucherías casi nunca son utilizadas de refuerzo ante una buena conducta.

Item nº 56 Durante la semana, ¿consumes más carne que pescado? Continuamos observando en las repuestas de este ítem, que la ingesta de carne de nuestros encuestados, es mayor que la de pescado, aunque si se estudia detenidamente el ítem nº 60 Indica cuántas veces a la semana comes los siguiente alimentos, se observa que la dieta de nuestros alumnos es bastante variada.

Item nº 61 ¿ Cuánto como en?, en este apartado como ya hemos referido anteriormente, se ha querido constatar, cuál es la comida principal de nuestros alumnos, la comida y la cena acumulan el 77% de las respuestas, aunque continúan eligiendo la opción de bastante de la escala propuesta. Se reafirma por tanto, que en nuestro contexto la comida y la cena son las comidas principales.

Items nº 62 y 63, con estos items hemos querido medir, el uso del fast food, la mayoría reconoce que les gusta la pizza y las hamburguesas, más que la carne y el pescado, pero reconocen que no abusan de este tipo de comida.

Los Items nº 64, 65 y 66 se refieren a la categoría "*trastornos de la alimentación anorexia y bulimia*", a la pregunta ¿piensas que los demás te aceptan como eres físicamente, 83,9% responde afirmativamente, a ¿rechazas a aquellos amigos que están gorditos? El 92% contestan que no, mientras que un 55,2% responde que no hace dieta y ejercicio para controlar su peso, parece que una vez más, los alumnos que forman parte de la muestra con la que estamos trabajando no tienen problemas de autoimagen, aunque el 79,3 %, reconoce que ha oído hablar de la anorexia y de la bulimia, como evidencian los datos del item 68.

Item nº 67 ¿Antes de coger los alimentos te lavas las manos? el 78,2% reconoce que sí lo hace, lo que hace pensar que los hábitos de higiene los tienen bien instaurados, como se ha podido constatar anteriormente, en los items 48 y 49, referidos también a "*hábitos de higiene*".

Las preguntas, ¿sabrías explicarnos en que consisten la anorexia y la bulimia? ¿Qué alimentos crees que debería de tener una alimentación saludable? Y ¿Qué es para ti un dieta equilibrada?, al ser preguntas abiertas, las hemos analizado, en esta fase de retest, con la técnica del análisis de contenido. Describimos sucintamente a continuación, los datos que incluimos en la tabla de resultados en el **ANEXO 5**.

El concepto de anorexia, está claro que no lo saben, pero sin embargo si demuestran saber algunos de los síntomas, los más frecuentes que señalan, son "comer y vomitar", "estar muy delgada" "estar muy delgado" y "no comer nada". En cuanto a la bulimia, ocurre el mismo fenómeno, se refieren a algunos síntomas, pero nunca a las consecuencias, se centran en expresar que es "comer y vomitar" sin embargo no se refieren ni una sola vez a los aspectos físicos y psicológicos de la enfermedad y no se refieren a ella como tal, lo que demuestra, que aunque la población objeto de nuestro estudio, ha demostrado tener unos hábitos alimenticios de consumo y de higiene bastante bien instaurados, bien es verdad que estarían desprotegidos ante la amenaza de una posible anorexia o bulimia , por lo que hay que llamar la atención a los profesionales de la salud y docentes para que apliquen de manera sistemática, programas de educación para la salud, como transversal curricular, que seguramente, se puede mostrar como una potente herramienta, que ayude a instaurar conductas saludables.

Se habrá podido observar, que hemos seguido los mismos pasos que en la fase anterior, en la interpretación de las porcentaje para el análisis del cuestionario, lo que nos ha permitido ir comparando los datos y comprobando, la consistencia de las respuestas en el retest. Pensamos, que el cuestionario que presentamos en nuestro trabajo, ha mostrado una consistencia suficiente. No obstante lo anterior, vamos a volver a aplicarlo a una muestra de población distinta, para volver a comprobar si el instrumento muestra también consistencia interna y fiabilidad y descartar que haya habido algún tipo de aprendizaje, en los alumnos de la muestra de nuestro estudio, por el solo hecho de aplicarles tres veces el mismo cuestionario, a lo largo de nuestra investigación.

5.8. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO A POBLACIÓN DISTINTA

Como ya nos hemos referido en el punto anterior el cuestionario objeto de validación, ha sido aplicado a una nueva muestra de alumnos, que no lo conocían, para comprobar en primer lugar la consistencia del instrumento en una población distinta, que podemos denominar grupo de control y en segundo lugar, hemos querido estudiar el comportamiento del cuestionario sobre una muestra distinta para explorar su utilidad como instrumento para medir el cambio de conductas alimentarias de alumnos de distintas poblaciones de sujetos a las de nuestro estudio pero con características similares con el fin de averiguar su capacidad de generalización.

5.8.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El vaciado del cuestionario, se ha efectuado como en las anteriores ocasiones y se ha sometido a los mismos análisis estadísticos.

En esta ocasión hemos utilizado una muestra de 90 alumnos, todos ellos de Centros Públicos, C.P. Vila d'Alacuas, denominado (Público urbano periférico) y el C.P. Juan XXIII de Torrent, de los cuales 37 son de 5º de primaria, 36 de 6º y 17 de 1º de la ESO, todos ellos han nacido entre 1990 y 1993. **ANEXO 4.**

1. El 76,7% contestan que su padre trabaja fuera de casa, mientras que solo el 54,4% dice que lo hace su madre.
2. En cuanto al número de hermanos el 94,4% tienen entre uno y tres hermanos.
3. Por lo que se refiere a comer en el comedor del colegio, el 34,4 % responden afirmativamente mientras que el 63,3% dice no comer en el colegio.

4. A la respuesta ¿Dónde vas a las cinco cuando terminas el cole? Se acumulan una vez más los porcentajes en las repuestas de irse a casa o a actividades extraescolares.

La fiabilidad de la escala final (compuesta por los 22 ítems resultado de los análisis realizados sobre el cuestionario II, es satisfactoria dado que presenta un alpha de Cronbach de 0.6880. Destaca la presencia de dos ítems que correlacionan negativamente con el resto (P1p6 La comida más importante del día es la cena y P1p12 Si como a deshoras engordo) pero que si los elimináramos obtendríamos un alpha de Cronbach de 0.7280.

TABLA Nº XIV ANALISIS DE LOS ITEMS

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
P1P1	87,5077	67,9101	,2109	,4301	,6824
P1P2	87,4615	67,7212	,2177	,5401	,6817
P1P3	87,2000	63,5375	,4557	,6748	,6555
P1P4	87,8154	66,2154	,2831	,5535	,6745
P1P5	87,5692	66,8428	,2707	,6169	,6758
P1P6	87,2615	71,9774	-,0021	,5023	,7084
P1P7	86,8923	67,5351	,4133	,8532	,6665
P1P8	87,3385	72,0087	,0403	,5116	,6968
P1P9	86,8769	68,8284	,2823	,7029	,6756
P1P10	86,6923	70,1538	,3531	,6824	,6754
P1P11	87,6154	64,9591	,3537	,6507	,6665
P1P12	87,5846	75,2779	-,1392	,3201	,7096
P1P13	88,2000	66,4437	,2307	,5941	,6816
P1P14	87,1692	66,0178	,3902	,6639	,6646
P1P15	87,0923	67,7726	,4068	,6560	,6673
P1P16	87,1692	66,8303	,3057	,6530	,6722
P1P17	88,3385	68,8212	,1247	,5550	,6947
P1P18	86,7077	67,3038	,4925	,8597	,6630
P1P19	86,8000	68,3812	,4680	,7047	,6672
P1P20	86,9385	70,9962	,1682	,5331	,6843
P1P21	86,7077	70,6476	,2666	,5720	,6790
P1P22	86,7846	66,6091	,4659	,8294	,6619

Reliability Coefficients 22 items
 Alpha = ,6880 Standardized item alpha = ,7332

TABLA Nº XV ANALISIS DE LOS ITEMS

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
P1P1	79,5455	66,1287	,2139	,3848	,7259
P1P2	79,4848	66,0998	,2143	,5278	,7259
P1P3	79,2121	60,9082	,5117	,6550	,6959
P1P4	79,8485	64,8382	,2682	,5450	,7208
P1P5	79,5909	65,7531	,2403	,5593	,7231
P1P7	78,9091	65,4993	,4395	,8477	,7084
P1P8	79,3788	70,3928	,0301	,5114	,7393
P1P9	78,8939	66,7732	,3059	,7027	,7170
P1P10	78,7273	68,5399	,3352	,6581	,7184
P1P11	79,6364	62,9119	,3753	,6437	,7096
P1P13	80,2273	65,2552	,2090	,5423	,7287
P1P14	79,1818	64,0280	,4091	,6400	,7076
P1P15	79,1061	66,4347	,3766	,6097	,7129
P1P16	79,2121	64,7235	,3263	,6253	,7146
P1P17	80,3636	67,5273	,1064	,5205	,7401
P1P18	78,7273	65,2476	,5251	,8552	,7049
P1P19	78,8182	66,4280	,4915	,6986	,7091
P1P20	78,9545	68,9056	,1936	,4621	,7247
P1P21	78,7273	68,7552	,2807	,5689	,7204
P1P22	78,8030	64,2529	,5182	,8228	,7024

Reliability Coefficients 20 items

Alpha = ,7280 Standardized item alpha = ,7659

Mediante la prueba T de Student, observamos que únicamente dos ítems no alcanzan el 5% de significación, los restantes son significativos y podemos entender que discriminan bien unos sujetos de otros. **P1P8** Debo comer solo lo que me apetece y **P1P20** Mis papás muhas veces me compran las chucherías ...de la tele.

La prueba T puede ser consultada en el **ANEXO 4**.

Análisis factorial

El Análisis factorial realizado para el pase con una población distinta (método de componentes principales con rotación varimax) apunta hacia la existencia de una estructura factorial compuesta por 6 factores, que explican el 70'27% de la varianza total, considerando una saturación de **0'40** como suficiente para incluir un ítem en un factor, los factores quedarían constituidos del siguiente modo:

El factor 1 (F1) explica el 22,235% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p3**, El desayuno tiene que ser la comida más completa del día **p1p7**, Es sano comer todos los azúcares....que quiera **p1p9**, Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento **p1p21** Lavarse los dientes es sano y **p1p22**, Es una tontería lavarse las manos antes de comer, cuyas saturaciones son respectivamente: 0.572, 0.821, 0.554, 0.698 y 0.853. Fast-food y las chucherías- Hábitos de Higiene

El factor 2 (F2) explica el 12,354% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p14**, Creo que para triunfar y tener éxito en la vida hay que estar delgado **p1p15**, Si estoy delgado tengo más amigos **p1p18** Para estar bien alimentado debo comer chucherías y **p1p19**, Acepto a mis compañeros aunque estén gorditos, cuyas saturaciones son respectivamente: 0.796, 0.857, 0.494 y 0.643. Trastornos de la alimentación.

El factor 3 (F3) explica el 10,640% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p4**, La dieta mediterránea no tiene ningún sentido **p1p10** La dieta mediterránea.....es aconsejable para un buen crecimiento y **p1p13**, Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea, cuyas saturaciones son respectivamente: 0.594, 0.800 y 0.659. Alimentación saludable

El factor 4 (F4) explica el 9,570% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p2** Los bollicaos, donuts....tienen muchas vitaminas y **p1p5**, Me atiborro de comida, cuyas saturaciones son respectivamente: 0.723, 0.835. Alimentación saludable-Creencias erróneas.

El factor 5 (F5) explica el 8,434% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p16** Estoy contento con mi cuerpo y **p1p17** Me preocupa mi peso, cuyas saturaciones son respectivamente: 0.779 y 0.857. Trastornos de la alimentación.

El factor 6 (F6) explica el 7,043% de la varianza total del cuestionario. Está compuesto por los ítems **p1p1** El desayuno tiene que ser la comida más completa del día y **p1p11**, Estar delgado es Estar de moda, cuyas saturaciones son respectivamente: 0.645 y 0.838. Hábitos alimenticios -Trastornos de la alimentación.

TABLA Nº XVI RESULTADO DEL ANALISIS FACTORIAL A POBLACION DISTINTA

Factor 1: Fast-food y chucherías/Hábitos de Higiene	P1P3: Para merendar como chucherías y golosinas. P1P7: Es sano comer todos los azucares.....que quiera. P1P9: Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento. P1P21: Lavarse los dientes es sano. P1P22: es una tontería lavarse las manos antes de comer
Factor 2: Trastornos de la alimentación	P1P14: Creo que para triunfar en la vida hay que estar delgado. P1P15: si estoy delgado tengo más amigos. P1P18: Para estar bien alimentado debo comer chucherías. P1P19: acepto a mis compañeros aunque estén gorditos.
Factor 3: Alimentación saludable	P1P4: La dieta mediterránea no tienen ningún sentido. P1P10. La dieta mediterránea.....es aconsejable para un buen crecimiento y desarrollo. P1P13. Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea
Factor 4: Alimentación saludable/ Creencias erróneas	P1P2: Los bollicaos, donuts...tienen muchas vitaminas P1P5: Me atiborro de comida
Factor 5: Trastornos Alimentación	P1P16: estoy contento con mi cuerpo. P1P17: Me preocupa mi peso.
Factor 6: Hábitos alimenticios/Trastornos de la alimentación	P1P1: El desayuno tiene que ser la comida más completa del día. P1P11: estar delgado es estar de moda

TABLA Nº XVII CORRESPONDENCIA DE LOS FACTORES CON LAS CATEGORIAS EN LA FASE DE APLICACIÓN DE LA ESCALA A POBLACION DISTINTA

DIMENSIONES FACTORIALES	DIMENSIONES RACIONALES
1º Fast-food y las chucherías- Hábitos de higiene	Fast-Food y las chucherías- Hábitos de higiene
2º Trastornos de la alimentación	Trastornos de la alimentación
3º Alimentación saludable	Alimentación saludable
4º -Alimentación saludable -Creencias erróneas	Alimentación saludable
5º Trastornos alimentación	Trastornos de la alimentación
6º Hábitos alimenticios-Trastornos de la alimentación	Hábitos alimenticios-Trastornos de la alimentación

A modo de conclusión podemos decir que los análisis realizados sobre la escala muestran que sus propiedades psicométricas son adecuadas.

Item nº 23 Qué alimentos tomas normalmente en el desayuno? Solo un vaso de leche acumula 40 respuestas, un vaso de leche con galletas o tostadas acumula 38 respuestas, y leche con cereales acumula 31 respuestas, por tanto una vez más estas tres alternativas son las más instauradas, en los hábitos alimenticios de la población estudiada.

Item nº 24 Qué alimentos comes durante el recreo?, los porcentajes se acumulan 85,6%, en el bocadillo y el 24,4 % en zumos o leche, lo que quiere decir que algunos además del bocadillo para beber se llevan zumo o leche.

Item nº 25 Normalmente sueles merendar, en esta ocasión ocurre exactamente igual, que en los análisis anteriores.

Item nº 26 ¿Cuánta leche tomas al día? Y el item 27¿Cuánta fruta comes al día? Están bien formulados y muestran en esta ocasión consistencia, ya que vuelven acumularse los respuestas entre dos y tres vasos al día y una pieza, o más de una, cuando se refiere a la fruta.

Item nº 27 ¿Qué cantidad de agua bebes al día, más de seis vasos vuelve acumular la mayoría de las porcentajes, y cuando lo contrastamos con el item nº29 ¿Cuántos refrescos sueles consumir al día? Eligen las respuestas ninguno o uno, por lo que volvemos a interpretar conjuntamente a estos items el nº 43 Durante las comidas sueles beber, solo agua acumula 90% de las respuestas. Esta situación difiere muy poco en las analizadas anteriormente.

Item nº 30 ¿Cuándo tomas chucherías?, algunos días a la semana y solo los fines de semana acumulan el 88,8 % de las repuestas.

Item nº 32 Las chucherías que más consumes, se vuelve a evidenciar que, las pipas, los quicos y las palomitas en primer lugar y los chicles en segundo, son las chucherías más consumidas por nuestros alumnos.

Item nº 33 ¿Cuando comes normalmente lo haces, viendo la tele y charlando con tu familia, viendo la tele y charlando con tu familia acumulan el 77% de las repuestas el 12 % restante responde que charlando con los amigos.

Item nº34 Sueles comer, la respuesta despacio y masticando bien, acumula el 84,4% del porcentaje, este dato demuestra una vez más que, tienen información sobre la categoría "*Hábitos alimenticios*" y la ponen en práctica.

Item nº 35 ¿ Cuántas veces te lavas las manos durante el día? La mayoría el 82,2% continua diciendo que lo hace antes de las comidas, por lo que parece una conducta bastante instaurada, solo un 16,7% dice que lo hace cuando se lo dicen sus padres.

Item nº 36 ¿Cuántas veces te lavas los dientes, las respuestas "una vez al día" y "entre dos y tres veces al día alcanzan el 98,9% de respuestas.

Item nº 37 Yo me peso, las repuestas que dan en este item "de tres a seis meses" o "cada mes" "cada semana", acumulan el 65,5 % de las respuestas, solo un 2,2% dice que lo hace todos los días.

Item nº 38 y 39 , La mayoría dice que no consume los alimentos que anuncian por la tele y cuando lo hacen continúan contestando en su mayoría porque les gusta su sabor.

Item nº 40 ¿ Consumes todos los días verduras? Frecuentemente y a veces acumulan el 82,3 % de las respuestas, lo que vuelve a demostrar que la ingesta de verduras es razonable, en contra de lo que muchas veces se opina, que los niños no comen verdura, el item nº41, ¿En los postres tomas lácteos, el 46,7% nos dice que frecuentemente, el item nº 44 ¿Sueles comer fruta?, el 65,2 % responde que muy frecuentemente, o frecuentemente. Este análisis vuelve a mostrar la necesidad de reforzar el hábito de comer fruta como postre y dejar la leche para el desayuno o la merienda, la leche como postre no hace más que aportar más grasas, a la ingesta de las comidas principales, en vez de aportar fibra, ácidos y vitaminas, que es lo aconsejable en una correcta alimentación. El item nº 42 ¿Cuándo celebras una fiesta, regalas chucherías a tus compañeros, "muy frecuentemente, frecuentemente y a veces" acumulan 75,3% de las respuestas, por lo que continua demostrando, que hay una cierta vinculación de los actos lúdicos con la comida, vinculación que hay trabajar para sino neutralizarla, al menos que no sea lo habitual, quizá así podríamos evitar que aparecieran ciertas conductas compulsivas en los adultos que conlleven la gratificación a través de las comidas u otras sustancias compensatorias.

Item 43 Durante la semana, ¿consumes más carne que pescado?, se vuelve apreciar que consumen más carne que pescado, pero cuando se analiza el item nº 47 se ve que la dieta es variada y correcta, es más, baja el porcentaje de respuestas que contestan que comen más carne que pescado.

Item nº 48¿Cuándo como en?, ya hemos dicho anteriormente que en este item hemos querido obtener la información de cuál es la comida principal de nuestros alumnos, vemos que el 56,8% nos dice que come poco o nada en el desayuno, a media mañana el 58,4% responde que poco o nada, en cambio en la comida el 72,4% nos dice que bastante, parece que estos alumnos meriendan más, ya que el 43,3% dicen que bastante o mucho, pero la cena vuelve a aparecer como comida principal, el 77,8% dice que cena bastante o mucho, volvemos a constatar que en nuestro contexto la comida y la cena son las comidas principales.

Item nº 49 y 50 que miden la ingesta de fast-food, vemos que no consumen diariamente comida rápida, pero que les gustan más las pizzas y las hamburguesas que la carne y el pescado.

El ítem nº 55 que se refiere a los "*trastornos de alimentación anorexia y bulimia*", a la pregunta ¿piensas que los demás te aceptan como eres físicamente, el 84,4% dicen que sí, a ¿rechazas a aquellos amigos que están gorditos el 91,1% dicen que no, el 52,2 % no hace dieta y el 73,3% ha oído hablar de la anorexia y la bulimia.

Ítem nº 54 ¿antes de coger los alimentos te lavas las manos? El 82,2% contesta afirmativamente, aunque aquí el porcentaje baja, respecto a la respuesta del retest a la misma población, si vemos las repuestas de los ítems nº 35 y 36 se constata, que aunque hay que continuar trabajando los "*hábitos de higiene*" no se puede afirmar que no los tengan bastante instaurados.

Como se habrá podido apreciar a lo largo de este capítulo, hemos ido comprobando la consistencia del cuestionario, aplicando tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. El cuestionario definitivo que presentamos, ha sido objeto de las modificaciones, que tanto desde el punto de vista estadístico, como de análisis de contenido, se han mostrado pertinentes análisis tras análisis. Creemos que el tratamiento al que ha estado sometido el cuestionario, nos ha permitido elaborar un instrumento válido, para ser utilizado en estudios longitudinales e interdisciplinares.

5.9. CUESTIONARIO DEFINITIVO

El cuestionario que presentamos, como definitivo consta de datos demográficos, de contextualización y sociales que los consideramos ítems moduladores. Una escala de "*Hábitos Alimenticios*", que consta de 22 ítems y 35 ítems de los que hemos denominado de control. De los ítems de control el nº 23, ¿Qué alimentos tomas normalmente en el desayuno? se ha dejado con tres alternativas, porque como se ha dicho en el anterior análisis acumulan la mayoría las repuestas de los alumnos. El ítem nº 29 se ha reformulado, ya que anteriormente, la redacción era la siguiente, algunos días a la semana, solo los fines de semana, no tomo . Ítem nº-----, le correspondería el nº 33, ha sido eliminado, ya que los niños no lo han sabido responder, al tratarse de dos columnas de posibilidades que debían emparejar. Ítem nº 33, se modifica, viendo la televisión y charlando con tu familia, formaban una sola alternativa de respuesta, y en el cuestionario definitivo, hemos separado las posibilidades, en dos respuestas. Se han eliminado la posibilidad de respuestas abiertas, cerrando los ítems nº 55 ¿Has oído hablar de la anorexia?, nº 56 ¿Has oído hablar de la bulimia? nº 57 ¿Crees que alimentarse correctamente es comer de todo un poco? Y el nº 58 Crees que una dieta equilibrada es comer de todo?.

Datos de Identificación

(En las siguientes cuestiones, señala tu opción con una "X".)

- Soy: CHICO CHICA

-Fecha de nacimiento: _____

-Mi centro es:

Público.

Concertado.

-Estoy cursando:

5° de Primaria

6° de Primaria.

-Mi padre trabaja fuera de casa:

Si.

No

-Mi madre trabaja fuera de casa:

Si.

No

-¿Cuántos hermanos/as tienes?.

ninguno.

uno.

dos

tres

más de tres.

-Normalmente ¿comes en el comedor del colegio?.

Si.

No

-A las 5 cuando terminas el cole, ¿dónde vas?.

a casa.

a realizar actividades extraescolares (repaso, deportes, inglés, informática,...)

a jugar al parque, a la calle,...

A continuación te presentamos una serie de cuestiones, pon una X en el cuadro que creas conveniente.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Muy en desacuerdo
1-El desayuno tiene que ser la comida más completa del día.....	<input type="checkbox"/>				
2-Los bollicaos, donuts, etc tienen muchas vitaminas.....	<input type="checkbox"/>				
3-Para merendar como chucherías y golosinas.....	<input type="checkbox"/>				
4-La dieta mediterránea no tiene ningún sentido...	<input type="checkbox"/>				
5-Me atiborro de comida.....	<input type="checkbox"/>				
6-Abusar de ciertos alimentos (azúcares, grasas, refrescos) puede perjudicar mi salud.....	<input type="checkbox"/>				
7-Es sano comer todos los azúcares, grasas y refrescos que quiera.....	<input type="checkbox"/>				
8-Debo comer sólo lo que me apetece.....	<input type="checkbox"/>				
9-Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento (peso y talla).....	<input type="checkbox"/>				

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indife- rente	En Desa- cuerdo	Muy en desa- cuerdo
10-La dieta mediterránea (verduras, legumbres, fruta, carne, pescado, leche, huevos, pan, aceite de oliva,...) es aconsejable para un buen crecimiento y desarrollo.....	<input type="checkbox"/>				
11-Estar delgado es estar a la moda.....	<input type="checkbox"/>				
12-La dieta mediterránea es una moda pasajera...	<input type="checkbox"/>				
13-Mi alimentación se parece a la dieta mediterránea.....	<input type="checkbox"/>				
14-Creo que para triunfar y tener éxito en la vida he de estar delgado.....	<input type="checkbox"/>				
15-Si estoy delgado tengo más amigos/as.....	<input type="checkbox"/>				
16- Estoy contento con mi cuerpo.....	<input type="checkbox"/>				
17-Me preocupa mi peso.....	<input type="checkbox"/>				
18-Para estar bien alimentado debo comer chucherías.....	<input type="checkbox"/>				
19-Acepto a mis compañeros/as aunque estén gorditos.....	<input type="checkbox"/>				
20-Mis papás, muchas veces, me compran las chucherías que anuncian en la tele.....	<input type="checkbox"/>				
21-Lavarse los dientes es sano.....	<input type="checkbox"/>				
22-Es una tontería lavarse las manos antes de comer.....	<input type="checkbox"/>				

23 -¿Qué alimentos tomas normalmente en el desayuno?. (Marca como máximo 2).

- sólo un vaso de leche (sola, con colacao, etc.)
- vaso de leche con galletas o tostadas.
- leche con cereales.
- otros. Especificar.....

24. -¿Qué alimentos comes durante el recreo?. (Señala como máximo 2).

- bocadillo de queso, jamón, etc.
- zumos o leche.
- otros. Especificar.....

25. -Normalmente sueles merendar: (Señala como máximo 2)

- bocadillo con jamón, queso, atún...
- leche (sola, con cola-cao,...).
- donuts, bollicao, ensaimadas, croissants, galletas, con leche sola o con cola-cao.
- otros. Especificar.....

26. -¿Cuánta leche tomas al día?. (Elige sólo una).

- dos vasos.
- tres vasos.
- más de tres.

27.-¿Cuánta fruta comes al día?. (Elige sólo una).

- ninguna.
- una pieza.
- más de una pieza.

28.-¿Qué cantidad de agua bebes al día?. (Elige sólo una).

- 3 vasos al día.
- 6 vasos.
- mas de 6 vasos.

29. -¿Cuántos refrescos (coca-cola, fantas,...) sueles consumir al día?. (Elige sólo una).

- ninguno.
- uno.
- mas de uno.

30. -¿Cuándo tomas chucherías, pipas, quicos, palomitas, gominolas, etc.?. (Elige sólo una).

- algunos días a la semana.
- sólo los fines de semana.
- no tomo.

31. -Durante las comidas sueles beber: (Elige sólo una).

- sólo agua.
- sólo bebidas azucaradas y gaseosas (coca-cola, fanta,...)
- otras. Especificar.....

32. -Las chucherías que más consumes son: (Elige sólo una).

- pipas, quicos, palomitas.
- chicles.
- otras. Especificar.....

33. -Cuando comes, normalmente, lo haces (Elige sólo una)

- viendo la televisión
- charlando con tu familia.
- charlando con tus amigos.

34. -Sueles comer:

- despacio y masticando bien.
- deprisa, para salir a jugar u otra actividad.

35.-¿Cuándo te lavas las manos durante el día?. (Elige una).

- antes y después de las comidas.
- cuando mis padres me lo dicen.
- nunca.

36.-¿Cuántas veces te lavas los dientes?. (Elige una)

- una vez al día.
- entre 2 y 3 veces al día.

37. -Yo me peso: (Elige sólo una)

- de 3-6 meses.
- cada mes.
- cada semana.
- cada día.
- no me peso.

38- ¿Consumes los alimentos que anuncian en la TV (donuts, huevos de chocolate,...).

- Si
- No

39- ¿Por qué consumes los alimentos que anuncian en la TV (donuts, huevos de chocolate,...). (Elige sólo uno).

- me gustan por el sabor.
- son atractivos.
- llevan premio (cromos, pegatinas, etc.).

A continuación te presentamos una serie de cuestiones, pon una X en el cuadro que creas conveniente.

	Muy frecuen- temente	Frecuen- temente	A veces	Nunca
40-¿Consumes todos los días verduras?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41-En los postres, ¿sueles tomar productos lácteos (yogurt, helado, flan...)?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42-Cuando celebras alguna fiesta (cumpleaños, etc.) regalas chucherías a tus compañeros.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43-Durante la semana, ¿consumes más carne que pescado?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44-En los postres, ¿sueles comer fruta?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45-Tus padres te compran los alimentos que anuncian en la TV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46-Siempre que realizas una cosa bien (haces los deberes, pones la mesa,...) te regalan una chuchería...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. -Indica cuántas veces comes a la semana los siguientes alimentos:

	Nunca	Una vez	De 2 a 4 veces	Más de 4 veces
Pescado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huevos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pasta.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arroz.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Patatas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lentejas, judías, garbanzos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verduras.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48 -¿Cuánto como en?:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Desayuno.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almuerzo o media mañana.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Merienda.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cena.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49 -¿Sueles consumir diariamente comida rápida (bocadillos de salchichas, hamburguesas, pizzas, etc)?

Sí

No

50 -Te gustan más las pizzas y/o hamburguesas que la carne y el pescado.

Si

No

51. -¿Piensas que los demás te aceptan como eres físicamente?.

Si

No

52. -¿Rechazas a aquellos amigos / as que están gorditos?

Si

No

53 -¿Haces dieta y ejercicio físico para controlar tu peso?.

Si

No

54. -¿Antes de coger los alimentos te lavas las manos?

Si

No

55 -¿Has oído hablar de la anorexia?

Si

No

56 - ¿Has oído hablar de la bulimia?.

Si

No

57-¿Crees que alimentarse correctamente es comer de todo un poco?.

Si

No

58-¿Crees que una dieta equilibrada es comer de todo?.

