



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

TÍTULO DE LA TESIS:

***TRATAMIENTO DEL TEMA TRANSVERSAL DE LA EDUCACIÓN
DEL CONSUMIDOR EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL
VALLE DEL GUADALHORCE***

AUTOR:

RAÚL GUTIÉRREZ PONCE

DIRECTORES:

Dr. D. JUAN TORRES GUERRERO

Dra. D^a. M^a DEL MAR CEPERO GONZÁLEZ

Dr. D. JAVIER ROJAS RUIZ

GRANADA 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Raúl Gutiérrez Ponce
D.L.: GR 3105-2010
ISBN: 978-84-693-3292-4

DEDICATORIA

***A mi mujer, Céline, y a mis dos hijas, Irene y
Laura por dar sentido a mi vida.***

***A mis padres, y en especial a mi hermano,
por estar siempre velando por mí, este logro
es en buena parte suyo también.***

***A todos los que me rodean, familia, amigos,
que siempre han creído en mí, y han estado
apoyándome de alguna manera.***

AGRADECIMIENTOS

A mis directores de tesis, Juan Torres, María del Mar Cepero y Javier Rojas. También a mi tutor del DEA Luis Ruiz, porque todos ellos con sus conocimientos, orientaciones, apoyo, su enorme sacrificio y la absoluta dedicación de su trabajo, han hecho posible la realización de esta tesis. De todos ellos, me gustaría destacar su gran vocación profesional, quienes a pesar de los años dedicados a la enseñanza, siguen trabajando con la ilusión desbordante del primer día, cuidando las relaciones personales con sus estudiantes, convirtiéndose en amigos, más que en profesores.

A todos y cada uno de los maestros que participaron en el Grupo de Discusión, Juan Gómez, Ignacio Montañés, ...en especial, a Félix Murcia por su ayuda y amabilidad desinteresada.

A los componentes del Grupo de Investigación #UM-727, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Granada por su ayuda, profesionalidad y dedicación.

A todos los maestros y alumnos de los centros públicos y privados participantes, así como a todas las personas que me ayudaron en la fase de cumplimentación del cuestionario en los centros educativos (Elena, Ignacio, Juan Gómez, Ana, Isabel...).

Al profesorado del Área de Expresión Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, por darme la posibilidad de realizar mis estudios de Tercer Ciclo en un clima agradable, profesional y amistoso.

ÍNDICE GENERAL



ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE. MARCO CONCEPTUAL	15
CAPITULO I.- APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.- LA ADOLESCENCIA TEMPRANA. LA PREADOLESCENCIA	27
1.1.- Conceptualizando la Adolescencia	27
1.2.- Características de la Preadolescencia. El alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria	34
1.2.1.- Características morfo-funcionales de los niños y niñas de 10 a 12 años	36
1.2.1.1.- Crecimiento físico y cambios en las proporciones	36
1.2.1.2.- Características psico-sociales de la preadolescencia	37
1.2.1.2.1.- Desarrollo emocional	37
1.2.1.2.2.- Desarrollo intelectual	39
1.2.1.2.3.- Desarrollo social	40
1.3.- La Educación Moral en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria	42
1.3.1.- La necesidad de la Educación Moral en Educación Primaria	44
1.3.2.- La valoración del <i>ser</i> más que del <i>tener</i>	48
2.- LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. UNA SOCIEDAD DE CONSUMO	51
2.1.- Conceptualizando la sociedad de consumo	52
2.2.- Características de la sociedad de consumo	54
2.2.1.- Consumo, consumismo, consumerismo	55
2.2.2.- El Consumo responsable y sostenible	57
2.2.2.1.- El Consumo Crítico - Consumo Ético	60
2.2.2.2.- Consumo Ecológico	62
2.2.2.3.- Consumo Solidario-Comercio Justo	63
2.3.- El Alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria y el Consumo	65
2.3.1.- Hábitos de consumo de los preadolescentes	66
2.3.1.1.- Hábitos de consumo de Alimentación	67
2.3.1.2.- Hábitos de consumo de vestido, calzado, complementos	72
2.3.1.3.- Pantallas amigas: Televisión, ordenadores, videoconsolas	73

2.3.1.3.1.- Televisión	74
2.3.1.3.2.- Ordenadores	75
2.3.1.3.3.- Videoconsolas	77
2.3.1.4.- Hábitos de consumo de Juegos y juguetes	78
2.3.1.5.- Hábitos de consumo de Material deportivo	81
2.3.2.- Influencia de los agentes de socialización Primarios y Secundarios en la Educación para el consumo responsable en el alumnado de 10-12 años	82
2.3.2.1.- Agentes de socialización primaria: la familia y los iguales	84
2.3.2.1.1.- El papel de la familia en la formación de los hábitos de consumo	85
2.3.2.1.2.- El Grupo de Iguales en la formación de hábitos de consumo	86
2.3.2.2.- Agentes de socialización secundaria: la escuela y los medios de comunicación en la formación de hábitos de consumo	87
2.3.2.2.1.- La Escuela como agente de socialización y su influencia en la formación de hábitos de consumo	88
2.3.2.2.2.- Los Medios de Comunicación y la publicidad como agentes de socialización en la formación de hábitos de consumo	91

CAPITULO II.- LA EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR COMO TEMA TRANSVERSAL. TRATAMIENTO EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR	93
--	----

1.- LA TRANSVERSALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA	101
1.1.- Conceptualizando la Transversalidad	101
1.2.- La importancia de la Transversalidad para la Educación Integral	105
2.- LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR COMO TEMA TRANSVERSAL	109
2.1.- Conceptualizando la Educación del Consumidor	109
2.2.- La Educación del Consumidor en Educación Primaria	113
3.- LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR	117
3.1.- Tratamiento de la Educación del Consumidor en el Primer Nivel de Concreción	118
3.1.1.- La Educación en Valores en Educación Primaria en la LOE	120
3.1.2.- Tratamiento de la Educación del Consumidor en la LOE	123

3.1.3.- Análisis de lo dispuesto para el Área de Educación Física	124
3.2.- Tratamiento de la Educación del Consumidor en la Propuesta de Secuenciación de Contenidos para Educación Primaria en el Área de Educación Física	127

CAPITULO III.- ESTADO DE LA CUESTIÓN. INVESTIGACIONES RELEVANTES EN EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR	131
---	------------

1.- INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN EL ÁMBITO GENERAL	139
---	------------

1.1.- Health promoting schools: integrated practices to develop critical thinking and healthy lifestyles through farming, growing and healthy eating.	139
1.2.- Children as consumers – snacking behaviour in primary school children (niños como consumidores – la conducta de alumnos de primaria a la hora de tomar un tentempié)	144
1.3.- Consumer behaviour of brazilian primary school students: findings from focus group interviews (la conducta de alumnos de primaria en brasil a la hora de consumir: resultados de entrevistas en grupos. justificación y objetivos de la investigación)	148
1.4.- Dimensional Analysis of Schoolchildren’s Food Label Comprehension: A Pilot Study	152
1.5.- Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familiar, escuela y medios de comunicación	156
1.6.- Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización	159

2.- INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE	161
---	------------

2.1.- Hábitos en relación con la adquisición y consumo de prendas y productos deportivos de los alumnos/as aprendices de maestro en la escuela de magisterio de Albacete	161
2.2.- Teenage Motivations for Sport-Related Consumption in Australia	164
2.3.- Consuming “celebrated athletes”- an investigation of desirable and undesirable characteristics (Consumir “célebres deportistas”- una investigación de las características deseadas y no deseadas)	167
2.4.- Factors influencing impulse buying of sport team licensed merchandise (Factores que influyen la compra impulsiva de la mercancía autorizado por un equipo deportivo)	170

SEGUNDA PARTE. DISEÑO, METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	173
CAPÍTULO IV.- DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	175
1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	179
1.1.- Descripción Física	179
1.2.- Datos Socioeconómicos	182
2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	185
2.1.- Planteamiento del Problema	185
2.2.- Objetivos de la Investigación	186
3.- DISEÑO METODOLÓGICO	189
3.1.- Tipología y Fases de la Investigación	189
3.2.- La Muestra	193
3.3.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información	196
3.3.1.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario	196
3.3.1.1.- Revisión Bibliográfica	197
3.3.1.2.- Confección del cuestionario	197
3.3.1.3.- Validez y Fiabilidad del Cuestionario	199
3.3.1.3.1.- Validez del Cuestionario	199
3.3.1.3.2.- Fiabilidad del Cuestionario	201
3.3.2.- Técnica cualitativa: El Grupo de Discusión	205
3.3.2.1.- Conceptualizando el Grupo de Discusión	205
3.3.2.2.- Diseño del Grupo de Discusión con profesorado tutor de la Comarca del Guadalhorce	207
3.3.2.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión en nuestra investigación	208
3.4.- Análisis de los Datos	211
3.4.1.- Procedimiento desarrollado en el análisis de los datos cualitativos	211
3.4.2.- Procedimiento desarrollado en el análisis de los datos cuantitativos	212

CAPÍTULO V.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMANDO DE LA COMARCA DEL VALLE DEL GUADALHORCE	217
I.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO	223
➤ I.1.- PERFIL PERSONAL	223
➤ I.2.- ÁMBITO FAMILIAR	227
➤ I.3.- ÁMBITO ESCOLAR	243
➤ I.4.- EQUIPAMIENTO Y BIENES DE CONSUMO DEL ENTORNO FAMILIAR	247
➤ I.5.- RESPONSABLES DE LA ADQUISICIÓN DE BIENES PERSONALES	261
➤ I.6.- EQUIPAMIENTOS Y BIENES DE CONSUMO DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y COMUNITARIO	269
II.- HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL “VALLE DEL GUADALHORCE”	281
III.- GRADO DE ACEPTACIÓN DEL CUESTIONARIO POR PARTE DEL ALUMNADO PARTICIPANTE	471
IV.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS	477
CAPÍTULO VI.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS: ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO TUTOR DE TERCER CICLO DE DE EDUCACIÓN PRIMARIA	489
CAMPO 1.- LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. UNA SOCIEDAD DE CONSUMO	497
1.1.- Consumo (CON)	498
1.2.- Consumismo (CSM)	501
1.2.1.- Consumir, consumir, consumir... (CCC)	501
1.2.2.- Bueno, bonito, barato (BBB)	502
1.2.3.- Marcamanía (MAR)	503
1.3.- Consumerismo (COS)	504
1.4.- Consumo y desarrollo sostenible (CDS)	504
1.4.1.- Reciclado (REC)	505
1.4.2.- Respeto al medio ambiente (RMA)	506

❖ CAMPO 2.- TRANSVERSALIDAD, CURRÍCULO Y EDUCACIÓN EN VALORES	509
2.1.- Actuaciones Transversales (TRA)	510
2.2.- Áreas Curriculares (CUR)	512
2.3.- Educación en Valores (EVA)	513
2.3.1.- Respeto (VRE)	513
2.3.2.- Responsabilidad (VRS)	514
2.3.3.- La Igualdad (VIG)	515
 ❖ CAMPO 3.- HÁBITOS DE CONSUMO EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE	 517
3.1.- Alimentación (HAL)	518
3.2.- Moda, vestido, calzado, indumentaria deportiva (HMOV)	520
3.2.1.- Moda y vestido, calzado (HMO)	520
3.2.2.- Indumentaria deportiva (HID)	521
3.3.- Ocio, juegos, juguetes (HOC)	523
3.4.- Televisión (HTV)	523
3.5.- Pantallas amigas (HPA)	525
3.5.1.- Ordenador (HPO)	525
3.5.2.- Videoconsola (HVI)	527
3.5.3.- Móvil (HMO)	528
 ❖ CAMPO 4.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN SOBRE LOS HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES	 531
4.1.- La Familia (AFA)	533
4.2.- La Escuela (AES)	535
4.3.- El Grupo de Iguales (AGI)	537
4.4.- Las Instituciones (AIN)	538
4.5.- Los Medios de Comunicación (AMC)	539
4.5.1.- La publicidad (APU)	540
4.5.2.- La Televisión (ATV)	541
4.5.3.- Las Tecnologías (ATC)	543
 ❖ CAMPO 5.- ANALIZANDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO	 545
5.1.- Valorar el “ <i>ser</i> ” más que el “ <i>tener</i> ” (VST)	547
5.2.- Hacia un autocontrol de los medios de comunicación y de la publicidad (APB)	540
5.3.- La Familia ante los nuevos retos (FAM)	549
5.4.- La Escuela como institución coordinadora (ESC)	550
5.5.- El profesorado como referente (PRR)	552

CAPITULO VII.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS	555
---	------------

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A) CONOCER LOS HÁBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL VALLE DEL GUADALHORCE. (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)	565
1.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 1: Conocer el perfil personal, familiar, escolar y sociocultural del alumnado de tercer ciclo de la comarca del Guadalhorce	565
1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la Muestra	565
1.1.2.- El entorno familiar del alumnado	566
1.1.3.- Perfil escolar del alumnado de la Muestra	566
1.1.4.- Equipamiento y bienes de consumo del entorno familiar	567
1.1.5.- Equipamientos y bienes de consumo del Entorno Sociocultural	569
1.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 2: Analizar las motivaciones y los hábitos cotidianos hacia el consumo del alumnado que compone nuestra muestra	571
1.2.1.- Educando para un Consumo Responsable	573
1.2.1.1.- Comportamientos adecuados	573
1.2.1.2.- Comportamientos inadecuados	575
1.2.2.- Hábitos de Alimentación	576
1.2.3.- Hábitos de consumo de vestido, calzado, equipamiento escolar	579
1.2.4.- Hábitos de ocio, Juegos y Juguetes	581
1.3.- Integración Metodología en el Objetivo 3: Valorar las contribuciones del alumnado para fomentar el consumo responsable y la adquisición de hábitos de consumo adecuados	584
1.3.1.- Conocimientos, pensamientos y creencias del alumnado acerca del consumo responsable	585
1.3.2.- De los conocimientos y creencias a los procedimientos y las actitudes	589
1.3.2.1.- Reducir el consumo	590
1.3.2.2.- Reciclar	591
1.3.2.3.- Reutilizar	592
2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B) ANALIZAR LA INFLUENCIA DE LOS DIFERENTES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN (FAMILIA, ESCUELA, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y GRUPO DE IGUALES) RESPECTO A LOS HÁBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE (Objetivos específicos asociados 4,5 y 6)	595

2.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 4: Conocer el tratamiento que de la Educación del Consumidor realizan la familia y los iguales, y la influencia que los mismos tienen sobre el alumnado	595
2.1.1.- Influencia de la familia en los hábitos de consumo	596
2.1.1.1.- Enseñar a los hijos/as a ser consumidores responsables	596
2.1.1.2.- Enseñar a los hijos/as a ser consumidores críticos	598
2.1.1.3.- Enseñar a Valorar más el ser que el tener	600
2.1.1.4.- Enseñar a Reciclar, Reutilizar, Reducir	602
2.1.2.- Influencia de los iguales en los hábitos de consumo	603
2.1.2.1.- Influencia de los iguales en las compras	603
2.1.2.2.- Influencia de los iguales en la “marca”	605
2.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 5: Valorar la labor de la escuela en la Educación del Consumidor del alumnado objeto de estudio	607
2.2.1.- La labor de la Escuela	609
2.2.2.- La influencia del profesorado	611
2.2.2.1.- influencia en la valoración de las cosas materiales	612
2.2.2.2.- Ante los valores y las actitudes	613
2.3.- Integración Metodológica en el Objetivo 6: Indagar sobre la influencia que tiene la televisión, la publicidad y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los hábitos de consumo del alumnado	617
2.3.1.- Influencia de la televisión en los hábitos de consumo	619
2.3.2.- Familia y televisión	621
2.3.3.- Influencia sobre los hábitos	622
2.3.4.- Influencia en los hábitos de consumo de las TIC	623
2.3.4.1.- El Ordenador, Internet y las Redes Sociales	624
2.3.4.2.- Videoconsola	626
2.3.4.3.- Móvil	628
3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C) INDAGAR SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA AL DESARROLLO DE LOS HáBITOS DE CONSUMO RESPONSABLE. (Objetivos específicos asociados 7 y 8)	631
3.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 7: Indagar acerca de la relación del área de Educación Física con la Educación del Consumidor y su reflejo en las propuestas educativas	631
3.1.1.- Respeto y Responsabilidad en el uso y cuidado del material, las instalaciones y los equipamientos	633
3.1.2.- Aportaciones desde la Educación Física al Consumo Responsable y al Desarrollo Sostenible	634
3.1.3.- Fomento de Hábitos de práctica de actividades físicas	637

3.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 8: Comprobar la tipología del consumo relacionado con la actividad física y el deporte en el alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria	640
3.2.1.- Las marcas de las prendas y del equipamiento deportivo	641
3.2.2.- La Educación Física como generadora de hábitos adecuados de consumo deportivo	643
4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL D) CONOCER LOS PROYECTOS EDUCATIVOS, ASÍ COMO LAS ACTIVIDADES QUE HAY EN MARCHA O ESTÁN PROGRAMADAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE RESPECTO AL FOMENTO DE UN CONSUMO RESPONSABLE (Objetivos específicos asociados 9 y 10)	647
4.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 9: Analizar los Proyectos y propuestas prácticas que se están llevando a cabo en la actualidad en relación a la Educación para el Consumo responsable en los Centros de Educación Primaria	647
4.1.1.- Toma de conciencia de la Comunidad escolar	648
4.1.2.- Programas y actuaciones llevados a cabo por los Centros	650
4.1.2.1.- Estrategias en la práctica	650
4.1.2.2.- El profesorado como modelo	651
4.1.3.- Programas llevados a cabo por diferentes Instituciones con participación de los centros escolares de la Comarca del Guadalhorce	652
4.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 10: Conocer las actividades y las vías de acción que se están desarrollando desde el área de la Educación Física para el fomento del Consumo Responsable	655
4.2.1.- Campañas para evitar la Marcamanía deportiva	655
4.2.2.- Fomentar las tres "R": Reciclar, Reutilizar, Reducir	657
TERCERA PARTE. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	661
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	663
1.- CONCLUSIONES	667
2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	679
3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	681
BIBLIOGRAFÍA	685

ANEXOS	727
ANEXO I: MODELO DE CUESTIONARIO	729
ANEXO II: PROTOCOLO PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN	735



INTRODUCCIÓN JUSTIFICACIÓN

1.- JUSTIFICACIÓN

Se acude a la escuela para solucionar o aliviar responsabilidades que venían asumiendo otras instancias sociales, como la familia, la iglesia o la comunidad local. A este modelo de escolarización emergente, a ese nuevo modelo de escuela, se le ha llamado en algún momento la Escuela Total.
MANUEL LORENZO DELGADO, 2007.

Sociedad de consumo, o *sociedad de consumo de masas*, es un término utilizado en economía y sociología, para designar al tipo de sociedad que se corresponde con una etapa avanzada de desarrollo industrial capitalista y que se caracteriza por el consumo masivo de bienes y servicios, disponibles gracias a la producción masiva de los mismos.

El concepto de sociedad de consumo está ligado al de economía de mercado y, por ende, al concepto de capitalismo, entendiendo por economía de mercado aquella que encuentra el equilibrio entre oferta y demanda a través de la libre circulación de capitales, productos y personas, sin intervención estatal.

La sociedad de consumo de masas es producto del capitalismo industrial y de servicios que trata de hacer llegar sus productos a una parte de la población lo más amplia posible. A pesar de su apariencia, no es una sociedad sin clases, aunque hoy en día no se diferencian tanto por los artículos que consumen como por la estructura de consumo con respecto a su renta. En la sociedad de consumo de masas, las necesidades básicas para vivir y estar plenamente integrado en la sociedad han aumentado. Estas necesidades se crean de diversas formas. Hay una cierta tendencia a resolverlas individualmente. Es necesario pues, adoptar una serie de actuaciones que fomenten una actitud crítica ante el consumo, sustituyendo el consumismo desenfrenado en el que nos hayamos inmersos, por unas actitudes consumeristas que nos ofrezcan una mejor calidad de vida.

Una actitud consumerista, es decir, crítica y racionalizadora con respecto al fenómeno del consumo, implica una apuesta por un modelo de sociedad diferente donde los valores humanos y la realización personal tengan más importancia que los intereses que mueve la mano invisible del mercado.

La principal motivación que nos ha llevado a realizar este trabajo de investigación, ha sido tratar de esclarecer las distintas funciones que hoy en día

desempeñan los principales agentes socializadores (familia, escuela, amigos, medios de comunicación,...), y su influencia sobre la adquisición de hábitos de consumo de los niños y niñas en edad escolar. Desde hace varios años nuestro grupo de investigación y yo mismo venimos desempeñando una labor educativa como profesores de centros públicos y a su vez la atención a la propia familia. Hemos realizado distintos estudios relacionados con las áreas de investigación (Educación en Valores, Hábitos de consumo, Transversalidad y Educación Física,...), y en todos ellos se percibe la idea de la importancia de la Coordinación entre dichos agentes. Ello supone un esfuerzo colectivo, así como una voluntad personal firme y decidida de tomar las riendas, cada agente educador en el lugar que le corresponde para aunar esfuerzo y conseguir una verdadera Educación del Consumidor, una Educación en Valores individuales y sociales, una Educación que enseñe a las nuevas generaciones a valorar más el ser que el tener, y que enseñe las pautas de un Consumo responsable y respetuoso con el medioambiente.

Para ello, hemos querido obtener información de los profesores tutores del alumnado de tercer ciclo de los centros escolares de la Comarca del Guadalhorce (Málaga), a través de la realización de un grupo de discusión, así como la información del alumnado perteneciente al tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca, mediante un Cuestionario, elaborado a través de la técnica Delphi y validado por un grupo de expertos. Todo ello, nos ha servido para conocer más de cerca las opiniones, dificultades, experiencias, hábitos de consumo, experiencias innovadoras en Educación del Consumidor.

Tenemos la esperanza de que este trabajo, suponga una reflexión en un primer momento de la importancia de dicha coordinación, así como unas pautas a seguir por los distintos agentes implicados en el campo de la Educación para un Consumo responsable.

Los **Objetivos Generales** y **Específicos** que pretendemos alcanzar con nuestra investigación son:

OBJETIVO GENERAL A) CONOCER LOS HÁBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL VALLE DEL GUADALHORCE (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)

- Objetivo 1: Conocer el perfil personal, familiar, escolar y sociocultural del alumnado de tercer ciclo de la comarca del Guadalhorce.

- Objetivo 2: Analizar las motivaciones y los hábitos cotidianos hacia el consumo del alumnado que compone nuestra muestra.
- Objetivo 3: Valorar las contribuciones del alumnado para fomentar el consumo responsable y la adquisición de hábitos de consumo adecuados.

OBJETIVO GENERAL B) ANALIZAR LA INFLUENCIA DE LOS DIFERENTES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN (FAMILIA, ESCUELA, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y GRUPO DE IGUALES) RESPECTO A LOS HáBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE (Objetivos específicos asociados 4, 5 y 6)

- Objetivo 4: Conocer el tratamiento que de la Educación del Consumidor realizan la familia y los iguales, y la influencia que los mismos tienen sobre el alumnado.
- Objetivo 5: Valorar la labor de la escuela en la Educación del Consumidor del alumnado objeto de estudio.
- Objetivo 6: Indagar sobre la influencia que tiene la televisión, la publicidad y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los hábitos de consumo del alumnado.

OBJETIVO GENERAL C) INDAGAR SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA AL DESARROLLO DE LOS HáBITOS DE CONSUMO RESPONSABLE (Objetivos específicos asociados 7 y 8)

- Objetivo 7: Indagar acerca de la relación del área de Educación Física con la Educación del Consumidor y su reflejo en las propuestas educativas.
- Objetivo 8: Comprobar la tipología del consumo relacionado con la actividad física y el deporte en el alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria.

OBJETIVO GENERAL D) CONOCER LOS PROYECTOS EDUCATIVOS, ASÍ COMO LAS ACTIVIDADES QUE HAY EN MARCHA O ESTÁN PROGRAMADAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE RESPECTO AL FOMENTO DE UN CONSUMO RESPONSABLE (Objetivos específicos asociados 9 y 10)

- Objetivo 9: Analizar los Proyectos y propuestas prácticas que se están llevando a cabo en la actualidad, en relación a la Educación para el Consumo responsable en los Centros de Educación Primaria.
- Objetivo 10: Conocer las actividades y las vías de acción que se están desarrollando desde el área de la Educación Física para el fomento del Consumo Responsable.

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre, Arnal y Rincón (2003: 243)¹, podemos considerar nuestro estudio como una Investigación descriptiva e interpretativa, ya que su objetivo es recoger y analizar información, para interpretar la realidad social estudiada y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos cualitativamente. Se trata pues, de una forma de investigación social que triangula desde el paradigma positivista una metodología cuantitativa y cualitativa, para poder obtener una visión lo más amplia posible e identificar aquellos aspectos necesarios para dar solución al problema planteado.

El **diseño de la investigación** se ha desarrollado teniendo en consideración las siguientes fases:

1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema y demanda.
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
3ª Fase	PROPÓSITO: Conocer, Indagar, Verificar e Identificar. Elaboración, validación y pasación del Cuestionario al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado tutor de los Centros de la Comarca del Guadalhorce.
5ª Fase	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS.
6ª Fase:	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.
7ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.
8ª Fase:	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.

Tabla IV.- Fases de la Investigación

¹ Latorre Beltrán, A.; Arnal y Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.

El **contexto de la investigación** se centra en la Comunidad Autónoma de Andalucía, concretamente en la provincia de Málaga, en la Comarca del Valle del Guadalhorce. La población objeto de nuestro estudio son los alumnos/as de 5º y 6º de Educación Primaria que están escolarizados, en los centros educativos, tanto públicos como privados, de la Comarca malagueña del Valle del Guadalhorce y

La **Muestra** elegida es el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto curso) de los centros educativos de la Comarca, siendo un total de participantes en la muestra de 910 alumnos y alumnas, de los cuales 443 son chicos y 467 son chicas. El Alumnado por tipos de centro es de: 396 chicos de centros públicos y 419 chicas. En centros privado-concertados, 47 chicos y 48 chicas. El número de alumnos/as que estudia 5º curso es de 460 alumnos/as y en 6º curso estudian 450.

Nuestra **metodología** integra técnicas cualitativas como es el grupo de discusión y cuantitativas como es el cuestionario, para recabar información, y la intención de combinar esta estructura metodológica. En nuestro caso, hemos utilizado grupo de discusión con profesores tutores de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros escolares dónde se pasó el cuestionario al alumnado. Dicho cuestionario ha sido respondido por los 910 alumnos/as de la muestra.

Hemos utilizado el **cuestionario** como herramienta de recogida de información al alumnado. Nuestro objetivo en este aspecto es explorar de manera sistemática y ordenada, las ideas, creencias, motivos y hábitos desarrollados por los alumnos respecto a las motivaciones y hábitos cotidianos de consumo, así como de manera específica su orientación hacia el consumo de vestimenta, calzado y material deportivo. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad (Rodríguez, Gil y García, 1996: 291)².

Se ha utilizado como base, el cuestionario elaborado y validado por Gámez Sánchez (2009)³ a través de la técnica Delphi, siguiendo las indicaciones expresadas en las investigaciones de Fajardo del Castillo (2002: 212)⁴; Palomares Cuadros (2003: 234)⁵; Collado Fernández (2005: 507)⁶;

² Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

³ Gámez Sánchez, L. (2009). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada.

⁴ Fajardo Del Castillo, J.J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Vílchez Barroso (2007: 277)⁷; Torres Campos (2008: 316)⁸; Cordón Muñoz (2008: 185)⁹; Ibáñez García (2008: 207)¹⁰; Macarro Moreno (2008: 280)¹¹; Figueras Valero (2008: 241)¹² y Posadas Kalman (2009: 204)¹³. El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

El grupo de discusión forma parte de las técnicas de investigación que utilizan pedagogos, sociólogos, politólogos o psicólogos, pero su conocimiento quizás ha trascendido por la gran utilización que han hecho de esta técnica las investigaciones de mercado y el seguimiento de audiencias. Macarro Moreno (2008: 293)¹⁴, considera que los grupos de discusión propician la inquietud necesaria para dar sus opiniones por la situación de discusión grupal que se plantea. El reconocimiento de los resultados de los estudios basados parcial o totalmente en grupos de discusión ha incrementado la demanda de su uso, hasta el punto de ser una práctica habitual en los más variados estudios. Este trabajo resalta las capacidades y los límites de esta práctica, y reflexiona sobre situaciones específicas derivadas de la experiencia en múltiples trabajos de investigación (Krueger, 1991: 34)¹⁵. El Grupo de Discusión en nuestra

⁵ Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos del Parque Periurbano "Dehesas del Generalife"*. Granada: Reprograf.

⁶ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁷ Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales, y la influencia de la Educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁸ Torres Campos, J.A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada

⁹ Cordón Muñoz, M. M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial en Andalucía Oriental*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁰ Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andújar, Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹¹ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹² Figueras Valero, F.J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹³ Posadas Kalman, V. (2009). *Tratamiento del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁴ Macarro Moreno, J. (2008). *Ibidem*.

¹⁵ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

investigación, se realizó el día 18 de Mayo de 2009 en la Sala de Profesores del Colegio Público “Cano Cartamón”, en la población de la Estación de Cartama (Málaga). El debate comenzó a las 17.15 horas y finalizó a las 19.00 horas, en él participaron 8 profesores tutores, de los cuales 5 eran hombres y 3 mujeres.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido el siguiente:

- Para el análisis de datos cualitativos, para el grupo de discusión, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez, Gil y García, 1996: 248 y ss.)¹⁶
- El cuestionario base utilizado ha sido el propuesto por Gámez Sánchez (2009)¹⁷ validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983)¹⁸ y actualizado por Varela (1991)¹⁹; Barrientos Borg (2001)²⁰ y Palomares Cuadros (2003)²¹, y modificado por el grupo de expertos. Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 15.0.

¹⁶ Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

¹⁷ Gámez Sánchez, L. (2009). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada.

¹⁸ Helmer, O. (1983). En *Using Delphi Technique*. Disponible en: http://www.vocetech.org.bn/virtud_lib/. Consulta realizada el día 13 de marzo de 2009.

¹⁹ Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5 (24):114-116.

²⁰ Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.

²¹ Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada. Reprodigital.

2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL DE LA INVESTIGACIÓN

*“Dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo”*
BENJAMIN FRANKLIN, 1770

A nivel de organización estructural, nuestro trabajo está dividido en tres partes generales: una Primera Parte dedicada al *Marco Conceptual*; una Segunda Parte que describe la *Investigación de campo* propiamente dicha, y una Tercera Parte donde se presentan las *Conclusiones, Perspectivas de Futuro e Implicaciones didácticas* de nuestra investigación.

La **PRIMERA PARTE** incluye el Marco Conceptual, que consta a su vez de tres capítulos. El Capítulo I está dedicado a una *“APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN”*. Es importante conocer el campo semántico de los enunciados terminológicos que expresamos en nuestro trabajo. Este capítulo está dividido en dos apartados: 1) *LA ADOLESCENCIA TEMPRANA. LA PREADOLESCENCIA*; y 2) *LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. UNA SOCIEDAD DE CONSUMO*.

El Capítulo II se dedica a profundizar sobre *“LA EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR COMO TEMA TRANSVERSAL. TRATAMIENTO EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR”*. Consta de tres apartados: 1) *LA TRANSVERSALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA*; 2) *LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR COMO TEMA TRANSVERSAL*; y 3) *LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR*.

En el Capítulo III se realiza un análisis del *“ESTADO DE LA CUESTIÓN. INVESTIGACIONES RELEVANTES EN EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR”*. Consta de dos apartados: 1) *INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN EL ÁMBITO GENERAL*; y 2) *INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE*.

La **SEGUNDA PARTE** desarrolla la investigación de campo mediante cuatro capítulos. El Capítulo IV dedicado a la “*METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*”, en el que se realiza el planteamiento del problema, se formulan los objetivos de la investigación y se expone el diseño metodológico: fases, contexto, muestra, técnicas e instrumentos de recogida de la información, así como se especifican los programas utilizados para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

En el Capítulo V se lleva a cabo un “*ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO*” realizado por los alumnos y alumnas de 5º y 6º cursos de Educación Primaria de la Comarca del Guadalhorce (Málaga). El cuestionario está dividido en cuatro grandes campos o dimensiones:

- ❖ I.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO
 - I.1.- PERFIL PERSONAL
 - I.2.- ÁMBITO FAMILIAR
 - I.3.- ÁMBITO ESCOLAR
 - I.4.- EQUIPAMIENTO Y BIENES DE CONSUMO DEL ENTORNO FAMILIAR
 - I.5.- RESPONSABLES DE LA ADQUISICIÓN DE BIENES PERSONALES
 - I.6.- EQUIPAMIENTOS Y BIENES DE CONSUMO DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y COMUNITARIO

- ❖ II.- HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL “VALLE DEL GUADALHORCE”

- ❖ III.- GRADO DE ACEPTACIÓN DEL CUESTIONARIO POR PARTE DEL ALUMNADO PARTICIPANTE

- ❖ IV.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos.
- *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, exponiendo aquellos ítems que presentaban significatividad

estadística en el análisis comparativo entre los chicos y chicas, el carácter de los centros público y privado-concertado, así como por la zona donde se han realizado los cuestionarios.

- *Análisis de Correspondencia*. Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades.

En el Capítulo VI, hemos analizado las “*EVIDENCIAS CUALITATIVAS OBTENIDAS DEL ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN*”, realizado con profesorado tutor de los diferentes cursos y centros dónde se ha pasado el cuestionario al alumnado.

El Capítulo VII, se dedica a la “*INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS*”, en las que se realiza la triangulación entre las evidencias obtenidas por los diferentes instrumentos de recogida de la información. Se trata de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes. En todos los casos, los objetivos planteados han sido comprobados por los resultados obtenidos mediante la técnica cuantitativa (cuestionario), y la técnica cualitativa (grupo de discusión).

En la **TERCERA PARTE** se determinan las “*CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO*” de esta investigación. Se compone de un solo capítulo, el Capítulo VIII, donde se exponen las conclusiones generales y específicas a las que se ha llegado en el trabajo de investigación, y donde se muestran las perspectivas de futuro que se abren al dar a conocer los resultados y conclusiones a la comunidad científica. También se incluye un apartado de implicaciones didácticas a sugerir a la comunidad educativa.

Se incorpora un apartado específico dedicado a la *BIBLIOGRAFÍA* utilizada en la realización de este trabajo de investigación, finalizándose con el apartado de Anexos, en los que se incluyen el cuestionario utilizado con el alumnado y el guión utilizado para los grupos de discusión.



PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BASICOS DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- LA ADOLESCENCIA TEMPRANA. LA PREADOLESCENCIA

- 1.1.- Conceptualizando la Adolescencia
- 1.2.- Características de la Preadolescencia. El alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria
 - 1.2.1.- Características morfo-funcionales de los niños y niñas de 10 a 12 años
 - 1.2.1.1.- Crecimiento físico y cambios en las proporciones
 - 1.2.1.2.- Características psico-sociales de la pre-adolescencia
 - 1.2.1.2.1.- Desarrollo emocional
 - 1.2.1.2.2.- Desarrollo intelectual
 - 1.2.1.2.3.- Desarrollo social
- 1.3.- La Educación Moral en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria
 - 1.3.1.- La necesidad de la Educación Moral en Educación Primaria
 - 1.3.2.- la valoración del *ser* más que del *tener*

2.- LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. UNA SOCIEDAD DE CONSUMO

- 2.1.- Conceptualizando la sociedad de consumo
- 2.2.- Características de la sociedad de consumo
 - 2.2.1.- Consumo, consumismo, consumerismo
 - 2.2.2.- El Consumo responsable y sostenible
 - 2.2.2.1.- El Consumo Crítico - Consumo Ético
 - 2.2.2.2.- Consumo Ecológico
 - 2.2.2.3.- Consumo Solidario-Comercio Justo
- 2.3.- El Alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria y el Consumo
 - 2.3.1.- Hábitos de consumo de los preadolescentes
 - 2.3.1.1.- Hábitos de consumo de Alimentación

- 2.3.1.2.- Hábitos de consumo de vestido, calzado, complementos
- 2.3.1.3.- Pantallas amigas: Televisión, ordenadores, videoconsolas
 - 2.3.1.3.1.- Televisión
 - 2.3.1.3.2.- Ordenadores
 - 2.3.1.3.3.- Videoconsolas
- 2.3.1.4.- Hábitos de consumo de Juegos y juguetes
- 2.3.1.5.- Hábitos de consumo de Material deportivo
- 2.3.2.- Influencia de los agentes de socialización Primarios y Secundarios en la Educación para el consumo responsable en el alumnado de 10-12 años
 - 2.3.2.1.- Agentes de socialización primaria: la familia y los iguales
 - 2.3.2.1.1.- El papel de la familia en la formación de los hábitos de consumo
 - 2.3.2.1.2.- El Grupo de Iguales en la formación de hábitos de consumo
 - 2.3.2.2.- Agentes de socialización secundaria: la escuela y los medios de comunicación en la formación de hábitos de consumo
 - 2.3.2.2.1.- La Escuela como agente de socialización y su influencia en la formación de hábitos de consumo
 - 2.3.2.2.2.- Los Medios de Comunicación y la publicidad como agentes de socialización en la formación de hábitos de consumo

La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.
JACQUES DELORS, 1992

Hoy es ya evidente, a los ojos de todos, que la sociedad mundial no es ya un sistema exclusivamente interestatal y estatocéntrico, sino una sociedad cada vez más multicéntrica, a nivel de actores y, consecuentemente, más imprevisible y más inestable a nivel de estructuras y dinámicas, en el que el problema de la seguridad y la distribución del poder no se circunscribe sólo a los Estados, ni se realiza exclusivamente en términos político-militares.

La actual sociedad mundial se caracteriza, así, principalmente por ser un sistema internacional en profunda mutación, o en crisis, cargado de incertidumbres en cuanto a lo que sea el orden mundial futuro, que avanza, en medio de contradicciones, singularidades y limitaciones, hacia un sistema cuyas características se mueven entre la unipolaridad militar y la multipolaridad política, económica y cultural, entendidas en sentido clásico, pero también entre el estatocentrismo y el multicentrismo, desde una perspectiva nueva.

Se habla, así, por algunos especialistas, para marcar claramente las diferencias con la sociedad internacional del pasado, de una sociedad mundial o de un orden internacional “*post-Westfalia*” (Cox, 1996: 153-155)¹, en la que los Estados ya no son siempre los actores claves del sistema, ni pueden aspirar a garantizar como antaño la seguridad y el bienestar de sus ciudadanos. La lógica de esta sociedad post-Westfalia implica, sobre todo, que el Estado ha perdido mucha de su utilidad y que las soluciones a los problemas de la seguridad y el bienestar deben buscarse en las estructuras transnacionales, globales o regionales. Hettne (1995: 12-13)² considera que una sociedad mundial post-Westfalia en la que, en consecuencia, la soberanía, característica esencial del anterior sistema internacional, se ha visto profundamente puesta en entredicho.

¹ Cox, R. W. (1996). *Approaches to World Order*. Cambridge: Cambridge University Press.

² Hettne, B. (1995). «Introduction: The International Political Economy», en B. Hettne (ed.), *International Political Economy. Understanding Global Disorder*. Halifax, Nova Scotia/Londres, Fernwood Publishing/Zed Books, pp. 1-30.

Estamos, por lo tanto, ante una sociedad mundial en profunda mutación, que busca, en medio de tensiones y conflictos, un nuevo sistema de relaciones internacionales y que exige, en consecuencia, nuevos conceptos, nuevas ideas, nuevos modelos y representaciones, nuevas normas jurídico-internacionales y sobre todo nuevas políticas, a través de los cuales poder interpretar y hacer frente adecuadamente a esas nuevas realidades emergentes, es decir, nos encontramos en una sociedad globalizada (Arenal 1993: 80)³.

Podríamos definir la globalización, como un movimiento planetario en que las sociedades renegocian su relación con el espacio y el tiempo por medio de concatenaciones que ponen en acción una proximidad planetaria bajo su forma territorial (el fin de la geografía), simbólica (la pertenencia a un mismo mundo) y temporal (la simultaneidad) (Laidi, 2000: 12)⁴.

La globalización, en cuanto fenómeno y proceso multidimensional expresa, por lo tanto, a través de la intensificación, inmediatez e interdependencia de las interacciones políticas, económicas, científico-técnicas, sociales y culturales transfronterizas, entre los distintos actores, estatales y transnacionales, afectando de forma desigual a los diferentes subsistemas internacionales, regiones y actores, provocando interdependencias y dependencias crecientes de todo tipo, y conformando una sociedad mundial nueva.

La globalización, por sus profundos efectos a nivel de actores, estructuras y dinámicas, está actuando en el sentido de provocar un radical cambio en la naturaleza de la sociedad mundial. Con todo, es a nivel económico, muy especialmente financiero, y comunicativo e informativo, donde hasta el momento la globalización ha conocido su mayor desarrollo.

En este mundo de superabundancia se produce una doble paradoja: por una parte, las personas que tienen acceso a cuantiosos bienes, jamás se sienten satisfechas y, por otra parte, existen seres humanos que no pueden satisfacer sus necesidades elementales.

³ Arenal, C. (1993). El nuevo escenario mundial y la teoría de las relaciones internacionales, en VV.AA., *Hacia un nuevo orden internacional y europeo. Estudios en homenaje al profesor Don Manuel Díez de Velasco*, Madrid: Tecnos, pp. 79-99.

⁴ Laidi, Z. (2000). *Un mundo sin sentido* México: Fondo de Cultura Económica. Trad. De la ed. francesa: *Un monde privé de sens*. Paris: Fayard, 1994.

El consumo no se define ni por el alimento que se digiere, ni por la ropa, ni por la sustancia oral y visual de las imágenes y de los mensajes, sino por la organización de todo esto. Éste absorbió al individuo en la carrera por el nivel de vida, al acosarlo de imágenes, de información, de cultura, la sociedad del bienestar ha generado una desocialización. La era del consumo liquidó el valor y la existencia de las costumbres y tradiciones, produjo una cultura nacional y de hecho internacional en base a la solicitación de necesidades e informaciones, arrancó al individuo de su tierra natal y de su estabilidad. García-Canclini (1985)⁵ define el consumo como “*el conjunto de procesos socioculturales en los que se realizan la apropiación y los usos de los productos*”.

El ser humano siempre ha sido consumidor; pero mientras en otras épocas procuraba consumir de acuerdo con sus necesidades naturales, en la actualidad las personas tienden a crear una serie de hábitos y modos de vida que llevan a consumir por el mero placer de consumir. Surge, de esta manera, la sociedad consumista, que se caracteriza por: superproducción, creación de nuevas necesidades y nuevos lujos, predisposición a comprar, despilfarro.

La posesión de bienes se da a través del consumo, definido como “el conjunto de procesos socioculturales en que se realiza la apropiación y los usos de los productos”. Estos pueden estar a disposición en cualquier parte y pueden ser consumidos de diversas maneras. El simple hecho de su existencia, transforma a los productos en potencialmente consumibles y da a todos el derecho legítimo de aspirar a tenerlos, ya que fueron producidos con el esfuerzo de toda la sociedad.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación..., presidida por Jacques Delors (1996)⁶ se señala la importancia de dicha educación como respuesta a los cambios que se están produciendo.

⁵ García Canclini, N. (1985). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Editorial Grijalbo.

⁶ Delors, J. (1996). *La educación o la utopía necesaria* en Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. México, pp.9-26.

En el Preámbulo, se señala: Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso –el «Ábrete Sésamo» de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales– sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etcétera.

- Primero: La educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de la competencia del futuro.
- Segundo: Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados, y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, Delors considera que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento:

- 1) *Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.*
- 2) *Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno.*
- 3) *Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.*
- 4) *Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.*

Cada uno de estos cuatro "*pilares del conocimiento*" debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico.

Tedesco (1996)⁷ considera que la "*escuela total*" es la que nos sigue dando razones para pensar que la Educación Integral es la línea que debemos seguir en nuestras escuelas. Señala como una de las funciones tradicionales de la educación "*la de integración social, integración que hoy en día exige adaptaciones: la familia ya no cumple su papel como antes, la sociedad y la economía exigen roles cambiantes y un desempeño que compromete el*

⁷ Tedesco, J. C. (1996). Tendencias actuales de las reformas educativas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, N°. 11, 1995 (Ejemplar dedicado a: Educación Social y Administraciones Públicas), pags. 13-20

conjunto de la personalidad y no sólo la competencia técnica, y porque las propias aspiraciones de los ciudadanos demandan una atención más personalizada”.

Que la educación debe estar comprometida con unos valores éticos es difícilmente discutible. La educación es esencialmente normativa. Su función no sólo es transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, una tradición, etc.

Todo esto no debe estar al margen de la dimensión ética, que es el movimiento último y más importante de la cultura humana universal. Educar es, así, formar el carácter, en el sentido más extenso, formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización, para promover un mundo más civilizado, crítico y comprometido con el proceso moral. A eso, a la formación del carácter, es a lo que los griegos llamaban *“ética”*. Y para formar el carácter no hay más remedio que inculcar unos valores. No todos los valores son éticos, los hay económicos, sociales, etc. Nos referimos a los valores éticos al hablar, simplemente de los valores humanos.

Es evidente que el consumo está íntimamente relacionado con los *mass media* (los medios de comunicación de masas o social), en los cuales aparece un término terrorífico la publicidad. Según Fernández Bravo (2004)⁸ *“la publicidad es el conjunto de técnicas que intentan influir en el comportamiento del receptor, incitándolo a adquirir determinados productos, teniendo como objeto central, la persuasión”*. Continuamente estamos bombardeados por anuncios de publicidad en los diferentes medios de comunicación social: prensa, radio, televisión y, últimamente, Internet. La publicidad, que aparece en estos medios, tiene como finalidad persuadirnos para que compremos un determinado producto, lo necesitemos o no. De ahí que, como consumidores y usuarios, nos haga falta una formación ante la publicidad persuasiva. Para Cortina (2002)⁹, *“una sociedad de consumo es aquella que convierte el acto de consumo en el verdadero núcleo de la vida social”*.

En este capítulo intentaremos ver lo que es el consumo, el consumismo y el consumerismo, así como aproximarnos a las características de la sociedad de consumo. De la misma manera, trataremos de comprender cuales son las motivaciones de los chicos y chicas de 10-12 años hacia el consumo y cual es

⁸ Fernández Bravo, E. (2004). Medios de comunicación: publicidad. *Investigación y Educación*, 2004

⁹ Cortina, A. (2004). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.

el papel que cumplen o deben cumplir los diferentes agentes de socialización que influyen en el alumnado, en la formación de sus hábitos y actitudes hacia el consumo.

1.- LA ADOLESCENCIA TEMPRANA. LA PREADOLESCENCIA

“La adolescencia es una de las etapas del desarrollo humano que plantea más retos, puesto que el crecimiento físico que se presenta está acompañado de un desarrollo emocional e intelectual rápido”
S. ESCOTT-STUMP, 2000

1.1.- Conceptualizando la Adolescencia

La palabra adolescencia deriva del latín *“adolescens”* que significa hombre joven, siendo el participio activo de *“adolescere”* que significa crecer o desarrollarse hacia la madurez. También tiene relación con la palabra latina *“dolere”* que significa padecer alguna enfermedad o estar sujeto a afectos, pasiones, vicios o malas cualidades (Diccionario de la Real Academia Española, 2004)¹⁰. Se define como una etapa de transición entre la niñez y la adultez, caracterizada por procesos específicos, propios e irrepetibles, con gran intensidad de los afectos y vivencias; de transformaciones importantes y de presión social para lograr metas específicas. Al respecto hay que decir que estos procesos se dan siempre en una determinada cultura, lo que define en cierta medida sus características específicas y su duración.

La adolescencia, en particular, ha sido llamada período de la *“pubertad”*, término en castellano que aparece en el siglo XVIII, proveniente de la palabra en latín *“pubertas”* y que se refiere a la edad en que aparece el vello viril o púbico. Con esta denominación se enfatiza lo que distingue a la adolescencia, como etapa del ciclo vital, en lo referido a la presencia de un conjunto de cambios biológicos que preparan al sujeto para la procreación.

Sin embargo, en la actualidad, existe consenso en cuanto a considerar la adolescencia y la juventud como momentos claves en el proceso de socialización del individuo. En el transcurso de estos períodos, el sujeto se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, tanto en lo referido a la esfera profesional como en la de sus relaciones con otras personas de la familia, con la pareja y los amigos. Además, adolescentes y jóvenes deberán regular su comportamiento, de forma tal, que alcancen una competencia adecuada ante las exigencias presentes en la sociedad en que se desenvuelven.

¹⁰ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004). Disponible en: <http://www.rae.es> Consulta realizada el día 20 de septiembre de 2009.

Aunque casi la totalidad de los autores, independientemente de la concepción teórica que asumen, consideran que la determinación de las diferentes etapas en las que trata de clasificarse la adolescencia, estas etapas no responden, como criterio principal para su delimitación, a la edad cronológica, la mayoría de los estudiosos de estas edades proponen determinados límites *etéreos* para las mismas.

Así, por ejemplo, mientras para Bozhovich (1987)¹¹ la adolescencia, que la autora denomina Edad Escolar Media, transcurre de 10-12 años a 13-14 y la juventud o Edad Escolar Superior de los 14 a los 18 años, para Kon (1987)¹², la adolescencia se enmarca de 11-12 a 14-15 años y la juventud de 14-15 a 23-25 años.

Por su parte, Bee y Mitchell (1984)¹³ establecen como límites de la adolescencia el período comprendido entre 12 y 18 años y la juventud de 18 a 22 años o más, en función del logro de la independencia y la culminación de los estudios.

Muñoz y Martí (2004: 85)¹⁴, consideran que,

“La adolescencia es la etapa de transición entre la infancia y la edad adulta, abarcando las edades comprendidas entre los 10 años hasta los 20 años”

Rodríguez (2003)¹⁵ entiende que:

“Aunque el final de la adolescencia es algo impreciso de definir ya que culminaría cuando se accede a conductas consideradas socialmente de adultos como la responsabilidad social, familiar o laboral”.

Como se observa, los inicios de la adolescencia se conciben, en líneas generales, entre los 10-12 años, pero su culminación que marca el inicio de la juventud, para algunos se sitúa en los 14-15 años y para otros en los 17-18 años. En este sentido, quizás la solución consista en reconocer, como lo hace Kon (1987), la existencia de una juventud temprana de 14-15 a 17-18 años y de una juventud tardía de 17-18 a 25 años, aproximadamente.

¹¹ Bozhovich, L.I. (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. En: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso.

¹² Kon, I. S. (1990). *Psicología de la Edad Juvenil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

¹³ Bee, H. L. y Mitchel, S. K. (1984). *El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*. México: Editorial Harla.

¹⁴ Muñoz, A. y Martí, A. (2008). Dieta durante la infancia y la adolescencia. En: Salas-Salvadó, J.; Bonada, A.; Trallero, R. y Saló M. E. editores. *Nutrición y dietética clínica*. 2nd edición. Barcelona: Masson; pp.83-98.

¹⁵ Rodríguez, M. (2003). Necesidad de creación de unidades de adolescencia. *An Pediatr.* 2003; 58: 104-106.

Estas variadas concepciones sobre la adolescencia y la juventud comienzan a surgir a finales del siglo XIX, cuando estas etapas se convierten en temas de interés para la ciencia psicológica. En este momento se produce un auge en el desarrollo de las Ciencias Sociales, en base a los métodos de las Ciencias Naturales y una prolongación del sistema de enseñanza, de acuerdo a los nuevos requerimientos impuestos por los crecientes avances científico-técnicos, a la preparación profesional de los individuos.

Estas concepciones aportan un conjunto de conocimientos, acerca de las edades mencionadas, que conservan buena parte de su valor hasta nuestros días, pero padecen de la interpretación dicotómica que ha caracterizado las principales elaboraciones a nuestra ciencia en toda la historia de su desarrollo.

De esta manera, unas enfatizan el papel de los factores biológicos en la determinación de las principales regularidades que distinguen estos períodos, otras apuestan por los condicionantes sociales como aquellos que resultan decisivos al actuar de forma lineal sobre el proceso de desarrollo, mientras los autores pertenecientes a la llamada “*tercera fuerza*” destacan el rol de lo psicológico como principal determinante.

Existen diferentes enfoques y disciplinas que se encargan de definir este período evolutivo:

- *Cronológicamente*: De acuerdo al criterio utilizado por la Organización Mundial de la Salud (1975)¹⁶, la adolescencia se la define como el lapso de tiempo que comprende aproximadamente entre los 10 y los 19 años. Este período, a su vez, puede ser subdividido en tres fases: adolescencia temprana, media y adolescencia tardía. La duración de estas etapas varía tanto individual como culturalmente, aunque en términos generales se puede afirmar que la primera va desde los 10 a los 13 años, la segunda desde los 14 a los 17 años y la tercera desde los 17 a los 19 años, respectivamente.
- *Sociológicamente*: Es el período de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma, tanto en los aspectos económicos como sociales.

¹⁶ Organización Mundial de la Salud (1975). *El Embarazo y el Aborto en la Adolescencia*. Informe de la reunión de la OMS celebrada en Ginebra.

- *Psicológicamente: "La adolescencia es un período crucial del ciclo vital, en el cual los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, alcanzando su madurez sexual, se apoyan en los recursos psicológicos y sociales que obtuvieron en su crecimiento previo, recuperando para sí las funciones que les permiten elaborar su identidad y plantearse un proyecto de vida propia" (Krauskopf, 1982, en Montenegro y Guajardo, 1994)¹⁷.*

Kon (1987)¹⁸, señala la existencia de tres posibles enfoques en los que quedan contenidas las principales tendencias en la caracterización de estas etapas, con independencia de que dentro de ellos podamos encontrar innumerables variantes. Estos enfoques son el biogenético, el sociogenético y el psicogenético.

Analicemos sus aspectos distintivos, a partir de las consideraciones de algunos de sus más destacados representantes.

El enfoque biogenético cuyos principales representantes (Stanley Hall, Sigmund Freud, E. Kretschmer y E. Haensch, entre otros), que consideran la maduración de los procesos biológicos como base del análisis de los restantes procesos del desarrollo. Estos últimos, se conciben como derivados o en estrecha relación con los primeros.

Por su parte, los representantes del enfoque sociogenético caracterizan estas etapas en función de las regularidades que adopta el proceso de socialización del individuo, estrechamente vinculado a las tareas que le plantea la sociedad a cada momento del desarrollo humano. Este enfoque se encuentra muy vinculado al desarrollo de la psicología social norteamericana.

Para Kurt Lewin (1890-1947)¹⁹, la adolescencia está determinada por el carácter marginal o posición intermedia que ocupa el sujeto en relación con

¹⁷ Montenegro, H. y Guajardo, H. (1994). *Psiquiatría del niño y del Adolescente*. Santiago: Editorial Salvador.

¹⁸ Kon, I. S. (1990). *Psicología de la Edad Juvenil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

¹⁹ Kurt Lewin (1890-1947). Considera que la característica del adolescente es el cambio acelerado de su espacio vital, en tanto que en el niño es más lento ya que su espacio vital no se encuentra todavía ni estructurado ni diferenciado.

En este sentido Lewin considera que un niño necesita una forma de dependencia que le ofrezca la estructura y la orientación que necesita para el desarrollo pleno de su personalidad.

Las investigaciones realizadas dieron como resultado que los niños criados en forma estructurada, eran decididos, confiados, se aceptaban como eran y deseaban su realización, en tanto que niños que se habían formado en un contexto no estructurado resultaban indecisos, desconfiados, pesimistas y se inclinaban a creer en la suerte.

En la adolescencia los jóvenes se encuentran ante la situación de no poder insertarse ni en los grupos de los adultos ni en los de los niños. Ignora su grupo de pertenencia y además son tratados con ambigüedad, porque no se les aceptan conductas infantiles ni tampoco adultas.

El adolescente se mueve dentro de un espacio vital sin estructura y su rol se le presenta confuso y difícil de distinguir con barreras difíciles de superar.

quienes le rodean. Ya no pertenece al mundo infantil, pero tampoco ha alcanzado el estatus de adulto. Esta situación genera contradicciones y conductas extremas: el adolescente por momentos es tímido, otras agresivo, tiende a emitir juicios absolutos y todas estas conductas son, en primer término, consecuencia de su marcada inseguridad.

Otro autor, que en nuestra opinión puede enmarcarse en el enfoque sociogenético, es el norteamericano Grinder (1972)²⁰ que parte del concepto de socialización, entendido como ajuste que emprenden los individuos en sus interrelaciones personales para distinguirse unos de otros y adaptarse a la estructura social. La socialización para esta autora es efectiva cuando el sujeto asimila las expectativas sociales, desarrolla de forma habilidosa comportamientos apropiados al rol y hace un uso eficiente de los recursos del sistema social, a fin de lograr las metas propuestas.

Al valorar los enfoques biogenético y sociogenético coincidimos con Kon (1990)²¹, cuando expresa que:

“a ambos les es común el concebir que las fuentes y fuerzas motrices del desarrollo tienen un carácter extrapsíquico, haciéndose énfasis, en el primer caso, en los procesos biológicos y en el segundo, en los sociales”.

Por último, el enfoque *psicogenético* sin negar la importancia de lo biológico y lo social, sitúa el centro de atención en las funciones y procesos psíquicos que caracterizan una etapa determinada, destacándose en el caso de algunos autores el desarrollo afectivo (teorías psicodinámicas), en otros el desarrollo cognitivo (teorías cognitivistas) o en opinión de los terceros, el desarrollo de la personalidad como proceso de autorrealización que emana de la propia esencia humana (teorías personológicas).

En cada uno de los estadios o etapas por los que transcurre el desarrollo de la personalidad, el “yo” debe resolver tareas específicas con repercusiones psicológicas universales. Además, en el transcurso de cada estadio se presenta un momento crítico que conduce al sujeto a la necesidad de enfrentarse y resolver una polaridad determinada. En este sentido, para Erikson (2000)²² el término de “*crisis*” es entendido como una regularidad que favorece el desarrollo personal y no como conflicto desorganizador, siempre y cuando la polaridad del “yo” se resuelva adecuadamente. En la adolescencia la

²⁰ Grinder, R.E. (1972). *Adolescencia*. México: Limusa

²¹ Kon, I. S. (1990). *Psicología de la Edad Juvenil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

²² Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica

polaridad típica es “*identidad vs confusión del yo*” y en la juventud “*intimidad vs aislamiento*”.

En resumen, hay que considerar que la adolescencia es una de las etapas del desarrollo humano que plantea más retos, puesto que el crecimiento físico que se presenta está acompañado de un desarrollo emocional e intelectual rápido. La capacidad de los adolescentes para el pensamiento abstracto, por contraposición a los patrones de pensamiento concreto de la infancia, les permite realizar tareas propias de este período, como es el establecimiento de su imagen corporal (Mahan y Escott-Stump, 2000)²³.

La adolescencia es un período de transición entre la dependencia de la niñez y la independencia de la edad adulta. En ella, ocurren diferentes cambios biológicos, sociales y psicológicos en los cuales se genera una sensación de perplejidad, dudas, miedos y ansiedad que la mayoría de los y las adolescentes superan con éxito. Estos cambios provocan la necesidad de alcanzar una integridad psicológica, coherente con el entorno social en el cual los individuos se desarrollan. Es una etapa donde los y las adolescentes se esfuerzan por entenderse a sí mismos, exploran su propia identidad e intentan saber quiénes son, cómo son y hacia dónde se dirige su vida. No solo tratan de comprenderse (*representación del yo*), sino también evalúan sus atributos, esto conforma su autoestima (*dimensión de evaluación del yo*) y el autoconcepto (*evaluación del yo en un dominio específico*) (Santrock, 2004)²⁴.

La imagen corporal que se va construyendo en la adolescencia no solo es cognitiva, sino; además, está impregnada de valoraciones subjetivas y determinada socialmente; se produce en forma paralela al desarrollo evolutivo y cultural de la persona (Pruzinsky y Cash, 1990)²⁵. Para los y las adolescentes, es muy importante cómo son percibidos por sus compañeros(as); algunos harían cualquier cosa para formar parte del grupo y no ser excluidos, situación la cual les genera estrés, frustración y tristeza. La aceptación del grupo de pares, al igual que el aspecto físico, son dos elementos especialmente importantes en la adolescencia que correlacionan

²³ Mahan, L.K.y Escott-Stump, S. (2000). *Nutrición y dietoterapia de Krause* (9ª ed.) Madrid: McGraw Hill-Interamericana.

²⁴ Santrock, J. W. (2004). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw Hill.

²⁵ Pruzinsky, T. y Cash, T.F. (1990). “Integrative themes in body-image development, deviance, and change”. En T.F, Cash y T. Pruzinsky, *Body Images. Development, Deviance and Change*, pp. 337-349. N. York: The Guilford Press.

con la autoestima (Harte, 1989 citado en Santrock, 2004)²⁶; (Krauskopf, 2002)²⁷.

Para integrar su autoimagen, los y las adolescentes exploran detalladamente los cambios corporales experimentados y analizan las posibilidades que les ofrecen en su entorno para mejorar su apariencia, tales como: prendas de vestir, maquillaje, peinados, gestos, manera de hablar, expresiones faciales y posturas. Estas posibilidades, por lo general, son las que están de moda y las tienden a seguir para no sentirse excluidos y ser aceptados en el grupo de interés (Noshpitz, 1995 citado en Monge, 2005)²⁸.

Clásicamente, en la adolescencia se distinguen 3 etapas (Muñoz y Martí, 2008)²⁹:

- Adolescencia temprana (10-13 años): pre-adolescencia en la que se comienza el desarrollo acelerado y aparecen los caracteres sexuales secundarios.
- Adolescencia media (14-16 años): que corresponde a los estadios 3-5 de Tanner (Marshall y Tanner, 1969)³⁰ y que evoluciona con máximos de crecimiento en altura y cambios de forma y composición corporales.
- Adolescencia tardía (17-20 años): caracterizado por un crecimiento más lento, ligado a la consolidación de la identidad sexual (Ferrer Barcala, 2008).³¹

²⁶ Santrock, J. W. (2004). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw Hill.

²⁷ Krauskopf, D. (2002). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. Costa Rica: UNFPA.

²⁸ Monge, R. (2005). *Ingesta de nutrientes en adolescentes y factores psicosociales asociados*. Tesis para optar el título de Doctor en Ciencias, Programa de Doctorado en Ciencias, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

²⁹ Muñoz, A. y Martí, A. (2008). Dieta durante la infancia y la adolescencia. En: Salas-Salvadó, J.; Bonada, A.; Trallero, R. y Saló M. E. editores. *Nutrición y dietética clínica*. 2nd edición. Barcelona: Masson; 2008. 83-98.

³⁰ Marshall, W.A. y Tanner, J. M. (1969). Variations in pattern of pubertal changes in girls. *Arch Dis Child*. 44: 291-303.

³¹ Ferrer Barcala, M. (2008). *Estudio de Seguimiento Escolares Preadolescentes Con Alteraciones de la Conducta Alimentaria: Evolución del Estado Nutricional e implicación del Polimorfismo VAL66MET DEL GEN BDNF*. Tesis Doctoral: Universitat Rovira I Virgili

1.2.- Características de la Preadolescencia. El alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria

Siguiendo a Muñoz y Martí (2008)³² el alumnado de nuestra muestra se sitúa en la preadolescencia, considerada como la etapa del desarrollo humano que se ubica entre la niñez y la adolescencia, abarca aproximadamente desde los 10-11 a los 13 años, y durante esta etapa el preadolescente comienza a construir su identidad.

Las etapas intermedias o de transición suelen ser difíciles tanto para un adulto como para los jóvenes. A partir de ahí hay que ubicarse en un tiempo que tendrá ciertas características. Desde el punto de vista del hijo, podemos pensar que como ya no es un niño las cosas de niños no le llaman la atención y para las de adolescentes todavía le falta. Esto de no saber para que lado ir, puede producirle inestabilidad emocional que se expresa a través de enojos, miedos, aburrimiento, llanto, susceptibilidad o berrinches. Además de los cambios corporales, esta es una etapa de investigación y curiosidad, de emociones intensas, de lucha por su independencia, de poder comenzar a contar con mayores herramientas cognitivas para entender el mundo y en las últimas épocas, producto de la aceleración de los tiempos, de comenzar lentamente a exigir que se respeten sus opiniones. Desde el punto de vista de los padres, este período como paso del tiempo, los confronta con sus propios cambios y con sus nuevas etapas. Además les exige liberar a sus hijos para que comiencen a andar y eso es difícil para cualquier padre.

La preadolescencia es un periodo clave en la formación de la personalidad. Se está casi en la última etapa en la que aún es fácil para los adultos establecer una relación profunda y cercana con el niño, ya que posteriormente esta relación se hace más difícil por las características propias del adolescente. Los niños de 10 a 12 años presentan diferencias madurativas. Antes de los 6 años, interpretan el mundo con una perspectiva subjetiva, sin diferenciar claramente los hechos psicológicos de los físicos (percepción de la naturaleza de forma humana, adaptada a sus necesidades e intereses). El carácter finalista...

El acontecimiento más importante es la aparición de la pubertad cuyo fin es desarrollar la capacidad reproductiva mediante cambios somáticos y

³² Muñoz, A. y Martí, A. (2008). Dieta durante la infancia y la adolescencia. En: Salas-Salvadó, J.; Bonada, A.; Trallero, R. y Saló M. E. (editores). *Nutrición y dietética clínica*. 2ª edición. Barcelona: Masson. p.p. 83-98.

psicológicos que comporta (Ballabriga y Carrascosa, 1998)³³. En las chicas, comienza entre los 8 y los 13 años y se completa en unos 4 años (Marshall y Tanner, 1969)³⁴; mientras en los chicos se inicia más tarde, entre los 9 y los 14 años con una duración aproximada de 3 años y medio (Marshall y Tanner, 1970)³⁵. Pero en los últimos años se ha hallado una tendencia secular hacia un inicio de la pubertad más temprano (Delemarre-van de Waal, 2005³⁶; Euling y cols, 2008)³⁷.

Además en los países desarrollados se ha observado como la entrada a la vida adulta cada vez se va atrasando debido al entorno socio-económico (Rodríguez, 2003)³⁸, con lo que la etapa de la adolescencia se va a alargando cada vez más.

La preadolescencia o adolescencia temprana del siglo XXI tiene más que ver con lo social que con lo físico: el niño tiene poco poder de decisión, en cambio el preadolescente es consumista y eso lleva a que determinados gustos e intereses se incentiven por una conveniencia del mercado.

Encuadramos a los niños y niñas de 10-12 años bajo un punto de vista de etapas cronológicas en la tercera infancia y prepubertad (preadolescencia), que suele ir en términos generales desde los seis años al inicio de la pubertad, y termina con el preludio de la maduración de los órganos sexuales, maduración destinada a suceder durante el período puberal. La pubertad no tiene edad fija de comienzo, pues varía mucho en cada niño y en cada niña. No obstante, por término medio, en las niñas comienza hacia los 10-11 años y llega hasta los 13 -15; en los niños comienza hacia 12-14 y llega a los 15-17.

La preadolescencia se ha definido como una etapa de “*desacoplamiento*”, pues, aunque la edad cronológica de un grupo de niños sea la misma, su desarrollo físico, sus intereses, son diferentes. Esta variabilidad, en especial la relacionada con el comienzo de las características sexuales

³³ Ballabriga, A. y Carrascosa, A. (1998). Nutrición en la adolescencia. En: Ballabriga A, Carrascosa, A. (editores). *Nutrición en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ergon; 1998. 327-357.

³⁴ Marshall, W.A. y Tanner, J. M. (1969). Variations in pattern of pubertal changes in girls. *Arch Dis Child*. 44: 291-303.

³⁵ Marshall WA, Tanner J. M. (1970). Variations in the pattern of pubertal changes in boys. *Arch Dis Child*; 45: 13-23.

³⁶ Delemarre-van de Waal, H. A. (2005). Secular trend of timing of puberty. *Endocr Dev.*; 8: 1-14.

³⁷ Euling, S.Y.; Selevan, S.G.; Pescovitz, O.H. y Skakkebaek, N. E. (2008). Role of environmental factors in the timing of puberty. *Pediatrics*. 121: S167-171.

³⁸ Rodríguez, M. (2003). Necesidad de creación de unidades de adolescencia. *An Pediatr*. 58 104-106.

secundarias, constituye a menudo una gran preocupación para el preadolescente. La aparición temprana o tardía de esas características puede dar lugar a vergüenza o inseguridad, tanto en los chicos como en las chicas (Aguilar,1984).³⁹

1.2.1.- Características morfo-funcionales de los niños y niñas de 10 a 12 años

1.2.1.1.- Crecimiento físico y cambios en las proporciones

Durante la infancia media, el crecimiento de la estatura y el aumento de peso toman un ritmo más lento, aunque constante, comparado con los años anteriores.

- Entre los 6 y los 12 años de edad, los niños crecen un promedio de 5-6 cm. por año, para aumentan de 30 a 60 cm. de altura; casi doblan su peso, pues aumentan de 2 a 3 Kg. por año.
- La media para un niño de 6 años es de 116 cm. de altura y 21 Kg. de peso; esa media para un niño de 12 años es de alrededor de 150 cm. de estatura y 40 Kg. de peso, aproximadamente.
- El crecimiento es discontinuó, mediante estirones irregulares que duran un promedio de 8 semanas y suceden de tres a seis veces al año. El perímetro cefálico sólo aumenta 2-3 cm. durante la totalidad de esta fase, lo que pone de manifiesto la disminución de la velocidad del crecimiento encefálico, pues a los 7 años de edad ya se ha completado la mielinización.
- La pérdida de la dentición primaria es un signo muy espectacular de maduración, que se inicia hacia los 6 años con la erupción de los primeros molares permanentes. En este aspecto como en otros muchos del desarrollo, las niñas suelen avanzar más de prisa que los niños.
- Las proporciones corporales cambian, disminuye la grasa corporal y se adquiere una apariencia más esbelta.
- Aceleración del crecimiento: en los niños la aceleración del crecimiento puede iniciarse los nueve años y medio de edad o no comenzar antes de los trece años y medio. Por lo que respecta al término medio, sin embargo, la aceleración del desarrollo comienza alrededor los trece años, llega a su máximo entre los trece años y medio y los catorce y

³⁹ Aguilar Cordero, M. (1984). *Tratado de enfermería infantil cuidados pediátricos volumen 1*. Barcelona: Océano.

luego va descendiendo hasta ajustarse a los ritmos anteriores a la aceleración cuando se tiene más o menos quince años y medio.

- En las niñas, la aceleración del desarrollo propio de la adolescencia puede comenzar desde los siete años y medio de edad o no iniciarse hasta los once años y medio. Sin embargo, por término medio, la aceleración del desarrollo comienza en las niñas alrededor de los once años y medio y los doce y luego desciende rápidamente al ritmo del desarrollo.
- Previo a la aceleración hacia los trece años de edad, en tanto que un crecimiento más lento suele proceder durante otros varios años (Mussen y cols. 1979)⁴⁰
- En el alumno se acentúa el aumento de las proporciones físicas y se aceleran el desarrollo funcional el organismo. En este momento, el alumno tiene mayor capacidad de adaptación a las cargas físicas en comparación con los grados anteriores (Farfán, 2009).⁴¹

1.2.1.2.- Características psico-sociales de la preadolescencia

1.2.1.2.1.- Desarrollo emocional

La adolescencia supone un crecimiento cualitativo caracterizado por nuevas tendencias o nuevas formas de conocimiento y donde descubre una vida interior, una intimidad que “*guarda*” celosamente y que habrá que respetar. El preadolescente observa la aparición de nuevas formas de vida lo que puede explicar la mayor parte de los fenómenos que caracterizan el desarrollo psicológico de la adolescencia. El conocimiento del mundo íntimo tiene dos manifestaciones al parecer antagónicas:

- una que le lleva a la conciencia de una riqueza interior,
- y otra, colocar al adolescente frente a la contradicción interna que hay en el ser humano

Las consecuencias del conocimiento de su riqueza interior se pueden resumir de la siguiente manera:

- puede haber una afirmación de sí (el individuo goza de la soledad; ve la intimidad como algo muy valioso);

⁴⁰ Mussen, P.; Conger, J. J. y Kagan, J. (1979). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas.

⁴¹ Farfán, E. R. (2009). *Efectos de un programa de juegos predeportivos de voleibol en el desarrollo de las capacidades físicas de un grupo de niños y niñas de Ciudad del Carmen (México)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- espíritu de independencia (le lleva a separarse de quien hasta entonces ha ejercido un cierto dominio sobre él);
- conquista afectiva del mundo (desde la perspectiva de su propio ser, quiere que los demás reconozcan el valor de su persona).

Siguiendo a Erikson (1972)⁴², que establece una serie de características a nivel emocional de los niños y niñas de 10 a 12 años, conviene señalar:

- La labor durante esta etapa consiste en iniciar el desarrollo de una entidad independiente de su familia y de sus compañeros.
- De modo paulatino aumenta la conciencia de sí mismo, la autoestima y aparece la timidez.
- Comienza a preocuparse por el nivel en que se encuentra con respecto a sus compañeros.
- Ya no acepta la evaluación paterna, si no que emplea los valores de sus amigos, aunque sigue necesitando de su familia para que le reafirme en sus decisiones y le transmita un sentimiento de valía personal. Sentimiento vital de optimismo.
- Separan definitivamente el mundo de lo interior de lo exterior.
- Poseen un conocimiento más objetivo de la realidad.
- Descubrimiento del “yo personal”, aumento del sentimiento de sí mismo, de la propia identidad.
- Motivación por el logro se va independizando de la estimulación familiar y docente, centrándose en el grupo de pares.
- Interés por practicar y compararse con los demás en sus proezas motrices (luchas, competitividad, hacerse valer y reconocer).
- Reforzamiento de las relaciones de grupo.
- Elaboran un sistema de valores relativamente rígido.
- Quieren ser tratados como adultos.
- Pérdida de la espontaneidad (no dicen todo lo que piensan y sienten).
- Distanciamiento entre los dos sexos.