Si

No

TABLA Nº XIX: CORRESPONDENCIA DE LOS ITEMS RESULTANTES QUE COMPONEN LA ESCALA, CON LAS CATEGORIAS Y LAS SUBCATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITEMS
Hábitos Alimenticios.	-dieta alimenticia. -frecuencia en la ingesta de alimentos.	1,5
Alimentación saludable.	-concepciones básicas de alimentación y nutrición. -dieta mediterránea. -creencias nutricionales erróneas.	2,3,4 ,6,7,8,9,10,12,13,18,
Comensalismo.	-la comida como acto social. -actividades relacionadas con el acto de comer.	No hay items
Publicidad y Alimentación.	-incidencia de los medios de comunicación. -tipos de "alimentos" consumidos.	No hay items
Fast food y las chucherías.	-consumo de comida rápida. -consumo de chucherías.	20
Trastornos de la alimentación: anorexia y bulimia.	- autoestima. -imagen corporal -anorexia y bulimia.	9,11,14,15,16,19
-Hábitos de Higiene.	-salud bucodental. -limpieza de manos.	21,22

VERIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

6.- VERIFICACION DE LAS HIPOTESIS

6.1. COMPROBACIÓN DE LOS OBJETIVOS

Una vez efectuados los análisis de tipo cuantitativo/cualitativo pertinentes a nuestra investigación se puede observar que se cumplen los objetivos formulados, es decir, que aportamos una escala de Hábitos Alimenticios, que ha mostrado validez interna y que podría medir los hábitos alimenticios de los alumnos de tercer ciclo de educación primaria así como todas las áreas de conocimiento respecto a: hábitos alimenticios, alimentación saludable, fast-food y chucherías, trastornos de la alimentación (anorexia y bulimia) y hábitos de higiene.

El cuestionario que se ha elaborado debería comportarse como una herramienta útil que permita medir el cambio de conductas alimentarias de los alumnos, en los estudios longitudinales que se lleven a cabo. La verificación de esta posibilidad, debería efectuarse en trabajos posteriores, en los que se trabajara con los alumnos de tercer ciclo de primaria el programa de Educación para la Salud que presentamos en la parte teórica de este trabajo y, que se utilizara el cuestionario que aportamos, en la fase de test y retest. Las diferencias de resultados entre las dos situaciones nos mediría la eficacia, no solo del cuestionario, sino también del programa. Los estudios a los que nos hemos referido anteriormente, deben ser interdisciplinarios; la OMS define la Salud como, " completo bienestar físico, psíquico y social" por lo que abarca diferentes aspectos de bienestar y calidad de vida en los contextos sociales del mundo desarrollado.

Este cuestionario únicamente es generalizable al contexto para el que ha sido creado ya que se ha demostrado que cuando se aplica a un contexto distinto, aún siendo semejante culturalmente, debe sufrir adaptaciones a los hábitos alimenticios de la población objeto.

Este hecho lo comprobamos, pasando el cuestionario a niños españoles e italianos, todos ellos alumnos del Liceo Cervantes de Roma, como mera curiosidad, sin pretender que los datos obtenidos, formasen parte de nuestra investigación.

6.2- VERIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS.

Respecto a la primera Hipótesis "La escala de Hábitos Alimenticios" podrá garantizar validez y fiabilidad en la medición de las áreas objeto de estudio", se ha podido comprobar que la consistencia

del constructo está suficientemente argumentada ya que se ha sometido a una serie de análisis confirmatorios, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, que garantizan el rigor metodológico.

En cuanto a la segunda Hipótesis "Conocer cuáles han de ser las categorías adecuadas que faciliten la información necesaria sobre "HABITOS ALIMENTICIOS". Hemos constatado, que las categorías, así como las subcategorías, que tienen solo la función de dar a conocer el contenido de cada una de las categorías tenidas en cuenta para la elaboración del cuestionario, se han comportado como suficientemente descriptivas, ya que, como se puede observar a lo largo de nuestro trabajo, las categorías han sido siempre suficientes, para elaborar los cuestionarios en las distintas fases de estudio. La consistencia interna de la escala del cuestionario, se ha verificado en las distintas fases de verificación test-retest.

Finalmente, nos referimos a la tercera Hipótesis formulada "El número de ítems nos tiene que garantizar información de las categorías y así poder medir el cumplimiento de cada uno de los objetivos formulados". Se ha observado que las categorías Hábitos Alimenticios, Alimentación saludable, Fast-Food y Chucherías y Trastornos de la Alimentación y Hábitos de Higiene, han mostrado la importancia que en un principio los "Jueces" les asignaron a las mencionadas categorías. La formulación de cada ítem ha sido clara, aún teniendo en cuenta que la población objeto de estudio es muy peculiar, son niños/as pre-adolescentes por lo que se han ido adaptando los ítems a cada una de las categorías según se ha desarrollado todo el proceso metodológico, al tiempo que se tenía en cuenta, que la semántica de los mismos fuera comprensible para los alumnos. Por tanto, se verifica que las mencionadas categorías tienen un número suficiente de ítems que le dan validez al cuestionario, tanto en la fase de test, como en la de retest, destacando sin embargo que las categorías Comensalismo y Publicidad y Alimentación, no han mostrado la importancia que los "Jueces" les habían asignado.

CONCLUSIONES

7.- CONCLUSIONES.

Nos gustaría concluir nuestro trabajo con la recomendación a todos los profesionales de la Salud, que los programas de Educación para la Salud no pueden ser en modo alguno discontinuos tipo campañas, que aunque son positivas en el momento en que se llevan a cabo, no pueden asegurar la instauración de conductas saludables a largo plazo. Sin embargo, los programas de Educación para la Salud, llevados a cabo con una metodología transversal que puedan empezar a aplicarse desde la educación infantil hasta la finalización de los estudios preuniversitarios, nos aseguran la posibilidad de instaurar conductas saludables en la población escolar.

No obstante lo anterior, queremos subrayar la necesidad de llevar a cabo estudios longitudinales que permitan evidenciar si efectivamente las conductas saludables se van instaurando. Por lo que recomendamos construir herramientas como la que ha sido objeto de nuestra investigación en cada una de las áreas de la Educación para la Salud, teniendo en cuenta cada una de las etapas educativas. Solo así, podremos asegurar cuáles son los outputs conductuales de nuestros alumnos respecto a la Educación para la Salud.

El cuestionario no solo tiene que ser una herramienta de evaluación que nos dé un diagnóstico de la población escolar, en cuanto a los hábitos de alimentación, sino que debería ser una propuesta para distintos trabajos de evaluación en Educación para la Salud, no solo a nivel escolar, sino también, a nivel familiar a través de las escuelas de padres, los Centros de Salud..... y de manera más significativa, a las instituciones que están relacionadas con el consumo, con la salud y con la educación.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

8. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ADELANTADO, G. et AL. (2001) Guía per a educadors i educadores en la prevenció dels trastorns del comportament alimentari. Anorèxia i bulímia nervioses. Generalitat de Catalunya, Barcelona
- ALEMANY, M. (1995). Enciclopedia de las dietas y la nutrición. Planeta. Barcelona.
- ALONSO, L.E.(1998): La mirada cualitativa en sociología. Madrid, Fundamentos.
- ANDERSON, C.L, Y CRESWELL, W.H. (1976). School Health Practice. The C.V. Mosby Company 6ª.ed.St. Louis.
- ARANCETA J, PÉREZ C.(1998). . Alimentación Nutrición y Salud . Encuesta de Nutrición de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- ARANCETA J. (1999). Educación nutricional. En Muñoz M.et al. Ed. Nutrición aplicada y dietoterapia. Universidad de Navarra. Pamplona
- ARANCETA,j.(1995) Educación nutricional.Masson S.A. Barcelona
- ARANCETA J. ET.AL. (1992). Encuesta de Nutrición de la Comunidad de Madrid. Documentos Técnicos de Salud Pública nº 18. Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud. Comunidad Autónoma de Madrid
- ARGUDO, J. y AYUSO, A. (1994): Educación para la Salud en la Enseñanza Secundaria: Propuesta y orientaciones. Programa Experimental de Educación para la Salud en la Escuela. Departamento de Sanidad y Consumo, Diputación General de Aragón.
- ARRANZ FREIJO, E. (1989). Psicología de las relaciones fraternas. Herder.Barcelona
- ASENSI DIAZ, J. (1989) Léxicos de las Ciencias de la Educación. Psicología. Santillana. Madrid.
- BACHELARD, G. (1979). La formación del espíritu científico, Siglo XXI, México.
- BAILEY, K.D.(1982): Methods of social research. Free Press. New York
- BANDURA, (1969). Principles of behavior modification. Holt,Rinehart and Winston.New.York
- BANDURA, (1971). Social Learning Theory. General Learning. Press. New. York
- BANET HERNÁNDEZ , E. (2001) Alimentación, salud y consumo: una propuesta para su enseñanza en la educación secundaria obligatoria. Alambique, Barcelona
- BAÑERES, D.; ARGILÉS, M. (2001). Adolescentes y conductas de riesgo. Aula de innovación educativa, Graó, Barcelona
- BARDIN, L. (1996). Análisis de contenido. Akal. Madrid.
- BARRIO, V. d (1999) Prácticas de evaluación psicológica UNED Madrid.

BARLETT, E.E. (1981). "The Contribution of School Health Education to Community Health Promotion: What can we Reasonably Expect ?". en Am. J. Public Health, nº 71.

BERNAL GIMÉNEZ, M.C, ET.AL.(1991).Chucherías, no gracias: educación para la salud en ciclo medio. Colegio Público Hermanos Marx. Diputación General de Aragón Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo, Dirección General de Salud Pública, Zaragoza

BERTAUX, D. (1982). Biography and society. Sage. London.

BERTAUX, D. (1993). De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica, in Marina & Santamaría (eds).

BIJOU,W.S.(1982). Psicología del desarrollo infantil.Ed.Trillas.Méjico.

BONAMUSA, A. et. al. (1995) EDUCACIÓ SANITARIA intercultural básica. Coiné Ed. GRAMC. Barcelona

BOURDIEU, P. (1975). El Oficio del Sociólogo. Ed. Siglo XXI; México, D.F.

BOURDIEU, P. (1995). Respuestas por una Antropología Reflexiva. Ed. Grijalvo. México.

BRESLOW L, ENSTROM J. (1994). Los siete hábitos de salud y su impacto sobre la mortalidad. En Armijo R. Epidemiología básica en Atención Primaria. Díaz de Santos. Madrid.

BRUNER,J. (1972) El proceso de la Educación. Uteiea. Méjico

BURNEY, D.H. (1994) Research methods. Pacific Grove Brooks/ Cole. Publishing California.

BUTTRISS , JL. (1997) Food and nutrition: attitudes, beliefs, and knowledge in the United Kingdom. Am J Clin Nutr. London

C. VÁZQUEZ, A.I. DE COS ET.AL. (1998) Alimentación y Nutrición. Manual teórico-práctico. Ed. Díaz de Santos S.A. Madrid

C.P. JIMÉNEZ LORENTEA ET AL. (2000) Estudio nutricional completo en escolares: Opiniones y actitudes. Atención Primaria, Doyma,Barcelona

CALVO, S. (1999). La dieta en edad escolar. UNED.Madrid.

CALVO, S. Et.al. (1992) Educación para la salud en la escuela. Ediciones Díaz de Santos. Madrid.

CARLSON, N. R. (2002) Fisiología de la conducta. Ariel. S.A. Barcelona.

CANALES, M. y PEINADO, A. (1994) "Grupos de discusión" en Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias Sociales. Madrid, Síntesis, p. 288-316.

CARVAJAL JIMÉNEZ, M. (2001) Frutas y verduras, cuestión de hábitos. Cuadernos de Pedagogía. Madrid.

CASTILLEJO,J.L. (1984). "El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista" en Conceptos y Propuestas. Papers d'educació.Nau Llibres.Valencia

CASTILLEJO, J.L. (1985) "Educación y acción educativa" en Conceptos y Propuestas. Nau Llibres. Valencia

CASTILLO SÁNCHEZ, M. D. (2000). Educación sanitaria en alimentación y nutrición. Formación Alcalá, 2000. Alcalá de la Real (Jaén).

CEA D'ANCONA, M^a A. (1996). Metodología cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social. Síntesis. Madrid.

COLDBERG, M. Et al. (1980) "Indicatori de Salute e Sanometría. Quaderni di Stadistica Sanitaria nº 2. Roma.

CONSEJERÍA DE SANIDAD: Consejería de Educación, (1999). Insalud, Dirección Territorial de Madrid Prevención de la anorexia y bulimia nerviosa en la adolescencia: información para el profesorado . Madrid

CONSEJERÍA DE SANIDAD: Consejería de Educación: Insalud, Dirección Territorial de Madrid. D.L.

CONTRERAS, J. (1993). Antropología de la alimentación. Eudema, Madrid.

COOMBS, P.M. (1989). La crisis mundial de la educación. Santillana, Madrid.

COSTA, M. et Al. (1996) Educación para la Salud, una estrategia para cambiar los estilos de vida. Piramide S.A. Madrid.

CRISPO, R. ET.AL (1994). Transtornos del comer. Biblioteca de Psicología. textos Universitarios. Herder. Barcelona

CUADRAS, C.M. (1981). Métodos de análisis multivariante. Eunibar. Barcelona.

D'HAINAULT (1988) Los Sistemas Educativos. Narcea S.A. Madrid.

DEL CARMEN, L. ET AL. (2000). La alimentación: un planteamiento globalizador e interdisciplinar. Aula de Innovación educativa. Graó, Barcelona

DEL REY CALERO J. Y CALVO FERNANDEZ, J.R. (1997): Como cuidar la Salud. Su educación y promoción. Harcourt-Brace. Madrid

DELGADO GARCÍA, L. (2000) Trastornos de la conducta alimentaria: una enfermedad de nuestro tiempo. Revista 8 de marzo. Madrid.

DECRETO 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, D.O.G.V. nº 1728.

DECRETO 174/1994, de 19 de agosto, del Gobierno Valenciano.(D.O.G.V.29-09-94).

DECRETO 19/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano.(D.O.G.V.19-02-92).

DECRETO 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano.(D.O.G.V.20.02.92).

DECRETO 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno Valenciano.(D.O.G.V. 06-04-92).

DECRETO 147/1986, de 24 de noviembre, del Gobierno Valenciano. (D.O.G.V. 23-12-86).
DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. (1983). Santillana-Diagonal.

REAL DECRETO 1744/1991, de 31 de julio. (B.O.E. 02-08-91).

REAL DECRETO 1179/1992, de 2 de octubre. (B.O.E. 21-10-92).

DENZIN, NORMAN K. & LINCOLN, YVONNA S. (Eds.) (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

DEXTER, L.A. (1970): Elite and specialized interviewing University. Press. . Northwestern.

DIEUZEIDE, H.(1983) "VITAE" en Diccionario de las Ciencias de la Educación.Santillana.Madrid.

DIEZ HOCHLEITNER, R. (1983) "Política Educativa". En Diccionario de las Ciencias de la Educación.Santillana.Madrid.

DIRECCIÓN TERRITORIAL DE MADRID. (2000) Prevención de la anorexia y la bulimia nerviosa en la adolescencia: información para el profesorado de Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Sanidad; INSALUD.

EDITORIAL. (1981). "Il medico e l'educacione sanitaria nella scuola". En Educazione sanitaria e medicina preventiva. nº 4 pp 1-5.

EDWARDS, W. et.al. (1975): " A Decision-theoretic. Approach to Evaluation Research". Edi Sage. Beverly Hills

ELDER, A.B. et.al. (1995). Motivating health behavior. Delmar. New York.

ESCAMEZ, J. (1987) . "Antropología del currículo" en Currículo y Educación.CEAC.Barcelona.

ESPINA EIZAGUIRRE, A. (1998). Anorexia nerviosa y familia" : en Malestar y familia. José Antonio Ríos (coordinador).Centro de Estudios Ramón Areces S.A. Colección CEURA LECTURAS. Madrid.

EVANS RG ET.AL.(1996) ¿Por qué alguna gente está sana y otra no? Diaz de Santos, Madrid.

EWLES L, SIMNETT I. (1995) Promoting Health. A practical Guide to Health Education. John Wiley and Sons.Oxford.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1982). Evaluación de contextos. Universidad de Murcia. Murcia.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1987). El ambiente.Análisis psicológico. Pirámide. Madrid.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1994).Evaluación conductual hoy. Pirámide. Madrid.

FERNÁNDEZ, J. Y SANTOS, M. A. (1992).Evaluación cualitativa de programas de Educación para la Salud", Aljibe. Málaga.

FERRER, L. Et.al. (1994). Análisis de Sistemas. Ed.Tercera Escuela Europea de Sistemas.Ed. Ayuntamiento de Valencia.Valencia.

FERRIS, et.al (1969) Indicators of trends in American education. Rusel Sage Foundation, New York

- FORTUNY, M. (1984) Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
- FRAILE, R. ET.AL. (1996). Hamburguesas de mamut: historia de la alimentación humana. De la Torre Ed. Madrid
- FULLAT, O. (1987). "Fundamentación Política del Currículo" en Currículo y Educación. CEAC. Barcelona.
- GAGNÉ, J. (1970). Las condiciones del aprendizaje. Aguilar. Madrid
- GAGNÉ, J. (1972) El proceso de la Educación. UTEIEA. Méjico
- GANDARILLAS GRANDE, A. ET.AL. (2000) Encuesta de prevalencia de trastornos del comportamiento alimentario en adolescentes escolarizados de la Comunidad de Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Sanidad. Dirección General de Salud Pública.
- GARCIA FERRANDO, M. (1985). Socioestadística - Alianza Universidad - Madrid.
- GARCIA FERRANDO, M., y alt. (1989). El análisis de la realidad social. Alianza Universidad. Madrid.
- GARCIA-LOPEZ, R. (1986). "Problemas relativos a la delimitación de los elementos básicos de la acción educativa". En Conceptos y propuestas III. Papers d'Educació. Nau Llibres. Valencia
- GASCÓN, P. ET. AL. (2002). Guía para la prevención de los trastornos del comportamiento alimentario (anorexia y bulimia). Instituto de la Juventud. Madrid
- GAVIDIA V. ET.AL. (2000). Desarrollo de la Educación para la Salud y del Consumidor en los Centros Docentes. MEC. Madrid
- GAVINO LÁZARO, A. (1998) Problemas de alimentación en el niño: manual práctico para su prevención y tratamiento. Pirámide, Madrid
- GENERALIDAD DE CATALUNYA. DEPARTAMENTOS DE EDUCACION Y SANIDAD. (1988) Orientaciones y Programas. Educación para la Salud en la escuela. Servicio central de publicaciones. Departamento de Sanidad y Consumo. Gobierno Vasco.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1988): Orientacions i Programes d'Educació per a la Salut a l'escola. Departament d' ensenyament. Barcelona
- GENERALITAT VALENCIANA, (1990). Diseño curricular educación primaria. Conselleria de Cultura educació i Ciencia. Direcció i innovació educativa.
- GEWIRTZ, J.L. (1972) Some contextual determinants of stimulus potency, in recent trends in social learning theory. Academic Press. New York
- GOLDWURM, G.F. (1994). Medicina comportamentale. Collana di Psicologia Diretta da Cesa Bianchi. Milano
- GOMEZ OCAÑA, C y RIUS LOZANO, M (1998) Educación para la Salud. Una Transversal curricular. Monografías Sanitarias, salud para todos 2000. I.V.E.S.P Conselleria de Sanidad Generalitat Valenciana.

- GOMEZ –OCAÑA, C. (1984). "Educación v.s. conformación" en Conceptos y Propuestas. Papers d'Educació Nau Llibres,Valencia
- GOMEZ-OCAÑA, C. (1983) "Identificación y contraste de patrones" en Conceptos y Propuestas. Papers d'Educació. Nau llibres.Valencia
- GOMEZ-OCAÑA, C. (1985) "Educación y acción educativa" en Conceptos y Propuestas. Teoría de la Educación.. Nau Llibres.Valencia.
- GOMEZ-OCAÑA,C. (1983). Los objetivos en los sistemas educativos. Promolibro,Valencia.
- GONZALEZ, E. (1988) Educación familiar.Limusa. Méjico
- GOWER, (1967):: Survey Research Tractice. En Anales de Sociología, nº3, Barcelona
- GREEN, L.W., and IVERSON, D. C. (1982). "School Health Education", en Ann. Rev. Public Health, nº 3.
- GREEN, L. W. ET AL. (1980). Health Education Planning: a diagnostic approach.Palo Alto.Mayfield
- HANLON, J. Et.al. (1971). Desing for health, the school and the comunity 2ª, ed. Lea Fibiger. Philadelphia.
- HARRIS, M. (1998) Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura.Alianza Editorial S.A Madrid
- HAWE, P. Et.al. (1993). Evaluación en Promoción de la salud. Guía para trabajadores de la salud. Masson, Barcelona
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. (1993). Alimentación infantil. Díaz de Santos S.A. Madrid.
- HILGORR e BOWER. (1987). Aprendizaje.
- HOTELLING, H. (1931) "The economies of exhaustive resources". Journal of Political Economy
- IBAÑEZ, J., (1989). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Teoría y crítica. Siglo XXI. Madrid.
- ILLGOOSE, C.E. (1977). Health Teaching in secondary schools. W.B. Saunders Company 2ª.Ed.Philadelphia.
- JACQUARD, A. (1983). Genética y Educación" COHEN, R : En defensa del aprendizaje precoz. Planeta. Barcelona.
- JIMÉNEZ, J.R. (2000). Los alimentos y la alimentación: las golosinas Aula de innovación educativa, Barcelona
- JIMÉNEZ, M. A. (1999). Didáctica de las Ciencias y Transversalidad. Ed. Jiménez, Mª. OMS
- JOHNSTONE,(1981) Indicators of Education System. UNESCO París
- JUVANET, J., y SALLERAS, L. (1978). programa de Salud Escolar. Publicaciones de Salud Pública. Ayuntamiento de Barcelona. Unitat Operativa de Salut Pública. Barcelona.

KAISER, H.F. (1958). The Varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200.

KENNEDY, P., (1987). *The rise and the Fall of the Great Powers*. Nueva York, Random House. (Ed. Castellana: *Auge y caída de las grandes potencias*. Plaza y Janés, Barcelona.)

KING, E. (1989). *Los Sistemas Educativos*. Narcea S.A. Madrid.

KOLBERG, L. (1976): The effects of classroom. Discussin on level of moral development. In L.Kolberg and E.Turiel. eds University of west Florida.

KOONTZ, M. (1976) *Sociología de la organización*. Ateneo. Buenos Aires

KOSSO, P. (1992). *Reading the book of nature. An introduction to the philosophy of science*. Cambridge. Cambridge Press.

KROGMAN, P. (1970): *La conducta consumista*. Trillas. Méjico.

LEY 1/1994, de Salud Escolar Gobierno de la Comunidad Autónoma de Valencia

LEY 11/1984 de Salud Escolar. Gobierno del Principado de Asturias

LEY 2/1987 de Salud Escolar. Gobierno de la Comunidad Autónoma de La Rioja

LEY 2/1990 de Salud Escolar. Gobierno de la Comunidad Autónoma de Extremadura

LEY 5/1983 de Sanidad Escolar. Gobierno de la Comunidad Autónoma de Galicia

LEY 5/1987 de Salud Escolar. Gobierno de la Comunidad Autónoma De Aragón

LEY 7/1982 de Salud Escolar. Gobierno el País Vasco

LIBERMAN, D.A. (1992). *Learning, behavior, and cognition*. Books/Cole Publissinging Company. Pacific Grove. California. Sec. Ed.

LOGSE (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*.

LÓPEZ NOMDEDEU, C. ET.AL. (1995). *Comedores escolares: guía sobre alimentación, nutrición e higiene de los alimentos*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de publicaciones, D.L.Madrid

LÓPEZ NOMDEDEU, C. VÁZQUEZ, C. (1998) *Alimentación y Nutrición: manual teórico-práctico*. Ediciones Díaz de Santos, Madrid

LÓPEZ NOMDEDEU, ET.AL. (1999) *Nutrición saludable y prevención de los trastornos alimentarios*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Ministerio de Educación y Cultura y Ministerio del Interior.

LÓPEZ-NOMDEDEU, C. VÁZQUEZ, C. Eds. (1992). *Manual de alimentación y nutrición para educadores*. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educacion y Ciencia, Madrid

LUCINI, F (1999 3ª edición). Temas transversales y áreas curriculares. Via Gráfica S.A. Fuenlabrada Madrid. (1999 6ª edición). Temas Transversales y Educación en valores. Via gráfica S.A. Fuenlabrada. Madrid.

MACCARO,G.A. (1983) "Elaborazione elettronica per la medicina preventiva. Feltrinelli. Milano

MAGER Y BEACH (1977) Setting instructional objectives. Fearon Publishers. Inc. California.

MANOFF RK. (1985) Social Marketing, New Imperative for Public Health. New York. Praeger,

MARTÍN CRIADO, E. (1997): "El grupo de discusión como situación social", en Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS). Nº 79, p. 81-112.

MARTINEZ-MUT, B. (1988). "Acción educativa" en Conceptos y Propuestas II Papers d'Educació.Nau Llibres.Valencia

MATAIX,J. ET.AL (1995). Nutrición para Educadores. Ed. Díaz de Santos S.A. Madrid

MAYNTZ ET.AL (1975). Introducción a los métodos de la sociología empírica. Alianza Universidad. Madrid.

McALISTER, A, et al. (1980). "Pilot study of smoking alcohol and drug abuse prevention". en Am. J. Public Health, nº 70.

Mc.BURNEY, D.H.(1994). Research methods. Pacific Grove Brooks/Cole Publishing California.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA/OCDE (1960-1983) Studies in Social Policies.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1978) Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza. Servicio de Publicaciones.Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. MEC. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). Diseño curricular Base. Educación primaria. MEC. Madrid.

MODOLO,M.A. (1979). "Educazione sanitaria,comportamento e partizione" en Pensiero Cientifico.Atti.del XIX Corso estivo d'Educazione Sanitaria.Perugia

MOLES,A. (1978). Notes methodologiques et criteres d'integration d'indices pour une appreciation de la qualita de la vie. Strasbourg

MONEDERO, (1976) Psicología Evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas. Biblioteca Nueva. Madrid.

MOREIRAS, O. ET.AL. (1998) Tablas de composición de alimentos. Pirámide. S.A .Madrid

MORIN, E. (2000): La mente bien ordenada. Seix Barral. Barcelona

MORÓN, A. (1995): Educación para la Salud. Un reto para todos. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Actas Congreso

MORRIS, E.K. (1982) The aim, progres, and evolution of behavior análisis. In, the behavior Analyst. Academic Press. New York.

MOYA PALACIOS, J. L. (2001) La bulimia : prevención e intervención desde la familia y el aula. Padres y maestros. A Coruña.

NIEDA J. (1992) Cajas Rojas.Educación para la salud. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

NOBLEJAS DE LA FLOR, M.A. (2000). Fiabilidad de los tests PIL y Logotest. NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial. (4), 81-90.

OCDE,(1978) Los indicadores de resultados en los sistemas de Enseñanza. Servicio de Publicaciones MEC.Madrid.

OEI ,(1989) Datos por países sobre educación, la ciencia y la tecnología,la cultura y la comunicación. UNESCO. París.

OLIVARES JIMÉNEZ, E.(1993). La alimentación, actividad del ser humano. Ministerio de Educación y Ciencia Narcea, Madrid

ORDEN de 17 de noviembre de 1994.(B.O.E.11-12-94).

ORDEN de 2 de junio de 1992 por la que se desarrolla el REAL DECRETO 388/1992 de 15 de abril. (B.O.E. 11-06-92)

ORDEN de 27 de abril de 1992. (B.O.E. 08-05-92).

ORDEN de 17 de noviembre de 1993(B.O.E. 10-12-93)

ORDEN de 20 de diciembre de 1994 .(B.O.E.22-12-94)

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD(OMS) (1954). Informe técnico nº 432

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD(OMS) (1975). Measurement of health levels. Genève

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD(OMS) (1978). Gli oobbietivi della salute per tutti.CICI. Roma

ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD(OMS) (1981) "Evaluación de los programas de salud. Temas fundamentales en salud para todos.nº6

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS 1986 a). los objetivos de la salud para todos. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS 1969) Comité de Expertos de la OMS en educación sanitaria . Planificación y evaluación de los Servicios de Educación Sanitaria. Serie de Informes Técnicos, nº 409. Ginebra.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS 1954) Expert Committee on Health Education of the public. "First Report" Technical Report Series nº 89 Ginebra.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS, 1969b). Who Scientific group research in health Education. Technical Report Series, nº 432. Ginebra.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS, 1986b). Les buts de la santé pour tous. Buts de la strategie régional européenne de la Santé pour tous. Copenhague. OMS Bureau Regional de l'Europe

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS 1972) Measurement of health levels. Geneve.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS 1975) Salud para todos en el año 2000. Ginebra.

PALOS RODRÍGUEZ (1998) Educar para el futuro: temas transversales del currículum. Decleé. Bilbao

PEARSON, E.S. Y HATERLEY H.O. (1954) Biometría Tables for Statisticians. Cambridge University Press.

PEARSON, J. (1993) Myths of education's choice. Proeger. Westport. EE.UU:

PEREZ-ALONSO GETA, P.M. (1994): "Tiempo de ocio y televisión en la infancia y la adolescencia" en Varios: Televisión. Niños y Jóvenes. RTVV. Valencia.

PÉREZ CAMPANERO, M^a P., (1994) La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Narcea. Madrid.

PÉREZ CAMPANERO, M^a P., (1999) Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Ariel. Barcelona.

PERRY, C., et al. (1980). "Pilot study of smoking alcohol and drug abuse prevention". en Am.J.Public Health, nº 70.

PIAGET, J. (1978). Seis estudios de psicología. Seix Barral. Barcelona.

PIAGET, J. (1969). La equilibración de las estructuras cognitivas. Siglo XXI. Madrid.

PINEAULT R, DAVELUY C. (1989) La planificación sanitaria. Conceptos, métodos y estrategias. Masson S.A. Barcelona.

PLAMPING, D; THOME, S.; GELRIEV, S. (1980). "Children as dental health educators", en Br.dent. J. nº 149: pp.113-5.

POZUELOS ESTRADA, F.J. (2000) Los alimentos y la alimentación: nuestras comidas. Aula de innovación educativa. Barcelona.

POZUELOS ESTRADA, F.J. (2001). Los alimentos y la alimentación. Aula de innovación educativa, Barcelona.

POZUELOS ESTRADA, F.J. (2001) Los alimentos y la alimentación: alimentación, consumo y solidaridad (II). Aula de Innovación Educativa, Barcelona.

- RAMOS G. (1985) "Alimentación Normal del Niño y del Adolescente", El Manual Moderno. Méjico
- REAL DECRETO 1178/1992 de 2 de octubre (B.O.E. 21-10-92).
- REAL DECRETO 1345/-1991, de 6 de septiembre (B.O.E.13-09-91)
- REAL DECRETO 388/1992, de 15 de abril (B.O.E. 29-04-92)
- REAL DECRETO 929/1993 de 18 de junio.(B.O.E.13-07-93)
- REICHERT,H. (1993). Neurobiología.Zanikelli.Bologna
- RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I. (1999): Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto.
- RESOLUCIÓN de 19 de julio (B.O.E. 11.08-94).
- RESOLUCIÓN de 5 de marzo de 1992. (B.O.E. 25-03-92).
- RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 1994, de Secretaría de Estado de Educación. B.O.E.(23-09-94)
- RIBES, E. (1990). Psicología y salud: Un análisis conceptual. Martínez Roca. Madrid.
- RIUS, M. CANOVAS P.(1993) : "Proceso de desarrollo y proceso educativo en Vigotski: en varios. Construcción humana y procesos de estructuración. Nau Llibres. Valencia.
- ROBIN, M WILLIAMS et al. (1974). "Valores" en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales.Aguilar.Madrid
- ROCHON A. (1991) Educación para la salud: guía práctica para realizar un proyecto. SG Editores-Masson, Barcelona
- ROCHON, A. (1991). Educación para la salud. Masson. Barcelona.
- RODRIGUEZ R. S. (1981) "Nueva Guía para el Diagnóstico y Tratamiento del Paciente Pediátrico", Edit. Méndez Cervantes.México
- ROGER ,A. KAUFMAN (1983): Planificación de Sistemas educativos. Trilllas, Méjico
- ROGERS, K.D. (1981). "Making Health Education Effective", en Am. J. Public, Health, nº 71:pp. 5-6.
- RONCÓN, A. (1992): Educación para la Salud. Una guía para realizar un proyecto. Masson, S.A. Barcelona.
- ROSCH,E.(1978).Cognition and categoritation.Erlbaum Hills dale.New Jersey
- RUÍZ-LÁZARO, P. M. (2000) Prevención de los trastornos de la conducta alimentaria Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil.

- SAENZ DE BURUAGA, J. ET. AL. (1988). Problemas de la nutrición en las sociedades desarrolladas. Salvat. Barcelona
- SAINZ MARTIN, M. (1984). Educación para la Salud. Impresos. Martin. Madrid.
- SALLERAS SANMARTI, L. (1985) Educación Sanitaria. Principios, Métodos y aplicaciones. 1ª ed. Diaz de Santos, Madrid
- SALLERAS SANMARTIN, L (1990). Educación Sanitaria. Ed. Diaz Santos. Seg. reimp. Madrid.
- SCHWARTZ, B. (1997) Psychology of learning and behavior. w.w. Norton and Company. New. York. Third ed.
- SELMAN, (1976) Children, development and social issues. Lexington. M.A. Toronto.
- SERRA L. ARANCETA J, MATAIX J (eds). (1996). Nutrición y Salud Pública. Métodos, bases científicas y aplicaciones. Masson, Barcelona
- SERRA MAJÉM, L. ET. AL. (1995). Guías alimentarias para la población española: documento de consenso Barcelona: SG editores; Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (SENC)
- SERRANO GARCIA, P. (1984). Orientación familiar. Limusa. Méjico.
- SERRANO GONZÁLEZ, Mª I. (1989). Educación para la salud y participación comunitaria. Ed. Díaz de Santos. Madrid.
- SERRANO, M. J (Coo-Edit) (1998) La Educación para la Salud del siglo XXI. Madrid: Ed. Diaz Santos.
- SILVA, F. MARTORELL, C. (1993). Evaluación de la Personalidad infantil y juvenil (EPIJ). MEPSA. Madrid
- SKINER, B. F. (1989) Recent issues in the analysis of behavior. Columbus, O Merrill Publishing; trad. It. Difesa del Comportamento, Roma, Armando 1992
- SMITH, R. (1981). "Health Education by children for children", en Bri. Med. J, nº 283, for Youth" en NIH Publication. nº 80-2156.
- SOLLER, S. (1981). "Las finalidades de la educación: generación y regeneración", en varios Finalidades de la educación. UNESCO. París
- SPEARMAN, C. H. (1904) "General intelligence objectively determined and measured". American Journal of Psychology, 15, 201-293.
- SPRINGETT J. (1998). Practical Guidance on Evaluating Health Promotion. Europe Who. Traducida y adaptada por la Subdirección General de Epidemiología, Promoción y Educación para la Salud.
- TILLY, CH. (1975). The Formation of national States in Western Europe. Princeton University Press. Princeton.
- TORRES Et al. (1996). Educación para la salud en el medio escolar, en B.E Macias Gutierrez y J.C Acocha Fernández (Ed) Salud Pública y Educación para la salud (pp 307-312) Las Palmas: ICEPSS.

TOULMIN, S.(1971). The concept of stages in psychological development in cognitive development and epistemology. Academic Press. New York

TOURAINÉ, A. (1997): ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Madrid, PPC.

TURNER, C.B. (1966). Planteamiento de la Educación Sanitaria en la Escuela. Teide. Unesco.
-U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. (1980). "Smoking Programs for Youth" en NIH Publication. nº 80-2156.

VALLES, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis. Madrid.

VAN PARI J.S..et.al. (1979). " L'examen medical educatif: resultats d'une nouvelle méthode d'approche en belgique". En Revue. International d'Éducation pour la santé.

VARIOS (1993). Construcción humana y procesos de estructuración. Quiles. Artes Gráficas S.A. Valencia.

VARIOS. (1992). Constructivismo y Educación. Tirant Lo Blanch. Valencia.

VAUGHN, M.C. (1993): Un approccio cognitivista. Quaderni di Sociología. Feltrinelli. Milano.

VERANIA, A. (2000). Programa de prevención y detección precoz de los trastornos de la alimentación. EOS. Madrid

VIGOTSKI, L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona

WALLON, H (1990). Psicología del niño. Pablo del Río. Editor. Madrid.

WILLGOOSE, C.E. (1974) Health Education in the elementary school. W.B. Saunders Company. 4ª. Ed. Philadelphia.

WILLGOOSE, C.E. (1977). Health Teaching in secondary schools. W.B. Saunders Company 2ª. Ed. Philadelphia.

W.P.T., J. (1994). Nutrición saludable. Prevención de las enfermedades relacionadas con la nutrición en Europa. Andalucía: EASP y SG Editores

YOSHIKO, H.B. (1985). "Ciencias de la Salud. Ed. Mac. Graw Hill. México

YUS RAMOS, R (1997). Hacia una educación global desde la Transversalidad. Via gráfica S.A. Fuenlabrada Madrid.

ANEXOS

9. *ANEXOS*

ANEXO 1

9. ANEXOS

ANEXO 1

FRECUENCIAS.

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS POR ITEMS		Base		
		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
	TOTAL	74	100	100
Número de cuestionario				
	CUESTIONARIO	74	100	
	Casos válidos	74	100	100
	NS/NC			100

	Media	37,42		
	Desviación	21,48		
	Casos	74	74	

Sexo				
	SEXO	74	100	
	Chico	36	48,6	48,6
	Chica	38	51,4	100
	NS/NC			100

Fecha de nacimiento				
	FECHANACIMIENTO	14/03/1900	4/09/00	
	1/03/90	1	1,4	1,4
	1/11/90	1	1,4	2,7
	19/1/1990	1	1,4	4,1
	13/2/1990	1	1,4	5,4
	14/2/1990	1	1,4	6,8
	20/3/1990	2	2,7	9,5
	24/3/1990	1	1,4	10,8
	25/3/1990	1	1,4	12,2
	4/07/90	1	1,4	13,5
	4/08/90	1	1,4	14,9
	19/4/1990	2	2,7	17,6
	5/03/90	2	2,7	20,3
	14/5/1990	1	1,4	21,6
	21/6/1990	1	1,4	23
	23/6/1990	1	1,4	24,3
	29/6/1990	1	1,4	25,7
	7/05/90	1	1,4	27
	20/7/1990	1	1,4	28,4
	8/09/90	1	1,4	29,7
	14/8/1990	1	1,4	31,1
	21/8/1990	1	1,4	32,4
	27/8/1990	1	1,4	33,8
	29/8/1990	1	1,4	35,1
	9/05/90	1	1,4	36,5
	18/9/1990	2	2,7	39,2

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS POR ITEMS		Base		
		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	25/9/1990	1	1,4	40,5
	26/9/1990	1	1,4	41,9
	29/10/1990	1	1,4	43,2
	12/07/90	1	1,4	44,6
	12/12/90	1	1,4	45,9
	18/12/1990	1	1,4	47,3
	1/01/91	1	1,4	48,6
	1/09/91	1	1,4	50
	1/11/91	1	1,4	51,4
	1/12/91	1	1,4	52,7
	18/1/1991	1	1,4	54,1
	3/07/91	1	1,4	55,4
	23/3/1991	2	2,7	58,1
	29/3/1991	1	1,4	59,5
	4/08/91	1	1,4	60,8
	26/4/1991	1	1,4	62,2
	30/4/1991	1	1,4	63,5
	18/5/1991	1	1,4	64,9
	6/06/91	1	1,4	66,2
	6/10/91	1	1,4	67,6
	7/04/91	1	1,4	68,9
	7/12/91	1	1,4	70,3
	8/12/91	1	1,4	71,6
	17/8/1991	1	1,4	73
	20/8/1991	1	1,4	74,3
	10/04/91	1	1,4	75,7
	10/07/91	2	2,7	78,4
	20/10/1991	1	1,4	79,7
	23/10/1991	1	1,4	81,1
	11/05/91	2	2,7	83,8
	11/06/91	1	1,4	85,1
	11/11/91	1	1,4	86,5
	12/04/91	1	1,4	87,8
	12/09/91	1	1,4	89,2
	27/1/1997	1	1,4	90,5
	NS/NC	7	9,5	100

Mi centro es			
	CENTRO	74	100
	Público	72	97,3
	Concertado		97,3
	Privado		97,3
	NS/NC	2	2,7

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS POR ITEMS		Base		
		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Estoy cursando			
	CURSO	74	100	

	5° de Primaria	35	47,3	47,3
	6° de Primaria	39	52,7	100
	NS/NC			100

Mi padre trabaja fuera de casa				
	PADRE	74	100	
	Si	66	89,2	89,2
	No	6	8,1	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

Mi madre trabaja fuera de casa				
	MADRE	74	100	
	Si	41	55,4	55,4
	No	32	43,2	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

¿Cuántos hermanos/as tienes?				
	HERMANOS	74	100	
	Ninguno	8	10,8	10,8
	Uno	40	54,1	64,9
	Dos	17	23	87,8
	Tres	4	5,4	93,2
	Más de tres	5	6,8	100
	NS/NC			100

¿Comes en el comedor del colegio?				
	COMEDOR	74	100	
	Si	18	24,3	24,3
	No	55	74,3	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

A las cinco cuando terminas el cole, ¿donde vas?				
	DONDEVAS	74	100	
	A casa	47	63,5	
	A repaso	3	4,1	
	A realizar actividades extraescolares (deportes, inglés, informática...)	38	51,4	
	A jugar al parque, a la calle,...	13	17,6	
	NS/NC			

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS POR ITEMS		Base		
		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i> El desayuno tiene que ser la comida más ligera del día				
	P1	74	100	
	Muy de acuerdo	18	24,3	24,3
	De acuerdo	35	47,3	71,6
	En desacuerdo	19	25,7	97,3

	Muy en desacuerdo	2	2,7	100
	NS/NC			100

Los bocadillos, los donuts, etc tienen muchas vitaminas				
	P2	74	100	
	Muy de acuerdo	3	4,1	4,1
	De acuerdo	2	2,7	6,8
	En desacuerdo	36	48,6	55,4
	Muy en desacuerdo	33	44,6	100
	NS/NC			100

¿Crees que consumir pastas, patatas, pan, ... (hidratos de carbono) engorda?				
	P3	74	100	
	Muy de acuerdo	11	14,9	14,9
	De acuerdo	32	43,2	58,1
	En desacuerdo	23	31,1	89,2
	Muy en desacuerdo	7	9,5	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

Las chucherías, golosinas, las como para merendar				
	P4	74	100	
	Muy de acuerdo	2	2,7	2,7
	De acuerdo	4	5,4	8,1
	En desacuerdo	17	23	31,1
	Muy en desacuerdo	50	67,6	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

La comida más importante del día es la cena				
	P5	74	100	
	Muy de acuerdo	7	9,5	9,5
	De acuerdo	19	25,7	35,1
	En desacuerdo	33	44,6	79,7
	Muy en desacuerdo	14	18,9	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS POR ITEMS		Base		
		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Los alimentos grasos engordan mucho, por eso los rechazo			
	P6	74	100	
	Muy de acuerdo	14	18,9	18,9
	De acuerdo	18	24,3	43,2
	En desacuerdo	27	36,5	79,7
	Muy en desacuerdo	13	17,6	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

Tengo que comer toda clase de alimentos porque cumplen funciones diferentes				
	P7	74	100	
	Muy de acuerdo	51	68,9	68,9
	De acuerdo	20	27	95,9
	En desacuerdo	3	4,1	100
	Muy en desacuerdo			100
	NS/NC			100

Si llevo una buena alimentación tendré menos riesgos de contraer enfermedades				
	P8	74	100	
	Muy de acuerdo	59	79,7	79,7
	De acuerdo	13	17,6	97,3
	En desacuerdo	1	1,4	98,6
	Muy en desacuerdo			98,6
	NS/NC	1	1,4	100

Comer de forma desorganizada y cantidades inadecuadas puede llevarme a contraer enfermedades físicas y psíquicas				
	P9	74	100	
	Muy de acuerdo	26	35,1	35,1
	De acuerdo	34	45,9	81,1
	En desacuerdo	7	9,5	90,5
	Muy en desacuerdo	6	8,1	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

Abusar de ciertos alimentos (azúcares, grasas, refrescos) puede perjudicar mi salud				
	P10	74	100	
	Muy de acuerdo	25	33,8	33,8
FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS			Base	
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	De acuerdo	34	45,9	79,7
	En desacuerdo	8	10,8	90,5
	Muy en desacuerdo	5	6,8	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

No debo comer sólo lo que me apetece				
	P11	74	100	
	Muy de acuerdo	39	52,7	52,7
	De acuerdo	23	31,1	83,8
	En desacuerdo	8	10,8	94,6
	Muy en desacuerdo	4	5,4	100
	NS/NC			100

Cada persona tiene unas características diferentes de crecimiento (peso y talla)				
	P12	74	100	
	Muy de acuerdo	46	62,2	62,2
	De acuerdo	26	35,1	97,3
	En desacuerdo	1	1,4	98,6
	Muy en desacuerdo	1	1,4	100
	NS/NC			100
La dieta mediterránea (verduras, legumbres, fruta, carne, pescado, leche, huevos, pan, aceite de oliva,...) es aconsejable para un buen crecimiento y desarrollo				
	P13	74	100	
	Muy de acuerdo	44	59,5	59,5
	De acuerdo	26	35,1	94,6
	En desacuerdo	3	4,1	98,6
	Muy en desacuerdo	1	1,4	100
	NS/NC			100

Si abuso de la bollería industrial (bollicaos, donuts, pastelitos,...) puedo tener problemas de salud				
	P14	74	100	
	Muy de acuerdo	26	35,1	35,1
	De acuerdo	35	47,3	82,4
	En desacuerdo	10	13,5	95,9
	Muy en desacuerdo	2	2,7	98,6
	NS/NC	1	1,4	100
FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS POR ITEMS			Base	
			Frecuencias	Porcentajes
				% Acumulado
<i>Continuación</i>	¿Estar delgado es estar a la moda?			
	P15	74	100	
	Muy de acuerdo	7	9,5	9,5
	De acuerdo	7	9,5	18,9
	En desacuerdo	33	44,6	63,5
	Muy en desacuerdo	27	36,5	100
	NS/NC			100

La higiene de dientes, manos,... contribuye a estar más sanos				
	P16	74	100	
	Muy de acuerdo	53	71,6	71,6
	De acuerdo	19	25,7	97,3
	En desacuerdo	1	1,4	98,6
	Muy en desacuerdo	1	1,4	100

	NS/NC			100
--	-------	--	--	-----

En la escuela nos enseñan hábitos alimenticios y sus consecuencias para la salud				
	P17	74	100	
	Muy de acuerdo	36	48,6	48,6
	De acuerdo	28	37,8	86,5
	En desacuerdo	6	8,1	94,6
	Muy en desacuerdo	4	5,4	100
	NS/NC			100

Mi alimentación se asemeja a la dieta mediterránea				
	P18	74	100	
	Muy de acuerdo	17	23	23
	De acuerdo	37	50	73
	En desacuerdo	15	20,3	93,2
	Muy en desacuerdo	3	4,1	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

Crees que para triunfar y tener éxito en la vida has de estar delgado				
	P19	74	100	
	Muy de acuerdo	6	8,1	8,1
	De acuerdo	6	8,1	16,2
	En desacuerdo	31	41,9	58,1
	Muy en desacuerdo	31	41,9	100
	NS/NC			100
FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS			Base	
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Si estas delgado tienes más amigos/as			
	P20	74	100	
	Muy de acuerdo	7	9,5	9,5
	De acuerdo	8	10,8	20,3
	En desacuerdo	26	35,1	55,4
	Muy en desacuerdo	31	41,9	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

¿Estoy contento con mi cuerpo?				
	P21	74	100	
	Muy de acuerdo	34	45,9	45,9
	De acuerdo	33	44,6	90,5
	En desacuerdo	4	5,4	95,9
	Muy en desacuerdo	1	1,4	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

No me preocupa mi peso				
	P22	74	100	
	Muy de acuerdo	25	33,8	33,8
	De acuerdo	26	35,1	68,9

	En desacuerdo	16	21,6	90,5
	Muy en desacuerdo	7	9,5	100
	NS/NC			100

	¿Qué alimentos tomas normalmente con el desayuno?. (Marca como máximo 2).			
	P23DESAYUNO	74	100	
	Sólo un vaso de leche (sola, con colacao, etc.)	36	48,6	
	Vaso de leche con galletas y tostadas	34	45,9	
	Sólo galletas o tostadas	1	1,4	
	Leche con cereales	20	27	
	Fruta	5	6,8	
	Dulces (ensaimadas, croissants, etc.)	3	4,1	
	Zumo de fruta: natural o de bote	16	21,6	
	Pastelitos (bollicao, donuts...)			
	Yogurth	5	6,8	
	No desayuno nada	6	8,1	
	NS/NC			

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	¿Qué alimentos comes durante el recreo?. (Señala como máximo 2).			
	P24RECREO	74	100	
	Bocadillo de queso, jamón, etc.	58	78,4	
	Bocadillo de nocilla	8	10,8	
	Pastelitos (bollicao, donuts...)	4	5,4	
	Fruta	7	9,5	
	Zumo o leche	21	28,4	
	Chucherías (golosinas, paquetes,...)	1	1,4	
	Dulces (ensaimadas, croissants, galletas,...)	6	8,1	
	Tostadas	1	1,4	
	Yogurth	3	4,1	
	No como nada en el recreo	6	8,1	
	Cereales	1	1,4	
	NS/NC	2	2,7	

	Normalmente sueles merendar. (señala como máximo 2).			
	P25MERIENDA	74	100	
	Bocadillo con jamón, queso, atún...	29	39,2	
	Donuts, bollicao, huevos de chocolate	8	10,8	
	Leche (sola, con colacao...)	35	47,3	

	Bocadillo con nocilla	10	13,5	
	Fruta o zumos	15	20,3	
	Chucherías (golosinas, paquetes...)			
	Dulces (Ensaimadas, croissants, galletas...)	15	20,3	
	Tostadas	6	8,1	
	No suelo merendar nada	4	5,4	
	Cereales	5	6,8	
	Leche con galletas	1	1,4	
	NS/NC	1	1,4	

	¿Cuánta leche tomas al día? (Elige sólo una).			
	P26LECHE	74	100	
	Nada	2	2,7	2,7
	Un vaso	17	23	25,7
	Dos vasos	36	48,6	74,3
	Tres vasos	9	12,2	86,5
	Más de tres vasos	8	10,8	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	¿Cuánta fruta comes al día? (Elige sólo una).			
	P27FRUTA	74	100	
	Ninguna	7	9,5	9,5
	Una pieza	14	18,9	28,4
	Dos piezas	24	32,4	60,8
	Tres piezas	12	16,2	77
	Más de tres piezas	17	23	100
	NS/NC			100

	¿Qué cantidad de agua bebes al día? (Elige sólo una).			
	P28AGUA	74	100	
	Medio litro (3 vasos al día)	4	5,4	5,4
	Un litro (6 vasos)	16	21,6	27
	Entre un litro y dos litros (de 6 a 12 vasos)	24	32,4	59,5
	Dos litros (1 vasos)	13	17,6	77
	Más de dos (más de 12 vasos)	17	23	100
	NS/NC			100

	¿Cuántos refrescos (coca-cola, fantas...) sueles consumir al día? (Elige sólo una).			
	P29REFRESCOS	74	100	
	Ninguno	41	55,4	55,4
	Uno	17	23	78,4
	Dos	10	13,5	91,9

	Tres	3	4,1	95,9
	Más de tres	3	4,1	100
	NS/NC			100

	¿Cuándo tomas chucherías?. (Elige sólo una).			
	P30CHUCHERIAS	74	100	
	Varias veces al día	5	6,8	6,8
	Una vez al día	14	18,9	25,7
	Algunos días a la semana	21	28,4	54,1
	Una vez por semana	7	9,5	63,5
	Sólo los fines de semana	15	20,3	83,8
	No tomo	12	16,2	100
	NS/NC			100

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Durante las comidas sueles beber. (Elige sólo una).			
	P31COMIDABEBIDA	74	100	
	Sólo agua	59	79,7	79,7
	Sólo bebidas azucaradas y gaseosas (coca-cola, fanta...)	10	13,5	93,2
	Leche	2	2,7	95,9
	Zumos	3	4,1	100
	NS/NC			100

	Las chucherías que más consumes son. (Elige sólo una).			
	P32CHUCHESMAS	74	100	
	Pipas, quicos, palomitas	28	37,8	37,8
	Chicles	22	29,7	67,6
	Otras chucherías dulces (gominolas)	16	21,6	89,2
	Bolsa de gusanitos, ganchitos	3	4,1	93,2
	Palotes y Chupa-Chups	4	5,4	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

	¿Con quién sueles tomar el desayuno?			
	P33A_BDESAYUNO	74	100	
	Sólo	32	43,2	
	Con mis padres	6	8,1	
	Con mis hermanos	25	33,8	
	Con toda la familia	6	8,1	
	Con mis compañeros	3	4,1	
	NS/NC	3	4,1	

	¿Con quién sueles tomar la comida?			
--	---	--	--	--

	P33A_BCOMIDA	74	100	
	Sólo	6	8,1	
	Con mis padres	24	32,4	
	Con mis hermanos	7	9,5	
	Con toda la familia	32	43,2	
	Con mis compañeros	7	9,5	
	NS/NC			

	¿Con quién sueles tomar la merienda?			
	P33A_BMERIENDA	74	100	
	Sólo	28	37,8	
	Con mis padres	12	16,2	
FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS			Base	
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Con mis hermanos	20	27	
	Con toda la familia	3	4,1	
	Con mis compañeros	14	18,9	
	NS/NC			

	¿Con quién sueles tomar la cena?			
	P33A_BCENA	74	100	
	Sólo	2	2,7	
	Con mis padres	29	39,2	
	Con mis hermanos	3	4,1	
	Con toda la familia	41	55,4	
	Con mis compañeros	1	1,4	
	NS/NC			

	Cuando comes, normalmente, lo haces. (Elige sólo una)			
	P34CUANDOCOMES	74	100	
	Viendo la televisión	38	51,4	51,4
	Jugando con alguna cosa	5	6,8	58,1
	Charlando con tu familia	27	36,5	94,6
	Leyendo			94,6
	Hablando con tus compañeros	4	5,4	100
	NS/NC			100

	Sueles comer			
	P35SUELESCOMER	74	100	
	Despacio y masticando bien	61	82,4	82,4
	Antes de las comidas	13	17,6	100
	Antes y después de las comidas			100
	Cuando mis padres me lo dicen			100
	Nunca			100
	NS/NC			100

	¿Cuándo te lavas las manos durante el día?. (Elige sólo una).			
	P36MANOS	74	100	

	Después de las comidas	1	1,4	1,4
	Antes de las comidas	25	33,8	35,1
	Antes y después de las comidas	43	58,1	93,2
	Cuando mis padres me lo dicen	4	5,4	98,6
	Nunca	1	1,4	100
	NS/NC			100

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	¿Cuántas veces te lavas los dientes?. (Elige sólo una).			
	P37DIENTES	74	100	
	Una vez al día	20	27	27
	Entre 2 y 3 veces al día	45	60,8	87,8
	Algunas veces a la semana	6	8,1	95,9
	Normalmente no me los lavo	3	4,1	100
	NS/NC			100
	Yo me peso. (Elige sólo una).			
	P38PESO	74	100	
	De 3-6 meses	24	32,4	32,4
	Cada mes	30	40,5	73
	Cada semana	6	8,1	81,1
	Cada día	4	5,4	86,5
	No me peso	9	12,2	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

¿Consumes los alimentos que anuncian en la TV (donuts, huevos de chocolate...).				
	P39ALIMENTOSTV	74	100	
	Si	44	59,5	59,5
	No	29	39,2	98,6
	NS/NC	1	1,4	100
	Base: Consumen los alimentos que anuncian en la TV	44		

¿Por qué consumes los alimentos que anuncian en la TV (donuts, huevos de chocolate...)? (Elige sólo una).				
	P40PORQUETV	44	100	
	Me gustan por el sabor	41	93,2	93,2
	Son atractivos	1	2,3	95,5
	Llevan premio (cromos, pegatinas, etc.)	2	4,5	100
	NS/NC			100
	Base: BASE TOTAL	74		

	¿Consumes todos los días verduras?			
	P41	74	100	
	Muy frecuentemente	13	17,6	17,6
	Frecuentemente	11	14,9	32,4

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	A veces	43	58,1	90,5
	Nunca	5	6,8	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

En los postres, ¿sueles tomar productos lácteos (yogurth, helado, flan...)?.				
	P42	74	100	
	Muy frecuentemente	20	27	27
	Frecuentemente	18	24,3	51,4
	A veces	31	41,9	93,2
	Nunca	5	6,8	100
	NS/NC			100

Cuando celebras alguna fiesta (cumpleaños, etc.) regalas chucherías a tus compañeros				
	P43	74	100	
	Muy frecuentemente	22	29,7	29,7
	Frecuentemente	14	18,9	48,6
	A veces	22	29,7	78,4
	Nunca	13	17,6	95,9
	NS/NC	3	4,1	100

	Durante la semana, ¿consumes más carne que pescado?.			
	P44	74	100	
	Muy frecuentemente	26	35,1	35,1
	Frecuentemente	21	28,4	63,5
	A veces	21	28,4	91,9
	Nunca	4	5,4	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

	En los postres, ¿sueles comer fruta?.			
	P45	74	100	
	Muy frecuentemente	25	33,8	33,8
	Frecuentemente	22	29,7	63,5
	A veces	16	21,6	85,1
	Nunca	11	14,9	100
	NS/NC			100

Tus padres te compran alimentos que anuncian en la TV				
	P46	74	100	

	Muy frecuentemente	4	5,4	5,4
	Frecuentemente	8	10,8	16,2
FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS			Base	
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>				
	A veces	41	55,4	71,6
	Nunca	21	28,4	100
	NS/NC			100

Siempre que realizas una cosa bien (haces los deberes, pones la mesa...) te regalan una chuchería				
	P47	74	100	
	Muy frecuentemente	1	1,4	1,4
	Frecuentemente	4	5,4	6,8
	A veces	11	14,9	21,6
	Nunca	56	75,7	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

Indica cuántas veces comes a la semana pescado.				
	P48PESCADO	74	100	
	Nunca	8	10,8	10,8
	Una vez	15	20,3	31,1
	De 2 a 4 veces	41	55,4	86,5
	Más de 4 veces	9	12,2	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

Indica cuántas veces comes a la semana carne.				
	P48CARNE	74	100	
	Nunca	2	2,7	2,7
	Una vez	5	6,8	9,5
	De 2 a 4 veces	39	52,7	62,2
	Más de 4 veces	27	36,5	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

Indica cuántas veces comes a la semana huevos.				
	P48HUEVOS	74	100	
	Nunca	6	8,1	8,1
	Una vez	29	39,2	47,3
	De 2 a 4 veces	31	41,9	89,2
	Más de 4 veces	7	9,5	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS			Base	
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado

Continuación	Indica cuántas veces comes a la semana pasta.			
	P48PASTA	74	100	
	Nunca	2	2,7	2,7
	Una vez	33	44,6	47,3
	De 2 a 4 veces	30	40,5	87,8
	Más de 4 veces	8	10,8	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