⁴² Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Ha sido el creador de nuevos aportes y visiones tal como el ciclo de la vida, la identidad y sus crisis, que nos han facilitado la comprensión de la evolución de la psiquis humana en su relación con la sociedad y la cultura. su enfoque de las múltiples influencias supera el reduccionismo de las tesis clásicas del psicoanálisis freudiano sin rechazar sus supuestos básicos. Provee un insuperable aporte a la comprensión de las etapas infantiles del desarrollo, a los aspectos psicosociales involucrados en esa relatividad que define la identidad individual y social

1.2.1.2.2.- Desarrollo intelectual

El alumnado de 10-12 años se halla en el período de las “operaciones concretas” (Piaget, 1961)⁴³, lo que les permite ver las cosas desde diferentes puntos de vista, saliendo de su egocentrismo anterior.

Para Piaget este estadio marca el progreso desde el pensamiento concreto hasta el formal, señalando algunas características:

- La capacidad de conceptualizar y el comienzo del razonamiento abstracto.
- Maduración de las estructuras cognitivas (atención, percepción, memoria, inteligencia).
- Su comprensión temporal se perfecciona, lo que se traduce en una capacidad para hacer proyectos.
- Acceden al pensamiento formal (comprenden las leyes internas que subyacen en los fenómenos reales, comprenden los principios generales de la acción, y son capaces de elaborar síntesis a partir de datos reales).
- Desarrollo del pensamiento abstracto (capacidad crítica y afán por explicarlo todo en términos de leyes del pensamiento).
- La lógica de las operaciones concretas tienen su apogeo (reflexionan, se plantean problemas, sopesan los *pros* y los *contras* antes de tomar una decisión, suspenden la acción y pesan sus ideas ejerciendo una crítica rigurosa).
- Al final de la etapa comienzan a ejercer la inteligencia teórica, diferenciándose de la inteligencia práctica (Farfán, 2009).⁴⁴

⁴³ Piaget, Jean (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris: P.U.F.

La teoría piagetiana explica, esencialmente, el desarrollo cognoscitivo del niño, haciendo énfasis en la formación de estructuras mentales.

La idea central de Piaget en efecto, es que resulta indispensable comprender la formación de los mecanismos mentales en el niño para conocer su naturaleza y funcionamiento en el adulto. Tanto si se trata en el plano de la inteligencia, de las operaciones lógicas, de las nociones de número, de espacio y tiempo, como, en el plano de la percepción de las constancias perceptivas, de las ilusiones geométricas, la única interpretación psicológica válida es la interpretación genética, la que parte del análisis de su desarrollo.

Jean Piaget concibe la formación del pensamiento como un desarrollo progresivo cuya finalidad es alcanzar un cierto equilibrio en la edad adulta. El dice, El desarrollo es un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior.

Piaget afirmaba que el pensamiento de los niños es de características muy diferentes del de los adultos. Con la maduración se producen una serie de cambios sustanciales en las modalidades de pensar, que Piaget llamaba *metamorfosis*, es una transformación de las modalidades del pensamiento de los niños para convertirse en las propias de los adultos.

⁴⁴ Farfán, E. R. (2009). *Efectos de un programa de juegos predeportivos de voleibol en el desarrollo de las capacidades físicas de un grupo de niños y niñas de Ciudad del Carmen (México)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

1.2.1.2.3.- Desarrollo social

Para Piaget (1981)⁴⁵ las diferentes condiciones que se aprecian en el crecimiento físico, emocional e intelectual de los estudiantes dificultan su agrupamiento por edades; la programación individual de las clases y de las actividades extraacadémicas es de gran importancia. Esas actividades extraescolares ponen a los niños en contacto con un grupo más amplio que su pandilla, lo que les facilita proyectos que les ayudan a rebasar los límites de sus propios intereses. Necesitan a sus padres como adultos, no como amigos. Requieren la fuerza estable y segura que les proporciona un adulto maduro, al que recurrir cuando las relaciones con los amigos son problemáticas o no comprenden los cambios del mundo que les rodea.

A esta edad se establecen las bases de conducta, el orden y la disciplina que le servirán para toda tarea que emprenda o realice cotidianamente; así mismo, se deben fortalecer los hábitos de alimentación e higiene y la formación social, por medio de actividades que favorezca la cooperación, la lealtad y el compañerismo.

Las habilidades sociales de manera general son consideradas como aquellas conductas básicas, que nos facilitan relacionarnos mejor con los demás, o como diría Monjas y de la Paz (1993)⁴⁶ sobre los entrenamientos de habilidades sociales *“son un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio, así como modificar las conductas interpersonales que el sujeto posee, pero que son inadecuadas”*.

El grupo de amigos y compañeros constituye un gran punto de apoyo. Frente al grupo de iguales de la etapa anterior las necesidades no son lúdicas, se busca en ellos comunicación, apoyo, liberación, reducción de tensiones íntimas. Son amistades intensas pero que no siempre se prolongan. El grupo de compañeros ejerce influencias en la realización de deseos y necesidades del presente y en aspectos como formas de vestir, lecturas, música... En cambio, en situaciones normales, no dejará de recibir la influencia familiar de forma decisiva aunque, en ocasiones, rechace la manera sobreprotectora en que ésta se puede manifestar.

⁴⁵ Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Morata.

⁴⁶ Monjas, M^a I. y de la Paz González, B. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. Salamanca. Trilce.

Monjas y González (1998: 18-19)⁴⁷ consideran que cuando nos referimos al estudio de las habilidades sociales, es imprescindible citar sus antecedentes. Wolpe (1958)⁴⁸ es el primer autor que utiliza el término conducta asertiva, desarrollando el término entrenamiento asertivo junto con Lazarus (1966)⁴⁹.

Nelly (1987) citado por Vallés y Vallés (1996: 67)⁵⁰ utiliza la técnica de "rol fijo" para el entrenamiento de las habilidades sociales. Liberman (1975: 157)⁵¹ habla de competencia personal. Muchos autores han hablado del entrenamiento de las habilidades sociales entre ellos, los más conocidos son Goldstein, Arnold y Goodhart (1973: 168)⁵² y Sprafkin y cols. (1989)⁵³, recibiendo diferentes denominaciones, entrenamiento de las habilidades sociales, competencias sociales, entrenamiento de la asertividad.

Stone y Church (1979)⁵⁴ entienden que al final de esta etapa distinguen entre lo que quieren y lo que deben hacer, logrando conseguir poco a poco un sentimiento moral de lo bueno y lo malo. Los niños/as entienden las normas como creadas sin ningún motivo ("porque sí"). No entienden los dilemas morales. Irán adquiriendo progresivamente el sentido de responsabilidad, seriedad y autodisciplina.

Nos identificamos con Ballester y Gil (2002: 11)⁵⁵ cuando dicen que resulta difícil definir con claridad y objetividad en qué consiste un comportamiento socialmente competente, lo cual no significa que no existan criterios para valorar la pertinencia o adecuación de un determinado comportamiento, estos pondrían ser:

⁴⁷ Monjas, M^a I. y de la Paz González, B. (1998). *Habilidades sociales en el currículo*. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia

⁴⁸ Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press. Palo Alto, California.

⁴⁹ Lazarus, R. S. (1966). *Behavioural therapy and beyond*. New York. McGraw-Hill.

⁵⁰ Vallés Arandiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid. EOS.

⁵¹ Liberman, A. M. (1975). Social skills training with relapsing schizophrenic: An experimental analysis. *Behaviour Modification*, 8

⁵² Goldstein, J.; Arnold P. y Goodhart, A. (1973). The use of structured learning for empathy enhancement in paraprofessional psychotherapist training. *Journal of Community Psychology*, 1

⁵³ Gershaw, A.P.; Sprafkin, R. P.; Gershaw, N. L. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

⁵⁴ Stone, J. y Church, J. (1979) *Niñez y Adolescencia*. Buenos Aires. Hormé.

⁵⁵ Ballester Arnal, R. y Gil Llarío, M. D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Consenso social (un comportamiento es considerado incorrecto si no es del agrado del grupo que lo juzga, pero puede ser considerado habilidoso por otro grupo de referencia).
- Efectividad (una conducta es habilidosa en la medida en que conduce a la obtención de aquello que se propone).
- Carácter situacional (un mismo comportamiento es adecuado en una situación, pero puede no serlo en absoluto en otra).

1.3.- La Educación Moral en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria

Como *contenido*, la moral se refiere a *la felicidad y al bienestar de la persona* y se centra en criterios como la autonomía (afirmación y autoestima, iniciativa, originalidad, autenticidad, libertad, responsabilidad), el sentido (comprensión, coherencia, orientación, confianza, verdad y compromiso) y la solidaridad (aceptación de las diferencias, complementariedad, interdependencia, igualdad, justicia). Como proceso la moral pide una regulación de la acción en función tanto de los *valores* y las *normas socioculturales* como de las *elecciones* y la expresión de los sentimientos personales. (Collado, 2005: 21)⁵⁶

Una persona que quiere pensar, sentir y actuar de manera moralmente deseable tiene que adquirir una serie de habilidades y capacidades. El desarrollo de un sujeto autónomo tiene en cuenta las exigencias fundamentales de la realidad humana (justicia, libertad, derechos de la persona,...) y se basa específicamente en las normas y los valores que orientan la actividad personal o social.

Entender la educación moral como socialización significa, dice Torres Campos (2009: 65)⁵⁷ en muchos casos, reducirla a procesos sociales de adaptación, que señalan correctamente que la moral tiene que ver con el cumplimiento de las normas sociales, pero no perciben que tales normas pueden también criticarse, cambiarse y, en definitiva, construirse creativamente. Por otra parte, la educación moral como socialización reconoce también de modo correcto la vinculación a la colectividad que supone las

⁵⁶ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵⁷ Torres Campos, B. (2009). *Los valores, las actitudes y las normas en Educación Secundaria*. Granada: Ediciones K&L.

prácticas morales, pero sólo da cuenta de tal vinculación en tanto que adhesión incondicional a una realidad superior que se nos impone unilateralmente.

En cambio, dice Puig Rovira (1996)⁵⁸:

“resulta difícil percibir los procesos de participación y de cooperación que son los que construyen y reconstruyen la colectividad y permiten la formación de un sentimiento de pertenencia social activo y crítico. Finalmente, la moral requiere autonomía de la personalidad, pero no sólo como descubrimiento y acatamiento de las regularidades sociales. La autonomía supone conciencia personal y creatividad moral”.

La educación moral como construcción reconoce el momento o el contenido socializador que siempre tiene la educación moral, pero considera imprescindible subrayar la vertiente crítica, creativa y autónoma de la moralidad.

Sádaba (2004)⁵⁹ considera que *“la moral es un proceso. Se enseña y se aprende. Pertenece por tanto al mundo de la educación...”* pero todas ellas pueden englobarse en dos posturas que las explican y fundamentan. En referencia a las teorías de educación moral se acostumbra a distinguir entre las que se basan en una moral heterónoma y las que defienden una moral autónoma. (Rodrigo y cols. 1993)⁶⁰

La psicología evolutiva, considera que el desarrollo del razonamiento moral es un individuo tiene su máximo grado de maduración y la autonomía moral completa Piaget (1932)⁶¹, Lawrence Kohlberg (1976)⁶², Selman (1979) y

⁵⁸ Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

⁵⁹ Sádaba, J. (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid: Editorial Maeva.

⁶⁰ Rodrigo, María José y otros (1993). *Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Editorial Visor.

⁶¹ Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. NY: Harcourt, Brace Jovanovich.

Jean Piaget (1896-1980). se licenció y doctoró (1918) en biología en la Universidad de su ciudad natal. A partir de 1919 inició su trabajo en instituciones psicológicas de Zurich y París, donde desarrolló su teoría sobre la naturaleza del conocimiento. Para Piaget, los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción con el medio. Piaget estableció una serie de estadios sucesivos en el desarrollo de la inteligencia. En la teoría de PIAGET, el desarrollo intelectual está claramente relacionado con el desarrollo biológico. El desarrollo intelectual es necesariamente lento y también esencialmente cualitativo: la evolución de la inteligencia supone la progresiva de diferentes etapas que se diferencian entre sí por la construcción de esquemas cualitativamente diferentes. La teoría de PIAGET descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

Nucci (2003)⁶³, son los autores que más han estudiado el tema del desarrollo del razonamiento moral, sin embargo, los más influyentes son los dos primeros. Por lo tanto, consideramos que el enfoque cognitivo-evolutivo de Piaget y Kohlberg es el más adecuado para tratar el desarrollo moral en la adolescencia.

Tanto Piaget como Kohlberg sostuvieron que los niños/as no pueden emitir juicios morales sólidos hasta que alcanzan un nivel suficientemente alto de madurez cognoscitiva como para ver las cosas como las vería otra persona.

1.3.1.- La necesidad de la Educación Moral en Educación Primaria

La relación del ser humano con la realidad se fundamenta en un vínculo de justificación. Al responder a una situación primero tenemos que hacernos cargo de ella, recomponerla mentalmente y decidir entre distintas posibilidades, esto es, justificar (básicamente ante nosotros mismos) lo que hacemos, para, después, llevarlo a la práctica. Pero al decidir entre las distintas probabilidades que se nos ofrecen, no sólo estamos decidiendo una forma de comportamiento, sino que a la vez nos vamos autodefiniendo, autodeterminándonos a nosotros mismos. Xavier Zubiri (1998-1983)⁶⁴ nos aclara esta idea de forma certera;

Jean Piaget ocupa uno de los lugares más relevantes de la psicología contemporánea y, sin lugar a dudas, el más destacado en el campo de la psicología infantil. Las universidades de Harvard, París, Bruselas y Río de Janeiro le otorgaron el título de doctor honoris causa.

Realizó múltiples estudios y escribió un gran número de libros; las obras más importantes de Piaget son *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (1923); *La representación del mundo en el niño* (1926); *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1936); *La psicología de la inteligencia* (1947); *Tratado de lógica* (1949); *Introducción a la epistemología genética* (1950); *Seis estudios de psicología* (1964); *Memoria e inteligencia* (1968), y *El desarrollo del pensamiento* (1975).

⁶² Kohlberg, L. (1976). *Stage and sequence. The cognitive developmental approach to socialization*. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: and McNally.

⁶³ Selman, L. y Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

⁶⁴ Xavier Zubiri (1898-1983) Filósofo y teólogo español. Estudió en Lovaina, Madrid y Friburgo. Fue discípulo de Ortega y Gasset y, más tarde, de Heidegger. Desempeñó la cátedra de Historia de la Filosofía en la Universidad de Madrid desde 1926 hasta 1935, y luego vivió, hasta 1939, en Roma y en París.

En 1942 enseñó en la Universidad de Barcelona, pero abandonó la cátedra dos años más tarde, para residir en Madrid, donde, hasta pocos años antes de su fallecimiento, expuso su pensamiento en cursos privados, interrumpidos esporádicamente por sus estancias en el extranjero, como cuando, en 1973, impartió un curso de Teología en la Universidad Gregoriana de Roma.

De amplios horizontes intelectuales, Zubiri no limitó sus estudios a la filosofía y la teología (patristica y escolástica), sino que se interesó también por las ciencias físico-matemáticas, la biología y la filología indoeuropea y semítica. Tan extensos conocimientos eran fruto de una necesidad y de una ambición: demostrar que la ciencia es insuficiente para dar razón de la realidad, para cuya finalidad sería necesaria la filosofía; y demostrar, además, la unidad orgánica, sistemática, de la realidad, puesto que, tras los estudios realizados en Lovaina, Zubiri había asumido lo que para Santo Tomás debía ser la finalidad de la filosofía: trazar en el alma la totalidad del orden del Universo y de sus causas, incluso aunque hubiera de recurrirse a otros métodos y presupuestos.

“al dar respuesta a cada situación, los seres humanos, vamos determinando nuestra forma de ser, nuestra personalidad moral: vamos pasando de una estructura moral indiferenciada (que es siempre posibilidad de ser) a una estructura moral diferenciada (Una forma de ser concreta)”. (Zubiri, 1986)⁶⁵

Nos parece interesante profundizar en la idea de si es o no necesaria la Educación Moral en Educación Primaria, para lo cual nos ayuda también la aportación al respecto de Puig Rovira (1996)⁶⁶ con sus palabras que entendemos clarificadoras:

“Todo ser humano debe desarrollar su propia personalidad, todas y cada una de sus capacidades, pero de forma especial, debe decidir como quiere ser y el modo como quiere vivir. Estas decisiones vitales se asientan de forma explícita o implícita, en la concepción que tenga del hombre y de la sociedad. El sentido que posee del ser humano y de la comunidad, la relación entre ambos, etc., serán los condicionantes del proyecto vital de cada persona. Lógicamente lo que todos pretendemos es asegurarnos la creación de formas de vida viables, personalmente deseables y colectivamente justas y libres, pero para ello necesitamos la intervención de forma directa o indirecta de diversos agentes que nos muestren esas formas de vida deseables, esos valores, habilidades etc., que nos ayuden en el desarrollo de nuestra personalidad moral”.

En todos esos agentes (familia, escuela, contexto) a los que hace referencia Puig Rovira debe estar presente la educación. La educación es una actividad moral ya que trata de ayudar al educando a ir configurando esa personalidad moral, consolidando una forma de situarse y responder a la realidad. Por esta razón, hablar de educación moral es de alguna manera un pleonismo, una reiteración. No se puede concebir el término educación sin hablar de valores, de lo moral, pues la educación se refiere siempre a la estructura moral del ser humano. Ruiz Corbella (2003)⁶⁷ refuerza esta idea:

“Como personas tenemos, una condición física, una condición psíquica, una condición social... y una condición moral. Estas dimensiones, no son realidades separadas, sino que forman una unidad. Así el origen de la

Entres sus obras la primera, *Naturaleza, Historia, Dios* (1944), contiene los ensayos escritos entre 1934 y 1942. El último de ellos, titulado *Ser sobrenatural: Dios y la deificación en la teología paulina*, es especialmente innovador, y muestra lo que podría ser una nueva teología cristiana a la luz del descubrimiento filosófico -en el siglo XX- de la realidad del hombre como persona, irreductible, libre, que construye su propia vida con las cosas, que organiza la realidad y que postula una vida duradera.

En 1962 el filósofo publicó *Sobre la esencia* y, en 1963, *Cinco lecciones de filosofía*. Tres años antes de su muerte, dio comienzo la publicación de otras obras importantes: *Inteligencia sentiente* (1980), *Inteligencia y logos* (1982) e *Inteligencia y razón* (1983). Póstumamente, apareció *El hombre y Dios* (1984).

⁶⁵ Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.

⁶⁶ Puig Rovira, J. M^a. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

⁶⁷ Ruiz Corbella, M. (2003). *La educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

condición moral puede situarse en la desespecialización psicobiológica del ser humano, el cual no está atado a los estímulos del entorno. Nuestra respuesta a estos estímulos no es automática.”

De una forma sencilla en apartados anteriores citábamos algunas palabras de Sádaba (2004)⁶⁸ “*la moral es un proceso. Se enseña y se aprende. Pertenece por tanto al mundo de la educación...*” Y en unas líneas posteriores sigue comentando “*la moral en suma es algo vital. Nos va la vida en vivir peor o mejor. Eso no es ya cosa de niños. Sólo que es bueno que comencemos a saberlo desde niños*”. Estando claro que la moral es cosa de la educación y que además debe ser transmitida a los niños y niñas, no es de extrañar que las instituciones educativas se interesen por ella a través de los currículos oficiales.

El objetivo central de la educación en valores según esta concepción es el de colaborar en el proceso de desarrollo de todas aquellas capacidades o dimensiones de la persona que hagan posible su participación e implicación en todas aquellas cuestiones morales relevantes, bien sea de tipo social o colectivo o individual o particular, en palabras de Puig Rovira y Martínez Marín (1989):

“Desde la perspectiva pedagógica, puede decirse que estamos ante una cuestión de mínimos; una educación moral que mediante el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables y que permitan no solo regular la propia conducta sino construir también autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas”

Para lograr la construcción de esta personalidad moral deberá atenderse dice Collado Fernández (2005)⁶⁹, resumiendo a Puig Rovira y Martínez Marín (1989)⁷⁰:

- *La adaptación a la sociedad y a sí mismo.* Otro aspecto esencial es la transmisión de los contenidos culturales y axiológicos.
- Un elemento clave en esta propuesta es la *formación procedimental*.
- *Todo este proceso esta dirigido a la elaboración de la propia biografía en cuanto espacio propio de valores.* Todas estas fases se resumen en una coordinación constante de dos ideas directrices, la autonomía de todo

⁶⁸ Sádaba, J. (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid: Editorial Maeva.

⁶⁹ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁷⁰ Puig Rovira, J. M. y Martínez Marín, M. (1989). *La educación moral y democracia*. Barcelona: Alertes.

individuo y la razón dialógica, cuya articulación hace que siempre deba prevalecer la razón y el dialogo para la solución de posibles conflictos.

En este sentido Buxarrais (1997)⁷¹, considera que,

“El respeto a la autonomía personal y la consideración de los temas conflictivos a través de un dialogo fundamentado en buenas razones son condiciones básicas para conseguir formas de convivencia personal y colectiva mas justas. Formas de convivencia que pueden ser tan variadas como lo decidan los implicados, y como lo hagan posible las maneras culturales de cada persona y cada grupo tengan, pero que, en cualquier caso, respetarán los valores y principios consensuados; es decir, aquellos que todos reconocen como deseables.”

El ejemplo mas claro de un conjunto de principios consensuados valido para todos es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)⁷², en la que se recogen una serie de valores esenciales mínimos que pretenden ser extensibles a todo grupo humano, mas allá de los contextos culturales y que se demuestra como un buen documento gracias al cual podemos plantear unos valores mínimos validos para todos.

Este modelo de educación en valores de los Derechos Humanos, resume Collado (2005)⁷³, intenta superar los inconvenientes y las limitaciones de otros enfoques, al tiempo que preserva y continúa con sus ventajas y logros.

1. La educación en valores concebida como clarificación de los mismos posibilita el autoconocimiento entre los miembros del grupo, estimula al análisis y a la reflexión como procedimientos de valoración moral, procura unir pensamiento, afecto y comportamiento. Pero el paso del juicio a la acción no se garantiza y el y el relativismo en las cuestiones valorativo-morales parece una conclusión ineludible.
2. La educación en valores concebida como formación del carácter permite el desarrollo de la manera de proceder en aquellos contenidos valorativo-morales previamente seleccionados y

⁷¹ Buxarrais, M^a. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

⁷² El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos. Tras este acto histórico, la Asamblea pidió a todos los Países Miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera "distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios".

⁷³ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

presentado para su emulación. Pero las cuestiones relativas al desarrollo de una forma de ser, pensar y actuar de una forma autónoma parecen articularse tan solo en relación al conjunto de principios y valores que cierta tradición ha considerado como fundamentales.

3. La educación en valores concebida como proyecto posibilita, posibilita la concepción de la valorativo moral de toda persona como un todo integrado que dé sentido y significación a la propia existencia, que equilibra, con mayor o menor acierto, su carácter particular y público, su dimensión cognitiva y comportamental. Sin embargo, no proporciona orientaciones y guías concretas y específicas que sirvan a la persona para construir y recorrer su particular camino de existencia ideal, sino que su aportación se mueve en la esfera de lo general, y en consecuencia, su concreción en la práctica se encuentra falta de los pasos intermedios que ayuden, no solo por economía de esfuerzo a hacerlo realidad.

La construcción de la personalidad moral parte del proceso de adaptación a la sociedad de consumo y a uno mismo, así lo expresan Casals y Defis (1999)⁷⁴ que consideran que la educación moral:

“es la que transmite los elementos culturales y de valor que consideramos deseables y es también la que forma la conciencia moral autónoma de cada sujeto y construye la propia biografía, es decir, nos permite elaborar formas de vida que nos producen felicidad que merece la pena vivir. Además, la educación moral es la que nos debe ayudar a que la vida en democracia sea una realidad”.

1.3.2.- la valoración del *ser* más que del *tener*

Un presupuesto central de la propuesta de educar en valores es la convicción de que la formación moral del alumnado no debe ser un planteamiento impuesto, ni una aceptación de convicciones establecidas, sino que cada uno debe construir su propia personalidad moral, es decir, una tarea permanente de reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas.

Es claro que los valores que viven chicos y chicas de hoy no son iguales ni únicos para toda la juventud, es por esto que no se puede hablar de una realidad, sino que debemos referirnos a diversos contextos de la juventud. Anatrella (2003: 2)⁷⁵ se refiere a una crisis de los valores morales de la juventud

⁷⁴ Casals, E. y Defis, O. (1999). *La educación en valores en educación infantil*. Bilbao: Desclée de Brouwer

⁷⁵ Anatrella, T. (2003). El mundo de los jóvenes: ¿quiénes son? ¿Qué buscan?. Disponible http://www.vatican_curia/pontifical_councils/laity/Colonia2005p2 Consulta realizada el día 12 de septiembre de 2009.

e indica que: *“Podemos decir que, a propósito del mundo de los jóvenes, no se puede ver aislado de este conjunto. Los jóvenes no se les puede entender si no es en el seno de la sociedad en la que viven. La juventud actual condensa y refleja los problemas y conflictos de una sociedad compleja”*.

Cuando un niño nace posee una moral heterónoma, es decir, no tiene conciencia de lo que es normal o no lo es, de lo que está bien o está mal, se lo deben de *“decir”* los padres. El problema es cuando esto no se produce el niño o la niña tiene dificultades para respetar y que la palabra esfuerzo para él carece de significado, muchas veces porque no tiene unas metas claras cuya consecución haga que sacrifique tiempo libre para estudiar, en parte como consecuencia de haber tenido desde siempre todo lo que ha querido. Y es que educar no es fácil y más cuando no se ha hecho desde el principio y, en muchos casos, no debido a dejadez sino porque se confunde el cariño con el no negar nada a nuestro hijo y no me refiero sólo a cosas materiales sino también a otras cosas como, por ejemplo, ver programas que para nada son apropiados a su edad por la violencia de sus contenidos.

Veblen (1899)⁷⁶ ya consideraba que *“el consumo ostentoso es el consumo cuya única finalidad consiste en demostrar que se tiene suficiente dinero para comprar cosas caras, no importando la utilidad que tenga lo que se compra, la necesidad que se pretende cubrir e incluso el buen gusto, pues lo que realmente interesa es diferenciarse de los que no pueden comprar estos objetos”*.

Para Kenneth Galbraith (2000)⁷⁷, la obra de Veblen es un comentario atemporal de la conducta de quienes poseen riqueza. *“Es el estudio más comprensivo sobre el esnobismo y la presunción social. Se aplica a la sociedad norteamericana de fines del siglo XIX, pero es más pertinente para la opulencia moderna”*. Y agrega: *“nadie ha leído mucho si no ha leído alguna vez a Veblen”*.

⁷⁶ Veblen, Th. (1899). *Teoría de la clase ociosa*. (La 1ª edición es de 1899) Alianza Editorial. En el apartado *Consumo ostentoso*, extraído de su célebre *Teoría de la clase ociosa*, rastrea la historia de esta clase que surge paralelamente a la propiedad privada. Veblen deriva su uso improductivo del ocio y del consumo de las feroces y primitivas costumbres de la era depredadora. Así, lo entendido como virtud para las clases productivas adquiere un valor bien diferente para los ricos. El consumo derrochador, la improductividad, el desempleo son factores de prestigio y emulación. Sin concesiones, Veblen toma la clase acaudalada como objeto antropológico y la vuelve su tema como otro abordaría a los oprimidos

⁷⁷ Kenneth Galbraith, J. (2000). *La cultura de la satisfacción*. Madrid: Ariel.

Erich Fromm (1976)⁷⁸ en su libro universal *¿Tener o ser?*, considera que “En una cultura cuya meta suprema es tener (cada vez más), y en la que se puede decir de alguien que “vale un millón de dólares”, ¿cómo puede haber una alternativa entre tener y ser?. Al contrario, parece que la misma esencia de ser consiste en tener; y si el individuo no tiene nada, no es nadie”.

Martín Gordillo (2006)⁷⁹ considera que “Aprender a valorar es tomar conciencia de que, además de la verdad y la utilidad, existen los valores, los criterios que nos permiten distinguir y elegir lo más bueno, lo más bello y lo más justo. La dimensión valorativa de la condición humana no es menos esencial que las competencias cognitivas y técnicas. Nadie querría para sus hijos la mayor sabiduría y la mayor destreza sin no van acompañadas por la capacidad para valorar el mundo que les rodea”.

⁷⁸ Fromm, E. (1976). *¿Tener o ser?*. Madrid: FCE.

⁷⁹ Martín Gordillo, Mariano (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 42, Septiembre-Diciembre 2006. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie42a04.htm>. Consulta el 22 de octubre de 2009.

2.- LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. UNA SOCIEDAD DE CONSUMO

Llamamos consumo al uso de bienes o servicios para la satisfacción directa de una necesidad humana, a diferencia de la producción, que usa también bienes o servicios pero no para la satisfacción inmediata de una necesidad, sino para la obtención de nuevos bienes o servicios más próximos a la satisfacción de necesidades humanas.
A. MILLÁN PUELLES, 1974

La llamada sociedad de consumo, apareció como consecuencia de la producción en masa de bienes (activada por el *taylorismo* y el *fordismo*), que reveló que era más fácil fabricar los productos que venderlos, por lo que el esfuerzo empresarial se desplazó hacia su comercialización (publicidad, marketing, venta a plazos, etc.).

Este modelo fundado en los llamados "*felices veinte*" se estiró, con un prolongado periodo de depresión económica, hasta que, en torno a 1970, se inició la que algunos llaman, Tercera Revolución Industrial, la revolución de la microelectrónica, del automatismo y de la informática, hecha posible gracias a los nuevos medios de comunicación, los robots y los ordenadores.

Concretamente, fue partir de la Segunda Guerra Mundial, en la década de los 50, cuando la producción cobró una gran importancia, contribuyendo a *aumentar las necesidades*; entre otras causas, porque las exigencias del propio desarrollo capitalista condujeron a una situación en la que la demanda del consumidor debía ser a la vez estimulada y orientada, en un mercado en constante expansión y transformación cualitativas internas, como consecuencia del cambio estructural del primitivo capitalismo de producción en el que podemos llamar *neocapitalismo de consumo*.

En la sociedad postindustrial, el crecimiento económico se vincula, sobre todo, a la necesidad de conquistar nuevos mercados (lo que otorga especialísima importancia a la publicidad). Es una sociedad que necesita más consumidores que trabajadores, de donde deriva también la ascendente importancia de las *industrias del ocio*, que explotan el creciente tiempo libre de los ciudadanos. Desde esta óptica mercantil y despersonalizada, los sujetos tienden a dejar de ser vistos como individuos, para pasar a ser meras funciones

sociales, tanto a efectos de su utilización como a efectos estadísticos, con finalidad política (electoral) o comercial (consumo) (Alonso 1986).⁸⁰

Por otro lado, esta sociedad no se caracteriza sólo por el crecimiento rápido de los gastos individuales, sino, también, por el crecimiento de los gastos asumidos por terceros (sobre todo por la Administración) en beneficio de los particulares, de los que algunos aspiran a reducir la desigualdad en la distribución de los recursos. Sin embargo, este objetivo no se ha logrado conseguir, de tal forma que la fosa que separa a los ricos de los pobres, a los países desarrollados de los no desarrollados está aún muy lejos de disiparse.

Actualmente, destaca que los progresos de la abundancia tengan como contrapartida perjuicios cada vez más graves, los cuales son consecuencias del desarrollo industrial y del progreso técnico, por una parte, y de las mismas estructuras del consumo, por otra. Así aparece, tal y como señalaba Baudrillard (1974)⁸¹, la degradación del marco colectivo por las actividades económicas: ruido, contaminación del aire y del agua, destrucción de los parajes y trastorno de las zonas residenciales por la implantación de nuevas instalaciones (aeropuertos, autopistas, etc.); por lo que podemos afirmar que los daños culturales, debidos a los efectos técnicos y culturales de la racionalización y de la producción en masa, son incalculables.

2.1.- Conceptualizando la sociedad de consumo

A nuestra sociedad se la denomina frecuentemente sociedad de consumo, y ello es debido a que en ella la acción se orienta y se dirige en función de las exigencias del mercado, es decir, del sistema productivo. En esta sociedad de consumo se desvanece un sistema tradicional en que los artesanos atendían a la demanda de los ciudadanos.

En sentido técnico estricto, la expresión *sociedad de consumo* se refiere a la condición económica característica de una etapa de desarrollo industrial y tecnológico avanzado. De este planteamiento originario, propio de los economistas, el término se ha extendido, por influencia de la Sociología y de la crítica social, para indicar el contexto íntegro de una sociedad cuyo rasgo principal sea el sometimiento de los valores a la pura satisfacción de los

⁸⁰ Alonso, L. E. (1986). La producción social de la necesidad. *Revista de Economistas*, nº 18 (26-31).

⁸¹ Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza & Janés, S.A. Editores.

deseos de consumo de bienes materiales y a las exigencias determinantes del desarrollo económico. Este predominio de la economía sobre los restantes factores sociales es el punto en el que se han centrado las diversas críticas filosóficas y sociológicas de que es objeto la sociedad de consumo, o sociedad del bienestar.

Según Rostow (1980)⁸², el despegue hacia la sociedad de consumo se produce cuando la proporción de la inversión neta sobre la renta nacional se eleva a más del 10%, cuando el sector de transformación experimenta cierto desarrollo y cuando surge una estructura institucional adecuada. Rostow tiende a vincular el despegue a una institución jurídica de índole democrática, pues sólo sobre esta base es posible crear una estructura económica y social estable que resista las tensiones del despegue. Aunque no se deja de señalar que también es posible crear estas condiciones sobre la base de un régimen dictatorial o totalitario que encauce un ahorro forzoso.

Moulian (1998: 29)⁸³ indica que en la primera etapa del capitalismo, el trabajo era la esencia del sistema económico y ahora constituye la esencia de la identidad de las personas. Además señala que hoy podemos apreciar que el capitalismo junto al consumo han transformado al ser humano, en el sentido que ya no se es importante por lo que uno es, sino por lo que tiene. Esto mismo se aprecia en Fromm (1991: 46)⁸⁴:

“El constante aumento de la producción fue ocasionando progresivamente un grave conflicto, cuya solución se centró en la necesidad de dar salida a los bienes producidos. Es a comienzos del siglo XX y se agudiza después de la depresión del mundo industrializado en los años 30 con el propósito de dar salida a la sobreproducción, cuando la finalidad del proceso de fabricación empieza a centrarse no sólo en producir, sino también en estimular a las personas sobre necesidad de adquirir productos fabricados”.

Según Featherstone (1995: 76)⁸⁵ el concepto sociedad del consumo marca un corte con la tradicional consideración del consumo como un mero reflejo de la producción, al entender el consumo como central para la reproducción social. El concepto cultura del consumo supone no sólo el incremento de la producción y distribución de los bienes culturales, sino también, al modo en que la mayoría de las actividades culturales y prácticas

⁸² Rostow, W. W. (1980). *The stages of Economic Growth. A Non-Communist Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁸³ Moulian, T. (1998). *El consumo me consume*. Santiago de Chile: LOM.

⁸⁴ Fromm, E. (1991). *Del tener al ser*. Barcelona: Paidós. (1ª edición 1976).

⁸⁵ Featherstone, M. (1995). *Undoing culture. Globalization, postmodernism and identity*. London,

están siendo mediadas por el consumo y el consumo progresivamente implica el consumo de signos e imágenes. Así el concepto apunta al modo en que el consumo deja de ser una mera apropiación de utilidades para ser un consumo de imágenes y signos que hacen más apropiado hablar de signos de comodidad que de comodidades como tradicionalmente se hacía.

La sociedad de consumo no solo se refiere a los bienes sino a los servicios, es decir que en estas sociedades la manipulación de la información también forma parte del moldeado del consumidor ideal que pretenden las empresas que tienen el poder. En pocas palabras, el concepto de sociedad de consumo surge del temor al consumismo extremo que empuja a una población a comprar cuanto producto se le ofrezca para cumplir con los nuevos cánones de aceptación dentro de la misma sociedad.

2.2.- Características de la sociedad de consumo

Profundizando en las características de la sociedad de consumo, podemos señalar:

- la producción masiva de productos,
- el trabajo en cadena,
- el desarrollo de los medios de comunicación,
- los avances científicos y tecnológicos,
- la libertad de mercado,
- la influencia de la publicidad
- las multinacionales cada vez son más grandes y su número menor,
- la figura del consumidor,
- libre circulación de capitales,
- aumento de las relaciones comerciales.

El proceso de fabricación industrial y un crecimiento considerable de la producción, ésta a su vez se convirtió en un proceso impersonal y anónimo, cada vez más especializado, que tan sólo buscaba el incremento de la productividad y la ampliación del mercado; de modo paralelo, se fue constituyendo la figura del consumidor como parte final del eslabón de una cadena, al que se consideraba solamente como un elemento necesario para dar salida a lo producido, y con ello lograr que la maquinaria productiva siguiera funcionando.

2.2.1.- Consumo, consumismo, consumerismo

Es importante para el desarrollo de nuestra investigación aclarar tres conceptos que se utilizan de forma sistemática en la sociedad de consumo: consumo, es el hecho objetivo de adquirir y utilizar bienes y servicios; *consumismo*, se refiere al hecho de consumir de manera pasiva e irracional, está connotado negativamente y valora más el tener que el ser (Álvarez, 1994: 391)⁸⁶; y *consumerismo*, designa movimientos y doctrinas que tienden a la protección del consumidor y a su defensa, también se refiere a la sensibilización, información permanente y al esfuerzo de la educación para mejorar los procesos y las decisiones de consumo (Cidad, 1991: 57)⁸⁷.

Profundizando en estos conceptos, señalaremos que por **consumo** podemos entender siguiendo a Álvarez (1994)⁸⁸, “*el uso que hacemos las personas de los bienes y servicios que están a nuestra disposición con el fin de satisfacer diversas necesidades*”. O también tal y como señala García Canclini (1995: 93)⁸⁹ el consumo es “*el conjunto de procesos socioculturales en los que se realizan la apropiación y los usos de los productos*”.

El mercado actual se caracteriza por la enorme cantidad de productos y servicios puestos a disposición de los consumidores y usuarios , permitiendo, de esta forma, poder elegir aquellos que más se adapten a las necesidades y expectativas de los mismos, pero situándolos también ante un mercado complejo y difícil por la cantidad y variedad de opciones que se plantean. (Pérez López, 1991)⁹⁰.

El consumo es la síntesis de la actividad económica, pues representa la etapa del disfrute personal de bienes y servicios que produce una sociedad en conjunto. En esta última fase intervienen todos los agentes que determinan al sistema económico-mercado productores y consumidores; en donde cada quien por su cuenta, consumirá la cantidad suficiente y necesaria de bienes y servicios.

⁸⁶ Álvarez, M. (1994). La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 159.

⁸⁷ Ciudad, E. (1991). *Perspectivas sobre educación del consumidor*. Madrid: Instituto Nacional de Consumo.

⁸⁸ Álvarez, M. (1994). La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 159.

⁸⁹ García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

⁹⁰ Pérez López, J. A. (1991). *La teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*. Madrid: Rialp.

El **consumismo** inicia su desarrollo y crecimiento a lo largo del Siglo XX como consecuencia directa del capitalismo y de la mercadotecnia asociada; ésta última tiene como uno de sus objetivos crear nuevas necesidades en el consumidor de modo de aumentar las ventas de los productos. El consumismo dice Bauman (2000)⁹¹ “*se ha desarrollado principalmente en el mundo occidental haciendo popular el término antropológico social sociedad de consumo, que se refiere al consumo masivo de productos y servicios por una sociedad determinada*”.

El **Consumismo** puede referirse tanto a la acumulación, compra o consumo de bienes y servicios considerados no esenciales, como al sistema político y económico que promueve la adquisición competitiva de riqueza como signo de status y prestigio dentro de un grupo social. El consumo a gran escala en la sociedad contemporánea compromete seriamente los recursos naturales y el equilibrio ecológico. Así, la palabra “*consumismo*” es considerarla como una crítica a la organización de la economía de una sociedad que, aunque tal como está ahora funciona a satisfacción tanto de consumidores como de productores, se puede decir que en su conjunto “*despilfarra*” ciertos recursos.

El **Consumerismo** como fenómeno y acción colectiva, se enmarca en un conjunto de valores, que “*sin negar la racionalidad básica del mercado tratan de evitar, en un primer alcance: el fraude en la relación de compraventa, y, en un segundo nivel, toda práctica de consumo que suponga un riesgo de cualquier tipo para el comprador en particular y para la sociedad en su conjunto; impidiendo con ello el abuso de la posición de dominio en el mercado que puede tener un determinado productor o distribuidor*” (Alonso, 1986: 27)⁹².

Lambin (2003)⁹³ entiende que el *consumerismo* es la consecuencia de un fracaso relativo de la óptica del marketing. De esta forma, podemos postular que el *consumerismo* es la maduración del Marketing operativo, influenciado por un consumidor más informado y la exigencia de los derechos de los mismos ante organismos como asociaciones de defensa del consumidor, etc.

El *consumerismo* puede considerarse como la dimensión pública de la relación que mantiene la ciudadanía con la defensa de sus derechos como consumidores. El *consumerismo* y las actitudes y comportamientos ligados a él

⁹¹ Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Madrid: Gedisa.

⁹² Alonso, L.E. (1986). La producción social de la necesidad. *Revista de Economistas*, nº 18 (26-31).

⁹³ Lambin, J. (2003). *Le Marketing Strategique*; McGraw Hill.

(y el debate que genera) podrían considerarse, por tanto, como un asunto público, de tal modo que su distribución en la población esté influida por factores de diferente naturaleza. Así, puede pensarse que la extensión e intensidad del *consumerismo* estén influidas por la posición de los ciudadanos en la estructura social, dado que los procesos de desigualdad distribuyen de modo diferente los recursos y oportunidades que aquéllos poseen para acceder al debate público y actuar con respecto a él; en este sentido, cabe distinguir incluso entre un *centro* y una *periferia* en lo que a posesión de recursos se refiere (Galtun, 1964)⁹⁴, (Almond y Verba, 1970)⁹⁵.

El consumerismo es también una tendencia emergente en el actual sistema de valores de los países occidentales, por lo que puede verse como un nuevo eje axiológico en el marco del cambio social y cultural que tiene lugar en esos países (Abramson e Inglehart, 1995)⁹⁶.

2.2.2.- El Consumo responsable y sostenible

Nuestra cultura consumista soporta y justifica en buena parte nuestro actual modelo de sociedad. Así, en este modelo social se considera que una mayor oferta de bienes de consumo puestos al alcance de la ciudadanía es fundamental para lograr un mayor bienestar, y que un nivel de consumo más elevado nos reporta, a su vez, un grado superior de felicidad individual y colectiva. La condición que se antoja necesaria para conseguir satisfacer nuestras ingentes necesidades de consumo es el crecimiento económico. Sólo una actividad económica en continua expansión será capaz de satisfacer esa ilusión de conseguir el bienestar a base de consumir cada vez más. Estas creencias y valores están muy arraigados entre nosotros, hasta tal punto que uno de los indicadores clave para medir nuestro estado de bienestar suele ser el incremento del consumo.

Sin embargo, cada vez son más las voces de expertos, de científicos y de políticos que demandan la necesidad de replantearse seriamente nuestro modelo de consumo porque se considera insostenible desde el punto de vista ambiental, económico y social.

⁹⁴ Galtun, J. (1964). Foreign Policy Opinion as a Function of Social Position. *Journal of Peace Research*, n.º. 3-4.

⁹⁵ Almond, G., y Verba, S. (1970). *La cultura cívica*. Madrid: Euroamérica.

⁹⁶ Abramson, P. R., e Inglehart, R. (1995). *Value Change in Global perspective*. Ann Arbor. University of Chicago Press.

La versión planteada explícitamente por la Comisión Brundtland (1987)⁹⁷ define el desarrollo sostenible como:

“El Desarrollo Sostenible es un proceso de cambio en el que la explotación de los recursos, la dirección de las inversiones, la orientación del cambio tecnológico e institucional, están todos en armonía, aumentando el potencial actual y futuro para atender las necesidades y las aspiraciones humanas; todo esto significa que el desarrollo del ser humano debe hacerse de manera compatible con los procesos ecológicos que sustentan el funcionamiento de la biosfera”.

Guillén Rodríguez (2004)⁹⁸ focaliza la problemática sobre el desarrollo sostenible entendiendo que la misma se ha extendido en muy diversos ámbitos, y se realiza las siguientes preguntas: *¿Es un concepto? ¿Un paradigma? ¿Una utopía? ¿Quién y bajo qué criterios define las necesidades? ¿Es legítimo pensar transgeneracionalmente cuando no hemos sido capaces de resolver los problemas de nuestras propias generaciones?*, En su opinión el desarrollo sostenible:

“es un proceso en construcción que puede marcar líneas de gestión para desarrollar la ruta hacia un modelo de racionalidad creciente que ponga el énfasis en la importancia de satisfacer las necesidades esenciales de los que menos tienen sin comprometer el equilibrio de los recursos”.

Bajo esta visión, la variable económica con sus indicadores de PIB, reservas, etc., se complementa con una variable ambiental en la que los indicadores se refieren al estado de los recursos y con una variable de equidad en la que se destacan indicadores de calidad de vida.

El término, sin embargo, tiene algunos problemas. Uno es su ambigüedad, lo que ha favorecido la proliferación de interpretaciones. La propia traducción al castellano de *sustainable development*, por ejemplo, ha dado lugar a una primera confusión, ya que “desarrollo”, en castellano, se usa como sinónimo de “crecimiento”, mientras que el *development* inglés significa tanto “crecimiento” como “evolución”. El término castellano puede camuflar una de las aportaciones centrales del concepto: el rechazo a la idea base del

⁹⁷ Comisión Brundtland (1987). La Comisión Brundtland, creada por la ONU y dirigida por la sueca Gro Harlem Brundtland, después de 4 años de trabajo se publicó la información generada en dicho tiempo bajo el nombre de “*Nuestro Futuro Común*”. La Comisión Brundtland recomendó iniciar una nueva perspectiva de adaptar un crecimiento económico justo, desde el punto de vista ecológico, declarando que el desarrollo sustentable debe ser aplicado, tanto a la administración de la economía como al desarrollo de tecnología y al manejo de los recursos naturales, acompañado, congruentemente, de una renovación en los propósitos de la sociedad, orientado a un cambio de actitud de mayor respeto hacia los ecosistemas, la biodiversidad, el medio ambiente y los recursos naturales.

⁹⁸ Guillén Rodríguez, P. C. (2004). Educación, medio ambiente y desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 11 - Educación Ambiental: Teoría y Práctica.

pensamiento económico ortodoxo, el crecimiento ilimitado. Otro problema radica en su generalidad, traducida en una escasa operatividad. Faltan, por ejemplo, referencias sobre cuáles son las necesidades mínimas de satisfacción universal, con qué criterios deben satisfacerse o qué garantizar a las generaciones futuras (Ibáñez García, 2008: 122).⁹⁹

El Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (1998)¹⁰⁰, ya señalaba que:

"(...) si se mantienen las tendencias inalteradas, sin redistribuir los consumidores de elevado ingreso a los de bajo ingreso, sin cambiar de bienes y tecnologías de producción contaminantes a otras más limpias, sin fomentar bienes que potencien a los productores pobres, sin cambiar las prioridades del consumo para cambiar de la exhibición conspicua a la satisfacción de las necesidades básicas, los actuales problemas de consumo y desarrollo humano se agravarán (...)"

La necesidad de imprimir un cambio de rumbo al consumo ya fue destacada en la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro (1992)¹⁰¹. Se marcaron objetivos de alcance internacional como:

"(...) promover modalidades de consumo y producción que reduzcan la presión sobre el medio ambiente y satisfagan las necesidades básicas de la humanidad" y "Mejorar la comprensión de la función que desempeña el consumo y la manera de originar modalidades de consumo sostenibles (...)"

Las llamadas "Agendas 21" locales son fruto de esta cumbre. Según se recoge en los acuerdos de la Cumbre Mundial celebrada en Johannesburgo (2002)¹⁰²:

"(...) el modelo actual de desarrollo, que ha dado privilegios y prosperidad a aproximadamente el 20% de la humanidad, también ha cobrado un precio alto en deterioro del planeta y agotamiento de sus recursos (...)"

⁹⁹ Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁰⁰ PNUD (1998). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

¹⁰¹ Ha sido llamada la *Cumbre de la Tierra*. Durante la Conferencia de Río de Janeiro (Brasil, 1992), fueron aprobados cuatro documentos: la Agenda 21 o Plan de Acción, la Declaración de Río que contiene 27 principios, algunos de los cuales comprenden el compromiso de los países de introducir ciertos instrumentos de política en su derecho ambiental interno; la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático y el Convenio Sobre Diversidad Biológica. Para efectos de la Síntesis, se desarrolla el contenido del Plan de Acción incluyendo algunos elementos derivados de la Guía Práctica para la Identificación de las Medidas en Favor de la Mujer elaborado por UNIFEM en este marco

¹⁰² La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible 2002 celebrada en Johannesburgo (2002) permitirá revitalizar el espíritu de Río y volverá a plantear el compromiso político de lograr un desarrollo sostenible.

El problema del desarrollo sostenible es un reto desde muchos puntos de vista ya que implica una serie de cambios esenciales en las formas tradicionales (lineales, economistas) de desarrollo. En efecto, se requieren transformaciones conceptuales, metodológicas y de valores para interiorizar los retos asociados a una transición hacia el desarrollo sostenible. Asimismo, se necesitan formas más democráticas en el ejercicio del poder y mayores posibilidades de participación social. Es imprescindible, por otro lado, una sociedad con mayor cultura ambiental que sea capaz de asumir los costos (en términos de hábitos de consumo y uso de la energía) implícitos en el tránsito hacia el desarrollo sostenible. Una estrategia privilegiada es la Educación, en todas sus derivaciones tanto formales como no formales (Ibáñez García, 2008: 123).¹⁰³

2.2.2.1.- El Consumo Crítico - Consumo Ético

Un Consumo Crítico es aquel que se pregunta por las condiciones sociales y ecológicas en las que ha sido elaborado un producto o producido un servicio. Es una actitud diaria que consiste en elegir de manera meticulosa lo que compramos sobre la base de dos criterios: la historia del producto y la conducta de la empresa productora, señalándole al sistema los métodos productivos que aprobamos y los que condenamos (Gámez y Ortega, 2009: 169).¹⁰⁴

Se afirma que los seres humanos estamos dominados por la *pleonexia* (¹⁰⁵), es decir, por el deseo de poseer más de lo necesario (Bovet y cols. 2008: 48-49)¹⁰⁶, pero en realidad, la asociación entre "*más consumo*" y "*vida mejor*" se rompe estrepitosamente en el caso de la alimentación, del automóvil y en muchos otros. Como escriben Almenar, Bono y García (1998)¹⁰⁷ en un documentado estudio sobre la insostenibilidad del crecimiento, la satisfacción inmediata que produce el consumo "*es adictiva, pero ya es incapaz de ocultar*

¹⁰³ Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén. Tesis Doctoral.* Universidad de Granada.

¹⁰⁴ Gámez, L. y Ortega, M^a. A. (2009). La educación del consumidor, un valor a tener en cuenta. En *Actas de las I Jornadas de Salud en la Educación*, p.p. 167-178. Granada.

¹⁰⁵ Pleonexia = es el deseo de querer tener cada vez más, el apetito insaciable de cosas de carácter material. Es una expresión acuñada en la antigua Grecia y fue considerada por Platón una verdadera enfermedad. Sin embargo hay una gran diferencia entre la pleonexia de hace 2,500 años y la padecida actualmente. Para Platón era una enfermedad; para nosotros es signo de éxito.

¹⁰⁶ Bovet, P., Rekacewicz, P, Sinaï, A. y Vidal, A. (Eds.) (2008). *Atlas Medioambiental de Le Monde Diplomatique*, París: Cybermonde.

¹⁰⁷ Almenar, R., Bono, E. y García, E. (1998). *La sostenibilidad del desarrollo: El caso valenciano*. Valencia: Fundació Bancaixa

sus efectos de frustración duradera, su incapacidad para incrementar la satisfacción. La cultura del 'más es mejor' se sustenta en su propia inercia y en la extrema dificultad por escapar a ella, pero tiene ya más de condena que de promesa".

El concepto *Consumo Ético* (nombre original del foro de discusión en el taller del Polo de Socioeconomía Solidaria)¹⁰⁸, entendiéndose por ética a un conjunto de valores que se basan en la atención y en la responsabilidad con uno mismo, con los otros y con el medio ambiente que se encuentra en el centro de las acciones y las relaciones comprometidas con la vida. Considera, por lo tanto, el respeto a los límites del propio hombre y de la Naturaleza, el reconocimiento de la Tierra como fuente de vida, la corresponsabilidad por una gestión colectiva, y el reconocimiento del Otro por el derecho que tiene para acceder a los recursos y los productos que son necesarios para conseguir una calidad de vida digna (lo que significa que todas las relaciones, servicios, productos e ideas destinadas al Consumo ético han de enmarcarse en el concepto de la ciudadanía plena que es la que garantiza los derechos materiales, políticos, educativos, informativos y éticos de los individuos). Además, el Consumo ético se define como compra y/o uso de los bienes, servicios o ideas que se basan en dicho concepto ético. (Gámez y Ortega, 2009: 172)¹⁰⁹

En los últimos años, un sector de consumidores ha desarrollado una mayor conciencia de las desigualdades económicas y sociales existentes, otorgando un mayor grado de responsabilidad a sus actos de consumo y exigiendo mayores cotas de comportamiento ético (Buendía, Coque y García, 2001)¹¹⁰. Ante esta situación, surgen diversas iniciativas que se agrupan bajo la denominación de Economía Alternativa Solidaria y una misma filosofía que combina elementos sociales, políticos, culturales y ecológicos en igualdad de condiciones con los aspectos estrictamente económicos (Coque y Méndez, 1998)¹¹¹.

¹⁰⁸ El Polo de Socio-Economía Solidaria (PSES) es una red global de debate entre personas que colectivamente generan y promueven propuestas y estrategias de transformación socio-económica. En estos momentos, son más de 500 las personas comprometidas en la red procedentes de todo el mundo. El PSES forma parte de una red informal más amplia llamada Alianza para un Mundo Responsable, Plural y Solidario (Alianza 21)

¹⁰⁹ Gámez, L. y Ortega, M^a. A. (2009). La educación del consumidor, un valor a tener en cuenta. En *Actas de las I Jornadas de Salud en la Educación*, p.p. 167-178. Granada.

¹¹⁰ Buendía, I.; Coque, J. y García, J.V. (2001). Comercio Justo. La ética en las relaciones comerciales dentro de un entorno globalizado. *Distribución y Consumo*, n. 56 (febrero-marzo), pp. 23-33.

¹¹¹ Coque, J. y Méndez, G. (1998): "La gestión del Comercio Justo". ISF Revista de Cooperación, n.11 (invierno).

Un Consumo Ético sería el que se ejerce cuando se valoran las opciones como más justas, solidaria o ecológica y se consume de acuerdo con esos valores y no solo en función del beneficio personal. Desde el consumo ético hacemos especial énfasis en la austeridad como valor, como una forma consciente de vivir, dándole más importancia a otras actividades que al hecho de consumir y teniendo la capacidad de distinguir entre necesidades reales e impuestas; organizándolas, además, a nivel colectivo, garantizando así a todas las personas la satisfacción de sus necesidades fundamentales con el menor despilfarro.

Un movimiento cercano al consumidor son las asociaciones de consumidores, nacidas al amparo de la legislación que protege al consumidor, han ido adquiriendo importancia a la vez que el consumidor reclamaba sus derechos, sobre todo frente a las estafas, el mal estado de los productos o la deficiente atención al cliente de comercios y empresas.

Buena parte de estas asociaciones han sido integradas en las políticas institucionales del país en materia de consumo, participando como un lobby en foros y órganos de decisión. Su trabajo se ha dirigido a la mejora y profundización en las normativas que defienden al consumidor y en su asesoramiento ante las reclamaciones.

Otros planteamientos más globales, como la conveniencia de un modelo u otro de consumo (por ejemplo, de los pequeños comercios frente a las grandes superficies) han quedado normalmente al margen. Sin embargo, una defensa del consumidor sin mayores objetivos termina potenciando el consumidor preocupado exclusivamente por el equilibrio precio/calidad de sus compras y no por los necesarios cambios que deben darse en el actual modelo de consumo.(Naredo, 2006).¹¹²

2.2.2.2.- Consumo Ecológico

La Teoría del Comportamiento del Consumidor, siguiendo los planteamientos formalizados por Lancaster (¹¹³), postula la figura de un

¹¹² Naredo, J. M. (2006). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*". Madrid: Ed. Siglo XXI.

¹¹³ La teoría de la demanda basada en las características de los diversos bienes propuesta por Kelvin Lancaster rompe con la teoría tradicional del comportamiento del consumidor al suponer que éste demanda bienes en virtud de sus características o propiedades y que son esas características, y no los bienes en sí, las que dan utilidad.

consumidor que busca maximizar su utilidad a la hora de afrontar una decisión de consumo. Así, actualmente, es posible asumir que, en esta maximización de utilidad, los consumidores consideran la importancia de una serie de atributos tangibles e intangibles que ya no sólo incluyen aspectos como el precio y la calidad de los productos, sino también otros como el origen y las condiciones de fabricación y comercialización y el respeto a una serie de valores sociales y ecológicos (Burns, 1995)¹¹⁴.

Diversos autores admiten que con niveles iguales del resto de atributos, todos los consumidores preferirían los productos más ecológicos y solidarios (Campos y cols. 2002)¹¹⁵. Sin embargo, existen otros aspectos de distinta índole, abordados en este trabajo, que favorecen o inhiben la compra de este tipo de productos.

Mientras, un movimiento de productores y consumidores de alimentos ecológicos opta por una perspectiva que aúne respeto ambiental, salud y soberanía alimentaria. Con ello se pretende que cada acto de compra sea visto dentro de un marco social y político que tiene en cuenta las repercusiones en los productores, los consumidores y el medio ambiente.

2.2.2.3.- Consumo Solidario-Comercio Justo

El comercio justo es una forma alternativa de comercio promovida por varias organizaciones no gubernamentales, por Naciones Unidas y por movimientos sociales y políticos (como el pacifismo y el ecologismo) que promueven una relación comercial voluntaria y justa entre productores y consumidores.

La característica del comercio justo es la igualdad y el respeto que existen entre los productores del Sur y las importadoras, tiendas de comercio justo y consumidores del norte. El comercio justo humaniza el comercio al reducir al máximo posible la cadena producción/consumo, para que los consumidores tomen conciencia de la cultura, identidad y condiciones de vida de los productores y para que el beneficio vaya a ellos y no a los intermediarios.

El Comercio Justo, también llamado comercio alternativo, es un movimiento internacional formado por organizaciones del Sur y del Norte, con

¹¹⁴ Burns, S. (1995). *Fair Trade: A Rough Guide for Business*. Reino Unido: Twin Trading.

¹¹⁵ Campos, M. I.; Jiménez-Ridruejo, Z.; Gutiérrez, P.J. y López, J. (2002). Estudio sobre la distribución comercial minorista en Valladolid: tendencias y previsiones, 316 p.

el doble objetivo de mejorar el acceso al mercado de los productores más desfavorecidos y cambiar las injustas reglas del comercio internacional.

La novedad del Comercio Justo es que las organizaciones del Norte no se limitan a transferir recursos para crear infraestructuras, capacitar o prefinanciar a los grupos productores, sino que participan activamente en la comercialización mediante la importación, distribución o venta directa al público. Además realizan una importante labor de denuncia y concienciación.

Es la única red comercial en la que los intermediarios (importadoras, distribuidoras o tiendas) están dispuestos a reducir sus márgenes para que le quede un mayor beneficio al productor.

Recientemente, las principales organizaciones de Comercio Justo a escala internacional han consensuado la siguiente definición:

“El Comercio Justo es una asociación de comercio, basada en el diálogo, la transparencia y el respeto, que busca una mayor equidad en el comercio internacional. Contribuye a un desarrollo sostenible ofreciendo mejores condiciones comerciales y asegurando los derechos de productores y trabajadores marginados, especialmente en el Sur. Las organizaciones de Comercio Justo, apoyadas por los consumidores, están implicadas activamente en apoyar a los productores, sensibilizar y desarrollar campañas para conseguir cambios en las reglas y prácticas del comercio internacional convencional.”⁽¹¹⁶⁾

El comercio justo hace especial hincapié en que los productores deben recibir, a cambio de sus productos, un pago justo y equitativo, que les permita vivir dignamente. Para ello, se hace imprescindible que el consumidor vea en su compra otros factores, como el modelo de producción o las implicaciones sociales de su consumo. A pesar de que la elección de un producto por motivos éticos no se puede considerar una obligación, el comercio justo insiste en la necesidad de que el consumidor acepte su responsabilidad como parte del modelo de consumo.

¹¹⁶ Coordinadora Estatal de Comercio Justo (2009). *El Comercio Justo*. Disponible en: <http://www.e-comerciojusto.org/es/elcomerciojusto.html> Consulta realizada el 10 de septiembre de 2009.

2.3.- El Alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria y el Consumo

Si hay que destacar algo importante en este tercer ciclo de la Educación Primaria es, sin duda, su carácter terminal dentro de la etapa en que se encuentra. Ello va a marcar el modo de hacer en el ciclo, tanto del profesorado como de los alumnos y alumnas, pues, quiérase o no, el finalizar una etapa educativa lleva consigo alcanzar o no los objetivos previstos en ella y, por tanto, la determinación de suficiencia o insuficiencia de los aprendizajes adquiridos a pesar, por supuesto, de la continuidad de todo el alumnado en la educación obligatoria.

Una de las metas de este tercer ciclo será llegar a la Educación Secundaria en las mejores condiciones para garantizar su superación sin dificultades. Ello puede significar una mayor presión y esfuerzo para todos los participantes en el mismo, ya sean docentes o discentes, lo que es posible evitar si a lo largo de los ciclos de la Educación Primaria se han ido alcanzado los objetivos propuestos.

Desde el punto de vista psicológico se hace imprescindible destacar la llegada del alumnado al estadio de operaciones formales en torno a los doce años, es decir, durante el curso final de este ciclo. Esto significa que los estudiantes poseen una capacidad de abstracción en grado suficiente como para poder manejar ya todo tipo de conceptos sin necesidad de la concreción y manipulación a la que se veían sometidos hasta este momento.

No obstante, considerando que la evolución es algo continuo, no mecánico y diferente en cada persona, hay que tener en cuenta que el último curso de este tercer ciclo resultará de transición para la mayoría del alumnado: unos habrán entrado de lleno en el estadio de operaciones formales, mientras otros lo irán alcanzando a lo largo del año o, incluso, pueden hacerlo en el curso siguiente. Es una complejidad con la que hay que contar.

Los niños y niñas de tercer ciclo de Educación Primaria son un grupo importante de consumidores dentro de las sociedades occidentales, y los hábitos que desarrollen ahora jugarán un papel decisivo en los futuros patrones de conducta. Sus decisiones, como consumidores, ejercen una influencia creciente en los mercados y estilos de vida. Por tanto, la Comunidad Educativa debe proporcionar a nuestro alumnado los instrumentos necesarios para moldear actitudes, valores y conductas, al tiempo que desarrolla las

capacidades, habilidades y el compromiso necesario para construir un futuro sostenible. En definitiva, se trata de mostrar a nuestro alumnado que es posible para todos nosotros traducir nuestras aspiraciones por un mundo mejor en acciones diarias.

2.3.1.- Hábitos de consumo de los preadolescentes

Consideramos de gran interés el profundizar en los hábitos de consumo de los preadolescentes. La incorporación de los adolescentes dentro del círculo del consumo, no es nada nuevo en realidad esta inserción se produce en la infancia, en donde los padres actúan como mediadores entre el consumo y sus hijos/as. En la etapa de la adolescencia debido a que chicos y chicas se encuentran en el proceso de la búsqueda de identidad y dentro de esta se sitúan los nuevos roles que deben desempeñar en la sociedad, y uno de ellos es el de "consumidor", es decir desde pequeños han sido consumidores, pero sólo en esta etapa de la vida pueden tomar conciencia de lo que esto significa. (Berrios Valenzuela, 2007: 35)¹¹⁷

Ya que la adolescencia de la sociedad occidental, países desarrollados y en vías de desarrollo recibe con frecuencia dinero y esto conlleva a que cada día tengan un mayor poder adquisitivo lo, aunque obviamente, como consumidores/as su poder adquisitivo aún es limitado: Sus acciones de consumo están vigiladas por sus familias y no tienen una gran capacidad- de ahorro, por lo tanto, el espectro de productos a los que pueden acceder por cuenta propia es limitado, y sus compras son escasas. Al respecto Fernández Cavía (2000: 80)¹¹⁸ indica siguiente:

"El consumo entonces, es para los chicos, un fenómeno visto desde fuera. mediatizado por las personas adultas, y las observaciones de los hábitos y la limitada experiencia propia, construyen ya los primeros pasos para una socialización del consumidor/a, pero no será hasta fines de la adolescencia cuando "aprendan a consumir".

Desde la perspectiva de la comercialización de productos, el estudio del consumidor adolescente será de mayor importancia. Primero, porque se les

¹¹⁷ Berrios Valenzuela, LL. A. (2007). *Estudio descriptivo sobre la influencia de la sociedad de consumo en los valores y hábitos de los adolescentes de la provincia de Barcelona*. Tesis Doctoral: Universitat de Barcelona.

¹¹⁸ Fernández Cavía, J. (2000). *El consumidor adolescente. Motivaciones, actitudes i comportament dels adolescents davant el consum, les marques i la publicitat*. Tesis doctoral: Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

mira como potenciales clientes en el futuro. Las investigaciones de mercado apuntan hacia los productos que les agradan y el estilo de vida al cual aspiran.

Obviamente, se trata de una estrategia para captar clientes lo antes posible, aunque en el momento las investigaciones no son del todo rentables, pero las realizan pensando en el futuro. El resultado de éstas, pueden ser que la adolescencia escoja ciertas marcas, a las cuales puedan permanecer fieles durante toda su vida adulta. Según diversos estudios, las marcas escogidas entre los siete y dieciocho años continúan siendo las elegidas hasta pasado los veinte años y más (Kapferer, 1992: 20)¹¹⁹.

Indiscutiblemente, las estrategias de marketing están ligadas al consumo, ya que su objetivo final es determinar los hábitos de compra de las personas; y considerando que tiene un rol esencial en la vida de la adolescencia, se justifica el papel que tiene especialmente la publicidad como condicionante de la cultura juvenil, pero esto lo trataremos más adelante.

La sociología del consumo ha hecho hincapié en la existencia de un modelo diferencial entre la juventud, en la medida en que para ellos el consumo satisface necesidades específicas y cumple funciones distintas respecto a las personas adultas. En este sentido, es necesario, considerar algunos elementos primordiales que caracterizan los hábitos más frecuentes de consumo de la juventud. Estos han sido destacados, tanto desde la investigación sociológica como desde los estudios de mercado, según Sánchez, Megías y Rodríguez (2004)¹²⁰.

2.3.1.1.- Hábitos de consumo de Alimentación

Este periodo de la vida tiene gran importancia, pues en él se producen cambios físicos, fisiológicos y psicológicos transcendentales para la vida adulta. Los hábitos dietéticos son uno de los componentes de los estilos de vida que ejerce una mayor influencia sobre la salud, el desarrollo físico y el crecimiento, la reproducción y el rendimiento físico e intelectual (Pérula de Torres y cols. 1998)¹²¹.

¹¹⁹ Kapferer, J. (1992). *La marca, capital de la empresa*. Bilbao: Deusto.

¹²⁰ Sánchez, L.; Megías, I. y Rodríguez, E. (2004). *Jóvenes y publicidad: Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Madrid: INJUVE-FAD.

¹²¹ Pérula de Torres, L.A.; Lluch, C.; Ruiz Moral, R.; Espejo Espejo, J.; Tapia, G. y Mengual Luque, P. (1998). Hábitos alimentarios de escolares de una Zona de Salud de Córdoba. *Revista Española de Salud Pública*, 72(2): 147-150.

Cuando se pretende estudiar el comportamiento alimentario en un grupo de individuos y llevar a cabo una futura educación nutricional, el periodo óptimo es la infancia y la adolescencia, ya que precisamente a estas edades es cuando se crean los hábitos y las actitudes que constituirán la base del comportamiento alimentario (Faide y cols. 1997)¹²². La alimentación, al ser un proceso voluntario y consciente, es susceptible de ser educado.

Una correcta alimentación es la base de una buena salud y esto justifica que en las sociedades más desarrolladas exista una preocupación creciente sobre la alimentación en la adolescencia, en la que se adquiere autonomía de forma progresiva. Sin embargo la mayoría de los adolescentes no poseen la suficiente información dietética que les permita llevar a cabo una dieta equilibrada, estando sus decisiones influenciadas por el tipo de alimentación familiar, las conductas de otros adolescentes, los mensajes publicitarios sobre comidas rápidas, "snacks" y otras variables consumistas, que con frecuencia están reñidas con pautas alimentarias regladas y armónicas. (Ballabriga y Carrascosa, 1998)¹²³

En las últimas décadas se han producido importantes cambios en los hábitos dietéticos de las sociedades occidentales (Briones; Loscertales y Pérez Lozano, 1999)¹²⁴. Dichos autores señalan que:

"La alimentación en Andalucía a mediados del siglo XX se correspondía a la de una sociedad agraria semidesarrollada, con un elevado porcentaje del presupuesto familiar gastado en comida, un alto nivel de autoabastecimiento y una dependencia económica general de la producción agraria."

La industrialización en la producción alimentaria y las mejoras en su distribución, unido al incremento de la renta per cápita, han favorecido una mayor oferta de alimentos y la accesibilidad de capas más amplias de población a todo tipo de alimentación. Estos hechos han favorecido la sustitución progresiva de la dieta mediterránea por otros hábitos dietéticos, basados en la "fast food", cuestionados por su impacto negativo sobre la salud, ya que suelen ser alimentos con una gran concentración de energía y, a la vez, con una menor densidad de micronutrientes esenciales (calorías vacías)¹²⁵.

¹²² Faide, I.; Zafra, J.A.; Ruiz, E. y Novalvos, J.P. (1997). Valoración de la alimentación de los escolares de una población de la Sierra de Cádiz (Ubrique). *Medicina Clínica*, 108(7): 254-257.

¹²³ Ballabriga, A. y Carrascosa, A. (1998). Nutrición en la infancia y adolescencia. *Ergón*, 327-374.

¹²⁴ Briones, E.; Loscertales, M.; Pérez Lozano, M. J. (1999). *Guía de adquisición de nuevas tecnologías en los centros sanitarios de Andalucía*. Sevilla: Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias de Andalucía.

¹²⁵ Briones, E.; Loscertales, M. y Pérez Lozano, M. J. (1999). *Ibidem*.

Pero no es solamente en la escuela donde se educa nutricionalmente al alumnado, ya que en esta labor son decisivos la familia, el entorno y los medios de comunicación social (televisión, cine...). Así es necesario coordinar los mensajes para evitar posibles contradicciones o, al menos, analizar dichos mensajes para enseñar a los alumnos estrategias que les permitan en el futuro tomar sus propias decisiones.

Dule Rodríguez (2006)¹²⁶ considera que:

“La educación nutricional se inserta dentro de la Educación para la Salud, tema transversal que se debe trabajar desde las diferentes áreas del currículo. Por ejemplo, desde el área de Ciencias Sociales se pueden investigar los cambios en los hábitos alimentarios de las distintas culturas y su posible relación con los descubrimientos. En Ciencias Naturales se podrían analizar dietas partiendo del menú semanal del comedor escolar y en el área de Lenguas Extranjeras se pueden investigar y aprender los comportamientos alimentarios en los países de la cultura del idioma estudiado. Ahora bien, para que estas actuaciones sean eficaces, es importante que el diseño de las mismas esté recogido en los distintos niveles de concreción curricular”.

En los últimos años, el interés de la ciudadanía por el tema de la anorexia y bulimia ha aumentado considerablemente, a la vez que se ha producido un incremento de estos trastornos en los países desarrollados.

En nuestro país, la alarma social, ante esta percepción, hizo que el Ministerio de Sanidad y Consumo impulsara la creación de una Mesa Sectorial, donde los Ministerios de Educación y Cultura, y Sanidad y Consumo¹²⁷, se comprometieron a facilitar el tratamiento en la escuela de esta problemática. El abordaje de este problema no puede ser un hecho aislado, y debe encuadrarse en el marco de la alimentación saludable. Esta es la estrategia más adecuada para promocionar la salud y prevenir numerosas enfermedades y sus graves repercusiones en la salud pública (enfermedad cardiovascular, cáncer, diabetes...) y así como los llamados trastornos de la alimentación. (Morales, 2009: 77)¹²⁸

¹²⁶ Dule Rodríguez, S. (2006). *La práctica de actividad físico-deportiva y su relación con componentes fundamentales del estilo de vida en escolares de la provincia de Ciego de Ávila, Cuba*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹²⁷ Esta Mesa Sectorial plantea como Objetivos específicos para los 6-12 años: Identificar las propiedades organolépticas de los alimentos -color, sabor, olor, textura- y valorar su importancia en el momento de la elección de alimentos. Reconocer la importancia social del hecho alimentario en todas sus dimensiones que condiciona y establece los "patrones alimentarios" de las poblaciones y Valorar la relación existente entre la imagen corporal, la autoestima y el bienestar físico, psíquico y social en relación con el patrón de consumo de alimentos.

¹²⁸ Morales, A. (2009). *Relación entre condición física, composición corporal y hábitos saludables en escolares de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) de Málaga*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Dicha problemática conduce a una intervención multisectorial, promovida desde la OMS en diferentes documentos, especialmente en la *Estrategia de Salud para todos en el año 2000* (¹²⁹).