	Indica cuántas veces comes a la semana arroz.			
	P48ARROZ	74	100	
	Nunca	2	2,7	2,7
	Una vez	36	48,6	51,4
	De 2 a 4 veces	28	37,8	89,2
	Más de 4 veces	7	9,5	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

	Indica cuántas veces comes a la semana patatas.			
	P48PATATAS	74	100	
	Nunca	2	2,7	2,7
	Una vez	30	40,5	43,2
	De 2 a 4 veces	30	40,5	83,8
	Más de 4 veces	11	14,9	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

	Indica cuántas veces comes a la semana legumbres			
	P48LEGUMBRES	74	100	
	Nunca	19	25,7	25,7
	Una vez	33	44,6	70,3
	De 2 a 4 veces	19	25,7	95,9
	Más de 4 veces	2	2,7	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

	Indica cuántas veces comes a la semana verduras.			
	P48VERDURAS	74	100	
	Nunca	9	12,2	12,2
	Una vez	25	33,8	45,9
	De 2 a 4 veces	29	39,2	85,1
	Más de 4 veces	9	12,2	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS			Base	
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	¿Cuanto como en el desayuno?.			
	P49DESAYUNO	74	100	
	Nada	3	4,1	4,1
	Poco	44	59,5	63,5

	Bastante	21	28,4	91,9
	Mucho	5	6,8	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

¿Cuanto como en el almuerzo o media mañana?.				
	P49ALMUERZO	74	100	
	Nada	6	8,1	8,1
	Poco	39	52,7	60,8
	Bastante	25	33,8	94,6
	Mucho	3	4,1	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

¿Cuanto como en la comida?.				
	P49COMIDA	74	100	
	Nada			
	Poco	6	8,1	8,1
	Bastante	52	70,3	78,4
	Mucho	16	21,6	100
	NS/NC			100

¿Cuanto como en la merienda?.				
	P49MERIENDA	74	100	
	Nada			
	Poco	37	50	50
	Bastante	33	44,6	94,6
	Mucho	4	5,4	100
	NS/NC			100

¿Cuanto como en la cena?.				
	P49CENA	74	100	
	Nada			
	Poco	7	9,5	9,5
	Bastante	44	59,5	68,9
	Mucho	21	28,4	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

¿Sueles consumir diariamente comida rápida (bocadillos de salchichas, hamburguesas, pizzas, etc.)?.				
	P50COMIDARAPIDA	74	100	
	Si	14	18,9	18,9
FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS			Base	
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	No	59	79,7	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

Te gustan más las pizzas y/o hamburguesas que la carne y el pescado.				
	P51TEGUSTANMAS	74	100	
	Si	43	58,1	58,1
	No	30	40,5	98,6

	NS/NC	1	1,4	100
--	-------	---	-----	-----

¿Piensas que los demás te aceptan como eres físicamente?.				
	P52ACEPTAN	74	100	
	Si	61	82,4	82,4
	No	11	14,9	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

¿Rechazas a aquellos amigos/as que están gorditos?.				
	P53GORDITOS	74	100	
	Si	1	1,4	1,4
	No	73	98,6	100
	NS/NC			100

¿Haces dieta o régimen para controlar tu peso?.				
	P54DIETA	74	100	
	Si	10	13,5	13,5
	No	63	85,1	98,6
	NS/NC	1	1,4	100

¿Realizas ejercicio excesivo para intentar bajar de peso?.				
	P55EJERCICIO	74	100	
	Si	14	18,9	18,9
	No	58	78,4	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

¿Antes de coger los alimentos te lavas las manos?.				
	P56LAVASMANOS	74	100	
	Si	68	91,9	91,9
	No	6	8,1	100
	NS/NC			100

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS				
		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
Continuación	¿Has oído hablar de la anorexia y de la bulimia?.			
	P57ANOREXIABULIMIA	74	100	
	Si	57	77	77
	No	16	21,6	98,6
	NS/NC	1	1,4	100
	Base: Han oído hablar de la anorexia y de la bulimia	57		

¿Sabrías explicarnos en qué consiste la anorexia?.				
	ANOREXIA	57	100	

	Es una enfermedad que se coge cuando crees que estas gorda y no comes. Cuando se produce esa enfermedad estas muy delgada	1	1,8	1,8
	Es hacer régimen para estar delgada	1	1,8	3,5
	Estas muy, muy delgado y coges una enfermedad de los huesos	1	1,8	5,3
	Una persona que no come y se ve gorda y todo lo que come vomita	1	1,8	7
	La gente se ve flaca y come mucho y luego se pone gorda	1	1,8	8,8
	Las personas que están flacas, están en los huesos	1	1,8	10,5
	Tienen complejo de estar gorda	1	1,8	12,3
	Haces dieta y te pones muy flaca y coges obsesión de que estas gorda pero estás flaquísima	1	1,8	14
	Se ve gorda y no quiere comer	1	1,8	15,8
	No comes nada y tu estomago se encoge tanto que te puedes morir	1	1,8	17,5
	Es una enfermedad que tu vas adelgazando y cada vez te sientes más gorda y tu mente te dice que no comas porque si no engordarás mucho	1	1,8	19,3
	Es cuando una persona está flaca y se mira al espejo y piensa que está gorda	1	1,8	21,1
FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS			Base	
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>continuación</i>	Estar muy, muy delgada	1	1,8	22,8
	Cuando una persona se ve muy gorda y cada vez intenta adelgazar más, lo que comen lo vomitan y pueden tener grandes enfermedades	1	1,8	24,6
	Querer estar delgado porque piensas que estas mejor	1	1,8	26,3
	Estar delgada, pensar que estar gorda y entonces dejar de comer	1	1,8	28,1
	Por más que estés delgada pensar que estas muy gorda	1	1,8	29,8
	Que se queda sin fuerzas	1	1,8	31,6
	Persona que se ve en el espejo y siempre se ve gorda e intenta adelgazar	1	1,8	33,3

	Que esta flaca y te ves gordo e intentas adelgazar	1	1,8	35,1
	Que se ven gordos y dejan de comer	1	1,8	36,8
	Dejas de comer y como no consumes nada te vas quedando flaca y débil hasta que posiblemente te mueras	1	1,8	38,6
	Dejas de comer por sentirte gorda o gordo cuando estás muy delgada o delgado	1	1,8	40,4
	Es cuando quieren perder mucho peso y se quedan muy delgadas	1	1,8	42,1
	Algunas personas se ven gordas y empiezan a vomitar después de las comidas	1	1,8	43,9
	Se come muy poco o nada para estar muy delgado	1	1,8	45,6
	La gente se queda muy, muy flaca y se puede morir	1	1,8	47,4
	No comer y quedarse flaca y a veces las personas se mueren	1	1,8	49,1
	Que dejas de comer para estar delgada	1	1,8	50,9
	Que tienes complejo de gordo y dejas de comer	1	1,8	52,6
	La gente que no come casi de nada para bajar de peso	1	1,8	54,4

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	No comes de nada para no engordar, te quedas tan delgado/a que te pones enfermo	1	1,8	56,1
	Enfermedad de (la mayoría chicas) que se ven gordas siendo muy delgadas y comen mucha cantidad de comida y luego la devuelven, por eso son tan delgadas	1	1,8	57,9
	Son personas que están muy flacas porque quieren. A veces comen mucho para luego devolver, o se meten la mano para devolver...	1	1,8	59,6
	Es cuando una persona es muy flaca y cuando comen vomitan todo	1	1,8	61,4
	Es una cosa que no comes nada y una enferma	1	1,8	63,2
	Estar flaca , muy flaca, comen y después se provocan el vomito	1	1,8	64,9

	Que comes poco y te mueres	1	1,8	66,7
	La anorexia consiste en que comes y después te provocas el vomito	1	1,8	68,4
	Que no comes nada y lo vomitas	1	1,8	70,2
	Que esta una persona muy flaca	1	1,8	71,9
	Que comes y te provoca vomito	1	1,8	73,7
	Es que comes y te provocas el vomito	1	1,8	75,4
	Es cuando una persona para de comer y no come nada	1	1,8	77,2
	Que es una enfermedad que lo que comes lo vomitas	1	1,8	78,9
	Pues que una persona de no querer comer el estomago se te cierra y lo devuelves todo y tienes que comer por suero	1	1,8	80,7
	Que estas delgado	1	1,8	82,5
	Que se ve gorda y no quiere comer	1	1,8	84,2

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Es cuando una persona se ve gorda y no quiere comer y si come luego se hace vomitar. Cuando se dan cuenta es demasiado tarde para curarse por que el estomago se ha hecho pequeño	1	1,8	86
	Que es delgada pero se ve gorda y no come	1	1,8	87,7
	Una chica esta flaca y se ve gorda	1	1,8	89,5
	Que de no querer comer el estomago se te cierra y te tienen que dar la comida por tubos	1	1,8	91,2
	Que te ves gordo	1	1,8	93
	Que tu estomago se hace muy pequeño y lo que comes lo vomitas	1	1,8	94,7
	Consiste en que te pones muy flaco y el estomago se te reduce hasta morir	1	1,8	96,5
	Cuandon quieres adelgazar vomitas y aunque estes delgado te crees gordo	1	1,8	98,2
	NS/NC	1	1,8	100

¿Sabrías explicarnos en qué consiste la bulimia?.				
	BULIMIA	57	100	
	Es una enfermedad en la que estas gorda por comer mucho. Cuando se produce comes mucho.	1	1,8	1,8
	Comer mucho para estar gordo	1	1,8	3,5
	Que estas muy, muy gordo y tienes la enfermedad de no poder caminar y todo eso...	1	1,8	5,3
	Una persona gorda	1	1,8	7
	La gente se ve gorda y no come y luego se queda en los huesos	1	1,8	8,8
	Las personas estan gordas, pesan mucho	1	1,8	10,5
	Te pones muy gordo y comes muy excesivamente	1	1,8	12,3
	Comer excesivamente	1	1,8	14

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
Continuación	Comes demasiado y estas demasiado gordo	1	1,8	15,8
	Es alguien que come mucho pero quiere adelgazar y entonces se meten los dedos en la boca y asi lo vomitan	1	1,8	17,5
	Comes mucho y cuando te das cuenta que estas gordo, vomitas y empiezas a comer otra vez	1	1,8	19,3
	Luego de comer algo lo vomitas por que piensas que has comido demasiado	1	1,8	21,1
	Comes mucho y luego te provocas vomitar	1	1,8	22,8
	Que tiene mucha fuerza	1	1,8	24,6
	Persona que se ve al espejo y siempre se ve flaca e intenta engordar	1	1,8	26,3
	Cuando comes mucho pero luego lo devuelves	1	1,8	28,1
	Provocarse vómitos después de las comidas para no engordar	1	1,8	29,8
	Es cuando comen mucho y vomitan	1	1,8	31,6
	Que se hacen obesos por la anorexia	1	1,8	33,3
	Se come normal o poco y después se vomita la comida	1	1,8	35,1
	Comer muchos hasta engordar	1	1,8	36,8
	La gente que devuelve mucho	1	1,8	38,6
	Es cuando se es obeso	1	1,8	40,4

	Que comes cosas que engordan	1	1,8	42,1
	Comer mucho , no poder parar de comer	1	1,8	43,9
	Que todo lo que comes lo devuelves	1	1,8	45,6
	Te pones demasiado gordo	1	1,8	47,4
	Que esta una persona muy gorda	1	1,8	49,1
	Es que comes excesivamente y muchos dulces	1	1,8	50,9
	Es que comes excesivamente y muchos bollos , pastas	1	1,8	52,6
	Que come excesivamente	1	1,8	54,4
	Es una enfermedad que engordas mucho	1	1,8	56,1

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Que comes mucho y no puedes dejar de comer	1	1,8	57,9
	Que estas gordo	1	1,8	59,6
	Que comen mucho	1	1,8	61,4
	Cuando una persona come demasiado y engorda mucho	1	1,8	63,2
	Que cuando comes algo lo vomitas	1	1,8	64,9
	Que estas muy gordo y te dan ganas de vomitar	1	1,8	66,7
	Que todo lo que comes lo vomitas	1	1,8	68,4
	Que eres un obeso y no puedes parar de comer	1	1,8	70,2
	Consiste que te pones muy gordo	1	1,8	71,9
	Comes mucho y luego lo vomitas	1	1,8	73,7
	NS/NC	15	26,3	100
	Base: BASE TOTAL	74		

¿Qué alimentos crees que debería tener una alimentación saludable?.				
	P58ALIMENTOS	74	100	
	Verduras, frutas y legumbres	3	4,1	4,1
	Verduras y pescado	3	4,1	8,1
	Pescado, fruta y verdura	2	2,7	10,8
	Carne y pescado	2	2,7	13,5
	Pescado, carne, verduras y fruta	2	2,7	16,2
	Dieta mediterránea	2	2,7	18,9
	Verdura, pescado, carne y fruta	2	2,7	21,6
	Verdura, legumbres, pescado, carne y yogurt	1	1,4	23

	Carne, pescado, arroz, fruta, legumbres, verduras, leche, huevos, patatas...	1	1,4	24,3
	Carne, verduras, pescado, pasta, huevos, arroz, fruta y a veces helado (pocas veces)	1	1,4	25,7
	Las vitaminas	1	1,4	27
	Carne, pescado, verduras, pasta, patatas y pan	1	1,4	28,4

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Pescado, verdura, pasta, leche y fruta	1	1,4	29,7
	Verdura, carne, pescado y legumbres	1	1,4	31,1
	Verdura, carne, fruta, hay que beber mucha agua, hay que comer un poco de todo	1	1,4	32,4
	Pescado, carne, huevo, fruta, lácteos y verduras	1	1,4	33,8
	Verduras, legumbres, hortalizas, carne, pescado, pasta, huevo, aceite, leche, etc.	1	1,4	35,1
	Pan, huevos, carne, pasta, pescado, fruta, aceite de oliva, legumbres, verduras (básicamente la alimentación mediterránea)	1	1,4	36,5
	Huevos, pescado, patatas, pan, lácteos, hidratos de carbono	1	1,4	37,8
	Legumbres, verduras, algo de pasta...	1	1,4	39,2
	Pescado, carne, verduras e hidratos de carbono	1	1,4	40,5
	Verdura, legumbres, pescado, etc.	1	1,4	41,9
	Carne, pescado y verduras	1	1,4	43,2
	Verduras, pescado y legumbres	1	1,4	44,6
	Todos menos los bollos, las chucherías, los donuts, etc. Las demás te aportan algo saludable para el cuerpo	1	1,4	45,9
	De todos un poco	1	1,4	47,3
	Carne, pasta, pescado y fruta	1	1,4	48,6
	Legumbres, pescado, verduras, leche, fruta, zumo de frutas con leche, cereales, etc.	1	1,4	50
	De todo un poco	1	1,4	51,4
	Pescado, verduras, aceite	1	1,4	52,7

	Verduras, carne, huevos y pescado	1	1,4	54,1
	Manzanas, plátanos y verduras	1	1,4	55,4

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Verduras, pescado, carne, pan legumbres, huevos, pasta y fruta	1	1,4	56,8
	Verdura, fruta, carne, pescado, lácteos...	1	1,4	58,1
	Pescado, carne, pan, verduras y pasta	1	1,4	59,5
	Carne, pescado, verdura, frutas y legumbres	1	1,4	60,8
	Pescado y verdura	1	1,4	62,2
	Verdura, fruta y lácteos	1	1,4	63,5
	Verduras y carne	1	1,4	64,9
	El pescado, la carne, las verduras y la sopa	1	1,4	66,2
	Pescado, carne, fruta, verduras, huevos, pasta y legumbres	1	1,4	67,6
	Verdura, pescado, carne, fruta, pan, etc.	1	1,4	68,9
	Verduras, huevos, fiambre, carne, legumbres, pescado, algo de azúcar...	1	1,4	70,3
	Frutas y verduras	1	1,4	71,6
	Pescado, carne , yogurt , pasta y agua	1	1,4	73
	Carne, pescado, sopa y arroz	1	1,4	74,3
	Verduras , pasta, fruta, legumbres y huevos	1	1,4	75,7
	Carne, pescado, verduras, frutas, bebidas naturales, etc.	1	1,4	77
	Carne, pescado, huevos, pasta, verduras	1	1,4	78,4
	Verdura, fruta , pasta	1	1,4	79,7
	Carne, pescado, lácteos, pasta, frutas, verduras y azucares	1	1,4	81,1
	Pescado, carne, huevos, verdura, lácteos, legumbre	1	1,4	82,4
	Verduras , legumbres, arroz, pan, fruta, carne y pescado	1	1,4	83,8
	Fruta , hortalizas, verdura, carne, pescado, azúcar, huevos	1	1,4	85,1
	Todo tipo de alimentos	1	1,4	86,5

	Pescado, carne, huevos, fruta, verdura, lácteos, legumbres, pasta, pan	1	1,4	87,8
FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS			Base	
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Verdura , pescado , frutas y legumbres	1	1,4	89,2
	Carne , pescado , verdura , pastas , legumbres , fruta , arroz	1	1,4	90,5
	Pasta	1	1,4	91,9
	Fruta , legumbres , pasta	1	1,4	93,2
	Pastas , verduras , lácteos , carnes	1	1,4	94,6
	Verduras, pescado , carne , grasas , fruta	1	1,4	95,9
	Verduras , carne , pescado , pasta	1	1,4	97,3
	NS/NC	2	2,7	100

¿Qué es para ti una dieta equilibrada?.				
	P59DIETAEQUILIBRADA	74	100	
	Comer de todo pero tampoco pasarse	5	6,8	6,8
	Comer un poco de todo	4	5,4	12,2
	Comer sano	3	4,1	16,2
	Comer los alimentos para estar delgada	2	2,7	18,9
	Comer cosas saludables y de todo un poco	2	2,7	21,6
	No comer guarrerías y comer todo natural	1	1,4	23
	Verduras, legumbres, pescado, carne y yogurt	1	1,4	24,3
	Comer bien	1	1,4	25,7
	No comer cosas que engorden ni cosas que no alimentan	1	1,4	27
	Una dieta en la que no se comen productos de mala calidad.	1	1,4	28,4
	Una dieta con buenos alimentos	1	1,4	29,7
	Comer frutas, pescado, verduras y carne pero sin pasarse	1	1,4	31,1
	Estar sano físicamente y por dentro	1	1,4	32,4
	Comer cosas sanas y no abusar de los azúcares, bollicaos, donuts, etc.	1	1,4	33,8

FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS			Base	
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado

<i>Continuación</i>	Pan, huevos, carne, pasta, pescado, fruta, aceite de oliva, legumbres, verduras (básicamente la alimentación mediterránea)	1	1,4	35,1
	No comer mucho y comer verduras, frutas y legumbres	1	1,4	36,5
	Comer verduras y ensaladas	1	1,4	37,8
	Comer de todo y de lo que hace falta	1	1,4	39,2
	Comer verdura, pescado y fruta	1	1,4	40,5
	Comer verdura, pescado y todo tipo de alimentos que no engordan	1	1,4	41,9
	Comer cosas que no engordan	1	1,4	43,2
	Comer lo necesario de los alimentos para que te equilibres	1	1,4	44,6
	Cereales, verduras, legumbres...	1	1,4	45,9
	Comer carne, pescados, verduras, pasta...	1	1,4	47,3
	Los huevos	1	1,4	48,6
	Verduras, pescado, hierro y fósforo	1	1,4	50
	Verduras y pescado	1	1,4	51,4
	Cuidarse mucho	1	1,4	52,7
	Que ni bajas de peso ni subes de peso, te quedas como estas	1	1,4	54,1
	No comer mucho de algo y poco de otra cosa	1	1,4	55,4
	Comer de todo	1	1,4	56,8
	Tomar alimentos variados y suaves	1	1,4	58,1
	Poco	1	1,4	59,5
	Comer ni mucho ni poco	1	1,4	60,8
	Comer una serie de alimentos para no engordar ni adelgazar	1	1,4	62,2
	Carne, pescado con verduras y fruta	1	1,4	63,5
	fruta, verdura, yogures y pescado	1	1,4	64,9
	Cuidarse mucho	1	1,4	66,2
	Comer de todo un poco pero sin abusar de los dulces	1	1,4	67,6
	De vez en cuando chuches, leche, carne y pasta...	1	1,4	68,9
	Comer lechuga	1	1,4	70,3
FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base		
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Una dieta mediterránea	1	1,4	71,6
	La dieta equilibrada es que te basas en comer lo necesario y no abusas de nada	1	1,4	73

	Comer verduras y pescado todos los días y también fruta	1	1,4	74,3
	Comer de lo que no engorda mucho: verdura, legumbres...	1	1,4	75,7
	Comer de todo un poco y sano	1	1,4	77
	Comer verdura , carne y pescado	1	1,4	78,4
	Comer normal	1	1,4	79,7
	Comer mucho y de todo	1	1,4	81,1
	Comer un poco de todo y no abusar de los dulces	1	1,4	82,4
	Que no comes a deshoras , que no comes mucha cantidad	1	1,4	83,8
	No comer ni de dulces ni de chuches	1	1,4	85,1
	Verdura todos los días	1	1,4	86,5
	Tomar de todo equilibradamente	1	1,4	87,8
	Comer ligeramente	1	1,4	89,2
	Que no es ni una dieta ni muy fuerte ni muy baja	1	1,4	90,5
	Fruta, agua, no bebidas como Coca-Cola, Fanta... Hay que comer de todo sin abusar			90,5
	NS/NC	7	9,5	100

Cuando tus padres van a hacer la compra tu siempre les pides que te compren.				
	P601PADRESCOMPRA	74	100	
	Nada	8	10,8	10,8
	Papas	5	6,8	17,6
	Zumos	4	5,4	23
	Golosinas/Chucherías	3	4,1	27
	Galletas	3	4,1	31,1
	Yogures	3	4,1	35,1
	Cereales	3	4,1	39,2
	Refrescos (Fanta, Coca-Cola...)	3	4,1	43,2
	Un móvil	2	2,7	45,9
	Hamburguesas	2	2,7	48,6
	Lácteos, leche y derivados	2	2,7	51,4
	Bollos	2	2,7	54,1
	Pizzas	2	2,7	56,8
FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS			Base	
POR ITEMS		Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
Continuación	Huevos de chocolate/Kinder	2	2,7	59,5
	Helado	2	2,7	62,2
	Carne	2	2,7	64,9
	Fiambre	2	2,7	67,6
	Nesquik	1	1,4	68,9
	Flanes	1	1,4	70,3
	Fresas o cerezas	1	1,4	71,6
	Salchichas	1	1,4	73

	Pantalones	1	1,4	74,3
	Una barrita de chocolate con leche	1	1,4	75,7
	Donuts	1	1,4	77
	Kinder Pingui	1	1,4	78,4
	Nísperos	1	1,4	79,7
	Panecillos tostados integrales	1	1,4	81,1
	Chocolate, chucherías...	1	1,4	82,4
	Natillas	1	1,4	83,8
	Un bolígrafo	1	1,4	85,1
	Juguetes	1	1,4	86,5
	Dulces (donuts, bollicaos...)	1	1,4	87,8
	Ordenador	1	1,4	89,2
	Una bolsa de pipas	1	1,4	90,5
	Lechuga	1	1,4	91,9
	Algo de dulce	1	1,4	93,2
	Manzanas verdes	1	1,4	94,6
	NS/NC	4	5,4	100

	Cuando tus padres van a hacer la compra tu siempre les pides que te compren.			
	P602PADRESCOMPRA	74	100	
	Nada	9	12,2	12,2
	Zumos	5	6,8	18,9
	Carne	4	5,4	24,3
	Alguna cosa de chocolate/Chocolate	4	5,4	29,7
	Algún juguete/Juego	3	4,1	33,8
	Refrescos (Coca-Cola, Fanta...)	3	4,1	37,8
	Un balón/Pelota	3	4,1	41,9
	Chucherías	2	2,7	44,6
	Chorizos	2	2,7	47,3
	Donuts	2	2,7	50
	Cereales	2	2,7	52,7
	Camisetas	1	1,4	54,1
	Fiambres	1	1,4	55,4
	FRECUENCIAS PRUEBA PILOTO ACUMULADAS		Base	
	POR ITEMS	Frecuencias	Porcentajes	% Acumulado
<i>Continuación</i>	Kinder bueno	1	1,4	56,8
	Pizza	1	1,4	58,1
	Leche	1	1,4	59,5
	Fruta exótica	1	1,4	60,8
	Croissants	1	1,4	62,2
	Fartons	1	1,4	63,5
	Huevo Kinder	1	1,4	64,9
	Caramelos	1	1,4	66,2
	Galletas saldas de aperitivo	1	1,4	67,6
	Cereales, papas, fanta, coca-cola...	1	1,4	68,9
	Jamón de york de cangrejo	1	1,4	70,3
	Lenguado	1	1,4	71,6

	Nísperos	1	1,4	73
	Papas	1	1,4	74,3
	Una goma o un sacapuntas	1	1,4	75,7
	Lo que vea que me gusta	1	1,4	77
	Fruta	1	1,4	78,4
	Patatas fritas	1	1,4	79,7
	Rosquilletas	1	1,4	81,1
	Cosas del colegio.	1	1,4	82,4
	La x bax	1	1,4	83,8
	Batidos de chocolate	1	1,4	85,1
	Verdura y pizza	1	1,4	86,5
	Natillas y lacteos	1	1,4	87,8
	Horchata y fartons	1	1,4	89,2
	Helados	1	1,4	90,5
	Yogurt liquido	1	1,4	91,9
	Verdura	1	1,4	93,2
	NS/NC	5	6,8	100

ANEXO 2: MATRIZ DE RESPUESTAS

CUESTIONARIO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
P1	2	2	2	2	2	2	1	1	3	1	2	2	2	1	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	3	3	3	1	3	3	
P2	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	
P3	3	3	3	2	1	2	1	4	2	4	2	2	2	1	2	2	3	3	4	1	3	3	3	1	2	3	3	4	2	2	
P4	4	3	4	3	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	
P5	2	3	2	3	3	3	2	3	4	1	&	3	1	3	3	2	2	4	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	
P6	4	2	2	4	2	2	3	4	3	1	1	1	4	3	4	4	3	3	4	2	&	2	3	1	4	3	3	3	3	3	
P7	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	3	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	
P8	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1
P9	2	2	1	4	2	2	1	1	2	1	2	4	2	4	1	2	4	1	4	2	&	2	3	1	1	1	1	3	1	2	1
P10	1	3	2	2	2	2	1	2	1	1	&	2	2	4	1	2	4	1	4	2	3	3	2	1	1	1	2	1	2	1	
P11	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	4	1	1	1	4	1	4	1	1	3	2	1	1	1	2	1	2	1	
P12	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2
P13	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2
P14	2	3	2	2	3	3	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	4	1	1	2	3	3	2	1	1	1	2	1	1	2	
P15	2	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	4	4	1	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	2	4	3	4	3	3	
P16	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
P17	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	3	2	1	3	2	1	2	4	2	1	2	1	2	1	2	2	
P18	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	&	2	4	3	2	4	1	2	1	3	&	3	2	2	1	1	2	3	2	3	
P19	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	1	3	4	4	4	4	3	2	4	3	4	4	2	4	3	4	4	
P20	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	2	4	4	4	&	4	3	4	1	1	2	4	3	4	&	4	3	4	3	4	
P21	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	4	&	2	1	2	1	2	1	1	2	2	&	1	2	1	2	2	
P22	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	4	3	2	1	1	1	1	2	2	4	2	2	3	1	2	1	2	3
SEXO	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2

CUESTIONARIO	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74
P1	1	3	3	2	3	1	3	3	2	3	4	1	1	3
P2	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4
P3	2	2	2	3	4	3	4	2	3	2	1	3	3	3
P4	4	4	4	4	&	4	4	3	4	4	4	4	4	4
P5	1	3	3	3	1	4	4	3	3	4	4	4	1	1
P6	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	1	1	4
P7	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1
P8	1	2	1	1	&	1	1	1	1	1	1	1	1	1
P9	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2
P10	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	3	2
P11	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1
P12	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1
P13	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	1	1	2	1
P14	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1
P15	2	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4
P16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1
P17	3	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	4
P18	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	1	3	2
P19	3	3	4	4	4	3	3	4	4	2	3	3	2	4
P20	3	3	3	3	1	4	3	3	2	2	3	4	4	4
P21	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1
P22	2	2	2	1	2	3	1	1	1	3	3	3	2	1
SEXO	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1

PRUEBA T.

Estadísticos de grupo:

	EXTREMO S	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
VAR001	A	16	1,63	,719	,180
	X	16	2,31	,793	,198
VAR002	A	16	3,19	,834	,209
	X	16	3,56	,512	,128
VAR003	A	16	2,06	1,063	,266
	X	16	2,44	,814	,203
VAR004	A	16	3,38	,885	,221
	X	16	3,81	,403	,101
VAR005	A	16	2,25	,856	,214
	X	16	3,06	,772	,193
VAR006	A	16	1,81	,911	,228
	X	16	2,94	,772	,193
VAR007	A	16	1,13	,500	,125
	X	16	1,69	,704	,176
VAR008	A	16	1,06	,250	,063
	X	16	1,25	,447	,112
VAR009	A	16	1,50	,894	,224
	X	16	2,38	,957	,239
VAR010	A	16	1,44	,629	,157
	X	16	2,56	,964	,241
VAR011	A	16	1,25	,577	,144
	X	16	2,25	1,125	,281
VAR012	A	16	1,19	,403	,101
	X	16	1,81	,834	,209
VAR013	A	16	1,00	,000	,000
	X	16	1,81	,655	,164
VAR014	A	16	1,63	,719	,180
	X	16	2,19	,981	,245
VAR015	A	16	2,88	1,088	,272
	X	16	3,31	,479	,120
VAR016	A	16	1,13	,342	,085
	X	16	1,63	,619	,155
VAR017	A	16	1,44	,892	,223
	X	16	2,25	,856	,214
VAR018	A	16	1,75	,856	,214
	X	16	2,31	,873	,218
VAR019	A	16	2,81	1,047	,262
	X	16	3,56	,512	,128
VAR020	A	16	2,94	1,063	,266
	X	16	3,38	,806	,202
VAR021	A	16	1,38	,500	,125
	X	16	1,75	,577	,144
VAR022	A	16	1,69	,873	,218
	X	16	2,31	,873	,218

Prueba de muestras independientes:

		Prueba de	Prueba T		gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Levene para la igualdad de varianzas F	Sig.	para la igualdad de medias t					Inferior	Superior
VAR001	Se han asumido varianzas iguales	,013	,909	-2,569	30	,015	-,69	,268	-1,234	-,141
	No se han asumido varianzas iguales			-2,569	29,714	,015	-,69	,268	-1,234	-,141
VAR002	Se han asumido varianzas iguales	,723	,402	-1,532	30	,136	-,38	,245	-,875	,125
	No se han asumido varianzas iguales			-1,532	24,907	,138	-,38	,245	-,879	,129
VAR003	Se han asumido varianzas iguales	,650	,426	-1,121	30	,271	-,38	,335	-1,058	,308
	No se han asumido varianzas iguales			-1,121	28,094	,272	-,38	,335	-1,060	,310
VAR004	Se han asumido varianzas iguales	7,951	,008	-1,799	30	,082	-,44	,243	-,934	,059
	No se han asumido varianzas iguales			-1,799	20,967	,086	-,44	,243	-,943	,068
VAR005	Se han asumido varianzas iguales	,360	,553	-2,819	30	,008	-,81	,288	-1,401	-,224
	No se han asumido varianzas iguales			-2,819	29,682	,008	-,81	,288	-1,401	-,224
VAR006	Se han asumido varianzas iguales	,481	,493	-3,770	30	,001	-1,13	,298	-1,734	-,516
	No se han asumido varianzas iguales			-3,770	29,217	,001	-1,13	,298	-1,735	-,515
VAR007	Se han asumido varianzas iguales	7,161	,012	-2,605	30	,014	-,56	,216	-1,003	-,122
	No se han asumido varianzas iguales			-2,605	27,060	,015	-,56	,216	-1,005	-,120
VAR008	Se han asumido varianzas iguales	10,868	,003	-1,464	30	,154	-,19	,128	-,449	,074

	No se han asumido varianzas iguales			-1,464	23,541	,156	-,19	,128	-,452	,077
VAR009	Se han asumido varianzas iguales	,358	,554	-2,671	30	,012	-,88	,328	-1,544	-,206
	No se han asumido varianzas iguales			-2,671	29,862	,012	-,88	,328	-1,544	-,206
VAR010	Se han asumido varianzas iguales	3,740	,063	-3,909	30	,000	-1,13	,288	-1,713	-,537
	No se han asumido varianzas iguales			-3,909	25,817	,001	-1,13	,288	-1,717	-,533
VAR011	Se han asumido varianzas iguales	9,283	,005	-3,162	30	,004	-1,00	,316	-1,646	-,354
	No se han asumido varianzas iguales			-3,162	22,383	,004	-1,00	,316	-1,655	-,345
VAR012	Se han asumido varianzas iguales	4,089	,052	-2,698	30	,011	-,63	,232	-1,098	-,152
	No se han asumido varianzas iguales			-2,698	21,644	,013	-,63	,232	-1,106	-,144
VAR013	Se han asumido varianzas iguales	26,774	,000	-4,961	30	,000	-,81	,164	-1,147	-,478
	No se han asumido varianzas iguales			-4,961	15,000	,000	-,81	,164	-1,162	-,463
VAR014	Se han asumido varianzas iguales	,627	,435	-1,850	30	,074	-,56	,304	-1,183	,058
	No se han asumido varianzas iguales			-1,850	27,502	,075	-,56	,304	-1,186	,061
VAR015	Se han asumido varianzas iguales	4,585	,040	-1,472	30	,151	-,44	,297	-1,044	,169
	No se han asumido varianzas iguales			-1,472	20,600	,156	-,44	,297	-1,056	,181
VAR016	Se han asumido varianzas iguales	13,257	,001	-2,828	30	,008	-,50	,177	-,861	-,139
	No se han asumido varianzas iguales			-2,828	23,356	,009	-,50	,177	-,865	-,135
VAR017	Se han asumido varianzas iguales	,024	,878	-2,628	30	,013	-,81	,309	-1,444	-,181
	No se han asumido varianzas iguales			-2,628	29,950	,013	-,81	,309	-1,444	-,181

VAR018	Se han asumido varianzas iguales	,196	,661	-1,840	30	,076	-,56	,306	-1,187	,062
	No se han asumido varianzas iguales			-1,840	29,989	,076	-,56	,306	-1,187	,062
VAR019	Se han asumido varianzas iguales	2,978	,095	-2,574	30	,015	-,75	,291	-1,345	-,155
	No se han asumido varianzas iguales			-2,574	21,796	,017	-,75	,291	-1,355	-,145
VAR020	Se han asumido varianzas iguales	1,154	,291	-1,312	30	,199	-,44	,333	-1,119	,244
	No se han asumido varianzas iguales			-1,312	27,971	,200	-,44	,333	-1,121	,246
VAR021	Se han asumido varianzas iguales	,000	1,000	-1,964	30	,059	-,38	,191	-,765	,015
	No se han asumido varianzas iguales			-1,964	29,400	,059	-,38	,191	-,765	,015
VAR022	Se han asumido varianzas iguales	,053	,819	-2,024	30	,052	-,63	,309	-1,256	,006
	No se han asumido varianzas iguales			-2,024	30,000	,052	-,63	,309	-1,256	,006

ANÁLISIS FACTORIAL.

Factor Analysis Summary

Number of Variables	22
Est. Number of Factors	11
Number of Factors	9
Number of Cases	66
Number Missing	8
Degrees of Freedom	252
Bartlett's Chi Square	500,570
P-Value	<,0001

Factor Extraction Method: Principal Components

Extraction Rule: Roots greater than one

Transformation Method: Orthotran/Varimax

Eigenvalues

	Magnitude	Variance Prop.
Value 1	3,433	,156
Value 2	2,582	,117
Value 3	1,999	,091
Value 4	1,686	,077
Value 5	1,586	,072
Value 6	1,393	,063
Value 7	1,235	,056
Value 8	1,159	,053
Value 9	1,003	,046
Value 10	,882	,040
Value 11	,799	,036

Communality Summary

	SMC	Final Estimate
VAR001	,274	,796
VAR002	,366	,450
VAR003	,351	,798
VAR004	,615	,821
VAR005	,443	,826
VAR006	,401	,776
VAR007	,385	,724
VAR008	,345	,628
VAR009	,598	,830
VAR010	,637	,830
VAR011	,519	,702
VAR012	,314	,725
VAR013	,381	,616
VAR014	,511	,652
VAR015	,685	,766
VAR016	,385	,736
VAR017	,493	,790
VAR018	,459	,720
VAR019	,784	,829
VAR020	,421	,666
VAR021	,498	,684
VAR022	,579	,711

Orthogonal Solution

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9
VAR001	,033	,040	-,026	,050	,172	,105	,070	,024	,863
VAR002	,629	,011	-,109	-,050	-,085	,157	-,071	-,056	-,002
VAR003	,030	,043	-,371	,708	,081	-,001	,042	-,143	-,356
VAR004	,604	,078	-,013	,296	,200	-,185	-,245	-,438	,191
VAR005	,011	-,059	,160	-,042	,862	,038	,057	,037	,215
VAR006	,150	,178	-,103	,084	,058	,101	,821	-,045	,120
VAR007	,003	-,060	,173	-,049	,187	,803	,081	,029	-,023
VAR008	-,367	,234	,415	-,125	,063	,056	,466	-,086	-,140
VAR009	-,071	,876	-,012	-,155	,017	,094	,120	,063	,071
VAR010	,075	,800	,188	,165	-,153	-,047	,061	,299	-,065
VAR011	-,121	,412	-,132	,228	,212	-,062	,197	,588	,125
VAR012	,058	,090	,143	,078	,313	,300	-,182	,664	-,159
VAR013	-,189	-,031	,063	,651	,018	,222	,080	,240	,197
VAR014	-,014	,255	,115	-,072	-,354	,032	-,078	,635	,182
VAR015	,735	-,126	-,273	,011	,142	-,252	,205	,101	,005
VAR016	,040	-,048	,476	,598	-,315	-,093	-,042	-,023	,195
VAR017	,032	,148	-,165	,217	-,198	,764	,033	,160	,208
VAR018	,173	-,285	,563	,173	-,115	-,036	,375	,306	-,115
VAR019	,783	-,126	-,171	,023	,110	-,060	,341	,186	,064
VAR020	,707	,115	,237	-,196	-,134	,111	-,046	-,129	-,092
VAR021	-,128	,044	,801	-,067	,125	-,004	,044	-,009	,041
VAR022	-,177	,167	,726	,006	,113	,128	-,290	,089	-,053

Orthogonal Solution

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9
VAR001	0,033	0,040	-0,026	0,050	0,172	0,105	0,070	0,024	0,863
VAR002	0,629	0,011	-0,109	-0,050	-0,085	0,157	-0,071	-0,056	-0,002
VAR003	0,030	0,043	-0,371	0,708	0,081	-0,001	0,042	-0,143	-0,356
VAR004	0,604	0,078	-0,013	0,296	0,200	-0,185	-0,245	-0,438	0,191
VAR005	0,011	-0,059	0,160	-0,042	0,862	0,038	0,057	0,037	0,215
VAR006	0,150	0,178	-0,103	0,084	0,058	0,101	0,821	-0,045	0,120
VAR007	0,003	-0,060	0,173	-0,049	0,187	0,803	0,081	0,029	-0,023
VAR008	-0,367	0,234	0,415	-0,125	0,063	0,056	0,466	-0,086	-0,140
VAR009	-0,071	0,876	-0,012	-0,155	0,017	0,094	0,120	0,063	0,071
VAR010	0,075	0,800	0,188	0,165	-0,153	-0,047	0,061	0,299	-0,065
VAR011	-0,121	0,412	-0,132	0,228	0,212	-0,062	0,197	0,588	0,125
VAR012	0,058	0,090	0,143	0,078	0,313	0,300	-0,182	0,664	-0,159
VAR013	-0,189	-0,031	0,063	0,651	0,018	0,222	0,080	0,240	0,197
VAR014	-0,014	0,255	0,115	-0,072	-0,354	0,032	-0,078	0,635	0,182
VAR015	0,735	-0,126	-0,273	0,011	0,142	-0,252	0,205	0,101	0,005
VAR016	0,040	-0,048	0,476	0,598	-0,315	-0,093	-0,042	-0,023	0,195
VAR017	0,032	0,148	-0,165	0,217	-0,198	0,764	0,033	0,160	0,208
VAR018	0,173	-0,285	0,563	0,173	-0,115	-0,036	0,375	0,306	-0,115
VAR019	0,783	-0,126	-0,171	0,023	0,110	-0,060	0,341	0,186	0,064
VAR020	0,707	0,115	0,237	-0,196	-0,134	0,111	-0,046	-0,129	-0,092
VAR021	-0,128	0,044	0,801	-0,067	0,125	-0,004	0,044	-0,009	0,041
VAR022	-0,177	0,167	0,726	0,006	0,113	0,128	-0,290	0,089	-0,053

ANEXO 2

FRECUENCIAS.

sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	chico	40	45,5	47,1	47,1
	chica	45	51,1	52,9	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

nacimien					
Válidos	04/05/90	1	1,1	1,2	1,2
	04/19/90	1	1,1	1,2	2,4
	04/25/90	1	1,1	1,2	3,6
	06/16/90	1	1,1	1,2	4,8
	01/11/91	1	1,1	1,2	6,0
	03/23/91	1	1,1	1,2	7,2
	04/26/91	1	1,1	1,2	8,4
	05/18/91	1	1,1	1,2	9,6
	06/16/91	1	1,1	1,2	10,8
	07/04/91	1	1,1	1,2	12,0
	09/13/91	1	1,1	1,2	13,3
	10/16/91	1	1,1	1,2	14,5
	11/11/91	1	1,1	1,2	15,7
	11/23/91	1	1,1	1,2	16,9
	12/14/91	1	1,1	1,2	18,1
	01/01/92	1	1,1	1,2	19,3
	01/15/92	1	1,1	1,2	20,5
	01/17/92	2	2,3	2,4	22,9
	02/07/92	1	1,1	1,2	24,1
	02/13/92	1	1,1	1,2	25,3
	03/01/92	1	1,1	1,2	26,5
	03/14/92	1	1,1	1,2	27,7
	03/30/92	1	1,1	1,2	28,9
	04/08/92	1	1,1	1,2	30,1
	04/19/92	1	1,1	1,2	31,3
	04/21/92	1	1,1	1,2	32,5
	04/29/92	1	1,1	1,2	33,7
	05/17/92	1	1,1	1,2	34,9
	05/21/92	1	1,1	1,2	36,1
	05/27/92	1	1,1	1,2	37,3
	06/02/92	1	1,1	1,2	38,6
	06/04/92	1	1,1	1,2	39,8
	06/25/92	1	1,1	1,2	41,0
	07/03/92	1	1,1	1,2	42,2
	07/16/92	1	1,1	1,2	43,4
	07/18/92	1	1,1	1,2	44,6
	08/02/92	1	1,1	1,2	45,8
	08/12/92	1	1,1	1,2	47,0
	09/07/92	1	1,1	1,2	48,2
	09/09/92	1	1,1	1,2	49,4
	09/18/92	1	1,1	1,2	50,6
	09/27/92	1	1,1	1,2	51,8

	10/24/92	1	1,1	1,2	53,0
	11/20/92	1	1,1	1,2	54,2
	11/24/92	1	1,1	1,2	55,4
	11/26/92	1	1,1	1,2	56,6
	12/19/92	1	1,1	1,2	57,8
	01/11/93	1	1,1	1,2	59,0
	01/12/93	1	1,1	1,2	60,2
	01/22/93	1	1,1	1,2	61,4
	01/25/93	1	1,1	1,2	62,7
	01/28/93	1	1,1	1,2	63,9
	02/02/93	2	2,3	2,4	66,3
	03/02/93	1	1,1	1,2	67,5
	03/13/93	2	2,3	2,4	69,9
	03/27/93	1	1,1	1,2	71,1
	04/05/93	1	1,1	1,2	72,3
	04/08/93	1	1,1	1,2	73,5
	04/09/93	1	1,1	1,2	74,7
	04/29/93	1	1,1	1,2	75,9
	05/22/93	1	1,1	1,2	77,1
	05/27/93	1	1,1	1,2	78,3
	05/30/93	1	1,1	1,2	79,5
	06/09/93	1	1,1	1,2	80,7
	06/10/93	1	1,1	1,2	81,9
	06/17/93	1	1,1	1,2	83,1
	06/20/93	1	1,1	1,2	84,3
	07/02/93	1	1,1	1,2	85,5
	09/11/93	1	1,1	1,2	86,7
	09/26/93	1	1,1	1,2	88,0
	10/23/93	2	2,3	2,4	90,4
	11/19/93	1	1,1	1,2	91,6
	11/20/93	1	1,1	1,2	92,8
	12/09/93	1	1,1	1,2	94,0
	12/14/93	1	1,1	1,2	95,2
	12/18/93	1	1,1	1,2	96,4
	12/20/93	1	1,1	1,2	97,6
	12/23/93	1	1,1	1,2	98,8
	12/25/93	1	1,1	1,2	100,0
	Total	83	94,3	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,7		
Total		88	100,0		

centro		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	público	87	98,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

curso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5º primaria	35	39,8	40,2	40,2
	6º primaria	37	42,0	42,5	82,8
	1º de la ESO	15	17,0	17,2	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

padre		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	71	80,7	84,5	84,5
	no	13	14,8	15,5	100,0
	Total	84	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,5		
Total		88	100,0		

madre		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	48	54,5	56,5	56,5
	no	37	42,0	43,5	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

hermanos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	12	13,6	13,8	13,8
	uno	55	62,5	63,2	77,0
	dos	15	17,0	17,2	94,3
	tres	1	1,1	1,1	95,4
	mas de tres	4	4,5	4,6	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

comedor		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	36	40,9	41,9	41,9
	no	50	56,8	58,1	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

Vas 1		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opcion	39	44,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	49	55,7		
Total		88	100,0		

Vas 2		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opcion	4	4,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	84	95,5		
Total		88	100,0		

Vas 3		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opcion	37	42,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	51	58,0		
Total		88	100,0		

Vas 4		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opcion	6	6,8	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	82	93,2		
Total		88	100,0		

P1P1		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	5	5,7	6,0	6,0
	de acuerdo	5	5,7	6,0	11,9
	indiferente	13	14,8	15,5	27,4
	en desacuerdo	24	27,3	28,6	56,0
	muy en desacuerdo	37	42,0	44,0	100,0
	Total	84	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,5		
Total		88	100,0		

P1P2					
Válidos	muy de acuerdo	4	4,5	4,7	4,7
	de acuerdo	4	4,5	4,7	9,3
	indiferente	12	13,6	14,0	23,3
	en desacuerdo	23	26,1	26,7	50,0
	muy en desacuerdo	43	48,9	50,0	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P1P3		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	de acuerdo	8	9,1	9,5	10,7
	indiferente	20	22,7	23,8	34,5
	en desacuerdo	39	44,3	46,4	81,0
	muy en desacuerdo	16	18,2	19,0	100,0
	Total	84	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,5		
Total		88	100,0		

P1P4					
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,6	3,6
	de acuerdo	2	2,3	2,4	6,0
	indiferente	7	8,0	8,3	14,3
	en desacuerdo	16	18,2	19,0	33,3
	muy en desacuerdo	56	63,6	66,7	100,0
	Total	84	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,5		
Total		88	100,0		

P1P5		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	5	5,7	6,1	6,1
	de acuerdo	6	6,8	7,3	13,4
	indiferente	20	22,7	24,4	37,8
	en desacuerdo	19	21,6	23,2	61,0
	muy en desacuerdo	32	36,4	39,0	100,0
	Total	82	93,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	6,8		
Total		88	100,0		

P1P6		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,5	3,5
	de acuerdo	8	9,1	9,3	12,8
	indiferente	20	22,7	23,3	36,0
	en desacuerdo	33	37,5	38,4	74,4
	muy en desacuerdo	22	25,0	25,6	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P1P7					
Válidos	muy de acuerdo	12	13,6	14,1	14,1
	de acuerdo	22	25,0	25,9	40,0
	indiferente	24	27,3	28,2	68,2
	en desacuerdo	16	18,2	18,8	87,1
	muy en desacuerdo	11	12,5	12,9	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

P1P8					
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	de acuerdo	2	2,3	2,4	3,7
	indiferente	2	2,3	2,4	6,1
	en desacuerdo	17	19,3	20,7	26,8
	muy en desacuerdo	60	68,2	73,2	100,0
	Total	82	93,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	6,8		
Total		88	100,0		

P1P9						
Válidos	muy de acuerdo	4	4,5	4,9	4,9	
	de acuerdo	4	4,5	4,9	9,9	
	indiferente	14	15,9	17,3	27,2	
	en desacuerdo	26	29,5	32,1	59,3	
	muy en desacuerdo	33	37,5	40,7	100,0	
	Total	81	92,0	100,0		
Perdidos	Sistema	7	8,0			
Total		88	100,0			

P1P10						
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,6	3,6	
	de acuerdo	4	4,5	4,8	8,3	
	indiferente	6	6,8	7,1	15,5	
	en desacuerdo	23	26,1	27,4	42,9	
	muy en desacuerdo	48	54,5	57,1	100,0	
	Total	84	95,5	100,0		
Perdidos	Sistema	4	4,5			
Total		88	100,0			

P1P11		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de acuerdo	5	5,7	5,9	5,9
	indiferente	16	18,2	18,8	24,7
	en desacuerdo	24	27,3	28,2	52,9
	muy en desacuerdo	40	45,5	47,1	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

P1P12						
Válidos	muy de acuerdo	14	15,9	16,5	16,5	
	de acuerdo	12	13,6	14,1	30,6	
	indiferente	21	23,9	24,7	55,3	
	en desacuerdo	25	28,4	29,4	84,7	
	muy en desacuerdo	13	14,8	15,3	100,0	
	Total	85	96,6	100,0		
Perdidos	Sistema	3	3,4			
Total		88	100,0			

P1P13					
Válidos	muy de acuerdo	7	8,0	8,1	8,1
	de acuerdo	7	8,0	8,1	16,3
	indiferente	16	18,2	18,6	34,9
	en desacuerdo	17	19,3	19,8	54,7
	muy en desacuerdo	39	44,3	45,3	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P1P14					
Válidos	muy de acuerdo	5	5,7	5,8	5,8
	de acuerdo	7	8,0	8,1	14,0
	indiferente	1	1,1	1,2	15,1
	en desacuerdo	19	21,6	22,1	37,2
	muy en desacuerdo	54	61,4	62,8	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P1P15					
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	de acuerdo	1	1,1	1,1	2,3
	indiferente	2	2,3	2,3	4,6
	en desacuerdo	20	22,7	23,0	27,6
	muy en desacuerdo	63	71,6	72,4	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P1P16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	5	5,7	5,9	5,9
	de acuerdo	7	8,0	8,2	14,1
	indiferente	10	11,4	11,8	25,9
	en desacuerdo	32	36,4	37,6	63,5
	muy en desacuerdo	31	35,2	36,5	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

P1P17					
Válidos	muy de acuerdo	2	2,3	2,3	2,3
	en desacuerdo	27	30,7	31,0	33,3
	muy en desacuerdo	58	65,9	66,7	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P18	P1				
Válidos	de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	indiferente	4	4,5	4,6	5,7
	en desacuerdo	19	21,6	21,8	27,6
	muy en desacuerdo	63	71,6	72,4	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P19	P1				
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	de acuerdo	1	1,1	1,2	2,4
	indiferente	18	20,5	21,4	23,8
	en desacuerdo	27	30,7	32,1	56,0
	muy en desacuerdo	37	42,0	44,0	100,0
	Total	84	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,5		
Total		88	100,0		

P1P20					
Válidos	muy de acuerdo	4	4,5	4,8	4,8
	de acuerdo	5	5,7	6,0	10,7
	indiferente	12	13,6	14,3	25,0
	en desacuerdo	27	30,7	32,1	57,1
	muy en desacuerdo	36	40,9	42,9	100,0
	Total	84	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,5		
Total		88	100,0		

P1P21		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,4	3,4
	de acuerdo	1	1,1	1,1	4,6
	indiferente	9	10,2	10,3	14,9
	en desacuerdo	20	22,7	23,0	37,9
	muy en desacuerdo	54	61,4	62,1	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		

Total		88	100,0		
P1P22					
Válidos	de acuerdo	7	8,0	8,2	8,2
	indiferente	31	35,2	36,5	44,7
	en desacuerdo	20	22,7	23,5	68,2
	muy en desacuerdo	27	30,7	31,8	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

P1P23					
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,5	3,5
	de acuerdo	1	1,1	1,2	4,7
	indiferente	9	10,2	10,5	15,1
	en desacuerdo	34	38,6	39,5	54,7
	muy en desacuerdo	39	44,3	45,3	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P1P24					
Válidos	muy de acuerdo	10	11,4	11,6	11,6
	de acuerdo	11	12,5	12,8	24,4
	indiferente	21	23,9	24,4	48,8
	en desacuerdo	23	26,1	26,7	75,6
	muy en desacuerdo	21	23,9	24,4	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P1					
P25					
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,5	3,5
	de acuerdo	3	3,4	3,5	7,0
	indiferente	8	9,1	9,3	16,3
	en desacuerdo	24	27,3	27,9	44,2
	muy en desacuerdo	48	54,5	55,8	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P1P26		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	de acuerdo	1	1,1	1,2	2,3
	indiferente	17	19,3	19,8	22,1
	en desacuerdo	22	25,0	25,6	47,7
	muy en desacuerdo	45	51,1	52,3	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		

Total		88	100,0		
--------------	--	----	-------	--	--

P1P27					
Válidos	muy de acuerdo	5	5,7	5,7	5,7
	de acuerdo	4	4,5	4,6	10,3
	indiferente	7	8,0	8,0	18,4
	en desacuerdo	27	30,7	31,0	49,4
	muy en desacuerdo	44	50,0	50,6	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P1P28					
Válidos	muy de acuerdo	12	13,6	14,1	14,1
	de acuerdo	10	11,4	11,8	25,9
	indiferente	15	17,0	17,6	43,5
	en desacuerdo	24	27,3	28,2	71,8
	muy en desacuerdo	24	27,3	28,2	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

P1P29					
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,5	3,5
	indiferente	3	3,4	3,5	7,0
	en desacuerdo	9	10,2	10,5	17,4
	muy en desacuerdo	71	80,7	82,6	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P1P30					
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,5	3,5
	de acuerdo	3	3,4	3,5	7,0
	indiferente	23	26,1	26,7	33,7
	en desacuerdo	32	36,4	37,2	70,9
	muy en desacuerdo	25	28,4	29,1	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P1P31					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	2	2,3	2,3	2,3
	de acuerdo	1	1,1	1,1	3,4
	indiferente	3	3,4	3,4	6,9
	en desacuerdo	16	18,2	18,4	25,3
	muy en desacuerdo	65	73,9	74,7	100,0
	Total	87	98,9	100,0	

Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P1P32					
Válidos	de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	indiferente	6	6,8	7,0	8,1
	en desacuerdo	25	28,4	29,1	37,2
	muy en desacuerdo	54	61,4	62,8	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P1P33					
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	indiferente	2	2,3	2,3	3,4
	en desacuerdo	15	17,0	17,2	20,7
	muy en desacuerdo	69	78,4	79,3	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P1P34					
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	de acuerdo	2	2,3	2,3	3,4
	indiferente	1	1,1	1,1	4,6
	en desacuerdo	15	17,0	17,2	21,8
	muy en desacuerdo	68	77,3	78,2	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P35A		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	34	38,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	54	61,4		
Total		88	100,0		
P35B					
Válidos	elige la opción	39	44,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	49	55,7		
Total		88	100,0		
P35C					
Válidos	elige la opción	4	4,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	84	95,5		
Total		88	100,0		
P35D					
Válidos	elige la opción	29	33,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	59	67,0		
Total		88	100,0		
P35E		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	9	10,2	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	79	89,8		

Total		88	100,0		
--------------	--	----	-------	--	--

P35F					
Válidos	elige la opción	6	6,8	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	82	93,2		
Total		88	100,0		
P35G					
Válidos	elige la opción	12	13,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	76	86,4		
Total		88	100,0		
P35H					
Válidos	elige la opción	6	6,8	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	82	93,2		
Total		88	100,0		
P35I					
Válidos	elige la opción	4	4,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	84	95,5		
Total		88	100,0		

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
P36A					
Válidos	elige la opción	71	80,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	17	19,3		
Total		88	100,0		
P36B					
Válidos	elige la opción	21	23,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	67	76,1		
Total		88	100,0		
P36C					
Válidos	elige la opción	21	23,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	67	76,1		
Total		88	100,0		

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
P37A					
Válidos	elige la opción	47	53,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	41	46,6		
Total		88	100,0		
P37B					
Válidos	elige la opción	44	50,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	44	50,0		
Total		88	100,0		
P37C					
Válidos	elige la opción	21	23,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	67	76,1		
Total		88	100,0		
P37D					
Válidos	elige la opción	19	21,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	69	78,4		
Total		88	100,0		

P38		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	dos vasos	50	56,8	64,9	64,9
	tres vasos	19	21,6	24,7	89,6
	mas de tres vasos	8	9,1	10,4	100,0
	Total	77	87,5	100,0	
Perdidos	Sistema	11	12,5		
Total		88	100,0		

P39		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguna	6	6,8	6,9	6,9
	una pieza	25	28,4	28,7	35,6
	más de una pieza	56	63,6	64,4	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P40		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3 vasos al día	16	18,2	18,4	18,4
	6 vasos	32	36,4	36,8	55,2
	mas de 6 vasos	39	44,3	44,8	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P41		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	47	53,4	54,0	54,0
	uno	33	37,5	37,9	92,0
	mas de uno	7	8,0	8,0	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P42		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	algunos días a la semana	48	54,5	55,2	55,2
	solo los fines de semana	31	35,2	35,6	90,8
	no tomo	8	9,1	9,2	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P43		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	solo agua	76	86,4	88,4	88,4
	solo bebidas azucaradas y gaseosas	5	5,7	5,8	94,2
	otras	5	5,7	5,8	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P44		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	pipas, quicos, palomitas	28	31,8	32,9	32,9
	chicles	29	33,0	34,1	67,1
	otras chucherias dulces	13	14,8	15,3	82,4
	gusanitos, ganchitos	6	6,8	7,1	89,4
	otras	9	10,2	10,6	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

P46		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	viendo la tele	43	48,9	49,4	49,4
	charlando con tus amigos	17	19,3	19,5	69,0
	charlando con tu familia	27	30,7	31,0	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P47		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	despacio y masticando bien	74	84,1	86,0	86,0
	deprisa para salir a jugar...	12	13,6	14,0	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P48		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	antes y despues de las comidas	69	78,4	79,3	79,3
	cuando mis padres me lo dicen	17	19,3	19,5	98,9
	nunca	1	1,1	1,1	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P49		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	una vez al dia	39	44,3	44,8	44,8
	entre 2 y 3 veces al dia	48	54,5	55,2	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P50		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 3 a 6 meses	21	23,9	24,1	24,1
	cada mes	24	27,3	27,6	51,7
	cada semana	13	14,8	14,9	66,7
	cada dia	1	1,1	1,1	67,8
	no me peso	28	31,8	32,2	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P51		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	19	21,6	23,2	23,2
	no	63	71,6	76,8	100,0
	Total	82	93,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	6,8		
Total		88	100,0		

P52		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	me gusta el sabor	50	56,8	80,6	80,6
	son atractivos	6	6,8	9,7	90,3
	llevan premio	6	6,8	9,7	100,0
	Total	62	70,5	100,0	
Perdidos	Sistema	26	29,5		
Total		88	100,0		