Esta situación es especialmente importante en las primeras edades. En este sentido, la importancia concedida a la alimentación en la población infantil, dentro del marco educativo, viene justificada, según Pozuelos y Travé (1998)¹³⁰, por diferentes aspectos:

- ◇ *Alejamiento de una dieta equilibrada.*
- ◇ *Hábitos higiénicos básicos, poco desarrollados (cepillado de dientes, lavado de manos...).*
- ◇ *Ausencia de una distribución coherente, en los períodos de toma de alimentos.*
- ◇ *Aumento desmedido del consumo de golosinas y azúcares refinados, a veces los padres acceden en su compra al chantaje de sus hijos.*
- ◇ *Influjo de la publicidad, cada vez más potente, con la consiguiente adopción de dietas extrañas y alejadas de lo que ha sido nuestra cocina tradicional.*
- ◇ *Pérdida de costumbres alimentario-sociales saludables, comensalismo.*

Los hábitos alimentarios que se forman a temprana edad y se consolidan durante la adolescencia, dependen de varios factores, entre los cuales cabe señalar, el medio escolar, el familiar (Birch, 1999¹³¹; Pérez-Rodrigo y cols. 2003)¹³² y la influencia de los medios de comunicación. Principalmente en la adolescencia es donde la presión del entorno comienza a imponerse por sobre la autoridad de los padres y es entonces cuando los adolescentes, principalmente mujeres, pueden iniciar dietas de moda que no siempre son adecuadas a lo que pudiéramos considerar como saludables. Durante esta época suele tener lugar también la adquisición de algunas costumbres, como el cambio del patrón dietético, el uso del tabaco, el alcohol y las drogas. Tanto los

¹²⁹ En la estrategia global de *Salud para todos* aprobada por la Asamblea en 1981, se indicaron los principios orientadores y los medios generales que debían mobilizarse para alcanzar la meta. De igual manera se hizo un llamamiento en el sentido de asumir el compromiso de evaluar periódicamente la eficacia de la estrategia. La meta, los principios y el compromiso siguen siendo tan válidos hoy como lo eran entonces. Sin embargo, la mayoría de los países se han adaptado a su propia situación y han formulado sus propias estrategias y objetivos nacionales hacia la meta de SPT/2000, (Salud para todos, OMS, 2000).

¹³⁰ Pozuelos, F.J. y Travé, G. (1998). *Para una alimentación saludable en la Educación Primaria*. En: Consejería de Educación y Ciencia. Colección de Materiales para la Formación. Sevilla: Junta de Andalucía.

¹³¹ Birch, L. (1999). Development of food preferences. *Annu Rev Nutr*, 19(1): 41-62; 1999.

¹³² Pérez-Rodrigo, C.; Ribas, L.; Serra-Majem, L. y Aranceta, J. (2003). Food preferences of Spanish children and young people: the enKid study. *Eur J Clin Nutr*, 57(Suppl 1): S45-S48;

hábitos alimenticios como algunas de estas costumbres inciden de manera muy directa sobre las causas mas frecuentes de morbi-mortalidad en nuestro tiempo, como son la obesidad, los Trastornos de la Conducta Alimentaria, las enfermedades cardiovasculares y las neoplasias.

Investigaciones como las de Garner y Garfinkel (1981)¹³³; Martínez y cols. (1993)¹³⁴; Raich y cols. (1994)¹³⁵; Toro (1996)¹³⁶; Madrigal-Fritsch (1998)¹³⁷ o las de García Fernández y Azofeifa (2007)¹³⁸, Morales (2009)¹³⁹ que han abordado el origen y desarrollo de los problemas de la alimentación en niños, niñas y adolescentes, destacan una serie de factores o componentes críticos:

- Por un lado, los factores biológicos como la edad, el sexo, la etnia y el índice de masa corporal.
- Por otro lado (y relacionados directamente con los anteriores) los factores culturales y psicológicos, entre los que destacan especialmente el autoconcepto, la autoestima y el papel preponderante de los familiares y semejantes, que son los que delimitan el contexto de relaciones sociales de niños, niñas y adolescentes.

¹³³ Garner, D. M. y Garfinkel, P. E. (1981). "Body image in anorexia nervosa: measurement, theory and clinical implications". *International Journal of Psychiatric in Medicine*, nº 3, pp. 263-284.

¹³⁴ Martínez, M. E.; Toro, J.; Salamero, M.; Blecua, M.J. y Zaragoza, M. (1993). Influencias socioculturales sobre las actitudes y conductas femeninas relacionadas con el cuerpo y la alimentación. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*. 1993; 20(2):51-65.

¹³⁵ Raich, R. M.; Mora, M.; Soler, A.; Avila, C.; Clos, I. y Zapater, L. (1994). "Revisión de la evaluación y tratamiento del trastorno de la imagen corporal y su adaptación en una muestra de estudiantes". *Psicologemas*, nº 8, 81-89.

¹³⁶ Toro, J. (1996). *El cuerpo como delito; Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. España: Ariel Ciencia.

¹³⁷ Madrigal-Fritsch, H.; De Irala-Estévez, L.; Martínez-González, M. A.; Kearney, J.; Gibney, M. y Martínez-Hernández, J. A. (1999). Percepción de la imagen corporal como aproximación cualitativa al estado de nutrición. *Salud pública de México / vol.41, nº.6, noviembre-diciembre de 1999*.

¹³⁸ García Fernández, L. y Garita Azofeifa, E. (2007). Relación entre la satisfacción con la imagen corporal, autoconcepto físico, índice de masa corporal y factores socioculturales en mujeres adolescentes costarricenses. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*. Vol. 5, Nº 1, 13-27.

¹³⁹ Morales, A. (2009). *Relación entre condición física, composición corporal y hábitos saludables en escolares de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) de Málaga*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

2.3.1.2.- Hábitos de consumo de vestido, calzado, complementos

La industria de la moda, del calzado y del material deportivo es una actividad que se encuentra concentrada en manos de unas pocas empresas multinacionales, la mayoría de ellas europeas y norteamericanas. A pesar de ello, su producción está concentrada en determinadas zonas del planeta donde se localizan las grandes bolsas de mano de obra barata y con escasos derechos laborales. ⁽¹⁴⁰⁾

Berenguer Contrí y cols. (2001)¹⁴¹ en su estudio sobre los adolescentes como consumidores concluyen que:

- En general los padres mantienen un fuerte control sobre las actividades de compra efectuadas por sus hijos.
- Esta conducta es más restrictiva por parte de las mujeres, siendo poco frecuente que los hijos tengan autonomía para comprar ropa cara (poco o nada frecuente en el 42,4% de las respuestas) o distribuir el gasto entre aquello que estiman libremente (poco o nada frecuente en el 55,5% de las respuestas).

Según el estudio DEP (2007)¹⁴² realizado en Cataluña para l'Institut Català de Consum, el 72,4% de los adolescentes afirman que les gusta mucho o bastante comprarse objetos para ellos mismos.

Martínez Sánchez (2000)¹⁴³ considera que el tema de las marcas en relación con la vestimenta de los niños, niñas y jóvenes está tomando mucha fuerza en la sociedad de consumo actual. La sociedad invita a un consumo desmedido e incluso irreflexivo, guiado por la exhibición de marcas en los medios de comunicación, sobre todo visuales, muy bien llevado a la práctica por la publicidad.

¹⁴⁰ Fuente: "Trabajo infantil en la producción de algodón híbrido en Andhra Pradesh", 2004. Comité Indio de Países Bajos (ICN) y Fondo Internacional por los Derechos Laborales. Disponible en: www.laborrights.org/

¹⁴¹ Berenguer Contrí, G.; Cánovas Leonhardt, P.; Mollá Descalls, A. y Pérez Alonso-Geta, P.M. (2001). "Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización" *Estudios sobre consumo*, nº 58, p.p.35-46

¹⁴² DEP es una organización especializada en el ámbito social que realiza actividades de investigación sociológica, consultoría y servicios relacionados con la obtención, gestión y difusión de la información. Disponible en: <http://www.dep.net/index.php?idio=2> Consulta realizada el día 4 de enero de 2010.

¹⁴³ Martínez Sánchez, C. (2000). Hacia una educación del consumidor desde la Educación Física y el deporte. *Revista digital-Buenos Aires*. Año 5- nº 24. Agosto de 2000.

Las campañas de publicidad, el entorno... todo influye para que un niño quiera vestirse exclusivamente de marca, pero la mayor influencia la ejercitan los padres. Las marcas se asocian a un mayor poder adquisitivo, a una mejor economía familiar, a mayor calidad, a cientos de motivos ficticios que la sociedad de consumo se ha encargado de instaurar (Revista Buenas Tareas, 2009).¹⁴⁴

2.3.1.3.- Pantallas amigas: Televisión, ordenadores, videoconsolas

Los menores, mantienen hoy una estrecha y continua convivencia con las diferentes pantallas (televisión y cine, internet, videoconsolas, dispositivos móviles) que conforman un paisaje y un “*hábitat de valores*” muy cercano y significativo. Indica Trejo (2006)¹⁴⁵:

“Los jóvenes de hoy nacieron cuando la difusión de señales de televisivas por satélite ya eran una realidad, saben que se puede cruzar el Atlántico en un vuelo de unas cuantas horas, han visto más cine en televisión y en vídeo que en las salas tradicionales y no se asombran con Internet porque han crecido junta a ella: frecuentan espacios de chat, emplean el correo electrónico y usan programas de navegación en la Red de redes con habilidad...”

Si bien la televisión sigue siendo el medio con el que más tiempo comparten los menores su tiempo de ocio, la tendencia que se está produciendo en los últimos es una transferencia al entretenimiento con nuevas pantallas (Internet, telefonía móvil, videojuegos). El “*placer del jugador*” le está quitando terreno al “*placer del espectador*” (Gabelas y Marta Lazo, 2008)¹⁴⁶. Así lo confirman los datos de audiencia de T.N. Sofres de la última década (¹⁴⁷). Mientras que en 1995, los niños entre 4 y 12 años, consumieron una media de 160 minutos al día o, lo que es lo mismo, dos horas y cuarenta minutos; en 2005, el promedio decreció a 142 minutos, lo que supone una reducción de 18 minutos en diez años (148). Y lo mismo ocurre en el caso de los jóvenes de 13 a 24 años (pasando de 161 a 143 minutos diarios). En el resto de los segmentos de edad, la tendencia que se produce es la inversa,

¹⁴⁴ Buenas tareas (2009). Influencia de los Medios de Comunicación en Niños y Adolescentes. Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Influencia-De-Los-Medios-De-Comunicacion/29879.html>. Consulta realizada el día 15 de octubre de 2009.

¹⁴⁵ Trejo Delarbre, R., (2006). *Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona: Gedisa.

¹⁴⁶ Gabelas, J. A. y Marta Lazo, C. (2008). *Consumos y mediaciones de familias y pantallas*. Zaragoza, España: Gobierno de Aragón.

¹⁴⁷ T.N. Sofres (Taylor Nelson Sofres) principal empresa que se encarga de los estudios de medición de la audiencia televisiva en España.

¹⁴⁸ Los datos anuales más recientes, de 2006, presentan una reducción en dos minutos más, llegando a un total de 140 minutos de media. Por tanto, la tendencia al descenso sigue produciéndose.

incrementándose año tras año el consumo televisivo. Esto significa que la principal migración de la televisión a las nuevas pantallas se produce en el sector de la población infantil, adolescente y joven. (Marta Lazo y Gabelas, 2008)¹⁴⁹

2.3.1.3.1.- Televisión

En el estudio del CIS (2004)¹⁵⁰ se señalaba que el bloque horario más visto por los niños de 8 a 13 años se situaba a partir de las diez de la noche en 2004 y seguía siéndolo en 2007. Particularmente el comienzo con audiencias cercanas al 50% de los niños en horario de 22:00 a las 22:30 horas. (CIS, 2007)¹⁵¹. Los estudios de la CEACCU (2008)¹⁵² revelaban que los niños y niñas españoles pasan, delante del televisor, una media diaria de 218 minutos (3 horas y 40 minutos).

Pérez-Alonso y Cánovas (2003)¹⁵³ realizó un estudio con niños y niñas en edad escolar de la Comunidad Valenciana, encontrando que prácticamente pasan las mismas horas en la escuela que ante el televisor. El 66% de los padres y madres españoles en la encuesta del CIS (2005) reconocen no controlan lo que ven sus hijos. Sólo el 30 por ciento de los padres españoles ven siempre o casi siempre la TV con sus hijos. El 31,3% de los niños entre 4 y 12 años tienen televisor en su cuarto.

¹⁴⁹ Marta Lazo, C. y Gabelas Barroso, J. A. (2008). La televisión: epicentro de la convergencia entre pantallas. *Enlace*, abr. 2008, vol.5, no.1, p.11-23.

¹⁵⁰ Centro de Investigaciones Sociológicas (2004).

¹⁵¹ CIS (2007). Centro de Investigaciones Sociológicas. Ministerio de la Presidencia. Gobierno de España. El CIS es conocido principalmente por la realización de encuestas que nos permiten avanzar en el conocimiento de la sociedad española y su evolución a lo largo del tiempo. Sin embargo, aparte de esta tarea principal, desarrolla otras fundamentales de apoyo a la formación y a la investigación en el ámbito de las ciencias sociales. En el mismo sentido, el CIS apoya y colabora en iniciativas externas muy diversas, se integra y colabora con redes de instituciones similares nacionales e internacionales y fomenta el intercambio y cooperación con otros organismos de investigación interesados en el mundo de las encuestas.

¹⁵² CEACCU (2008). Pantallas amigas. Niños y Niñas ante el consumo de televisión y de nuevas tecnologías. Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa Consumidores y Usuarios. Disponible en: http://www.ceaccu.org/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=57 Consulta realizada el día 28 de enero de 2010.

¹⁵³ Pérez-Alonso Geta. P. M^a y Cánovas Leonhardt, P. (2003). *El impacto socializador de la TV en niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana.

McLuhan (1911-1980)¹⁵⁴, cuya *Galaxia de Guttemberg* es ya un texto clásico sobre la historia del medio y sus entresijos, expone en uno de sus postulados más conocidos que *el medio es el mensaje* aunque también afirma que *el medio es el masaje*. La importancia del medio es tanta y la del mensaje muchas veces tan escasa que para muchas personas aparecer en la pequeña pantalla se ha convertido en un fin en sí mismo, pues las apariciones significan fama, reconocimiento, prestigio, dinero y abre las puertas para otros muchos campos.

2.3.1.3.2.- Ordenadores

La agencia de investigación y consultoría estratégica, “*The Cocktail Analysis*” (2009)¹⁵⁵ especializada en tendencias de consumo, comunicación y nuevas tecnologías y medios de comunicación, ha llevado a cabo un estudio sobre consumo audiovisual sobre nuevos dispositivos (Internet y teléfono móvil). Dicho estudio realizado en abril de 2009, sobre una muestra de 1205 encuestados, nos indica que un 71% de los individuos encuestados sí descargan de internet por un 29% que no lo hace. Con una media de 6,6 horas de contenidos descargados, siendo las series extranjeras, películas y música lo más descargado de la red.

Navarrete (2004)¹⁵⁶ señala que la generación actual de niños, niñas y adolescentes son “*aquellos que ya no se plantean su existencia, porque ya*

¹⁵⁴ Durante el final de los años 60 y principios de los 70, McLuhan acuñó el término “*aldea global*” para describir la interconexión humana a escala global generada por los medios electrónicos de comunicación. Es famosa su sentencia “*el medio es el mensaje*”.

En la introducción a *The Gutenberg Galaxy* McLuhan dice que la palabra “ambiente” hubiera sido preferible para describir el período pero luego reflexiona: El término galaxia expresa perfectamente al conjunto simultáneo y recíproco de diversos factores no directamente relacionados entre sí.

Este período comprende los casi cuatro siglos que van desde la difusión de la imprenta en la Europa de la modernidad hasta las primeras décadas del siglo XIX, cuando el telégrafo cambiaría para siempre la historia de la comunicación humana.

En el mundo occidental, solo una tercera parte de la historia ha sido tipográfica, aunque, por cierto, la relación entre esta etapa y la anterior es interdependiente. Para McLuhan, la ‘civilización’ es equiparable a ‘la cultura de la escritura’, cultura que, según su opinión, competirá con la cultura electrónica. Observará, además, que mientras que la escritura manuscrita destacaba la insignificancia y la torpeza de la irritación especializada propias del signo visual, en la página impresa, predominará la linealidad y la repetitividad.

McLuhan divide la historia en cuatro fases: Agrícola; Mecánica; Eléctrica, Mass Media y Tecnológica. Esta es la etapa de mayor relevancia en su investigación.

¹⁵⁵ Informe televidente 2.0 consumo audiovisual en nuevos dispositivos en España. Disponible en http://tcanalysis.com/uploads/2009/06/televidente_2.0_ejecutivo.pdf Consulta realizada el día 20 de Octubre de 2009.

¹⁵⁶ Navarrete Moreno, L. (2004). *Curso de Verano Universidad Complutense de Madrid. 3-5 Agosto 2004.*

estaban allí cuando nacieron; no necesitan aprenderla porque su aprendizaje resulta intuitivo, inherente a su propia condición". Así, considera que:

"De hecho, cuando esta generación alcance la edad comprendida entre 25 y 30, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación habrán evolucionado tanto que no entenderán cómo podíamos trabajar o utilizar esas máquinas que hoy consideramos tecnología punta, porque para ellos resultarán tan arcaicas como la máquina de escribir, el telex, o el taladro de fichas, se les parecían a los que hoy peinan los 30".

La "generación televisión" ha sido superada por la "generación interactiva", puesto que la tecnología ha modificado los modos de comunicarse, estudiar y relacionarse (Bringué Sala, 2006: 8)¹⁵⁷. La fuerte repercusión de la integración tecnológica y, por ende, de nuevas pantallas en la vida de los menores se aprecia en datos como los que presenta la investigación "De la televisión a Internet: un estudio sobre el uso y de las pantallas", en los cuales se recoge como el 35,3% de los niños tienen Internet desde hace cuatro años o más; la primera vez que usaron la Red fue con menos de diez años (43%); afirman haber aprendido solos a utilizar Internet (45,8%); y admiten que el uso de la Red le ha restado tiempo a la televisión (35%).

El 60% de los jóvenes no se imagina la vida sin Internet y un 49% se pasa conectado más de dos horas al día, según los datos de la compañía proveedora de servicios de internet Yahoo! España, que ha bautizado a ese colectivo con el particular nombre "generación-i". La compañía presentó el estudio "conoce al consumidor" que identifica a la "generación-i" a los jóvenes de entre 16 y 34 años. De ellos, el 66% se conecta varias veces al día a Internet o permanece "on line" al menos 20 horas a la semana.

El Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO conjuntamente con la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), ha publicado una colección serie de 12 guías dedicadas a las redes sociales más extendidas con el objetivo de servir de ayuda a los usuarios a la hora de configurar la privacidad y mantener la seguridad de sus perfiles.

Se han detectado tres momentos clave en los que son mayores los riesgos para la seguridad y privacidad en las redes sociales: Alta como usuario; Participación en la red social y Baja del servicio.

¹⁵⁷ Bringué Sala, X. (2006). *Niños y jóvenes en un nuevo escenario de comunicación*. Navarra: XXI Congreso Internacional de Comunicación. Facultad de Comunicación. Universidad de Navarra.

Las guías se han elaborado a partir de información obtenida directamente en los sitios web de cada una de las redes sociales analizadas. Su finalidad es convertirse en una ayuda para los usuarios de estos servicios, sin pretender, en ningún caso, sustituir la información y soporte ofrecidos por parte de las propias plataformas.

2.3.1.3.3.- Videoconsolas

Los estudios en torno a los videojuegos empiezan a desarrollar un corpus de investigadores y publicaciones, como “*Games and Culture. A Journal of Interactive Media*” (2006).

Según datos del ambicioso estudio realizado por el PEW Internet&American Life Project en el 2007, dónde se analiza el uso que hacen los menores norteamericanos de las TIC, el 93% de los jóvenes entre 12 y 17 años de EEUU utiliza Internet de manera frecuente (Lenhart y cols. 2007)¹⁵⁸. Si nos fijamos en las cifras de que disponemos referentes a la Unión Europea recopilados por la agencia Eurostat para el mismo año 2007, un 78% de los jóvenes de entre 16 y 24 años afirmaron haber utilizado Internet de manera habitual (Smihily, 2007)¹⁵⁹. En este estudio se analiza la situación de los 27 países de la UE en relación al uso de Internet por parte de los jóvenes de 16 a 24 años. España, ocupa una posición intermedia por lo que se refiere al uso de Internet por parte de esta cohorte generacional, un punto por debajo de la media europea (el 78% referido anteriormente).

Por lo que se refiere a la situación concreta en España, algunos trabajos dan a conocer cifras ciertamente interesantes. Según datos de UNICEF del 2007, el 70% de los menores españoles entre 10 y 14 años utiliza Internet habitualmente (Espinosa y cols. 2007)¹⁶⁰. La cifra es un poco superior según datos del INE referentes al periodo 2007: el 76,8% de los menores entre 10 y 15 años afirma haber utilizado Internet en los últimos 3 meses (INE, 2007)¹⁶¹.

¹⁵⁸ Lenhart, A., Madden, M., Rankin, A., y Smith, A. (2007). *Teens and Social Media. The use of social media gains a greater foothold in teen life as they embrace the conversational nature of interactive online media. Pew Internet & American Life Project.* Disponible en: <http://www.perinternet.org> Consulta realizada el 21 de septiembre de 2009.

¹⁵⁹ Smihily, M. (2007). Internet usage in 2007. Households and individuals. Eurostat, ICT statistics.

¹⁶⁰ Espinosa, M., García, A., García, L. y Lara, T. (2007). *Autorregulación?... y más. La protección y defensa de los derechos de la infancia en internet.* Madrid: Unicef.

¹⁶¹ INE (Instituto Nacional de Estadística). (2007). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares.* Disponible en: <http://www.ine.es> Consulta realizada el día 23 de septiembre de 2009.

Ferrer y Ruiz San Román (2005)¹⁶² en su estudio sobre el uso de videojuegos de los niños de la Comunidad de Madrid con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, indican que más del 90% de los niños estudiados entre 7 y 12 años juega con algún tipo de videojuego.

El estudio realizado por Navarro Morcillo (2002)¹⁶³ en la población de Palma del Río (Córdoba) nos revela datos interesantes a este respecto. Un 77,7% del alumnado de ESO dispone de videoconsola. El alumnado de ESO la utiliza una media de 2,2 días semanales frente a 1,3 días de media en el alumnado de Bachillerato-FP-CF. Según datos del Estudio General de Medios acumulado de febrero a noviembre de 2001 el 19,7% del total de la población española disponen de videoconsola mientras que el porcentaje entre la población andaluza es del 25,8%.

2.3.1.4.- Hábitos de consumo de Juegos y juguetes

Está claro que todos los expertos (Medrano, 1995¹⁶⁴; Garón, 1996¹⁶⁵; Sarlé, 1999¹⁶⁶) coinciden en que el juego es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. No sólo es una actividad de autoexpresión para el niño/a, sino también es una forma de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo.

Para Di Capua y Viñas (2005)¹⁶⁷, *“es a través del juguete que los niños exploran, descubren, aprenden e interactúan. El juguete es un recurso que tiene como objetivo la recreación pero sin dejar de lado el aprendizaje, el desarrollo de distintas habilidades y la formación social”*.

Los juegos de los niños han estado determinados por los avances tecnológicos en la construcción de juguetes y por los cambios sociales y urbanísticos que han experimentado nuestros pueblos y ciudades. Así, antes

¹⁶² Ferrer, M. y Ruiz San Román, J. A. (2005). El uso de videojuegos en niños de 7 a 12 años. Una aproximación mediante encuesta. *ICONO 14*, N°7.

¹⁶³ Navarro Morcillo, L. F. (2002). “Los hábitos de consumo en medios en comunicación en los jóvenes cordobeses”. *Comunicar 21, Revista Científica de Comunicación y Educación*, pp.167-171.

¹⁶⁴ Medrano Mir, G. (1995). *El gozo de aprender a tiempo, 2ª edición ampliada*. Pirineos. Huesca.

¹⁶⁵ Garon, D. (1996). Una ludoteca para ti. Québec: CIDE-OMEP,

¹⁶⁶ Sarlé, P. (1999). *El lugar del juego en el Jardín de Infantes*. Tesis de Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

¹⁶⁷ Di Capua, A. y Viñas, M. (2005). *Los juguetes. Objetos mágicos*. Giro Didáctico. Disponible en: <http://www.girodidactico.com>- Tiny Love Argentina.

era corriente ver a los niños jugar en calles y plazas al elástico, al escondite, al aro o a la rayuela. Es común que hoy la taba, el balero y el yo-yo ya no sean tan populares como antaño. La televisión, el tráfico y la sobrecarga de tareas extraescolares, impiden que los chicos puedan seguir jugando en plena calle. Los tiempos cambian, las generaciones de seres humanos son distintas, y los juegos que eligen los niños se relacionan con esos nuevos momentos de la humanidad (Rodríguez Oquendo, 1993).¹⁶⁸

Nadie discute sobre los beneficios de juegos y juguetes como mediadores y motivadores de la actividad lúdica. Su principal función es la de estimular el juego, favoreciendo los momentos de diversión y el ejercicio de las diversas habilidades y capacidades del niño. Sin embargo, todavía la sociedad no valora el juguete en su justa medida lo que, con toda seguridad, no favorece un consumo responsable porque, en cuanto a juguetes se refiere, la línea entre consumo y consumismo se desdibuja muy fácilmente. Entendemos que esto responde fundamentalmente a dos aspectos que seguidamente analizaremos:

- La falta de concepción del juguete como objeto cultural, como elemento transmisor de cultura, necesario para el desarrollo.
- La extensa cantidad de juguetes que un niño adquiere/reciben sin pasar, en muchos casos, por un proceso de selección razonada y razonable.

El juguete es un objeto necesario en la vida de un niño. De la misma manera que no se puede concebir la vida de los niños y niñas sin juego, no puede concebirse sin los elementos que le dan soporte.

Si bien es evidente que un niño que no tiene juguetes, se los inventa y que con este sano ejercicio disfruta, hemos de tener en cuenta que los juguetes explícitamente contruidos para proporcionar juego a los niños también son necesarios. Son objetos culturales que nos ofrecen recreaciones en miniatura del mundo real y exhiben los últimos dominios técnicos del momento. Son testigos de su época que invitan a los más pequeños a realizar diferentes acciones que influyen notablemente en su socialización y en la inmersión cultural (de la cultura imperante o de otras culturas en función de la selección que se haga) (Martínez, 2008).¹⁶⁹

¹⁶⁸ Rodríguez Oquendo, F. J. (1993). "La literatura y el juego". En Andrés Tripero, T. (comp.): *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Pablo Montesino.

¹⁶⁹ Martínez, M^a T. (2008). Valores para un consumo responsable de juegos y juguetes. *Juguete Seguro*. Disponible en: http://www.jugueteseguro.com/web/cas/05_article.asp?id=46&idCategoria=3 Consulta realizada el día 23 de septiembre de 2009.

Esta perspectiva de transmisión cultural, determina una reflexión implícita en la selección que, no sólo nos ayuda a conocerlos y analizarlos, si no que también nos facilita prever la forma en la que serán presentados a los niños, valorando como manejan e interpretan la información que les proporcionamos.

Concebir el juguete como elemento transmisor de cultura provoca un consumo diferente: un muñeco de un superhéroe representa, así, un elemento fantástico que anima la imaginación; un juego de mesa, la oportunidad de poner en marcha una sana forma de diversión compartida con otros; un monopatín, la oportunidad de ponerse a prueba y disfrutar de las habilidades... Y lo más importante, transmitimos que lo importante no es tan sólo el objeto, si no apropiarse de él, dominarlo, disfrutarlo, conocerlo, cuidarlo y responsabilizarse, para así conseguir que sea un elemento a través del cual recrear la realidad que perciben y sus fantasías, un elemento que les invita a comunicarse y a compartir o a disfrutar de sus logros.

Según el informe *“Publicidad de Juguetes 2006”* elaborado por el Consejo Audiovisual de Andalucía (2006)¹⁷⁰, el 61,5% de los anuncios de juguetes recibe una valoración negativa por ser confusos, sexistas o éticamente reprochables. Sólo un 8,7 % recibe una valoración positiva. El 77% de los anuncios publicitarios dirigidos al público infantil emitidos en la pasada campaña de Navidad en Andalucía contienen *“uno o más incumplimientos legales o deontológicos en seis grandes áreas, incitación al consumo, publicidad de juguetes relacionados con alimentos, presentación equívoca de las características del juguete, sexismo, modelos de conducta y valores inadecuados”*, según el primer estudio sobre la publicidad de juguetes en Andalucía, elaborado por el Consejo Audiovisual de Andalucía.

Gorriz (2003)¹⁷¹ señala que *“para conseguir en un futuro una sociedad más justa y solidaria para nuestros hijos/as debemos elegir con sumo cuidado los juguetes que transmitan determinados valores”*.

Todos los niños/as tienen una carga de agresividad y la sacan (corriendo, gritando, haciendo ejercicio) pero reciben muchas escenas de

¹⁷⁰ El Consejo Audiovisual de Andalucía es una autoridad independiente que regula la actividad de los medios audiovisuales en Andalucía según las funciones atribuidas en su Ley de Creación 1/2004. Su cometido es velar por el respeto de los derechos y libertades reconocidos en la Constitución y el Estatuto de Andalucía, así como por el cumplimiento de la normativa vigente en materia audiovisual y de publicidad.

¹⁷¹ Gorriz, J. M^a. (2003). *El juguete y el juego*. Madrid: Editorial Avance S.A.

violencia donde se legitima ésta como la única forma de resolver conflictos y donde se exalta el afán de dominio y poder. (Rico, 2007)¹⁷²

Torres Campos (2008)¹⁷³, estudió la importancia de los juguetes en los niños y niñas, preguntando a los padres y madres sobre la cantidad que poseen sus hijos/as, y en este caso se obtuvo que el 100% de los padres consideran que sus hijos tienen los suficientes, y el 58,8% de las mujeres piensa que muchos, más de los que deberían, además en ningún caso se obtuvo la respuesta de que tuviesen pocos juguetes o menos de los deseables. Los jóvenes piensan en su mayoría que no es importante tener muchos juegos y juguetes, pero sus padres opinan que tienes muchos o los suficientes.

2.3.1.5.- Hábitos de consumo de Material deportivo

El mercado deportivo es considerado un sector importante de la actividad económica estatal. El aumento de la demanda origina el interés, tanto del sector público como del privado, por ofertar y participar en las diferentes actividades que se relacionan con el deporte. Tal y como pone de manifiesto Otero, Isla y Fernández (2001)¹⁷⁴, "*el deporte es una industria, cuyo peso está creciendo por su sinergia con la educación, la salud, el turismo y otras actividades relacionadas con el tiempo libre*", a lo que cabría añadir, como indica Gratton (2002)¹⁷⁵, el interés más reciente en la cantidad de dinero que mueve el deporte de alto nivel en términos de patrocinio, pago de derechos de transmisión, etc.

La demanda deportiva se desarrolla a partir de las decisiones sobre los gastos de consumo deportivo y, en este sentido, está condicionada por las preferencias de los interesados por el deporte. Estas preferencias pueden abordarse desde dos puntos de vista: producto deportivo y servicio deportivo. (Romero, 2002)¹⁷⁶

¹⁷² Rico, J. (2007). "Juguetes responsables" del Suplemento del *País Semanal de la Navidad* 2007.

¹⁷³ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁷⁴ Otero, J.M., Isla, F. y Fernández, A. (2001). *La Incidencia económica del deporte en Andalucía. Incidencia económica del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

¹⁷⁵ Gratton, C. (2002). *Previsiones sobre el gasto de los consumidores en deporte*. Sport Industry Research Centre. Sheffield Hallam University.

¹⁷⁶ Romero, S. (2002). *Cultura y Deporte hacia comportamientos no discriminatorios*. I Congreso Internacional sobre Interculturalidad y Deporte. Universidad de Cartagena.

Tal y como expresan Otero, Isla y Fernández (2000)¹⁷⁷, los productos característicos del sector serían aquellos que son típicos del deporte, es decir, los que satisfacen directamente la demanda de los usuarios activos o pasivos del mismo. También habría que discernir qué productos ofrecidos por otros productores distintos a los característicos deben considerarse como productos conexos de la industria del deporte, es decir, como productos cuyo consumo está ligado a la práctica del deporte o al consumo de espectáculos deportivos, pero producidos por productores no característicos.

Hay que considerar que el consumo de artículos deportivos está en consonancia con la tasa de práctica que se realiza. Los estudios de Cantera y Devís (2000)¹⁷⁸; Tercedor y cols. (2003)¹⁷⁹; Chillón (2005)¹⁸⁰, señalan que los chicos practican más que las chicas, presentando una tasa de práctica de actividad físico-deportiva en su tiempo de ocio por encima del 50%, así lo señalan Torre (1998)¹⁸¹; García Ferrando (2001)¹⁸²; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003)¹⁸³.

2.3.2.- Influencia de los agentes de socialización Primarios y Secundarios en la Educación para el consumo responsable en el alumnado de 10-12 años

La socialización es el proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de su sociedad. En su transcurso, ha escrito Child (1954) en su artículo "Socialización", *"el individuo nacido con una gama de comportamiento potencial muy amplia, es conducido a desarrollar un comportamiento con límites más restringidos, consistentes en lo que es habitual y aceptable con arreglo a normas de su grupo"*.

¹⁷⁷ Otero, J. M., Isla, F. y Fernández, A. (2000). Estudio socioeconómico del deporte en Andalucía. 1998-1999. Junta de Andalucía: Consejería de Turismo y Deporte.

¹⁷⁸ Cantera, M.A. y Devís, J. (2000). "Physical activity levels of secondary school spanish adolescents". *European Journal of Physical Education*, 2000; 5, 1: 28-44.

¹⁷⁹ Tercedor, P.; González-Gross, M.; Montero, A.; Moreno, L.A.; Pérez, R. y Torralba, C. (2003). Avena Group. "Physical activity level in spanish adolescents. The avena study". Actas del *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida*. Granada, 2003.

¹⁸⁰ Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis doctoral, 2005. Universidad de Granada.

¹⁸¹ Torre Ramos, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis doctoral. Granada: Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico de la Universidad de Granada

¹⁸² García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos de la última década del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.

¹⁸³ Moreno, J. A.; Rodríguez, P, L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11, 2, 14-28.

Child (1954) define *socialización* como:

"Un término más amplio para el proceso entero por el cual un individuo, nacido con potencialidades de rango enorme, es conducido, limitado y confinado a un comportamiento real de menor amplitud cuya normativa es aceptada por el individuo sólo para ser estandarizado como miembro de su grupo según las normativas sociales vigentes".

De esta manera, la socialización se refiere al proceso mediante el cual las personas adquieren el conocimiento, habilidades y predisposiciones que las convierten en miembros más o menos capacitados de la sociedad (Brim, 1966)¹⁸⁴. Sin embargo, la socialización organizacional, sitúa el foco de la misma en la edad adulta o sus proximidades.

En resumen, podemos considerar la socialización, como el proceso mediante el cual nos adaptamos a las normas establecidas socialmente se denomina socialización. Podría definirse la socialización como un proceso mediante el cual la cultura es inculcada a los miembros de la sociedad, transmitiéndose así de generación en generación. Los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y las habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y su adaptación a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad.

Fundamentalmente, la socialización es un aprendizaje; en su virtud el individuo aprende a adaptarse a sus grupos, y a sus normas, imágenes y valores. Se trata de un proceso de aprendizaje de conducta y como proceso es permanente, pues dura toda la vida del individuo y es perenne en la sociedad. Para el individuo la socialización es particularmente intensa durante sus primeros años.

El tema de la interiorización y transmisión de la cultura es vasto y debe ser enfocado interdisciplinariamente, con ayuda de la psicología social, la sociología, la antropología, la ciencia política. Cuando nos adentramos en él nos encontramos con uno de los mejores ejemplos de la unidad e interdependencia íntima de las ciencias sociales. Aprendizaje e interiorización dan como resultado la adaptación del individuo al grupo y, por consecuencia, la conformidad y la cohesión e integración social.

¹⁸⁴ Brim, O. G. (1966). Adult socialization. En A. Clausen (Ed.), *Socialization and society*. (pp. 1834-226). Boston: Little Brown.

La infancia y la adolescencia constituyen pues, los periodos más importantes en cuanto a la adquisición de comportamientos y hábitos de vida. Lo justifica Hahn (1988: 10)¹⁸⁵ al indicar: *“como ocurre a todos los niveles de la vida humana, se desarrollan durante la infancia las primeras tendencias a determinados comportamientos, concentrándose luego en intereses que durante la adolescencia se pueden convertir en categorías de valor decisivas para la vida futura”*.

El hecho social en definitiva, es el modo de actuar, pensar y sentir, exteriores al individuo, y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se lo imponen. Por tanto, la educación cumple la función de integrar a los miembros de una sociedad por medio de pautas de comportamiento comunes, a las que no podría haber accedido de forma espontánea.

La principal distinción es entre socialización primaria y secundaria. Para Berger y Luckmann (1968)¹⁸⁶ *“el individuo no nace miembro de una sociedad, sino que nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una sociedad”*. En este contexto se sitúa la mencionada distinción. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez por medio de la cual se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria se refiere a cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad.

2.3.2.1.- Agentes de socialización primaria: la familia y los iguales

La socialización primaria es decisiva y no sólo por la plasticidad, sensibilidad y dependencia en que se encuentra el niño. El niño no interioriza como el mundo posible, sino que lo interioriza como el mundo, el único que existe y se puede concebir. Por ello el mundo interior en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos interiorizados durante la socialización secundaria. Esto significa que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Requiere la adhesión emocional a los otros significantes. Es así como el niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, los interioriza y se apropia de ellos, siendo entonces capaz de identificarse a sí mismo. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado, y todo lo que comporta se ha establecido en la conciencia del

¹⁸⁵ Hahn, E. (1988). *El entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.

¹⁸⁶ Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

individuo. Ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo. Aquí cuenta la carga emocional.

2.3.2.1.1.- El papel de la familia en la formación de los hábitos de consumo

La familia como primer agente socializador ostenta en general una serie de valores que tienen relación con el bienestar del grupo, entre ellos se señalan como importantes el valor de la seguridad, seguidos por los valores de respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, etc. (Salcedo, 1992; Orizo, 1996; García y Ramírez, 1997 en García, Ramírez y Lima, 1998)¹⁸⁷.

Numerosos informes sociológicos han ido dando cuenta de los cambios producidos en la familia en España el último cuarto del siglo XX (Meil, 1999; Pérez-Díaz, Chulia y Valiente, 2000¹⁸⁸; Flaquer, 2000)¹⁸⁹: disminución de matrimonios, aumento de uniones libres, fragilidad de las uniones con aumento de divorcios, familias monoparentales y recompuestas, aumento de la edad media del matrimonio, descenso brusco de la natalidad, incremento de hijos nacidos fuera del matrimonio, incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar con la consiguiente igualdad de estatus entre hombre y mujer, etc. Con todo, no estamos ante un “*final de la familia*”, sino ante una de las muchas mutaciones que ha tenido a lo largo de la historia (Goody, 2001)¹⁹⁰ en que, además del progresivo ocaso de la familia nuclear, el emparejamiento estable ha dejado de ser el modelo básico.

Junto a estos *factores*, y aún a riesgo de generalizar, hay algún otro que han contribuido a mermar la capacidad socializadora de la familia: la *desestructuración* del cuadro de ideas, valores y códigos de la vida cotidiana. El sistema uniforme de valores ha sido sustituido por otro más variable, con posible conflicto entre valores. Igualmente se ha ido eclipsando un sentido de identidad y comunidad sobre las *normas en que educara los hijos*, hay inestabilidad e inseguridad en la pautas de socialización a transmitir, falta de claridad (González-Anleo, 1998)¹⁹¹.

¹⁸⁷ García Hernández, M. D., Ramírez Rodríguez, G. y Lima Zamora, A. (1998). La construcción de valores en la familia en: *Familia y desarrollo humano*, María José Rodrigo y Jesús Palacios (Coords.). Madrid: Alianza.

¹⁸⁸ Pérez-Díaz, V.; Chulia, E. y Valiente, E. C. (2000). *La familia española en el año 2000*. Madrid: Fundación Argentaria.

¹⁸⁹ Flaquer, L. (2000). *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundación La Caixa.

¹⁹⁰ Goody, J. (2001). *La familia europea: ensayo histórico-arqueológico*. Barcelona: Crítica.

¹⁹¹ González-Anleo, J. (dir.) (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema educativo*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Probablemente los hábitos consumistas de muchos niños y jóvenes han tenido su origen en su propio hogar. Lo que hacemos, nuestros comportamientos cotidianos, nuestros valores y comentarios tienen una influencia incuestionable en nuestros hijos, ya que la atmósfera familiar, lo que ven y lo que oyen afectan a la formación de su personalidad.

Por tanto, es muy conveniente que una educación para el consumo responsable, una educación basada en una actitud racional y crítica ante el fenómeno del consumo, se inicie en la familia, a la edad más temprana posible.

2.3.2.1.2.- El Grupo de Iguales en la formación de hábitos de consumo

Como la familia, otros grupos primarios intervienen en el proceso de socialización. Se trata de los llamados **grupos de iguales**, en los cuales las relaciones son también íntimas y cara a cara.

Concretamente en la infancia, el grupo de iguales ayuda a introducir en sus miembros la noción de autoridad informal y, por tanto, a desarrollar una idea diferente de la estructura de mando con relación a la familia. Riesman en "*La muchedumbre solitaria*" (1950)¹⁹², al analizar el papel de desempeña como filtro entre los medios de comunicación de masas y los receptores de la misma.

La interacción social entre iguales incluye numerosos elementos a tener en cuenta: habilidades sociales (toma de turnos, asertividad, etc.), comprensión de los estados mentales de los demás (intenciones, creencias, emociones), adecuación con el contexto en el que tiene lugar, etc. Uno de los elementos que también resulta fundamental para un adecuado funcionamiento social en el contexto de los iguales, resulta ser la comprensión de las normas sociales que rigen ese contexto determinado (Turiel, 1998)¹⁹³. Así, las comparaciones entre unos y otros llevan en la mayoría de las ocasiones a incrementar el consumo.

¹⁹² Riesman, D. (1909-2002). Su estudio *La muchedumbre solitaria*, de 1950, marcó el inicio de una época que vio llegar a un amplio público la obra de aquellos sociólogos que empezaban a evaluar la floreciente sociedad de consumo. En esta obra lleva a cabo un análisis de la sociedad americana, mostrando cómo el hombre «dirigido por sí mismo» y el hombre «dirigido por la tradición», han ido cediendo su lugar al hombre «dirigido por otro», que compone la masa.

¹⁹³ Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon (Serie Ed.), y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 863-932). Nueva York: John Wiley and Sons.

2.3.2.2.- Agentes de socialización secundaria: la escuela y los medios de comunicación en la formación de hábitos de consumo

La Socialización Secundaria, es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

El individuo va socializándose durante toda su vida; sin embargo, una vez que llega a adulto ha superado la parte más fundamental y decisiva del proceso y entra en la fase correspondiente a la adultez.

Esta socialización es la que tiene lugar, sobre todo, en la adolescencia aunque se prosigue a todo lo largo de la vida. Berger y Luckmann (1968)¹⁹⁴ la cifran en la tarea de iniciarse en los roles propios de la vida social: los asociados a la división del trabajo, a la diversidad profesional, a la vida política y asociativa, a los grupos de diversión, etc. Cuando hace 30 años describían esta fase de la socialización aun tenía cierto sentido concentrarla particularmente en la juventud. Hoy en día se pone en marcha cada vez que una persona entra en una situación nueva y tiene que asumirla como algo que afecta a su vida de manera estable y continuada. Un caso puede ser el de un cambio de actividad profesional. La socialización es, por tanto, un proceso siempre en marcha porque atañe a la manera como nos insertamos en el tejido social.

Creemos, dice Torres Guerrero (2005: 130)¹⁹⁵, que el desarrollo pleno del alumnado dentro del proceso educativo, no es posible sin la interacción con los demás. La socialización implica el reconocimiento del otro, de su dignidad y, por lo tanto, lleva a ser responsable, solidario y a compartir. A través de la relación con los demás y de las tareas comunes compartidas, el alumnado aprende a discernir críticamente las conductas, creencias, normas y valores apreciados por el grupo-clase al que pertenece y se compromete con el grupo en una relación de intercambio constructivo.

¹⁹⁴ Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu

¹⁹⁵ Torres Guerrero, J. (2005) Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. En *Actas I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Valencia. pp. 112-136. Fundación Deportiva Municipal.

2.3.2.2.1.- La Escuela como agente de socialización y su influencia en la formación de hábitos de consumo

Vilchez Barroso (2007: 198)¹⁹⁶ indica que *“la escuela actual está cada vez más lejos de poder dar respuesta a las necesidades sociales y a las de los ciudadanos. Los cambios que la rodean están superando poco a poco su capacidad de adaptación, va quedando como una institución obsoleta y su elevado presupuesto se hace cada vez más difícil de justificar para los resultados que obtiene”*.

Camps (1998)¹⁹⁷ considera que, esta situación se puede invertir en la dirección de recuperar el papel de la escuela como institución socializadora por excelencia, al tiempo que con una cierta capacidad para la transformación de la sociedad. Para que esa inversión ocurra hace falta repensar muy bien ese papel socializador-transformador. Y una de las primeras y más urgentes tareas es, sin duda, ofrecer alguna alternativa a la cuestión *¿qué debe enseñar la escuela?*, es decir, qué tipo de cultura debe ofrecer a los alumnos y alumnas que en ella aprenden, qué finalidad debe perseguir ese aprendizaje, qué elementos culturales son más relevantes para actualizar ese papel.

Si bien es hoy una necesidad reafirmar la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la *familia* y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo.

Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible.

La socialización se efectúa en el contexto y con medios y órganos especiales. En ella actúan, además, grupos e iguales que, como se ha visto,

¹⁹⁶ Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y Mantenimiento de Hábitos de vida saludable en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁹⁷ Camps, V. (1998). La escuela ante el reto del saber práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 65-73.

interviene también en el proceso de socialización. Su influjo se filtra a través de múltiples vías, según Alba Tercedor (1989)¹⁹⁸:

- El currículum. A través de las asignaturas impuestas, el contenido de los programas y libros de textos.
- Junto al anterior, el conjunto de actos que constituyen los ritos de la escuela suponen igualmente un importante instrumento de socialización. La escuela será el primer ámbito donde los individuos experimentará la competitividad, la necesidad de productividad y rendimiento, ritmos horarios y secuencias fijos e impuestos.
- El propio profesorado. Constituye un modelo de autoridad, apoyado en conocimientos específicos, y son quienes en definitiva transmiten unos valores determinados. No en vano todos los sistemas políticos procuran controlar cuidadosamente la selección de individuos que van a desempeñar este papel.

Diferentes problemáticas familiares han conducido a una creciente renuncia de la familia a su papel educativo. Esto afecta profundamente al papel de la escuela, que ha visto como su papel en la educación se ha convertido casi en exclusivo. Dado que el núcleo básico de socialización ya no está dado por la familia, se transfiere a la escuela que realice un conjunto de funciones que eran de la familia, produciéndose según Tedesco (1995: 121)¹⁹⁹ una “*primarización de la socialización secundaria de la escuela*”. La escuela absorbe funciones que tradicionalmente recaían en la familia, este aspecto que es positivo, responsabiliza a la escuela casi en exclusividad de la educación.

Jerez Mir (1990)²⁰⁰ considera que los efectos de la escolarización se manifiestan en un rendimiento académico, en el progreso cognitivo e intelectual

¹⁹⁸ Alba Tercedor, C. (1989). “Proceso y cambio político”, en *Introducción a la Ciencia Política*, comp. por R. García Cotarelo y J. L. Paniagua Soto. Madrid: UNED. pp. 253-297.

¹⁹⁹ Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/Alauda.

Tedesco señala que el debilitamiento del papel socializador de la familia afecta especialmente el proceso de socialización primaria expresada a través del ingreso cada vez más temprano en instituciones escolares y de la reducción del tiempo que los niños pasan con los adultos debido tanto a la incorporación de estos al mundo del trabajo como de la influencia de los medios de comunicación (televisión) e información (informática).

²⁰⁰ Jerez Mir, R. (1990). *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades.

Rafael Jerez considera que una guía didáctica básica de la Sociología de la Educación tiene que ofrecer, por tanto, una síntesis actualizada, coherentemente articulada y lo más accesible posible de las diferentes tendencias epistemológicas y de los conocimientos y métodos de la disciplina hoy disponibles. Y debe hacerlo, además, de modo que ponga los materiales más sólidos y los documentos originales a disposición de cada «aprendiz de maestro» y de cada

general del niño, y en el desarrollo personal y social. En este desarrollo, la escuela tiene un papel importante que cumplir, en el asesoramiento, en el fomento de la crítica, en la búsqueda de alternativas consumeristas.

La escuela debe abordar los temas derechos del consumidor, ciudadanía del consumidor, precauciones de salud, calidad y seguridad de los productos, interrelaciones económicas, sostenibilidad, se pueden integrar fácilmente en muchos temas escolares. Muchos de estos temas específicos pueden adaptarse fácilmente para integrar la Educación del consumidor de una forma más concreta.

Integrar la Educación del Consumidor necesita una planificación cuidadosa y estar dispuestos a colaborar con los profesores a fin de evitar la repetición y el solapamiento.

En los últimos años están proliferando diversas iniciativas a través del Ministerio de Educación de las Comunidades Autónomas. Algunos de los entornos de aprendizaje específicos donde encontrar y ofrecer educación para el consumo en la escuela, se localizan en programas de innovación educativa promovidos por diferentes administraciones públicas y autoridades educativas. A nivel europeo es interesante tener en cuenta los proyectos de la acción Comenius, del programa comunitario Sócrates. Esta acción fomenta la creación de redes temáticas para agrupar y potenciar proyectos que tienen por objeto promover la cooperación y la innovación educativa en la educación escolar. Un buen ejemplo de ello ha sido la Red Europea de Educación del Consumidor (Red E-Cons), promovida en el marco de la acción Comenius 3, que se creó con la finalidad de impulsar la formación de los consumidores para que actúen de forma consciente, crítica, solidaria y comprometida con su entorno medioambiental; que conozcan sus derechos y que asuman sus responsabilidades.

Otro ejemplo lo encontramos en la Red Averroes, la red telemática educativa de la Junta de Andalucía, con contenidos de educación para el consumo dentro del área de Educación en Valores Cívicos, o la red Xtec y

profesor en ejercicio, con el fin de alimentar así dinámicamente su reflexión personal. Porque, en definitiva, únicamente el estudio sistemático de este tipo de materiales y de textos por los profesionales de la enseñanza— o, lo que viene a ser lo mismo, su reelaboración crítica continua por todos y por cada uno de ellos en estrecha relación con la propia acción y experiencia profesionales— puede contribuir a la dinamización real del sistema escolar, desde la perspectiva concreta de la didáctica de la Sociología de la Educación.

Edu365.cat, que es la red telemática educativa de la Generalidad de Cataluña y desde la que se pueden ofrecer materiales sobre educación del consumidor.

2.3.2.2.2.- Los Medios de Comunicación y la publicidad como agentes de socialización en la formación de hábitos de consumo

Victoria Camps (1994)²⁰¹ señala que *“los medios de comunicación [...] son los espacios donde lo público se hace transparente y donde los ciudadanos aprenden los hechos más elementales de la cultura, incluida la cultura democrática: modos de vivir, de comportarse, de relacionarse entre sí, de divertirse, de consumir”*.

En las últimas décadas los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión) y los medios audiovisuales (televisión, cine y videojuegos) y la publicidad, que estos ofrecen, ha adquirido un protagonismo evidente en la vida cotidiana de las personas y de las sociedades contemporáneas.

La mayor parte de los teóricos que, a lo largo del último medio siglo, se han ocupado de analizar los efectos de la comunicación de masas, desde Paúl Lazarsfeld hasta Mauro Wolf (1994)²⁰², han llamado la atención sobre el potencial socializador que atesoran los medios, en lo que constituye quizá el resultado más determinante de su actuación.

La influencia de los medios de comunicación de masas varía según el género, las edades, el nivel socioeconómico, el grado de influencia de los grupos, el grado de libertad que ellos tengan, de la fuerza y calidad de la educación, del grado de exposición de las audiencias y su actitud (pasiva o activa), el tipo de medio y sus características, entre otras variables.

El tiempo que, de manera diaria o semanal, se dedica a los medios de comunicación por parte de los niños y adolescentes, merece ser reseñado por su importancia en la pedagogía del ocio. La relación ocio-medios de comunicación no se agota en la consideración de la cantidad de tiempo ocupado directamente por los medios, sino que hay que contemplar también los efectos que estos producen en el uso del resto de tiempo libre. La imagen que automáticamente se nos aparece, cuando queremos pensar en el tema del ocio y los *mass-media*, es la de los niños sentados delante del aparato de

²⁰¹ Camps, V. (1994). El poder de la imagen. En Pérez Tornero, J. M., *El desafío educativo de la televisión*. (pp. 15-19). Barcelona: Paidós.

²⁰² Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.

televisión. Es una imagen simplificada y extraordinariamente simplificadora, ya que oculta el alcance real de los medios y su incidencia (McMahon y Quin, 1997).²⁰³

La inmensa mayoría de las informaciones y de los conocimientos que tenemos proceden de estos medios; que por una parte, se mueven básicamente atendiendo a criterios mercantilistas y por otra, que la forma en que seleccionan, exhiben e interpretan sus contenidos informativos van provocando, que nuestra idea del mundo y de las personas cada vez tenga más que ver con la ejecución de este acto de poder de los medios, que pueden hacer visibles unas realidades, en detrimento de otras que permanecen a los ojos del receptor; contribuyendo de manera eficazísima a la construcción de la identidad personal, social y cultural de los individuos.

Los medios cumplen un papel socializador importante, pero es justo reconocer que el entorno social (familia, escuela, círculo de amigos) y la propia disposición psicológica de los sujetos receptores actúan como elementos correctores, o dicho de manera más neutral, redefinidores de los mensajes mediáticos (Aguaded Gómez, 2000).²⁰⁴

Probablemente el fenómeno consumista no hubiera podido alcanzar su gigantesca proporción sin el concurso de la publicidad que utiliza toda una gama de recursos persuasivos para forzarnos compulsivamente a adquirir productos, muchas veces innecesarios y superfluos. La publicidad dice Cantera (2009)²⁰⁵ *“tiene una enorme capacidad de manipulación de conciencias y no vacila en emplear todo tipo de trucos y de tretas en la mejor línea de que el fin justifica los medios, es decir, la adquisición del producto justifica no sólo la inversión sino también los métodos empleados. Además es el propio consumidor el que paga de su bolsillo esta publicidad, pues, los gastos que origina están incorporados al precio del producto”*.

²⁰³ McMahon, B. y Quin, R. (1997). *Historia y estereotipos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Un estereotipo es una imagen convencional o una idea preconcebida. Tal y como lo entienden McMahon y Quin (1997:139) Se trata de una concepción popular sobre un grupo de personas que las categoriza de acuerdo con sus apariencias, comportamientos y costumbres. Estas imágenes prefabricadas refuerzan los prejuicios y convicciones que tiene el individuo sobre los objetos, las clases sociales y las instituciones de su entorno más cercano.

²⁰⁴ Aguaded Gómez, J. I. (2000). *Televisión y telespectadores*. Huelva: Grupo Comunicar.

²⁰⁵ Cantera, D. (2009). *Educación para el Consumo*. F-068. Educación para el Consumo CEAPA. Disponible en: http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_169.htm. Consulta el 20 de octubre de 2009.

Martínez Rodrigo (2005)²⁰⁶ en su trabajo “*los niños ante la publicidad televisiva*” habla sobre las marcas, la publicidad y la importancia que los niños/as le dan a este aspecto, donde resalta que son ellos mismos, los niños y niñas, los que se encargan de establecer la relación entre lo que está al día y lo que está de moda, y en establecer el nivel de prestigio exigido para pertenecer al grupo de amigos/as.

Los publicistas ponen cada vez más sus ojos sobre los niños. No en vano algunos estudios sostienen que alrededor de la mitad de las compras tienen su origen en anuncios que han sido procesados por los niños. De ahí que utilicen con frecuencia a menores para intentar vender productos de todo tipo. De esta manera los niños se convierten en consumidores influidos de manera decisiva por la publicidad.

²⁰⁶ Martínez Rodrigo, S. (2005). Los niños ante la publicidad televisiva. *Revista Comunicación y Hombre*. Número 1. Año 2005.

CAPÍTULO II

**LA EDUCACIÓN DEL
CONSUMIDOR COMO
TEMA TRANSVERSAL.
TRATAMIENTO EN LOS
DIFERENTES NIVELES
DE CONCRECIÓN
CURRICULAR**

SUMARIO DEL CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR COMO TEMA TRANSVERSAL. TRATAMIENTO EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

1.- LA TRANSVERSALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA

- 1.1.- Conceptualizando la Transversalidad
- 1.2.- La importancia de la Transversalidad para la Educación Integral

2.- LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR COMO TEMA TRANSVERSAL

- 2.1.- Conceptualizando la Educación del Consumidor
- 2.2.- La Educación del Consumidor en Educación Primaria

3.- LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

- 3.1.- Tratamiento de la Educación del Consumidor en el Primer Nivel de Concreción
 - 3.1.1.- La Educación en Valores en Educación Primaria en la LOE
 - 3.1.2.- Tratamiento de la Educación del Consumidor en la LOE
 - 3.1.3.- Análisis de lo dispuesto para el Área de Educación Física
- 3.2.- Tratamiento de la Educación del Consumidor en la Propuesta de Secuenciación de Contenidos para Educación Primaria en el Área de Educación Física

El concepto de eje transversal se refiere a un tipo de enseñanzas que deben estar presentes en la educación obligatoria como "guardianes de la interdisciplinariedad" en las diferentes áreas, no como unidades didácticas aisladas, sino como ejes claros de objetivos, contenidos y principios de procedimiento que han de dar coherencia y solidez a las materias y salvaguardar sus interconexiones en la medida de lo posible
JOSÉ GUTIÉRREZ PÉREZ, 2007.

La palabra *transversalidad* proviene del latín “*transverso*”, que significa: “*que se aparta o desvía de la dirección principal*”. En el Diccionario de la Real Academia de Lengua Española (2004)¹, el término “*transverso*” aparece en dos acepciones, en la primera “*que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro*” y en la tercera “*que se cruza en dirección perpendicular con aquello de que se trata*”.

Para comprender la transversalidad es necesario considerar un *trasfondo hacia la visión del mundo*, por cuanto presupone un cuestionamiento de las concepciones y los valores a partir de los cuales se configuró y desarrolló la sociedad contemporánea. De modo que ante las visiones mecanicistas, atomistas y reduccionistas acerca de la realidad natural y social, que propenden al conocimiento inmutable y a las verdades eternas, así como a la parcelación del saber, con énfasis en la disciplinariedad y la especialización, ..., la transversalidad apuesta por el holismo y considera el conocimiento en su dinámica e interconexiones complejas, privilegiando la complementación entre la disciplinariedad, la interdisciplinariedad, la pluridisciplinariedad y la transdisciplinariedad, en aras de la construcción de un cuadro integral del mundo (Castellanos, 2001)².

La introducción del enfoque de la transversalidad implica *elecciones y compromisos* con nuevas perspectivas acerca del mundo, la sociedad y proponen redimensionar los fines, principios y métodos de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la teoría y la práctica curricular, constituyendo una *forma de entender el currículo escolar y la organización de sus contenidos*. En este sentido, debe considerarse que durante largos años,

¹ Diccionario de la Real Academia de Lengua Española (2004). Disponible en: <http://www.rae.es>. Consulta realizada el día 10 de septiembre de 2009.

² Castellanos, S. (2001). “*La educación de la sexualidad en países de América latina y el caribe*”. Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe México. Diciembre.

los currículos tendieron a extrapolar mecánicamente la lógica de las ciencias y su estructura parcelaria, a la lógica didáctica (de las asignaturas y disciplinas escolares) ...De ahí surgen los tipos de estructura curricular basados en una ordenación disciplinar estricta, donde cada disciplina es tratada aisladamente, sin conexión con las restantes. En la época actual, la ciencia trasciende la especialización unilateral y avanza hacia lecturas holistas, en aras de comprender y transformar las realidades que son ciertamente complejas, totales, multicondicionadas e interconectadas. Estas nuevas perspectivas de la ciencia han de impregnar la organización del currículo escolar, para lograr que los ejes transversales impliquen a todas las materias, disciplinas y áreas del conocimiento, asegurando el establecimiento de coordinaciones horizontales y verticales (en un mismo nivel y entre los diferentes niveles) (Castellanos, 2001)³.

³ Castellanos, S. (2001). "La educación de la sexualidad en países de América latina y el caribe". Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe México, Diciembre.

1.- LA TRANSVERSALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Estos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación".

JOSÉ TUVILLA RAYO, 2002.

1.1.- Conceptualizando la Transversalidad

El concepto de "*transversalidad*" de los contenidos curriculares es introducido al espacio de las discusiones y debates político-educativo en el marco de las reformas impulsadas en países como España (LOGSE)⁴, y Argentina (Ley Federal de Educación) durante fines de los 80 y los 90.

El término "*transversalidad*" se enmarca en la nueva concepción curricular que, ante la crisis de la función normativa de la escuela que pretendía alcanzar conductas formales, neutras y susceptibles de ser generalizadas, aboga por un modelo en el que los contenidos se constituyen en el eje

⁴ LOGESE (1990). Entre los "*Materiales para la Reforma*" que el MEC envió a los centros en mayo de 1992, en forma de "*cajas rojas*", había siete libros azules dedicados a otros tantos "temas transversales": Educación Moral y Cívica, Educación del Consumidor, Educación Ambiental, Educación para la Paz, Educación para la Salud y Educación Sexual (integrando la segunda en la primera), Educación Vial y, por último, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos. Cada uno de estos libros tiene autor o autores propios, si bien todos ellos comparten idéntico prólogo y una muy similar estructura interna. Tras unas páginas dedicadas a presentar la temática a la que se refiere el tema transversal en cuestión, se realiza un rastreo por los objetivos, los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y los criterios de evaluación de los currículos de las distintas áreas y etapas del sistema educativo, buscando esos elementos de encuentro entre lo transversal y lo disciplinar. Luego se recogen unas "*Orientaciones didácticas*" específicas, y, finalmente, se ofrece una "*Guía documental y de recursos*".

Podemos decir, pues, que los "*temas transversales*", oficialmente se hallan desgranados en los currículos de las materias, si bien el MEC se ocuparía más adelante de editar "*buenos ejemplos*" de cada uno de dichos temas con el objeto de ofrecer al profesorado unos materiales de apoyo.

Estos temas, como muchos otros aspectos de la reforma a la que pertenecen, no se libraron de los rasgos más tecnocráticos de la misma. Ya hemos comentado la existencia de materiales de apoyo en los que, a modo de ejemplo, entre otras cosas, se procedía a rastrear minuciosamente los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de las áreas, con el fin de localizar aquellos enunciados en los que se pudieran encontrar aspectos pertenecientes a cada uno de los "*temas transversales*". En otros documentos posteriores, también concebidos como materiales de apoyo, se llega a proponer que los temas transversales vengán a suponer una concreción más precisa de los objetivos de las áreas, que a su vez ya habrían sido objeto de adecuación al contexto en el Proyecto Educativo.

estructurador de objetivos y actividades (Oración, 2000)⁵. Concepción sostenida, entre otras, por la teoría del aprendizaje significativo, las aportaciones del constructivismo o la influencia de la racionalidad comunicativa o dialógica de Habermas (1985)⁶.

Como expresa Bolívar (1997)⁷: *“Hay sin duda una demanda social en este sentido, pues, aparte de graves problemas de conducta y convivencia en nuestra sociedad, en algunos casos manifiestos en los comportamientos de algunos jóvenes, ha surgido la necesidad de educar en un conjunto de valores (igualdad frente al racismo, paz, igualdad entre sexos, etc.)”*.

En opinión de Tuvilla Rayo (2002)⁸, la idea de transversalidad sintetiza la forma en que están recogidos en los programas actuales: atravesando y

⁵ Oración, M. M. (2000). *La transversalidad en la educación moral: sus implicancias y alcance*. OEI - Programas - Educación en Valores - Sala de lectura. Disponible en <http://www.campus-oei.org/valores/oraison.htm> Consulta realizada el día 10 de septiembre de 2009.

⁶ Habermas, J. (1929). Su educación discurre en las universidades de Gotinga, Zurich y Bonn, realizando su doctorado en Marburgo. Imparte clases de filosofía y sociología en la Universidad de Heidelberg y Frankfurt y a partir de la década de los años setenta fue director del Instituto Max Planck, cargo en que permaneció hasta 1980. En la década de los años cincuenta colaboró con Theodor Adorno. Su pensamiento está directamente relacionado con la escuela de Frankfurt. En su obra "Ciencia y Técnica como ideología" cuestiona la convivencia entre la sociedad industrial y la democracia. De su producción también cabe destacar *"Teoría de la acción comunicativa"*, donde aplica sus conocimientos de filosofía social y del lenguaje y sociología. Su filosofía está influida por el pensamiento de Hegel, Marx, Husserl y Heidegger. Tomada en su conjunto, la obra de Jürgen Habermas resulta de difícil acceso. La variedad de los intereses y el rigor de sus planeamientos teóricos, junto con la continua referencia y aprovechamiento de investigaciones de áreas diversas, lo revelan como un pensador polémico.

En *"El discurso filosófico de la modernidad"* y en *"El pensamiento posmetafísico"*, Habermas refleja el debate que se instaura en los '80 en los medios académicos. En el primero califica la llamada "filosofía posmoderna" de neoconservadora, y aboga por una nueva apropiación crítica del proyecto moderno teniendo en cuenta problemas que la modernidad no resolvió. Concluye que lo agotado no es hoy la racionalidad moderna, sino el paradigma del sujeto o de la conciencia, y que el "espíritu moderno" sigue aún vigente en el vivir la historia como proceso marcado por la crisis, en la actualidad como relámpago que alumbrá difíciles encrucijadas y en el futuro como apremio de lo no resuelto. Mientras que en el segundo texto nombrado señala la necesidad de tomar en serio el prefijo "pos" y de tener en cuenta los motivos del pensamiento actual.

Desde 1981 en adelante su interés se centra en la filosofía práctica: moral, ética, derecho y justicia. En *"Conciencia moral y acción comunicativa"* y en *"Moralidad y ética"*, de 1986, intenta fundamentar una ética en un universalismo normativo y afrontar así el escepticismo de nuestro tiempo. La noción clave es la idea regulativa de "comunidad ideal de comunicación", libre de coerciones de intereses particulares. En ese concepto está supuesto que la moral individual es una abstracción, pues siempre está involucrada en la eticidad concreta de un concreto mundo de la vida. Se entiende así que también la ética sea para Habermas una ciencia reconstructiva que no deja a un lado elementos histórico-culturales.

⁷ Bolívar Botía, A. (1997). *Educación en valores y temas transversales en el curriculum*. Cap. I, Almería: CEP.

⁸ Tuvilla Rayo, J. (2002). *Reformas Educativas, Transversalidad y Derechos Humanos*. Disponible en: <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>. Consulta realizada el día 11 de septiembre de 2009.

recorriendo el currículo de las diferentes áreas y materias. Esta forma de abordarlos y tratarlos se considera renovadora en tanto que los planteamientos tradicionales parecían encomendar la responsabilidad de su tratamiento a las Ciencias Sociales, la Religión, la Ética, etc., *“Con el término “transversal” se hace alusión a la ubicación o al espacio que se pretenden ocupen ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel. Estos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación”*.

Hernández Morales (2002)⁹, concede a los temas transversales una visión de conjunto de lo que sería una auténtica educación en valores. En sus palabras: *“Podríamos decir que es el conjunto de aspectos socio-culturales y educativos que de forma engarzada, generan una formación globalizadora que permite a las personas crecer en todos los aspectos relativos a su emancipación personal y social. Les posibilita ser críticos, independientes, solidarios y estar abiertos a descubrir y desarrollar todos los aspectos que le configuran como ser humano con conciencia propia (de si mismo), y conciencia social (de persona en un contexto socio político y cultural determinado), para desde ahí, poder asumir los retos de su propia vida y de sus acciones sobre el medio de forma consciente y responsable, conectando con sus propias necesidades, creencias, sentimientos y pensamientos, que en definitiva les permita sentirse felices (auténticos, asumiendo sus propias decisiones y siendo conscientes y responsables de las mismas”*.

Es evidente que no puede haber aprendizaje intelectual sin alguna clase de sentimiento, y que no existen sentimientos sin que el entendimiento intervenga de uno u otro modo. Raths, Harmin y Simon (1967)¹⁰ suelen dividir el aprendizaje en tres tipos de niveles:

- Nivel uno: asimilación de hechos, aptitudes básicas e información.
- Nivel dos: comprensión de conceptos, estructuras y relaciones subyacentes.
- Nivel tres: adquisición de significados personales y clarificación de valores internos.

⁹ Hernández Morales, A. (2002). Reflexión sobre la incorporación de los ejes transversales a los P.E.C. y a los P.C.C. *La Gaveta*, nº 8, 18-20. Junio 2002.

¹⁰ Raths, L. E.; Harmin, M. y Simon, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*, México: UTEHA.

González Lucini (2004)¹¹, se replantea el concepto de “transversalidad”, tal y como fue concebido y planteado cuando inicialmente surgió dentro del marco curricular, “*entendemos que después de transcurridos varios años de su puesta en marcha, es necesario realizar una valoración crítica en torno a cómo ese concepto, con el paso de los años, se ha plasmado en la auténtica realidad educativa, es decir, en lo que hoy se hace realmente en los centros de enseñanza*”. Resumiendo diremos que “*Transversal*” ha pasado de significar ciertos contenidos que deben considerarse en las diversas disciplinas escolares, a representar un conjunto de valores y actitudes que deben ser educados. Es símbolo de innovación, e incluso en ocasiones se utiliza como paradigma de la actual reforma educativa.

González Lucini (2004)¹², considera que en su origen, el concepto de “transversalidad” surgió, dentro del marco curricular con una triple e inseparable finalidad:

- En primer lugar (primero en orden y en importancia), la considera como, una aportación sustancial e insustituible al “*desarrollo integral de la personalidad de los alumnos y de las alumnas*”; desarrollo considerado como el objetivo o la finalidad esencial de la Educación Obligatoria. El concepto de “transversalidad”, en ese sentido, hace referencia directa a dimensiones tan importantes como el desarrollo de la conciencia moral de los alumnos y de las alumnas, y, en ese contexto, al progresivo crecimiento de su autonomía personal y de su responsabilidad social. Dimensiones, todas ellas, íntimamente relacionadas con la educación en los valores, y vinculadas a lo que anteriormente, y de forma simbólica, llamábamos las “*cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación*” y la “*brújula para poder navegar por él*”.
- En segundo lugar (también en orden y en importancia), el concepto de “transversalidad” viene a incidir, respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la necesidad de que el desarrollo de la conciencia moral de los alumnos y de las alumnas. En consecuencia, su educación en los valores se considera como una dimensión global que ha de hacerse presente en la totalidad de la acción educativa: en el desarrollo de todas las áreas, en el clima organizativo del centro, en las relaciones interpersonales, en las actividades recreativas, en la disciplina, y en el “*ejemplo*” o “*testimonio*” cotidiano de profesores, directivos,

¹¹ González Lucini, F. (2004). *Cuaderno de a bordo. Libro del docente*. Buenos Aires: Gram.

¹² González Lucini, F. (2004). *Cuaderno de a bordo. Libro del docente*. Buenos Aires: Gram.

administradores, personal de servicio, padres y madres de familia, y estudiantes.

- En tercer lugar, *el concepto de “transversalidad” expresado en “temas”, “ejes” o “contenidos” transversales.* Supone un nivel de concreción en el que la educación en los valores, o el desarrollo de la conciencia moral, se centran sobre dimensiones, situaciones o conflictos sociales de especial relevancia como pueden ser: el desarrollo de una vida saludable, la protección y defensa de la naturaleza, la educación para la igualdad, del consumidor, vial, etc. (Torres Campos, 2009: 65)¹³

1.2.- La importancia de la Transversalidad para la Educación Integral

Para Yus Ramos (1997: 38)¹⁴ los Temas Transversales representan unos valores sociales que la propia sociedad no practica, ni considera, salvo a nivel de discurso o como referentes de una utopía inalcanzable:

“Fuera de la institución escolar, el alumno ha de resolver el conflicto de valores que provocan los agentes educativos no formales; tales como la familia, los medios de comunicación, los espectáculos, y un sinnúmero de fuentes de emisión de valores generalmente contrarios a los que aparecen en el conocimiento académico permitido desde los Temas Transversales del currículo”.

Yus Ramos destaca la contradicción entre los valores que desde el planteamiento transversal se intenta promover y los valores de la sociedad de la que la escuela forma parte como subsistema. Cree Muñoz de Lacalle (1997)¹⁵, que en el discurso administrativo sobre los Temas Transversales, subyace la idea de considerar la escuela como institución destinada a la corrección de los desequilibrios sociales lo cual representa una tarea ardua para este organismo, especialmente, si no es asumida por otros estamentos sociales.

El modelo de sociedad que conforma la ideología dominante (actualmente neoliberal) con la complicidad de unos poderosos medios de comunicación, que compiten ventajosamente como escuela no formal conforma un estilo de vida nada favorable para la problemática transversal. Este modelo de sociedad entra en contradicción con las expectativas que ella misma pone en la escuela. Y en esta cuestión es donde reside lo que he calificado como el conflicto de las transversales» (Yus Ramos, 1997: 35).

¹³ Torres Campos, B. (2009). *La Educación en valores, actitudes y normas en Educación Secundaria*. Granada: Ediciones P&K.

¹⁴ Yus Ramos, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Alauda/Anaya.

¹⁵ Muñoz Lacalle, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº.0 2,1997. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid,

Yus Ramos mantiene que en el supuesto de eficacia educativa, los efectos de la educación desde las transversales conducirían a un modelo de ciudadano indeseable, es decir, no preparado para prosperar en nuestra sociedad. La Administración y la sociedad en general parecen superar esta aparente contradicción utilizando una doble moral: por un lado, practican un modelo social de valores indeseables (valores basados en la obtención de dinero y poder), y por otro, promueven una educación en valores morales que representa los más altos principios humanos.