P53		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	5	5,7	5,7	5,7
	frecuentemente	20	22,7	23,0	28,7
	a veces	51	58,0	58,6	87,4
	nunca	11	12,5	12,6	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P54		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	15	17,0	17,4	17,4
	frecuentemente	35	39,8	40,7	58,1
	a veces	31	35,2	36,0	94,2
	nunca	5	5,7	5,8	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P55		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	20	22,7	23,5	23,5
	frecuentemente	14	15,9	16,5	40,0
	a veces	26	29,5	30,6	70,6
	nunca	25	28,4	29,4	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

P56		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	25	28,4	29,4	29,4
	frecuentemente	30	34,1	35,3	64,7
	a veces	22	25,0	25,9	90,6
	nunca	8	9,1	9,4	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

P57		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	40	45,5	46,0	46,0
	frecuentemente	18	20,5	20,7	66,7
	a veces	26	29,5	29,9	96,6
	nunca	3	3,4	3,4	100,0

	Total	87	98,9	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,1	
Total		88	100,0	

P58		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	1	1,1	1,2	1,2
	frecuentemente	4	4,5	4,7	5,8
	a veces	49	55,7	57,0	62,8
	nunca	32	36,4	37,2	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P59		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	3	3,4	3,4	3,4
	frecuentemente	2	2,3	2,3	5,7
	a veces	15	17,0	17,2	23,0
	nunca	67	76,1	77,0	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

P60A		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	11	12,5	12,8	12,8
	una vez	28	31,8	32,6	45,3
	de 2 a 4 veces	46	52,3	53,5	98,8
	mas de 4 veces	1	1,1	1,2	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P60B		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	2	2,3	2,3	2,3
	una vez	9	10,2	10,5	12,8
	de 2 a 4 veces	47	53,4	54,7	67,4
	mas de 4 veces	28	31,8	32,6	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P60C		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	8	9,1	9,4	9,4
	una vez	45	51,1	52,9	62,4
	de 2 a 4 veces	26	29,5	30,6	92,9
	mas de 4 veces	5	5,7	5,9	98,8
	33	1	1,1	1,2	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

P60D		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	una vez	41	46,6	47,7	47,7
	de 2 a 4 veces	31	35,2	36,0	83,7
	mas de 4 veces	14	15,9	16,3	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		
P60E		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	1	1,1	1,2	1,2
	una vez	34	38,6	40,5	41,7
	de 2 a 4 veces	30	34,1	35,7	77,4
	mas de 4 veces	18	20,5	21,4	98,8
	22	1	1,1	1,2	100,0
	Total	84	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,5		
Total		88	100,0		
P60F		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	2	2,3	2,4	2,4
	una vez	39	44,3	45,9	48,2
	de 2 a 4 veces	32	36,4	37,6	85,9
	mas de 4 veces	12	13,6	14,1	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		
P60G		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	12	13,6	14,3	14,3
	una vez	41	46,6	48,8	63,1
	de 2 a 4 veces	23	26,1	27,4	90,5
	mas de 4 veces	8	9,1	9,5	100,0
	Total	84	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,5		
Total		88	100,0		
P60H		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	13	14,8	15,5	15,5
	una vez	31	35,2	36,9	52,4
	de 2 a 4 veces	24	27,3	28,6	81,0
	mas de 4 veces	16	18,2	19,0	100,0
	Total	84	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,5		
Total		88	100,0		

P61A		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nada	3	3,4	3,5	3,5
	poco	45	51,1	52,3	55,8
	bastante	36	40,9	41,9	97,7
	mucho	2	2,3	2,3	100,0
	Total	86	97,7	100,0	

Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P61B		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nada	6	6,8	6,9	6,9
	poco	44	50,0	50,6	57,5
	bastante	33	37,5	37,9	95,4
	mucho	4	4,5	4,6	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		
P61C		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco	5	5,7	5,8	5,8
	bastante	62	70,5	72,1	77,9
	mucho	19	21,6	22,1	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		
P61D		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nada	2	2,3	2,3	2,3
	poco	45	51,1	52,3	54,7
	bastante	37	42,0	43,0	97,7
	mucho	2	2,3	2,3	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		
P61E		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco	15	17,0	17,4	17,4
	bastante	52	59,1	60,5	77,9
	mucho	19	21,6	22,1	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P62		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	15	17,0	17,9	17,9
	no	69	78,4	82,1	100,0
	Total	84	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,5		
Total		88	100,0		

P63		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	52	59,1	61,2	61,2
	no	33	37,5	38,8	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

P64		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	75	85,2	87,2	87,2
	no	11	12,5	12,8	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P65		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	5	5,7	5,8	5,8
	no	81	92,0	94,2	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

P66		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	35	39,8	42,2	42,2
	no	48	54,5	57,8	100,0
	Total	83	94,3	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,7		
Total		88	100,0		

P67		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	73	83,0	85,9	85,9
	no	12	13,6	14,1	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		88	100,0		

P68		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	70	79,5	81,4	81,4
	no	16	18,2	18,6	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		88	100,0		

PRUEBA T

PRUEBA DE MUESTRAS INDEPENDIENTES.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
P1p1	Se han asumido varianzas iguales	1,026	,319	-2,741	32	,010	-1,06	,386	-1,846	-,272
	No se han asumido varianzas iguales			-2,741	31,417	,010	-1,06	,386	-1,846	-,271
P1p1	Se han asumido varianzas iguales	5,868	,021	-3,005	32	,005	-1,00	,333	-1,678	-,322
	No se han asumido varianzas iguales			-3,005	22,207	,006	-1,00	,333	-1,690	-,310
P1p4	Se han asumido varianzas iguales	11,940	,002	-2,102	32	,043	-,59	,280	-1,158	-,018
	No se han asumido varianzas iguales			-2,102	18,868	,049	-,59	,280	-1,174	-,002
P1p5	Se han asumido varianzas iguales	,887	,353	-3,315	32	,002	-1,24	,373	-1,994	-,476
	No se han asumido varianzas iguales			-3,315	31,962	,002	-1,24	,373	-1,994	-,476
P1p6	Se han asumido	8,751	,006	-1,871	32	,070	-,71	,377	-1,474	,063

	varianzas iguales									
	No se han asumido varianzas iguales			-1,871	24,313	,073	-,71	,377	-1,484	,072
P1p8	Se han asumido varianzas iguales	8,105	,008	-1,650	32	,109	-,53	,321	-1,183	,124
	No se han asumido varianzas iguales			-1,650	21,868	,113	-,53	,321	-1,195	,136
P1p9	Se han asumido varianzas iguales	14,109	,001	-2,639	32	,013	-1,00	,379	-1,772	-,228
	No se han asumido varianzas iguales			-2,639	21,137	,015	-1,00	,379	-1,788	-,212
P1p10	Se han asumido varianzas iguales	1,559	,221	-1,499	32	,144	-,65	,432	-1,527	,232
	No se han asumido varianzas iguales			-1,499	28,335	,145	-,65	,432	-1,531	,237
P1p11	Se han asumido varianzas iguales	8,128	,008	-1,947	32	,060	-,53	,272	-1,083	,025
	No se han asumido varianzas iguales			-1,947	21,559	,065	-,53	,272	-1,094	,035
P1p13	Se han asumido varianzas iguales	2,261	,142	-1,469	32	,152	-,71	,481	-1,685	,273
	No se han asumido varianzas iguales			-1,469	30,697	,152	-,71	,481	-1,686	,275
P1p14	Se han asumido varianzas iguales	27,575	,000	-3,172	32	,003	-1,12	,352	-1,835	-,400
	No se han asumido varianzas			-3,172	16,000	,006	-1,12	,352	-1,865	-,371

	iguales									
P1p15	Se han asumido varianzas iguales	8,743	,006	-2,209	32	,034	-,59	,266	-1,131	-,046
	No se han asumido varianzas iguales			-2,209	19,189	,040	-,59	,266	-1,145	-,031
P1p16	Se han asumido varianzas iguales	8,290	,007	-2,768	32	,009	-,88	,319	-1,532	-,233
	No se han asumido varianzas iguales			-2,768	21,434	,011	-,88	,319	-1,545	-,220
P1p17	Se han asumido varianzas iguales	44,119	,000	-2,588	32	,014	-,35	,136	-,631	-,075
	No se han asumido varianzas iguales			-2,588	22,951	,016	-,35	,136	-,635	-,071
P1p18	Se han asumido varianzas iguales	36,947	,000	-2,582	32	,015	-,59	,228	-1,052	-,124
	No se han asumido varianzas iguales			-2,582	16,000	,020	-,59	,228	-1,071	-,105
P1p19	Se han asumido varianzas iguales	3,977	,055	-1,862	32	,072	-,53	,284	-1,109	,050
	No se han asumido varianzas iguales			-1,862	21,899	,076	-,53	,284	-1,119	,061
P1p20	Se han asumido varianzas iguales	11,002	,002	-4,085	32	,000	-1,29	,317	-1,939	-,649
	No se han asumido varianzas iguales			-4,085	22,922	,000	-1,29	,317	-1,950	-,639
P1p21	Se han asumido varianzas iguales	,736	,397	-1,665	32	,106	-,65	,389	-1,438	,144
	No se			-1,665	31,56	,106	-,65	,389	-1,439	,145

	han asumido varianzas iguales				4					
P1p22	Se han asumido varianzas iguales	,062	,805	-3,220	32	,003	-1,00	,311	-1,633	-,367
	No se han asumido varianzas iguales			-3,220	31,815	,003	-1,00	,311	-1,633	-,367
P1p24	Se han asumido varianzas iguales	,767	,388	-2,610	32	,014	-1,12	,428	-1,990	-,245
	No se han asumido varianzas iguales			-2,610	31,796	,014	-1,12	,428	-1,990	-,245
P1p25	Se han asumido varianzas iguales	20,069	,000	-4,400	32	,000	-1,41	,321	-2,065	-,758
	No se han asumido varianzas iguales			-4,400	18,143	,000	-1,41	,321	-2,085	-,738
P1p26	Se han asumido varianzas iguales	15,953	,000	-4,039	32	,000	-1,12	,277	-1,681	-,554
	No se han asumido varianzas iguales			-4,039	18,938	,001	-1,12	,277	-1,697	-,538
P1p27	Se han asumido varianzas iguales	6,177	,018	-2,480	32	,019	-1,00	,403	-1,821	-,179
	No se han asumido varianzas iguales			-2,480	24,723	,020	-1,00	,403	-1,831	-,169
P1p28	Se han asumido varianzas iguales	1,732	,198	-2,575	32	,015	-1,29	,503	-2,318	-,270
	No se han asumido varianzas iguales			-2,575	31,088	,015	-1,29	,503	-2,319	-,269
P1p29	Se han asumido	23,954	,000	-2,393	32	,023	-,65	,270	-1,198	-,096

	varianzas iguales									
	No se han asumido varianzas iguales			-2,393	16,000	,029	-,65	,270	-1,220	-,074
P1p30	Se han asumido varianzas iguales	,931	,342	-2,652	32	,012	-,82	,311	-1,456	-,191
	No se han asumido varianzas iguales			-2,652	30,409	,013	-,82	,311	-1,457	-,190
P1p31	Se han asumido varianzas iguales	30,001	,000	-2,496	32	,018	-,53	,212	-,961	-,097
	No se han asumido varianzas iguales			-2,496	16,000	,024	-,53	,212	-,979	-,080
P1p32	Se han asumido varianzas iguales	64,318	,000	-3,043	32	,005	-,53	,174	-,884	-,175
	No se han asumido varianzas iguales			-3,043	16,000	,008	-,53	,174	-,898	-,161
P1p33	Se han asumido varianzas iguales	64,318	,000	-3,043	32	,005	-,53	,174	-,884	-,175
	No se han asumido varianzas iguales			-3,043	16,000	,008	-,53	,174	-,898	-,161
P1p34	Se han asumido varianzas iguales	26,136	,000	-2,678	32	,012	-,65	,242	-1,139	-,155
	No se han asumido varianzas iguales			-2,678	16,000	,017	-,65	,242	-1,159	-,135

ANÁLISIS FACTORIAL

COMUNALIDADES

	Inicial	Extracción
P1p1	1,000	,546
P1p2	1,000	,623
P1p4	1,000	,700
P1p5	1,000	,595
P1p9	1,000	,752
P1p14	1,000	,853
P1p15	1,000	,794
P1p16	1,000	,691
P1p17	1,000	,688
P1p18	1,000	,551
P1p20	1,000	,782
P1p22	1,000	,815
P1p24	1,000	,691
P1p25	1,000	,804
P1p26	1,000	,826
P1p27	1,000	,627
P1p28	1,000	,737
P1p29	1,000	,766
P1p30	1,000	,654
P1p31	1,000	,814
P1p32	1,000	,829
P1p33	1,000	,729
P1p34	1,000	,805

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Compo- nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturacion es al cuadrado de la extracción			Suma de las saturacion es al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,633	20,142	20,142	4,633	20,142	20,142	2,753	11,968	11,968
2	1,993	8,666	28,808	1,993	8,666	28,808	2,145	9,328	21,296
3	1,895	8,241	37,049	1,895	8,241	37,049	1,951	8,482	29,778
4	1,855	8,064	45,112	1,855	8,064	45,112	1,891	8,220	37,998
5	1,688	7,341	52,453	1,688	7,341	52,453	1,750	7,609	45,607
6	1,352	5,877	58,331	1,352	5,877	58,331	1,694	7,364	52,971
7	1,135	4,933	63,264	1,135	4,933	63,264	1,658	7,210	60,181
8	1,115	4,849	68,112	1,115	4,849	68,112	1,493	6,491	66,672
9	1,009	4,386	72,498	1,009	4,386	72,498	1,340	5,826	72,498
10	,964	4,191	76,689						
11	,856	3,720	80,409						
12	,669	2,908	83,318						
13	,659	2,864	86,182						
14	,604	2,624	88,806						

15	,517	2,249	91,054						
16	,463	2,015	93,069						
17	,336	1,461	94,530						
18	,304	1,320	95,850						
19	,256	1,114	96,964						
20	,227	,988	97,952						
21	,184	,798	98,750						
22	,167	,726	99,477						
23	,120	,523	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

MATRIZ DE COMPONENTES

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
P1p1	,363	,143	,209	-,121	-,339	-,163	,102	,406	-,139
P1p2	,301	,599	4,039E-02	-5,453E-02	2,561E-02	5,416E-02	-,122	,300	-,247
P1p4	,672	,143	-,302	-,254	,248	4,041E-02	-6,743E-02	-5,567E-02	-2,680E-02
P1p5	,432	,190	,428	,302	,285	5,649E-02	6,329E-02	-7,844E-02	-4,580E-02
P1p9	,411	,469	9,011E-02	-,413	-,177	,316	9,294E-02	,113	,177
P1p14	,106	,582	,204	9,912E-02	-7,646E-02	-,114	,485	-7,720E-02	,439
P1p15	,686	1,307E-02	-,335	-,298	-5,683E-02	-,135	,182	-,259	-3,391E-02
P1p16	,241	-,289	,467	1,950E-02	,333	2,181E-02	,291	,360	8,081E-02
P1p17	,334	-,235	-4,210E-02	9,510E-02	,676	-,195	-5,662E-02	7,090E-02	8,563E-02
P1p18	,395	2,272E-02	-,167	,576	,153	7,405E-02	3,220E-02	-1,152E-02	6,800E-02
P1p20	,426	,325	,266	,254	4,742E-02	-,464	-,224	,232	-,196
P1p22	,200	-,118	,362	,347	5,726E-02	,439	,349	-,352	-,261
P1p24	,295	,340	-,214	,413	,190	-2,842E-02	-,280	-,225	,326
P1p25	,525	-,320	,414	-4,014E-02	-,383	-,175	-,180	-,186	-9,157E-02
P1p26	,499	-,315	,594	-,145	-,147	-,144	-8,961E-02	-,214	8,273E-02
P1p27	,365	-,321	-,203	,407	-,364	-,115	-,127	5,362E-02	,140
P1p28	,340	6,821E-02	-,184	,502	-,541	6,144E-03	,181	2,393E-02	7,779E-02
P1p29	,702	-,105	-,135	-,252	-,273	,229	-,182	-5,242E-02	,132
P1p30	,435	,300	,184	-,224	,205	,186	-,267	-,353	-,136
P1p31	,497	-,410	-2,524E-02	-,265	,168	,182	7,540E-02	,258	,441
P1p32	,322	-,107	-2,460E-02	,302	-2,653E-02	,636	-,296	,350	-8,012E-02
P1p33	,423	-,125	-,408	-1,820E-02	4,031E-02	9,952E-02	,424	1,947E-02	-,419
P1p34	,708	-,136	-,314	-1,020E-02	,130	-,367	,133	3,309E-02	-,126

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

9 componentes extraídos

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
P1p1	,108	,200	,243	,215	,503	,103	-,336	-7,371E-02	8,683E-02
P1p2	,104	-,163	,371	-9,018E-02	,650	-9,892E-02	7,536E-02	4,045E-02	-2,404E-02
P1p4	,659	5,297E-02	,346	-,110	,133	,115	,300	-4,396E-02	-9,262E-02
P1p5	2,125E-02	,197	4,696E-02	-3,872E-02	,351	,255	,326	,493	,121
P1p9	,138	4,226E-02	,805	-7,848E-02	,181	8,644E-03	-4,200E-02	1,637E-02	,206
P1p14	-8,377E-02	-9,728E-02	,268	,113	,147	4,097E-02	,142	,134	,831
P1p15	,803	,237	,243	6,444E-02	-2,788E-02	-4,486E-02	8,182E-02	-3,997E-02	,136
P1p16	-3,825E-02	,131	-3,717E-02	-5,495E-02	,140	,750	-,162	,241	4,815E-02
P1p17	,313	1,057E-02	-,265	-,178	6,413E-02	,561	,395	-8,982E-03	-,113
P1p18	,185	-,103	-6,811E-02	,417	,113	,158	,456	,282	-5,306E-02
P1p20	7,606E-02	,237	-,123	9,007E-02	,796	6,500E-02	,230	-3,481E-02	6,606E-02
P1p22	1,176E-02	,145	-5,702E-03	6,923E-02	-,114	3,711E-02	-6,384E-03	,880	-5,377E-03
P1p24	6,158E-02	-5,781E-02	7,642E-02	,187	9,069E-02	-7,656E-02	,788	-8,043E-03	9,267E-02
P1p25	,123	,841	3,897E-02	,199	,130	1,303E-02	-8,303E-02	9,324E-02	-9,045E-02
P1p26	4,684E-02	,856	7,793E-02	-1,689E-02	5,151E-02	,241	-2,229E-02	,143	5,787E-02
P1p27	,139	,252	-8,536E-02	,690	-2,733E-02	3,932E-02	,148	-9,538E-02	-,165
P1p28	,116	4,468E-02	9,683E-02	,793	,104	-,172	5,324E-02	,148	,134
P1p29	,413	,400	,565	,227	-5,572E-02	4,391E-02	,105	-7,104E-02	-,208
P1p30	,221	,296	,355	-,395	,173	-,139	,350	,240	-8,051E-02
P1p31	,264	,188	,358	,103	-,246	,690	3,329E-02	-,151	-,102
P1p32	-,106	-9,582E-02	,388	,331	,114	,207	,150	,275	-,628
P1p33	,722	-,192	8,664E-03	,173	1,807E-02	3,001E-02	-,213	,282	-,119
P1p34	,780	,164	-9,587E-02	,199	,220	,220	,130	-8,543E-02	7,448E-03

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 20 iteraciones.

MATRIZ DE TRANSFORMACIÓN DE LAS COMPONENTES

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	,618	,411	,361	,250	,295	,269	,261	,162	-,048
2	-,087	-,349	,390	-,180	,521	-,400	,269	,031	,426
3	-,537	,547	,021	-,257	,279	,264	-,156	,373	,187
4	-,255	-,169	-,413	,613	,161	,002	,416	,398	-,040
5	,153	-,318	-,258	-,592	,015	,499	,428	,144	-,074
6	-,193	-,255	,608	,000	-,339	,021	-,005	,500	-,403
7	,286	-,286	-,058	,133	-,170	,226	-,452	,398	,611
8	-,175	-,362	,147	,228	,476	,512	-,348	-,319	-,230
9	-,289	,056	,292	,206	-,408	,368	,392	-,379	,431

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

ANEXO 3

FRECUENCIAS DEL RETEST.

P1P1		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	4	4,6	4,7	4,7
	de acuerdo	4	4,6	4,7	9,4
	indiferente	12	13,8	14,1	23,5
	en desacuerdo	23	26,4	27,1	50,6
	muy en desacuerdo	42	48,3	49,4	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P1P2		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	5	5,7	6,0	6,0
	de acuerdo	5	5,7	6,0	12,0
	indiferente	13	14,9	15,7	27,7
	en desacuerdo	24	27,6	28,9	56,6
	muy en desacuerdo	36	41,4	43,4	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P1P3		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	de acuerdo	8	9,2	9,6	10,8
	indiferente	19	21,8	22,9	33,7
	en desacuerdo	39	44,8	47,0	80,7
	muy en desacuerdo	16	18,4	19,3	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P1P4		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	2	2,3	2,3	2,3
	de acuerdo	4	4,6	4,7	7,0
	indiferente	17	19,5	19,8	26,7
	en desacuerdo	54	62,1	62,8	89,5
	muy en desacuerdo	9	10,3	10,5	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P1P5					
Válidos	muy de acuerdo	5	5,7	6,0	6,0
	de acuerdo	5	5,7	6,0	12,0
	indiferente	13	14,9	15,7	27,7
	en desacuerdo	24	27,6	28,9	56,6
	muy en desacuerdo	36	41,4	43,4	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P1P6					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	de acuerdo	8	9,2	9,6	10,8
	indiferente	19	21,8	22,9	33,7
	en desacuerdo	39	44,8	47,0	80,7
	muy en desacuerdo	16	18,4	19,3	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P1P7					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,6	3,6
	de acuerdo	4	4,6	4,8	8,4
	indiferente	6	6,9	7,2	15,7
	en desacuerdo	23	26,4	27,7	43,4
	muy en desacuerdo	47	54,0	56,6	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P1P8					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	4	4,6	5,0	5,0
	de acuerdo	4	4,6	5,0	10,0
	indiferente	14	16,1	17,5	27,5
	en desacuerdo	25	28,7	31,3	58,8
	muy en desacuerdo	33	37,9	41,3	100,0
	Total	80	92,0	100,0	
Perdidos	Sistema	7	8,0		
Total		87	100,0		

P1P9					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	de acuerdo	2	2,3	2,5	3,7
	indiferente	2	2,3	2,5	6,2
	en desacuerdo	17	19,5	21,0	27,2
	muy en	59	67,8	72,8	100,0

	desacuerdo				
	Total	81	93,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	6,9		
Total		87	100,0		

P1P10		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	12	13,8	14,3	14,3
	de acuerdo	22	25,3	26,2	40,5
	indiferente	23	26,4	27,4	67,9
	en desacuerdo	16	18,4	19,0	86,9
	muy en desacuerdo	11	12,6	13,1	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		

P1P11		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	7	8,0	8,2	8,2
	de acuerdo	6	6,9	7,1	15,3
	indiferente	16	18,4	18,8	34,1
	en desacuerdo	17	19,5	20,0	54,1
	muy en desacuerdo	39	44,8	45,9	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P1P12		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,6	3,6
	de acuerdo	4	4,6	4,8	8,4
	indiferente	6	6,9	7,2	15,7
	en desacuerdo	23	26,4	27,7	43,4
	muy en desacuerdo	47	54,0	56,6	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P1P13		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de acuerdo	5	5,7	6,0	6,0
	indiferente	16	18,4	19,0	25,0
	en desacuerdo	23	26,4	27,4	52,4
	muy en desacuerdo	40	46,0	47,6	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		

P1P14		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--------------	--	-------------------	-------------------	--------------------------	-----------------------------

Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	de acuerdo	1	1,1	1,2	2,3
	indiferente	2	2,3	2,3	4,7
	en desacuerdo	19	21,8	22,1	26,7
	muy en desacuerdo	63	72,4	73,3	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P1P15					
Válidos	muy de acuerdo	5	5,7	5,9	5,9
	de acuerdo	7	8,0	8,2	14,1
	indiferente	1	1,1	1,2	15,3
	en desacuerdo	19	21,8	22,4	37,6
	muy en desacuerdo	53	60,9	62,4	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P1P16					
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	de acuerdo	1	1,1	1,2	2,4
	indiferente	18	20,7	21,7	24,1
	en desacuerdo	27	31,0	32,5	56,6
	muy en desacuerdo	36	41,4	43,4	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P1P17					
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,5	3,5
	de acuerdo	1	1,1	1,2	4,7
	indiferente	9	10,3	10,5	15,1
	en desacuerdo	20	23,0	23,3	38,4
	muy en desacuerdo	53	60,9	61,6	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P1P18					
Válidos	muy de acuerdo	4	4,6	4,8	4,8
	de acuerdo	5	5,7	6,0	10,8
	indiferente	12	13,8	14,5	25,3
	en desacuerdo	27	31,0	32,5	57,8
	muy en desacuerdo	35	40,2	42,2	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P1P19		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	36	41,4	43,4	43,4
	de acuerdo	27	31,0	32,5	75,9
	indiferente	18	20,7	21,7	97,6
	en desacuerdo	1	1,1	1,2	98,8
	muy en desacuerdo	1	1,1	1,2	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P1P20		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	indiferente	4	4,6	4,7	5,8
	en desacuerdo	19	21,8	22,1	27,9
	muy en desacuerdo	62	71,3	72,1	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P1P21		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	2	2,3	2,3	2,3
	en desacuerdo	27	31,0	31,4	33,7
	muy en desacuerdo	57	65,5	66,3	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P1P22		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	10	11,5	11,8	11,8
	de acuerdo	11	12,6	12,9	24,7
	indiferente	21	24,1	24,7	49,4
	en desacuerdo	23	26,4	27,1	76,5
	muy en desacuerdo	20	23,0	23,5	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P1P23		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,5	3,5
	de acuerdo	3	3,4	3,5	7,1
	indiferente	8	9,2	9,4	16,5
	en desacuerdo	24	27,6	28,2	44,7
	muy en desacuerdo	47	54,0	55,3	100,0
	Total	85	97,7	100,0	

Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P1P24					
Válidos	de acuerdo	7	8,0	8,3	8,3
	indiferente	31	35,6	36,9	45,2
	en desacuerdo	20	23,0	23,8	69,0
	muy en desacuerdo	26	29,9	31,0	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		

P1P25					
Válidos	muy de acuerdo	5	5,7	5,8	5,8
	de acuerdo	4	4,6	4,7	10,5
	indiferente	7	8,0	8,1	18,6
	en desacuerdo	27	31,0	31,4	50,0
	muy en desacuerdo	43	49,4	50,0	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P1P26					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de acuerdo	7	8,0	8,3	8,3
	indiferente	31	35,6	36,9	45,2
	en desacuerdo	20	23,0	23,8	69,0
	muy en desacuerdo	26	29,9	31,0	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		

P1P27					
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,5	3,5
	de acuerdo	3	3,4	3,5	7,1
	indiferente	8	9,2	9,4	16,5
	en desacuerdo	24	27,6	28,2	44,7
	muy en desacuerdo	47	54,0	55,3	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P1P28					
Válidos	muy de acuerdo	10	11,5	11,8	11,8
	de acuerdo	11	12,6	12,9	24,7
	indiferente	21	24,1	24,7	49,4
	en desacuerdo	23	26,4	27,1	76,5
	muy en desacuerdo	20	23,0	23,5	100,0

	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P1P29					
Válidos	muy de acuerdo	2	2,3	2,3	2,3
	de acuerdo	1	1,1	1,2	3,5
	indiferente	3	3,4	3,5	7,0
	en desacuerdo	16	18,4	18,6	25,6
	muy en desacuerdo	64	73,6	74,4	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P1P30		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,5	3,5
	indiferente	3	3,4	3,5	7,1
	en desacuerdo	9	10,3	10,6	17,6
	muy en desacuerdo	70	80,5	82,4	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P1P31					
Válidos	de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	indiferente	6	6,9	7,1	8,2
	en desacuerdo	25	28,7	29,4	37,6
	muy en desacuerdo	53	60,9	62,4	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P1P32		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,2	1,2
	de acuerdo	2	2,3	2,3	3,5
	indiferente	1	1,1	1,2	4,7
	en desacuerdo	15	17,2	17,4	22,1
	muy en desacuerdo	67	77,0	77,9	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P1P33					
Válidos	muy de acuerdo	3	3,4	3,5	3,5
	de acuerdo	3	3,4	3,5	7,1
	indiferente	23	26,4	27,1	34,1
	en desacuerdo	32	36,8	37,6	71,8

	muy en desacuerdo	24	27,6	28,2	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P1P34					
Válidos	muy de acuerdo	2	2,3	2,3	2,3
	de acuerdo	1	1,1	1,2	3,5
	indiferente	3	3,4	3,5	7,0
	en desacuerdo	16	18,4	18,6	25,6
	muy en desacuerdo	64	73,6	74,4	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P35A		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	40	46,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	47	54,0		
Total		87	100,0		
P35B					
Válidos	elige la opción	33	37,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	54	62,1		
Total		87	100,0		
P35C					
Válidos	elige la opción	5	5,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	82	94,3		
Total		87	100,0		
P35D					
Válidos	elige la opción	29	33,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	58	66,7		
Total		87	100,0		
P35E					
Válidos	elige la opción	9	10,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	78	89,7		
Total		87	100,0		
P35F		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	3	3,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	84	96,6		
Total		87	100,0		
P35G					
Válidos	elige la opción	13	14,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	74	85,1		
Total		87	100,0		
P35H					
Válidos	elige la opción	7	8,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	80	92,0		
Total		87	100,0		
P35I					
Válidos	elige la opción	8	9,2	100,0	100,0