El alumnado procesaría esta información contradictoria y aprendería a vivir en esta dualidad, es decir, separando la ética de la escuela de la ética de la sociedad.

Fernández Enguita (1990)¹⁶, en la línea de análisis de Yus Ramos, afirma que es evidente el efecto *distractor* que puede tener un proceso de reforma educativa. Abordar una reforma educativa puede ser un paliativo para no acometer otras reformas de trascendencia social como los salarios, la distribución de la riqueza, etc.

Por lo tanto, la problemática que plantea la transversalidad, según estos autores, no es algo que se pueda reducir a un problema de currículo y aprendizaje, sino que está engranada en otros mecanismos, la mayor parte ocultos, que la condicionan (Muñoz Lacalle, 1997)¹⁷.

Gutiérrez Pérez (1995)¹⁸ reconoce a los ejes transversales como una de las aportaciones teóricas más innovadoras dentro de la Teoría Curricular, ya que implica desarrollar itinerarios propios de las distintas asignaturas y movilizar y reciclar *"todas las parcelas clásicas de nuestros planes de estudio"*. Gutiérrez sostiene que: *"el concepto de eje transversal se refiere a un tipo de enseñanzas que deben estar presentes en la educación obligatoria como guardianes de la interdisciplinariedad en las diferentes áreas, no como unidades didácticas aisladas, sino como ejes claros de objetivos, contenidos y principios de procedimiento que han de dar coherencia y solidez a las materias y salvaguardar sus interconexiones en la medida de lo posible... Sobre ellos*

¹⁶ Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

¹⁷ Muñoz Lacalle, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº.0 2,1997. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid,

¹⁸ Gutiérrez Pérez, J. (1995). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla. (Colección Aula Abierta).

pivotan en bloque las competencias básicas de cada asignatura con la intención de generar cambios en su interior e incorporar nuevos elementos".

Podemos decir, pues, que los *"temas transversales"*, oficialmente se hallan desgranados en los currículos de las materias, si bien el MEC se ocuparía más adelante de editar *"buenos ejemplos"* de cada uno de dichos temas con el objeto de ofrecer al profesorado unos materiales de apoyo.

La visión oficial expresada por el Ministerio de Educación y Ciencia (2005)¹⁹ en su página de Orientación Educativa dirigida a los profesores y actualizando la concepción de la *transversalidad* indica que *"la finalidad de la educación es el desarrollo integral del alumnado. Esto supone atender no sólo a las capacidades cognitivas o intelectuales de los alumnos sino también a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social"*.

Continúa indicando que *"la formación ético-moral junto con la formación científica debe posibilitar esa formación integral. La LOGSE a través de los Reales Decretos ha establecido los currículos de las distintas etapas educativas y en ellos las enseñanzas o temas transversales que deben estar presentes en las diferentes áreas"*. Por otra parte se considera que los temas transversales deben contribuir especialmente a la educación en valores morales y cívicos del alumnado.

En la LOGSE (1990)²⁰ se señalan los siguientes: educación moral y cívica, educación para la salud, educación sexual, educación del consumidor, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación ambiental, educación para la paz y educación vial.

Sobre las características de los llamados *"contenidos transversales"* (González Lucini, 2004)²¹ hay un acuerdo sobre lo siguiente:

1) Los contenidos transversales no aparecen asociados a ninguna asignatura ni área concreta de conocimiento sino a todas. Son, pues,

¹⁹ Ministerio De Educación y Ciencia. (2005). Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Información general: Disponible en: <http://www.educaweb.com/centros/centro-7927-centro-nacional-de-informacion-y-comunicacion-educativa-del-ministerio-de-educacion--cultura-y-depor-madrid.html>. Consulta realizada el día 11 de septiembre de 2009.

²⁰ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990

²¹ González Lucini, F. (2004). *Cuaderno de a bordo. Libro del docente*. Buenos Aires: Gram.

contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, las cuales deberán adquirir otras dimensiones.

2) Son contenidos que *hacen referencia a los problemas y conflictos de gran trascendencia* (social, política, humana y didáctica), que se producen en la época actual, y frente a los que urge una toma de posición personal y colectiva: problemas como la violencia, el subdesarrollo, el paro, las situaciones injustas, el consumismo y despilfarro, el hambre en el mundo, la degradación ambiental, los hábitos que atentan contra la vida saludable (como el tabaco, las drogas, el alcohol...).

3) Son, a la vez, *contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes*. Los temas transversales tienen una ineludible carga valorativa: están llenos de valores más que de informaciones. A través de su programación y desarrollo se pretende que los alumnos elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas, siendo capaces de adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.

Analizando las orientaciones anteriores podemos inferir que el carácter transversal hace referencia a diferentes aspectos:

- a) Los temas transversales abarcan contenidos de varias disciplinas y su tratamiento debe ser abordado desde la complementariedad.
- b) No pueden plantearse como un programa paralelo al desarrollo del currículo sino insertado en la dinámica diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) Son transversales porque deben impregnar la totalidad de las actividades del centro.

Nos alineamos con la opinión de Ibáñez (2008)²² que nos lleva a considerar a la *transversalidad* como el conjunto de contenidos referidos a sectores de conocimiento caracterizados por su alta relevancia social (están vinculados a la fuente sociológica del currículo), y por su relación con la educación en valores.

²² Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

2.- LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR COMO TEMA TRANSVERSAL

La Educación del Consumidor debe contribuir al desarrollo integral de los alumnos, dotándoles de conceptos, procedimientos y actitudes que posibiliten la construcción de una sociedad de consumo cada vez más justa, solidaria y responsable, capaz de mejorar la forma de vida de todos sus ciudadanos, sin deteriorar el entorno.

NICOLÁS ÁLVAREZ, 1992.

2.1.- Conceptualizando la Educación del Consumidor

La Educación del Consumidor llega a la escuela a finales de la década de los 70, gracias a la iniciativa de colectivos de profesores innovadores e interesados en el tema. La legislación vigente, entiende la educación del consumidor como una actividad permanente por la que se pretende conseguir personas libres, conscientes, críticas, solidarias, responsables, comprometidas con su entorno medioambiental, conocedoras de sus derechos y preparadas para asumir sus responsabilidades en un mundo globalizado en cambio permanente, generador de desigualdades y desequilibrios.

Para hacerse valer como consumidores, el alumnado necesita una orientación. Los alumnos y alumnas tienen que ser capaces de definir sus necesidades y escoger aquellos productos y servicios que responden a las consideraciones críticas y los estándares de calidad. El alumnado debe estar al corriente de sus derechos como consumidores y también reclamarlos. Un objetivo de la educación del consumidor es la educación por los valores. Es la única forma de capacitar a los individuos para que analicen sus decisiones de consumo y hagan elecciones basadas en los valores.

La enseñanza orientada a la acción es ideal para combinar teoría y práctica. Los temas no se tratan sistemáticamente como específicos de una materia sino orientados hacia los problemas y de una forma holística de manera que las dimensiones individual y social se pueden añadir a los contenidos. El profesorado debe buscar escenarios en los que puedan encontrarse la ciencia y la vida real. Este tema transversal ha de estar conectado, desde sus inicios, a las necesidades, problemas o intereses de los alumnos. Según Pujol, (1993)²³, “es preciso que el profesorado que la trate

²³ Pujol, R. M. (1993). Un enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 218, octubre, Fontalba, Barcelona, pp. 20-27.

adopte una estrategia de enseñanza constructivista, donde el alumnado construya activamente sus aprendizajes. Para ello el profesor ha de compaginar actividades enfocadas a explicitar los propios conocimientos y/o actitudes y pautas de comportamiento individuales y colectivistas; actividades dirigidas a conocer y obtener información; actividades que comporten que el alumno aplique, de forma individual y a la vez de forma colectiva, aquellas habilidades y conocimientos que ha adquirido a situaciones concretas y factibles”.

De la misma manera la Educación del Consumidor debe contribuir al desarrollo integral de los alumnos, dotándoles de conceptos, procedimientos y actitudes que posibiliten la construcción de una sociedad de consumo cada vez más justa, solidaria y responsable, capaz de mejorar la forma de vida de todos sus ciudadanos, sin deteriorar el entorno (Álvarez, 1992)²⁴.

Esta educación significa crear un pensamiento crítico e independiente, crear personas concienciadas que reflexionen seriamente sobre las decisiones que toman en el mundo material y sobre cómo les afectan estas decisiones a ellos, a otras personas y al medioambiente. La educación del consumidor abarca actitudes, conocimientos relacionados con el funcionamiento de la sociedad actual. Es un aprendizaje sobre la responsabilidad que contribuye a que el individuo sea capaz de administrar su propia vida, además de aportar su grano de arena a la gestión de la vida colectiva de la sociedad global (Álvarez, 1994)²⁵.

Una Educación del Consumidor cercana y práctica, debe estar centrada en cinco áreas específicas que Idman (1989) citado en Casado González (2007)²⁶, identificó para la consecución de futuros consumidores responsables:

- Conducta del consumidor: En la que se enseña los factores importantes que pueden modelar tanto la conducta en general como la conducta de consumo. Acercamiento, análisis y reflexión sobre el significado de

²⁴ Álvarez, N. (1992). *Temas Transversales. Educación del Consumidor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

²⁵ Álvarez, M. (1994). La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 159.

²⁶ Casado González, M. (2007). Hablar de Consumo Responsable es hablar de Educación del Consumidor. EducaWeb. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/19/hablar-consumo-responsable-es-hablar-educacion-consumidor-210145.html>. Consulta realizada el día 26 de septiembre de 2009.

bienestar, de las razones para definir una actitud personal frente al bienestar propio y una actitud crítica y analítica frente a las evaluaciones de bienestar de otras comunidades y sobre los medios para conseguir este bienestar para todo el mundo.

- Influencia en el consumo: Se centra en los métodos de marketing, valoraciones y actitudes sobre consumo y bienestar tienen la finalidad de inculcar en los alumnos una visión más profunda.
- Consumo privado: Enseñanza en materia de economía privada con la finalidad de crear la capacidad de planear su propia economía y consumo en relación adecuada con sus necesidades y deseos y con los recursos y posibilidades disponibles.
- Política de consumo: Enseñanza de política socio-económica y de consumo, tiene la finalidad de despertar un conocimiento de los vínculos socio-económicos y las estructuras de responsabilidad y toma de decisiones que determinan las condiciones de producción, consumo y estilo de vida; condiciones que actúan en la distribución global de los recursos mundiales así como conocer la relación entre las condiciones de consumo con la producción y el deterioro ecológico con el agotamiento de los recursos.
- Influencia del consumidor: Enseñanza sobre los derechos, obligaciones e influencia del consumidor. Pretende dar a conocer la capacidad de protección de sus intereses, participación en la toma de decisiones y utilización de canales.
- La vida diaria y el futuro del mundo no se dividen en áreas temáticas. Pero la educación tradicional se caracteriza por una estricta división temática. La educación debería resaltar la importancia de utilizar las experiencias de la vida real de los estudiantes como puntos de partida para el aprendizaje. Los estudiantes se encuentran con situaciones de consumo donde las relaciones forman un todo y exigen reacciones integradas y constituyen temas relevantes para ser tratados de manera interdisciplinaria e, incluso, transdisciplinaria (Gámez Sánchez y Vílchez Barroso, 2009: 203)²⁷.

La necesidad de dar una respuesta a esas situaciones de consumo, que los consumidores experimentan día tras día, justifica la precisión de educar en la ciudadanía del consumidor. Ésta se entiende cuando el individuo, en su

²⁷ Gámez Sánchez, L. y Vílchez Barroso, G. (2009). La Educación del Consumidor en el Tercer Ciclo de Primaria de la provincia de Granada. En *Actas del I Congreso Nacional de Fomento de Actitudes éticas en el ámbito de la Educación Física y el Deporte*. Sierra Nevada 27-29 de noviembre de 2009, pp. 201-216.

papel como consumidor, participa activamente en el desarrollo y mejora de la sociedad siendo responsable con sus actos y tomas de decisiones. Para ello es necesario considerar las cuestiones éticas, la diversidad de perspectivas, los procesos globales y las condiciones futuras. Implica tomar responsabilidades de manera global, así como a escala regional, nacional y local, asegurando sus propias necesidades y bienestar personal.

La Educación del Consumidor parte de señalar un compromiso con temas y situaciones que desde la perspectiva de los derechos de los consumidores se relacionan con una realidad social y económica que nos parece necesario y urgente contribuir a modificar. La educación del consumidor posibilita la adquisición de conceptos claros sobre su condición de consumidor, sus derechos y obligaciones y los mecanismos que dispone para actuar como consumidor informado.

La educación debe ser un proceso a lo largo de toda la vida que oriente y forme en la solidaridad intergeneracional como algo inherente al desarrollo sostenible, porque las acciones actuales tienen consecuencias a lo largo del tiempo en una escala proporcional a la capacidad creciente de intervención de que dispone la ciudadanía.

Optar por esta forma de solidaridad constituye una opción ética que exige tomar conciencia del fenómeno actual de la globalización y de la necesidad de darle toda su dimensión humana y de los múltiples factores que condicionan el desarrollo sostenible y en consecuencia acentuar la formación interdisciplinaria, requisito indispensable del pensamiento complejo (Morin, 2001)²⁸.

Debemos educar a los alumnos en la adquisición de bienes y en la utilización de servicios porque la sociedad de consumo en la que estas pautas de acción tienen lugar, pone en peligro, en numerosas ocasiones, la libertad, la igualdad y la solidaridad del ser humano. El estilo de vida consumista, debido a su relevancia en la sociedad actual, debe ser examinado desde el prisma de la dignidad del ser humano. Y no sólo para conocer los mecanismos que incitan al consumo o para acercarnos al mundo que nos rodea, sino, sobre todo, con el fin de analizar desde el plano normativo de los valores un mundo que parece arrastrarnos a su desaparición. El interés en el que se mueve dicho planteamiento pone de manifiesto las amenazas del consumismo, fomentar la

²⁸ Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

toma de posición y la actuación transformadora mediante la educación de sujetos autónomos, responsables y solidarios.

En definitiva, la Educación del Consumidor y Usuarios debe atender principalmente a fomentar en el alumnado actitudes acordes con lo que nuestro mundo actual y nuestra sociedad concreta necesitan. A este respecto, debe hacer comprensible las implicaciones existentes en el acto cotidiano de consumir. Educar ciudadanos libres, justos y solidarios debe empezar por algo tan habitual como es el adquirir bienes y el utilizar servicios de manera autónoma, responsable, justa y solidaria, porque en estos actos aparentemente baladíes se encuentra buena parte del futuro de los más desfavorecidos, de nosotros mismos, del medio ambiente que nos rodea y de las generaciones venideras.

La Educación del Consumidor debería:

- Posibilitar al alumno la adquisición de conceptos claros sobre su propia condición de consumidor, sus derechos y obligaciones como tal, el funcionamiento de la sociedad de consumo y los mecanismos de que dispone para actuar como consumidor informado.
- Dotar a los alumnos de procedimientos que le permitan investigar la realidad, profundizar en las formas más adecuadas para la utilización, uso y disfrute de los bienes, productos y servicios que se ofertan en el mercado y hacer posible la resolución de problemas y la autonomía a la hora de elegir.
- Potenciar la aparición de actitudes, por un lado, positivas ante su propia educación e información como consumidor, por otro actitudes críticas ante el consumismo, la degradación ambiental y los fenómenos que le piden comportarse de forma consciente.
- Promover una actitud de responsabilidad en sus actuaciones como consumidor y de solidaridad para con el resto de los consumidores, valorando la importancia de asociarse.
- Posibilitar una actitud de respeto ante las leyes que rigen la convivencia armónica y saludable de los consumidores.

2.2.- La Educación del Consumidor en Educación Primaria

La Educación del Consumidor debe ser un proceso permanente cuya finalidad es aportar al consumidor, de forma gradual, secuenciada y acorde a su nivel evolutivo, toda una serie de elementos cognitivos, procedimientos y técnicas de trabajo que le permitan desarrollar actitudes conscientes, cívicas y

solidarias, sintiéndose satisfecho de actuar de forma responsable ante los hechos de consumo.

La Educación del Consumidor debe contribuir al desarrollo integral de los alumnos, dotándoles de conceptos, procedimientos y actitudes que posibiliten la construcción de una sociedad de consumo cada vez más justa, solidaria y responsable, capaz de mejorar la forma de vida de todos sus ciudadanos, sin deteriorar el entorno (MEC, 1992²⁹; Álvarez, 1994³⁰; Gutiérrez, 2000)³¹.

Fundamentalmente en Educación Primaria, la Educación del Consumidor debe ir enfocada a la adquisición de hábitos y actitudes positivas, encaminadas a fomentar un consumo responsable, crítico y sostenible.

Entre las actitudes a potenciar, señalar:

- Positivas ante su propia educación e información como consumidor.
- Críticas ante el consumismo, la degradación ambiental y los fenómenos que le piden comportarse de forma consciente.
- De responsabilidad en sus actuaciones como consumidor y de solidaridad para con el resto de los consumidores, valorando la importancia de asociarse.
- Y por último, de respeto ante las leyes que rigen la convivencia armónica y saludable de los consumidores.

Por tanto, entendemos la educación del consumidor no como la simple transmisión de información, sino como proceso de capacitación, que incluye el conocimiento acerca de las cosas, el conocimiento de cómo hacer las cosas y la resolución de problemas. Es decir, debe incluir objetivos que abarquen a la totalidad de los contenidos que configuran el papel del consumidor responsable y que se distingue por:

- Orientarse a la calidad de vida.
- Informarse de la organización del proceso de producción-consumo y sus consecuencias.

²⁹ MEC (1992). Materiales para la Reforma. Primaria: Transversales. Educación del Consumidor. Madrid, MEC.

³⁰ Álvarez, M. (1994). La Educación del Consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente. *Revista de Ciencias de la educación*, nº 159, 392-418.

³¹ Gutiérrez, M.C. (2000). La educación para el consumo en el ámbito escolar. *Educadores*, nº 193-194, enero-junio, 197- 203.

- Manejarse hábilmente en la situación adquisitiva.
- Consumir productos-servicios de forma racional y controlada.
- Evaluar las consecuencias que para sí mismo, la comunidad y el medio ambiente tienen las decisiones.
- Asociarse e intervenir comunitariamente para defender los propios derechos y modificar las condiciones que pueden afectarle.
- Tener una actitud crítica, solidaria y responsable ante las situaciones que se le presentan.

En Educación Primaria, los niños son capaces de comprender conceptos básicos de consumo que servirán para un mejor comportamiento consumidor. Es conveniente que en la Educación Secundaria se sigan ampliando los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) sobre consumo. Estas enseñanzas deben continuar después de la E.S.O, tanto en el bachillerato como en la formación profesional. Esto puede hacerse tratando el consumo como tema transversal (Educación del Consumidor), que afecta a todas las materias del currículum, o incluyendo asignaturas optativas tales como Talleres de consumo. De esta manera, mediante un proceso continuo de enseñanza y mediante unos programas adecuados a cada edad, los niños, los adolescentes y los jóvenes estarán capacitados para tomar decisiones responsables en sus actuaciones como consumidores.

3.- LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

"El currículo es el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo".
LOGSE (1990), ART. 41.

La Educación del Consumidor debe ser un proceso permanente, en el que deben intervenir todos los agentes sociales implicados de una u otra manera en la educación del alumnado. Hay que recordar que la finalidad última de este tema y transversal es aportar al consumidor, de forma gradual, secuenciada y acorde a su nivel evolutivo, toda una serie de elementos cognitivos, procedimientos y técnicas de trabajo que le permitan desarrollar actitudes conscientes, cívicas y solidarias, sintiéndose satisfecho de actuar de forma responsable ante los hechos de consumo.

Se trata pues, de consolidar y avanzar en la investigación de los temas de consumo a través del conocimiento y práctica de sus derechos y obligaciones utilizando, ante los hechos de consumo, actitudes propias del conocimiento científico, valorando críticamente el impacto de la sociedad de consumo sobre el medio ambiente y siendo capaz de actuar de forma responsable.

La educación designa un conjunto de prácticas mediante las cuales el grupo social promueve el crecimiento de sus miembros, les ayuda a asimilar la experiencia históricamente acumulada y culturalmente organizada, con el fin de que puedan convertirse en miembros activos del grupo y agentes de cambio y creación cultural.

La educación escolar tiene como finalidad promover ciertos aspectos del crecimiento personal considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no se producen, al menos satisfactoriamente, a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación en actividades especialmente pensadas con este fin.

El crecimiento personal es el resultado de la participación del niño en una amplia gama de actividades educativas de diferente naturaleza que no se reducen a la educación escolar.

La Constitución Española de 1978, insta en su artículo 51.2 a los poderes públicos a promover la educación de los consumidores y usuarios. En 1984 las Cortes Españolas aprueban y posteriormente es sancionada por S.M. el Rey, la Ley General para la Defensa de los Consumidores, cuyo capítulo V se centra en el Derecho a la educación y formación en materia de consumo.

A nivel autonómico la Junta de Andalucía promulga la Ley de los Consumidores y Usuarios de Andalucía, aprobada por el pleno del Parlamento de Andalucía en junio de 1985. Esta ley dedica su capítulo sexto, con los artículos 21, 22, 23 y 24, al derecho a la educación y a la formación (Gámez Sánchez, 2009: 165)³².

3.1.- Tratamiento de la Educación del Consumidor en el Primer Nivel de Concreción

El Diseño Curricular es el proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término. El Diseño Curricular es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello, incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo.

El Diseño Curricular se nutre de cuatro fuentes básicas de información: las que se refieren a las formas culturales cuya asimilación es necesaria para el crecimiento personal del niño (análisis sociológico y antropológico); las que se refieren a los factores y procesos implicados en el crecimiento personal (análisis psicológico); las que se refieren a la naturaleza y estructura de los contenidos del aprendizaje (análisis epistemológico); y las que se refieren a la propia práctica pedagógica (análisis pedagógico).

Las intenciones educativas se concretan en el Diseño Curricular precisando el tipo y grado de aprendizaje que tiene que alcanzar el alumno a

³² Gámez Sánchez, L. (2009). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en la provincia de Granada*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada.

propósito de determinados contenidos. Los contenidos incluyen todos los aspectos de la realidad que son objeto de la actividad mental constructiva del alumno (hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas), y con relación a los cuales éste construye significados más o menos precisos y complejo (tipo y grado de aprendizaje).

Las intenciones educativas así concretadas se ordenan temporalmente en el Diseño Curricular respetando los principios del aprendizaje significativo. Esto se traduce en una secuenciación de los contenidos que procede de lo más simple y más general a lo más complejo y detallado mediante elaboraciones sucesivas de profundidad creciente.

El Diseño Curricular es ante todo un proyecto de acción educativa y, en tanto que proyecto, su valor depende de que sirva realmente para guiar la acción pedagógica de los profesores, haciéndola más eficaz y ayudándoles a enfrentar adecuadamente las múltiples situaciones, siempre distintas entre sí, que encuentran en su quehacer profesional. Esta es la razón por la que, si bien es cierto que la generalización de un Diseño Curricular sólo debe hacerse tras un periodo previo de experimentación y evaluación que demuestre su validez y eficacia, de hecho continúa estando siempre abierto a eventuales mejoras y enriquecimiento. (Torres Campos, 2009: 67)³³.

El currículo atiende a la planificación de la intervención didáctica. Es decir, podemos decir que el currículo es el medio mediante el cual se planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje en un determinado plazo. Las características básicas del currículo según el marco legal del nuevo sistema educativo diseñado en la LOE 2/2006 de 3 de Mayo, son las siguientes:

- Es abierto: se establece en un marco amplio común y obligatorio que se irá concretando por medio de sucesivas etapas.
- Es flexible: en el proceso de concreción de los distintos elementos curriculares éstos podrán ir desarrollándose en función de las características de una determinada realidad educativa.
- Es dinámico: no es algo fijo, invariable; los resultados de su puesta en práctica irán retroalimentando su diseño. Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje irá proporcionando información acerca de la

³³ Torres Campos, B. (2009). *La Educación en valores, actitudes y normas en Educación Secundaria*. Granada: Ediciones P&K.

validez de los elementos curriculares programados y, por tanto, irá reajustando el propio diseño curricular. El concepto de investigación en la acción está basado en esta característica del currículo: profesor como investigador y diseño curricular como hipótesis de trabajo.

Según tales características se establecen una serie de niveles de concreción por medio de los cuales el currículo se va adaptando y concretando para una determinada realidad educativa. Todos los Niveles están relacionados entre sí, puesto que cada Nivel concretará el anterior y a su vez se concretará en el siguiente. Dicha premisa habrá que tenerla muy presente, como ya veremos, a la hora del diseño de las Programaciones.

3.1.1.- La Educación en Valores en Educación Primaria en la LOE

La Ley Orgánica (2/2006)³⁴, de Educación recoge múltiples referencias a la educación en valores, tanto en el preámbulo de la misma como en el articulado. En este apartado se recogen las referencias más importantes sobre la educación en valores, y particularmente aquellas que más directamente se relacionan con la educación infantil y primaria. (De la Cruz Nogales, 2009)³⁵

- ❖ En el Preámbulo de la Ley se recoge: Que en los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles....

- *Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades.*
- *En relación a los principios de la educación, se señala: También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia,*

³⁴ LOE (Ley Orgánica de Educación). (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³⁵ De la Cruz Nogales, F. M. (2009). La presencia de los temas transversales en el currículo de Educación Primaria. *Innovación y Experiencias* nº 17. Disponible en: [http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/Francisco %20MANUEL _ DE%20LA%20CRUZ_1.pdf](http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/Francisco%20Manuel%20de%20la%20Cruz_1.pdf). Consulta realiza el día 11 de enero de 2010.

la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

- *También se señala la necesidad de incluir en el currículo la educación para la ciudadanía. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.*

❖ En el articulado de la LEY :

Aparecen también múltiples referencias a la necesidad de la escuela de educar en valores, así el art. 1 señala:

"La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación".

Entre los fines de la educación (art. 2):

"La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible".

El art. 17 enumera los objetivos de Educación Primaria. Varios de ellos tienen relación con la educación en valores:

Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

El art. 19 relaciona los principios generales de la educación primaria, señalándose:

"Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación

audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas".

El art. 91 recoge las funciones del profesorado, una de ellas señala:

"La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática".

El art. 121 al referirse al proyecto educativo del centro indica que:

"recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación". (LODE)³⁶

Entre las competencias del Director (art. 132) se incluye:

"Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos".

La Disposición adicional cuarta, regula los libros de texto y demás materiales curriculares. En ella, se señala que:

"éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa".

³⁶ LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Artículo Primero.

1. Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de Educación General Básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la Ley establezca.

2. Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.

3. Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo.

3.1.2.- Tratamiento de la Educación del Consumidor en la LOE

Para este fin vamos a analizar el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

❖ **Objetivos de etapa**

Los objetivos de la etapa de Educación Primaria (³⁷), que abordan de forma más clara la Educación del Consumidor son:

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la Educación Física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

❖ **Áreas de conocimiento**

Como la Educación del Consumidor se nos presenta como uno de los valores a tratar en el Artículo 4, referente a las áreas de conocimiento, hace referencia a:

5. Sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajaran en todas las áreas.

❖ **Competencias básicas**

De forma general las competencias básicas que más se relacionan con la Educación del Consumidor es:

1.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e

³⁷ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

4.- Tratamiento de la información y competencia digital

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

3.1.3.- Análisis de lo dispuesto para el Área de Educación Física

Una vez vistos los aspectos generales del Real Decreto 1513/2006 que se relacionan con la Educación del Consumidor, pasamos a analizar de forma más concreta el Área de Educación Física.

❖ Aspectos introductorios

Se especifica que:

El currículo del área va más allá de la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices. El área de Educación física se muestra sensible a los acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta, a través de sus intenciones educativas, a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo.

La enseñanza de la Educación física en estas edades debe fomentar especialmente la adquisición de capacidades que permitan reflexionar sobre el sentido y los efectos de la actividad física y, a la vez, asumir actitudes y valores adecuados con referencia a la gestión del cuerpo y de la conducta motriz. En este sentido, el área se orienta a crear hábitos de práctica saludable, regular y continuada a lo largo de la vida, así como a sentirse bien con el propio cuerpo, lo que constituye una valiosa ayuda en la mejora de la autoestima. Por otra parte, la inclusión de la vertiente lúdica y de experimentación de nuevas posibilidades motrices puede contribuir a establecer las bases de una adecuada educación para el ocio.

❖ Bloques de contenidos

Los bloques de contenidos que mayor afinidad tienen con la educación para la salud y la educación en valores, y por tanto con la Educación del Consumidor, son los bloques cuarto y quinto, respectivamente.

- *El bloque 4, Actividad física y salud está constituido por aquellos conocimientos necesarios para que la actividad física resulte saludable. Además, se incorporan contenidos para la adquisición de hábitos de actividad física a lo largo de la vida, como fuente de bienestar. La inclusión de un bloque que reúne los contenidos relativos a la salud corporal desde la perspectiva de la actividad física pretende enfatizar la necesaria adquisición de unos aprendizajes que obviamente se incluyen transversalmente en todos los bloques.*
- *El bloque 5, Juegos y actividades deportivas, presenta contenidos relativos al juego y a las actividades deportivas entendidos como manifestaciones culturales de la motricidad humana. Independientemente de que el juego pueda ser utilizado como estrategia metodológica, también se hace necesaria su consideración como contenido por su valor antropológico y cultural. Por otro lado, la importancia que, en este tipo de contenidos, adquieren los aspectos de relación interpersonal hace destacable aquí la propuesta de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas.*

❖ **Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas**

De forma más específica la Educación del Consumidor se relaciona con las diferentes Competencias básicas a través de la Educación Física de la siguiente forma:

Competencia en el conocimiento y la interacción con el entorno físico:

El área de Educación física contribuye esencialmente al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado mejorando sus posibilidades motrices. Se contribuye también mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud. Esta área es clave para que niños y niñas adquieran hábitos saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física que les acompañen durante la escolaridad y lo que es más importante, a lo largo de la vida.

En la sociedad actual que progresa hacia la optimización del esfuerzo intelectual y físico, se hace imprescindible la práctica de la actividad física, pero sobre todo su aprendizaje y valoración como medio de equilibrio psicofísico, como factor de prevención de riesgos derivados del sedentarismo y, también, como alternativa de ocupación del tiempo de ocio.

Competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital:

Esta área colabora, desde edades tempranas, a la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal. Desde esta perspectiva se contribuye en cierta medida a la competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital.

❖ **Objetivos del área de Educación Física:**

Dentro de las capacidades que la enseñanza de la Educación física en esta etapa tendrá como objetivo, destacar las siguientes como las más relacionadas con la Educación del Consumidor:

- 1.- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
- 2.- Apreiciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.
- 8.- Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

❖ **Tercer ciclo de Educación Primaria**

En la actual legislación educativa, la secuenciación de los contenidos aparece separada en los diferentes ciclos que constituyen la Educación Primaria. Como el objeto de esta investigación se centra en el tercer ciclo, vamos a centrarnos en él (Gámez Sánchez, 2009: 68)³⁸.

• **Contenidos:**

Anteriormente hemos resaltado, los bloques de contenidos más relacionados con la Educación del Consumidor y en ellos nos vamos centrar.

Bloque 4. Actividad física y salud

- Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal.
- Reconocimiento de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables.
- Medidas de seguridad en la práctica de la actividad física, con relación al entorno. Uso correcto y respetuoso de materiales y espacios.
- Valoración de la actividad física para el mantenimiento y la mejora de la salud.

³⁸ Gámez Sánchez, L. (2009). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en la provincia de Granada*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada.

Bloque 5. Juegos y actividades deportivas

- El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales.
- Tipos de juegos y actividades deportivas. Realización de juegos y de actividades deportivas de diversas modalidades y dificultad creciente.
- Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

- **Criterios de evaluación:**

Los criterios de evaluación de tercer ciclo más relacionados con la Educación del Consumidor son los siguientes:

4. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos.

Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado sitúa el trabajo en equipo, la satisfacción por el propio esfuerzo, el juego limpio y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades deportivas, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder) y si juega tanto con niños como con niñas de forma integradora.

8. Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas.

Es preciso comprobar si el alumnado establece relaciones coherentes entre los aspectos conceptuales y las actitudes relacionados con la adquisición de hábitos saludables. Se tendrá en cuenta la predisposición a realizar ejercicio físico, evitando el sedentarismo; a mantener posturas correctas; a alimentarse de manera equilibrada; a hidratarse correctamente; a mostrar la responsabilidad y la precaución necesarias en la realización de actividades físicas, evitando riesgos.

3.2.- Tratamiento de la Educación del Consumidor en la Propuesta de Secuenciación de Contenidos para Educación Primaria en el Área de Educación Física

El Documento propuesto por la Consejería de Educación y Ciencia respecto a la secuenciación y organización de los contenidos en Educación Primaria establece que la propuesta que se formule deberá ser coherente con el modelo de currículum que se establece en el Decreto 105/1992 ⁽³⁹⁾, con las bases psicopedagógicas que lo fundamentan y con las finalidades educativas que establecen.

³⁹ *Orientaciones para la Secuenciación de contenidos 2*, en Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria.

Centrándonos en el tercer ciclo de Educación Primaria, el cual es nuestro objeto de estudio, podemos observar que hay mucha relación con todo lo que hemos ido exponiendo con antelación. En relación a los bloques de contenidos más relacionados aparece lo siguiente:

- **EL JUEGO**

La práctica de juegos de campo, de exploración, de orientación y de aventura en el entorno próximo y medio podrá favorecer el reconocimiento de los recursos y posibilidades del entorno inmediato para la práctica del juego.

- **SALUD**

En este ciclo adquiere especial interés el aprecio de la actividad física como medio para su disfrute y mejora de la salud corporal consolidando hábitos de higiene y de salud y la adopción de actitudes críticas frente a hábitos de vida sedentaria. A ello podrá contribuir el desarrollo de la responsabilidad hacia el propio cuerpo y la valoración de la importancia de la práctica sistemática y regular de actividades físicas para el desarrollo psicofísica apreciando los valores de constancia y esfuerzo.

Conocimiento del uso de materiales y espacios para la práctica de juegos y actividades físicas.

Realización de actividades físicas en diferentes entornos de aprendizaje (inmediato, próximo, medio). El establecimiento de la relación entre la salud, la práctica de actividades físicas y calidad de vida se podrá favorecer a través del acondicionamiento físico básico, a través de prácticas globalizadas.

Los contenidos que con mayor facilidad pueden ayudarnos al desarrollo de la Educación del Consumidor en Educación Física pueden ser los siguientes:

TERCER CICLO
EL JUEGO
ACTITUDES:
Valorar las posibilidades que el juego posee en el empleo del tiempo de ocio y recreo.
CONCEPTOS:
Conocimiento de juegos populares y tradicionales de su comarca. Reconocimiento de los recursos y posibilidades del entorno inmediato para la práctica del juego.
PROCEDIMIENTOS:
Práctica de los diferentes juegos que se conozcan en la localidad y comarca. Práctica de juegos de campo, de exploración, de orientación y de aventura en el entorno

próximo y medio.

SALUDEL JUEGO

ACTITUDES:

Aprecio de la actividad física como medio para su disfrute y mejora de la salud corporal.

CONCEPTOS:

- . Conocimiento de medidas y normas de seguridad y prevención de accidentes.
- En la práctica de juegos y actividades físicas.
- En la vida diaria.

PROCEDIMIENTOS:

Adopción de medidas y normas de seguridad, en cuanto a la utilización del material, instalaciones y espacios de realización de juegos y actividades físicas.

CAPÍTULO III

**ESTADO DE LA
CUESTIÓN.
INVESTIGACIONES
RELEVANTES EN
EDUCACIÓN DEL
CONSUMIDOR**

SUMARIO DEL CAPÍTULO III

ESTADO DE LA CUESTIÓN. INVESTIGACIONES RELEVANTES EN EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR

1.- INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN EL ÁMBITO GENERAL

1.1.- Health promoting schools: integrated practices to develop critical thinking and healthy lifestyles through farming, growing and healthy eating.

1.2.- Children as consumers – snacking behaviour in primary school children (niños como consumidores – la conducta de alumnos de primaria a la hora de tomar un tentempié).

1.3.- Consumer behaviour of brazilian primary school students: findings from focus group interviews (la conducta de alumnos de primaria en brasil a la hora de consumir: resultados de entrevistas en grupos. justificación y objetivos de la investigación).

1.4.- Dimensional Analysis of Schoolchildren’s Food Label Comprehension: A Pilot Study.

1.5.- Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familiar, escuela y medios de comunicación

1.6.- Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización.

2.- INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

2.1.- Hábitos en relación con la adquisición y consumo de prendas y productos deportivos de los alumnos/as aprendices de maestro en la escuela de magisterio de Albacete.

2.2.- Teenage Motivations for Sport-Related Consumption in Australia

2.3.- Consuming “celebrated athletes”- an investigation of desirable and undesirable characteristics (Consumir “célebres deportistas”- una investigación de las características deseadas y no deseadas).

2.4.- Factors influencing impulse buying of sport team licensed merchandise (Factores que influyen la compra impulsiva de la mercancía autorizado por un equipo deportivo).

La investigación social se define como el proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura) o que permite estudiar una situación social para diagnosticar necesidades y problemas a los efectos de aplicar los conocimientos con finalidades prácticas (investigación aplicada).
M. ORTÍ MATA, 1994.

La investigación educativa entendida como disciplina, es un ámbito de conocimiento reciente, que se encuentra en la actualidad en un momento de cambio debido al avance de los nuevos sistemas de accesos e intercambio de información y al impacto que ha tenido la computarización y lo que esta produciendo en el modo de recopilación y tratamiento de la información.

Unos de los aspectos más debatidos en la investigación educativa es el que hace referencia a los críticos de rigor por lo que se regulan las diversas metodología para adquirir el carácter de científica; uno de los elementos constitutivos de este proceso es la voluntad del experto de comunicar los resultados.

La investigación en educación hay que entenderla de manera general como un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, en un marco teórico o en uno de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definitivo, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996)¹.

Vielle (1989)² explicita el concepto afirmando que: la investigación se extiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo, se trata de actividades intencionales y sistemáticas que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo. Este "*algo*" producto de la investigación, no es solamente del orden de las ideas y del conocimiento, sino que genera

¹ Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

² Vielle, J. P. (1989). "Educación y trabajo: apuntes para un marco conceptual". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12 (1): 97-116.

resultados diversos y muy diferentes, nuevas ideas, conceptos, teorías, nuevos diseños, valores, prototipos, comportamientos y actitudes.

Latapí (1981)³, se refiere a la Investigación como: “El conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formación, diseño y producción de nuevos valores, teorías y sistemas”.

Posadas (2009: 206)⁴ considera que sin duda alguna que estas formas de definir la investigación educativa no agotan las posibilidades de conceptualización de la misma, ni pueden ser consideradas como de aceptación universal; incluso podrían su objeto de debate entre quienes conciben de manera diferente la investigación educativa.

Las últimas tendencias pedagógicas abogan por una mayor profesionalización de los docentes y destacan la capacidad investigadora de los y las profesionales de la educación. Dichas líneas de pensamientos y acción destacan, como parte de la mencionada profesionalización, la capacidad o preparación de los docentes para la investigación como uno de los elementos imprescindibles para responder al reto de la enseñanza día a día (Contreras, 1998⁵; Pieron, 1999)⁶.

En referencia al ámbito específico de la investigación en Didáctica de la Educación Física, ésta debe asumir un valor instrumental de gran importancia en la formación inicial y continuada de los profesores. Carreiro da Costa (1999:11)⁷, expresa su opinión indicando que:

“en verdad se trata de una actividad muy estimulante, tanto para los formadores como para los profesores. Para los formadores, porque los invita a una reflexión crítica centrada en la comparación entre las prácticas educativas y los efectos que generan en los procesos de pensamiento y acción de los futuros profesores. Para los profesores en ejercicio, porque los conocimientos pedagógicos que genera la investigación constituyen

³ Latapí, P. (1981). Tendencias de la investigación acción de adultos en América Latina. Pátzcuaro: CREFAL.

⁴ Posadas Kalman, V. (2009). *Tratamiento del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵ Contreras Jordán, O. R. (1998). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En Sierra Robles, A.; Tierra Orta, J. y Díaz trillo, M. (Eds.) *Formación del Profesorado de Educación Física*. Universidad de Huelva, Publicaciones.

⁶ Pieron, M. (1999). Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física escolar. En Actas: *I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI. 379-401*. Jerez de la Frontera.

⁷ Carreiro Da Costa, F. (1999). Tendencias de la investigación sobre la Didáctica de la Educación Física. *Elide. Revista de Didáctica de la Educación Física*. n.1, 6-11.

instrumentos que les permitirán no sólo analizar la forma en que conciben y realizan su labor de enseñanza, sino además reflexionar sobre su acción, ayudándolos a pasar de una práctica intuitiva a una práctica reflexiva propia de un verdadero profesional”.

Las perspectivas actuales en cuanto a las investigaciones sobre los juegos y deportes van a girar en torno a temas como los programas de Educación en Valores, la socialización de los profesores de Educación Física, etc., y dado su especial antecedente formativo en el ámbito del deporte y su colisión con las actuales tendencias de la Educación Física; el pensamiento y las motivaciones del profesor y de los estudiantes, así como los intereses las actitudes del alumando hacia la Educación Física. A continuación presentamos algunas investigaciones relavantes en relación a nuestro objeto de estudio.

1.- INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN EL ÁMBITO GENERAL

“Hace falta unir la teoría, es decir los programas curriculares que tratan los temas de salud y nutrición, y la práctica o realización de ellos en los centros educativos”.
A. FERRI, 2006.

1.1.- Health promoting schools: integrated practices to develop critical thinking and healthy lifestyles through farming, growing and healthy eating.

❖ Justificación y objetivos de la investigación

La presente investigación de Lakin y Littledyke (2008)⁸ forma parte de un estudio más extenso sobre la promoción de hábitos saludables. La investigación parte de las siguientes conclusiones de estudios anteriores:

- La falta de conocimiento de los alumnos sobre la cadena de nutrición (Lakin, 2002)⁹, y la necesidad de mejorar su conocimiento acerca del origen de la comida y el efecto de una dieta saludable en el cuerpo (Bullen, 2004)¹⁰.
- La ineffectividad de los colegios y la mala influencia en casa a la hora de promocionar hábitos saludables (Kubik y cols. 2002)¹¹ y proporcionar una dieta sana (Vail, 2004)¹². Según Ferri (2006)¹³ hace falta unir la teoría, es decir los programas curriculares que tratan los temas de salud y nutrición, y la práctica o realización de ellos en los centros educativos.

⁸ Lakin, L. y Littledyke, M. (2008). Health promoting schools: integrated practices to develop critical thinking and healthy lifestyles through farming, growing and healthy eating. *International Journal of Consumer Studies*, 32, 253-259.

⁹ Lakin, E. (2002). Food, exercise and lifestyle: an initial teacher trainee perspective. *International Journal of Consumer Studies*, 26, 188-198.

¹⁰ Bullen, K. (2004). Changing children's food and health concepts: a challenge for nutrition education. *Education and Health*, 22, 51-55.

¹¹ Kubik, L.; Lytle, L. A.; Hannan, P. J.; Story, M. y Perry, Ch. L. (2002). Food-related beliefs, eating behavior, and classroom food practices of middle school teacher. *Journal of School Health*, 72, 339,345.

¹² Vail, K. (2004). Raising the (Salad) Bar on Obesity. *Prakken*.

¹³ Ferri, A. (2006). Food education: bridging the gap between theory and practice. *Education and health*, 24, 58-59.

- El aumento de niños con sobrepeso y obesidad, y los problemas sociales y psicológicos que eso conlleva Her Majesty's Inspectorate o HMI, (2004)¹⁴.
- Reynolds (2000)¹⁵ identifica seis factores en el proceso de aprendizaje-enseñanza muy a tener en cuenta a la hora de apoyar un enfoque contundente de los hábitos alimenticios en los centros educativos:

1. Meta cognición.
2. Un currículum negociado y un aprendizaje democrático.
3. Enfoques profundos hacia el aprendizaje.
4. Un aprendizaje cooperativo.
5. El desarrollo del conocimiento de uno mismo y la autoeficacia.
6. La oportunidad de poner en práctica lo aprendido y de trabajar en varios contextos para conseguir los objetivos.

Según un informe, editado por HMI en 2004, sólo una minoría de escuelas logra una puesta en práctica eficaz de hábitos alimenticios saludables. En estos centros, los alumnos disponen de la información requerida para tomar decisiones de forma independiente y los centros establecen una política clara de estos hábitos basada en la práctica. En la mayoría de los casos el programa resultaba incoherente, faltaba conocimiento acerca del tema por parte del profesorado y alumnado y el centro educativo no proporcionaba comida sana.

La presente investigación tiene como **objetivo** general el elaborar mensajes educativos claros sobre un estilo de vida saludable. Según Lakin y Littledyke (2002)¹⁶, la opción por un tipo de comida u otra está influenciada por varios factores, como la presión por parte de los padres y amigos, el poder adquisitivo, el estatus socio-demográfico, el sabor, el estado de ánimo y otros que los programas de educación para la salud deberían tener en cuenta. Para elaborar dichos programas, la investigación busca la identificación de algunos factores claves que puedan contribuir a la promoción de hábitos saludables. Estos factores están basados en desarrollar la comprensión crítica del

¹⁴ HMI (2004). *Starting Early: Food and Nutrition Education of Young Children*. HMI 2292. Disponible en: <http://www.ofsted.gov.uk> Consulta realizada el día 22 de septiembre de 2009.

¹⁵ Reynolds, J. (2000). Learning and teaching considerations for school-based adolescent food and nutrition education. *Journal of the Home Economics Institute of Australia*, 7, 14-26.

¹⁶ Lakin, L. y Littledike M. (2002). Health promoting schools: integrated practices to develop critical thinking and healthy lifestyles through farming, growing and healthy eating. *International Journal of Consumer Studies*, 32, 253-259.

alumnado acerca de la producción y del consumo de comida, y su puesta en práctica en los centros educativos.

❖ **Diseño y metodología de la investigación**

- **Contexto:** Dos escuelas de primaria en Gloucester (Reino Unido), A y B, fueron seleccionadas por sus buenos resultados en dos proyectos de investigación similares, respectivamente, “*Growing Schools*” y “*The Gloucestershire Food Strategy*”.

La Escuela A es una pequeña escuela rural, situada en las afueras de Gloucester. Los alumnos que participan en el proyecto tienen entre 10 y 11 años. La escuela demostró un enfoque del desarrollo de la comprensión crítica en el alumnado acerca de la producción y del consumo de comida muy efectivo.

La Escuela B es más grande y semi-rural. Participa el alumnado de segundo y sexto de primaria. Escuela B recogió características de una escuela que promueve hábitos saludables a través de una práctica integrada que desarrolla la comprensión crítica relacionado con el tema de salud y comida saludable.

➤ **Metodología:**

La metodología que seguía el “*Growing Schools*” en la escuela A, ha sido adoptada en la presente investigación e incluía:

- observaciones del alumnado.
- entrevistas tanto con el tutor como con los alumnos participantes.
- el desarrollo de unas sesiones cross curriculares (relaciones de interdisciplinariedad) que contenían temas relacionados con el currículum de educación para la ciudadanía, ciencias, historia, geografía e inglés. Estas sesiones ocupaban un día a la semana durante un trimestre. La comprensión crítica fue desarrollado a través de actividades que estimulaban la capacidad de debatir y tomar decisiones como:
 - “*Diamond-ranking procedure*”: los alumnos tienen que ordenar afirmaciones en forma de un diamante, de arriba o más de acuerdo hacia abajo o menos de acuerdo. La actividad les enseña a expresar, escuchar y debatir diferentes opiniones.
 - “*Shopping bag game*”: los alumnos compran comida y disponen de la siguiente información: precio, país

de origen, trayecto y si es orgánica o no. Al final tienen que justificar la elección de su compra, decir lo que les había influenciado y calcular el impacto que tiene el transporte de cada producto en el medio ambiente.

De las características encontradas en escuela B, las siguientes han sido incorporadas en la presente investigación. La metodología incluía tres visitas de un día al centro en los que entrevistaban detalladamente el director, los tutores y cinco alumnos, seleccionados por el director, de las clases participantes, y observaban las actividades en clase, los cuadernillos y los murales. Se constataba una filosofía y práctica integrada, estimuladas por una política clara que apoyaba:

- La salud del alumnado.
- La participación democrática y la independencia del alumno.
- Conocimiento y comprensión del currículum por parte del alumnado (murales).
- El aprendizaje significativo que tiene un impacto directo en la vida de los alumnos (huertos mantenidos por los propios alumnos).
- Participación de alumnos, padres, profesores, catering, gobernadores ...

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

Ambos colegios contaban con una visión clara por parte de su director que priorizaba:

- La salud de los alumnos (*Los colegios contrataban un catering flexible que proporcionaba comida sana y que consultaba los alumnos. Esta participación activa de los alumnos resultó en una mejora significativa de la conciencia y actitud hacia la salud y la comida sana*).
- El impacto en el medio ambiente (*el desarrollo de la comprensión crítica promueve una actitud positiva hacia el medio ambiente*).
- La ética del consumo (*información sobre el consumo responsable y acuerdos de comercio justos*).
- Las conexiones globales (*contactos con escuelas en Kenia y India a través de Internet*).

- Apoyo al currículum y un aprendizaje significativo (*huertos, actividades significativos como debates, ...*).

En general, ambas escuelas eran ejemplos de una buena realización del desarrollo del concepto de una escuela que promociona hábitos saludables. Del funcionamiento de estas escuelas, la presente investigación ha identificado los siguientes factores claves:

- Liderazgo y visión.
- Participación de la comunidad educativa que guía y motiva al alumnado, apoya y da confianza para realizar cambios.
- Comprensión crítica (la meta cognición o pensar sobre pensar) y aprender de forma significativa (aprender debe ser interesante, relevante, estimulante, constructivo, accesible y apropiado; el alumno debe estar motivado, reconocer la necesidad de la información y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje).
- Enfoques integrados uniendo teoría (comprensión) y práctica (experiencia), y decisiones y las consecuencias que tienen para la salud y el medio ambiente.
- La escuela como buen ejemplo para promocionar una actitud positiva hacia la salud y el medio ambiente.

1.2.- Children as consumers – snacking behaviour in primary school children (niños como consumidores – la conducta de alumnos de primaria a la hora de tomar un tentempié)

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Bower y Sandall (2002)¹⁷ en la justificación de su investigación resaltan que en Gran Bretaña, hay una preocupación por las dietas inadecuadas, con niveles de grasa y azúcar demasiado elevados, consumidas por los niños británicos (Douglas, 1998)¹⁸. Estos tipos de dietas pueden causar problemas de salud, obesidad, y unas costumbres dietéticas muy malas¹⁹. Los tentempiés prefabricados, usualmente azucarados y grasosos, forman gran parte de las dietas de los niños. A los niños les suelen gustar estos tipos de dietas por su dulzura y porque están preparados para comer en el instante (Gardner, 1996)²⁰. Los resultados de los programas que tienen como objetivo motivar a los niños para comer sano son limitados, porque la comida sana no suele ser su comida preferida y aunque tengan bastante conocimiento sobre la comida sana, no lo ponen en práctica²¹.

Muchas investigaciones previas sobre la situación nutritiva han sido realizadas pero en la mayoría de los casos con adultos como sujetos. Ruxton, Kirk y Belton (1996)²² observan la falta de información acerca de la nutrición en niños entre 7 y 8 años, la edad en la que empieza a bajar la influencia por parte de los padres a la hora de elegir comida. Si los tentempiés forman gran parte de la dieta de este grupo de sujetos, los intentos para mejorar su dieta deberían concentrarse en los tentempiés más consumidos.

➤ El **objetivo** principal del presente estudio es:

Investigar la conducta de niños británicos entre 7 y 8 años a la hora de tomar un tentempié, y relacionar esta conducta con su actitud afectiva como las propiedades sensoriales del tentempié, su actitud hacia la presión de amigos, padres y maestros y su opinión acerca de diferentes tipos de tentempiés.

¹⁷ Bower, J. A. y Sandall, L. (2002). Children as consumers - snacking behaviour in primary school children. *International Journal of Consumer Studies*. Volumen 26, 1, pp. 15 – 26.

¹⁸ Douglas, L. (1998). Children's food Choice. *Nutrition and Food Science*, (1), 14-18.

¹⁹ Green, S. M. y Burley, V. J.I. (1996). The effects of snacking on energy intake and body weight. *BNF Nutrition Bulletin*, 21, 103-107.

²⁰ Gardner, M. (1996). *School meals Survey*. Gardner Education Services, Kenly, UK.

²¹ Scottish Office (1996). *Scotland's Health*. HMSO, Edinburgh.

²² Ruxton, C.H.; Kirk, R. y Belton, N. R. (1996). Energy and nutrients intakes. *British Journal of Nutrition*, 75, 151-160.

Otros factores que puedan influir a la hora de elegir un tentempié y que han sido investigados son el género, la variación regional (Inglaterra – Escocia), el nivel socio-económico y la frecuencia con que toman un tentempié.

❖ **Diseño y metodología de la investigación**

- **Contexto:** dos escuelas en Inglaterra y dos escuelas en Escocia, seleccionadas a través de contactos por parte de los investigadores.
- **Sujetos:** 84 alumnos de primaria, la mayoría entre 7 y 8 años; la proporción niños-niñas era de 48-36.
- **Metodología:** Cuantitativa y cualitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario y entrevista.

Un cuestionario individual, elaborado por los investigadores con tareas y cuestiones directas, relacionadas con la conducta a la hora de tomar un tentempié, costumbres de desayuno y almuerzo, e información demográfica.

Entrevistas de 20 minutos a grupos de 3 a 4 alumnos. Las actividades se enfocaban en la percepción y clasificación, a través de fotos, de seis diferentes tipos de tentempiés, tres de ellos saludables (galletas integrales, barras energéticas y fruta) y otros tres insaludables (patatas, dulces y chocolate), y a continuación la determinación de los hábitos/ conductas a la hora de tomar un tentempié: eligiendo un tentempié de un escaparate. Los tipos de tentempiés consumidos a esta edad fueron obtenidos de la investigación de Ruxton, Kirk y Belton (1996)²³. Tareas adicionales, como colorear, fueron incluidas para motivar la expresión de ideas y mantener la concentración de los niños.

❖ **Algunas conclusiones relevantes:**

- *Hábitos generales a la hora de comer:*
 1. El *control del centro educativo* a la hora de comer sano resultó limitado con excepción de un centro que seguía un proyecto de comida sana. Este centro prohibía algunos tentempiés poco saludables durante el recreo. *El control por parte de los padres* fue sobre todo a la hora de

²³ Ruxton, C.H.; Kirk, R. y Belton, N. R. (1996). Energy and nutrients intakes. *British Journal of Nutrition*, 75, 151-160.

elegir la provisión y la disponibilidad de los tentempiés aunque no había restricción significativa por su parte a la hora de tomar algún tentempié, lo que, según Donkin y cols. (1992)²⁴, se podría explicar por la despreocupación de los padres por la imagen corporal de sus hijos y su opinión (un niño que está creciendo necesita todos los nutrientes que pueda conseguir). Según Anderson y Cox (2000)²⁵, los padres ven dificultades en tener fruta disponible en casa.

2. El número de tentempiés al día era de 4 o más.
 3. La gran mayoría de los niños que participaban en la investigación *desayunaban* cereales y/o tostada cada mañana. Un desayuno más cuantitativo se registró en niños de familias de un nivel socio-económico más elevado pero no hubo relación entre la cantidad que se desayunaba y el número de tentempiés al día. Niños que almorzaban un plato caliente tendían a tomar un tentempié con menos frecuencia.
- *Conducta a la hora de tomar un tentempié:*
 1. La conducta actual y pasada de los sujetos a la hora de tomar un tentempié (los tentempiés que suelen/solían tomar), era muy parecida a la conducta intencionada (los tentempiés que comprarían en la tienda).
 2. Los tentempiés poco saludables eran más populares; la clasificación de más a menos preferido era patatas – dulces – chocolate – fruta – cereales. El estudio de Thomas (1983)²⁶ que afirma que la clasificación de comida según preferencia predice la selección de comida, coincide con la presente investigación sobre todo cuando se trata de tentempiés poco saludables como patatas, chocolate y dulces. Los tentempiés más saludables fueron más seleccionados por alumnos que tomaban con menos frecuencia un tentempié y por los alumnos de un centro que seguía una política de comida sana.
 3. La elección de un tentempié era coherente en las diferentes actividades.
 - *Actitudes y opiniones que afectan la elección de tentempiés:*
 1. La elección de un *tentempié preferido* dependía sobre todo del sabor, la textura del alimento y su disponibilidad en casa (el último factor tenía aun más importancia en niños que tomaban más tentempiés al día), y en escasas veces de razones de salud. Lo que comen los amigos, la forma y el color del tentempié no influían. Cereales y fruta (plátanos y pasas)

²⁴ Donkin, J.M.; Tilson, C. H.; Neale, R. J. y Gregson, K. (1992). Children's food preferences. *British Food Journal*, 94 (9), 6-9.

²⁵ Anderson, A. y Cox, D. (2000). Five a day – Challenges and achievements. *Nutrition and Food Science*, 30, 30-34.

²⁶ Thomas, J. (1983). Food habits and social change. *Nutrition and Food Science*, (1), 9-11.

eran los *tentempiés que menos les gustaban* por su textura, apariencia y olor.

2. En general, los sujetos de la presente investigación entendían bien si se trataba de un tentempié sano o no. Las chicas y los alumnos ingleses entendían significativamente mejor la diferencia que los chicos y los alumnos escoceses, respectivamente. La opinión de fruta como tentempié sano fue mucho más claro que la de cereales (58%). Todos los alumnos que habían elegido fruta como tentempié preferido lo clasificaban también como tentempié más saludable. Los alumnos que solían tomar tentempiés poco saludables también lo clasificaban correctamente.

Aunque se tratara de una muestra elegida, los resultados coinciden con los resultados de otros estudios parecidos (Gagner, 1996)²⁷. Según Donkin y cols. (1992)²⁸, la comida que se veía más en publicidades, como patatas, dulces, chocolate y galletas, era más solicitada como tentempié.

²⁷ Gardner, M. (1996). *School meals Survey*. Gardner Education Services, Kenly, UK.

²⁸ Donkin, A.J.M.; Tilson, C. H.; Neale, R. J. y Gregson, K. (1992). Children's food preferences. *British Food Journal*, 94 (9), 6-9.

1.3.- Consumer behaviour of brazilian primary school students: findings from focus group interviews (la conducta de alumnos de primaria en brasil a la hora de consumir: resultados de entrevistas en grupos. justificación y objetivos de la investigación)

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Esta investigación de los autores Medeiros Fiates, Dias de Mello Castaño y Teixeira (2007)²⁹ considera que los niños son cada vez un grupo de consumidores más importante para el mercado.; por una parte, ellos influyen en la compra de la familia, y por otra, disponen de una cantidad de dinero considerable (Mc Neal, 2000)³⁰. Según el estudio de Mc Neal y Yeh (2003)³¹ en China, los niños se han convertido en consumidores maduros e independientes, y disponen de mucha libertad a la hora de gastar dinero. Una evolución que se atribuye al cambio de las situaciones familiares, entre ellas las madres que van a trabajar fuera de casa. Los resultados de este último estudio coinciden con los resultados de otras investigaciones similares realizadas en otros países como Méjico, Argentina, Chile, Turquía etc. Muchos niños gastan “su dinero” inmediatamente o ahorran lo justo para poder comprar lo que quieren. Sólo algunos ahorran por el mero hecho de ahorrar o por si hay alguna necesidad en el futuro. Gastan el dinero sobre todo en comida, juguetes y ropa, actúan muchas veces como compradores compulsivos lo que luego puede provocar sentimiento de culpabilidad. Cuando los niños no pueden conseguir lo que quieren, suelen sentirse triste y buscan estrategias para conseguirlo.

Brasil es el país más poblado de Sudamérica y más de un cuarto de sus habitantes son niños entre 0 y 14 años. El 80% de estos niños viven en ciudades por lo que tienen acceso a los artículos industrializados. En las últimas décadas, Brasil ha vivido cambios económicos y demográficos muy importantes como, los ingresos que se han triplicado y la mudanza colectiva del campo a la ciudad. Al mismo tiempo es un país con contrastes sociales muy pronunciados. Estudios previos sobre el consumismo infantil están sobre todo realizados por departamentos de marketing.

²⁹ Medeiros Fiates, M. R.; Dias de Mello Castanho. R. y Texeira, E. (2007). Consumer behaviour of brazilian primary school students: findings from focus group interviews. *International Journal of Consumer Studies*, Volume 32, Issue 2, p.p. 157 – 162.

³⁰ Mc Neal, J. U. (2000). *Children as consumers of Commercial and Social Products*. Pan American Health Organization, Washington, DC.

³¹ Mc Neal, J. U. y Yeh, Ch.-H. (2003). Consumer behavior of Chinese children: 1995-2002. *Journal of Consumer Marketing*, 20, 542-554.

Los niños entre 7 y 10 años desarrollan unos conocimientos y capacidades como consumidores muy importantes y también disponen ya de dinero que a veces pueden gastar independientemente (John, 1999)³².

El *objetivo* de la presente investigación fue:

- Conseguir información sobre cómo una muestra de niños brasileños entre 7 y 10 años ingresan dinero, sus costumbres a la hora de gastar dinero, los artículos que compran, su dependencia de la familia y su familiaridad con el mercado.

❖ **Diseño y metodología de la investigación**

- **CONTEXTO:** Una escuela privada en Florianópolis, en el sur de Brasil.
- **Sujetos:** De los 141 alumnos de primaria entre 7 y 10 años invitados para colaborar en la investigación a través de una carta de consentimiento, participaron al final 57 (28 masculino y 29 femenino). La mayoría de los niños eran de raza blanca, de clase media y vivían cerca de la escuela. Más de la mitad de los padres tenía educación superior y un 77% de las madres trabajaba fuera de casa.
- **metodología:** Cualitativa y exploratorio.
- **Instrumentos de Recogida de la Información:** *entrevistas* en grupos de más o menos 5 alumnos, divididos según edad y del mismo sexo, lo que según Greenbaum (1988)³³ facilita la productividad del grupo. Las entrevistas tenían lugar durante el horario escolar, y en un aula de la escuela con poco mobiliario, para disminuir la distracción. Las entrevistas de todos los grupos fueron llevadas a cabo por el mismo moderador. Un *cuestionario* semi-estructurado fue utilizado para asegurar la consistencia de las preguntas en los diferentes grupos:

1: ¿Para tí es importante disponer de dinero?.

2: ¿Por qué?.

3: ¿Para comprar qué?.

4: ¿Qué pasa cuando tú quieres algo y tus padres dicen no?.

³² John, D.R. (1999). Consumer socialization of children: a retrospective look at 25 years of research. *Journal of Consumer Research*, 26, 1-42.

³³ Greenbaum, Y.L. (1988). *The Practical Handbook and Guide to Focus Group Research*. Lexington books, Lexington, MA.

❖ Algunas conclusiones relevantes

1. Fuente de ingresos:

Los padres y abuelos eran las fuentes de ingresos más importantes y casi la mitad de los participantes recibía dinero ocasionalmente. De la otra mitad, algunos niños recibían dinero semanalmente o mensualmente. Unos niños recibían dinero dependiendo de las tareas de casa que realizaba (en otros países como Turquía, realizar tareas en casa era una forma mucho más frecuente para ingresar dinero), y otros apenas tenían contacto con dinero ya que sus padres se preocupaban por sus necesidades. En este último caso, los entrevistados solían pedir lo que querían a los padres sin que ellos mismos recibiesen, ni gastasen dinero. Estos resultados son diferentes a los de estudios similares en otros países como Turquía o Taiwán donde todos los entrevistados solían recibir y gastar dinero. Esta diferencia se puede atribuir a una dimensión distinta de la comunicación familiar al que pertenecen los sujetos: *socio-orientado o el grado en el que los niños siguen la conducta paternal a la hora de consumir (consumen de forma más dependiente) o concepto-orientado o el grado en el que los niños están motivados a expresar su propia opinión (consumen de forma más independiente)*. Los sujetos de la muestra de esta investigación pertenecían sobre todo a la dimensión socio-orientado, lo que coincide con los resultados de otras investigaciones acerca de las familias en Brasil³⁴. Estados Unidos y Australia son los ejemplos más claros de una dimensión concepto-orientado. Según los resultados de estudios similares realizados en Turquía, EEUU y Taiwán, el dinero recibido a cambio de tareas realizadas se solía gastar de forma más libre (los niños lo veían como un derecho por el esfuerzo hecho), mientras que el dinero recibido en alguna ocasión especial implicaba confianza y el mensaje de cómo manejar dinero (Pliner y cols., 1994)³⁵.

2. Destino del dinero:

En cuanto al destino del dinero, podemos dividir los participantes en dos grupos: un grupo que ahorra y otro que gasta. En raros casos tenían suficiente dinero para pertenecer a ambos grupos. La mayoría de los

³⁴ Dessen, M. A. y Torres, C. V. (2002). Family and socialization factors in Brazil: An overview.. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 13, Chapter 2), Disponible en: (<http://www.wvu.edu/~culture>), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.

³⁵ Pliner, P.; Darke, P.; Abramovitch, R. y Freedma, J. (1994). Children's consumer behavior in a store with unattractive merchandise: the caveat emptorium". *Journal of Economic Psychology*, 15, 449-465.

participantes gastaba el dinero en cuanto tenía lo justo para poder comprar algún artículo más caro. Los participantes dieron varias razones para ahorrar como, por gusto, porque no hay necesidad de gastarlo o ahorrar por el futuro. Algunos niños hablaban de una cuenta de ahorro.

3. Compras habituales:

De los 57 niños entrevistados, 19 gastaban su dinero en comida (chucherías y tentempiés salados); la compra de comida resultó ser la única compra que realizaban de forma independiente; 17 en juegos (chicos de 7 a 10 años y chicas más joven) y videoconsolas (mencionado principalmente por los chicos), 14 en ropas (chicas mayores), 12 en películas y accesorios para el móvil (chicas mayores) y 7 en libros y revistas.

La *televisión* es la fuente de información de productos nuevos más importante aunque de poca confianza. Deseaban tener algunos productos anunciados (ropa, zapatos y juegos), aunque en tienda percibían estos productos distintos. En 19 casos (sobre todo chicas) comentaron la influencia de los *amigos* en su conducta a la hora de comprar ropa, zapatos, pintalabios o material para la escuela. Doce alumnos entrevistados conocían productos nuevos a través de *escaparates* y sólo uno a través de búsquedas en *internet*.

4. *Situaciones de conflicto*:

Las reacciones de los sujetos cuando no podían conseguir lo que querían se pueden dividir en 3 grupos:

- Negociación y convención (23 respuestas).
- Tristeza y contradicción (19 respuestas).
- Indiferencia y conformidad (11 respuestas) porque pensaban conseguir lo que querían algún otro momento.

En la mayoría de los casos, los entrevistados no aceptaban la opinión de sus padres y solían insistir e intentar convencerlos o proponer estrategias de negociación.

1.4.- Dimensional Analysis of Schoolchildren's Food Label Comprehension: A Pilot Study

❖ Justificación y Objetivos de la Investigación

Stuart y cols. (2004)³⁶ plantean en la justificación de esta investigación, que la sociedad del siglo XXI, está basada en un sistema de consumismo en el que el derecho del consumidor a recibir la información correcta y a su vez el derecho a educación para el consumidor es de mayor importancia³⁷. En el caso de comida, la mayoría de esta información se encuentra en la etiqueta (food label). Los conceptos utilizados en estas etiquetas son complejos y requieren un conocimiento mínimo para entenderlos (Turner, 1995)³⁸. La mala decisión a la hora de comprar y consumir comida, por no interpretar bien su etiqueta y por dejarse influir por las publicidades de las empresas de comida, tiene como consecuencia, entre otras, un aumento de los gastos públicos³⁹. El índice de enfermedades relacionadas con la dieta, como diabetes tipo II o sobrepeso, ha aumentado en el oeste del reino Unido.

Estudios similares, realizados previamente, han investigado en gran parte la capacidad de *adultos* para entender la *información nutricional y el listado de ingredientes* más que su capacidad para comprender y manejar la etiqueta de comida en un contexto de marketing. Los resultados de dichos estudios son contradictorios (Wandel, 1997)⁴⁰.

La presente investigación tiene como **objetivo**:

- Evaluar la capacidad de los *adolescentes* (la siguiente generación de consumidores) a la hora de comprender y manejar una amplia gama de información que figura en las etiquetas de comida más comunes.

Los resultados propondrán al gobierno británico un marco para elaborar *food labels* en un contexto apropiado para *adolescentes* y de este modo pretenden engendrar la adopción de dietas adecuadas dentro de la sociedad.

³⁶ Stuart, S.A.; Schröder, M.; Hughes, A. y Bower, J. (2004). Dimensional analysis of schoolchildren's food label comprehension: a pilot study. *International Journal of Consumer Studies*, 28, pp. 135–146.

³⁷ Food Advisory Committee 2002 *Food Advisory Committee Review of food labelling 2001*. FSA/0354/0102. Food Standard Agency, London.

³⁸ Turner, A. (1995). Pre-packed Food Labelling: past, present and future. *British Food Journal*, 91, 23-31.

³⁹ National Audit Office (2001). *Tackling Obesity in England: Report by the Controller and Auditor General*. The Stationary Office, London.

⁴⁰ Wandel, M. (1997). Food labelling from a consumer perspective. *British Food Journal*, 99, 290-296.

Este *artículo*: 1) describe el desarrollo de un proyecto de investigación (que consiste en 4 fases) analizando la fase piloto; 2) discute la eficacia del cuestionario de la presente investigación y 3) discute algunas debilidades en otras investigaciones similares.

❖ **Diseño y Metodología de la Investigación**

- **Contexto:** Encuesta de ámbito regional escoses.

El proceso de investigación consiste en 4 fases, cada una con sus sujetos, metodología e instrumentos de recogida de información.

Fases	Sujetos	Metodología	Instrumentos de recogida de información
Fase I: o prueba pre-piloto	9	Exploratorio	cuestionario
Fase II: estudio piloto	19	cuantitativo y actitud	cuestionario
Fase III: investigación principal	1996	cuantitativo y actitud	cuestionario
Fase IV: seguimiento de la investigación	28	cualitativo	entrevistas

Tabla III.1.- Fases de la Investigación

- **Sujetos:** alumnos/as de 1º y 5º de secundaria.

➤ **Instrumentos de recogida de la información:**

Cuestionario: 60 múltiples respuestas, con 5 posibilidades de respuestas entre ellas “no lo sé”. Las preguntas del cuestionario estaban relacionadas con la información *numérica* (averiguar si los alumnos encuentran la información apropiada para determinar la respuesta correcta de una pregunta concreta), *verbal* (determinar si los alumnos comprenden la lengua, inglés, en un contexto comercial), y *nutricional* (componentes de una dieta sana, definición de calorías, etc.), de etiquetas de comida. También había preguntas *demográficas* y *conductuales* (la colaboración a la hora de comprar y hacer comida en casa y el uso de etiquetas de comida). El tiempo previsto para completar el cuestionario era de 35 minutos, una media de 31 segundos por pregunta.

Entrevistas en las que una muestra, seleccionada por el investigador, revisaba el cuestionario de la investigación principal.

❖ Algunas conclusiones relevantes

- *Resultados de la prueba pre-piloto y piloto (desarrollo del cuestionario):*
El uso de colores en el cuestionario para introducir alivio visual e indicar pausas entre las preguntas y de este modo mejorar el resultado del cuestionario.
De cada dimensión del cuestionario (numérica, verbal y nutricional) se calculaba el porcentaje de respuestas correctas lo que evaluó:
 - 1) El éxito relativo en cada grupo (1º y 5º de secundaria) a la hora de manejar la información que figura en las etiquetas de comida;
 - 2) La mejora a la hora de manejar esta información a lo largo de la enseñanza secundaria (de 1º a 5º).
- *Resultados del cuestionario (la investigación principal):*
 - Los adolescentes consultan 5 veces más la información en las etiquetas de comida mientras cocinan que mientras hacen compras. En otras palabras, la información que contiene el *food label* dirige el proceso de cocinar mientras el proceso de comprar está dirigido por otros factores. Hacer compra, en general, está más visto como una actividad de ocio mientras cocinar no lo es. Comprar comida se ve como una necesidad, y por eso no está tan relacionado con una actividad de ocio, lo que pueda explicar el desinterés en la actividad en si y en la información de las etiquetas de comida.
 - Si los adolescentes consultan alguna información nutricional, es el valor energético por porción. Posibles razones por no consultar más información en la etiqueta de comida puedan ser: 1) la comprensión incorrecta de la información; 2) la información no es relevante para el consumidor; 3) el contexto en el que se presenta la información es ambiguo; y 4) el esfuerzo para leer la etiqueta no compensa con sus beneficios.
 - La exactitud con la que los adolescentes entienden la información en la etiqueta de comida es limitada, aunque un 68% de los sujetos investigados informe no haber encontrado ninguna dificultad para interpretar la información. En otras palabras, creen entender los conceptos presentados en las etiquetas pero no logran demostrarlo a través de preguntas directas.
 - La mayoría de los adolescentes ayudan tanto a cocinar como a elegir la comida durante la compra. Eso afirma su influencia a la hora de comprar comida y la rentabilidad de hacer publicidades para niños y adolescentes.

- Una de las preguntas, investigaba la efectividad de una campaña del gobierno que tenía como fin mostrar la importancia de comer 5 piezas de fruta al día. El mensaje llegó a muchos sujetos: se acordaban de “*five a day*” pero no se ha investigado si comen efectivamente 5 piezas de fruta al día.
- La media de los resultados de alumnos de primero es más bajo que de los alumnos de 5º de secundaria, aunque en el último grupo la media tampoco era muy alta. La diferencia de los resultados entre los 2 grupos puede ser porque los alumnos de 1º todavía no han terminado la asignatura obligatoria “*home economics*”. Los bajos resultados en 5º indican que los alumnos han olvidado mucha información recibida anteriormente y que no están bien preparados para comprender y manejar las etiquetas de comida.
- La diferencia de los resultados en el apartado “*dimensión lingüística*” entre los dos grupos investigados era mucho más pronunciada. Los alumnos de 5º entienden mejor el lenguaje usado en el mundo comercial.
- Con respecto a la información numérica de la etiqueta de comida resulta que los alumnos de 1º no están preparados para utilizar estos datos.

1.5.- Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familiar, escuela y medios de comunicación

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Marta Lazo (2005)⁴¹ en esta investigación parte de la premisa de que el medio televisivo es uno de los agentes principales de socialización para el niño, de lo que se deriva la influencia que tiene en su aprendizaje.

Entre los datos de TN Sofres del año 2002 observamos que los niños entre 7 y 12 años consumen una media aproximada de 150 minutos al día, la franja más vista coincide con la nocturna y entre las emisiones que más consumo presentan ninguna es de carácter infantil.

La primera actividad de ocio que los niños realizan cuando llegan a su domicilio tras la salida del colegio es ver la televisión y ésta es su alternativa preferida dentro del hogar. Además, un tercio de los menores cuenta con televisor en su habitación.

En la sociedad actual vemos como el niño elige como una actividad preferente en su tiempo de ocio ver la televisión, medio que interfiere de manera directa en su aprendizaje de la realidad. La mediación de los padres, de la escuela y de los propios medios de comunicación será esencial para alcanzar un elevado grado de interacción con los mensajes, al poder confrontar su significado. La responsabilidad de las cadenas de televisión empieza por proteger al menor frente a contenidos que puedan dañar su desarrollo y continúa en saber programar espacios de calidad destinados de forma específica a este importante sector de la audiencia.

Entre los **objetivos** generales planteados en el estudio destacan los siguientes:

- Examinar cómo son los hábitos de consumo televisivo de los sujetos de estudio y concluir qué actitudes, opiniones y propuestas tienen ante la televisión.

⁴¹ Marta Lazo, C. (2005). Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familiar, escuela y medios de comunicación. *Revista Comunicación y Hombre*, nº1, Año 2005.

- Explicar cómo perciben algunos niños los mensajes audiovisuales en función de la variable edad (concreción en dos grupos: 7-9 años y 10-12 años).
- Comparar las posibles diferencias en la percepción de los contenidos televisivos entre quienes dialogan de manera habitual con sus padres en lo relativo a lo visto en televisión y los que no suelen conversar con ellos al respecto.
- Contrastan las similitudes y distinciones que se producen entre los niños que consumen más de dos horas diarias de televisión y los que no llegan a esta cantidad.
- Analizar cómo nombran los valores y contravalores implícitos y explícitos en los mensajes televisivos.

❖ **Diseño y metodología de la Investigación:**

- **Contexto:** Alumnos de centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid.
- **Sujetos:** 440 niños, distribuidos en dieciséis grupos con edades comprendidas entre 7 y 12 años.
- **Metodología:** Cuantitativa, descriptiva e interpretativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Cuestionario para contextualizar los grupos y para seleccionar a los integrantes en los grupos de discusión; Grupo de discusión y Selección de imágenes.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- La televisión es una fuente caudalosa de transmisión de valores, tanto en sentido positivo como en su polo opuesto, los cuales denominamos “*contravalores*”. Las defensas, apoyos o controles que los niños tengan a la hora de recibirlos serán de extraordinaria ayuda para comprenderlos y saber interpretarlos.
- Los distintos agentes socializadores que suponen “comunidades de apropiación del contenido televisivo”: familia, escuela y medios de comunicación deben actuar de manera conjunta para optimizar las prácticas televisivas del niño y para que su aprendizaje en los “modos de ver” sea integral.
- En primer lugar, los padres tendrán que asumir plena conciencia de la importancia de su educación en el plano mediático, ofreciendo parámetros válidos para un consumo responsable de televisión. Entre otras pautas, será esencial que sepan dosificar el tiempo que los niños

le destinan diariamente; que ofrezcan otras alternativas en el disfrute del tiempo libre; que seleccionen junto con sus hijos previamente los programas que van a ver; que se interesen por los espacios que más atraen a los niños y los vean con ellos; que les pregunten los motivos por los que les gustan; que observen si sus hijos entienden el contenido de los mensajes y les expliquen aquello que no entiendan; que contextualicen aspectos parciales que no queden bien plasmados en las imágenes; y que potencien la valoración crítica de los contenidos vistos.

- Desde el sistema escolar, debería reconsiderarse la necesidad de incorporar en el currículo un tema transversal relativo a la *“Educación para la comunicación”*, mediante el cual el niño pueda adquirir la *“competencia televisiva”* requerida para llegar a ser crítico y autónomo en sus adquisiciones de lo que el medio le propone. Mediante la inserción de esta materia, el educando aprendería los distintos elementos imprescindibles para un buen uso del medio, en los planos de la interpretación del contenido o aspectos formales; del contenido y de la finalidad de los mensajes.
- La responsabilidad de las cadenas de televisión ante el ciudadano en general y, los menores en particular, debería fundamentarse en la atribución del *“servicio público esencial”*, como uno de los principales ejes respecto al cual se deben guiar los programadores de las distintas televisiones, tanto de las pertenecientes a entidades públicas como las de operadores privados. Además la función de servir como entretenimiento que está prevaleciendo en la actualidad, deberían considerar en mayor medida la finalidad informativa y formativa, atendiendo a los intereses de la audiencia. De hecho, los propios niños demandan más programas educativos y manifiestan, de forma abierta, que una de las utilidades que para ellos tiene ver la televisión es la de aprender.
- El propio niño deberá intentar encontrar mecanismos de autocontrol, atendiendo a las pautas que le ofrezcan los distintos agentes mediadores que hemos contemplado, tanto en el plano cuantitativo, en lo concerniente a tiempo de exposición al medio y horarios en los que se ve; como en el cualitativo, llegando a cuestionarse de manera crítica los significados, significados y fines de los mensajes.

1.6.- Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Berenguer y cols. (2001)⁴² consideran en esta investigación que la socialización del consumidor es el proceso por el que los niños adquieren habilidades, conocimientos, y aptitudes relevantes para su funcionamiento como consumidores en el mercado (Ward, 1974)⁴³. Para Baumrind (1980)⁴⁴ la socialización es un proceso inherente cultural, por el que los niños interiorizan y adquieren hábitos y valores congruentes con la adaptación a su cultura, a través de la educación y la imitación. Así pues, los dos aspectos señalados, estadios y agentes de socialización interactúan para poder comprender el proceso de socialización con el consumo. El objetivo de la presente investigación es reflexionar acerca de ambos aspectos: por un lado el proceso de socialización en el consumo como una concatenación de etapas en las que la variable edad es un indicativo de los niveles de maduración alcanzados por el niño, y por otro lado, insistir en la necesidad de comprender las pautas de interacción familiar, dado que la familia se convertirá en uno de los principales agentes socializadores del niño, si bien no el único (Pérez y Canovas 1996)⁴⁵.

En la presente investigación buscamos encontrar la relación entre la familia y el adolescente a partir del análisis de distintos aspectos. De esta forma se aborda el entorno del adolescente, las conductas problemáticas en relación con su desarrollo madurativo, qué influencia tendrá la familia en el desarrollo evolutivo del niño tanto con respecto a las pautas educativas en relación al género, como con respecto a la influencia del estilo familiar y educativo sobre el desarrollo del adolescente, y por último una parte dedicada a la relación entre este colectivo y el consumo. Por todo ello, podemos afirmar que se trata de un proyecto interdisciplinar del que forman parte psicólogos, pedagogos, médicos y economistas.

Al obtener la información estudiamos las pautas de educación de los padres en relación con el consumo de sus hijos y por otro las estrategias de resolución de problemas cuando aparecía un conflicto en relación a la compra de algún producto. De esta manera, la investigación asumía en parte las

⁴² Berenguer Contrí, G.; Cánovas Leonhardt, P.; Mollá Descalls, A y Pérez Alonso, P.M. (2001). Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización. *Estudios sobre consumo*, Nº 58, 2001, pp. 35-46.

⁴³ Ward, S. (1974). Consumer Socialization, *Journal of Consumer Research*, vol 1, sep. 1-14.

⁴⁴ Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, vol 35, Julio: 639-652.

⁴⁵ Pérez, P.M. y Canovas, P. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años*. Estudio interdisciplinar. Madrid: S.M.

dimensiones propuestas por Carlson y Grossbart (1988)⁴⁶, quienes describieron cuatro prácticas importantes de los padres en el proceso de socialización en el consumo de sus hijos: 1) la comunicación voluntaria o involuntaria que sobre el consumo se produce en el contexto familiar; 2) la autonomía de los niños en relación con el consumo; 3) la influencia de los hijos y su participación en las compras familiares; y 4) las restricciones de los padres al consumo de sus hijos así como a la exposición a los medios de comunicación social.

El **objetivo principal** de la presente investigación es: Analizar el papel de la familia con hijos comprendidos entre los 13 y los 18 años, sus pautas de educación e interacción a través del análisis de las opiniones y conductas que los padres desarrollan sobre los aspectos señalados.

❖ **Diseño y metodología de la investigación**

- **Contexto:** Núcleos familiares de la población española con hijos.
- **Sujetos:** 1200 familias con hijos con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años que vivieran en el domicilio familiar.
- **Metodología:** Cuantitativa y cualitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Encuesta personal a través de un cuestionario estructurado de 33 preguntas en el que se recogían 300 ítems de información.

❖ **Algunas conclusiones relevantes:**

- Los niños en general suelen ejercer una considerable influencia sobre los padres cuando éstos desarrollan compras familiares.
- Esta influencia varía de demandas concretas por productos, y marcas, a una influencia más indirecta al haber interiorizado los compradores las preferencias de este colectivo, o por que cambian las estrategias de persuasión.
- La comparación entre las pautas de interacción familiar a lo largo de los tres estadios apuntados (estadio perceptual, analítico y reflexivo), permitiría apreciar la adecuación entre el nivel de maduración de los hijos y los cambios en las estrategias parentales.
- Siguiendo la línea mantenida por Roedder (1999)⁴⁷, el tipo de producto, las características familiares como nivel de ingresos, tamaño de la familia y estilo familiar (autoritario frente a permisivo) y de comunicación, pueden ser poderosos moduladores de los aprendizajes de los hijos a lo largo de los años.

⁴⁶ Carlson, L. y Grossbart, S. (1988). "Parental Style and Consumer Socialization of Children, *Journal of Consumer Research*, 15 (Junio), 77-94.

⁴⁷ Roedder, D. (1999). Consumer socialization of children: a retrospective look at twentyfive years of research. *Journal of Consumer Research*, vol 26, nº 3, diciembre:183-220.

2.- INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

“El fenómeno de las marcas en relación con los materiales y prendas deportivas está tomando mucha fuerza en la sociedad de consumo actual tanto en las personas adultas, los jóvenes, como también, entre el mismo alumnado de Educación Primaria”
CARLOS MARTÍNEZ SÁNCHEZ, 2000

2.1.- Hábitos en relación con la adquisición y consumo de prendas y productos deportivos de los alumnos/as aprendices de maestro en la escuela de magisterio de Albacete

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Gil Madrona (2002)⁴⁸ en esta investigación sobre los hábitos de consumo de prendas y productos deportivos, considera al igual que Martínez Sánchez (2000)⁴⁹, que el fenómeno de las marcas en relación con los materiales y prendas deportivas está tomando mucha fuerza en la sociedad de consumo actual tanto en las personas adultas, los jóvenes, como también, entre el mismo alumnado de Educación Primaria, invitando a un consumo desmedido e incluso irreflexivo guiado por la exhibición de marcas deportivas y muy bien conducido por la publicidad en los distintos medios de comunicación de masas. Como señalan Hernández Álvarez y Velázquez Buendía (1996)⁵⁰, su uso ha llegado a convertirse en un verdadero símbolo de prestigio y de identificación con las grandes figuras deportivas. De ahí el porqué de esta investigación, que se centra en conocer que es lo que opinan los estudiantes de maestro de la Escuela de Magisterio de Albacete.

Destacar la importancia que para la presente investigación tienen el análisis de las denominadas “*Cajas Rojas*” en las que el MEC plantea diez temas o núcleos de trabajo dentro de la Educación del Consumidor.

⁴⁸ Gil Madrona, P. (2002). Hábitos en relación con la adquisición y consumo de prendas y productos deportivos de los alumnos/as aprendices de maestro en la escuela de magisterio de Albacete. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, nº. 17, 2002, p.p. 73-92.

⁴⁹ Martínez Sánchez, C. (2000). Hacia una educación del consumidor desde la Educación Física y el deporte. *Revista digital-Buenos Aires*. Año 5, nº24. Agosto de 2000.

⁵⁰ Hernández Álvarez, J.L. y Velázquez Buendía, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Una de las características más sobresalientes del final del siglo XX y de estos inicios del nuevo milenio, hace relación y en algunos casos dependencia al consumismo como una de sus señas de identidad (García Colmenares, 2000)⁵¹ de la sociedad y los países llamados desarrollados. Ya que fenómenos como “*el marquisismo*” o la obsesión por determinadas marcas eran desconocidos hasta hace pocos años en nuestra sociedad.

Los objetivos que persigue la presente investigación en el alumnado de Magisterio de la Escuela de Magisterio, es conocer los siguientes aspectos:

- Conocer los motivos de los alumnos de Magisterio para comprar prendas y/o productos deportivos. Y si se ven influenciado por la “*marca*” o por la calidad.
- Saber si están influidos por la publicidad a la hora de su compra.
- Conocer su opinión en referencia a la “*marcamanía*” y si ésta repercute en la autoestima de las personas.
- Saber si alumnado cree que el utilizar productos deportivos de “*marca*” favorece la socialización.
- Marcas deportivas preferidas del alumnado de Magisterio.
- Opinión del alumnado respecto a la relación entre calidad y precio en los productos deportivos de “*marca*”.
- Constatar el pensamiento del alumnado de magisterio respecto a que si creen conveniente que los niños de Educación Primaria deben usar ropa deportiva de “*marca*”.
- Conocer la influencia del fenómeno de la “*marcamanía*” en la autoestima de los niños.

❖ **Diseño y metodología de la investigación**

- **Contexto:** Universidad de Castilla-La Mancha (Escuela de Magisterio de Albacete).
- **Sujetos:** 425 alumnos de magisterio de las diferentes especialidades de magisterio (infantil, primaria, inglés, música y educación física).
- **Metodología:** Predominantemente cualitativa y cuantitativa.
- **Instrumentos de Recogida de la Información:** Cuestionario. Utilizado como técnica de investigación de tipo interrogatorio,

⁵¹ García Colmenares, C. (2000). “Persona y consumo. Implicaciones educativas”. *Revista pedagógica TABANQUE*, E. U PALENCIA. Nº 12 y 13. pp. 12-20.

incorporando preguntas de tipo cerrado, elección múltiple, abiertas y mixtas.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- Los alumnos de las distintas especialidades se contradicen en cuanto a que, según ellos, la publicidad “no” les influye a la hora de comprar una marca determinada, pero muestran preferencia por estas marcas.
- Consideran que hay “poca” relación entre el precio y la calidad de las marcas conocidas, sin embargo a la hora de comprar sus prendas deportivas se inclinan por una determinada marca de “cierto prestigio” o “reconocimiento social”.
- Los alumnos no consideran que la publicidad les influya a la hora de comprar, tal vez sea porque no poseen un amplio conocimiento sobre la publicidad, o porque se dejan llevar por la sociedad de consumo donde lo más importante es “consumir”.
- El hecho de que indiquen que no se dejan influenciar por la publicidad puede venir motivado por no dar una imagen negativa sobre sus características personales, ya que la publicidad siempre va dirigida a un sector de la población que tiene los mismos intereses y preocupaciones.
- A lo largo de la investigación se ha observado la necesidad de abordar el tema de la “marcamanía” con los alumnos porque así contribuiremos a que existan más medios para que puedan formarse los futuros compradores responsablemente.

2.2.- Teenage Motivations for Sport-Related Consumption in Australia

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Los investigadores Summers, Johnson Morgan y Kanoyangwa (2007)⁵², autores de este trabajo consideran que “*en la actualidad el deporte es una de las formas más extendidas de ocupar el tiempo libre y de ocio en numerosos países, y Australia no es una excepción en este sentido. Prueba de ello son los millones de dólares que gastan los consumidores australianos en deporte y actividades recreativas cada año*”. Estas diferentes actividades incluyen asistir a eventos deportivos en directo, practicar deporte, y comprar ropas y atuendos de las diferentes marcas deportivas. Es muy popular y de una influencia evidente el hecho de que millones de consumidores ven cada día por televisión el deporte y asisten en directo a eventos deportivos. Un ejemplo de ello es la Final de la Copa del Mundo de Rugby del 2003, que resultó ser el programa más visto de televisión en Australia en Noviembre de ese año y que además siguieron 4 billones de espectadores a lo largo de todo el mundo, con cerca de 83 mil espectadores en vivo.

El Departamento Australiano de Estadística (Australian Bureau of Statistics) nos muestra algunos datos relevantes en relación al deporte y la actividad física recreativa que invade la vida de los australianos. En este sentido, cabe destacar cifras como los 8 billones de dólares que generó el deporte y la actividad física recreativa en el año 2002, gastando aproximadamente cada australiano 11 dólares en deporte cada semana. Las ventas de artículos relacionados con el deporte ascendieron a 3,8 billones de dólares; y aproximadamente 83 mil personas viven del deporte, o su trabajo está íntimamente relacionado con el mismo. A dicha cifra debemos sumarle un millón de voluntarios que suelen ayudar en actividades y eventos deportivos (cifras mostradas por Australian Bureau of Statistics, 2004)⁵³.

Vemos como el deporte y la actividad física recreativa no juega solamente un rol social, si no que es un importante valor económico a estudiar, como ocurre en todos los países industrializados.

⁵² Summers, J.; Morgan, M. y Kanoyangwa, R. (2007). *Teenage motivations for sport related consumption in Australia*. In: 3rd Annual Sport Marketing Association Conference, 10-12 Nov 2005, Tempe, Arizona. Disponible en: [Http://eprints.usq.edu.au/1463/1/Summers.pdf](http://eprints.usq.edu.au/1463/1/Summers.pdf).

⁵³ Australian Bureau of Statistics (2004). Disponible en: <http://www.abs.gov.au/>. Consulta realizada el día 22 de noviembre de 2009.

Existen diversos estudios en este sentido. De hecho a un grupo de investigaciones (Meenaghan y Russels, 1974⁵⁴; Pope y Voges, 1994⁵⁵; Roy y Cornwell, 1999)⁵⁶, que se centran en examinar la motivación de las personas para asistir a eventos deportivos y participar en deportes, sin embargo casi toda la literatura existente se centra en la población adulta.

El objetivo de la presente investigación es:

- Completar las investigaciones existentes sobre consumo deportivo incluyendo un sector de la población que apenas se ha estudiado hasta entonces, “*los jóvenes*”.

Para ello se analizan las motivaciones del consumo deportivo en los jóvenes, incluyendo actividades o deportes que practican, consumo como espectadores de eventos deportivos, y también el consumo virtual a través de juegos de video consolas (esta parte de la investigación resulta muy novedosa en nuestro ámbito) y el consumo de artículos deportivos.

❖ **Diseño y metodología de la investigación**

- **Contexto:** Centro Escolar en Southeast Queensland (Australia). El motivo de la elección de este centro escolar vino dado por el amplio abanico socioeconómico existente entre su alumnado y a que es el octavo centro escolar en número de alumnos, en Queensland.
- **Sujetos:** 372 estudiantes entre 13-18 años (178 chicos y 194 chicas).
- **Metodología:** Cuantitativa.
- **Instrumentos de Recogida de la Información:** Encuesta a 1500 estudiantes de un centro escolar. De las 1500 encuestas realizadas un total de 372 fueron contestadas (un 25% aproximadamente). Previamente a pasar la encuesta se realizó un grupo de enfoque para ultimar los detalles de dicha encuesta. El tratamiento estadístico posterior se realizó con ANOVA.

⁵⁴ Meenaghan, A. y Russel, J. (1974). The role of sponsorship in the marketing communications mix. *Internacional Journal of Advertising*, 10, 35-47.

⁵⁵ Pope, N. K. y Voges, K. E. (1994). Sponsorship evaluation: Does it match the motive and mechanism *Sport Marketing Quarterly*, 3(4), 37-45.

⁵⁶ Roy, D. P. y Cornwell, T. B. (1999, February 20-23). A managerial perspective on the creation of brand knowledge through event sponsorship. Paper presented to American Marketing Association Winter Educator's Conference, St. Petersburg, FL.

❖ Algunas conclusiones relevantes

- Uno de los principales objetivos ha sido descubrir, de todas las actividades que realizan los jóvenes relacionados con el consumo (participación, espectador, juegos relacionados con videoconsolas, y con la compra y adquisición de artículos deportivos), cuáles son los motivos más relevantes en la decisión de consumir actividades deportivas. Siendo los resultados obtenidos similares a los encontrados en adultos. Además, se han estudiado áreas que en investigaciones anteriores no habían sido estudiadas.
- Al igual que en los adultos, los chicos son más consumidores que las chicas, esto supone un reto constante para las empresas de marketing deportivo en el futuro para tratar de atraer el mercado femenino al consumo deportivo.
- El presente estudio muestra resultados interesantes en relación a la motivación del adolescente de varias formas de consumo de artículos relacionados con el deporte. La muestra no era representativa de la población en general, por eso se recomienda que estudios o investigaciones futuras consideren una muestra más representativa para poder hacer recomendaciones más generalizables.
- Resultaría interesante para futuras investigaciones la comparación entre adultos y adolescentes, en relación con los conocimientos más relevantes de la población adulta sobre aspectos del consumo deportivo con la percepción que de estos aspectos poseen los adolescentes.
- Por último, es importante para los vendedores de diferentes productos y servicios deportivos entender las motivaciones de los consumidores adolescentes, y sería interesante que este estudio fuera replicado en diferentes contextos para poder extender el conocimiento sobre este importante sector del mercado.

2.3.- Consuming “celebrated athletes”- an investigation of desirable and undesirable characteristics (Consumir “célebres deportistas”- una investigación de las características deseadas y no deseadas)

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Dixon y Flynn (2008)⁵⁷ autores de esta investigación entienden que “los deportistas célebres, a los que se suelen denominar también “estrellas del deporte”, personalidades, héroes, modelos, etc., tienen una vida deportiva y pública que son analizadas y discutidas continuamente durante los últimos años”.

Andrews y Jackson (2001)⁵⁸ investigaron también los aspectos sociales y políticos de las “estrellas del deporte”, y el potencial que estos tenían en la hora de influenciar en la audiencia. Además Whannel (2002)⁵⁹ indicaba que existe una inadecuada manera de expresarse por parte de estos deportistas en los medios de comunicación en temas sociales como raza, nacionalidad, masculinidad y moral. Muchos investigadores han analizado el rol social que desempeñan estos deportistas y la influencia que tienen estos en sus fans. Estas investigaciones se han centrado en valores que se esperan que fomenten estos deportistas relacionados con normas sociales y culturales; aunque esto no es algo que se espere de todos los deportistas; Jones y Schumann, 2000⁶⁰; Wellman, 2003⁶¹; Turner, 2004⁶²; Kristjanson, 2006⁶³ y Feezell, 2006⁶⁴.

Smart (2005)⁶⁵ ha examinado la clave económica y los factores culturales que han contribuido a la popularidad de las estrellas del deporte

⁵⁷ Dixon, K. y Flynn, D. (2008). Consuming celebrated athletes: an investigation of desirable and undesirable characteristics. *Journal of Qualitative Research in Sport Studies*, 2, 1, 13-28.

⁵⁸ Andrews, D. y Jackson, S. (2001). *Sport stars: the cultural politics of sporting celebrity*. London: Routledge.

⁵⁹ Whannel, G. (2002). *Media sports stars: masculinities and moralities*. London: Routledge.

⁶⁰ Jones, M. y Schumann, D.W. (2000). The strategic use of celebrity athlete endorsers in sports illustrated: an historic perspective. *Sport Marketing Quarterly*, 9, 65-76.

⁶¹ Turner, G. (2004). *Understanding celebrity*. London: Sage Publications.

⁶² Kristjanson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35, 1, 37-49.

⁶³ Wellman, C. (2003). Do celebrated athletes have special responsibilities to be role models? An imagined dialog between Chares Barkley and Karl Malone. In J.Boxil (ed.). *Sport ethics: anthology*. Blackwell, Oxford.

⁶⁴ Feezell, R. (2006). Celebrated athletes, moral exemplars and lusory objects. *Journal of the Philosophy of Sport*, 32, 1, 20-35.

⁶⁵ Smart, B. (2005). *The sport star: modern sport and the cultural economy of sporting celebrity*. London: Sage Publications.

como raza, género, profesionalismo, cobertura mediática y la presencia evidente de las marcas comerciales que esponsorizan a dichos deportistas.

En los últimos tiempos las apariciones de los deportistas de élite y la transmisión de valores están enfocados casi exclusivamente a la dimensión material conectada con la cultura e interacción de cada día (Sandvoss, 2005⁶⁶; Ohl y Taks, 2007)⁶⁷. Destacar lo poderoso que son las estrellas del deporte en lo que a imagen comercial se refiere; sin embargo, la asociación de dichos deportistas con corporaciones especializadas en la esponsorización puede ser una empresa con un éxito incierto o al menos no tan seguro. (Till y Shimp, 1998⁶⁸; Stone, Joseph y Jones, 2003⁶⁹ y O'Reilly y Braedley, 2008)⁷⁰.

Los perfiles de los deportistas son manipulados por los medios de masas y las empresas productoras, buscando aquellas características que más llaman la atención de los espectadores y futuros consumidores.

El **objetivo** de la presente investigación es:

- Conocer cuáles son aquellos aspectos de las características de los deportistas que gustan más o menos a los espectadores, fans o seguidores, en definitiva, de los consumidores deportivos.

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- **Contexto:** Universidad de Teeside (Reino Unido).
- **Sujetos:** 272 estudiantes entre 18-21 años (155 hombres y 117 mujeres). Finalmente 264 cuestionarios fueron válidos para su posterior análisis.
- **Metodología:** Cualitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Cuestionario con diferentes categorías (Categoría 1: Valor perseguido como ejemplo, Categoría 2: Competencia, Categoría 3: Características interpersonales; Categoría 4: Fuerza física y mental; Categoría 5:

⁶⁶ Sandvoss, C. (2005). *Fans*. Polity Press, Cambridge.

⁶⁷ Ohl, F. y Taks, M. (2007). Secondary socialisation and the consumption of sporting goods: cross cultural dimensions. *International Journal of Sports Management and Marketing*, 2, 10-174.

⁶⁸ Till, B. D. y Shimp, T.A. (1998). Endorsers in advertising: The case of negative celebrity information. *Journal of Advertising*, 27, 1, 67-82.

⁶⁹ Stone, G.; Joseph, M. y Jones, M. (2003). An exploratory study on the use of sports celebrities in advertising: a content analysis. *Sport Marketing Quarterly*, 12, 94-102.

⁷⁰ O'Reilly, J.N. y Braedley, L.A. (2008). Celebrity athletes and athletic clothing design: branding female tennis players. *International Journal of Sports Management and Marketing*, 3, 119-139.

Identificación personal y Categoría 6: Esfuerzo y dedicación). Para examinar diferentes opiniones se les invitó a los sujetos a justificar la razón de su elección con preguntas como ¿Por qué te gusta/no te gusta esta estrella deportiva?

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- Esta investigación exploratoria ha demostrado las características cognitivas, positivas y negativas, que se les asignan a las estrellas deportivas desde un sector de población sensibilizado con el mercado del consumo. Esto ha permitido comprender mejor la hipotética relación entre las características de las estrellas deportivas y los aspectos cognitivos, sociales y comportamentales del consumismo, que tienen una importante implicación para la dirección y marketing de las estrellas deportivas, incluyendo la integración del deporte en la sociedad en general.
- Los resultados del presente estudio indican que el público se ve influenciado por las características físicas, comportamentales, interpersonales, morales y socioculturales (con atribuciones tanto positivas como negativas), de las estrellas deportivas. Este hecho tiene varias implicaciones importantes para la dirección y el marketing tanto económico como social de dichos deportistas.

2.4.- Factors influencing impulse buying of sport team licensed merchandise (Factores que influyen la compra impulsiva de la mercancía autorizado por un equipo deportivo)

❖ Justificación y Objetivos de la investigación

La compra impulsiva se refiere, según Kwon y Armstrong (2002)⁷¹ autores de esta investigación en términos generales, a las ganas inmediatas de comprar productos sin planificarlo. Los consumidores de artículos deportivos suelen demostrar características de consumidores impulsivos. Además, este comportamiento está estimulado debido al desarrollo de estrategias del mercado y a avances tecnológicos, como tarjetas de crédito, tele marketing, la compra por internet, etc.

La definición de compra impulsiva suele variar entre estudios. En la presente investigación seguimos la definición de Beatty y Ferrell (1998)⁷², lo que dicta que la compra impulsiva: a) contiene las ganas persistentes de comprar algo; b) no es una compra planificada y c) no incluye la compra de productos básicos.

Los factores que afectan el comportamiento de la compra impulsiva consideran:

- a) Las características de los productos comprados; la mercancía autorizado y propia de un equipo deportivo tiene las características de productos comprados por consumidores impulsivos.
- b) Las características de los consumidores como el placer de comprar y la identificación con un equipo deportivo es lo que mide la identificación del consumidor con el producto comprado.
- c) Factores situacionales como el dinero y el tiempo disponible.

Según Bellenger y Robertson y Hirshman (1978)⁷³, la compra impulsiva de ropa deportiva realizado por hombres y mujeres es de 36% y 54%, respectivamente. En el contexto del presente estudio estos artículos son

⁷¹ Kwon, H. H. y Armstrong, K. L. (2002). Factors influencing impulse buying of sport team licensed merchandise. *Sport Marketing Quarterly*, Vol. 11, nº 3, pp.151-164.

⁷² Beatty, Sh. y Ferrell, E. (1998). Impulse buying: Modeling its precursors. *Journal of retailing*, 74(2), 169-191.

⁷³ Bellenger, D. N.; Robertson, D.H. y Hirshman, E.C. (1978). Impulse buying varies by product. *Journal of advertising research*, 18 (6), 15-18.

productos que contienen el nombre, logo u otros tipos de identificación de un equipo deportivo.

El presente estudio asocia la identificación con un equipo deportivo y la propensión de ponerse ropa que les identifica con este equipo y tiene como objetivo investigar esta asociación a la compra impulsiva de dichos artículos deportivos, teniendo en cuenta las implicaciones para el marketing deportivo.

❖ **Diseño y Metodología de la investigación**

- **Contexto:** Universidad grande localizada en la mitad-occidental de los Estados Unidos.
- **Metodología:** diseño experimental con las siguientes variables dependientes, la compra impulsiva y la cantidad de dinero gastado en mercancía autorizado por un equipo deportivo. En cuanto a las vVariables independientes: el placer de comprar, identificación con un equipo deportivo, disponibilidad de tiempo y disponibilidad de dinero.
- **Sujetos:** 145 estudiantes de los cuales había 48 chicas y 97 chicos.
- **Instrumentos de Recogida de la Información:** cuestionario que consiste en 6 partes que contienen en total 29 ítems con una escala Likert de 7 puntos. Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS 10.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- Aquellos productos o artículos deportivos propios de un equipo deportivo que contienen un logo o señal de su marca, expresan un componente importante de la actitud del consumidor y/ o una identificación social, que puede ser el beneficio del imagen. Por eso pueden ser productos comprados de forma impulsiva cuando el consumidor lo percibe.
- Los estudiantes suelen ponerse más la ropa que les identifica con su escuela/ universidad después de una victoria conseguida por el equipo de su escuela/ universidad para realzar su autoestima.
- La hipótesis planteada en el presente estudio consiste en analizar la relación existente entre el placer de comprar, la identificación con el equipo universitario, el tiempo y dinero disponible, con la influencia hacia los estudiantes para que estos adquieran productos deportivos oficiales. Los resultados sin embargo indican que de estas cuatro hipótesis planteadas, sólo la identificación con el equipo deportivo universitario era

un determinante significativo para la compra impulsiva de artículos deportivos caracterizados con logos y marcas propios del equipo de la universidad.

- Los comerciales deportivos intentan continuamente encontrar formas para manipular y modificar los factores para facilitar el marketing hacia los consumidores. Los resultados de la presente investigación ofrecen conocimientos importantes hacia este reto. Por ejemplo, este estudio indica que la compra impulsiva de artículos oficiales deportivos del equipo y el nivel de identificación que los estudiantes tienen con el equipo de su universidad, más que otros factores situacionales, influyen de forma significativa en la cantidad de dinero gastada en la compra impulsiva.
- En dichos resultados no se encuentran diferencias entre género.

SEGUNDA PARTE



DISEÑO, METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO IV

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1.- Descripción Física
- 1.2.- Datos Socioeconómicos

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 2.1.- Planteamiento del Problema
- 2.2.- Objetivos de la Investigación

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

- 3.1.- Tipología y Fases de la Investigación
- 3.2.- La Muestra
- 3.3.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información
 - 3.3.1.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario
 - 3.3.1.1.- Revisión Bibliográfica
 - 3.3.1.2.- Confección del cuestionario
 - 3.3.1.3.- Validez y Fiabilidad del Cuestionario
 - 3.3.1.3.1.- Validez del Cuestionario
 - 3.3.1.3.2.- Fiabilidad del Cuestionario
 - 3.3.2.- Técnica cualitativa: El Grupo de Discusión
 - 3.3.2.1.- Conceptualizando el Grupo de Discusión
 - 3.3.2.2.- Diseño del Grupo de Discusión con profesorado tutor de la Comarca del Guadalhorce
 - 3.3.1.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión en nuestra investigación
- 3.4.- Análisis de los Datos
 - 3.4.1.- Procedimiento desarrollado en el análisis de los datos cualitativos
 - 3.4.2.- Procedimiento desarrollado en el análisis de los datos cuantitativos

1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

“La investigación debería reconocer y documentar los contextos culturales, sociales e institucionales en los que se desarrolla, dado que la educación siempre está situada en un contexto único, por lo que se debería actuar cautelosamente ante las generalizaciones, especialmente en lo que se refiere a la implementación de modelos educativos derivados de investigaciones desarrolladas en contextos distintos.”
NURIA GORGORIÓ y ALAN BISHOP, 2000.

1.1.- Descripción física

La presente investigación se realiza en la Comunidad Autónoma de Andalucía, concretamente en la provincia de Málaga.



Gráfico IV.1.- Andalucía

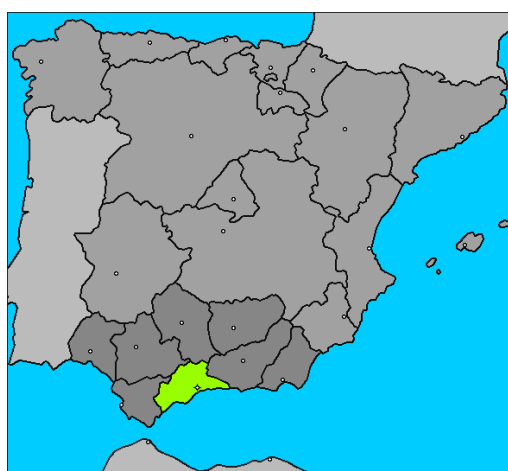


Gráfico IV.2.- La provincia de Málaga

Según la *ORDEN de 14 de marzo (2003)*¹, por la que se aprueba el mapa de comarcas de Andalucía a efectos de la planificación de la oferta turística y deportiva, la provincia de Málaga está compuesta por las siguientes comarcas:

¹ ORDEN de 14 de marzo de 2003, por la que se aprueba el mapa de comarcas de Andalucía a efectos de la planificación de la oferta turística y deportiva.

La Comunidad Autónoma de Andalucía tiene atribuida por los apartados 17 y 31 del artículo 13 del Estatuto de Autonomía competencia exclusiva en materia de ordenación y promoción del turismo y del deporte, respectivamente. El Parlamento de Andalucía, en ejercicio de estas competencias, aprobó la Ley 12/1999, de 15 de diciembre, del Turismo y la Ley 6/1998, de 14 de diciembre, del Deporte, conteniéndose en ambas leyes previsiones sobre la planificación de estos sectores.

1. Comarca metropolitana de Málaga.
2. Comarca de la Axarquía.
3. Comarca del Valle del Guadalhorce.
4. Comarca de Antequera.
5. Comarca de la Serranía de Ronda.
6. Comarca de la Costa del Sol Occidental.



La investigación se ha llevado a cabo en la Comarca del Valle del Guadalhorce. La comarca del Valle del Guadalhorce se sitúa en el centro-sur de la provincia malagueña, y supone el puente entre el interior de la provincia y la Costa del Sol, lo que hace de su situación geográfica un verdadero privilegio.

El río Guadalhorce que le da nombre, vertebra el territorio malagueño y después de recoger las aguas de la comarca de Antequera y cruzar la cordillera por el Desfiladero de los Gaitanes, se hace adulto y forma su propio valle. Y es allí donde unido a su principal afluente, el Río Grande, crea el más rico de los suelos malagueños. Un valle que es al mismo tiempo camino y corredor fértil de huertas y gentes, y anfiteatro de sierras que aportan sus aguas, su cobijo y su paisaje. Huertas salpicadas de casas de labranza y caseríos, huertas que cubren el fondo del valle y trepan en acequias por cabeceros y pequeñas colinas. Huertas, en fin, de un paisaje vivo que lucha entre el ser y el haber sido.

Entre las montañas se encuentran los pueblos de *Alhaurín el Grande, Almogía, Álora, Cártama, Coín, Pizarra y Valle de Abdalajís*, constituyendo la Comarca del Guadalhorce, enclavada al oeste de Málaga capital, situada en un punto privilegiado por su proximidad a ésta, a la Costa del Sol, al aeropuerto, al Parque Natural Sierra de las Nieves, al desfiladero de los Gaitanes y al conjunto de embalses del Chorro, así como a los Montes de Málaga. Y disfrutando de un microclima sin temperaturas extremas, que hacen de la comarca un lugar idóneo para realizar actividades turísticas de tipo cultural, gastronómico y deportivo.

Ubicada al oeste de Málaga capital, la comarca del Valle del Guadalhorce se caracteriza por su diversidad paisajística, donde se unen los olivos con los almendros sobre un relieve singular que alterna las zonas más llanas con el verde de los trigales. Un valle que es al mismo tiempo camino y corredor fértil de huertas y gentes, y anfiteatro de sierras que aportan sus aguas, su cobijo y su paisaje.

El río Guadalhorce como paraje natural con gran valor ecológico nos ofrece, además de preciosos paisajes y diversidad de avifauna, un patrimonio arquitectónico inigualable a lo largo de todo su recorrido por el valle. Estas características han permitido el desarrollo de un pujante turismo rural en su entorno, que va desde los cortijos diseminados hasta la variedad oferta de la zona de El Chorro y los pueblos de Álora y Pizarra.

Uno de los lugares más espectaculares del río se halla en el Desfiladero de los Gaitanes o Garganta del Chorro, con 3 Km. de longitud y hasta 400 metros de altura, por donde discurren unidos los ríos Turón, Guadalete y Guadalhorce.

El clima y la riqueza de la tierra han hecho del Valle del Guadalhorce un lugar idóneo para vivir. Vestigios de todas las culturas que habitaron estas tierras desde el Neolítico hasta nuestros días se reparten por toda la comarca.

Un crisol donde se funden las culturas romana, árabe, judía y castellana, de donde surgen las actuales costumbres y tradiciones. Culturas que, además, dejaron una evidente huella en la arquitectura tradicional de la zona, reflejo también de la estrecha relación del hombre con el agua y la tierra a través de construcciones como los molinos, las acequias o los cascareros.

Durante el recorrido del Guadalhorce, la comarca ofrece una importante variedad de paisajes y entornos completados también con una interesante ruta gastronómica y ambiente rural del que se puede disfrutar en los numerosos hoteles y restaurantes que existen en las tierras bañadas por el río. Sus pueblos presentan importantes restos, museos, edificios nobles y casas típicas que se rodean de cortijos y huertas o de nuevas zonas de expansión comercial a un paso de Málaga y la Costa del Sol.

Los espacios naturales más destacables son:

- Desfiladero de los Gaitanes (El Chorro).
- Parajes de gran valor ambiental y de interés paisajístico.
- Vega de frutales y cítricos de Pizarra y Álora.
- Paraje de huertas de Dehesas Bajas y Urique (Alhaurín el Grande).
- Paraje de Río Grande (Cártama).
- Monte Sancti Petri (Almogía).
- Paraje de Barranco Blanco (Alhaurín el Grande y Coín).
- Paraje de Alcaparaín.

1.2.- Datos socioeconómicos

En un principio la comarca estaba formada por ocho municipios: *Alhaurín de la Torre, Alhaurín el Grande, Almogía, Álora, Cártama, Coín, Pizarra y Valle de Abdalajís*. Sin embargo, según la Junta de Andalucía, por orden publicada en el BOJA del día 14 de marzo de 2003 por la Consejería de Turismo y Deporte, de la Comarca del Valle del Guadalhorce quedarían excluidos *Almogía y Valle de Abdalajís*, y se integrarían en su lugar los siguientes municipios *de Alozaina, Casarabonela, Guaro, Monda, Tolox y Yunquera*. Esta definición daría una población aproximada de 126.326 habitantes y una superficie de 1.021 km². con una densidad de 12.373 hab/km².

Dicha población se encuentra distribuida como se presenta en la siguiente tabla.

Municipio	Sup.Km ²	Altitud	Lluvia l/m ²	Temp. ^o C	Habitantes Censados
➤ Alhaurín el Grande	72,60	239	636	17,0	18.001
➤ Alhaurín de la Torre	82,7	104	550	17,0	30.281
➤ Álora	103,00	194	580	16´6	13.248
➤ Alozaina	34,50	386	700	17,0	2.551
➤ Cártama	105,20	259	550	17,0	11.927
➤ Casarabonela	114,10	494	710	17,0	2.566
➤ Coín	128,40	209	610	17,0	18.227
➤ Guaro	22,50	362	660	17,0	1.952
➤ Monda	58,10	377	700	17,0	1.634
➤ Pizarra	64,10	79	540	17,0	6.572
➤ Tolox	94,80	315	750	17,0	2.944
➤ Yunquera	55,10	681	910	16´4	3.206

Tabla IV.1.2.- Distribución de la población en la Comarca del Guadalhorce

La actividad de esta zona ha estado condicionada en gran medida por la riqueza del agua, no se puede hablar de la gente del Valle del Guadalhorce sin hablar de la cultura del agua, de su uso, de su aprovechamiento, reparto..., ésto junto a la benignidad de clima y la estructura de la propiedad en minifundios, convierten al Valle del Guadalhorce en la "*Hoya de Málaga*". ⁽²⁾

No hay que olvidar que otra de las características fundamentales de esta zona es "*la huerta*", ésta ha sido durante muchos años el modo y vivendi de la Comarca. Frutales y hortalizas de todo tipo y en todo tiempo se cosechan en sus huertas.

Ligados a la cultura de agua, se encuentran numerosos valores paisajísticos, culturales, forestales, como molinos, acequias, manantiales, así como una artesanía tradicional basada en la cerámica principalmente.

² Comarca Valle del Guadalhorce (2009). Disponible en: http://www.costadelsol.net/_vti_bin/shtml.dll/web/comarcas/c_valleguadalhorce.htm/map. Consulta realizada el día 9 de febrero de 2009.

El Valle del Guadalhorce, al encontrarse a caballo entre la Costa del Sol y el interior, ha desarrollado una importante industria auxiliar de la construcción, conocida y reconocida en toda la provincia de Málaga.

Pero además, los productos de la comarca, de reconocido prestigio, son la materia prima de la industria agroalimentaria, dando como resultado productos como la aceituna Aloreña de Málaga, el queso de cabra malagueño, los embutidos, el chivo lechal malagueño y la repostería tradicional.

En el sector servicios, tiene gran importancia el subsector de la restauración, con localidades con gran número de restaurantes como Alhaurín el Grande, Coín y Álora.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

“La ciencia es un modo de conocer el mundo y también, un cuerpo de conocimiento. En otras palabras, se hace oportuno distinguir entre el trabajo como investigación y su resultado final: el conocimiento”.
MARX W. WARTOFSKY, 2004.

2.1.- Planteamiento del Problema

Vivimos en una sociedad que favorece el consumismo, nos hemos convertido en la generación de usar y tirar. La publicidad nos bombardea con anuncios cuyo objetivo no es nuestro bienestar, sino hacernos engranajes de un sistema que reduce a las personas al papel de meros consumidores sumisos. Este modelo económico de producción y consumo tiende cada vez más a su agotamiento. Es impensable hacer frente a los problemas ecológicos y sociales que nos afectan sin detener la complicada maquinaria y estructuras que los producen: el neoliberalismo.

Son numerosos los claros exponentes de la fiebre consumista, ocasionados en muchas ocasiones por los bombardeos publicitarios de los medios de comunicación de masas, así como la acción de las nuevas tecnologías. Los niños/as y adolescentes están obsesionados con las marcas, nuestro status depende de la marca de nuestro coche, del lugar en que pasemos las vacaciones, del tamaño y coste del piso donde residimos...todo esto puede ocasionar situaciones graves, si no se establecen las medidas correctoras pertinentes.

Es necesario pues, adoptar una serie de actuaciones que fomenten una actitud crítica ante el consumo, sustituyendo el consumismo desenfrenado en el que nos hayamos inmersos, por unas actitudes consumeristas que nos ofrezcan una mejor calidad de vida.

Una actitud consumerista, es decir, crítica y racionalizadora con respecto al fenómeno del consumo, implica una apuesta por un modelo de sociedad diferente donde los valores humanos y la realización personal tengan más importancia que los intereses que mueve la mano invisible del mercado.

Las motivaciones que nos han llevado a plantear y realizar este trabajo de investigación han sido en primer lugar, por la relación con nuestro trabajo como docentes y tutor del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria y, sobre todo nuestra preocupación por colaborar de manera activa, por un lado, para conocer cuáles son los hábitos de consumo de los escolares de la Comarca malagueña del Guadalhorce, e indagar acerca de qué agentes sociales están influenciados dicho consumo, y buscar una solución o un medio para paliar la situación actual de consumismo en el alumnado; y por otro lado para concienciar al alumnado de la importancia de cuidar y mejorar su formación, su espíritu crítico, su personalidad, sus relaciones hacia el consumo y hacer de ellos consumidores responsables.

2.2.- Objetivos de la Investigación

Los objetivos generales y específicos pretendidos en esta investigación son:

OBJETIVO GENERAL A) CONOCER LOS HÁBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL VALLE DEL GUADALHORCE (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)

- Objetivo 1: Conocer el perfil personal, familiar, escolar y sociocultural del alumnado de tercer ciclo de la comarca del Guadalhorce.
- Objetivo 2: Analizar las motivaciones y los hábitos cotidianos hacia el consumo del alumnado que compone nuestra muestra.
- Objetivo 3: Valorar las contribuciones del alumnado para fomentar el consumo responsable y la adquisición de hábitos de consumo adecuados.

OBJETIVO GENERAL B) ANALIZAR LA INFLUENCIA DE LOS DIFERENTES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN (FAMILIA, ESCUELA, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y GRUPO DE IGUALES) RESPECTO A LOS HÁBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE (Objetivos específicos asociados 4, 5 y 6)

- Objetivo 4: Conocer el tratamiento que de la Educación del Consumidor realizan la familia y los iguales, y la influencia que los mismos tienen sobre el alumnado.

- Objetivo 5: Valorar la labor de la escuela en la Educación del Consumidor del alumnado objeto de estudio.
- Objetivo 6: Indagar sobre la influencia que tiene la televisión, la publicidad y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los hábitos de consumo del alumnado.

OBJETIVO GENERAL C) INDAGAR SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA AL DESARROLLO DE LOS HÁBITOS DE CONSUMO RESPONSABLE (Objetivos específicos asociados 7 y 8)

- Objetivo 7: Indagar acerca de la relación del área de Educación Física con la Educación del Consumidor y su reflejo en las propuestas educativas.
- Objetivo 8: Comprobar la tipología del consumo relacionado con la actividad física y el deporte en el alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria.

OBJETIVO GENERAL D) CONOCER LOS PROYECTOS EDUCATIVOS, ASÍ COMO LAS ACTIVIDADES QUE HAY EN MARCHA O ESTÁN PROGRAMADAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE RESPECTO AL FOMENTO DE UN CONSUMO RESPONSABLE (Objetivos específicos asociados 9 y 10)

- Objetivo 9: Analizar los Proyectos y propuestas prácticas que se están llevando a cabo en la actualidad, en relación a la Educación para el Consumo responsable en los Centros de Educación Primaria.
- Objetivo 10: Conocer las actividades y las vías de acción que se están desarrollando desde el área de la Educación Física para el fomento del Consumo Responsable.

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación “es el proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura) o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos”
ANDER-EGG, 1995.

3.1.- Tipología y Fases de la Investigación

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre, Arnal y Rincón (2003: 243)³, podemos considerar nuestro estudio como una Investigación descriptiva e interpretativa, ya que su objetivo es recoger y analizar información, para interpretar la realidad social estudiada y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos cualitativamente. Se trata pues, de una forma de investigación social que triangula desde el paradigma positivista, metodología cuantitativa y cualitativa, para poder obtener una visión lo más amplia posible e identificar aquellos aspectos necesarios para dar solución al problema planteado.

Bajo la denominación de paradigma hemos englobado metodologías compartidas por investigadores y educadores que adoptan una determinada concepción del proceso educativo (De Miguel, 1988)⁴. Cada paradigma se caracteriza por una forma común de investigar, presentando sus ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes, es posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica (Latorre, Arnal y Rincón, 2003: 243)⁵.

La investigación cualitativa ha significado cosas distintas según cada momento histórico. Partimos de la definición genérica de investigación cualitativa que aporta Denzin y Lincoln (2000)⁶.

³ Latorre Beltrán, A.; Arnal, A.J. y Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.

⁴ De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.

⁵ Latorre Beltrán, A.; Arnal, A.J. y Rincón, D. (2003). *Ibidem*.

⁶ Denzin, N. K. Y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative. research*. Londres: Sage

“la investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el mundo y que consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc. La investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista hacia el mundo, por lo tanto, esto significa que estudia las cosas en su escenario natural intentando dar sentido o interpretar los fenómenos a partir del significado que la gente da de ellos”.

Las características de los fenómenos educativos y los elementos contextuales constituyen criterios para determinar hasta dónde se puede utilizar una metodología y cuándo otra, de ahí que los paradigmas no sean considerados como determinantes únicos de la metodología a emplear, como señalan Cook y Reichardt (1986)⁷ la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones. Puede concluirse, pues, que las modalidades de investigación son distintas pero no incompatibles y que el científico, se puede beneficiar de lo mejor de ellas a través de su integración. (Torres Campos, 2008: 216⁸; Macarro Moreno, 2008: 277⁹; Figueras Valero, 2008: 232¹⁰ y Posadas Kalman, 2009: 204)¹¹

Uno de los procedimientos más utilizados en la investigación cualitativa para garantizar la validez de los datos y la fiabilidad de las interpretaciones es la triangulación. Este es un *“procedimiento que pretende aproximarse metodológicamente, desde distintos puntos de vista a un mismo objeto de estudio previamente definido”* (Gillham, 2000: 13)¹².

La premisa sobre la que se fundamenta la triangulación es que la combinación de múltiples métodos y materiales documentales en nuestro caso, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga

⁷ Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata

⁸ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁹ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁰ Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹¹ Posadas Kalman, V. (2009). *Tratamiento del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹² Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. London y New York: Continuum.

mayor rigor, profundidad y riqueza. Ahora se considera, dice Richardson (1996)¹³ que,

“La imagen central de la investigación cualitativa es el cristal no el triángulo. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos. En el proceso de cristalización el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista. No hay una correcta lectura del acontecimiento. Cada lectura, cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente. La triangulación es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización”

En nuestro estudio hemos entendido necesario combinar metodologías, ya que el enfoque cuantitativo, mediante cuestionario cerrado, nos permitirá llegar a una gran población en nuestra investigación, cuantificar los resultados y en cierta medida poder generalizarlos, y el enfoque cualitativo, mediante grupo de discusión y entrevistas, nos proporcionará profundizar más en la realidad para comprenderla, dándole un enfoque interpretativo. No pretendemos contrastar los datos que obtenemos mediante una metodología de investigación y otra, sino combinarlas en un mismo proyecto de investigación en función de nuestros objetivos y que ambas funcionen de forma complementaria. Macarro Moreno (2008: 276)¹⁴; Posadas Kalman (2009: 202)¹⁵.

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin y Licoln (2000)¹⁶ denominan *modelo de triangulación* y que en trabajos anteriores a éste han planteado Ibáñez (1996: 266)¹⁷, Fajardo del Castillo (2002: 386)¹⁸, Palomares Cuadros (2003: 252)¹⁹; Collado Fernández (2005: 1207)²⁰; Vilchez Barroso (2007: 248)²¹; Torres Campos (2008: 216)²²;

¹³ Richardson, J.T.E. (Ed) (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and Social Sciences*. Leicester: BPS Books

¹⁴ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁵ Posadas Kalman, V. (2009). *Tratamiento del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁶ Denzin, N.K. y Licoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres: Sage.

¹⁷ Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁸ Fajardo del Castillo, J.J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada

¹⁹ Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital

²⁰ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Macarro Moreno (2008: 277)²³; Figueras Valero (2008: 232)²⁴ y Posadas Kalman (2009: 204)²⁵ que vienen a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogida de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

El diseño de la investigación se ha desarrollado teniendo en consideración las siguientes fases:

1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema y demanda.
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
3ª Fase	PROPÓSITO: Conocer, Indagar, Verificar e Identificar. Elaboración, validación y pasación del Cuestionario al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado tutor de los Centros de la Comarca del Guadalhorce.
5ª Fase	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS.
6ª Fase:	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.
7ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.
8ª Fase:	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.

Cuadro IV.3.1.- Tipología y Fases de la investigación

²¹ Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales, y la influencia de la Educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

²² Torres Campos, J.A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

²³ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

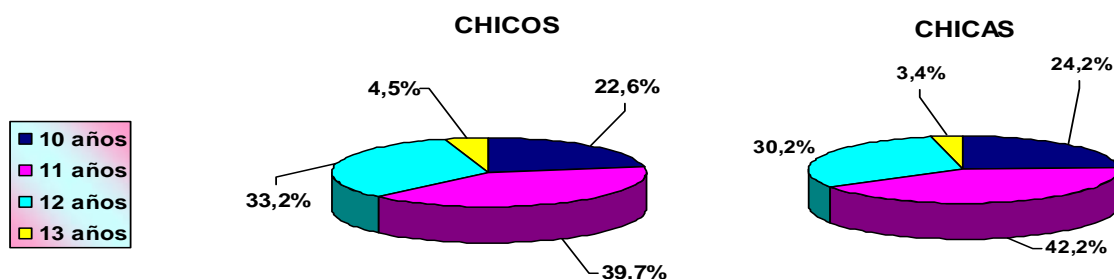
²⁴ Figueras Valero, F.J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

²⁵ Posadas Kalman, V. (2009). *Tratamiento del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

3.2.- La Muestra

La Muestra elegida es el alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto curso) de los centros educativos de la Comarca del Guadalhorce (Málaga). El total de participantes en la muestra es de 910 alumnos y alumnas, de los cuales 443 son chicos y 467 son chicas. La proporción del alumnado por tipos de centro es: 396 chicos de centros públicos y 419 chicas. En centros privado-concertados, 47 chicos y 48 chicas. El número de alumnos/as que estudia 5º curso es de 460 alumnos/as y en 6º curso estudian 450.

Al analizar la edad del alumnado, entre los chicos, vemos que un porcentaje del 22,57% tienen diez años, un 39,73% once años, un 33,18% doce años y un 4,51% trece años. En cuanto a las chicas, un porcentaje del 24,20% tienen diez años, un 42,18% once años, un 30,19% doce años y un 3,43% trece años. Así, cabe destacar que la muestra se centra en mayor medida en chicos y chicas de once años, seguido por los de doce, diez y por último trece años.



Gráficos IV.3.2.- Distribución de la muestra por edad.

Por zona geográfica, un 61,85% estudian en centros de tipo rural frente a un 38,15% que lo hacen en un centro urbano. En cuanto a las chicas, un 59,53% estudian en centros de tipo rural frente a un 40,47% en un centro urbano.

Si nos referimos al entorno familiar, social, económico y cultural podemos decir que pertenecen a un nivel heterogéneo, al pertenecer a la muestra alumnado de toda la provincia y de todo tipo de centros (públicos y privados-concertados).

Siguiendo las directrices de los manuales de investigación revisados como el de Goetz y Lecompte (1988: 92–98)²⁶, el universo de población lo constituye el total de alumnos matriculados de 5º y 6º de Educación Primaria en el curso 2008/09 en los centros educativos de la Comarca, tanto de carácter público como privados-concertados.

El error de la muestra que acompaña al *diseño de encuesta* realizado, toma un nivel de confianza (1- α) del 95,5% ($\pm 2\sigma$) con error muestral de $\pm 3,65\%$ para el conjunto de la muestra y aplicando la formula utilizada por Taglicarne²⁷, donde e= error muestral, P=Q, (50/50 en % estimados), $Z\alpha=2$ asociada a un nivel de significación, obteniendo un N= 910.

Los alumnos y alumnas de nuestra muestra pertenecen a los siguientes centros educativos:

CENTRO	Población	TIPO Público-Concertado	ALUMNADO		
			5º Curso	6º Curso	TOTAL
CEIP CANO CARTAMÓN	Estación de Cártama	PÚBLICO	41	24	65
CEIP LA CAMPIÑA	Cártama	PÚBLICO	13	49	62
CEIP PABLO NERUDA	Cártama	PÚBLICO	33	43	76
CEIP LOS REMEDIOS	Cártama	PÚBLICO	37	32	69
CEIP NTRA SRA DE LOURDES	Coín	PRIVADO-CONCERTADO	47	48	95
CEIP CARAZONY	Coín	PÚBLICO	39	47	86
CEIP LOPE DE VEGA	Coín	PÚBLICO	32	0	32
CEIP HUERTAS VIEJAS	Coín	PÚBLICO	43	50	93
CEIP REMEDIOS ROJO	Monda	PÚBLICO	30	23	53
CEIP LOS ALMENDROS	Guaro	PÚBLICO	15	15	30
CEIP EMILIA OLIVARES	Alhaurín el Grande	PÚBLICO	43	43	86
CEIP EL CHORRO	Alhaurín el Grande	PÚBLICO	16	19	35
CEIP LOS LLANOS	Álora	PÚBLICO	26	22	48
CEIP FUENSANTA	Pizarra	PÚBLICO	45	35	80
Totales			460	450	910

Tabla IV.3.2.- Distribución de la Muestra.

²⁶ Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

²⁷ Formula utilizada por Taglicarne para elaborar la Tabla Prontuaria para poblaciones finitas, para establecer suficientemente seguros (seguridad del 95,5%) que el resultado esté comprendido dentro del limite de error (\pm) indicado, en nuestro caso entre 3,65%. En: Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

En relación a nuestra muestra de tipo cualitativa, según Tójar (2006)²⁸ el muestreo cualitativo es intencional, esto es, la persona que investiga va adoptando decisiones de selección de los diversos elementos de la realidad social a investigar, en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de esa misma realidad, que se va encontrando y construyendo. Se puede decir que el muestreo cualitativo dice Macarro Moreno (2008: 273)²⁹, *también busca representatividad, aunque no en sentido estadístico ni con intenciones de generalización*. Busca relevancia y "representación emblemática" en la profundidad de las situaciones que observa, busca en cierto modo la ejemplaridad, lo especial de cada contexto y realidad.

Flick (2004)³⁰ indica, que los dos elementos principales que deben guiar la selección de informantes, son la "pertinencia" y la "adecuación". La pertinencia se refiere a la elección de las personas que mejor y más información puede generar sobre la investigación. La adecuación se refiere a contar con los datos necesarios y suficientes para una comprensión lo más exhaustiva posible del fenómeno.

En relación al tipo de muestreo cualitativo, Tójar (2006)³¹, siguiendo a Patton (1990)³², identifica hasta diez tipos de muestreo diferentes. Para nuestra investigación hemos utilizado el denominado "*muestreo por criterio lógico*" que se basa en reunir todos los casos disponibles que reúnan algún criterio de interés para la investigación. De la misma manera, el profesorado tutor participante en el grupo de discusión ha sido seleccionado entre el profesorado de los centros de la Comarca del Valle del Guadalhorce, en cuyos centros se ha realizado la investigación. El Grupo de Discusión se realizó el día 18 de Mayo de 2009 en la Sala de Profesores del Colegio Público "*Cano Cartamón*", en la población de la Estación de Cartama (Málaga). El debate comenzó a las 17,15 horas y finalizó a las 19,00 horas. Participaron 8 profesores tutores, 5 hombres y 3 mujeres, moderados por un doctor investigador del Grupo de

²⁸ Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La muralla.

²⁹ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

³⁰ Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

³¹ Tójar, J.C. (2006). *Ibidem*.

³² Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE. Newbury Park, CA.

Investigación “Diseño, desarrollo e investigación del currículo de Didáctica de la Educación Física” HUM 727, de la Junta de Andalucía.

3.3.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Como ya hemos expuesto con anterioridad, nuestra metodología integra técnicas cualitativas (grupo de discusión) y cuantitativas (cuestionario), para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido el siguiente:

- Para el análisis de datos cualitativos, Grupos de Discusión, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen (Rodríguez, Gil y García, 1996: 248 y ss.)³³.
- El cuestionario base utilizado ha sido el propuesto por Gámez Sánchez (2009)³⁴, validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983)³⁵ y actualizado por Varela (1991)³⁶; Barrientos Borg (2001)³⁷ y Palomares Cuadros (2003)³⁸ y modificado por el grupo de expertos. Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 15.0.

3.3.1.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas, con el fin de obtener a la vez apreciaciones del encuestado referente al tema en cuestión.

³³ Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

³⁴ Gámez Sánchez, L. (2009). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumando de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada.

³⁵ Helmer, O. (1983). En *Using Delphi Technique*. Disponible en: http://www.vocetech.org.bn/virtud_lib/. Consulta realizada el día 13 de marzo de 2009.

³⁶ Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5 (24):114-116.

³⁷ Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.

³⁸ Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada. Reprodigital.

Según Buendía (1992)³⁹ en relación con la naturaleza del contenido, las preguntas las podemos clasificar en:

- Preguntas de identificación.
- Preguntas de información.
- Preguntas de opinión.
- Preguntas de actitud.
- Preguntas de motivación.

Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión Bibliográfica.
2. Confección del cuestionario.
3. Pilotaje del mismo.

3.3.1.1.- Revisión Bibliográfica

Para la definición operativa de las categorías principales del cuestionario, y conseguir información actualizada sobre el estado de la cuestión a investigar, se realizó una revisión de la actualidad científica en consonancia con el tema y con los objetivos diseñados para la evaluación del programa. Así, se pretendía partir de la manera más exhaustiva posible y ofrecer a los expertos que colaboraron en la segunda fase, es decir, en la construcción y validación final del cuestionario.

3.3.1.2.- Confección del cuestionario

Se ha utilizado como base el cuestionario elaborado y validado por Gámez Sánchez (2009)⁴⁰ a través de la técnica Delphi, siguiendo las indicaciones expresadas en las investigaciones de Fajardo del Castillo (2002: 212)⁴¹; Palomares Cuadros (2003: 234)⁴²; Collado Fernández (2005: 507)⁴³;

³⁹ Buendía Eisman, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos, en M. P. Colas y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

⁴⁰ Gámez Sánchez, L. (2009). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada.

⁴¹ Fajardo Del Castillo, J.J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴² Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos del Parque Periurbano "Dehesas del Generalife"*. Granada: Reprograf.

Vílchez Barroso (2007: 277)⁴⁴; Torres Campos (2008: 316)⁴⁵; Cordón Muñoz (2008: 185)⁴⁶; Ibáñez García (2008: 207)⁴⁷; Macarro Moreno (2008: 280)⁴⁸ y Figueras Valero (2008: 241)⁴⁹.

La secuencia de elaboración del cuestionario base, realizado por Gámez Sánchez (2009)⁵⁰ ha sido la siguiente:

- Envío del primer cuestionario con propuesta de los campos a estudiar.
- Análisis del primer cuestionario.
- Envío del segundo cuestionario con los campos y subcampos, indicando el grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema y preguntas correspondientes a cada uno de ellos.
- Análisis del segundo cuestionario.
- Envío del Tercer cuestionario ya jerarquizado en campos y con una reordenación de los subcampos y de las preguntas pertenecientes a cada uno de ellos. Incluyendo los grados de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Análisis del tercer cuestionario.
- Envío de cuarto cuestionario jerarquizado por campos, subcampos, variables y preguntas categorizadas.

⁴³ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴⁴ Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales, y la influencia de la Educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴⁵ Torres Campos, J.A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴⁶ Cordón Muñoz, M^a M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial en Andalucía Oriental*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴⁷ Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andújar, Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴⁸ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴⁹ Figueras Valero, F.J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵⁰ Gámez Sánchez, L. (2009). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada.

- Análisis del cuarto cuestionario.
- Envío del quinto cuestionario jerarquizado por campos, subcampos, variables y preguntas categorizadas.
- Análisis del quinto cuestionario y su elevación a definitivo.
- Diseño y pilotaje del Cuestionario final.

Este cuestionario base, se procedió a enviarlo a diez expertos en metodología de la investigación, a los que se les suministró el cuestionario base e información exhaustiva del entorno físico, social y escolar de la Comarca del Guadalhorce, para facilitar las modificaciones pertinentes en función de las anteriores variables.

Fueron eliminados 3 ítems e incorporados 7 nuevos, para dar respuesta a las condiciones específicas del entorno de la Comarca. Se eliminaron los ítems:

- Cuando voy a comprar casi siempre elijo lo más caro.
- Cuando estoy con mis amigos/as hablamos de que nos gustaría tener (ropa, juegos, ordenador, videoconsola,...).
- A menudo los fines de semana voy a comprar con mis padres.

Se proponen los siguientes Ítems nuevos:

- Cuando elijo la mochila para el colegio, me fijo más en la estética que en su funcionalidad.
- Para almorzar y cenar de lunes a viernes suelo beber agua.
- Cuando visito el Parque Natural la Sierra de las Nieves suelo recoger la basura que encuentro aunque no la haya tirado yo.
- Mis padres me enseñan por qué debo comprar una cosa y no otra.
- En clase incluimos actividades de reciclaje diariamente con diferentes materiales (papel, briks, etc).
- En casa puedo ver cualquier programa o película.
- Casi todos los días veo 2 horas o más la televisión.

3.3.1.3. - Validez y fiabilidad del Cuestionario

3.3.1.3.1.- Validez del Cuestionario

La validez es el grado en que los resultados coinciden realmente con la realidad estudiada (Bell, 2002)⁵¹. Siguiendo a esta misma autora, hemos

⁵¹ Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

considerado oportuno asegurar tanto la validez interna como la externa. Entendemos por validez interna del cuestionario el grado de coincidencia entre el significado atribuido a las categorías conceptuales que hemos asignado y el significado atribuido a esas mismas categorías por los participantes, mientras que la validez externa es el grado de coincidencia de los resultados con otros estudios similares y en el que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación utilizadas resulten comprensibles para otros investigadores.

En nuestro caso, hemos asegurado la validez externa del cuestionario apoyándonos en una fuerte revisión teórica y documental de los cuestionarios que se han utilizado previamente con un objeto de estudio similar al nuestro, mientras que la validez interna la hemos garantizado apoyándonos en dos procedimientos: la validez de los expertos y la prueba piloto o pretest del cuestionario (Latiesa, 1996⁵²; Losada y López-Feal, 2003)⁵³.

La técnica Delphy ha contribuido a fortalecer las cualidades técnicas del instrumento, especialmente la validez de contenido del instrumento. Un estudio a posteriori de carácter exploratorio con los datos de las dos muestras de primero y cuarto, nos permite analizar la validez de constructo a partir de la saturación de las diferentes variables en una serie de factores teóricos.

Validez de expertos: 10 expertos en metodología de investigación valoraron la representatividad o importancia de las preguntas (escala Liker de 0 a 10) y la adecuación de las respuestas de cada una de las cuestiones planteadas en el cuestionario. A partir de estas aportaciones, elaboramos el documento que formó parte del estudio piloto. Este procedimiento de selección es utilizado frecuentemente en investigación social (Anguera, y cols., 1998)⁵⁴.

Según Cea D´Ancona (2001)⁵⁵, para la prueba piloto del cuestionario, se escoge una pequeña muestra de individuos de iguales características que la población estudio. El objetivo esencial de esta fórmula de validación, es evaluar la adecuación del cuestionario, la formulación de las preguntas y su disposición conjunta. En concreto, con esta prueba pretendimos comprobar que:

⁵² Latiesa, M. (1996). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.

⁵³ Losada, R. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid. Thomson, D.L.

⁵⁴ Anguera, M.T.; Arnau, I.; Ato, M.; Martínez, R.; Pascual, J. y Vallejo, G. 1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.

⁵⁵ Cea D´Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Las preguntas tienen sentido, se comprenden y provocan las respuestas esperadas.
- La disposición conjunta del cuestionario (su secuencia lógica) sea adecuada, y que su duración no fatigue al cuestionado.
- Las instrucciones que figuran en el cuestionario se entendían.

La prueba piloto, además de mirar los primeros índices de fiabilidad de los ítems y consistencia del cuestionario, también aportó indicadores sobre el grado de comprensión y de acuerdo de los participantes en esta fase previa con los significados e ítems que se proponían.

La versión definitiva del cuestionario fue obtenida a partir de la aplicación de una prueba piloto (n = 25), en un grupo de 5º curso de Educación Primaria. Así, pudimos comprobar cuáles eran las dificultades con las que nos podíamos encontrar en la comprensión de las diferentes preguntas y respuestas, en relación a la redacción, adecuación y terminología específica. Sólo dos de las preguntas fueron modificadas en su redacción, para, como hemos comentado con anterioridad, asegurar una mejor comprensión de las mismas.

3.3.1.3.2.- Fiabilidad del Cuestionario

La fiabilidad para Del Villar (1994)⁵⁶, hace referencia a las condiciones de los instrumentos de medida, así como a las coincidencias entre los experimentadores al manejar los instrumentos de medición (objetividad). Se habla de que un instrumento es fiable cuando mide siempre lo mismo, en cualquier momento. Quiere esto decir que los resultados logrados en mediciones repetidas (del mismo concepto), han de ser iguales para que la medición se estime fiable. Bell (2002)⁵⁷ y McMillan y Schumacher (2005)⁵⁸, entienden que “*un instrumento es fiable, cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna*”. Una forma común de comprobar la fiabilidad consiste en aplicar el mismo procedimiento de medición en diferentes momentos para, posteriormente, observar si se obtienen resultados similares en las distintas mediciones del concepto. Pero existen además otros métodos de comprobar la fiabilidad.

⁵⁶ Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.