Perdidos	Sistema	79	90,8		
Total		87	100,0		

P36A		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	63	72,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	24	27,6		
Total		87	100,0		
P36B					
Válidos	elige la opción	21	24,1	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	66	75,9		
Total		87	100,0		
P36C					
Válidos	elige la opción	23	26,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	64	73,6		
Total		87	100,0		

P37A		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	46	52,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	41	47,1		
Total		87	100,0		
P37B					
Válidos	elige la opción	38	43,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	49	56,3		
Total		87	100,0		
P37C					
Válidos	elige la opción	20	23,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	67	77,0		
Total		87	100,0		
P37D					
Válidos	elige la opción	15	17,2	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	72	82,8		
Total		87	100,0		

P38		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	dos vasos	36	41,4	47,4	47,4
	tres vasos	26	29,9	34,2	81,6
	mas de tres vasos	14	16,1	18,4	100,0
	Total	76	87,4	100,0	
Perdidos	Sistema	11	12,6		
Total		87	100,0		

P39		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguna	9	10,3	10,7	10,7
	una pieza	30	34,5	35,7	46,4
	más de una pieza	45	51,7	53,6	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		

P40		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3 vasos al día	19	21,8	22,1	22,1
	6 vasos	29	33,3	33,7	55,8
	mas de 6 vasos	38	43,7	44,2	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P41		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	44	50,6	51,2	51,2
	uno	33	37,9	38,4	89,5
	mas de uno	9	10,3	10,5	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P42		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	algunos días a la semana	41	47,1	47,7	47,7
	solo los fines de semana	35	40,2	40,7	88,4
	no tomo	10	11,5	11,6	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P43		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	solo agua	68	78,2	80,0	80,0
	solo bebidas azucaradas y gaseosas	10	11,5	11,8	91,8
	otras	7	8,0	8,2	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P44		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	pipas, quicos, palomitas	23	26,4	27,4	27,4
	chicles	28	32,2	33,3	60,7
	otras chucherias dulces	14	16,1	16,7	77,4
	gusanitos, ganchitos	11	12,6	13,1	90,5
	otras	8	9,2	9,5	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		

P46		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	viendo la tele	34	39,1	39,5	39,5
	charlando con tus amigos	23	26,4	26,7	66,3
	charlando con tu familia	29	33,3	33,7	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P47		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	despacio y masticando bien	71	81,6	83,5	83,5
	deprisa para salir a jugar...	14	16,1	16,5	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P48		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	antes y despues de las comidas	67	77,0	77,9	77,9
	cuando mis padres me lo dicen	17	19,5	19,8	97,7
	nunca	2	2,3	2,3	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P49		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	una vez al dia	40	46,0	46,5	46,5
	entre 2 y 3 veces al dia	46	52,9	53,5	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P50		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 3 a 6 meses	19	21,8	22,1	22,1
	cada mes	17	19,5	19,8	41,9
	cada semana	17	19,5	19,8	61,6
	cada dia	5	5,7	5,8	67,4
	no me peso	28	32,2	32,6	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P51		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	20	23,0	23,8	23,8
	no	25	28,7	29,8	53,6
	3	12	13,8	14,3	67,9
	4	1	1,1	1,2	69,0
	5	26	29,9	31,0	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		

P52		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	me gusta el sabor	51	58,6	79,7	79,7
	son atractivos	6	6,9	9,4	89,1
	llevan premio	7	8,0	10,9	100,0
	Total	64	73,6	100,0	
Perdidos	Sistema	23	26,4		
Total		87	100,0		

P53		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	5	5,7	5,8	5,8
	frecuentemente	18	20,7	20,9	26,7
	a veces	52	59,8	60,5	87,2
	nunca	11	12,6	12,8	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P54		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	13	14,9	15,5	15,5
	frecuentemente	34	39,1	40,5	56,0
	a veces	29	33,3	34,5	90,5
	nunca	8	9,2	9,5	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		

P55		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	20	23,0	23,8	23,8
	frecuentemente	16	18,4	19,0	42,9
	a veces	21	24,1	25,0	67,9
	nunca	27	31,0	32,1	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		

P56		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	26	29,9	31,3	31,3
	frecuentemente	30	34,5	36,1	67,5
	a veces	21	24,1	25,3	92,8
	nunca	6	6,9	7,2	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P57		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	42	48,3	48,8	48,8
	frecuentemente	13	14,9	15,1	64,0
	a veces	29	33,3	33,7	97,7
	nunca	2	2,3	2,3	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P58		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	2	2,3	2,4	2,4
	frecuentemente	4	4,6	4,7	7,1
	a veces	45	51,7	52,9	60,0
	nunca	34	39,1	40,0	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P59		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	1	1,1	1,1	1,1
	frecuentemente	2	2,3	2,3	3,4
	a veces	14	16,1	16,1	19,5
	nunca	70	80,5	80,5	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

P60A		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	13	14,9	15,5	15,5
	una vez	25	28,7	29,8	45,2
	de 2 a 4 veces	45	51,7	53,6	98,8
	mas de 4 veces	1	1,1	1,2	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		

P60B		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	1	1,1	1,2	1,2
	una vez	9	10,3	10,7	11,9

	de 2 a 4 veces	47	54,0	56,0	67,9
	mas de 4 veces	27	31,0	32,1	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		
P60C					
Válidos	nunca	8	9,2	9,5	9,5
	una vez	44	50,6	52,4	61,9
	de 2 a 4 veces	26	29,9	31,0	92,9
	mas de 4 veces	6	6,9	7,1	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		
P60D					
Válidos	una vez	40	46,0	46,0	46,0
	de 2 a 4 veces	38	43,7	43,7	89,7
	mas de 4 veces	9	10,3	10,3	100,0
	Total	87	100,0	100,0	
P60E					
Válidos	nunca	1	1,1	1,2	1,2
	una vez	40	46,0	47,1	48,2
	de 2 a 4 veces	28	32,2	32,9	81,2
	mas de 4 veces	16	18,4	18,8	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		
P60F					
Válidos	nunca	2	2,3	2,4	2,4
	una vez	30	34,5	35,3	37,6
	de 2 a 4 veces	38	43,7	44,7	82,4
	mas de 4 veces	15	17,2	17,6	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		
P60G					
Válidos	nunca	12	13,8	14,3	14,3
	una vez	40	46,0	47,6	61,9
	de 2 a 4 veces	23	26,4	27,4	89,3
	mas de 4 veces	9	10,3	10,7	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		
P60H					
Válidos	nunca	12	13,8	14,0	14,0
	una vez	31	35,6	36,0	50,0
	de 2 a 4 veces	25	28,7	29,1	79,1
	mas de 4 veces	18	20,7	20,9	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		

P61A		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nada	2	2,3	2,4	2,4
	poco	44	50,6	51,8	54,1
	bastante	36	41,4	42,4	96,5
	mucho	3	3,4	3,5	100,0

	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		
P61B					
Válidos	nada	8	9,2	9,3	9,3
	poco	40	46,0	46,5	55,8
	bastante	34	39,1	39,5	95,3
	mucho	4	4,6	4,7	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		87	100,0		
P61C					
Válidos	poco	3	3,4	3,4	3,4
	bastante	67	77,0	77,0	80,5
	mucho	17	19,5	19,5	100,0
	Total	87	100,0	100,0	
P61D					
Válidos	nada	3	3,4	3,5	3,5
	poco	49	56,3	57,6	61,2
	bastante	33	37,9	38,8	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		
P61E					
Válidos	poco	14	16,1	16,5	16,5
	bastante	50	57,5	58,8	75,3
	mucho	21	24,1	24,7	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P62		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	15	17,2	18,1	18,1
	no	68	78,2	81,9	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P63		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	47	54,0	56,0	56,0
	no	37	42,5	44,0	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,4		
Total		87	100,0		

P64		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	73	83,9	85,9	85,9
	no	12	13,8	14,1	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P65		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	5	5,7	5,9	5,9
	no	80	92,0	94,1	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

P66		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	35	40,2	42,2	42,2
	no	48	55,2	57,8	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,6		
Total		87	100,0		

P67		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	68	78,2	82,9	82,9
	no	14	16,1	17,1	100,0
	Total	82	94,3	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,7		
Total		87	100,0		

P78		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	69	79,3	81,2	81,2
	no	16	18,4	18,8	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,3		
Total		87	100,0		

PRUEBA T

PRUEBA DE MUESTRAS INDEPENDIENTES

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
P1p1	Se han asumido varianzas iguales	1,184	,283	-1,747	41	,088	-,45	,258	-,971	,070
	No se han asumido varianzas iguales			-1,760	38,364	,086	-,45	,256	-,968	,068
P1p2	Se han asumido varianzas iguales	1,352	,252	-4,584	39	,000	-1,44	,314	-2,076	-,805
	No se han asumido varianzas iguales			-4,521	35,098	,000	-1,44	,319	-2,087	-,794
P1p3	Se han asumido varianzas iguales	,866	,358	-,800	41	,428	-,19	,243	-,686	,297
	No se han asumido varianzas iguales			-,801	40,993	,428	-,19	,243	-,686	,296
P1p4	Se han asumido varianzas iguales	1,352	,252	-4,584	39	,000	-1,44	,314	-2,076	-,805
	No se han asumido varianzas iguales			-4,521	35,098	,000	-1,44	,319	-2,087	-,794
P1p5	Se han asumido varianzas iguales	11,645	,002	-2,076	39	,045	-,61	,294	-1,203	-,016

	No se han asumido varianzas iguales			-2,040	25,041	,052	-,61	,299	-1,225	,006
P1p6	Se han asumido varianzas iguales	20,406	,000	-2,913	42	,006	-,68	,234	-1,154	-,209
	No se han asumido varianzas iguales			-2,913	22,643	,008	-,68	,234	-1,167	-,197
P1p7	Se han asumido varianzas iguales	,990	,326	-2,429	41	,020	-,73	,300	-1,336	-,123
	No se han asumido varianzas iguales			-2,419	39,005	,020	-,73	,302	-1,339	-,119
P1p8	Se han asumido varianzas iguales	,618	,436	,895	39	,376	,21	,233	-,262	,679
	No se han asumido varianzas iguales			,902	38,945	,372	,21	,231	-,258	,675
P1p9	Se han asumido varianzas iguales	1,103	,300	-1,533	42	,133	-,45	,297	-1,053	,144
	No se han asumido varianzas iguales			-1,533	41,758	,133	-,45	,297	-1,053	,144
P1p10	Se han asumido varianzas iguales	5,291	,027	-3,928	40	,000	-1,09	,278	-1,652	-,530
	No se han asumido varianzas iguales			-3,840	30,689	,001	-1,09	,284	-1,671	-,511
P1p11	Se han asumido varianzas iguales	18,989	,000	-3,036	42	,004	-,55	,180	-,908	-,183
	No se han asumido varianzas iguales			-3,036	26,723	,005	-,55	,180	-,914	-,177
P1p12	Se han	,314	,578	-1,911	41	,063	-,71	,371	-1,460	,040

	asumido varianzas iguales									
	No se han asumido varianzas iguales			-1,909	40,666	,063	-,71	,372	-1,461	,041
P1p13	Se han asumido varianzas iguales	,522	,474	-4,273	40	,000	-1,17	,273	-1,721	-,616
	No se han asumido varianzas iguales			-4,277	39,766	,000	-1,17	,273	-1,720	-,616
P1p14	Se han asumido varianzas iguales	,005	,942	-1,418	42	,163	-,45	,320	-1,101	,192
	No se han asumido varianzas iguales			-1,418	40,681	,164	-,45	,320	-1,102	,193
P1p15	Se han asumido varianzas iguales	,522	,474	-4,273	40	,000	-1,17	,273	-1,721	-,616
	No se han asumido varianzas iguales			-4,277	39,766	,000	-1,17	,273	-1,720	-,616
P1p16	Se han asumido varianzas iguales	10,320	,003	-3,237	41	,002	-,91	,282	-1,483	-,343
	No se han asumido varianzas iguales			-3,174	23,719	,004	-,91	,288	-1,508	-,319
P1p17	Se han asumido varianzas iguales	,314	,578	-1,911	41	,063	-,71	,371	-1,460	,040
	No se han asumido varianzas iguales			-1,909	40,666	,063	-,71	,372	-1,461	,041
P1p18	Se han asumido varianzas iguales	8,219	,006	-1,961	42	,057	-,50	,255	-1,015	,015
	No se han asumido			-1,961	29,552	,059	-,50	,255	-1,021	,021

	varianzas iguales									
P1p19	Se han asumido varianzas iguales	18,486,000	-3,207	42	,003	-,55	,170	-,889	-,202	
	No se han asumido varianzas iguales		-3,207	30,549	,003	-,55	,170	-,893	-,198	
P1p20	Se han asumido varianzas iguales	31,335,000	-3,250	42	,002	-,82	,252	-1,326	-,310	
	No se han asumido varianzas iguales		-3,250	21,000	,004	-,82	,252	-1,342	-,295	
P1p21	Se han asumido varianzas iguales	,138,712	-3,763	41	,001	-,98	,261	-1,510	-,455	
	No se han asumido varianzas iguales		-3,749	39,430	,001	-,98	,262	-1,513	-,453	
P1p22	Se han asumido varianzas iguales	8,219,006	-1,961	42	,057	-,50	,255	-1,015	,015	
	No se han asumido varianzas iguales		-1,961	29,552	,059	-,50	,255	-1,021	,021	

ANÁLISIS FACTORIAL

COMUNALIDADES

	Inicial	Extracción
P1p2	1,000	,913
P1p4	1,000	,913
P1p5	1,000	,659
P1p6	1,000	,794
P1p7	1,000	,743
P1p10	1,000	,640
P1p11	1,000	,445
P1p13	1,000	,928
P1p15	1,000	,928
P1p16	1,000	,659
P1p19	1,000	,449
P1p20	1,000	,682
P1p21	1,000	,326

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,049	23,453	23,453	3,049	23,453	23,453	2,353	18,101	18,101
2	2,245	17,270	40,723	2,245	17,270	40,723	2,162	16,629	34,730
3	1,372	10,550	51,273	1,372	10,550	51,273	1,828	14,062	48,793
4	1,211	9,312	60,585	1,211	9,312	60,585	1,488	11,444	60,237
5	1,203	9,253	69,838	1,203	9,253	69,838	1,248	9,601	69,838
6	,969	7,451	77,288						
7	,962	7,397	84,685						
8	,765	5,884	90,570						
9	,498	3,832	94,402						
10	,450	3,461	97,862						
11	,278	2,138	100,000						
12	1,194E-16	9,183E-16	100,000						
13	-6,305E-17	-4,850E-16	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

MATRIZ DE COMPONENTES

	Componente				
	1	2	3	4	5
P1p2	,677	-,572	-,347	-2,508E-02	8,398E-02
P1p4	,677	-,572	-,347	-2,508E-02	8,398E-02
P1p5	,455	,276	-,491	,116	-,348
P1p6	,491	-,108	,560	,240	-,413
P1p7	,160	-,102	-,124	,800	,225
P1p10	,404	-,232	,101	-4,971E-02	,641
P1p11	,420	,311	-,271	-4,287E-02	-,310
P1p13	,465	,800	2,047E-03	6,380E-02	,259
P1p15	,465	,800	2,047E-03	6,380E-02	,259
P1p16	,484	-7,721E-02	,476	-,342	,272
P1p19	,321	,186	-,168	-,521	-,108
P1p20	,664	-,141	,336	-7,852E-02	-,319
P1p21	,329	1,991E-02	,331	,301	-,131

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

5 componentes extraídos

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

	Componente				
	1	2	3	4	5
P1p2	,919	-,120	,138	,185	-8,096E-03
P1p4	,919	-,120	,138	,185	-8,096E-03
P1p5	,182	,228	5,786E-02	,755	-4,857E-03
P1p6	2,429E-02	-2,894E-02	,887	5,381E-02	-4,981E-02
P1p7	,212	,127	8,270E-02	5,771E-02	-,820
P1p10	,589	,303	2,106E-02	-,446	-5,023E-02
P1p11	9,091E-02	,261	,137	,569	,160
P1p13	-6,166E-02	,939	8,004E-02	,187	2,604E-02
P1p15	-6,166E-02	,939	8,004E-02	,187	2,604E-02
P1p16	,323	,287	,405	-,417	,367
P1p19	,174	,201	-2,295E-02	,243	,564
P1p20	,296	4,269E-02	,723	,127	,233
P1p21	1,769E-02	,124	,523	1,439E-02	-,192

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

MATRIZ DE TRANSFORMACIÓN DE LAS COMPONENTES

Componente	1	2	3	4	5
1	,658	,435	,539	,272	,116
2	-,564	,764	-,093	,279	,107
3	-,347	,044	,686	-,632	,093
4	-,090	,043	,211	,140	-,962
5	,348	,472	-,431	-,656	-,202

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

ANEXO 4

FRECUENCIAS DEL SEGUNDO PASE A UNA POBLACIÓN DISTINTA.

sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	chico	43	47,8	47,8	47,8
	chica	47	52,2	52,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

nacimien		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	04/05/90	1	1,1	1,1	1,1
	04/19/90	1	1,1	1,1	2,3
	04/25/90	1	1,1	1,1	3,4
	06/16/90	1	1,1	1,1	4,5
	01/11/91	1	1,1	1,1	5,7
	03/23/91	1	1,1	1,1	6,8
	04/26/91	2	2,2	2,3	9,1
	05/18/91	2	2,2	2,3	11,4
	06/16/91	1	1,1	1,1	12,5
	07/04/91	2	2,2	2,3	14,8
	09/13/91	1	1,1	1,1	15,9
	10/16/91	1	1,1	1,1	17,0
	11/11/91	1	1,1	1,1	18,2
	01/01/92	2	2,2	2,3	20,5
	01/17/92	2	2,2	2,3	22,7
	02/07/92	1	1,1	1,1	23,9
	02/13/92	1	1,1	1,1	25,0
	03/01/92	1	1,1	1,1	26,1
	03/14/92	2	2,2	2,3	28,4
	03/30/92	1	1,1	1,1	29,5
	04/08/92	2	2,2	2,3	31,8
	04/21/92	1	1,1	1,1	33,0
	04/29/92	2	2,2	2,3	35,2
	05/17/92	1	1,1	1,1	36,4
	05/21/92	1	1,1	1,1	37,5
	05/27/92	2	2,2	2,3	39,8
	06/02/92	1	1,1	1,1	40,9
	06/25/92	1	1,1	1,1	42,0
	07/03/92	1	1,1	1,1	43,2
	07/16/92	2	2,2	2,3	45,5
	07/18/92	2	2,2	2,3	47,7
	09/07/92	1	1,1	1,1	48,9
	09/09/92	1	1,1	1,1	50,0
	09/27/92	1	1,1	1,1	51,1
	10/24/92	2	2,2	2,3	53,4
	11/20/92	1	1,1	1,1	54,5
	11/24/92	1	1,1	1,1	55,7
	11/26/92	1	1,1	1,1	56,8
	12/19/92	1	1,1	1,1	58,0
	01/11/93	1	1,1	1,1	59,1
	01/12/93	2	2,2	2,3	61,4
	01/22/93	1	1,1	1,1	62,5
	01/25/93	1	1,1	1,1	63,6
	01/28/93	1	1,1	1,1	64,8
	02/02/93	3	3,3	3,4	68,2

	03/02/93	1	1,1	1,1	69,3
	03/13/93	1	1,1	1,1	70,5
	03/27/93	1	1,1	1,1	71,6
	04/08/93	2	2,2	2,3	73,9
	04/09/93	1	1,1	1,1	75,0
	04/29/93	1	1,1	1,1	76,1
	06/09/93	2	2,2	2,3	78,4
	06/10/93	1	1,1	1,1	79,5
	06/17/93	2	2,2	2,3	81,8
	06/20/93	1	1,1	1,1	83,0
	07/02/93	1	1,1	1,1	84,1
	09/11/93	2	2,2	2,3	86,4
	10/23/93	1	1,1	1,1	87,5
	11/19/93	1	1,1	1,1	88,6
	11/20/93	2	2,2	2,3	90,9
	12/09/93	2	2,2	2,3	93,2
	12/14/93	1	1,1	1,1	94,3
	12/18/93	1	1,1	1,1	95,5
	12/20/93	1	1,1	1,1	96,6
	12/23/93	2	2,2	2,3	98,9
	12/25/93	1	1,1	1,1	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		

centro		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	público	89	98,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

Curso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5º primaria	37	41,1	41,1	41,1
	6º primaria	36	40,0	40,0	81,1
	1º de la ESO	17	18,9	18,9	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

padre		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	69	76,7	81,2	81,2
	no	16	17,8	18,8	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,6		
Total		90	100,0		

madre		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	49	54,4	55,7	55,7
	no	39	43,3	44,3	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		

hermanos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	11	12,2	12,4	12,4
	uno	55	61,1	61,8	74,2
	dos	17	18,9	19,1	93,3
	tres	2	2,2	2,2	95,5
	mas de tres	4	4,4	4,5	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

comedor		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	31	34,4	35,2	35,2
	no	57	63,3	64,8	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		

Vas 1		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opcion	48	53,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	42	46,7		
Total		90	100,0		
Vas 2		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opcion	4	4,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	86	95,6		
Total		90	100,0		
Vas 3		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opcion	30	33,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	60	66,7		
Total		90	100,0		
Vas 4		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opcion	7	7,8	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	83	92,2		
Total		90	100,0		

P1p1		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	5	5,6	5,9	5,9
	de acuerdo	5	5,6	5,9	11,8
	indiferente	13	14,4	15,3	27,1
	en desacuerdo	22	24,4	25,9	52,9
	muy en desacuerdo	40	44,4	47,1	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,6		
Total		90	100,0		

P1p2		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	6	6,7	6,8	6,8
	de acuerdo	4	4,4	4,5	11,4
	indiferente	13	14,4	14,8	26,1
	en desacuerdo	22	24,4	25,0	51,1
	muy en desacuerdo	43	47,8	48,9	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		

P1P3		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	5	5,6	5,9	5,9
	de acuerdo	3	3,3	3,5	9,4
	indiferente	7	7,8	8,2	17,6
	en desacuerdo	16	17,8	18,8	36,5
	muy en desacuerdo	54	60,0	63,5	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,6		
Total		90	100,0		

P1P4		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	8	8,9	9,6	9,6
	de acuerdo	8	8,9	9,6	19,3
	indiferente	16	17,8	19,3	38,6
	en desacuerdo	22	24,4	26,5	65,1
	muy en desacuerdo	29	32,2	34,9	100,0
	Total	83	92,2	100,0	
Perdidos	Sistema	7	7,8		
Total		90	100,0		

P1P5		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	6	6,7	7,5	7,5
	de acuerdo	3	3,3	3,8	11,3
	indiferente	16	17,8	20,0	31,3
	en desacuerdo	29	32,2	36,3	67,5
	muy en desacuerdo	26	28,9	32,5	100,0
	Total	80	88,9	100,0	
Perdidos	Sistema	10	11,1		
Total		90	100,0		

P1P6		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	8	8,9	9,1	9,1
	de acuerdo	6	6,7	6,8	15,9
	indiferente	1	1,1	1,1	17,0
	en desacuerdo	20	22,2	22,7	39,8
	muy en desacuerdo	53	58,9	60,2	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		

P1P7		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	de acuerdo	2	2,2	2,2	3,4
	indiferente	2	2,2	2,2	5,6
	en desacuerdo	24	26,7	27,0	32,6
	muy en desacuerdo	60	66,7	67,4	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P1P8		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	5	5,6	5,8	5,8
	de acuerdo	5	5,6	5,8	11,6
	indiferente	9	10,0	10,5	22,1
	en desacuerdo	33	36,7	38,4	60,5
	muy en desacuerdo	34	37,8	39,5	100,0
	Total	86	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,4		
Total		90	100,0		

P1P9		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	3	3,3	3,4	3,4
	en desacuerdo	28	31,1	31,5	34,8
	muy en desacuerdo	58	64,4	65,2	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P1P10		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	indiferente	6	6,7	6,7	6,7
	en desacuerdo	19	21,1	21,3	28,1
	muy en desacuerdo	64	71,1	71,9	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P1P11		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	7	7,8	8,1	8,1
	de acuerdo	2	2,2	2,3	10,5
	indiferente	14	15,6	16,3	26,7
	en desacuerdo	31	34,4	36,0	62,8
	muy en desacuerdo	32	35,6	37,2	100,0
	Total	86	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,4		
Total		90	100,0		

P1P12		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de acuerdo	8	8,9	9,3	9,3
	indiferente	30	33,3	34,9	44,2
	en desacuerdo	21	23,3	24,4	68,6
	muy en desacuerdo	27	30,0	31,4	100,0
	Total	86	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,4		
Total		90	100,0		

P1P13		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	15	16,7	16,9	16,9
	de acuerdo	11	12,2	12,4	29,2
	indiferente	15	16,7	16,9	46,1
	en desacuerdo	27	30,0	30,3	76,4
	muy en desacuerdo	21	23,3	23,6	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P1P14		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	2	2,2	2,2	2,2
	de acuerdo	6	6,7	6,7	9,0
	indiferente	6	6,7	6,7	15,7
	en desacuerdo	23	25,6	25,8	41,6
	muy en desacuerdo	52	57,8	58,4	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P1P15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	de acuerdo	2	2,2	2,3	3,4
	indiferente	15	16,7	17,0	20,5
	en desacuerdo	25	27,8	28,4	48,9
	muy en desacuerdo	45	50,0	51,1	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		

P1P16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	5	5,6	5,6	5,6
	de acuerdo	2	2,2	2,2	7,9
	indiferente	8	8,9	9,0	16,9
	en desacuerdo	25	27,8	28,1	44,9
	muy en desacuerdo	49	54,4	55,1	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P1P17		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	13	14,4	14,9	14,9
	de acuerdo	13	14,4	14,9	29,9
	indiferente	16	17,8	18,4	48,3
	en desacuerdo	24	26,7	27,6	75,9
	muy en desacuerdo	21	23,3	24,1	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		

P1P18		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	3	3,3	3,4	3,4
	indiferente	5	5,6	5,7	9,1
	en desacuerdo	8	8,9	9,1	18,2
	muy en desacuerdo	72	80,0	81,8	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		

P1P19		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	2	2,2	2,2	2,2
	de acuerdo	1	1,1	1,1	3,4
	indiferente	3	3,3	3,4	6,7
	en desacuerdo	20	22,2	22,5	29,2
	muy en desacuerdo	63	70,0	70,8	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P1P20		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de acuerdo	2	2,2	2,3	2,3
	indiferente	9	10,0	10,2	12,5
	en desacuerdo	23	25,6	26,1	38,6
	muy en desacuerdo	54	60,0	61,4	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		

P1P21		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy de acuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	en desacuerdo	17	18,9	19,1	20,2
	muy en desacuerdo	71	78,9	79,8	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P1P22		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
-------	--	------------	------------	------------	------------

				válido	acumulado
Válidos	muy de acuerdo	2	2,2	2,2	2,2
	de acuerdo	1	1,1	1,1	3,4
	indiferente	1	1,1	1,1	4,5
	en desacuerdo	14	15,6	15,7	20,2
	muy en desacuerdo	71	78,9	79,8	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P23a		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	40	44,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	50	55,6		
Total		90	100,0		
P23b		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	38	42,2	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	52	57,8		
Total		90	100,0		
P23c		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	4	4,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	86	95,6		
Total		90	100,0		
P23d		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	31	34,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	59	65,6		
Total		90	100,0		
P23e		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	13	14,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	77	85,6		
Total		90	100,0		
P23f		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	2	2,2	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	88	97,8		
Total		90	100,0		
P23g		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	10	11,1	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	80	88,9		
Total		90	100,0		
P23h		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	8	8,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	82	91,1		
Total		90	100,0		
P23i		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	3	3,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	87	96,7		
Total		90	100,0		

P24a		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	77	85,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	13	14,4		
Total		90	100,0		
P24b		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	22	24,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	68	75,6		
Total		90	100,0		
P24c		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	21	23,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	69	76,7		
Total		90	100,0		

P25a		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	48	53,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	42	46,7		
Total		90	100,0		
P25b		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	49	54,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	41	45,6		
Total		90	100,0		
P25c		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	20	22,2	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	70	77,8		
Total		90	100,0		
P25d		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	elige la opción	17	18,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	73	81,1		
Total		90	100,0		

P26		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	dos vasos	52	57,8	66,7	66,7
	tres vasos	19	21,1	24,4	91,0
	mas de tres vasos	7	7,8	9,0	100,0
	Total	78	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	12	13,3		
Total		90	100,0		

P27		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguna	7	7,8	7,9	7,9
	una pieza	29	32,2	32,6	40,4
	más de una pieza	53	58,9	59,6	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P28		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3 vasos al dia	18	20,0	20,2	20,2
	6 vasos	31	34,4	34,8	55,1
	mas de 6 vasos	40	44,4	44,9	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P29		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	50	55,6	56,2	56,2
	uno	31	34,4	34,8	91,0
	mas de uno	8	8,9	9,0	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P30		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	algunos dias a la semana	47	52,2	52,8	52,8
	solo los fines de semana	32	35,6	36,0	88,8
	no tomo	10	11,1	11,2	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P31		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	solo agua	81	90,0	93,1	93,1
	solo bebidas azucaradas y gaseosas	2	2,2	2,3	95,4
	otras	4	4,4	4,6	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		

P32		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	pipas, quicos, palomitas	25	27,8	28,7	28,7
	chicles	31	34,4	35,6	64,4
	otras chucherias dulces	14	15,6	16,1	80,5
	gusanitos, ganchitos	7	7,8	8,0	88,5
	otras	10	11,1	11,5	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		