⁵⁷ Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

⁵⁸ Mc Millan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

Para obtener el coeficiente de alpha de Cronbach hemos utilizado el paquete estadístico S.P.S.S. 16.0 (Statistical Product and Social Science). Este programa nos facilitó los coeficientes, obteniendo un alfa de Cronbach en todos los ítems por encima de 0.6, indicándonos que el cuestionario es fiable. Los resultados del análisis de fiabilidad global de los ítems del 1 al 132 arrojan un valor de fiabilidad de 0,801.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados
,801	,754

Tabla 3.3.1.2.2.a- Alfa de Cronbach general

El resultado pormenorizado del alfa de Cronbach, ha sido el expuesto en la siguiente tabla:

Nº	Descriptivo	Alfa de Cronbach
Item nº 1	Para mí es importante tener muchos juguetes y juegos.	,797
Item nº 2	Me siento bien cuando llevo ropa parecida a la de mis amigos.	,798
Item nº 3	Cuando no consigo lo que quiero tener, me enfado mucho.	,799
Item nº 4	Mis compañeros se ríen de mí porque no llevo ropa de marca.	,799
Item nº 5	Cuando voy a comprar algo pienso antes si realmente lo necesito.	,801
Item nº 6	Cuando me quiero comprar algo que me gusta, ahorro hasta que pueda comprarlo.	,799
Item nº 7	Cuando me gusta algo, quiero tenerlo lo antes posible.	,798
Item nº 8	Cuando voy a comprar algo miro las características del producto (edad recomendada, dónde está fabricado, el material con el que está hecho, garantía...).	,798
Item nº 9	En Navidad es la época del año en la que pido más regalos.	,798
Item nº 10	En casa, los juguetes que no utilizamos los tiramos a la basura.	,802
Item nº 11	Normalmente en mi cumpleaños pido muchos regalos a mis familiares.	,797
Item nº 12	Cuando elijo la mochila para el colegio, me fijo más en la estética que en su funcionalidad.	,799
Item nº 13	Normalmente, al comenzar el curso me compro materiales nuevos (lápices, libretas, rotuladores...) para el colegio.	,801
Item nº 14	Me gasto muy pronto el dinero que me dan mis padres.	,799
Item nº 15	Casi toda mi ropa lleva la marca que me gusta.	,795
Item nº 16	Cuando sale un nuevo videojuego, se lo pido a mis padres.	,797
Item nº 17	Si compro algo y al poco tiempo no funciona bien, sé que tengo derecho a reclamar su sustitución por otro nuevo o su reparación.	,799
Item nº 18	Normalmente visto ropa que han usado otras personas: hermanos/as,..	,801
Item nº 19	Creo que es importante tener información sobre los derechos del consumidora.	,798

Item nº 20	Al recreo me llevo para comer bollos y dulces.	,798
Item nº 21	Compro casi todos los días chucherías.	,799
Item nº 22	A menudo consumo frutas y verduras.	,799
Item nº 23	Suelo merendar galletas, pasteles, bizcochos...	,799
Item nº 24	Normalmente voy a restaurantes para comer hamburguesas, pizzas...	,798
Item nº 25	Para almorzar y cenar de lunes a viernes suelo beber agua.	,800
Item nº 26	Normalmente voy a comprar que ir a hacer deporte.	,801
Item nº 27	La mayoría de las películas que veo son descargadas de Internet.	,800
Item nº 28	Casi todos los días juego con la videoconsola o con el ordenador.	,800
Item nº 29	Suelo arreglar juguetes rotos o construirlo por mí mismo.	,798
Item nº 30	Por las tardes, realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.	,800
Item nº 31	Creo que se ahorra más agua en un baño que en una ducha.	,799
Item nº 32	Cuando me lavo los dientes cierro el grifo del agua.	,801
Item nº 33	Normalmente dejo los electrodomésticos con el piloto encendido.	,800
Item nº 34	Normalmente reciclo los envases y papeles.	,798
Item nº 35	Habitualmente utilizo cuadernos de papel reciclado.	,797
Item nº 36	Estoy acostumbrado/a a reutilizar el papel que solo está escrito por una cara.	,801
Item nº 37	Suelo reciclar los objetos usados (pilas, botellas, ropa).	,799
Item nº 38	Cuando voy de excursión o de paseo, en el campo o en la ciudad, guardo los desperdicios para tirarlos después a la basura.	,800
Item nº 39	Conozco los materiales que hay que reciclar en cada uno de los contenedores (contenedor azul, amarillo, verde y gris).	,800
Item nº 40	Cuando visito el Parque Natural la Sierra de las Nieves suelo recoger la basura que encuentro aunque no la haya tirado yo.	,798
Item nº 41	Conozco que es el comercio justo.	,798
Item nº 42	Creo que mi familia me da poco dinero a la semana para mis gastos.	,800
Item nº 43	Mis padres me suelen comprar la ropa en centros comerciales.	,798
Item nº 44	Mi familia me pregunta antes de comprarme algo que quiero.	,797
Item nº 45	Mis padres me enseñan a valorar más lo que tengo como persona (una familia, amigos, actitudes positivas...) que las cosas materiales (juguetes, ropa, ordenador...).	,799
Item nº 46	Mis padres me enseñan a no creermelo todo lo que dicen los anuncios de la TV.	,801
Item nº 47	Todo lo que compran mis padres suele ser la marca más cara.	,797
Item nº 48	Mis padres me enseñan a disfrutar con lo que tengo y no pensar en lo que tienen los demás o lo que yo podría llegar a tener.	,799
Item nº 49	Mis padres reciclan la basura de casa en cuatro tipos (papel, plásticos, vidrios y orgánica).	,798
Item nº 50	Mis padres me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen.	,799
Item nº 51	Mis padres me enseñan por qué debo comprar una cosa y no otra.	,798
Item nº 52	Cuando me compro ropa, pienso en lo que dirán mis amigos/as.	,798
Item nº 53	Si mis amigos/as se compran unas zapatillas de marca, yo me las compro igual.	,797
Item nº 54	Mis amigos me aconsejan sobre lo que debo comprar.	,798
Item nº 55	Casi todos mis compañeros/as llevan ropa de marca.	,796

Item nº 56	En el colegio hacemos talleres y actividades relacionados con las compras (ropa, alimentos, juegos, videoconsola, etc.).	,796
Item nº 57	En el colegio hacemos actividades de reciclaje (papel, plásticos, vidrios...).	,797
Item nº 58	El maestro/a nos enseña a que apaguemos las luces cuando no hay nadie en el aula.	,798
Item nº 59	Mis maestros/as me han enseñado a no malgastar los materiales (tizas, folios, lápices...).	,799
Item nº 60	Mis maestros me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen.	,798
Item nº 61	En mi colegio utilizamos papel reciclado.	,796
Item nº 62	Al comenzar el curso mis maestros/as nos piden que compremos materiales (libretas, lápices, rotuladores...).	,800
Item nº 63	En clase incluimos actividades de reciclaje diariamente con diferentes materiales (papel, briks, etc).	,795
Item nº 64	Los programas de televisión que más me gustan se emiten por la noche.	,799
Item nº 65	Lo que más veo en televisión son: dibujos animados y series infantiles.	,800
Item nº 66	En casa puedo ver cualquier programa o película.	,799
Item nº 67	De mayor me gustaría ser famoso/a como los personajes de la televisión.	,798
Item nº 68	En Navidad o en mis cumpleaños casi todos los regalos que pido salen en televisión.	,797
Item nº 69	Casi todos los días veo 2 horas o más la televisión.	,801
Item nº 70	Mi maestro/a me enseña a que seamos críticos ante lo que aparece en la televisión, prensa, radio, internet.	,798
Item nº 71	Cuando se me rompe algún juguete lo tiro a la basura.	,802
Item nº 72	Pienso que es importante ser cuidadoso con los materiales, juguetes, etc. para que duren más.	,799
Item nº 73	Cuando compro el material deportivo (ropa, balones....) me fijo en la marca.	,796
Item nº 74	Hago actividad física casi todos los días de la semana.	,798
Item nº 75	En clase de E. Física, fabricamos juegos con materiales que no utilizo en casa (botellas, cartones, plásticos...).	,798
Item nº 76	Mi maestro/a de E. Física me dice que es muy importante respetar el material deportivo, las pistas polideportivas y el gimnasio.	,799
Item nº 77	Creo que la ropa deportiva es mejor por ser de marca.	,800
Item nº 78	En clase de E. Física arreglamos los materiales deportivos estropeados.	,797
Item nº 79	En clase de E. Física aprendemos a darles distintos usos a un mismo material.	,797
Item nº 80	Para practicar mi deporte favorito pago una cuota todos los meses.	,800
Item nº 88	¿Llevas uniforme en el colegio?.	,801
Item nº 89	Televisión en mi cuarto.	,802
Item nº 90	Videoconsola.	,801
Item nº 91	Mp3, Mp4...	,802
Item nº 92	Bicicleta.	,801
Item nº 93	Moto.	,802
Item nº 94	Dvd.	,801
Item nº 95	Ordenador personal.	,802
Item nº 96	Conexión a Internet.	,801
Item nº 97	Móvil.	,801

Item nº 98	Coche.	,801
Item nº 100	Otros:	,802
Item nº 116	Parques.	,801
Item nº 117	Zonas verdes.	,802
Item nº 118	Polideportivos.	,802
Item nº 119	Calle o plaza.	,801
Item nº 120	Grandes centros comerciales.	,801
Item nº 121	Gimnasios.	,801
Item nº 122	Cine.	,802
Item nº 123	Playa.	,801
Item nº 124	Campo.	,801
Item nº 125	Piscina.	,801
Item nº 127	Rellenar este cuestionario me ha resultado:	,801
Item nº 128	Este cuestionario me ha parecido:	,801
Item nº 129	Creo que los resultados del cuestionario me pueden servir:	,800
Item nº 130	Este cuestionario me ha gustado:	,802
Item nº 131	¿Quieres añadir alguna cosa a este cuestionario?.	,800
Item nº 132	En las respuestas de este cuestionario he sido:	,801

Tabla 3.3.1.2.2.b.- Alfa de Cronbach por ítems.

3.3.2.- Técnica cualitativa: El Grupo de Discusión

3.3.2.1.- Conceptualizando el Grupo de Discusión

Como técnica cualitativa de recogida de información en nuestra investigación hemos decidido la utilización del grupo de discusión. La elección de esta técnica se debe a que ésta se adaptaba perfectamente a los objetivos planteados. Consideramos, como dice Macarro Moreno (2008: 293)⁵⁹, que los grupos de discusión propician la inquietud necesaria para dar sus opiniones por la situación de discusión grupal que se plantea.

Los grupos de discusión forman parte de las técnicas de investigación que utilizan pedagogos, sociólogos, politólogos o psicólogos, pero su conocimiento quizás ha trascendido por la gran utilización que han hecho de esta técnica las investigaciones de mercado y el seguimiento de audiencias. El reconocimiento de los resultados de los estudios basados parcial o totalmente en grupos de discusión, ha incrementado la demanda de su uso hasta el punto

⁵⁹ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

de ser una práctica habitual en los más variados estudios. Este trabajo resalta las capacidades y los límites de esta práctica, y reflexiona sobre situaciones específicas, derivadas de la experiencia en múltiples trabajos de investigación (Krueger, 1991: 34)⁶⁰.

Cuando en una investigación se plantea un grupo de discusión, la finalidad que se pretende es obtener amplia información, mediante una técnica en la que el entrevistador intervenga lo menos posible, y deje un margen de actuación a las personas implicadas *“hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad”* (Callejo, 2001: 22)⁶¹.

Se denomina también *“reunión de grupo”* o *“discusión de grupo”*, se basa en el grupo como unidad representativa (célula social), que expresa unas determinadas ideas: valores, opiniones, actitudes..., dominantes en un determinado estrato social. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características en común que les relacionan con el tema objeto de la discusión.

Podemos definirlo, siguiendo a Muccielli (1969: 45)⁶² como *“aquel grupo cuyo objetivo es hacer una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones”*. Merece la pena destacar de esta definición que un grupo de discusión no es un grupo de trabajo, y por tanto su objetivo no es producir, -no es un lugar de acción, ésta se emprenderá a posteriori- sino intercambiar opiniones de manera que se obtenga una información acerca de las percepciones, actitudes o motivaciones de un colectivo determinado (Villasante, Montañés y Martín, 2000: 67)⁶³.

Los participantes de un grupo de discusión expresan sus opiniones sobre un tema de interés común. Las personas aportan informaciones sin modificar las de las demás; no se trata de un intento de imponerse sino de aportar unas ideas. Una condición de los grupos de discusión es que estén compuestos por personas similares entre sí. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características comunes que les relacionan con el objeto

⁶⁰ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

⁶¹ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

⁶² Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.

⁶³ Villasante, T. R.; Montañés, M. y Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.

de la discusión de tal manera que se facilite el intercambio de opiniones sobre aspectos que todos conocen, el no cumplir este requisito puede dar lugar a retraimiento frente a personas que se perciben distintas del resto del grupo (Fajardo del Castillo, 2002: 345)⁶⁴.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa, muy similar a la entrevista, donde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir esa línea argumental. Se podría señalar que *“los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo”* (Del Rincón y cols., 1995: 318)⁶⁵.

3.3.2.2.- Diseño del Grupo de Discusión con profesorado tutor de la Comarca del Guadalhorce

El diseño llevado a cabo en el Grupo de Discusión con profesorado tutor de la Comarca del Guadalhorce, ha sido el siguiente:

1.	Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas.
2.	Selección de los participantes: determinación de las características que iban a reunir, así como selección de los mismos.
3.	Selección del moderador.
4.	Determinación del lugar y fecha.
5.	Adiestramiento del moderador.
6.	Desarrollo del grupo de discusión.
7.	Recopilación, transcripción y análisis de la información.

Tabla IV.3.3.2.2.- Diseño del Grupo de Discusión.

El Grupo de Discusión se realizó el día 18 de Mayo de 2009 en la Sala de Profesores del Colegio Público *“Cano Cartamón”* en la población de la Estación de Cartama (Málaga). El debate comenzó a las 17.15 horas y finalizó a las 19.00 horas. Participaron 8 profesores tutores, 5 hombres y 3 mujeres.

La discusión tuvo una duración de 105 minutos, y en el período de registro de información se superó con creces la finalidad planteada por esta

⁶⁴ Fajardo del Castillo, J.J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁶⁵ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

técnica de investigación, es decir, generar ideas sobre las propuestas realizadas. Se desarrolló en un ambiente relajado, a pesar de que existieron posturas divergentes. El profesorado actuó con total naturalidad, y la conversación se desarrolló de manera fluida, dinámica,... de tal manera, que la intervención del moderador se limitó a reconducir la conversación, siguiendo el guión preestablecido de antemano, en momentos puntuales.

Para el análisis de la información, las fases por las que ha pasado la información han sido las siguientes:

1. Transcripción.
2. Tratamiento en el Software Aquad Five.
3. Clasificación en categorías relevantes
4. Descripción.
5. Interpretación.
6. Discusión.

Una vez transcrita la información, ésta ha sido tratada para su inclusión en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*, seguidamente fue codificada, de tal forma que al incluir una cita textual en el análisis se tuviera en cuenta, tanto el profesor/a que la decía, como su localización dentro del texto, incluyendo el número de la línea de inicio y de finalización. La transcripción es fundamental debido a que gracias a ella se puede profundizar en la información y no dejar nada en el recuerdo. *“El análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico, por estandarizado o personalizado que sea éste, aun cuando el excedente de obsesión analítica siempre es personal”* (Callejo, 2001:145)⁶⁶.

3.3.2.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión en nuestra investigación

Consideramos que no tiene sentido como dice Macarro Moreno (2008: 301)⁶⁷, *“calibrar o evaluar la validez de una metodología cualitativa con los criterios tradicionales de validez utilizados para la parte cuantitativa (validez interna, externa, fiabilidad y objetividad)”*.

⁶⁶ Callejo, J. (2001). *Ibidem*.

⁶⁷ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Siguiendo a Villa, Álvarez y Ruíz (2003)⁶⁸, no se pretende una validez y fiabilidad estadística, sino alcanzar un adecuado nivel de confiabilidad y consistencia en los datos.

Los criterios de validez interna, externa y fiabilidad, desarrollados por la metodología cuantitativa, tienen correspondencia con la credibilidad, transferibilidad y la consistencia (dependencia), respectivamente, de la metodología cualitativa. Sin embargo, también se nos advierte de otro criterio más, el de neutralidad (confirmabilidad), criterio que se corresponde a la objetividad en el contexto cuantitativo. Podemos interpretar que la credibilidad, en lugar de validez interna, mira el valor verdad de la investigación. La transferibilidad, en lugar de la validez externa, mira la aplicabilidad de los resultados. La dependencia, en lugar de la fiabilidad, mira la consistencia de los datos, y la confirmabilidad, en lugar de la objetividad, se refiere al problema de la neutralidad (Villa, Álvarez y Ruíz, 2003)⁶⁹. A continuación vamos a detallar la aplicación de cada uno en nuestra investigación.

En cuanto a la credibilidad, siguiendo a Flick (2004)⁷⁰; Bolívar, Domingo y Fernández (2001)⁷¹ para garantizar este criterio en nuestro estudio, hemos desarrollado las siguientes acciones:

- Implicación y claridad de las actuaciones realizadas por el investigador respecto a los objetivos propuestos en nuestro estudio.
- Hemos intercalado continuamente las fases de recolección, interpretación y sistematización de los datos.
- Sometimiento de las informaciones al interés mutuo (dialécticamente consensuado y negociado) de llegar a conclusiones reales y valiosas. Este interés mutuo, y contrastación de información ha sido constante, sin reducirlo a la fase terminal cuando la interpretación y la redacción han sido ya concluidas.

En relación a la transferibilidad, como su correspondiente validez externa, en nuestro caso se refiere al grado en que los miembros del grupo de discusión realizado son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos, siendo todos los participantes profesores tutores del

⁶⁸ Villa, A.; Álvarez, M. y Ruíz, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.

⁶⁹ Villa, A.; Álvarez, M. y Ruíz, J.I. (2003). *Ibidem*.

⁷⁰ Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

⁷¹ Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.

alumnado encuestado. No debe olvidarse que la transferabilidad no es una función del número de sujetos estudiados (muestreo probabilístico), sino de las características de los sujetos que han participado en los grupos de discusión.

Macarro Moreno (2008: 302)⁷² señala a este respecto que *"opinamos que cada contexto es genuino y por tanto no generalizable. Por consiguiente, no debemos confundir el muestreo en investigaciones cuantitativas, donde debe ser representativo o típico de una población, con nuestro objetivo, que es arrojar luz sobre el conocimiento de un contexto, pretendiendo abarcar un máximo de circunstancias en las que se pueden obtener informaciones distintas y enriquecedoras"*.

Respecto a la consistencia o dependencia, es la equivalente de la fiabilidad en el estudio cuantitativo y consistente en la preocupación por conseguir los mismos resultados al replicar un estudio con los mismos sujetos y contextos (Valles, 2000)⁷³.

La correspondencia con el concepto de objetividad en el contexto cualitativo vendría dado por el de confirmabilidad o neutralidad. Se parte de la idea de que la objetividad del investigador no existe, pero se puede llegar a cierto grado de neutralidad en los datos e interpretaciones de los resultados. Para Cohen y Manión (2002)⁷⁴, la objetividad (imparcialidad), versus subjetividad (parcialidad), en realidad es un *"continuum"*. Uno puede situarse más o menos cerca de alguno de estos conceptos aparentemente bipolares. Lo idóneo para cualquier investigador es aproximarse a la neutralidad o imparcialidad. Para ello, existen estrategias, como la triangulación, la reflexión por parte del investigador, y la revisión por un *"agente externo"* (Skritc, 1994; citado por Villa, Álvarez y Ruíz, 2003)⁷⁵ que compruebe si los datos en los que se apoyan las interpretaciones son realmente consistentes. Nosotros en este sentido hemos aplicado la triangulación de los datos.

⁷² Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁷³ Vallés, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis. Este autor asegura que la dependencia se hace operativa mediante una suerte de auditoria externa. Para ello el investigador cualitativo debería facilitar la documentación que haga posible tal inspección: transcripciones de documentos y todo tipo de materiales en los que se puede seguir el rastro de su trabajo intelectual.

⁷⁴ Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

⁷⁵ Villa, A.; Álvarez, M. y Ruíz, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.

3.4.- Análisis de los Datos

3.4.1.- Procedimiento desarrollado en el análisis de los datos cuantitativos

Una vez obtenidos los datos del cuestionario, estos fueron almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (S.P.S.S. versión 15.0 para Windows), como archivos de extensión sav., para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa y realizar los cálculos oportunos.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *no*, *nunca*, hasta *sí*, *siempre*).
- b) *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, de las cuales sólo hemos incluido las de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística. Este procedimiento nos permite conocer los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas. Si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad tanto unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$. En la representación de los resultados sólo hemos incluido las tablas de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística.
- c) *Análisis de Correspondencia.* Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos

representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades.

3.4.2.- Procedimiento desarrollado en el análisis de los datos cualitativos

El análisis de los datos cualitativos constituye un aspecto clave y esencial en el proceso de investigación. El carácter abierto y flexible del análisis cualitativo permite no sólo acometer una realidad y extraer el máximo de datos, sino analizar de una manera sistemática, objetiva y relacional el significado que exhibe el objeto de estudio (Northcutt y Mc Coy, 2004)⁷⁶. Como expresan Rodríguez, Gil y García (1996)⁷⁷, trabajaremos con datos y éstos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa de los sujetos estudiados. Son por tanto, una elaboración de la situación, ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.

“El análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido, tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación” (Callejo, 2001)⁷⁸. Para que la información adquiriera un significado y resulte de interés para la investigación, tendrá que ser sometida a un análisis.

Para dicho análisis, las fases por las que ha pasado la información han sido las siguientes:

1. Transcripción.
2. Clasificación en campos y categorías relevantes.
3. Tratamiento en el Software Aquad Five.
4. Descripción.
5. Interpretación.
6. Discusión.

1) Transcripción: El primer paso seguido con la información recogida mediante la grabación en cintas de audio fue el de la transcripción de toda la conversación a lenguaje escrito.

⁷⁶ Northcutt, N. y McCoy, D. (2004). *Thousand Oaks*. CA: Sage,

⁷⁷ Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

⁷⁸ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

2) Clasificación en campos y categorías relevantes (⁷⁹): Los campos en los que hemos organizado la información transcrita han sido los siguientes:

- ❖ CAMPO 1.- LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. UNA SOCIEDAD DE CONSUMO
- ❖ CAMPO 2.- TRANSVERSALIDAD, CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN EN VALORES
- ❖ CAMPO 3.- HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
- ❖ CAMPO 4.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN EL CONSUMO DE LOS ESCOLARES
- ❖ CAMPO 5.- ANALIZANDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO

De la misma manera, los campos fueron complementados por las categorías relevantes y estas a su vez en subcategorías, incluyendo a cada una de ellas su código correspondiente. Quedando los campos de la siguiente manera:

CAMPO 1:	LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. UNA SOCIEDAD DE CONSUMO		CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- Consumo		CON
	1.2.- Consumismo (CSM)	1.2.1.- Consumir, consumir, consumir...	CCC
		1.2.2.- Bueno, bonito y barato	BBB
		1.2.3.- Marcamanía	MAR
	1.3.- Consumerismo		COS
	1.4.- Consumo y desarrollo sostenible (CDS)	1.4.1.- Reciclado	REC
		1.4.2.- Respeto al medio ambiente	RMA

Tabla 3.4.2a.- La Sociedad del Siglo XXI. Una sociedad de consumo.

⁷⁹ Se concreta en diferentes estrategias:

Categorización: identificación del tema o categoría de significado a la que se refiere un determinado fragmento del texto.

Fragmentación: un fragmento es una cadena textual que puede ser diferenciada del resto del documento por referirse a un tema en particular.

Codificación: asignar a un fragmento de texto un código o etiqueta que representan a una categoría, para dejar constancia de su pertenencia a esa categoría.

CAMPO 2:	TRANSVERSALIDAD, CURRÍCULO Y EDUCACIÓN EN VALORES	CÓDIGO	
CATEGORÍAS	2.1.- Actuaciones transversales	TRA	
	2.2.- Áreas Curriculares	CUR	
	2.3.- Educación en Valores (EVA)	2.3.1.- Respeto	VRE
		2.3.2.- Responsabilidad	VRS
		2.3.3.- Igualdad	VIG

Tabla 3.4.2b.- Transversalidad, Currículo y Educación en valores.

CAMPO 3:	HÁBITOS DE CONSUMO EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	CÓDIGO	
CATEGORÍAS	3.1.- Alimentación	HAL	
	3.2.- Moda, Vestido, Calzado, Indumentaria deportiva (HMY)	3.2.1.- Moda, vestido, calzado	HMO
		3.2.2.- Indumentaria deportiva	HID
	3.3.- Ocio, juegos, juguetes	HOC	
	3.4.- Televisión	HTV	
	3.5.- Pantallas amigas (HPA)	3.5.1.- Ordenador	HOR
		3.5.2.- Videoconsola	HVI
		3.5.3.- Móvil	HMV

Tabla 3.4.2c.- Hábitos de consumo en el alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria.

CAMPO 4:	INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN SOBRE LOS HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES	CÓDIGO	
CATEGORÍAS	4.1.- La Familia	AFA	
	4.2.- La Escuela	AES	
	4.3.- El Grupo de Iguales	AGI	
	4.4.- Las Instituciones	AIN	
	4.5.- Los Medios de Comunicación (AMC)	4.5.1.- La Publicidad	APU
		4.5.2.- La Televisión	ATV
		4.5.3.- Las Tecnologías	ATC

Tabla 3.4.2d.- Influencia de los agentes de socialización sobre los hábitos de consumo de los escolares.

CAMPO 5:	ANALIZANDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO	CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- Valorar el “ser” antes que “tener”	VST
	5.2.- Hacia un autocontrol de los medios de comunicación y de la publicidad	APB
	5.3.- La Familia ante los nuevos retos	FAM
	5.4.- La Escuela como institución canalizadora	ESC
	5.5.- El profesorado como referente	PRR

Tabla 3.4.2e.- Analizando el presente e imaginando el futuro. Soluciones para un nuevo tiempo.

3) Tratamiento en el Software Aquad Five: Una vez transcrita la información y clasificada la misma en campos y categorías, ésta fue tratada para su inclusión en el programa de análisis cualitativo AQUAD Five versión 5.1. Conocido es el avance que la informática ha supuesto a finales del siglo XX y primeros de este S. XXI, este progreso también se ha vertido en la investigación científica, con la configuración de paquetes informáticos para analizar toda la información. Nosotros, dentro de nuestra metodología cualitativa de análisis, hemos utilizado el ordenador para que nos ayude en la organización de toda la información que tuvimos que manejar, como resultado de la transcripción de los Grupos de Discusión.

4) Descripción: la realidad es cambiante, mudable, de ahí que la descripción que se realiza tiene en cuenta el contexto en el que se realiza la discusión. Una ventaja añadida es la de la presencia del investigador principal en el desarrollo del grupo de discusión, anotando detalles que en la transcripción pudiesen quedar fuera. Se han elegido los fragmentos de texto, diferenciados del resto del documento que aportaban información al campo y posteriormente a la categoría elegida.

5) Interpretación: Es hacer una reflexión de fondo en relación a la experiencia; es preguntarnos *¿Por qué paso lo que paso?*, es ir más allá de lo descriptivo, se trata de realizar un proceso ordenado de abstracción para encontrar la razón de ser de lo que sucedió en el proceso de la experiencia, en definitiva hemos tratado de darle sentido y significado al discurso.

6) Discusión: La discusión es sencillamente entrelazar las informaciones que ha sido facilitada por los participantes en el grupo de Discusión, facilitando la que se encontraron en la investigación con la información de la base teórica y los antecedentes. Así, la discusión consiste en explicar las informaciones

obtenidas y tratando comparar estas, con otras informaciones obtenidas por otros investigadores, es una evaluación crítica de los resultados desde la perspectiva del autor tomando en cuenta los trabajos de otros investigadores y el propio.



CAPÍTULO V

**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN
DEL CUESTIONARIO
PASADO AL ALUMNADO
DE LA COMARCA DEL
VALLE DEL
GUADALHORCE**

SUMARIO DEL CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO DE LA COMARCA DEL VALLE DEL GUADALHORCE

I.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO

- I.1.- PERFIL PERSONAL
- I.2.- ÁMBITO FAMILIAR
- I.3.- ÁMBITO ESCOLAR
- I.4.- EQUIPAMIENTO Y BIENES DE CONSUMO DEL ENTORNO FAMILIAR
- I.5.- RESPONSABLES DE LA ADQUISICIÓN DE BIENES PERSONALES
- I.6.- EQUIPAMIENTOS Y BIENES DE CONSUMO DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y COMUNITARIO

II.- HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL “VALLE DEL GUADALHORCE”

III.- GRADO DE ACEPTACIÓN DEL CUESTIONARIO POR PARTE DEL ALUMNADO PARTICIPANTE

IV.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

En nuestro país, con la generalización de las diferentes Reformas Educativas, se han sentado las bases para que la Educación del Consumidor adquiera carta de naturaleza en los centros escolares, se está integrando en el Proyecto Educativo de cada uno de ellos, como un contenido transversal prioritario, y se está preparando al profesorado para que sea consciente de su interés formativo y didáctico.
RED DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR, 2007

Sirvan estas líneas como aclaraciones para la lectura de este Capítulo, en el que hemos realizado el análisis de los datos recogidos en el cuestionario pasado al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la Comarca del Guadalhorce (Málaga).

El análisis se ha dividido en cuatro partes:

I.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO

II.- HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL “VALLE DEL GUADALHORCE”

III.- GRADO DE ACEPTACIÓN DEL CUESTIONARIO POR PARTE DEL ALUMNADO PARTICIPANTE

IV.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

Los datos del cuestionario fueron almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 15.0 para Windows como archivos de extensión .sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su

presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente y en otros casos descendente (desde *totalmente de acuerdo*, hasta *totalmente en desacuerdo* o en ocasiones *desde si siempre a nunca*) y dividiéndose el grupo en dos subgrupos (Centros Públicos y Centros Privados-Concertados).

- b) *Análisis Comparativo*. El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas, si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < 0.05$ y hemos realizado comparaciones por género y por el carácter del centro.
- c) *Análisis de Correspondencia*. Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades.

I.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO

I.1.- PERFIL PERSONAL

ITEM I.1.1.: ¿Cuántos años tienes?

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
10	91	22,98	96	22,91	9	19,15	17	35,42	100	22,57	113	24,20
11	158	39,90	184	43,91	18	38,30	13	27,08	176	39,73	197	42,18
12	129	32,58	125	29,83	18	38,30	16	33,33	147	33,18	141	30,19
13	18	4,55	14	3,34	2	4,26	2	4,17	20	4,51	16	3,43
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

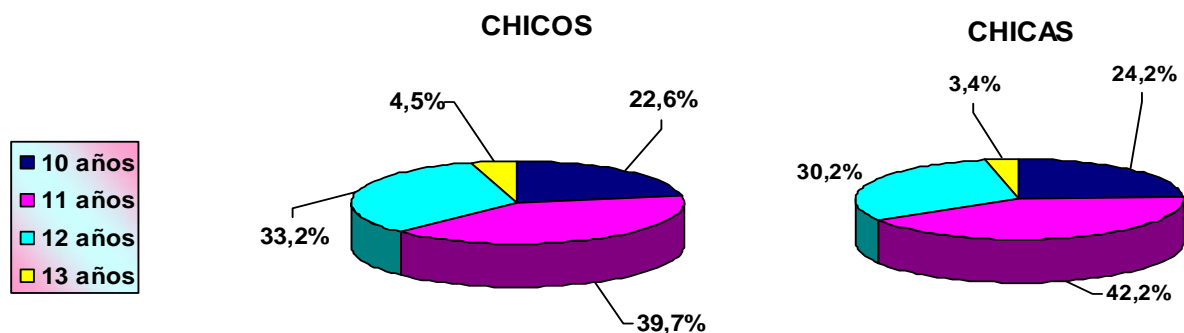
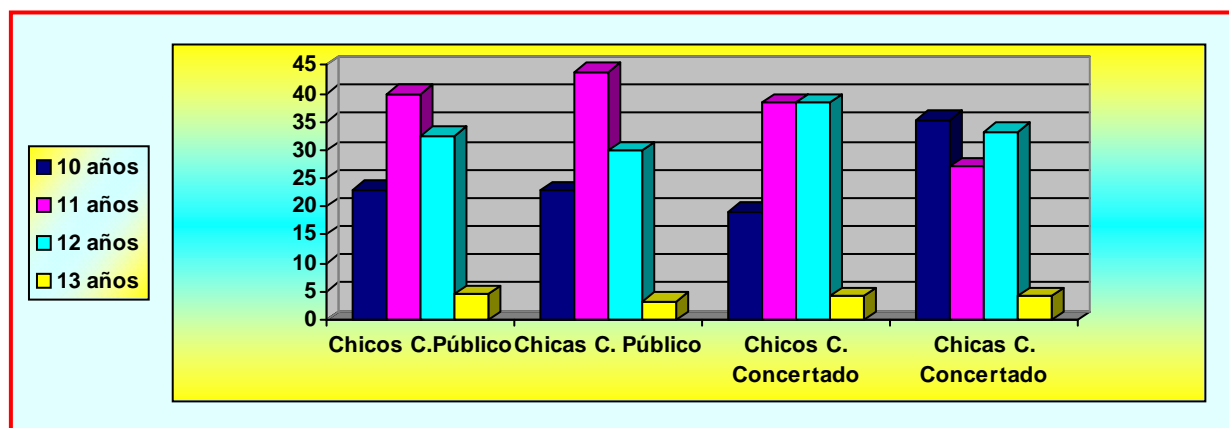
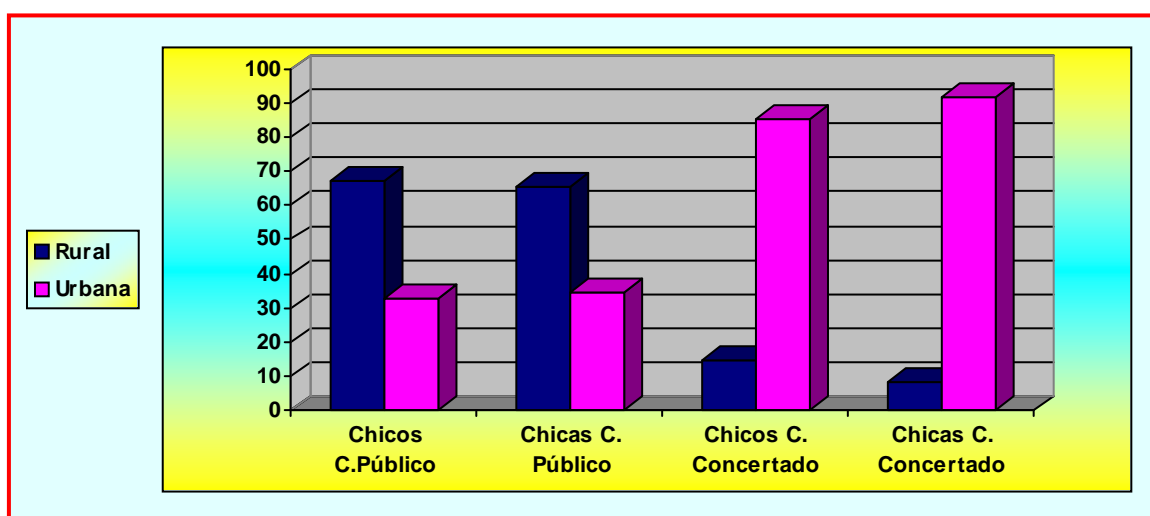


Tabla y Gráficos del ITEM I.1.1.: ¿Cuántos años tienes?

Al analizar la edad del alumnado, entre los chicos un porcentaje del 22,57% tienen diez años, un 39,73% once años, un 33,18% doce años y un 4,51% trece años. En cuanto a las chicas, un porcentaje del 24,20% tienen diez años, un 42,18% once años, un 30,19% doce años y un 3,43% trece años. Así, cabe destacar que la muestra se centra en mayor medida en chicos y chicas de once años, seguido por los de doce años, diez años y por último trece años.

ITEM I.1.2.: Ámbito de mi localidad.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Rural	267	67,42	274	65,39	7	14,89	4	8,33	274	61,85	278	59,53
Urbana	129	32,58	145	34,61	40	85,11	44	91,67	169	38,15	189	40,47
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00



CHICOS

CHICAS

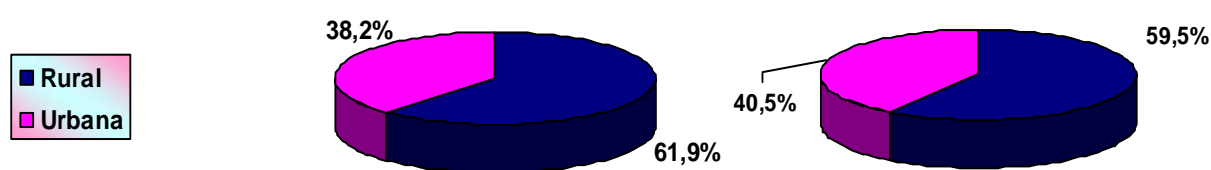
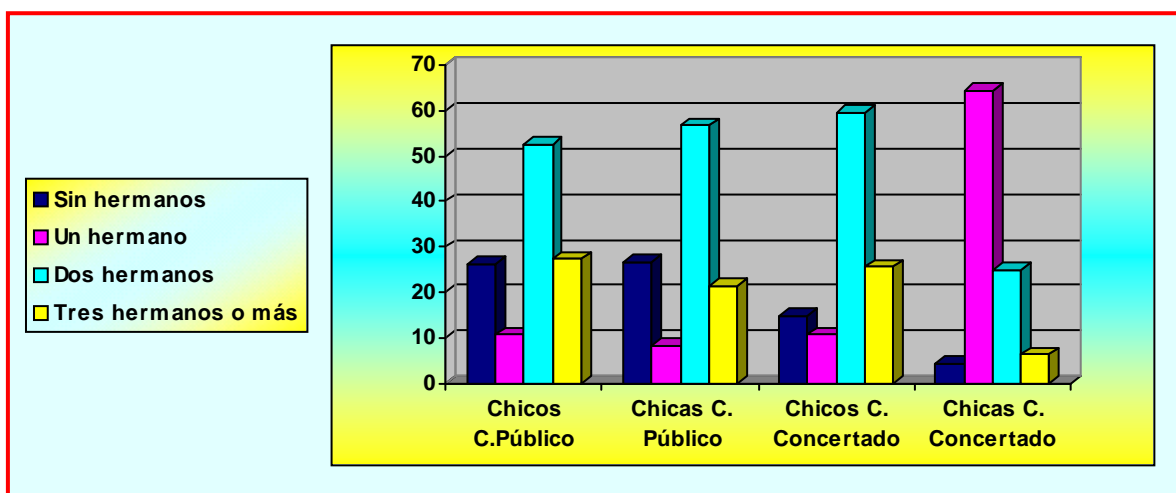


Tabla y Gráficos del ITEM I.1.2.: Ámbito de mi localidad

Como se puede apreciar en la tabla y los gráficos, entre los chicos encuestados un 61,85% estudian en centros de tipo rural frente a un 38,15% que lo hacen en un centro urbano. En cuanto a las chicas, un 59,53% estudian en centros de tipo rural frente a un 40,47% en un centro urbano. Si diferenciamos por tipo de centro resulta relevante observar que los centros de tipo privado se dan fundamentalmente en el ambiente urbano.

ITEM I.1.3.: Nº de hermanos contándote a ti.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sin hermanos	42	10,61	34	8,11	5	10,64	2	4,17	47	10,61	36	7,71
Un hermano	208	52,53	238	56,80	28	59,57	31	64,58	236	53,27	269	57,60
Dos hermanos	108	27,27	90	21,48	12	25,53	12	25,00	120	27,09	102	21,84
Tres hermanos o más	38	9,60	57	13,60	2	4,26	3	6,25	40	9,03	60	12,85
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

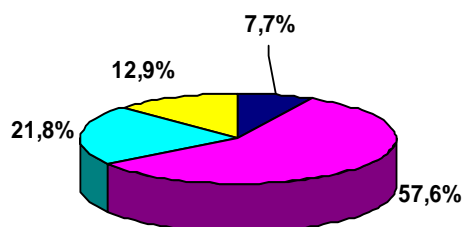
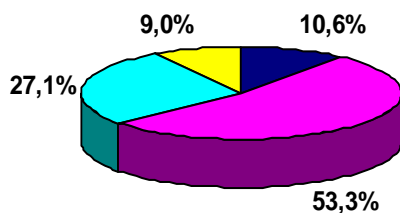
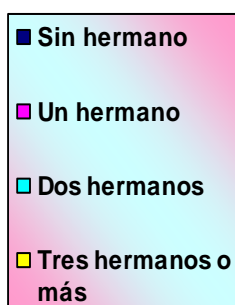


Tabla y Gráficos del ITEM I.1.3.: Nº de hermanos contándote a ti

Al analizar el número de hermanos que tienen los encuestados, entre los chicos podemos reseñar que lo que más se da, con un 53,27% es que tengan un hermano, seguido por un 27,09% con dos hermanos, un 10,61% sin hermanos y un 9,03% que tienen tres hermanos o más. En cuanto a las chicas, el 57,6% tienen un hermano, un 21,84% dos hermanos, un 7,71% sin hermanos y un 12,85% que tienen tres hermanos o más. Cabe destacar que no se encuentran diferencias significativas en cuanto al número de hermanos entre los estudiantes de centros públicos y privados-concertados.

ITEM I.1.4.: Lugar que ocupo entre ellos.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Primero	186	46,97	166	39,62	21	44,68	26	54,17	207	46,73	192	41,11
Segundo	148	37,37	170	40,57	17	36,17	14	29,17	165	37,25	184	39,40
Tercero	42	10,61	51	12,17	9	19,15	5	10,42	51	11,51	56	11,99
Cuarto o más	20	5,05	32	7,64		0,00	3	6,25	20	4,51	35	7,49
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

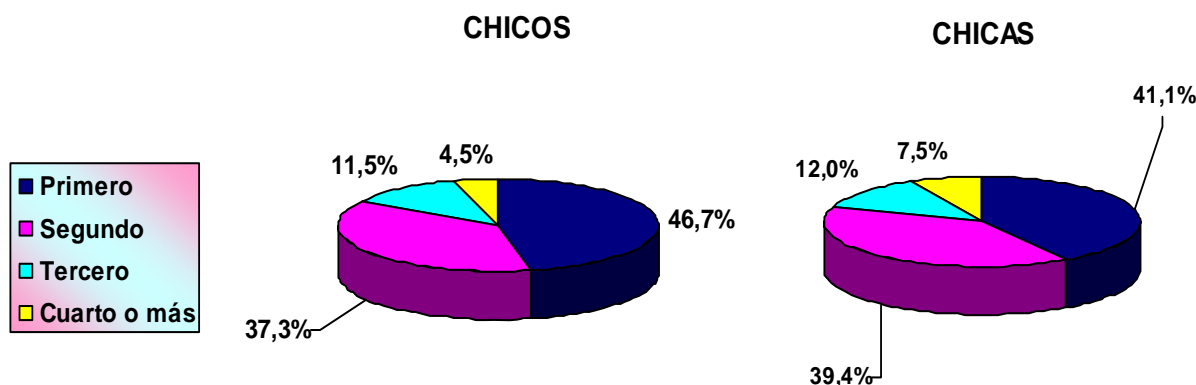
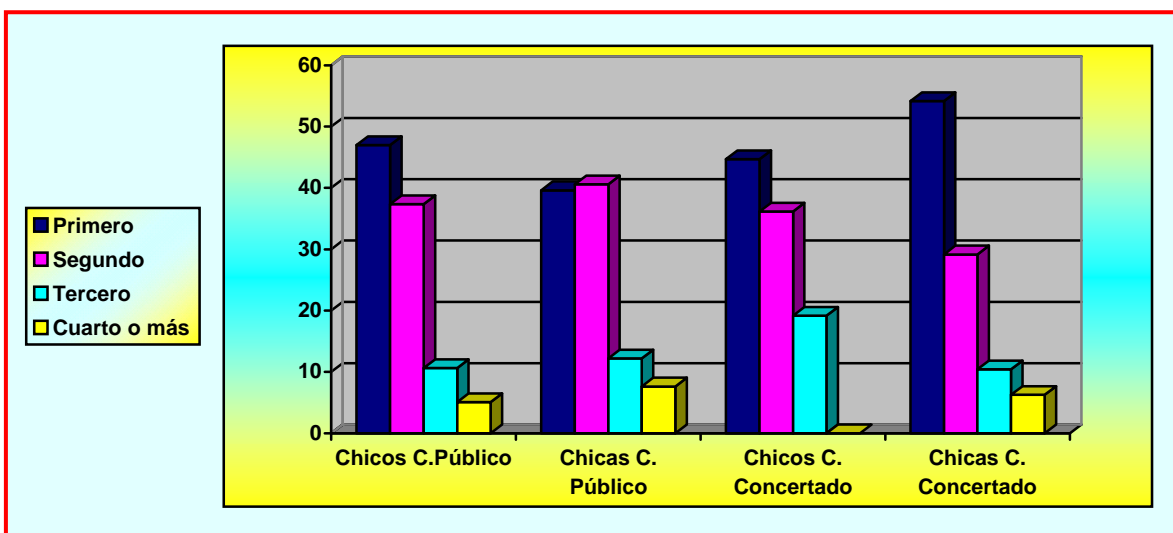


Tabla y Gráficos del ITEM I.1.4.: Lugar que ocupo entre ellos

La mayoría de los encuestados entrevistados son el primer o segundo hijo por orden de nacimiento en su familia. Entre los chicos, el 46,7% son el primer hijo y el 37,3% el segundo. Entre las chicas el 41,1% ocupan el primer lugar y el 39,4% el segundo.

I.2.- ÁMBITO FAMILIAR

ITEM I.2.1: Personas con la que vivo: Madre

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	374	94,44	392	93,56	44	93,62	47	97,92	418	94,36	439	94,00
A veces	20	5,05	19	4,53	2	4,26	1	2,08	22	4,97	20	4,28
Nunca	2	0,51	8	1,91	1	2,13	0	0,00	3	0,68	8	1,71
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

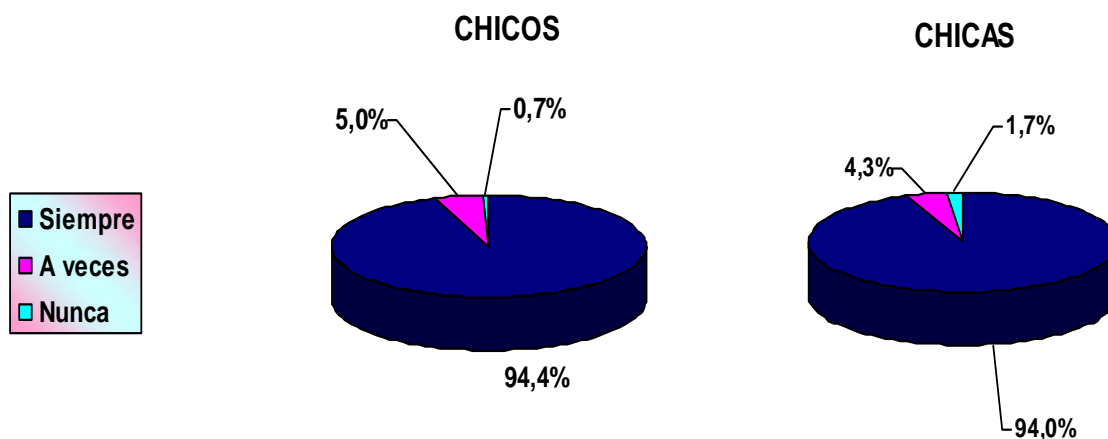
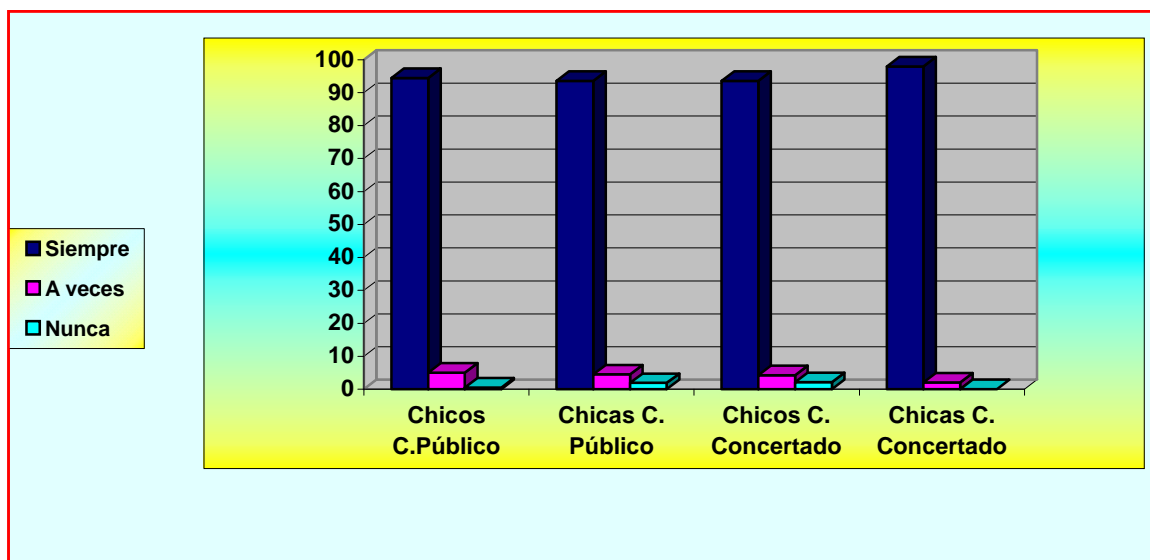


Tabla y Gráficos del ITEM 1.2.1: Personas con la que vivo: Madre

ITEM I.2.2: Personas con la que vivo: Padre

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	329	83,08	352	84,01	38	80,85	41	85,42	367	82,84	393	84,15
A veces	52	13,13	43	10,26	8	17,02	5	10,42	60	13,54	48	10,28
Nunca	15	3,79	24	5,73	1	2,13	2	4,17	16	3,61	26	5,57
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

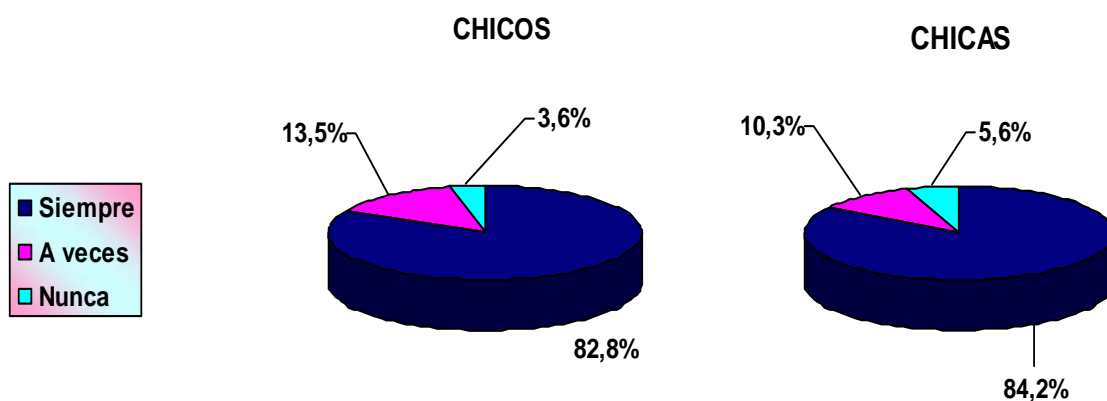
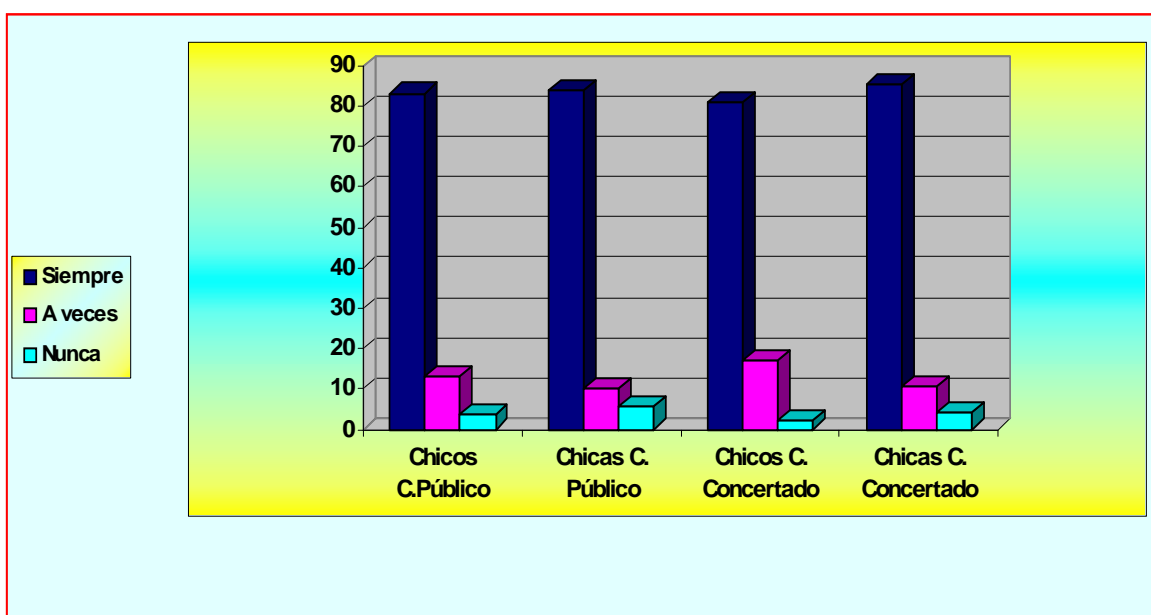


Tabla y Gráficos del ITEM I.2.2: Personas con la que vivo: Padre

ITEM I.2.3: Personas con la que vivo: Hermanos/as.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	325	82,07	353	84,25	39	82,98	45	93,75	364	82,17	398	85,22
A veces	37	9,34	29	6,92	4	8,51	2	4,17	41	9,26	31	6,64
Nunca	34	8,59	37	8,83	4	8,51	1	2,08	38	8,58	38	8,14
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

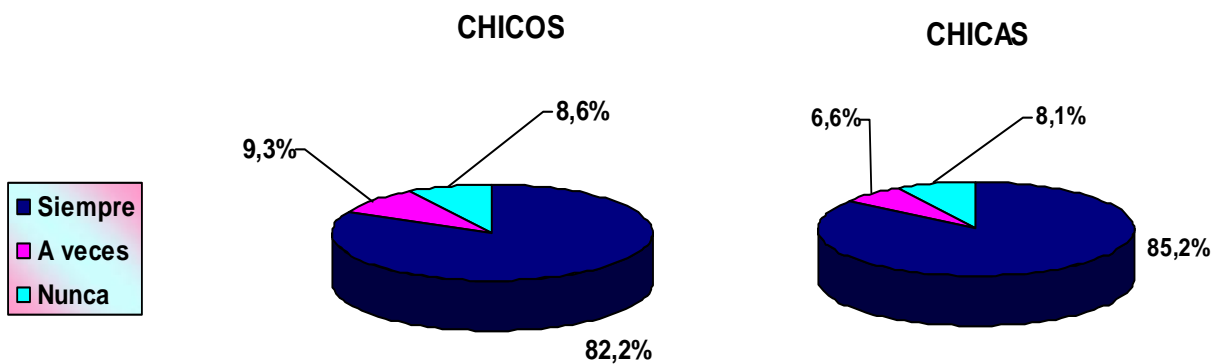
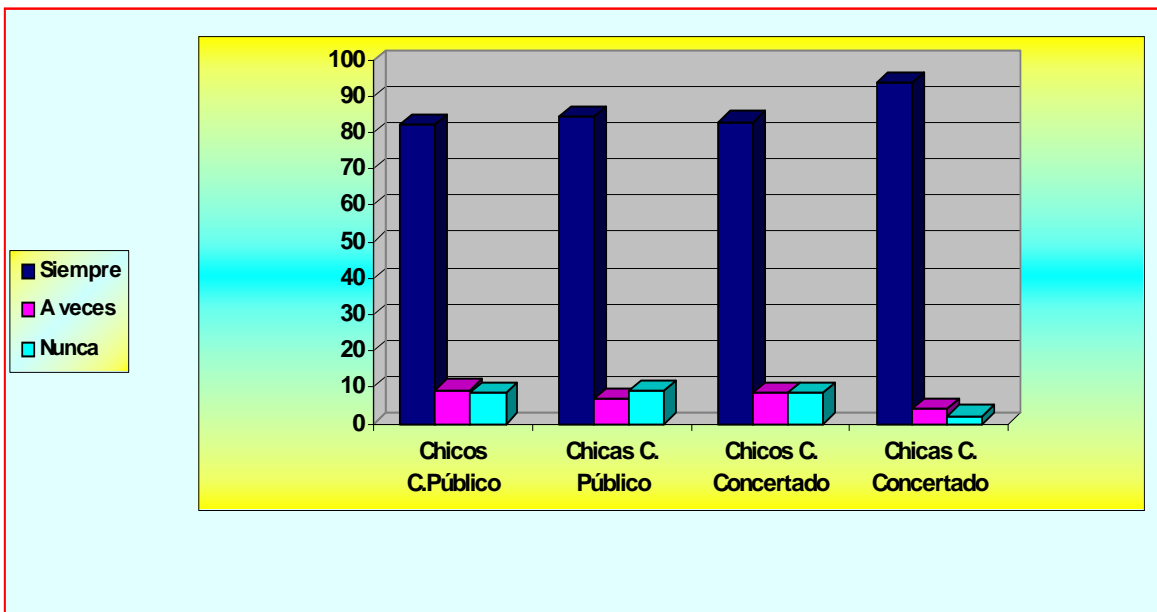


Tabla y Gráficos del ITEM I.2.3: Personas con la que vivo: Hermanos/as

ITEM I.2.4: Personas con la que vivo: Abuelos/as.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	57	14,39	67	15,99	5	10,64	7	14,58	62	14,00	74	15,85
A veces	238	60,10	239	57,04	32	68,09	24	50,00	270	60,95	263	56,32
Nunca	101	25,51	113	26,97	10	21,28	17	35,42	111	25,06	130	27,84
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

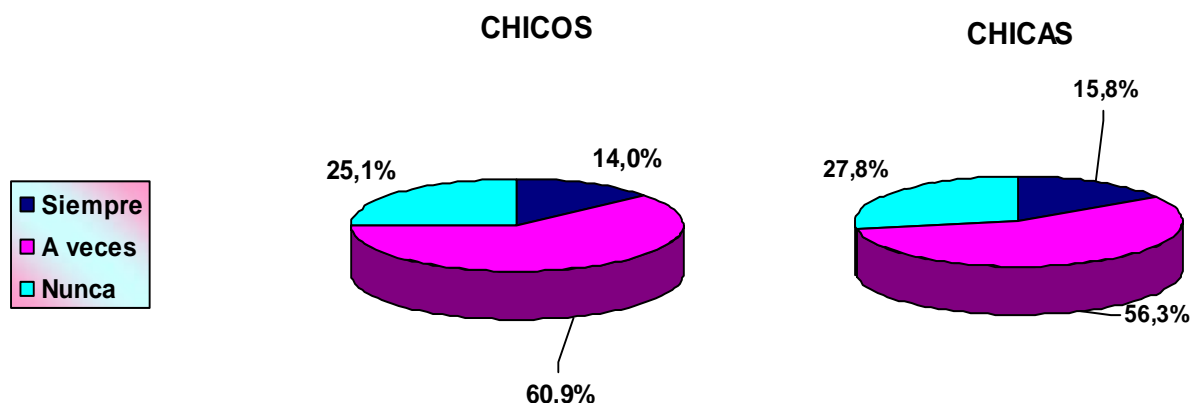
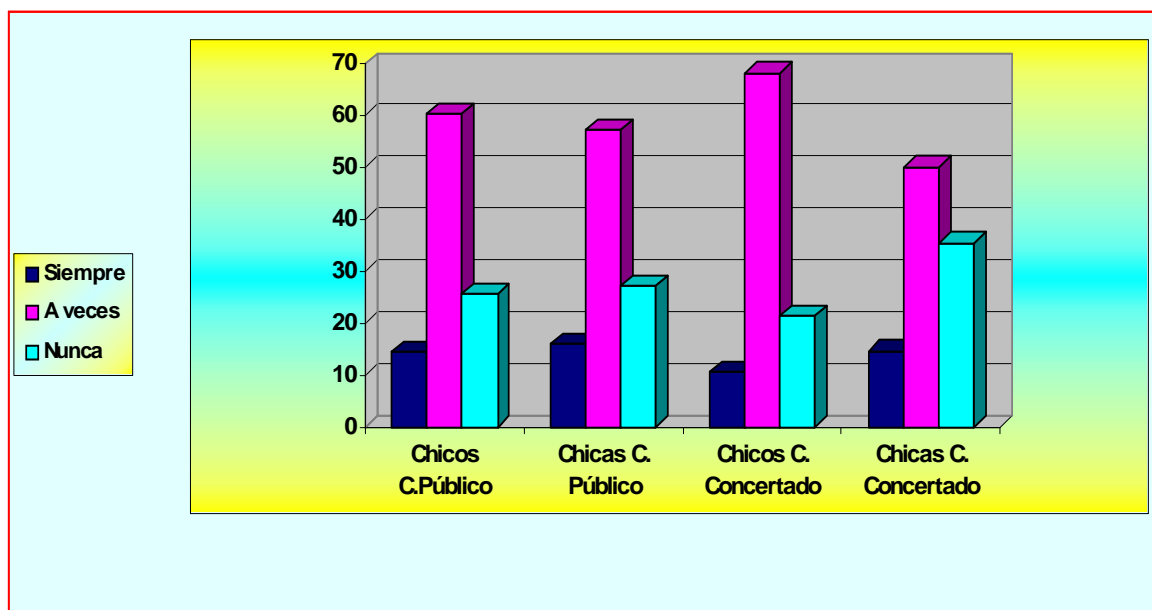
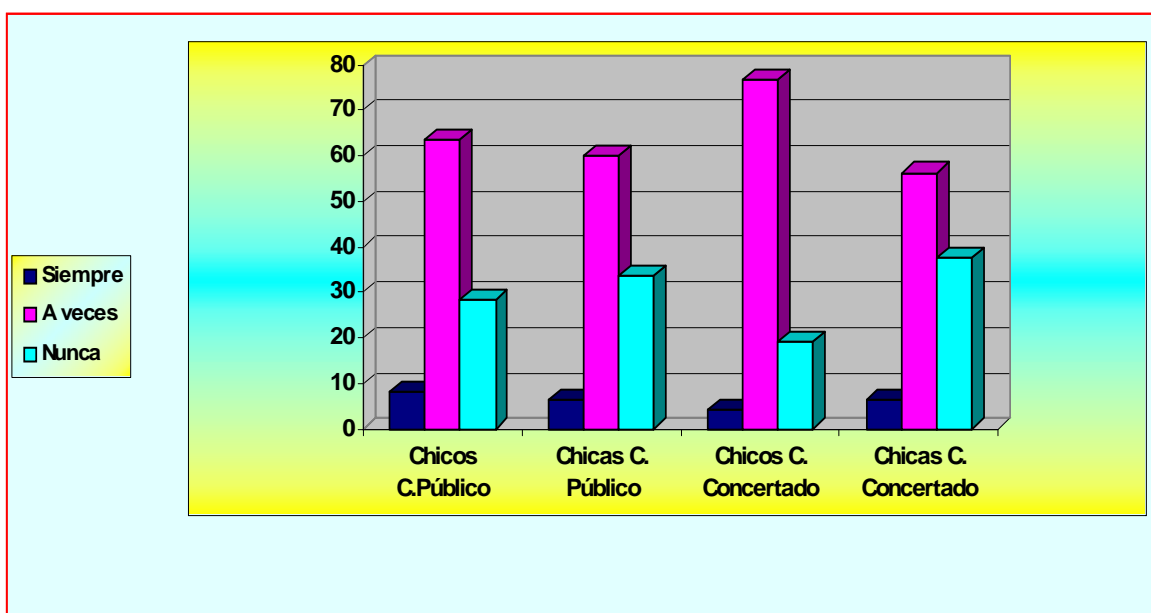


Tabla y Gráficos del ITEM I.2.4: Personas con la que vivo: Abuelos/as

ITEM I.2.5: Personas con la que vivo: Tíos/as.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	32	8,08	26	6,21	2	4,26	3	6,25	34	7,67	29	6,21
A veces	252	63,64	252	60,14	36	76,60	27	56,25	288	65,01	279	59,74
Nunca	112	28,28	141	33,65	9	19,15	18	37,50	121	27,31	159	34,05
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

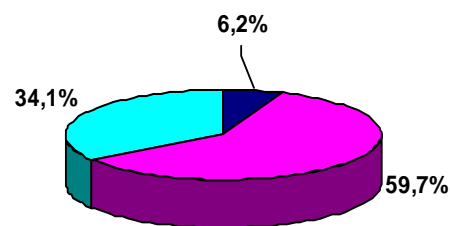
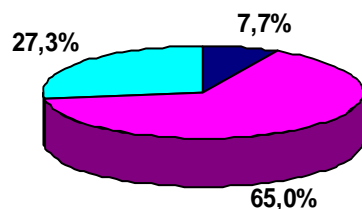
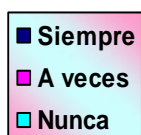


Tabla y Gráficos del ITEM I.2.5: Personas con la que vivo: Tíos/as

ITEM I.2.6: Personas con la que vivo: Otros familiares.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	10	2,53	13	3,10	3	6,38	2	4,17	13	2,93	15	3,21
A veces	227	57,32	215	51,31	30	63,83	20	41,67	257	58,01	235	50,32
Nunca	159	40,15	191	45,58	14	29,79	26	54,17	173	39,05	217	46,47
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

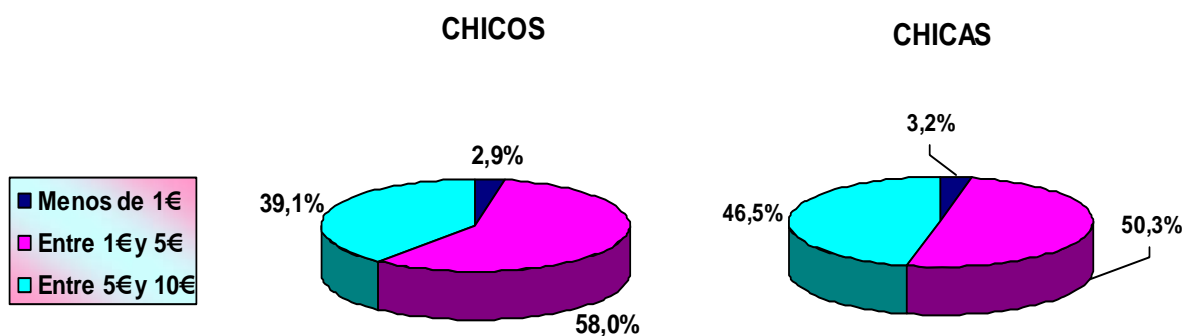
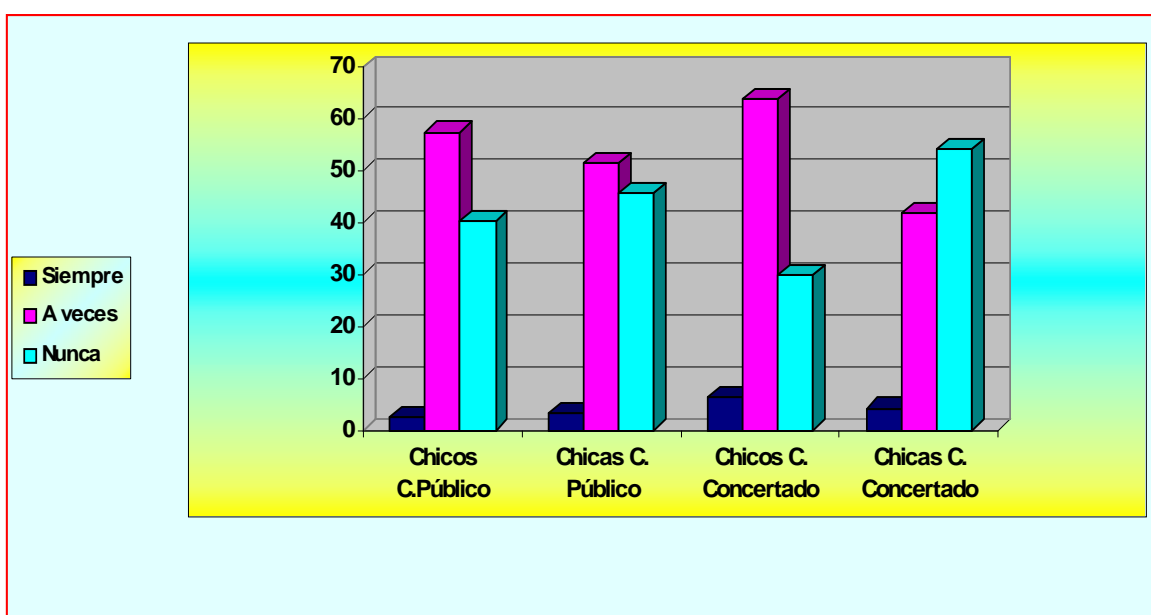


Tabla y Gráficos del ITEM I.2.6: Personas con la que vivo: Otros familiares

El conjunto de ítems sobre las personas que conforman el ámbito familiar de cada uno de los alumnos de la muestra estudiada, nos revela que prácticamente en todos y cada uno de ellos existe la figura de la madre siempre, ya que se obtienen resultados entre el 94% y 97%, por lo que podemos señalar que en casi todos. La figura paterna también aparece en un porcentaje muy elevado aunque con aproximadamente diez puntos por debajo de la madre, encontrándonos que entre el 82%-85% de los hogares encuestados vive de manera permanente el padre. Aparece el dato de que aproximadamente en torno al 10%-15% la figura del padre vive en el hogar pero de forma intermitente ya que han contestado "a veces".

La convivencia con hermanos se lleva a cabo con valores próximos en torno al 83%-85% de forma generalizada, destacando el valor alcanzado por las chicas de colegios privados que lo hacen en un 94% aproximadamente. Los alumnos encuestados responden que la figura de los abuelos conviven de forma intermitente en un 61% en el caso de los chicos y un 56% en el caso de las chicas. Destacar los valores alcanzados en torno al 15%, en ambos géneros, en aquellos hogares que viven siempre con sus abuelos.

En torno a un 65% en chicos y un 60% en chicas conviven los tíos del alumnado encuestado de forma no continua, ya que contestaron el apartado "a veces", mientras que el 27% de los chicos y el 34% de las chicas afirman que nunca, podemos decir que la presencia de dichos familiares en el hogar no es muy representativa. Por último, señalar que la presencia de otros familiares no es significativa en los hogares de los alumnos encuestados.

Según un estudio del IPF¹ los hogares españoles tienen cada vez menos miembros. La media de personas por hogar era de 3,5 en 1981, y en 2007 había bajado a 2,74. El descenso ha sido más pronunciado desde 1991, sobre todo en los años 1996-2002, en que la media se redujo en 0,26 miembros (de 3,19 a 2,93), o sea, la tercera parte del descenso total en menos de la cuarta parte del periodo observado.

El fenómeno resulta más marcado en los extremos. Las familias numerosas (5 miembros o más), que estaban cerca del tercio de los hogares (29,1%) en 1980, se han convertido en claramente minoritarios: el 7,26% en

¹ Instituto de Política Familiar = Es una entidad civil independiente, no vinculada a las Administraciones Públicas, partido político alguno ni organización religiosa. Se encuentra legalizada ante el Ministerio del Interior del Gobierno de España.

El Instituto pretende desarrollar su misión a través de muy diferentes actividades: elaboración de estudios y análisis, prestación de servicios de asesoría a través de Internet, organización de seminarios y foros, intercambio de experiencias y divulgación de "buenas prácticas", etc.

2007. Los hogares de una sola persona han registrado una evolución inversa, aunque no tan marcada: han pasado del 8,5% en 1980 al 17,55% en 2007.

La caída de la natalidad es una de las principales causas del empequeñecimiento de los hogares, y la forma en que se ha dado explica la mayor variación en los extremos. En efecto, el descenso de los nacimientos ha registrado una tasa doble para el tercer hijo que para el primero y el segundo. Por el otro lado, la subida del porcentaje de hogares de dos miembros ha sido más fuerte que el descenso de los compuestos por cuatro miembros. De hecho, la mayoría de hogares está formada por parejas sin hijos (3,5 millones, que representan el 21% del total de hogares).

A la vez, la proporción de hogares de tres personas se mantiene estable, lo que concuerda con el ligero repunte de la fecundidad a partir de 1999 (de 1,16 hijos por mujer en 1998 a 1,39 en 2007). En esta recuperación de la natalidad predominan los primeros y segundos hijos, lo que refuerza la tendencia a las familias pequeñas.

Al crecimiento de hogares unipersonales contribuye desde luego la mayor longevidad, pero también el aumento de rupturas familiares, pues la mitad de tales hogares son de menores de 65 años.

ITEM I.2.7.: Mi padre trabaja en:

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Agricultor	8	2,05	15	3,67	2	4,26	1	2,08	10	2,28	16	3,50
Empleado/a del hogar (ama/o de casa)	1	0,26	3	0,73	0	0,00	0	0,00	1	0,23	3	0,66
Comercial o vendedor	29	7,42	30	7,33	8	17,02	5	10,42	37	8,45	35	7,66
Conductor profesional	36	9,21	31	7,58	2	4,26	4	8,33	38	8,68	35	7,66
Empresario	33	8,44	16	3,91	3	6,38	6	12,50	36	8,22	22	4,81
Administrativo	7	1,79	15	3,67	1	2,13	1	2,08	8	1,83	16	3,50
Militar	2	0,51	5	1,22	0	0,00	0	0,00	2	0,46	5	1,09
Estudiante	0	0,00	1	0,24	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,22
Mecánico	10	2,56	16	3,91	4	8,51	1	2,08	14	3,20	17	3,72
Médico	7	1,79	8	1,96	0	0,00	1	2,08	7	1,60	9	1,97
Construcción	136	34,78	132	32,27	14	29,79	9	18,75	150	34,25	141	30,85
Pensionista	9	2,30	5	1,22	0	0,00	2	4,17	9	2,05	7	1,53
Profesor/a maestro	6	1,53	8	1,96	2	4,26	2	4,17	8	1,83	10	2,19
Abogado	2	0,51	2	0,49	0	0,00	0	0,00	2	0,46	2	0,44
Limpiadora	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
En el paro	31	7,93	37	9,05	2	4,26	1	2,08	33	7,53	38	8,32
Otros	74	18,93	85	20,78	9	19,15	15	31,25	83	18,95	100	21,88
Totales	391	100,00	409,00	100,00	47,00	100,00	48,00	100,00	438,00	100,00	457,00	100,00

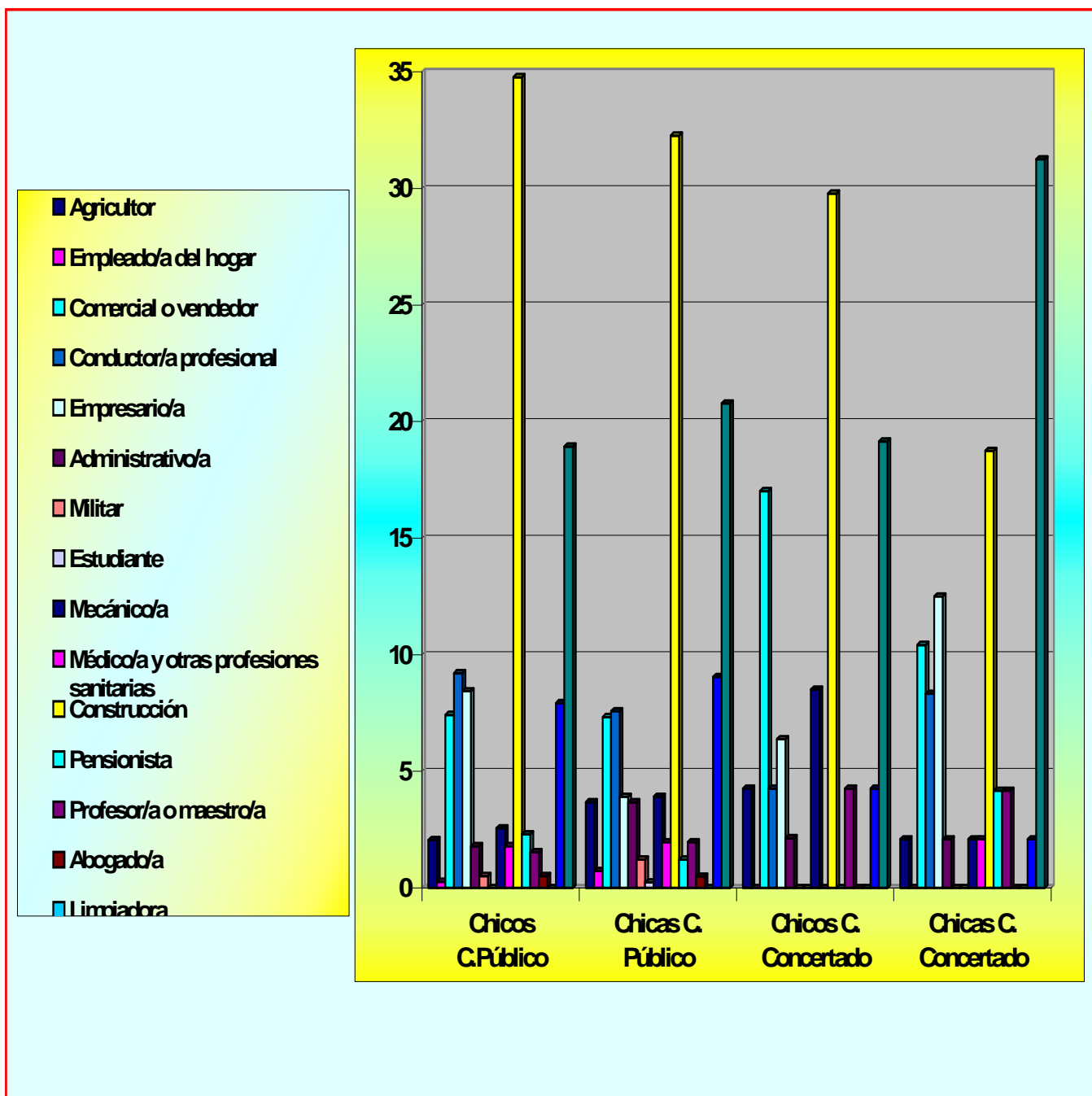


Tabla y Gráfico del ITEM I.2.7.: Mi padre trabaja en.

ITEM I.2.8.: Mi madre trabaja en:

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Agricultor	1	0,25	1	0,24	1	2,13	0	0,00	2	0,45	1	0,22
Empleado/a del hogar (ama/o de casa)	233	59,14	233	56,14	19	40,43	23	47,92	252	57,14	256	55,29
Comercial o vendedor	21	5,33	34	8,19	6	12,77	7	14,58	27	6,12	41	8,86
Conductor profesional	1	0,25	2	0,48	0	0,00	0	0,00	1	0,23	2	0,43
Empresario	11	2,79	9	2,17	1	2,13	0	0,00	12	2,72	9	1,94
Administrativo	12	3,05	7	1,69	3	6,38	2	4,17	15	3,40	9	1,94
Militar	0	0,00	1	0,24	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,22
Estudiante	2	0,51	3	0,72	0	0,00	0	0,00	2	0,45	3	0,65
Mecánico	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Médico	6	1,52	12	2,89	2	4,26	4	8,33	8	1,81	16	3,46
Construcción	1	0,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,23	0	0,00
Pensionista	0	0,00	1	0,24	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,22
Profesora/a maestro	15	3,81	12	2,89	2	4,26	1	2,08	17	3,85	13	2,81
Abogado	2	0,51	4	0,96	1	2,13	2	4,17	3	0,68	6	1,30
Limpiadora	17	4,31	23	5,54	4	8,51	2	4,17	21	4,76	25	5,40
En el paro	19	4,82	19	4,58	1	2,13	1	2,08	20	4,54	20	4,32
Otros	53	13,45	54	13,01	7	14,89	6	12,50	60	13,61	60	12,96
Totales	394	100,00	415,00	100,00	47,00	100,00	48,00	100,00	441,00	100,00	463,00	100,00

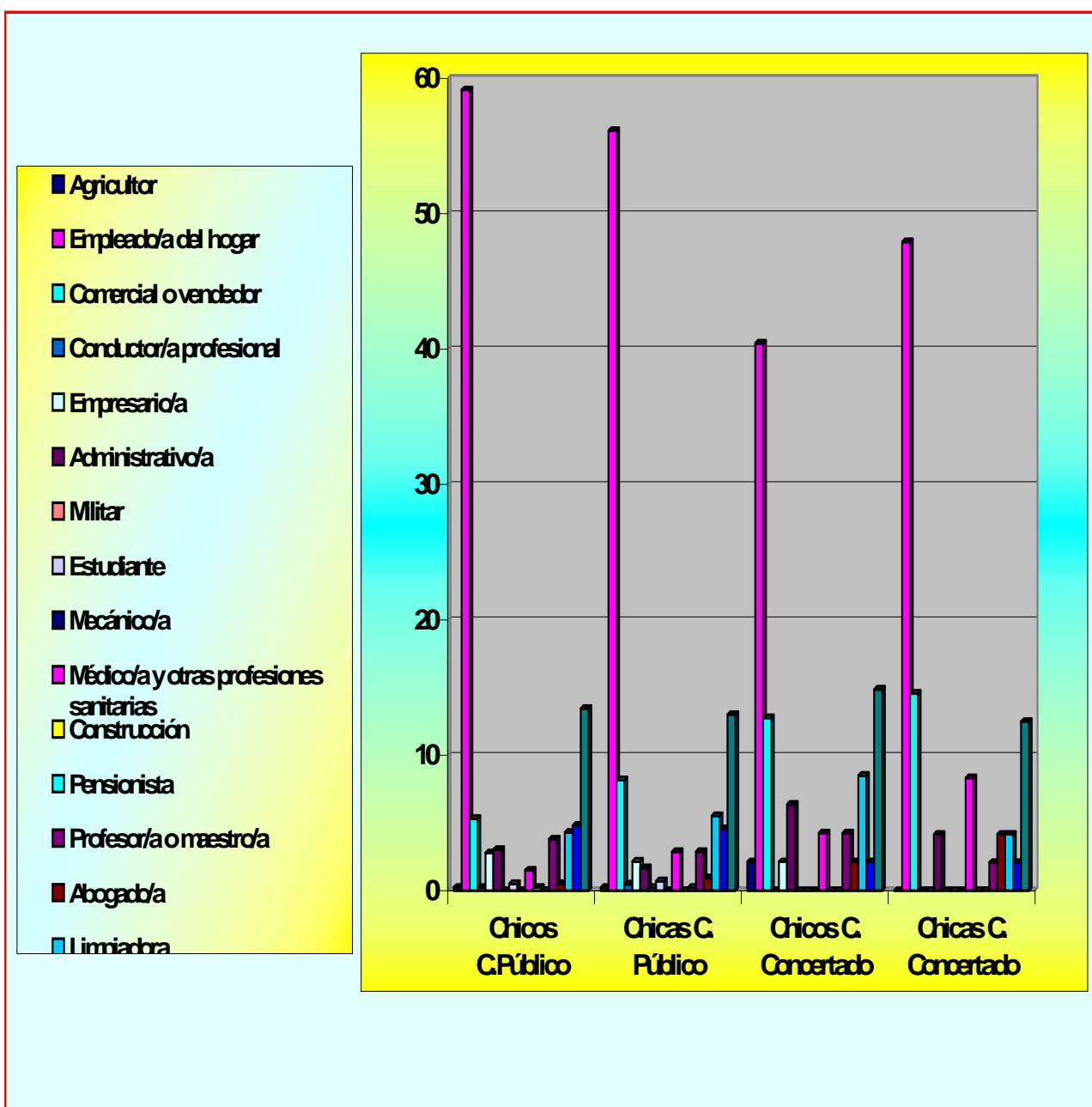


Tabla y Gráfico del Ítem I.2.8. Mi madre trabaja en:

Los datos nos muestran como los trabajadores de la construcción predominan sobre los otros sectores, tanto en aquellos alumnos provenientes de centros privados como de centros públicos. De la muestra estudiada vemos como el 34,25% de los padres de los chicos y el 30,85% de los padres de las chicas se dedican a dicho sector. Contemplamos que sólo el apartado de "otros" se acerca algo a estos valores (18,95% de los padres de las chicos y el 21,88% de los padres de las chicas). En el caso de los padres de las chicas, existe una diferencia significativa en relación a los padres de las chicas de centros públicos ya que éstos obtienen un 32,27% en chicas de centros públicos, mientras en chicas de centros privados este porcentaje baja hasta el 18,75%). Con valores en torno al 7-8% se encuentran varias profesiones tales como "*comercial o vendedor*", "*conductor profesional*", "*empresario*" (un 4,25% en el caso de los padres de las chicas) y personas que se encuentran en el paro. El resto de profesiones obtienen unos porcentajes muy bajos, vemos como los trabajos relacionados con formación universitaria son muy bajos, tanto los padres de alumnos de centros públicos como privados.

Destacar por otro lado, que vemos como que de todos los alumnos y alumnas encuestados, prácticamente ningún padre se dedica a labores del hogar exclusivamente.

La ocupación laboral de las madres de la muestra encuestada se centra fundamentalmente en empleada del hogar (ama de casa). Vemos como las madres de chicos (59,14%) y chicas (56,14%) de centros públicos trabajan más en el hogar que las madres de chicos (40,43%) y chicas (47,92%) de centros privados. Otra profesión a destacar es la de comercial o vendedor alcanzando en las chicas de centros privados el 15% y en los chicos de centros públicos el 13% del total de la muestra estudiada. Médico y otras profesiones sanitarias llegan a alcanzar en las chicas de centros privados un 8% del total. Por otra parte, los porcentajes en la categoría "*otros*" rondan el 12-15% y la profesión de administrativo en las madres de chicas de centros públicos llega a alcanzar un 6,4%. Los datos de paro femenino en la población estudiada son poco relevantes.

A simple vista podemos concluir que es la profesión de empleada del hogar o ama de casa la que predomina claramente en la muestra estudiada.

El boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística (2008)² realiza un análisis del mercado laboral.

En el año 2007 los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) indican que hay en España una tasa de actividad del 58,9% y una tasa de paro del 8,3%. Los hombres de 25 a 54 años tienen la mayor tasa de actividad (92,6%) y las mujeres de 55 años o más, la menor (12,7%). Por su parte, la mayor tasa de paro se observa entre las mujeres de 16 a 19 años (35,9%) y la menor, entre los hombres de 55 años o más (4,6%).

Por comunidades, Illes Balears presenta la mayor tasa de actividad (64,1%) y el Principado de Asturias la menor (50,5%). Respecto al paro, Extremadura tuvo la mayor tasa (13,1%) y la Comunidad Foral de Navarra la menor (4,8%). Los 20.356.000 ocupados del año 2007 se reparten entre los servicios (66,2%), la industria (16,0%), la construcción (13,3%) y la agricultura (4,5%). La mayor tasa de temporalidad se da en la agricultura (59,0%), seguida de la construcción (54,7%), los servicios (28,3%) y, por último, la industria (22,7%).

El mayor número de trabajadores con jornadas a tiempo completo se observa en la construcción (97,8%), seguida de la industria (95,5%), la agricultura (90,6%) y los servicios (84,4%).

El 61,9% de los parados en 2007 se concentra en cuatro comunidades autónomas: Andalucía (471.000), Cataluña (246.000), Comunitat Valenciana (213.200) y Comunidad de Madrid (205.100). Por edades, el mayor grupo de parados corresponde al de 25 a 54 años (1.256.300); por sexo, a las mujeres (1.018.600).

En cuanto al nivel de formación de los parados, el 58,5% ha alcanzado la educación secundaria, el 20,2% la educación superior sin doctorado y el 19,8% ha completado la educación primaria. Entre los inactivos (15.473.000) los jubilados representan el 44,5%; las personas dedicadas a las labores del hogar, el 31,6%; los estudiantes, el 14,7% y los que padecen una incapacidad permanente, el 6,6%.

² INE (2008). El Instituto Nacional de Estadística, organismo autónomo de carácter administrativo adscrito al Ministerio de Economía y Hacienda, a la organización estadística en España y su legislación, al Sistema Estadístico Europeo y cómo está organizado y también a la Oficina del Censo Electoral, que es el órgano encargado de la formación del censo electoral.

En el último trimestre de 2009 de nuevo el INE vuelve a publicar en sus notas de prensa los datos referentes a la situación del mercado laboral (a través de la EPA). Podemos observar como la situación laboral empeora sensiblemente en el período de tiempo transcurrido entre los datos de las encuestas que les mostramos.

El número de ocupados se sitúa en 18.870.200 personas, 74.800 menos que en el segundo trimestre del año. En los últimos 12 meses el número de ocupados ha bajado en 1.476.200. La tasa interanual de variación de la ocupación es del -7,26% en el tercer trimestre de 2009, lo que supone una centésima menos que en el segundo (-7,25%).

El número de ocupados españoles desciende en 55.200 en los últimos tres meses, mientras que el de ocupados extranjeros lo hace en 19.600. En el tercer trimestre de 2009 el 14,05% del total de ocupados es de nacionalidad extranjera.

El número de ocupados crece en los grupos de edad de 16 a 19 años (22.600 ocupados más) y en los de 40 a 54 años (44.600 más). En cambio, la ocupación baja en el grupo de edad entre 25 y 39 años (109.000 menos este trimestre) y entre los de 55 y más (32.000 menos).

Distinguiendo por sexo, destaca el incremento de la ocupación entre las mujeres de 40 a 44 años y de 50 a 54 (23.300 y 23.600 ocupadas más, respectivamente). Los mayores descensos este trimestre se dan en los varones de 25-29 años (40.000 ocupados menos que en el trimestre anterior) y en las mujeres del mismo grupo de edad (29.000 menos).

En cuanto a la evolución intertrimestral por sectores de actividad, el número de ocupados en la Agricultura desciende en 49.500 y se sitúa en 737.200. Los ocupados en la Industria bajan en 79.800 personas hasta un total de 2.719.600. En el sector de la Construcción se produce un descenso en el número de ocupados de 71.700 en el tercer trimestre, lo que sitúa el empleo total del sector en 1.850.300 personas. Finalmente, en los Servicios el número de ocupados se cifra en 13.563.100, con un aumento de 126.200 respecto del Trimestre anterior. En variación interanual, la ocupación baja en 562.800 en la Construcción (-23,32%), en 475.600 en la Industria (-14,89%), en 50.200 en la Agricultura (-6,37%) y en 387.600 en los Servicios (-2,78%).

Los mayores incrementos en el número de activos este trimestre se observan en Canarias (21.300), Cataluña (14.900) e Illes Balears (13.100). Los descensos más acusados del número de activos se dan en Andalucía (51.300), la Comunidad de Madrid (40.100), la Comunitat Valenciana (16.000) y la Región de Murcia (10.900).

En cuanto a la ocupación, los mayores incrementos del número de ocupados en el tercer trimestre de 2009 se observan en Illes Balears (31.000 ocupados más), Canarias (13.000) y Castilla La Mancha (12.700). Los mayores descensos en el número de ocupados se dan en la Comunidad de Madrid (60.500 ocupados menos), Andalucía (47.000), la Comunitat Valenciana (31.500), la Región de Murcia (14.500) y el País Vasco (11.900).

En los últimos 12 meses ninguna comunidad autónoma presenta un aumento en el número de ocupados. Los mayores descensos se producen en Cataluña (296.000 ocupados menos), Andalucía (255.700), la Comunitat Valenciana (207.100) y la Comunidad de Madrid (205.100).

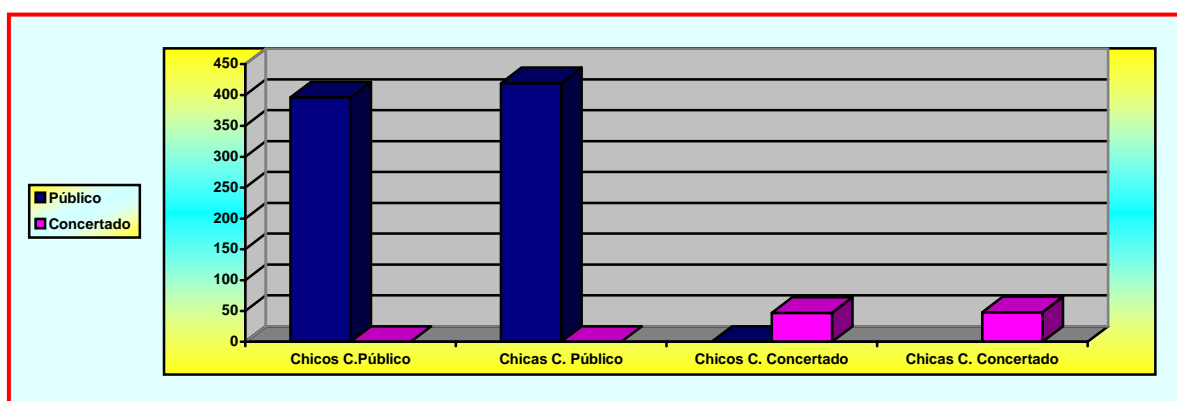
Respecto al paro, los mayores descensos en este trimestre se dan en Illes Balears (17.800), Castilla y León (14.300) y Castilla La Mancha (11.300). En cambio, las mayores subidas del número de parados en este tercer trimestre se dan en la Comunidad de Madrid (20.300 parados más), la Comunitat Valenciana (15.500) y el País Vasco (10.700).

En variación interanual, todas las comunidades autónomas experimentan incrementos en su número de parados. Los mayores aumentos corresponden a Andalucía (289.800 parados más en los últimos 12 meses), Cataluña (263.500), la Comunitat Valenciana (251.400) y la Comunidad de Madrid (200.900). La Comunidad Foral de Navarra (10,39%), Cantabria (11,20%) y el País Vasco (11,55%) son las comunidades autónomas que tienen las tasas de paro más bajas en el tercer trimestre de 2009. Las más elevadas se dan en Canarias (25,99%), Andalucía (25,64%), la Comunitat Valenciana (21,96%) y la Región de Murcia (20,97%).

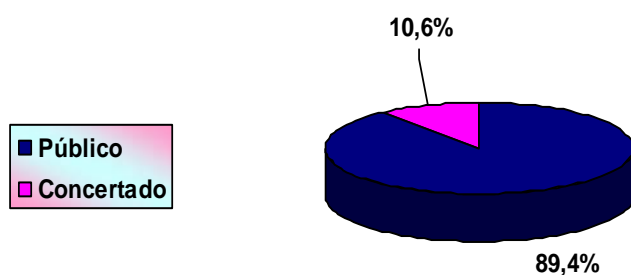
I.3.- ÁMBITO ESCOLAR

ITEM I.3.1.: Centro

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Público	396	100,00	419	100,00	0	0,00		0,00	396	89,39	419	89,72
Concertado		0,00		0,00	47	100,00	48	100,00	47	10,61	48	10,28
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00



CHICOS



CHICAS

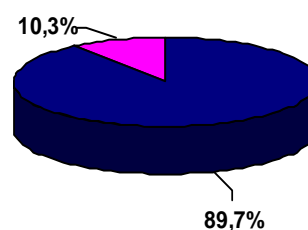
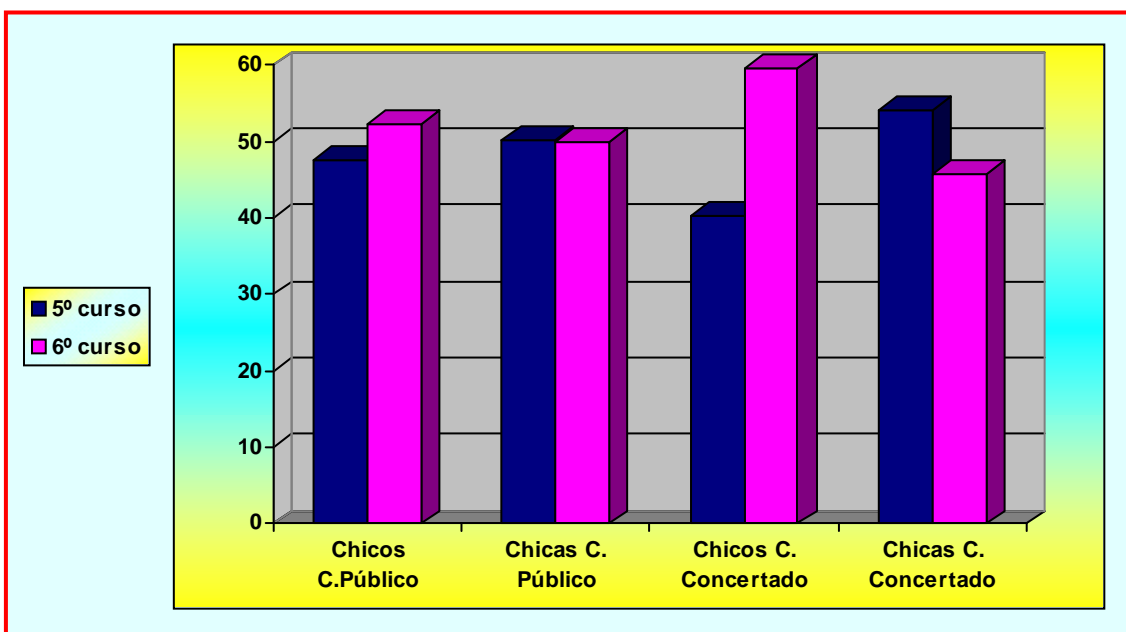


Tabla y Gráficos del ITEM I.3.1.: Centro

Como podemos observar en la tabla y en los gráficos, en el caso de los chicos encuestados, un 89,4% estudian en centros públicos frente a un 10,6% en centros concertados. En el caso de las chicas, un 89,7% estudian en centros públicos, frente a un 10,3% en centros concertados. Los porcentajes entre chicos y chicas son muy similares. Cabe destacar que a la hora de seleccionar la muestra de estudio se ha tenido en cuenta mantener una proporción parecida a la que existe en la población total en cuanto a estudiantes de centros públicos y concertados, de aquí que en la muestra encontremos un porcentaje mayor de los primeros.

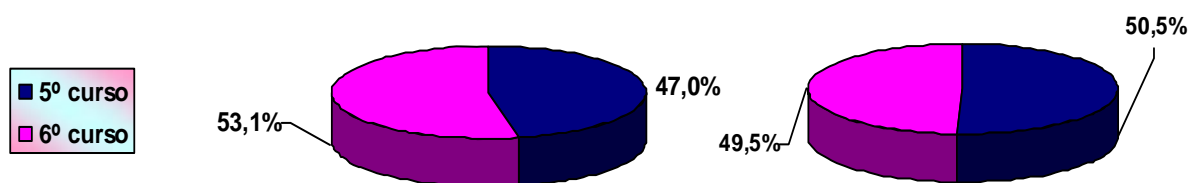
ITEM I.3.2.: Curso.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
5º curso	189	47,73	210	50,12	19	40,43	26	54,17	208	46,95	236	50,54
6º curso	207	52,27	209	49,88	28	59,57	22	45,83	235	53,05	231	49,46
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00



CHICOS

CHICAS



Al analizar los datos que observamos en la tabla y en los gráficos podemos observar que, en cuanto a los chicos encuestados, un 46,95% son estudiantes de 5º curso y un 53,05% de 6º curso. Al analizar los datos relativos a las chicas, un 50,54% son estudiantes de 5º curso y un 49,46% de 6º curso.

ITEM I.3.3.: ¿Llevas uniforme en el colegio?

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	29	7,32	36	8,59	47	100,00	48	100,00	76	17,16	84	17,99
No	367	92,68	383	91,41	0	0,00	0	0,00	367	82,84	383	82,01
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

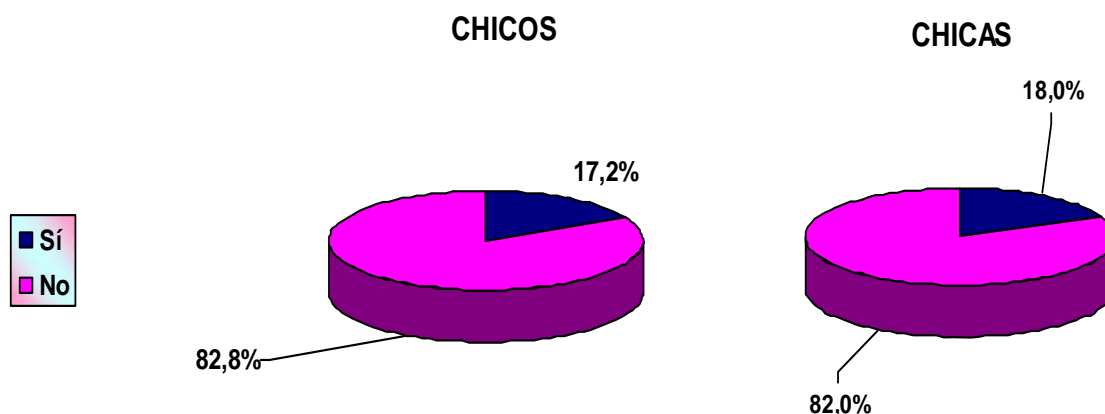
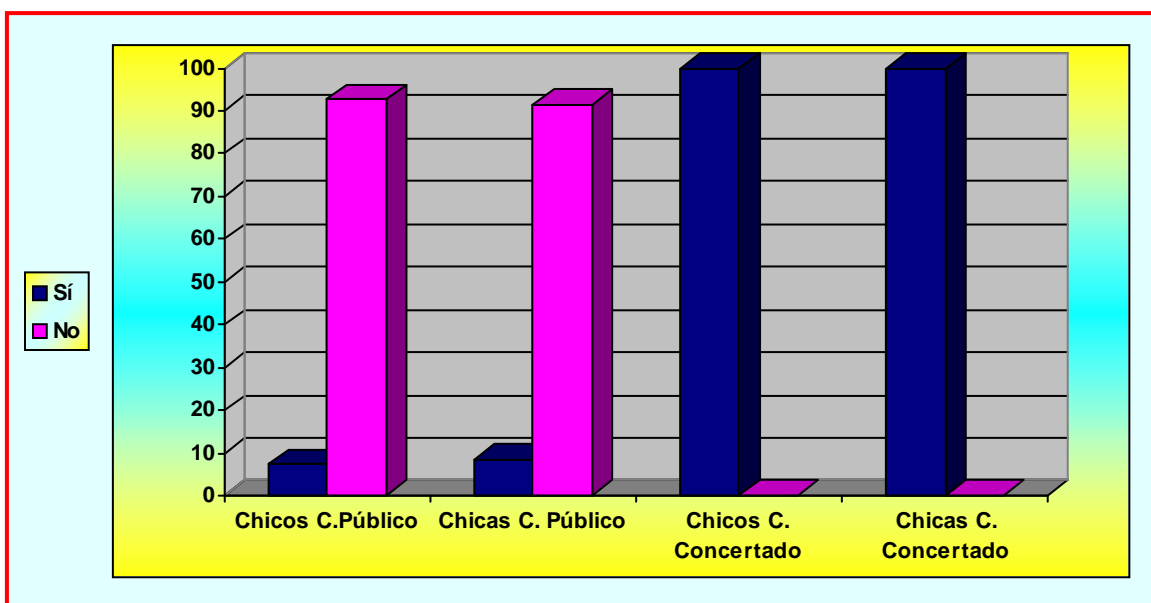


Tabla y Gráficos del ITEM I.3.3.: ¿Llevas uniforme en el colegio?

Los datos que hemos obtenido en este ítem sobre el uso o no de uniforme en el centro educativo, son concluyentes. Tanto en chicos como en chicas, va a depender del tipo de centro al que acudan, así los alumnos/as de centros públicos no utilizan uniforme, como demuestra más del 91% de las respuestas, y a la inversa para los alumnos/as de los centros privados-concertados, como demuestra el 100% de sus respuestas. Lógicamente en el test de Chi-cuadrado se obtienen diferencias significativas (0,000) por tipo de centro.

Diferentes investigaciones demuestran que son los centros privados los que principalmente suelen llevar estas prendas, pero que, cada día, y más con los problemas de violencia escolar que se están dando, son los centros públicos los que apuestan cada vez por su implantación, como la investigación de Lumsden sobre *“Políticas de uniformes y códigos de vestuario”* (2001)³ (Uniforms and Dress-Code Policies), donde se discute por qué algunos colegios están cambiando sus políticas de vestuario, destaca situaciones planteadas por proponentes y oponentes, revisa consideraciones legales, toca resultados de investigaciones y ofrece algunas sugerencias de los alumnos sobre otras maneras de promover la seguridad en los colegios y además comenta que en una encuesta a nivel nacional a los directores de colegios básicos y de nivel intermedio (middle school), conducida por ANDEP en mayo del 2000, 10% de los 755 que respondieron *“dijeron que sus colegios ya han adoptado una política de uniformes y otro 11% estaban considerando el concepto”* (ANDEP).

³ Lumsden, L. (2001). Políticas de uniformes y códigos de vestuario (Uniforms and Dress-Code Policies). ERIC Digest. (<http://www.ericdigests.org/2003-3/uniformes.html>). Consulta realizada el día 27 de octubre de 2009.

I.4.- EQUIPAMIENTO Y BIENES DE CONSUMO DEL ENTORNO FAMILIAR

A continuación (puesto que vamos a tratar un conjunto de ítems que preguntan sobre la posesión o no de determinados bienes materiales), vamos a ir analizando de manera descriptiva cada uno de los ítems, para luego realizar un análisis conjunto por posesión de bienes, contrastando los resultados obtenidos con investigaciones relevantes al respecto.

De manera general, podemos destacar de entre los bienes preguntados, como los más representados en las respuestas afirmativas en nuestra muestra, a los siguientes:

- Videoconsola.
- Bicicleta.
- Coche.
- Dvd.
- Teléfono móvil.
- Mp3, Mp4 etc.

ITEM I.4.1.: En mi casa tenemos televisión en mi cuarto.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	250	63,13	213	50,84	32	68,09	25	52,08	282	63,66	238	50,96
No	146	36,87	206	49,16	15	31,91	23	47,92	161	36,34	229	49,04
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00

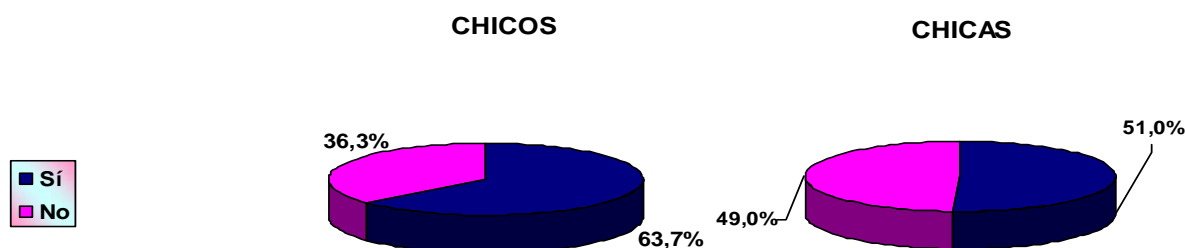
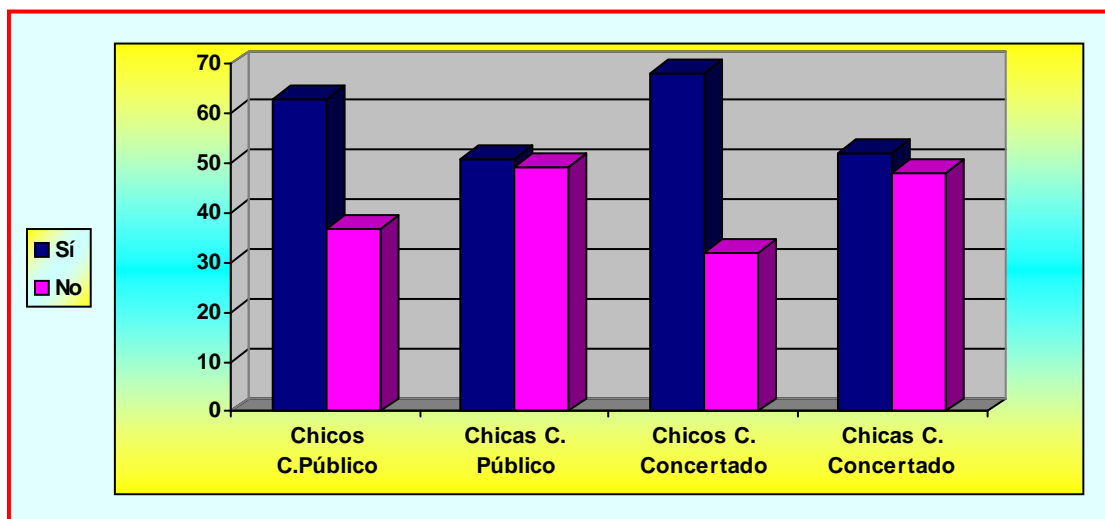


Tabla y Gráficos del ITEM I.4.1.: En mi casa tenemos televisión en mi cuarto

En el análisis descriptivo de los datos, podemos observar claramente una gran tendencia a la posesión por parte del alumnado de televisión en sus propios dormitorios, como indican la mayor parte de las respuestas centrándose en la opción de "sí". Como podemos ver en las gráficas, todos los grupos, tanto por género como por cupo de centro, las respuestas del sí superan el 50%, pero destacar que en ambos casos, tanto en el de chicos como en el de chicas, las respuestas afirmativas son superiores en el caso de individuos/as de centros privados ó concertados, siendo la diferencia mayor en el caso de los varones. Existen diferencias significativas por género (Chi-cuadrado = 0,000), aunque no las hay por tipo de centro.

ITEM I.4.2.: En mi casa tenemos videoconsola.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	356	89,90	316	75,42	44	93,62	38	79,17	400	90,29	354	75,80
No	40	10,10	103	24,58	3	6,38	10	20,83	43	9,71	113	24,20
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00

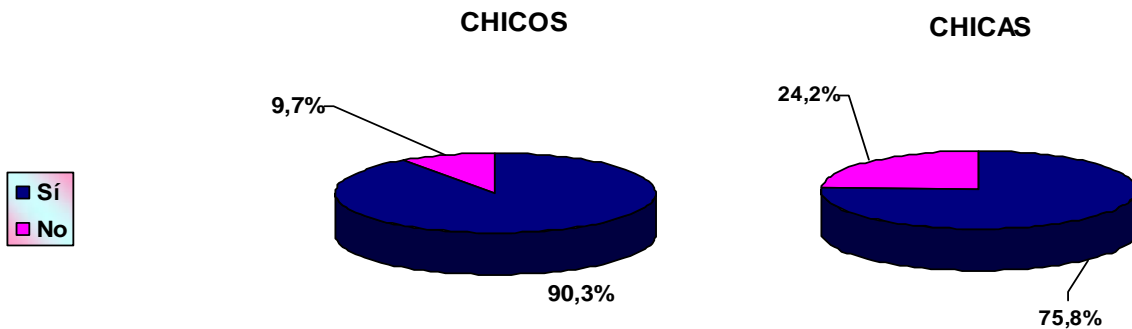
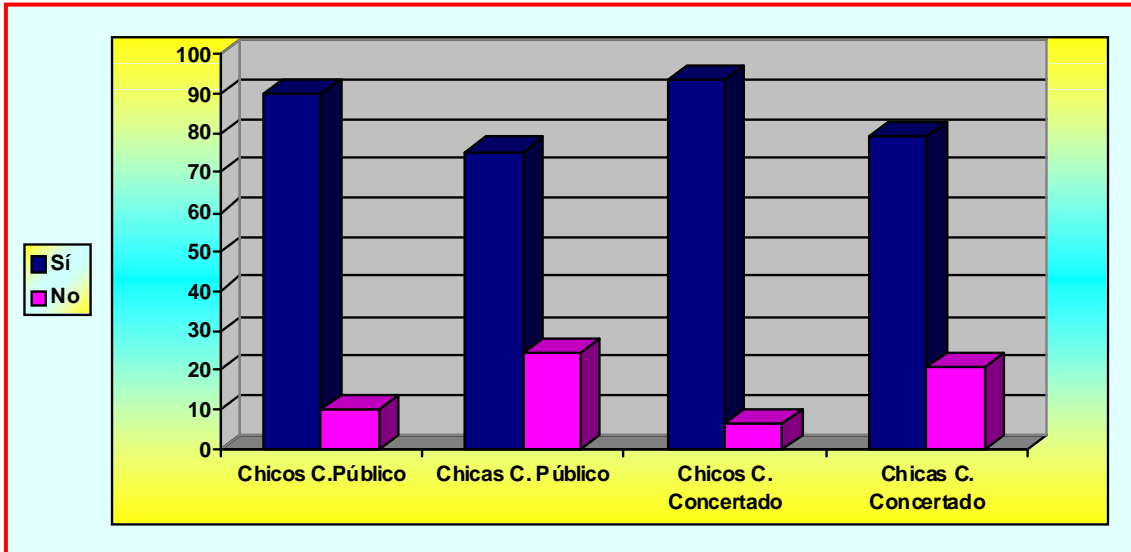
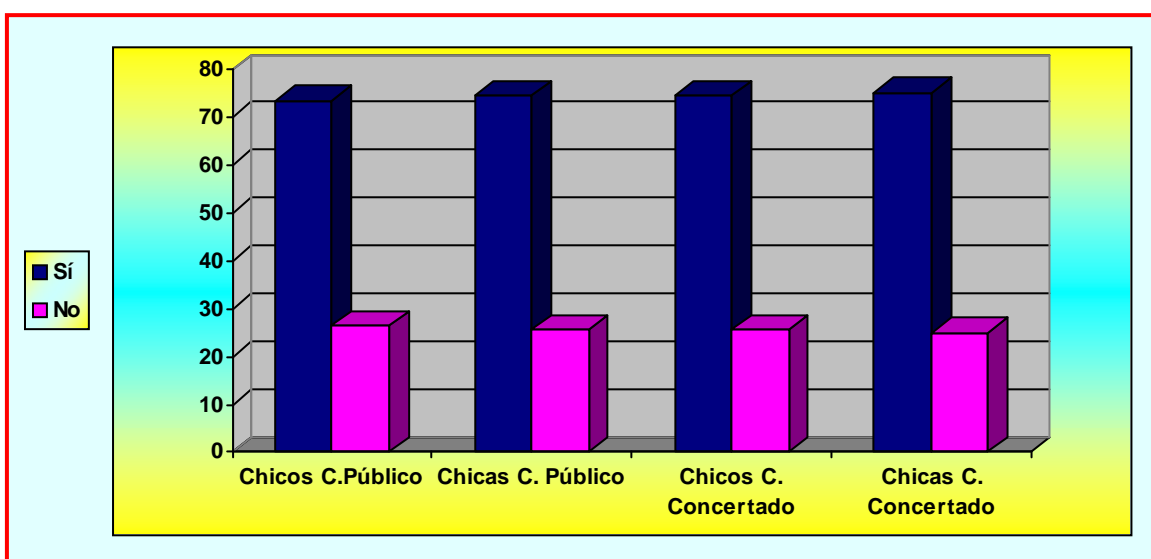


Tabla y Gráficos del ITEM I.4.2.: En mi casa tenemos videoconsola

Sin embargo, para la posesión o no de videoconsola, podemos ver como tanto en chicos como en chicas su frecuencia de respuesta afirmativa es muy alta, como nos indica la gráfica de sectores. Podemos observar, como las respuestas "sí" de los chicos tanto de centros privados como públicos, rondan el 90% y el 75% en el caso de las chicas, porcentajes elevadísimos. Existen diferencias significativas por género (Chi-cuadrado = 0,000), pero no por tipo de centro.

ITEM I.4.3.: En mi casa tenemos Mp3, mp4...

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	291	73,48	312	74,46	35	74,47	36	75,00	326	73,59	348	74,52
No	105	26,52	107	25,54	12	25,53	12	25,00	117	26,41	119	25,48
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00



CHICOS

CHICAS

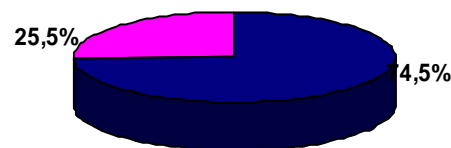
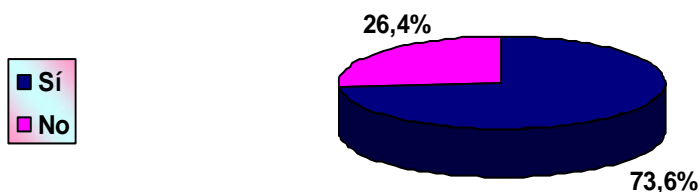
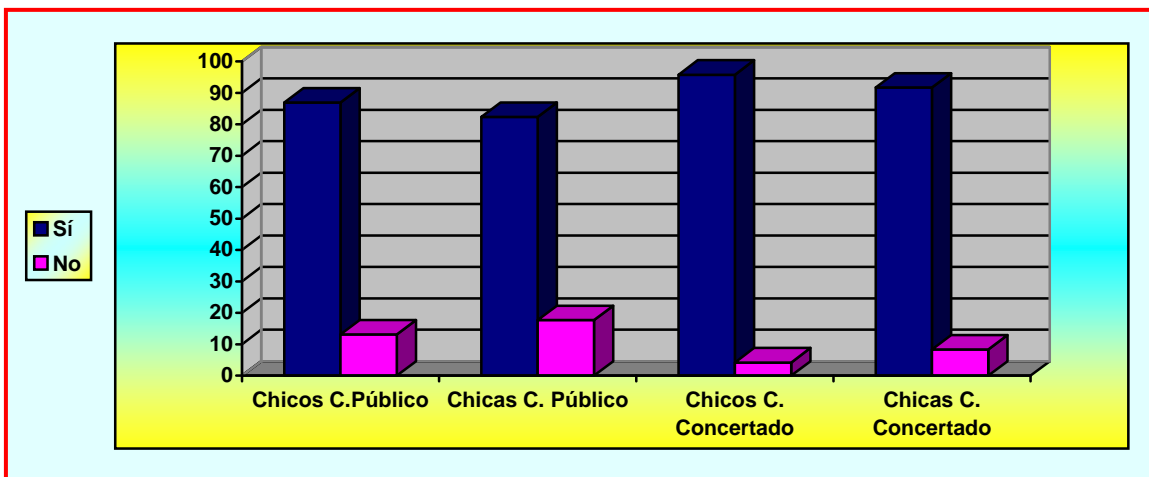


Tabla y Gráficos del ITEM I.4.3.: En mi casa tenemos Mp3, Mp4...

En el caso de los aparatos de músicas tales como Mp3, Mp4, etc., podemos ver que todas las respuestas, chicos y chicas, público y privado, rondan el 75% de contestaciones que marcan el "sí". No existen diferencias significativas, ni por tipo de centro, ni por género.

ITEM I.4.4.: En mi casa tenemos bicicleta.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	344	86,87	345	82,34	45	95,74	44	91,67	389	87,81	389	83,30
No	52	13,13	74	17,66	2	4,26	4	8,33	54	12,19	78	16,70
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00



CHICOS

CHICAS

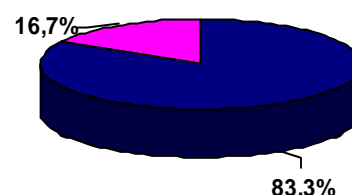
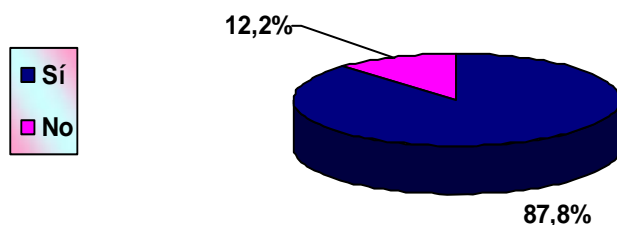


Tabla y Gráficos del ITEM I.4.4.: En mi casa tenemos bicicleta

En el análisis descriptivo de este ítem podemos observar como el porcentaje de alumnos y alumnas que poseen bicicleta en casa, no decae frente a elementos como videoconsolas o aparatos musicales, lo que nos sorprende gratamente. Así, en el caso de las chicas, contestan que tienen bicicleta en casa el 82,34% en los centros públicos y el 91,67% en los concertados; ocurriendo de manera similar en el caso de los chicos, siendo los porcentajes 86,87% y 95,74% respectivamente. Como podemos ver es en el caso de los centros concertados donde el porcentaje es mayor, por lo que son más alumnos y alumnas de estos centros, lo que dicen poseer bicicleta en casa. No existen diferencias significativas ni por género, ni por tipo de centro.

ITEM I.4.5.: En mi casa tenemos motocicleta.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	165	41,67	146	34,84	28	59,57	18	37,50	193	43,57	164	35,12
No	231	58,33	273	65,16	19	40,43	30	62,50	250	56,43	303	64,88
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00

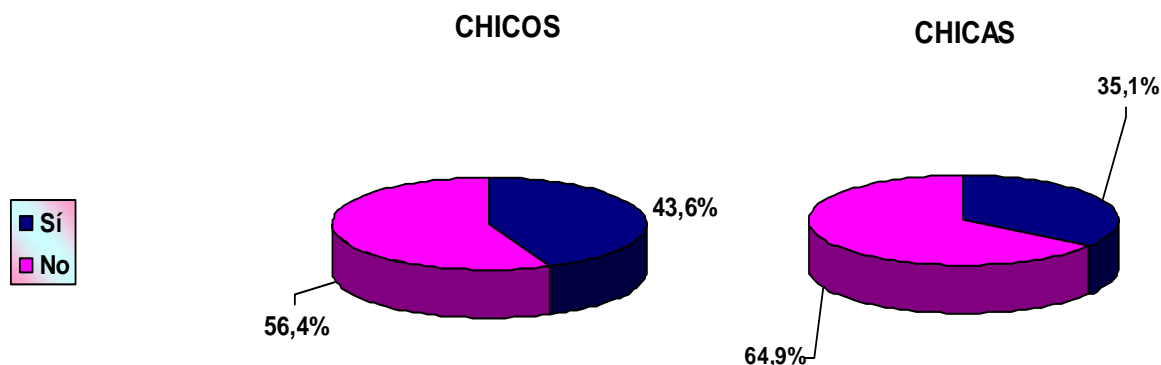
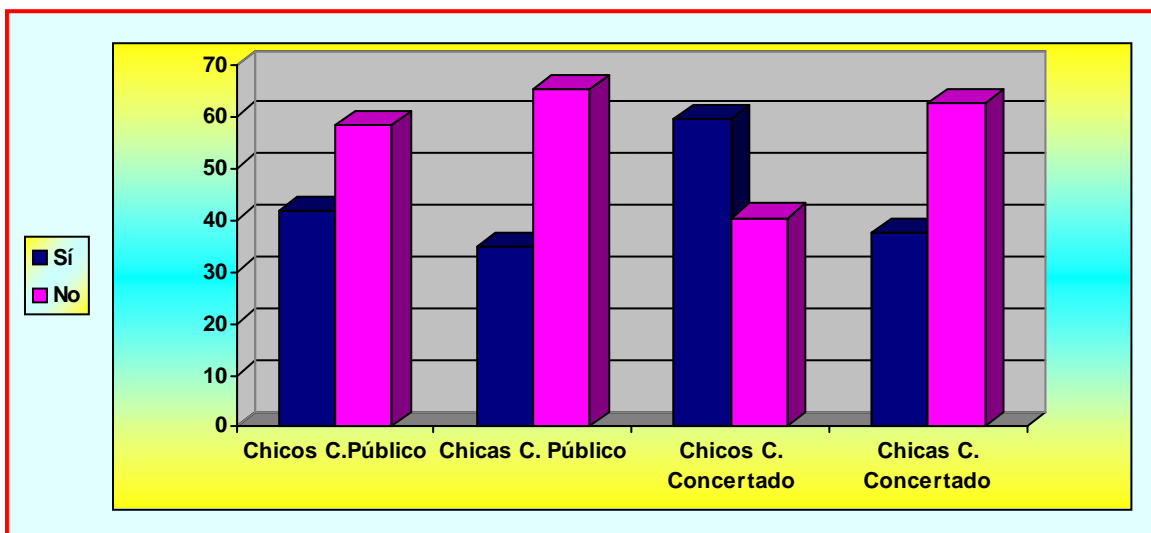


Tabla y Gráficos del ITEM I.4.5.: En mi casa tenemos motocicleta.

Con respecto a la posesión de vehículo motorizado, en este caso, motocicleta, si analizamos detenidamente los datos de la tabla y su representación en el gráfico, veremos como la mayoría de las respuestas se centran en la opción de respuesta "no". Y de igual forma que con el ítem anterior, las respuestas que se centran en el "sí", es decir, en que tienen motocicleta en casa, son mayores en los alumnos/as de los centros privados, este hecho propicia que halla diferencias significativas por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0,001).

ITEM I.4.6.: En mi casa tenemos DVD.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	371	93,69	390	93,08	42	89,36	48	100,00	413	93,23	438	93,79
No	25	6,31	29	6,92	5	10,64	0	0,00	30	6,77	29	6,21
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00

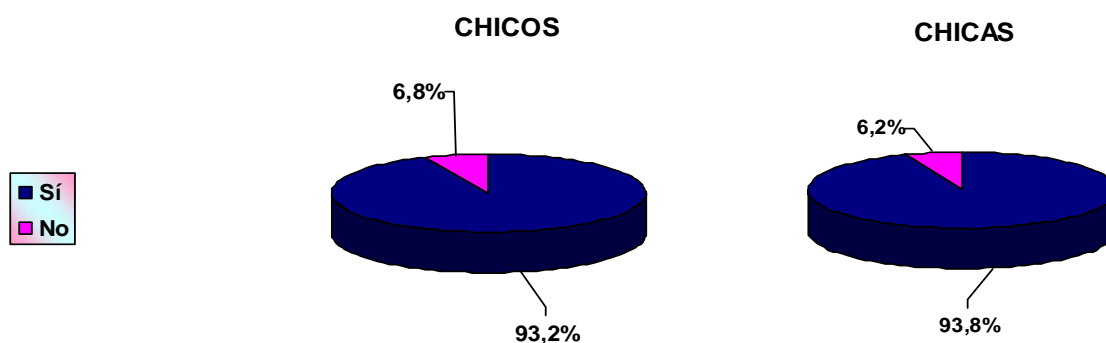
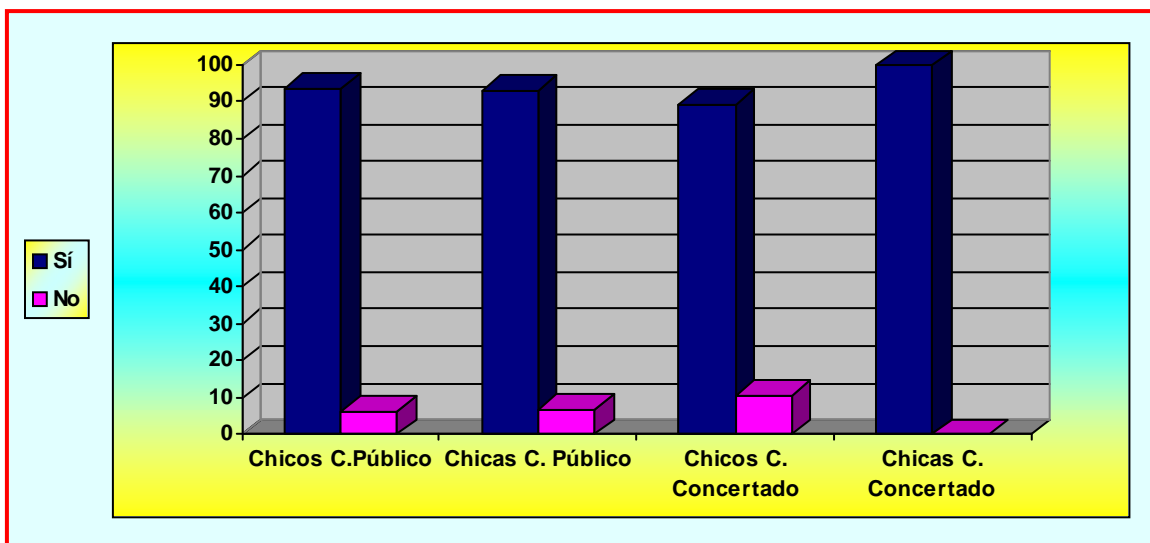


Tabla y Gráficos del ITEM I.4.6.: En mi casa tenemos DVD

Los datos ofrecidos en la tabla y su visualización del gráfico de barras, así como en la gráfica de sectores, nos muestran la tendencia clara hacia el "sí" en todos los casos, estando las respuestas de todos los grupos estudiados por encima del 90%. Destacando el 100% de "sí" en el caso de chicas de los centros privados. En el análisis comparativo por el test de Chi-cuadrado, no aparecen diferencias significativas, ni por género, ni por tipo de centro.

ITEM I.4.7.: En mi casa tenemos ordenador personal

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	247	62,37	228	54,42	27	57,45	27	56,25	274	61,85	255	54,60
No	149	37,63	191	45,58	20	42,55	21	43,75	169	38,15	212	45,40
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00

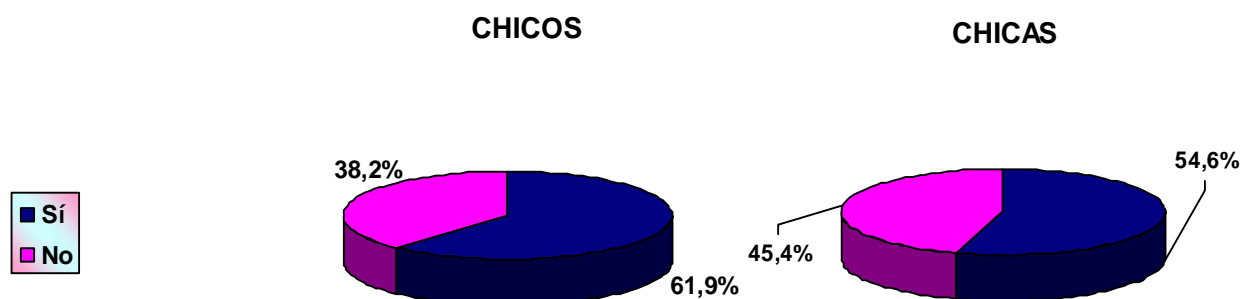
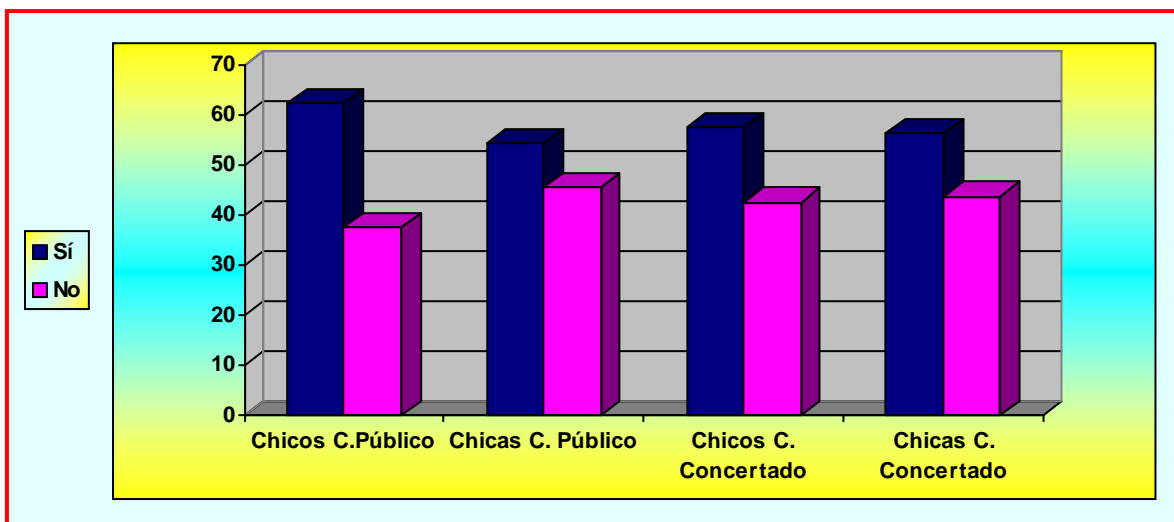
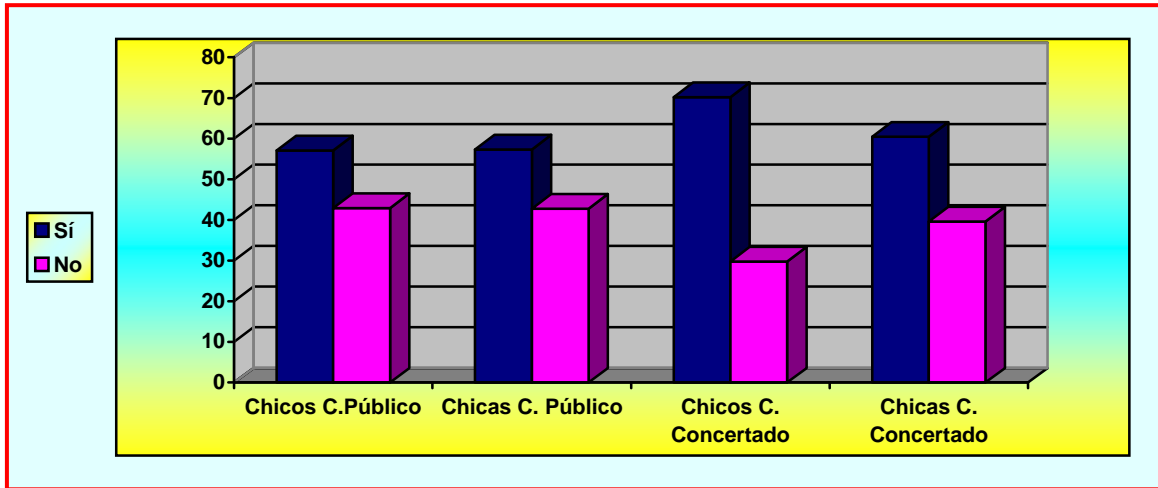


Tabla y Gráficos del ITEM I.4.7.: En mi casa tenemos ordenador personal

El cuadro de datos y el gráfico nos muestra la clara inclinación hacia el “sí” en los cuatro grupos. A pesar de no existir diferencias claras entre los cuatro grupos, analizando minuciosamente los resultados existe una mayor tendencia hacia la posesión de ordenador personal en casa que hacia la ausencia, como lo muestra el 61,9% de las respuestas de los chicos (62,37% de centros públicos y 57,45% de centros privados), y el 54,6% de las respuestas de las chicas (54,42% de centros públicos y 56,25% de centros privados). Hay diferencias significativas por género (Chi-cuadrado = 0,002).

ITEM I.4.8.: En mi casa tenemos conexión a Internet

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	226	57,07	240	57,28	33	70,21	29	60,42	259	58,47	269	57,60
No	170	42,93	179	42,72	14	29,79	19	39,58	184	41,53	198	42,40
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00



CHICOS

CHICAS

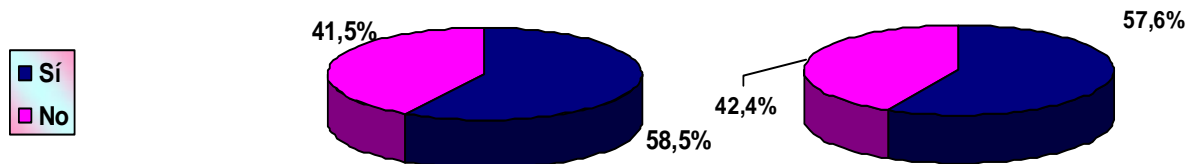


Tabla y Gráficos del ITEM I.4.8: En mi casa tenemos conexión a Internet

En el análisis descriptivo de este ítem, podemos observar visiblemente, como, al igual que en ítem anterior sobre la posesión de ordenador personal, las respuestas son ligeramente superiores en el porcentajes de “sí” que en el de “no”, tal y como muestras el 58,5% de “sí” en los chicos frente al 41,5% de “no”; o en el grupo femenino, el 57,6% de “sí” frente al 42,4% de “no”. Hay ligeras diferencias significativas (Chi-cuadrado = 0.033) por tipo de centro.

ITEM I.4.9. En mi casa tenemos móvil

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	343	86,62	355	84,73	43	91,49	44	91,67	386	87,13	399	85,44
No	53	13,38	64	15,27	4	8,51	4	8,33	57	12,87	68	14,56
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00

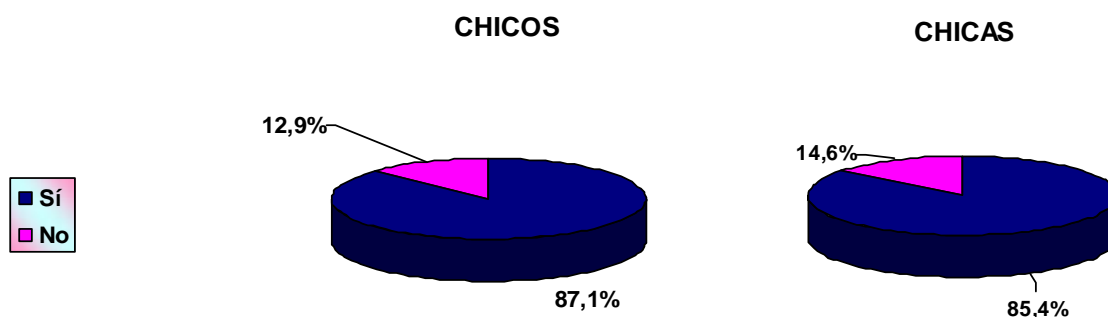
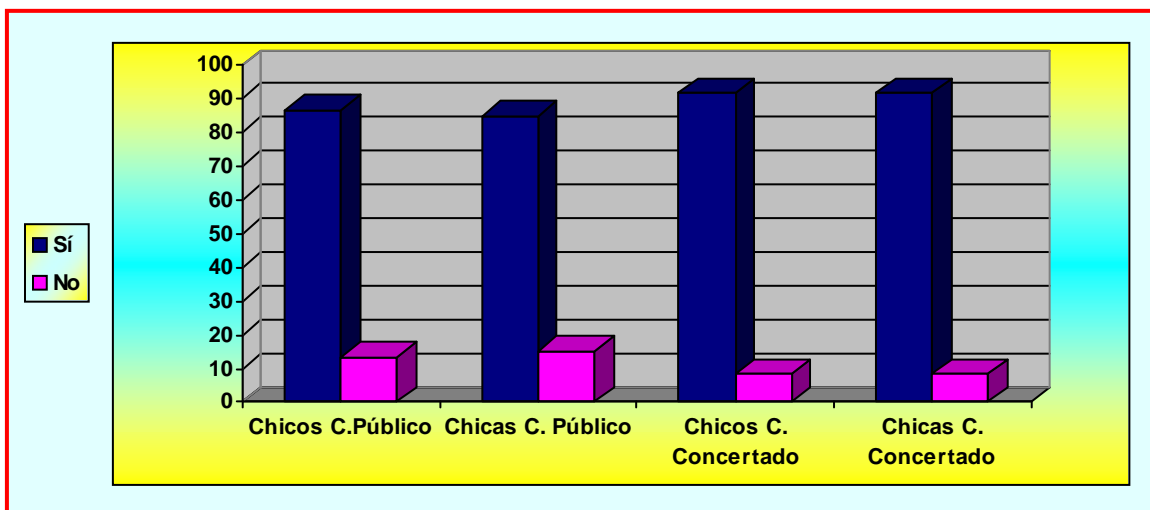
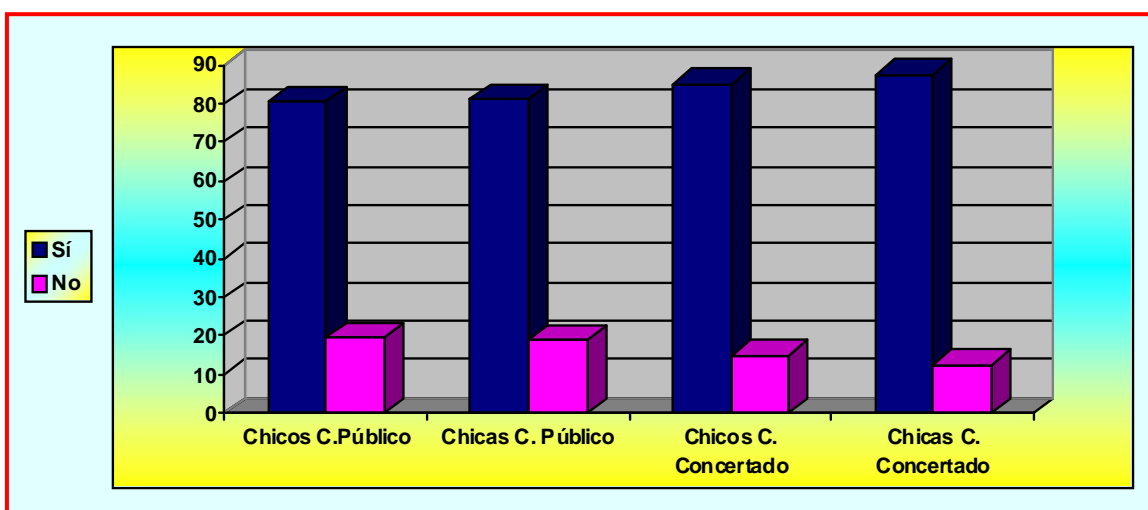


Tabla y Gráficos del ITEM I.4.9.: En mi casa tenemos móvil.

En el análisis descriptivo de este ítem podemos ver como, tal y como nos refleja la sociedad en la que vivimos hoy día, y la importancia en la misma que se le ha conferido al teléfono móvil, las respuestas del alumnado muestran un elevado porcentaje de respuestas centradas en la opción sí, tanto en chicos como en chicas, tanto de centros públicos como privados, siendo todas ellas superiores al 80%. De hecho es en los grupos de los centros privados donde sus respuestas superan el 90%, 91,49% en los chicos y 91,67% en las chicas. Hay ligeras diferencias (Chi-cuadrado = 0,033) por tipo de centro, pero no por género.

ITEM I.4.10.: En mi casa tenemos coche

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	319	80,56	339	80,91	40	85,11	42	87,50	359	81,04	381	81,58
No	77	19,44	80	19,09	7	14,89	6	12,50	84	18,96	86	18,42
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00



CHICOS

CHICAS

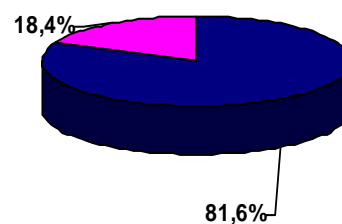
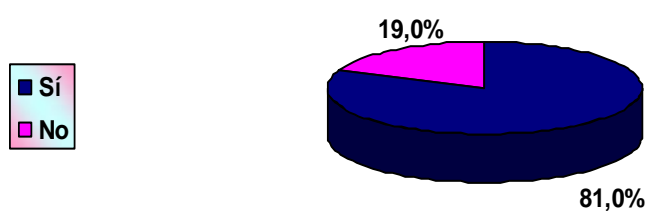
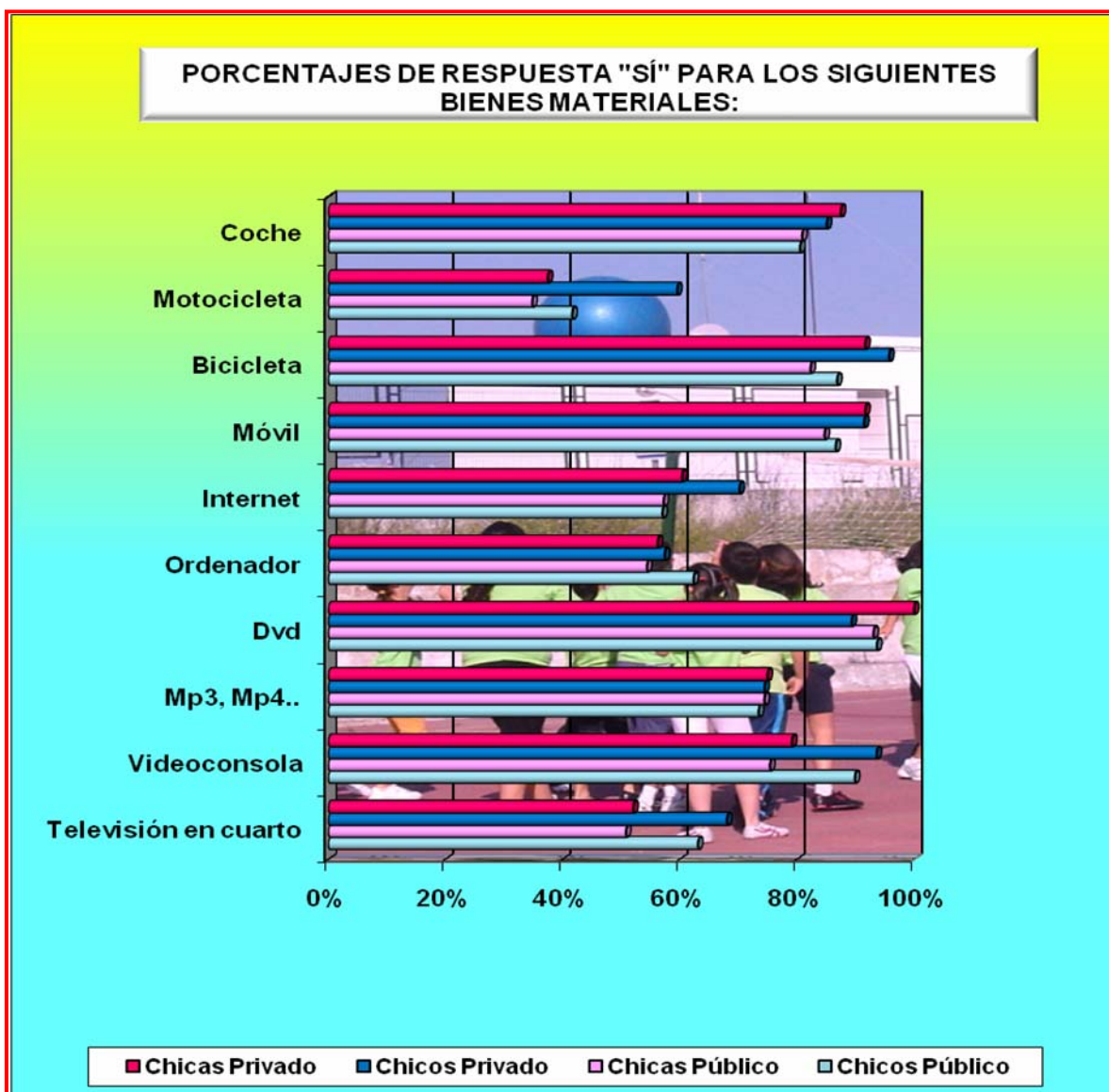


Tabla y Gráficos del ITEM I.4.10: En mi casa tenemos coche

De nuevo, y con respecto a la posesión en casa de coche, vemos como las respuestas mayoritarias se centran en el sí. Rondan el 80% en el caso de los grupos de centro públicos y el 85% para el caso de centros privados. No existen diferencias significativas ni por tipo de centro, ni por género.

A continuación mostramos la tabla y gráfico resumen sobre los ítems sobre posesión de bienes materiales, donde hemos querido resaltar la opción de respuesta “sí” que consideramos esclarece su lectura y comprensión. Así pues se pueden ver en el gráfico los porcentajes de “sí” sobre la posesión de:

	Televisión en cuarto	Videoconsola	Mp3,Mp4.	Dvd	Ordenador
Chicos C. Público	63,13%	89,90%	73,48%	93,67%	62,37%
Chicas C. Público	50,84%	75,42%	74,46%	93,08%	54,42%
Chicos C.Privado	68,09%	93,62%	74,47%	89,36%	57,45%
Chicas C.Privado	52,08%	79,17%	75,00%	100,00%	56,25%
	Internet	Móvil	Bicicleta	Motocicleta	Coche
Chicos Público	57,07%	86,62%	86,87%	41,67%	80,56%
Chicas Público	57,28%	84,73%	82,34%	34,84%	80,91%
Chicos C.Privado	70,21%	91,49%	95,74%	59,57%	85,11%
Chicas C.Privado	60,42%	91,67%	91,67%	37,50%	87,50%



Al respecto, y frente a la temática decir que, en la investigación de Garitaonandia, Juaristi y Oleaga (1998)⁴, sobre “*la relación de los niños y jóvenes con las nuevas y viejas tecnologías de la información*” obtuvieron en el análisis de sus resultados, sobre los equipamientos tecnológicos del hogar, resultados similares a los nuestros en las siguientes cuestiones:

- Televisión.
- Teletexto.
- Vídeo.
- Canal Plus y antena parabólica.
- Teléfono.
- Videoconsola.
- Ordenador.
- Cadena de música y radio.

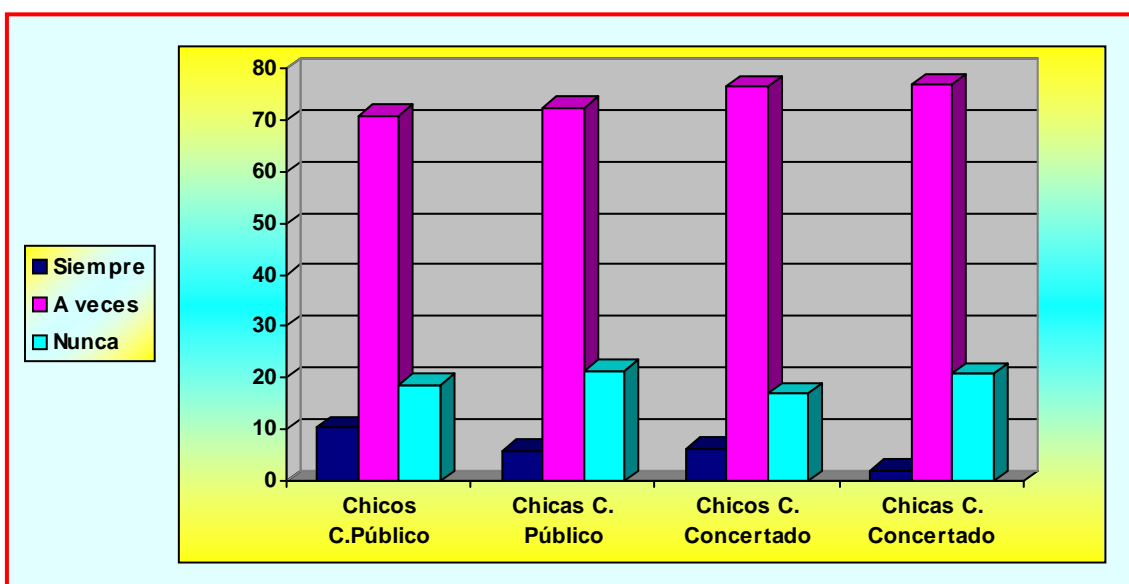
Obteniendo resultados similares a los nuestros para estas cuestiones.