P33		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	viendo la tele	48	53,3	53,9	53,9
	charlando con tus amigos	12	13,3	13,5	67,4
	charlando con tu familia	29	32,2	32,6	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P34		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	despacio y masticando bien	76	84,4	85,4	85,4
	deprisa para salir a jugar...	13	14,4	14,6	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P35		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	antes y despues de las comidas	74	82,2	83,1	83,1
	cuando mis padres me lo dicen	15	16,7	16,9	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P36		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	una vez al dia	41	45,6	46,1	46,1
	entre 2 y 3 veces al dia	48	53,3	53,9	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P37		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 3 a 6 meses	21	23,3	23,6	23,6
	cada mes	29	32,2	32,6	56,2
	cada semana	9	10,0	10,1	66,3
	cada dia	2	2,2	2,2	68,5
	no me peso	28	31,1	31,5	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P38		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	22	24,4	26,8	26,8
	no	60	66,7	73,2	100,0
	Total	82	91,1	100,0	
Perdidos	Sistema	8	8,9		
Total		90	100,0		

P39		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	me gusta el sabor	55	61,1	77,5	77,5
	son atractivos	7	7,8	9,9	87,3
	llevan premio	9	10,0	12,7	100,0
	Total	71	78,9	100,0	
Perdidos	Sistema	19	21,1		
Total		90	100,0		

P40		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	6	6,7	6,7	6,7
	frecuentemente	24	26,7	27,0	33,7
	a veces	50	55,6	56,2	89,9
	nunca	9	10,0	10,1	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P41		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	17	18,9	19,3	19,3
	frecuentemente	42	46,7	47,7	67,0
	a veces	26	28,9	29,5	96,6
	nunca	3	3,3	3,4	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		

P42		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	24	26,7	27,9	27,9
	frecuentemente	16	17,8	18,6	46,5
	a veces	28	31,1	32,6	79,1
	nunca	18	20,0	20,9	100,0
	Total	86	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,4		
Total		90	100,0		

P43		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	25	27,8	29,1	29,1
	frecuentemente	31	34,4	36,0	65,1
	a veces	22	24,4	25,6	90,7
	nunca	8	8,9	9,3	100,0
	Total	86	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,4		
Total		90	100,0		

P44		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	39	43,3	43,8	43,8
	frecuentemente	19	21,1	21,3	65,2
	a veces	29	32,2	32,6	97,8
	nunca	2	2,2	2,2	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P45		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	1	1,1	1,1	1,1
	frecuentemente	3	3,3	3,4	4,5
	a veces	55	61,1	62,5	67,0
	nunca	29	32,2	33,0	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		

P46		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy frecuentemente	4	4,4	4,5	4,5
	frecuentemente	1	1,1	1,1	5,6
	a veces	18	20,0	20,2	25,8
	nunca	66	73,3	74,2	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

P47a		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	10	11,1	11,4	11,4
	una vez	27	30,0	30,7	42,0
	de 2 a 4 veces	50	55,6	56,8	98,9
	mas de 4 veces	1	1,1	1,1	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		
P47b		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	4	4,4	4,5	4,5
	una vez	11	12,2	12,5	17,0
	de 2 a 4 veces	43	47,8	48,9	65,9
	mas de 4 veces	30	33,3	34,1	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		
P47c		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	12	13,3	13,6	13,6
	una vez	44	48,9	50,0	63,6
	de 2 a 4 veces	26	28,9	29,5	93,2
	mas de 4 veces	5	5,6	5,7	98,9
	33	1	1,1	1,1	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		
P47d		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	una vez	44	48,9	50,0	50,0
	de 2 a 4 veces	28	31,1	31,8	81,8
	mas de 4 veces	16	17,8	18,2	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		
P47e		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	1	1,1	1,2	1,2
	una vez	37	41,1	43,0	44,2
	de 2 a 4 veces	29	32,2	33,7	77,9
	mas de 4 veces	18	20,0	20,9	98,8
	22	1	1,1	1,2	100,0
	Total	86	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,4		
Total		90	100,0		

P47f		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	3	3,3	3,4	3,4
	una vez	48	53,3	55,2	58,6
	de 2 a 4 veces	25	27,8	28,7	87,4

	mas de 4 veces	11	12,2	12,6	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		
P47g		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	10	11,1	11,5	11,5
	una vez	41	45,6	47,1	58,6
	de 2 a 4 veces	28	31,1	32,2	90,8
	mas de 4 veces	8	8,9	9,2	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		
P47h		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	14	15,6	16,1	16,1
	una vez	35	38,9	40,2	56,3
	de 2 a 4 veces	20	22,2	23,0	79,3
	mas de 4 veces	18	20,0	20,7	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		

P48a		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nada	4	4,4	4,5	4,5
	poco	50	55,6	56,8	61,4
	bastante	33	36,7	37,5	98,9
	mucho	1	1,1	1,1	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
Total		90	100,0		
P48b		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nada	3	3,3	3,4	3,4
	poco	49	54,4	55,1	58,4
	bastante	33	36,7	37,1	95,5
	mucho	4	4,4	4,5	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		
P48c		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco	5	5,6	5,7	5,7
	bastante	58	64,4	66,7	72,4
	mucho	24	26,7	27,6	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		
P48d		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nada	3	3,3	3,4	3,4
	poco	46	51,1	52,3	55,7
	bastante	38	42,2	43,2	98,9
	mucho	1	1,1	1,1	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		

Total		90	100,0		
P48e		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco	17	18,9	19,5	19,5
	bastante	47	52,2	54,0	73,6
	mucho	23	25,6	26,4	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		

P49		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	10	11,1	11,6	11,6
	no	76	84,4	88,4	100,0
	Total	86	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,4		
Total		90	100,0		

P50		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	44	48,9	50,6	50,6
	no	43	47,8	49,4	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		

P51		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	76	84,4	87,4	87,4
	no	11	12,2	12,6	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		

P52		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	5	5,6	5,7	5,7
	no	82	91,1	94,3	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		

P53		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	37	41,1	44,0	44,0
	no	47	52,2	56,0	100,0
	Total	84	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	6	6,7		
Total		90	100,0		

P54		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	74	82,2	87,1	87,1
	no	11	12,2	12,9	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,6		
Total		90	100,0		

P55		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	66	73,3	75,9	75,9
	no	21	23,3	24,1	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,3		
Total		90	100,0		

PRUEBA T

PRUEBA DE MUESTRAS INDEPENDIENTES

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	Superior
P1p1	Se han asumido varianzas iguales	2,509	,121	-2,465	42	,018	-,91	,369	-1,653		-,165
	No se han asumido varianzas iguales			-2,465	39,386	,018	-,91	,369	-1,655		-,163
P1p2	Se han asumido varianzas iguales	2,488	,122	-3,510	42	,001	-1,27	,363	-2,004		-,541
	No se han asumido varianzas iguales			-3,510	38,671	,001	-1,27	,363	-2,006		-,539
P1p3	Se han asumido varianzas iguales	44,419	,000	-4,307	42	,000	-1,50	,348	-2,203		-,797
	No se han asumido varianzas iguales			-4,307	23,595	,000	-1,50	,348	-2,220		-,780
P1p4	Se han asumido varianzas iguales	1,790	,188	-4,176	42	,000	-1,41	,337	-2,090		-,728
	No se han asumido varianzas iguales			-4,176	40,226	,000	-1,41	,337	-2,091		-,727
P1p5	Se han asumido varianzas iguales	20,569	,000	-3,162	42	,003	-1,14	,359	-1,862		-,411

	No se han asumido varianzas iguales			-3,162	28,514	,004	-1,14	,359	-1,872	-,401
P1p7	Se han asumido varianzas iguales	10,962	,002	-2,596	42	,013	-,68	,263	-1,212	-,152
	No se han asumido varianzas iguales			-2,596	25,745	,015	-,68	,263	-1,222	-,142
P1p8	Se han asumido varianzas iguales	4,997	,031	-1,439	42	,157	-,41	,284	-,983	,164
	No se han asumido varianzas iguales			-1,439	30,670	,160	-,41	,284	-,989	,171
P1p9	Se han asumido varianzas iguales	8,047	,007	-3,116	42	,003	-,77	,248	-1,273	-,272
	No se han asumido varianzas iguales			-3,116	23,858	,005	-,77	,248	-1,285	-,261
P1p10	Se han asumido varianzas iguales	51,155	,000	-3,103	42	,003	-,55	,176	-,900	-,191
	No se han asumido varianzas iguales			-3,103	23,995	,005	-,55	,176	-,908	-,183
P1p11	Se han asumido varianzas iguales	17,513	,000	-5,291	42	,000	-1,77	,335	-2,449	-1,097
	No se han asumido varianzas iguales			-5,291	29,968	,000	-1,77	,335	-2,457	-1,088
P1p13	Se han asumido varianzas iguales	,724	,400	-2,953	42	,005	-1,27	,431	-2,143	-,403
	No se han asumido varianzas iguales			-2,953	41,853	,005	-1,27	,431	-2,143	-,403
P1p14	Se han	6,014	,018	-2,383	42	,022	-,77	,324	-1,427	-,118

	asumido varianzas iguales									
	No se han asumido varianzas iguales			-2,383	38,326	,022	-,77	,324	-1,429	-,116
P1p15	Se han asumido varianzas iguales	1,993	,165	-2,598	42	,013	-,64	,245	-1,131	-,142
	No se han asumido varianzas iguales			-2,598	33,291	,014	-,64	,245	-1,135	-,138
P1p16	Se han asumido varianzas iguales	13,128	,001	-3,376	42	,002	-1,00	,296	-1,598	-,402
	No se han asumido varianzas iguales			-3,376	24,660	,002	-1,00	,296	-1,611	-,389
P1p17	Se han asumido varianzas iguales	3,942	,054	-2,118	42	,040	-,95	,451	-1,864	-,045
	No se han asumido varianzas iguales			-2,118	40,231	,040	-,95	,451	-1,865	-,044
P1p18	Se han asumido varianzas iguales	34,996	,000	-2,846	42	,007	-,64	,224	-1,088	-,185
	No se han asumido varianzas iguales			-2,846	21,000	,010	-,64	,224	-1,101	-,171
P1p19	Se han asumido varianzas iguales	16,590	,000	-2,556	42	,014	-,50	,196	-,895	-,105
	No se han asumido varianzas iguales			-2,556	28,004	,016	-,50	,196	-,901	-,099
P1p20	Se han asumido varianzas iguales	8,429	,006	-1,670	42	,102	-,32	,191	-,703	,066
	No se han asumido			-1,670	36,912	,103	-,32	,191	-,704	,068

	varianzas iguales									
P1p21	Se han asumido varianzas iguales	2520,000	,000	-4,183	42	,000	-,45	,109	-,674	-,235
	No se han asumido varianzas iguales			-4,183	21,000	,000	-,45	,109	-,681	-,229
P1p22	Se han asumido varianzas iguales	16,405	,000	-3,356	42	,002	-,91	,271	-1,456	-,362
	No se han asumido varianzas iguales			-3,356	22,216	,003	-,91	,271	-1,471	-,348

ANÁLISIS FACTORIAL

COMUNALIDADES

	Inicial	Extracción
P1p1	1,000	,684
P1p2	1,000	,685
P1p3	1,000	,697
P1p4	1,000	,685
P1p5	1,000	,738
P1p7	1,000	,734
P1p9	1,000	,684
P1p10	1,000	,696
P1p11	1,000	,856
P1p13	1,000	,541
P1p14	1,000	,692
P1p15	1,000	,766
P1p16	1,000	,723
P1p17	1,000	,746
P1p18	1,000	,674
P1p19	1,000	,644
P1p21	1,000	,558
P1p22	1,000	,847

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,002	22,235	22,235	4,002	22,235	22,235	2,898	16,100	16,100
2	2,224	12,354	34,590	2,224	12,354	34,590	2,550	14,167	30,267
3	1,915	10,640	45,230	1,915	10,640	45,230	2,156	11,978	42,245
4	1,723	9,570	54,800	1,723	9,570	54,800	1,861	10,340	52,586
5	1,518	8,434	63,234	1,518	8,434	63,234	1,677	9,319	61,904
6	1,268	7,043	70,277	1,268	7,043	70,277	1,507	8,373	70,277
7	,996	5,535	75,812						
8	,718	3,990	79,802						
9	,684	3,801	83,603						
10	,587	3,261	86,864						
11	,513	2,848	89,713						
12	,427	2,372	92,085						
13	,390	2,166	94,250						
14	,324	1,799	96,049						
15	,258	1,433	97,482						
16	,198	1,098	98,580						
17	,156	,869	99,449						
18	9,914E-02	,551	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

MATRIZ DE COMPONENTES

Componente						
	1	2	3	4	5	6
P1p1	,249	-,263	,528	-6,344E-02	-7,538E-02	,514
P1p2	,174	,484	,564	-,147	,274	-7,764E-02
P1p3	,683	,355	9,844E-02	-,171	-2,041E-02	-,255
P1p4	,290	,200	,353	,592	-,247	-,155
P1p5	,243	7,296E-02	,599	-,391	,339	-,218
P1p7	,717	4,679E-02	-,242	-,380	-8,011E-02	-9,224E-02
P1p9	,511	,402	-,356	,147	-,332	5,731E-02
P1p10	,348	,309	-,117	,632	,234	-,110
P1p11	,376	,464	,369	5,623E-02	1,863E-02	,599
P1p13	,316	,489	-,229	,296	,245	-5,576E-02
P1p14	,525	-,546	,247	,199	-,104	8,133E-02
P1p15	,488	-,517	,203	,340	-,321	2,930E-02
P1p16	,386	-,329	-,327	,197	,523	,213
P1p17	,152	-,265	-,150	,137	,753	,208
P1p18	,512	-,265	,191	-6,725E-03	,207	-,513
P1p19	,641	-,423	-5,301E-02	-1,093E-02	-,111	-,198
P1p21	,474	-8,595E-02	-,277	-,489	4,333E-03	9,737E-02
P1p22	,761	,187	-,299	-,237	-,141	,259

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

6 componentes extraídos

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
P1p1	-1,635E-02	,411	-,271	,146	6,076E-02	,645
P1p2	-1,558E-02	-,171	,198	,723	-9,785E-02	,290
P1p3	,572	,126	,353	,456	-,145	7,742E-03
P1p4	-,191	,410	,594	,110	-,303	,154
P1p5	6,403E-02	6,245E-02	-,154	,835	3,574E-02	8,418E-02
P1p7	,821	,172	5,256E-02	,148	3,049E-02	-7,006E-02
P1p9	,554	2,472E-02	,516	-,239	-,208	,101
P1p10	-2,872E-02	9,608E-02	,800	7,000E-03	,212	-1,160E-02
P1p11	,179	-4,761E-02	,282	,198	-1,350E-02	,838
P1p13	,199	-,194	,659	5,874E-02	,163	1,009E-02
P1p14	9,965E-02	,796	-3,653E-02	3,044E-02	,163	,143
P1p15	5,583E-02	,857	6,087E-02	-,121	-2,173E-02	,103
P1p16	,188	,212	,144	-,122	,779	-1,117E-02
P1p17	-4,920E-02	2,003E-02	5,390E-02	7,439E-02	,857	1,974E-02
P1p18	,182	,494	,115	,483	,154	-,356
P1p19	,423	,643	1,332E-02	5,926E-02	,115	-,186
P1p21	,698	4,251E-02	-,207	3,599E-02	,158	-2,674E-03
P1p22	,853	,111	,187	-5,807E-02	6,500E-02	,255

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

MATRIZ DE TRANSFORMACIÓN DE LAS COMPONENTES

Componente	1	2	3	4	5	6
1	,706	,518	,355	,242	,160	,153
2	,152	-,660	,563	,220	-,346	,236
3	-,426	,310	-,128	,671	-,267	,429
4	-,518	,332	,707	-,331	,106	,039
5	-,160	-,280	,094	,428	,835	-,079
6	,054	-,107	-,179	-,387	,274	,854

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

ANEXO 5

FRECUENCIAS ANÁLISIS DE CONTENIDO.

Estadísticos

		explicar concepto de anorexia	explicar concepto de bulimia	alimentos para una alimentación saludable	qué es una dieta equilibrada
N	Válidos	88	88	88	88
	Perdidos	0	0	0	0

Explicar concepto de anorexia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		17	19,3	19,3	19,3
	adelgaza por no comer	1	1,1	1,1	20,5
	adelgazar porque piensan que están gordas	1	1,1	1,1	21,6
	comer mucho	1	1,1	1,1	22,7
	comer mucho y vomitar	1	1,1	1,1	23,9
	comer poco	1	1,1	1,1	25,0
	comer y vomitar	2	2,3	2,3	27,3
	cuando uno esta muy flaco	1	1,1	1,1	28,4
	dejar de comer por verse gordo	1	1,1	1,1	29,5
	dejas de comer para estar delgada	1	1,1	1,1	30,7
	delgadez	1	1,1	1,1	31,8
	delgadez extrema	1	1,1	1,1	33,0
	delgadez extrema por no comer	1	1,1	1,1	34,1
	delgadez por no comer porque el estómago lo rechazo	1	1,1	1,1	35,2
	enfermedad por la cual no quieres comer	1	1,1	1,1	36,4
	enfermedad por la cual vomitas	1	1,1	1,1	37,5
	estar delgada y no comer	1	1,1	1,1	38,6
	estar delgada y verse gorda, y no comes	1	1,1	1,1	39,8
	estar delgado y negarse a comer	1	1,1	1,1	40,9
	estar delgado y no comes	1	1,1	1,1	42,0
	estar delgado y verse gordo	1	1,1	1,1	43,2
	estar más delgado de lo normal	1	1,1	1,1	44,3
	estar muy delgada	2	2,3	2,3	46,6
	estar muy delgada y vomitar	1	1,1	1,1	47,7
	estar muy delgado	7	8,0	8,0	55,7
	estar muy delgado,	1	1,1	1,1	56,8
	estar muy delgado	1	1,1	1,1	58,0
	estas delgada y comes poco	1	1,1	1,1	59,1
	estás muy delgado, negación a comer	1	1,1	1,1	60,2
	falta de hambre	1	1,1	1,1	61,4
	muy flaco	1	1,1	1,1	62,5
	negación a comer	1	1,1	1,1	63,6
	negarse a comer por estar delgado	1	1,1	1,1	64,8
	no comer	1	1,1	1,1	65,9
	no comer nada	3	3,4	3,4	69,3

	no comer para estar muy delgada	1	1,1	1,1	70,5
	no comer por verte gorda	1	1,1	1,1	71,6
	no comer porque se ve gorda	2	2,3	2,3	73,9
	no comer y estar delgada	1	1,1	1,1	75,0
	no comer y vomitar	1	1,1	1,1	76,1
	no querer comer de nada	1	1,1	1,1	77,3
	no respira bien y se ve delgada	1	1,1	1,1	78,4
	pérdida de peso porque te ves gordo	1	1,1	1,1	79,5
	quedarse delgado	1	1,1	1,1	80,7
	quedarse flaca	1	1,1	1,1	81,8
	se ve gorda y no come	1	1,1	1,1	83,0
	se ve gorda y no quiere comer	1	1,1	1,1	84,1
	se ven gorda y adelgazan	1	1,1	1,1	85,2
	se ven gordas pero no comen	1	1,1	1,1	86,4
	se ven gordas y comen poco	1	1,1	1,1	87,5
	se ven gordas y dejan de comer	1	1,1	1,1	88,6
	se ven gordas y hacen dietas	1	1,1	1,1	89,8
	se ven gordas y no comen por miedo a engordar	1	1,1	1,1	90,9
	se ven gordas y por ello devuelven	1	1,1	1,1	92,0
	se ven gordos	1	1,1	1,1	93,2
	se ven gordos y dejan de comer	1	1,1	1,1	94,3
	se ven gordos, no comen y hacen ejercicios	1	1,1	1,1	95,5
	te ves gorda y dejas de comer	1	1,1	1,1	96,6
	te ves gordo y adelgazas	1	1,1	1,1	97,7
	te ves gordo y no comes	1	1,1	1,1	98,9
	vomitara la comida	1	1,1	1,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Explicar concepto de bulimia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	44	50,0	50,0	50,0
	comer y vomitar	1	1,1	51,1
	come y vomita	1	1,1	52,3
	comer demasiado y están gordas	1	1,1	53,4
	comer mucho	1	1,1	54,5
	comer mucho y vomitar	2	2,3	56,8
	comer y después devolver	1	1,1	58,0
	comer y devolver	1	1,1	59,1
	comer y vomitar	24	27,3	86,4
	comes mucho y lo vomitas	1	1,1	87,5
	cuando uno esta muy gordo	1	1,1	88,6
	enfermedad donde se vomita la comida	1	1,1	89,8
	estar gorda, pero se ve flaca, y por ello come mucho	1	1,1	90,9
	estar gordo	1	1,1	92,0
	estas gordo y abusar de la comida	1	1,1	93,2
	no parar de comer en cantidad	1	1,1	94,3
	no puedes parar de comer y vomitar	1	1,1	95,5

	se niegan a comer	1	1,1	1,1	96,6
	tienen mucha hambre y después devuelven	1	1,1	1,1	97,7
	vomitas la comida	1	1,1	1,1	98,9
	vomitas lo que comes	1	1,1	1,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Alimentos para una alimentación saludable

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		6	6,8	6,8	6,8
	carne, fruta, pescado, leche	1	1,1	1,1	8,0
	carne, fruta, verduras, pasta y legumbres	1	1,1	1,1	9,1
	carne, pescado y verduras	1	1,1	1,1	10,2
	carne, pescado, aceite de oliva, pasta	1	1,1	1,1	11,4
	carne, pescado, ensalada, arroz, fruta, verduras	1	1,1	1,1	12,5
	carne, pescado, ensalada, verduras, fruta,	1	1,1	1,1	13,6
	carne, pescado, fruta, lácteos, cereales	1	1,1	1,1	14,8
	carne, pescado, fruta, leche, verduras, cereales	1	1,1	1,1	15,9
	carne, pescado, frutas, comida mediterránea	1	1,1	1,1	17,0
	carne, pescado, legumbres, fruta, verduras	1	1,1	1,1	18,2
	carne, pescado, legumbres, leche, huevos	1	1,1	1,1	19,3
	carne, pescado, pan, verdura, arroz, productos lácteos	1	1,1	1,1	20,5
	carne, pescado, pasta, arroz	1	1,1	1,1	21,6
	carne, pescado, verdura	1	1,1	1,1	22,7
	carne, pescado, verdura, fruta y lácteos	1	1,1	1,1	23,9
	carne, pescado, verdura, huevos	1	1,1	1,1	25,0
	carne, pescado, verduras y frutas	1	1,1	1,1	26,1
	carne, pescado, verduras, huevos	1	1,1	1,1	27,3
	carne, pizza, hamburguesa	1	1,1	1,1	28,4
	carne, verdura y pescado	1	1,1	1,1	29,5
	carne, verduras, fruta, pescado	1	1,1	1,1	30,7
	comer de todo	1	1,1	1,1	31,8
	comer de todo un poco	1	1,1	1,1	33,0
	de todo un poco	5	5,7	5,7	38,6
	espinacas, macarrones, galletas, lentejas	1	1,1	1,1	39,8
	fruta, carne, pescado, verdura,	1	1,1	1,1	40,9
	fruta, leche, pescado, huevo, verduras	1	1,1	1,1	42,0
	fruta, pasta, huevos	1	1,1	1,1	43,2
	fruta, pescado, carne y verdura	1	1,1	1,1	44,3
	fruta, verdura, carne y pescado	2	2,3	2,3	46,6
	frutas y verduras	1	1,1	1,1	47,7
	frutas, verduras, carne, pescado	1	1,1	1,1	48,9
	frutas, verduras, leches,	1	1,1	1,1	50,0

frutas, verduras, pescado, carne	1	1,1	1,1	51,1
hamburguesa, perritos, ketchup, patatas	1	1,1	1,1	52,3
hierro, verdura, carne, pescado, pasta, frutas	1	1,1	1,1	53,4
huevos, carne, pescado, verduras	1	1,1	1,1	54,5
leche, huevos, verduras, frutas, carne, pescado	1	1,1	1,1	55,7
leche, pescado, huevos, carne, legumbres	1	1,1	1,1	56,8
leche, zumo de naranja, carne, pescado, pan	1	1,1	1,1	58,0
legumbres, hortalizas, pasta, fruta, leche	1	1,1	1,1	59,1
lentejas, pasta, carne, pescado, puré, agua	1	1,1	1,1	60,2
pan tostado con aceite y sal	1	1,1	1,1	61,4
pasta, carne, pescado, fruta	1	1,1	1,1	62,5
patatas, legumbres, pan, fruta, pescado, carne,	1	1,1	1,1	63,6
pescado, carne	1	1,1	1,1	64,8
pescado, carne, fruta, productos lácteos, aceite	1	1,1	1,1	65,9
pescado, carne, verdura, fruta	1	1,1	1,1	67,0
pescado, carne, verdura, yogurt	1	1,1	1,1	68,2
pescado, carne, verduras	1	1,1	1,1	69,3
pescado, carne, verduras, hortalizas, lácteos, frutas	1	1,1	1,1	70,5
pescado, fruta, pasta,	1	1,1	1,1	71,6
pescado, fruta, verdura	1	1,1	1,1	72,7
pescado, frutas, muchas vitaminas	1	1,1	1,1	73,9
pescado, pasta, verduras, frutas y legumbres	1	1,1	1,1	75,0
pescado, verdura, carne y fruta	1	1,1	1,1	76,1
pescado, verdura, carne, fruta y leche	1	1,1	1,1	77,3
pescado, verdura, legumbres, carne, pasta, arroz	1	1,1	1,1	78,4
pescado, verdura, pasta, carne, fruta	1	1,1	1,1	79,5
pescado, verduras	1	1,1	1,1	80,7
pescado, verduras, carne	1	1,1	1,1	81,8
sopa, leche, cereales, carne, pescado	1	1,1	1,1	83,0
sustancias nutritivas, vitaminas	1	1,1	1,1	84,1
verdura frutas, carne, pescado, lácteos	1	1,1	1,1	85,2
verdura, carne asada, pescado, frutas	1	1,1	1,1	86,4
verdura, carne, legumbres	1	1,1	1,1	87,5
verdura, carne, pescado	1	1,1	1,1	88,6
verdura, fruta, carne y pescado	2	2,3	2,3	90,9
verdura, fruta, pescado, cerne	1	1,1	1,1	92,0
verdura, huevos, carne	1	1,1	1,1	93,2
verdura, legumbres, agua, pescado y lácteos	1	1,1	1,1	94,3
verdura, pasta, lentejas, carne y	1	1,1	1,1	95,5

	pescado				
	verduras, carne, pescado, leche, zumo, frutas	1	1,1	1,1	96,6
	verduras, pescado	1	1,1	1,1	97,7
	verduras, pescado, carne, leche, agua, cereales,	1	1,1	1,1	98,9
	yogurt, frutas, lentejas, patatas	1	1,1	1,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Qué es una dieta equilibrada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8	9,1	9,1	9,1
alimentarse bien	2	2,3	2,3	11,4
alimentos con sustancias nutritivas	1	1,1	1,1	12,5
arroz blanco, jamón york, yogurt blanco	1	1,1	1,1	13,6
comer alimentos sin grasas	1	1,1	1,1	14,8
comer de todo un poco, pero no en cantidad	1	1,1	1,1	15,9
comer a las horas adecuadas	1	1,1	1,1	17,0
comer bien	1	1,1	1,1	18,2
comer bien pero no en abundancia	1	1,1	1,1	19,3
comer comida variada	1	1,1	1,1	20,5
comer cosas con vitaminas y calcio	1	1,1	1,1	21,6
comer cosas ligeras	1	1,1	1,1	22,7
comer cosas que no engordan	1	1,1	1,1	23,9
comer cosas saludables pero que no engorden	1	1,1	1,1	25,0
comer de todo	13	14,8	14,8	39,8
comer de todo pero cosas sanas	1	1,1	1,1	40,9
comer de todo pero no en cantidad	2	2,3	2,3	43,2
comer de todo pero no en exceso	1	1,1	1,1	44,3
comer de todo pero sin pasarse	1	1,1	1,1	45,5
comer de todo un poco	9	10,2	10,2	55,7
comer de todo un poco pero poca cantidad	1	1,1	1,1	56,8
comer de todo un poco y hacer ejercicio	1	1,1	1,1	58,0
comer de todo un poco, dieta mediterránea	1	1,1	1,1	59,1
comer ensaladas, verduras, pescados	1	1,1	1,1	60,2
comer fruta y verdura	1	1,1	1,1	61,4
comer lo justo de todo	1	1,1	1,1	62,5
comer muchas cosas sanas	1	1,1	1,1	63,6
comer poco y que engorde	1	1,1	1,1	64,8
comer saludablemente	1	1,1	1,1	65,9
comer sano	1	1,1	1,1	67,0
comer sano y hacer ejercicio	1	1,1	1,1	68,2
comer sano y no abusar de los alimentos	1	1,1	1,1	69,3
comer siempre lo mismo y la	1	1,1	1,1	70,5

	exacta cantidad				
	comer un poco de todo	1	1,1	1,1	71,6
	comer verduras	1	1,1	1,1	72,7
	comida que equilibre tu cuerpo	1	1,1	1,1	73,9
	de todo un poco	8	9,1	9,1	83,0
	de todo un poco y controlando	1	1,1	1,1	84,1
	de todo un poco, y sin abusar	1	1,1	1,1	85,2
	dieta mediterránea	1	1,1	1,1	86,4
	ensalada, agua, tener poca comida en el plato	1	1,1	1,1	87,5
	hacer ejercicio	1	1,1	1,1	88,6
	hervido, ensaladas, carne y pescado	1	1,1	1,1	89,8
	mucha comida	1	1,1	1,1	90,9
	no comer cosas dulces y con grasas	1	1,1	1,1	92,0
	no comer demasiado	1	1,1	1,1	93,2
	no comer nada que engorde	2	2,3	2,3	95,5
	todo a base de verduras y frutas	1	1,1	1,1	96,6
	trigo, pasta, cereales, legumbres y verduras	1	1,1	1,1	97,7
	verduras y pasta	1	1,1	1,1	98,9
	verduras, patatas, desayunar bien	1	1,1	1,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	