⁴ Garitaonandia, C., Juaristi, P. y Oleaga, J.A. (1998). “Las relaciones de los niños y los jóvenes con las viejas y las nuevas tecnologías de la Información”, revista ZER, N°4, pag. 131-161. Disponible en: <http://www.ehu.es/zer>. Consulta realizada el día 30 de octubre de 2009

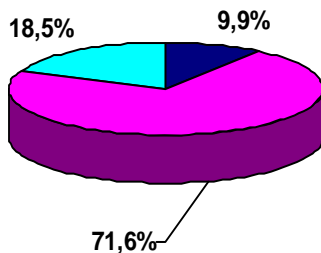
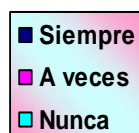
I.5.- RESPONSABLES DE LA ADQUISICIÓN DE BIENES PERSONALES

ITEM I.5.1.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Yo

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	41	10,35	25	5,97	3	6,38	1	2,08	44	9,93	26	5,57
A veces	281	70,96	304	72,55	36	76,60	37	77,08	317	71,56	341	73,02
Nunca	74	18,69	90	21,48	8	17,02	10	20,83	82	18,51	100	21,41
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS



CHICAS

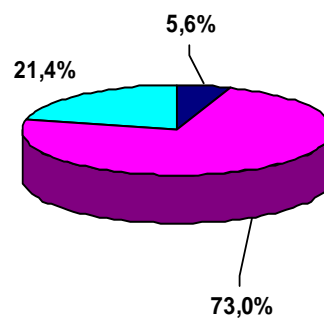
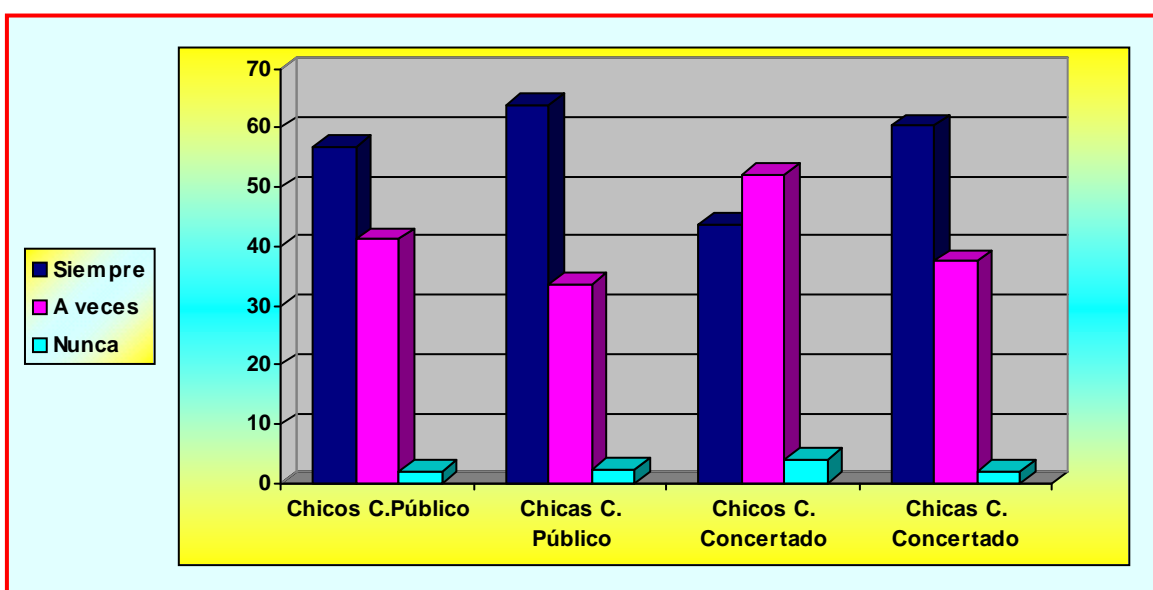


Tabla y Gráficos del ITEM I.5.1.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Yo

ITEM I.5.2.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Madre

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	225	56,82	268	63,96	21	43,75	29	60,42	246	55,41	297	63,60
A veces	163	41,16	141	33,65	25	52,08	18	37,50	188	42,34	159	34,05
Nunca	8	2,02	10	2,39	2	4,17	1	2,08	10	2,25	11	2,36
Totales	396	100	419	100	48	100	48	100	444	100	467	100



CHICOS

CHICAS

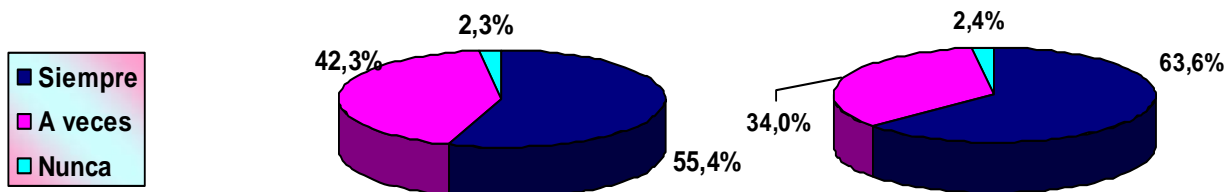
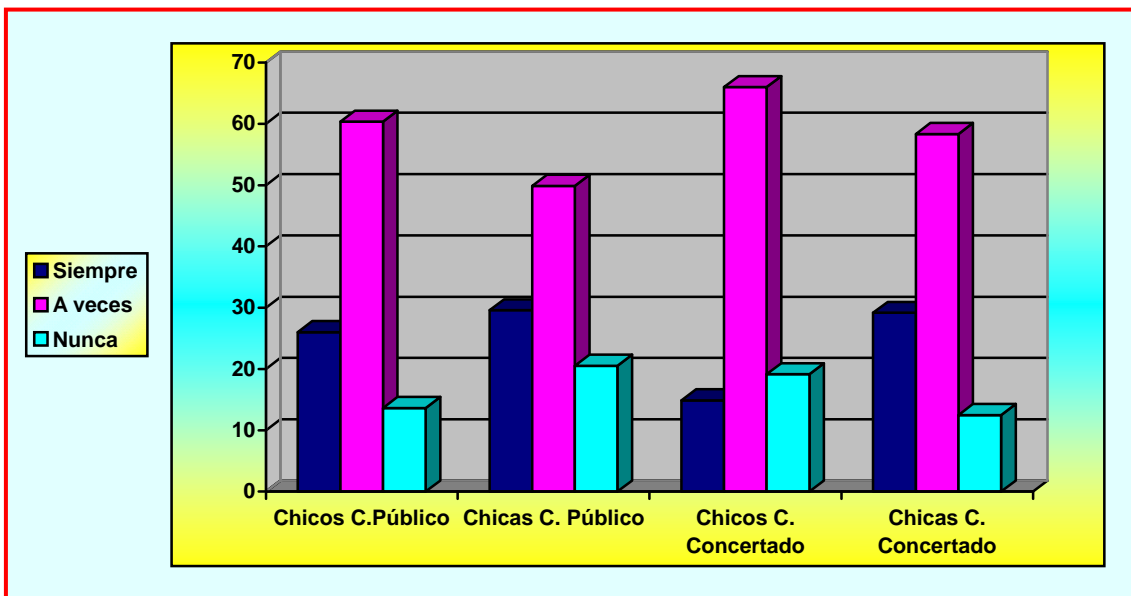


Tabla y Gráficos del ITEM I.5.2.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Madre

ITEM I.5.3.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Padre

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	103	26,01	124	29,59	7	14,89	14	29,17	110	24,83	138	29,55
A veces	239	60,35	209	49,88	31	65,96	28	58,33	270	60,95	237	50,75
Nunca	54	13,64	86	20,53	9	19,15	6	12,50	63	14,22	92	19,70
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

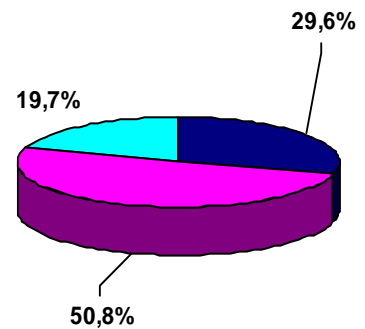
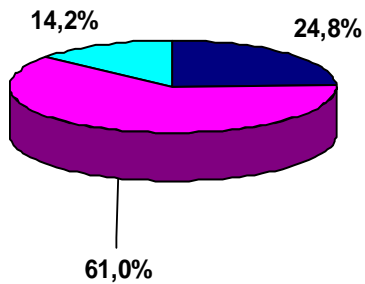
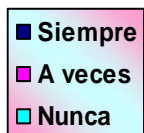
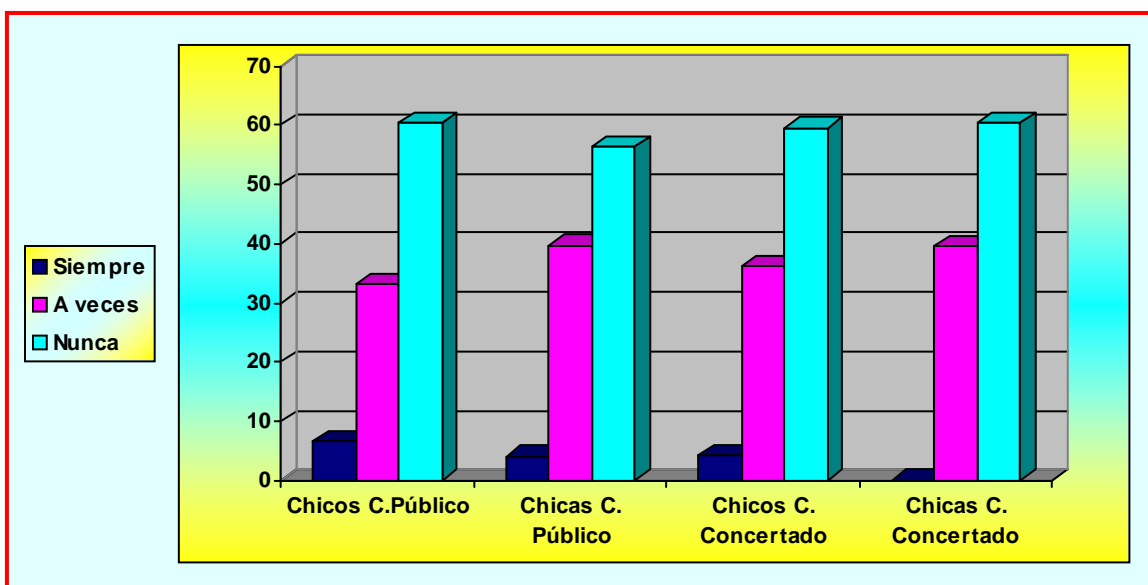


Tabla y Gráficos del ITEM I.5.3.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Padre

ITEM I.5.4.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Hermanos/as

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	26	6,57	17	4,06	2	4,26	0	0,00	28	6,32	17	3,64
A veces	131	33,08	166	39,62	17	36,17	19	39,58	148	33,41	185	39,61
Nunca	239	60,35	236	56,32	28	59,57	29	60,42	267	60,27	265	56,75
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

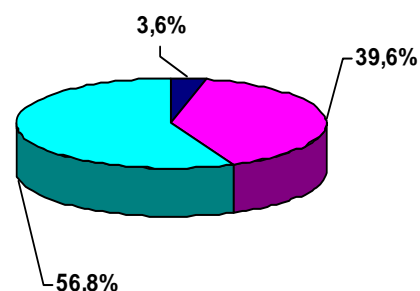
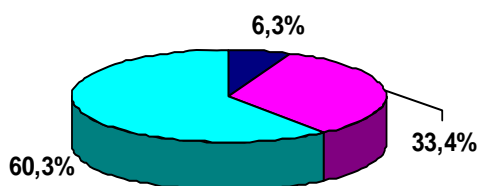
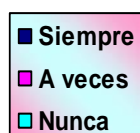
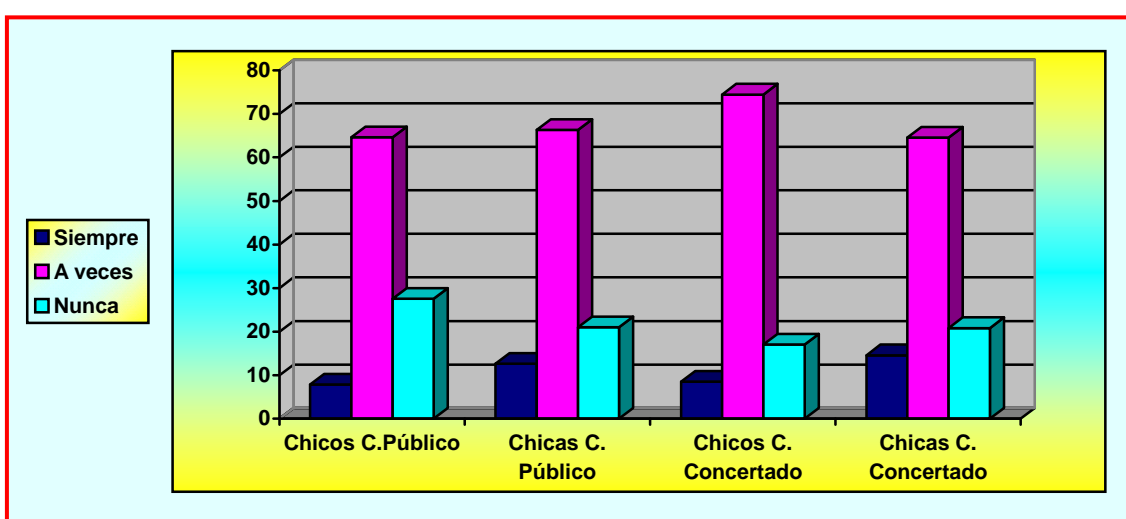


Tabla y Gráficos del ITEM 1.5.4.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Hermanos/as

ITEM I.5.5.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Abuelos/as

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	31	7,83	53	12,65	4	8,51	7	14,58	35	7,90	60	12,85
A veces	256	64,65	278	66,35	35	74,47	31	64,58	291	65,69	309	66,17
Nunca	109	27,53	88	21,00	8	17,02	10	20,83	117	26,41	98	20,99
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

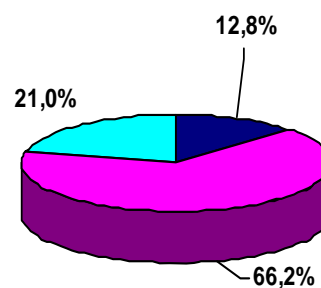
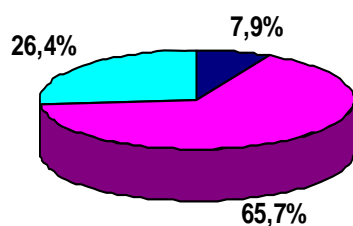
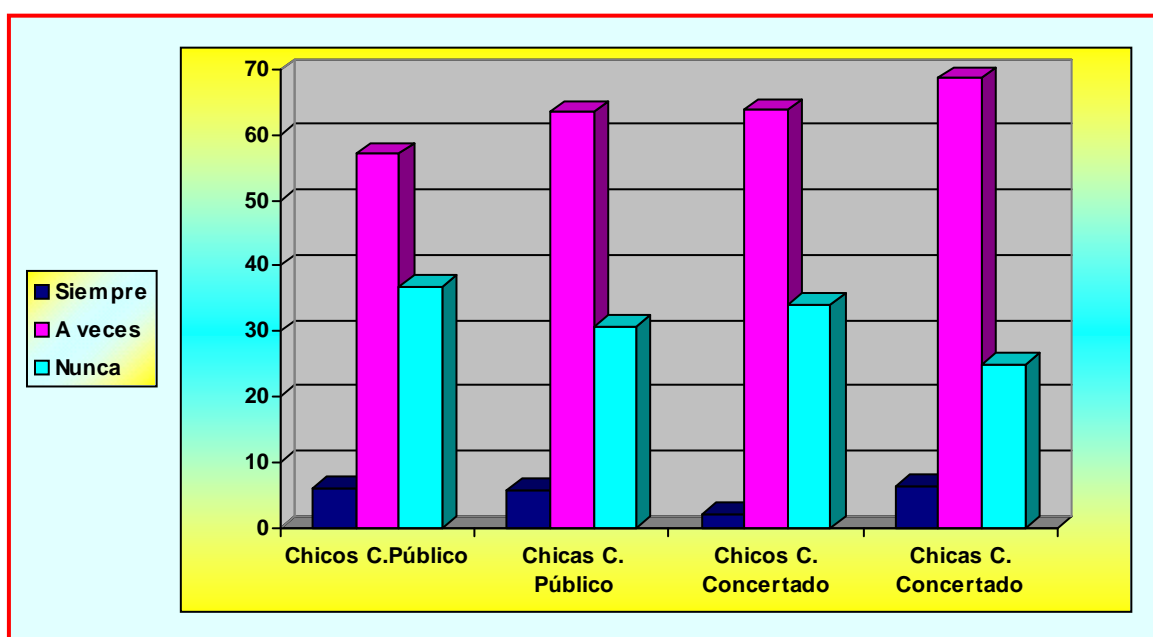


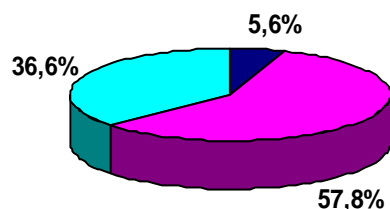
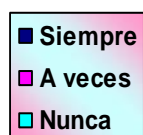
Tabla y Gráficos del ITEM I.5.5.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Abuelos/as

ITEM I.5.6.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Otros familiares

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre	24	6,06	24	5,73	1	2,13	3	6,25	25	5,64	27	5,78
A veces	226	57,07	266	63,48	30	63,83	33	68,75	256	57,79	299	64,03
Nunca	146	36,87	129	30,79	16	34,04	12	25,00	162	36,57	141	30,19
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS



CHICAS

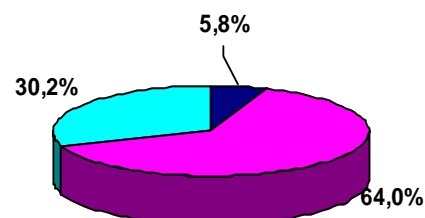


Tabla y Gráficos del ITEM I.5.6.: Las cosas que son para mí, quién las compra: Otros familiares

El conjunto de tablas y gráficos que acabamos de mostrar nos indican las personas que suelen comprar las cosas que son para el alumnado. Vemos como a pesar de estar en una edad comprendida entre los 10-13 años, son pocos los alumnos que compran siempre sus cosas, mostrando los chicos unos valores de 9,93% que *compran sus cosas siempre*, frente al 5,57% que obtienen las chicas. Observamos como los alumnos de centros públicos (chicos 10,35% y chicas 5,97%) obtienen unos porcentajes sensiblemente más elevados que los de centros privados (chicos 6,35% y chicas 2,08%). Sin embargo, vemos como los valores en ambos géneros, con independencia del centro de que se trate, son bastante elevados y similares en lo que a compra ocasional de las cosas por parte del chico o chica.

Tanto en el ámbito público como privado podemos observar como las madres siguen teniendo la voz cantante en la compra de las cosas para sus hijos/as. De forma general, un 55,41 % de las madres de los chicos y un 63,60% de las madres de las chicas compran siempre las cosas de sus hijos/as. Volviendo a encontrar valores más elevados en los chicos/as de centros públicos (56,82% chicos y 63,96% chicas) frente a los centros privados (43,75% chicos y 60,42% chicas). Podemos contemplar los valores que alcanzan los padres, de forma general, son bastante menos elevados: el 24,83% de los chicos y el 29,55% de las chicas manifiestan que sus padres les compran siempre sus cosas; valores estos muy inferiores a los obtenidos en este apartado por las madres de los chicos y chicas. En este apartado vemos como los valores entre las chicas de centros públicos y privados son similares, no ocurriendo así en cuanto a los chicos, ya que un 26,01% de los chicos de centros públicos indica que sus padres les compran siempre sus cosas, mientras que los chicos de centros privados indican sólo un 14,89%. Como es lógico los valores que obtienen las madres en cuanto a realizar las compras "a veces" es sensiblemente menor a lo que obtienen los padres, ya que éstos en realizar las compras siempre tenían resultados sensiblemente más bajos. Vemos como el 60,95% de los padres de chicos y el 56,75% de los padres de las chicas realizan las compras de sus hijos/as de forma ocasional. Merece la pena destacar en lo que a compra ocasional se refiere ("a veces"), los datos obtenidos por parte de los abuelos, ya que se elevan de forma generalizada hasta el 65,69% en los chicos y el 66,17% en las chicas, sólo superado por la compra ocasional que realizan los chicos y chicas.

En cuanto a los valores de hermanos y de otros familiares, vemos como los valores obtenidos en que las compran las realizan siempre son muy bajos, no ocurriendo lo mismo con los abuelos de los chicos y chicas, alcanzando

estos porcentajes más elevados. De esta manera, vemos como el 7,90% de los chicos y el 12,85% de las chicas nos indican que sus abuelos compran sus cosas siempre. En este caso, la tendencia que existía respecto a centros públicos y privados, cambia. En esta ocasión, son los chicos y chicas de centros privados (chicos 8,51% y chicas 14,58%) los que obtienen valores más elevados que los chicos y chicas de centros públicos (7,83% chicos y 12,65%) en lo que a compra por parte de sus abuelos se refiere. Continúa sin embargo la tendencia, de que a las chicas tanto de centros públicos (12,65% frente al 7,83% de los chicos) como de centros privados (14,58% chicas frente al 8,51% de los chicos) les compran sus cosas sus abuelos en un porcentaje más elevados que a los chicos.

Al analizar este grupo de ítems con el test de Chi-cuadrado obtenemos los siguientes resultados:

QUIEN REALIZA LAS COMPRAS DEL ALUMNADO	Nº ítem	Significatividad por tipo de centro	Significatividad por género
Las compras que son para mí, las compro Yo	Ítem nº 1.5.1	0,204	0,001
Madre	Ítem nº 1.5.2	0,161	0,003
Padre	Ítem nº 1.5.3	0,000	0,000
Hermanos/os	Ítem nº 1.5.4	0,181	0,001
Abuelos/as	Ítem nº 1.5.5	0,332	0,001
Otros familiares	Ítem nº 1.5.6	0,346	0,004

En todos los ítems existen diferencias significativas por género, y sólo en el ítem que les preguntábamos si las compras las hacía su padre aparecen diferencias significativas por tipo de centro (0,000).

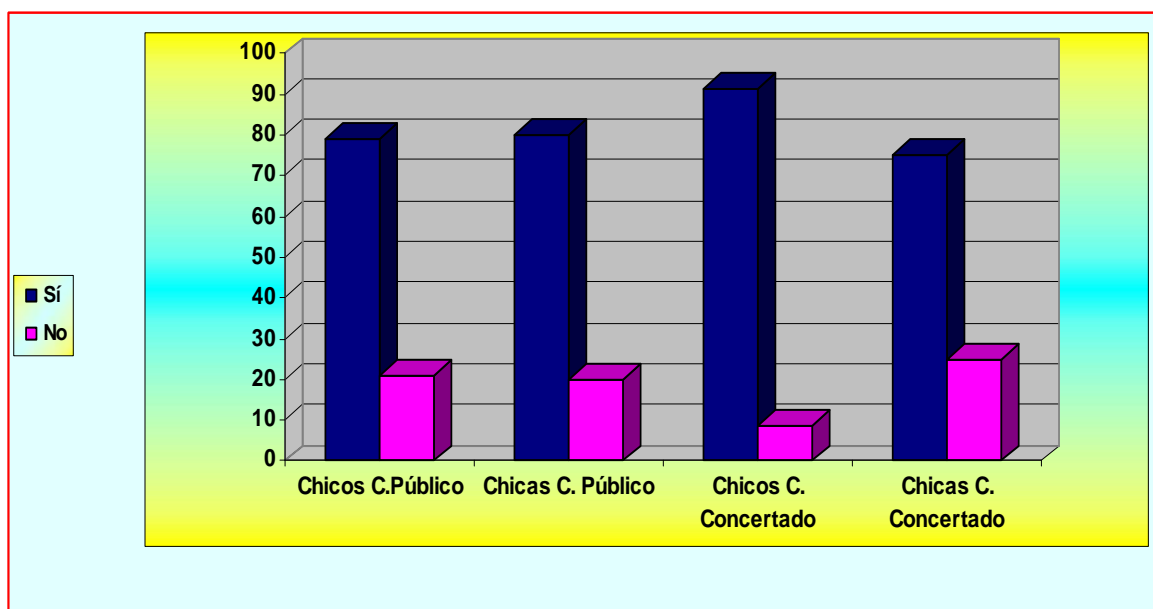
Para terminar con este grupo de ítem vamos a resaltar la afirmación que realizan las investigadoras de la Universidad de Alicante Tur Viñés y Ramos (2008)⁵ tras la realización de su estudio sobre “Marketing y niños” y en concreto en su apartado “*Nuestros hijos deciden sobre la mitad de las compras que les hacemos*”. Dichas investigadoras, entre otras conclusiones, aseguran que “*la mitad de las compras de los productos especialmente dirigidos a los niños que realiza el adulto, se hacen teniendo en cuenta sus preferencias*”, así son los padres y madres los que deberán marcarse como tarea prioritaria y fundamental formar a los hijos como consumidores.

⁵ Tur Viñés, V. y Ramos Soler. I. (2008). *Marketing y Niños*. Madrid: Esic Editorial.

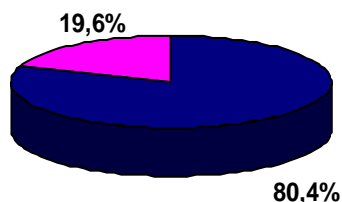
I.6.- EQUIPAMIENTOS Y BIENES DE CONSUMO DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL

ITEM I.6.1.: Zonas de recreo y ocio próximas: Parques

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Si	313	79,04	336	80,19	43	91,49	36	75,00	356	80,36	372	79,66
No	83	20,96	83	19,81	4	8,51	12	25,00	87	19,64	95	20,34
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS



CHICAS

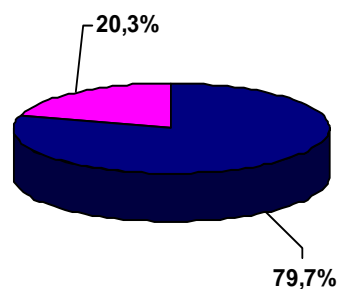
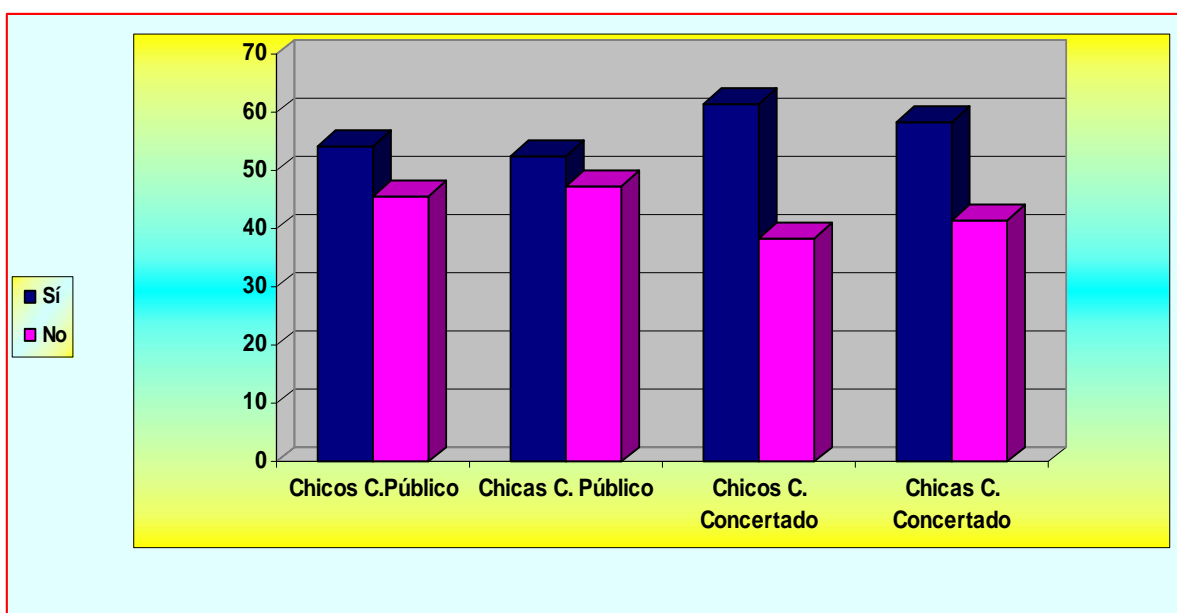


Tabla y Gráficos del ITEM I.6.1.: Zonas de recreo y ocio próximas: Parques

ITEM I.6.2.: Zonas de recreo y ocio próximas: Zonas verdes

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Si	215	54,29	220	52,51	29	61,70	28	58,33	244	55,08	248	53,10
No	181	45,71	199	47,49	18	38,30	20	41,67	199	44,92	219	46,90
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

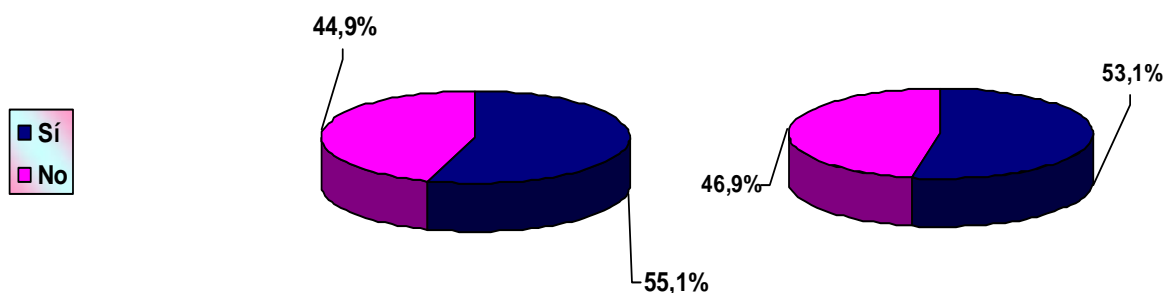
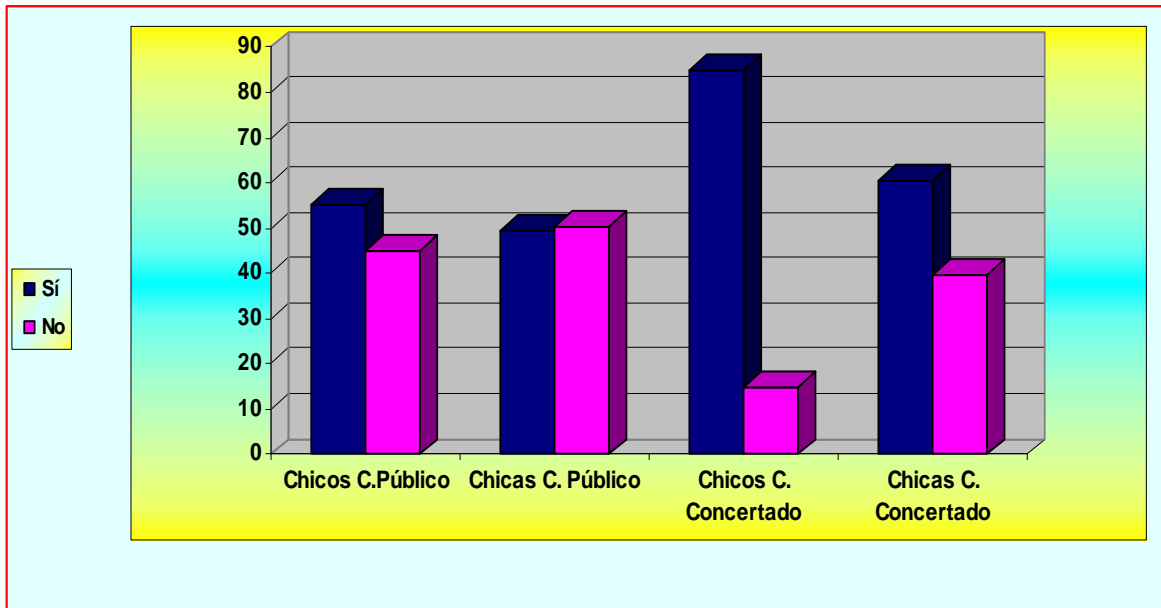


Tabla y Gráficos del ITEM I.6.2.: Zonas de recreo y ocio próximas: Zonas verdes

ITEM I.6.3.: Zonas de recreo y ocio próximas: Polideportivos

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Publicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Si	218	55,05	208	49,64	40	85,11	29	60,42	258	58,24	237	50,75
No	178	44,95	211	50,36	7	14,89	19	39,58	185	41,76	230	49,25
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

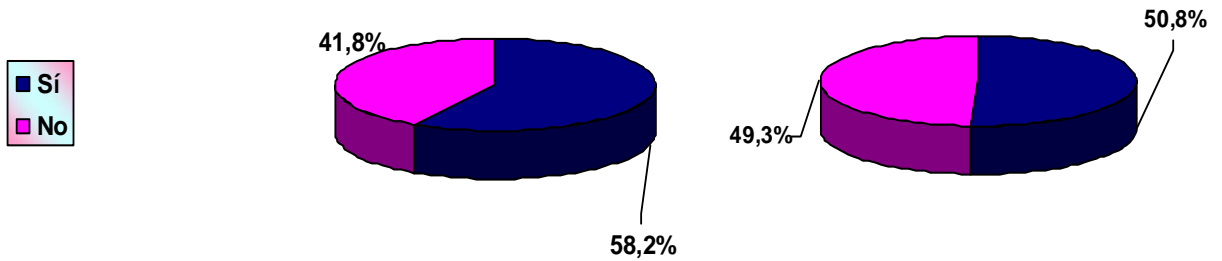
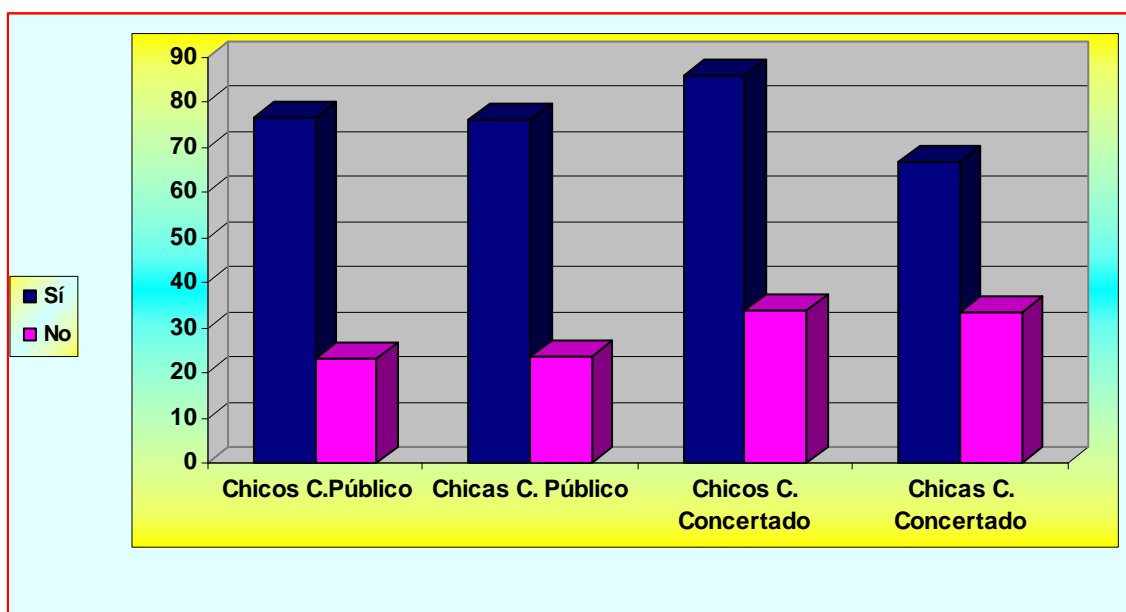


Tabla y Gráficos del ITEM I.6.3.: Zonas de recreo y ocio próximas: Polideportivos

ITEM I.6.4.: Zonas de recreo y ocio próximas: Calle o plaza

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Si	304	76,77	320	76,37	31	86,11	32	66,67	335	75,62	352	75,37
No	92	23,23	99	23,63	16	34,04	16	33,33	108	24,38	115	24,63
Totales	396	100	419	100	47	120,15	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

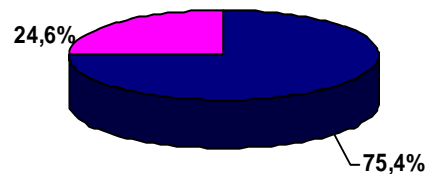
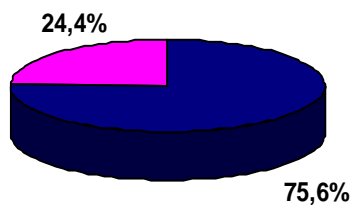


Tabla y Gráficos del ITEM I.6.4.: Zonas de recreo y ocio próximas: Calle o plaza

ITEM I.6.5.: Zonas de recreo y ocio próximas: Grandes centros comerciales

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Si	76	19,19	82	19,57	14	29,79	14	29,17	90	20,32	96	20,56
No	320	80,81	337	80,43	33	70,21	34	70,83	353	79,68	371	79,44
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

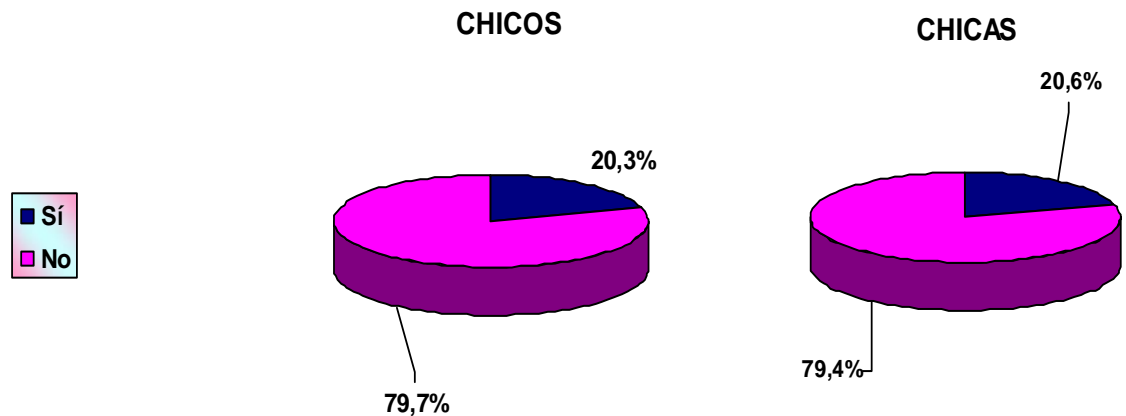
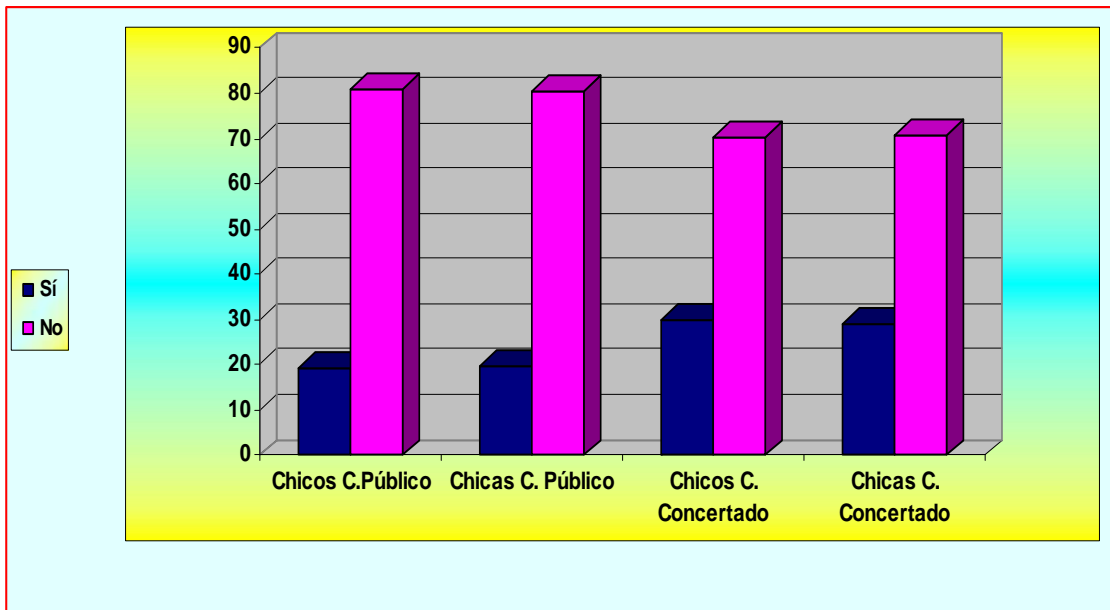


Tabla y Gráficos del ITEM I.6.5.: Zonas de recreo y ocio próximas: Grandes centros comerciales

ITEM I.6.6.: Zonas de recreo y ocio próximas: Gimnasios

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Si	194	48,99	186	44,39	25	53,19	17	35,42	219	49,44	203	43,47
No	202	51,01	233	55,61	22	46,81	31	64,58	224	50,56	264	56,53
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

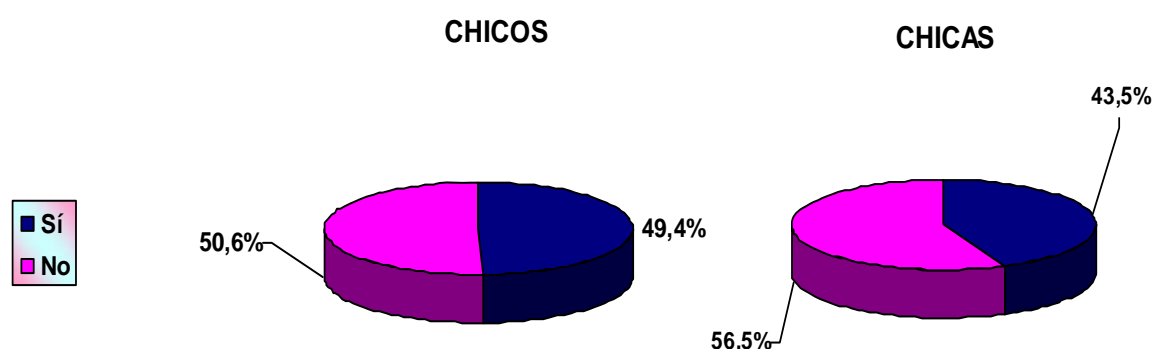
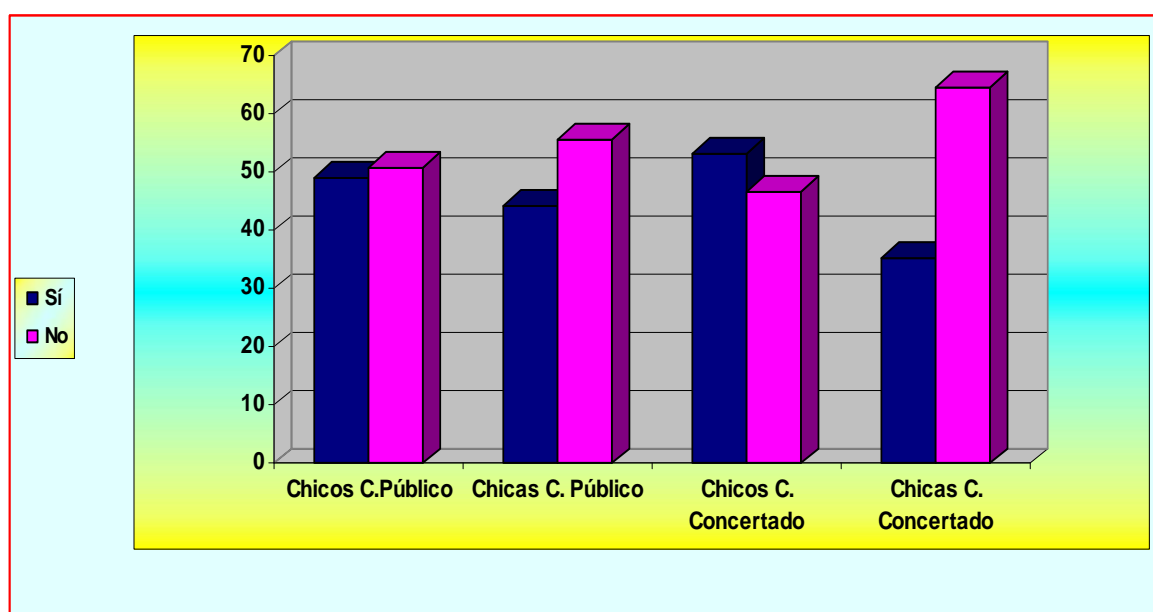
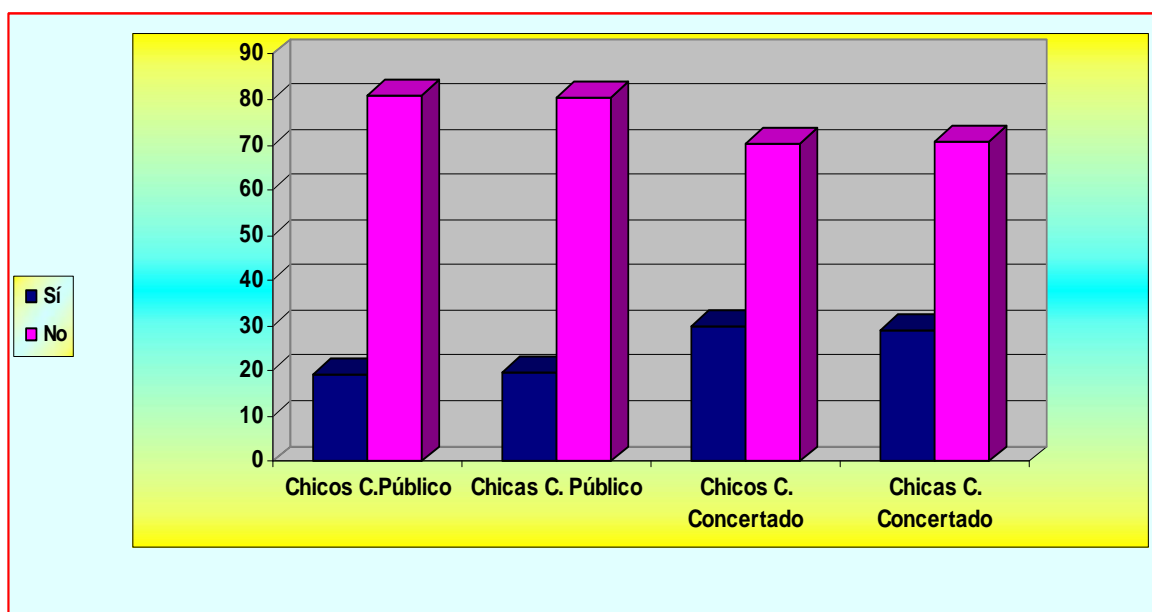


Tabla y Gráficos del ITEM I.6.6.: Zonas de recreo y ocio próximas: Gimnasios

ITEM I.6.7.: Zonas de recreo y ocio próximas: Cine

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Si	105	26,52	125	29,83	26	55,32	17	35,42	131	29,57	142	30,41
No	291	73,48	294	70,17	21	44,68	31	64,58	312	70,43	325	69,59
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

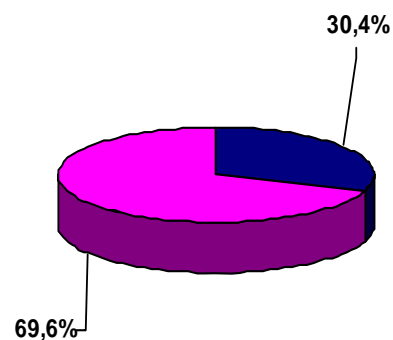
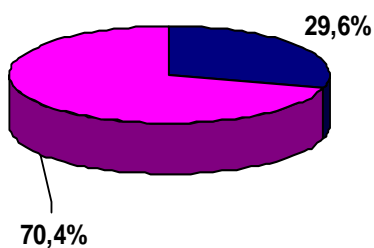


Tabla y Gráficos del ITEM I.6.7.: Zonas de recreo y ocio próximas: Cine

ITEM I.6.8.: Zonas de recreo y ocio próximas: Playa

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Si	114	28,79	124	29,59	17	36,17	9	18,75	131	29,57	133	28,48
No	282	71,21	295	70,41	30	63,83	39	81,25	312	70,43	334	71,52
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

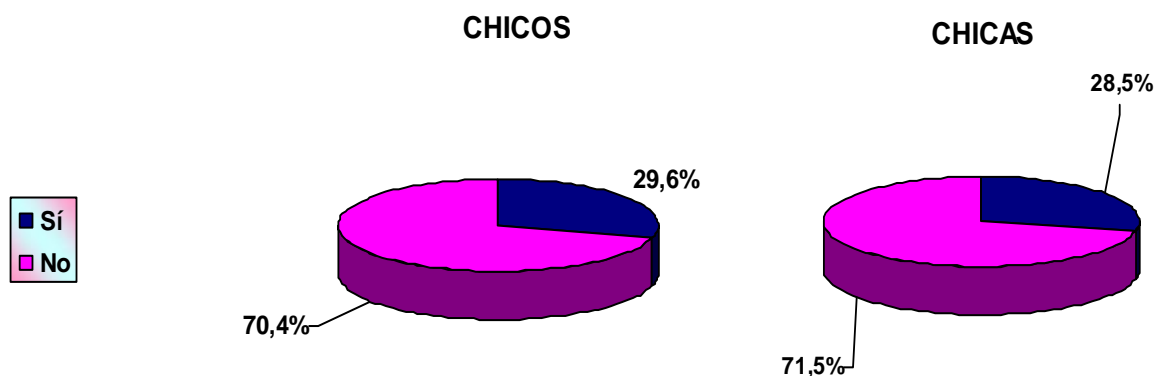
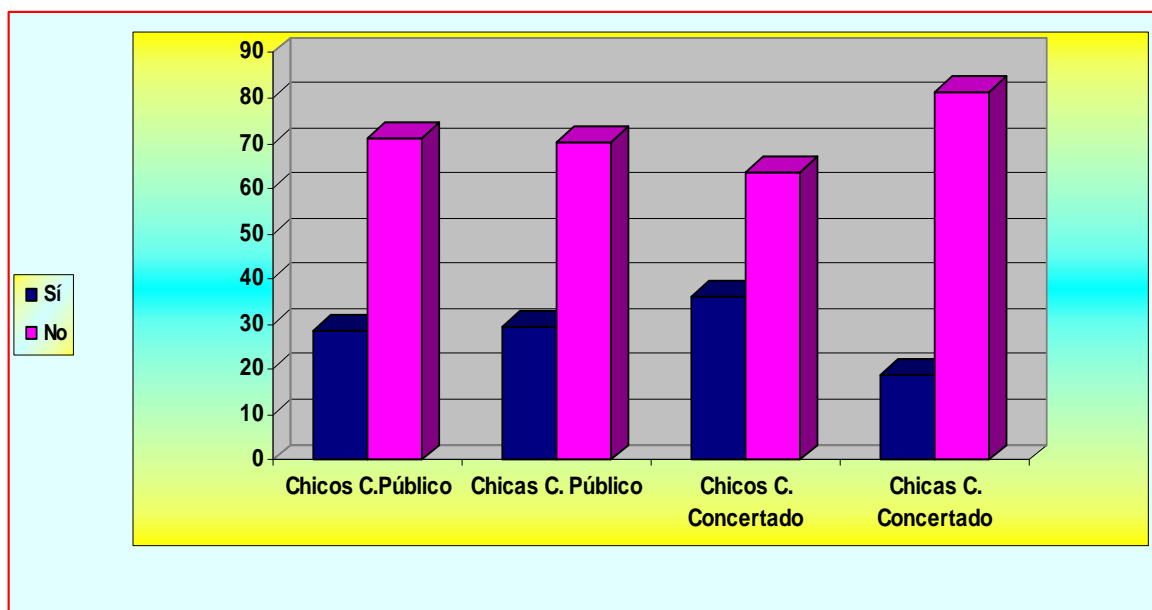
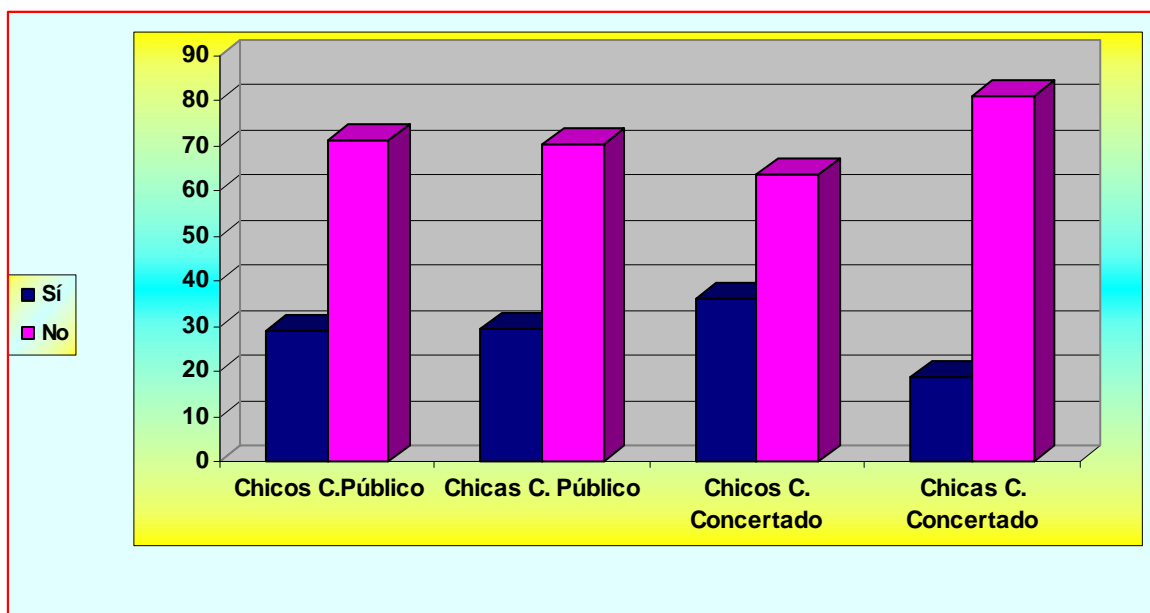


Tabla y Gráfico del ITEM I.6.8.: Zonas de recreo y ocio próximas: Playa

ITEM I.6.9.: Zonas de recreo y ocio próximas: Campo

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Si	306	77,27	327	78,04	36	76,60	33	68,75	342	77,20	360	77,09
No	90	22,73	92	21,96	11	23,40	15	31,25	101	22,80	107	22,91
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

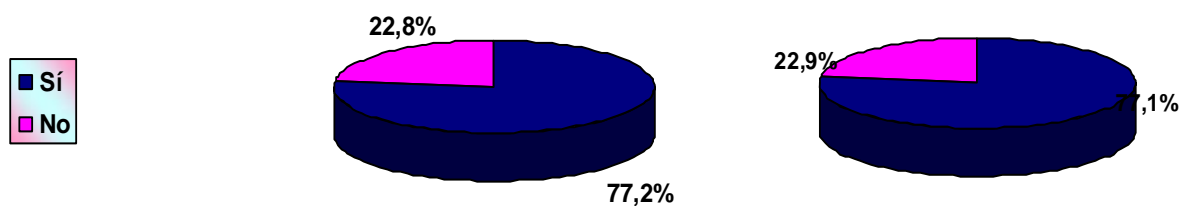
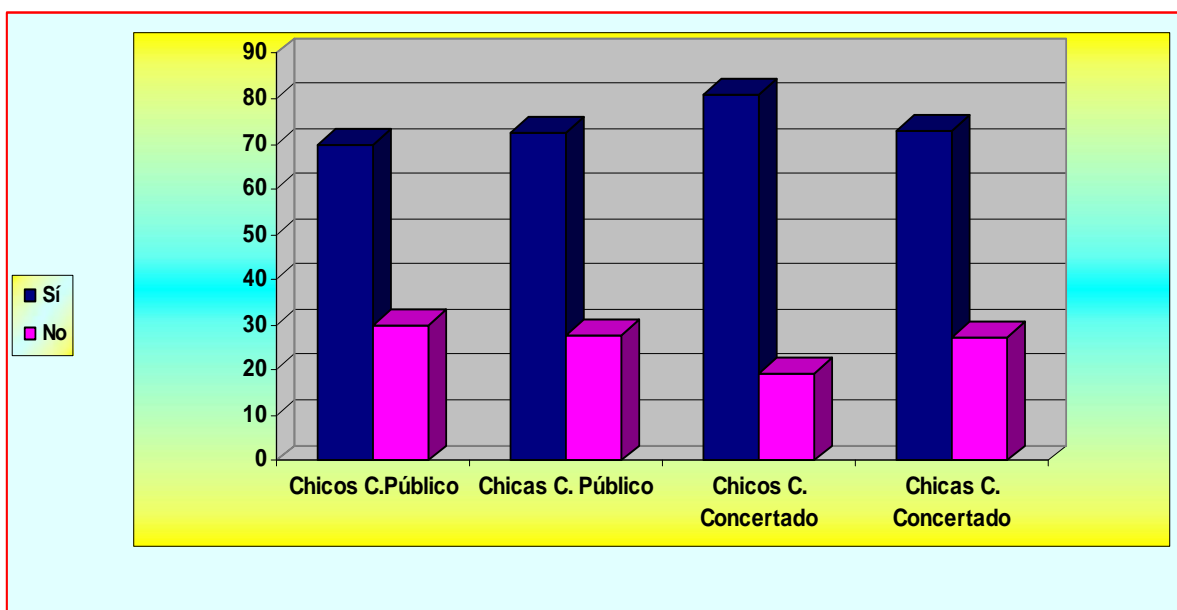


Tabla y Gráficos del ITEM I.6.9.: Zonas de recreo y ocio próximas: Campo

ITEM I.6.10.: Zonas de recreo y ocio próximas: Piscina

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Si	277	69,95	303	72,32	38	80,85	35	72,92	315	71,11	338	72,38
No	119	30,05	116	27,68	9	19,15	13	27,08	128	28,89	129	27,62
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

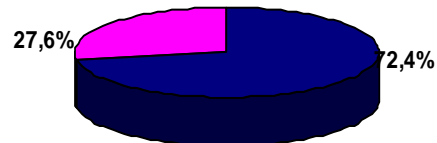
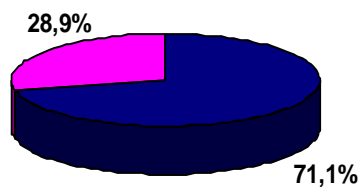


Tabla y Gráficos del ITEM I.6.10.: Zonas de recreo y ocio próximas: Piscina

Al estar situada la Comarca del Valle del Guadalhorce en el interior de la provincia de Málaga vemos como una de las zonas recreo y ocio próximas que más abundan es la existencia del campo llegando a un 77% en todos los grupo. Valores similares alcanzan los parques, llegando a valores situados en torno al 80%. Asimismo, suelen proliferar las piscinas, tanto públicas como privadas, superando un 70% de la muestra estudiada. Sin embargo, aproximadamente el 55% de los alumnos encuestados señalan que hay zonas verdes de recreo y ocio próximas, pudiendo deberse a la proliferación de núcleos urbanos, en las diferentes localidades, cada vez más grandes.

Destacar en lo que a polideportivos se refiere que el 85% de los chicos y el 60% de las chicas de centros privados indican que si tienen próximos, mientras que los chicos de centros públicos es de un 55% y un 50% en chicas. Observamos también como la existencia de calles o plazas para poder jugar es bastante elevada situándose en torno al 75%. Debido quizás a que son pueblos que se encuentran en expansión y que todavía no tienen un elevado número de habitantes (en buena parte de ellos), vemos como tan sólo el 20% de la muestra indica que tienen un gran centro comercial próximo; algo parecido ocurre en relación a la existencia de salas de cine que alcanzan valores similares, entorno al 30%. Los gimnasios son instalaciones que proliferaron hace unos años y que actualmente se encuentran en valores situados en torno al 45-50% de la muestra estudiada.

Aunque se alcanzan valores en torno al 30% en cuanto a la existencia de playas, debemos señalar que ninguna de las localidades estudiadas es costera. Sin embargo, algunas de ellas se encuentran a escasos 20-25 kilómetros de la playa, suponemos que es por ello que algunos de los alumnos han contestado positivamente a la existencia de estos espacios de recreo.

II.- MOTIVACIONES Y HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL “VALLE DEL GUADALHORCE”

ITEM II.1: Para mí es muy importante tener muchos juguetes y juegos.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	62	15,66	108	25,78	8	17,02	11	22,92	70	15,80	119	25,48
Casi nada de acuerdo	61	15,40	81	19,33	4	8,51	10	20,83	65	14,67	91	19,49
Poco de acuerdo	87	21,97	94	22,43	6	12,77	10	20,83	93	20,99	104	22,27
Algo de acuerdo	112	28,28	101	24,11	15	31,91	12	25,00	127	28,67	113	24,20
Bastante de acuerdo	36	9,09	14	3,34	2	4,26	2	4,17	38	8,58	16	3,43
Totalmente de acuerdo	38	9,60	21	5,01	12	25,53	3	6,25	50	11,29	24	5,14
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

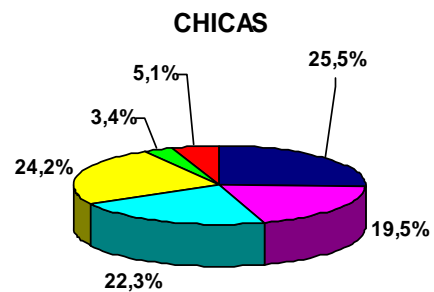
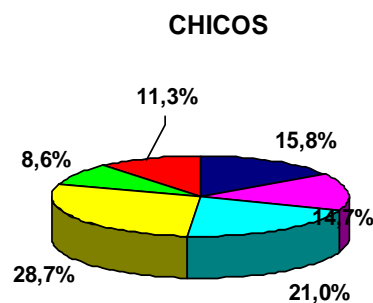
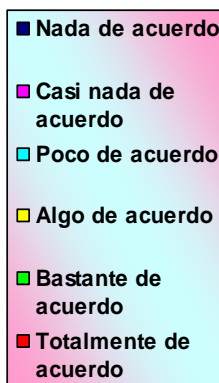
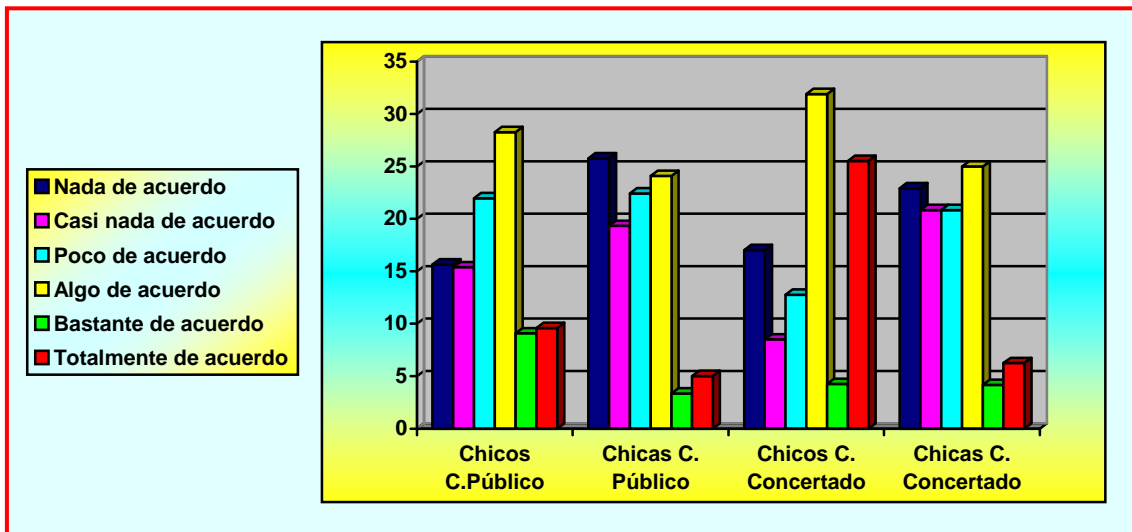


Tabla y Gráficos del ITEM II.1: Para mí es muy importante tener muchos juguetes y juegos

Para comenzar a tratar el tema de educación para el consumidor en el alumnado encuestado, comenzamos con un ítem que recaba información sobre la importancia que les otorgan a tener muchos juegos y juguetes, bienes materiales.

Como podemos observar en el gráfico obtenemos respuestas variadas; así el grupo de chicos tiende a una mayor concentración de respuestas en el valor central “*algo de acuerdo*” suponiendo un 28,67% del total, siendo también numerosas los valores de *totalmente de acuerdo* y *nada de acuerdo*; para el grupo de chicas las respuestas son más homogéneas, centrándose la mayoría de las respuestas en los valores de mayor desacuerdo, siendo más solicitado el de *nada de acuerdo* (25,48% del total) y el de *algo de acuerdo* (24,20%).

Si atendemos a las diferencias por tipo de centro, podemos ver como tanto la gráfica como la tabla nos muestran que para el grupo femenino, tanto público como concertado, la mayor concentración de respuestas se centra en los valores 1, 2, 3 y 4; sin embargo, para el grupo masculino encontramos que como mayor concentración de respuestas seleccionan el valor *algo de acuerdo*, pero en segundo lugar encontramos mayores diferencias a la hora de seleccionar una respuesta, así mientras para el grupo de centros públicos su segunda respuesta mayoritariamente elegida es el valor 3 *poco de acuerdo*, para el grupo de centro concertado es el 6 *totalmente de acuerdo*, estos datos indican que hay significatividad estadística por género (Chi-cuadrado = 0,000 y por tipo de centro con un valor de 0,003). Así, para el grupo de chicas, tanto público como concertado, no es de gran importancia tener muchos juegos y juguetes, al igual que para el grupo de chicos de los centros públicos encuestados, no siendo así para el grupo de chicos de centros concertados.

En la tesis doctoral de Torres Campos (2008)⁶, se estudió la importancia de los juguetes en los niños y niñas, preguntando en este caso a los padres y madres sobre la cantidad que poseen sus hijos/as, y en este caso se obtuvo que el 100% de los padres consideran que sus hijos tienen los suficientes, y el 58,8% de las mujeres piensa que muchos, más de los que deberían, además en ningún caso se obtuvo la respuesta de que tuviesen pocos juguetes o menos de los deseables. Los jóvenes piensan en su mayoría que no es importante tener muchos juegos y juguetes, pero su padres opinan que tienes muchos o los suficientes.

⁶ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

ITEM II.2: Me siento bien cuando llevo ropa parecida a la de mis amigos.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	120	30,30	125	29,83	9	19,15	6	12,50	129	29,12	131	28,05
Casi nada de acuerdo	58	14,65	57	13,60	3	6,38	4	8,33	61	13,77	61	13,06
Poco de acuerdo	71	17,93	57	13,60	11	23,40	4	8,33	82	18,51	61	13,06
Algo de acuerdo	68	17,17	87	20,76	16	34,04	19	39,58	84	18,96	106	22,70
Bastante de acuerdo	37	9,34	51	12,17	2	4,26	6	12,50	39	8,80	57	12,21
Totalmente de acuerdo	42	10,61	42	10,02	6	12,77	9	18,75	48	10,84	51	10,92
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

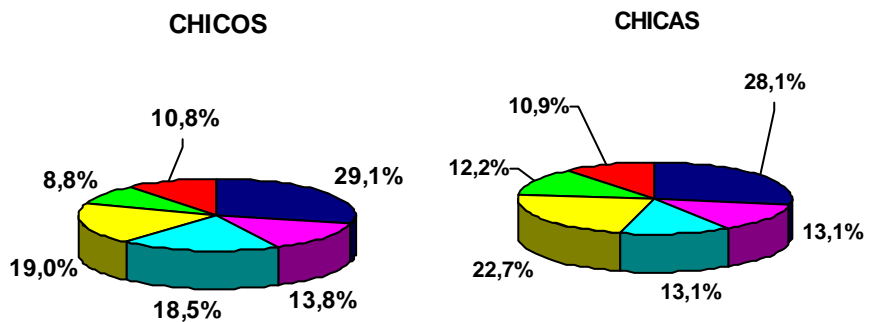
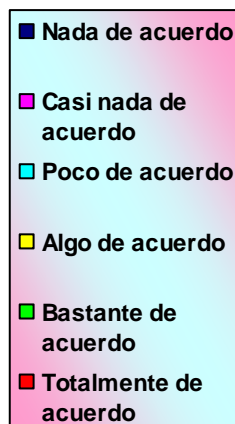
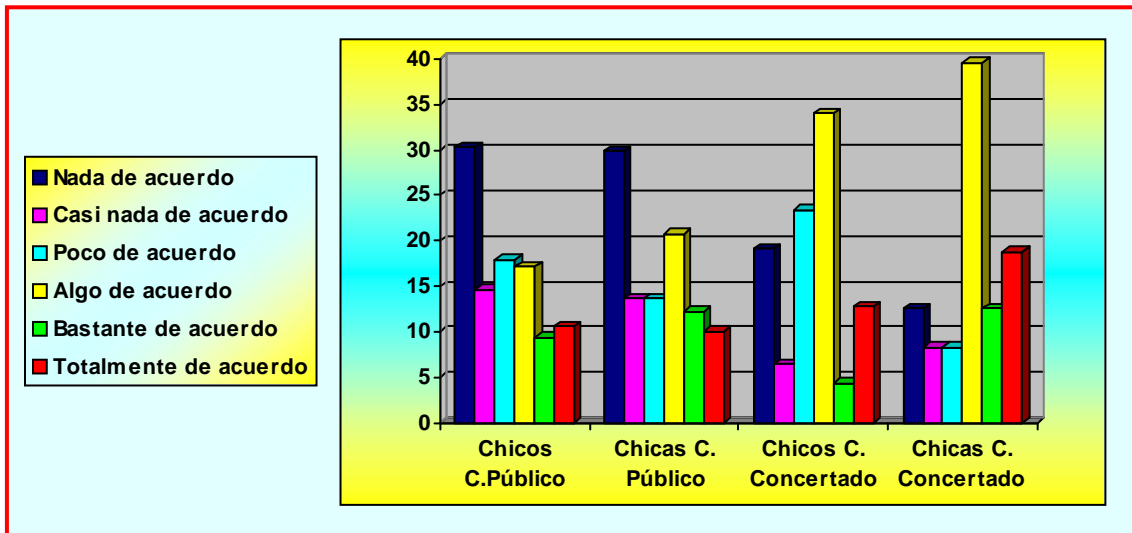


Tabla y Gráficos del ITEM II.2: Me siento bien cuando llevo ropa parecida a la de mis amigos.

Del análisis de las frecuencias y porcentajes obtenidos en la respuesta dada por la muestra de población encuestada en este ítem, podemos observar como encontramos diferencias en las respuestas del grupo de centros públicos y centros concertados, así en el primer caso, la mayoría de sus respuestas se concentran en el valor de respuesta 1 *nada de acuerdo*, siendo por encima del 30% de las respuestas del grupo; y para el caso de los centros concertados se concentran en el valor 4 *algo de acuerdo* suponiendo el 36% del total.

Si observamos el gráfico de sectores, en cuanto a la diferencia por género, podemos ver cómo tanto chicos como chicas concentran sus respuestas en la opción 1 *nada de acuerdo*, tanto chicos como chicas muestran su personalidad a la hora de vestir, incluso a estas tempranas edades, no estando sujeta su decisión a la de sus amigos/as. Al realizar el análisis comparativo con el test de Chi cuadrado se obtienen diferencias significativas por tipo de centro 0,000 y por género 0,002.

No obstante hemos encontrado resultados diferentes en investigaciones sobre la importancia de la ropa en los grupos de iguales, así por ejemplo en la investigación de Martínez Rodrigo (2005)⁷ *“los niños ante la publicidad televisiva”* habla sobre las marcas, la publicidad y la importancia que los niños/as le dan a este aspecto, donde resalta que son ellos mismos, los niños y niñas, los que se encargan de establecer la relación entre lo que está al día y lo que está de moda, y en establecer el nivel de prestigio exigido para pertenecer al grupo de amigos/as.

El uso del uniforme escolar era, hasta hace poco, exclusivo de los colegios privados y concertados. Sin embargo, la puesta en marcha de experiencias piloto con uniformes en centros públicos en algunas comunidades autónomas, como Madrid y Valencia, abrió el debate sobre la conveniencia o no del uso de esta prenda en la escuela pública. Ahora, la Consejería de Educación rompe una lanza a favor de la utilización de esta indumentaria y plantea que se incluya en el nuevo reglamento de organización de los centros educativos, cuyo contenido se debatirá en Málaga a final de 2009. No obstante, desde Educación han aclarado que será el Consejo Escolar de cada centro - donde está representada toda la comunidad educativa- el que decidirá si se implanta o no el uniforme y que el uso del mismo nunca sería obligatorio (Roso, 2009)⁸

⁷ Martínez Rodrigo, S. (2005). Los niños ante la publicidad televisiva. *Revista Comunicación y Hombre*: Número 1. Año 2005

⁸ Roso, M. (2009). ¿Escuela pública con uniforme?. *Abcsevilla.es*. Disponible en: <http://www.abcdesevilla.es/20091108/cordoba-cordoba/escuela-publica-uniforme-20091108.tml> Consulta realizada el 10 de octubre de 2009.

ITEM II.3: Cuando no consigo lo que quiero tener, me enfado mucho.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	117	29,55	161	38,42	19	40,43	22	45,83	136	30,70	183	39,19
Casi nada de acuerdo	85	21,46	92	21,96	6	12,77	10	20,83	91	20,54	102	21,84
Poco de acuerdo	71	17,93	63	15,04	10	21,28	5	10,42	81	18,28	68	14,56
Algo de acuerdo	57	14,39	49	11,69	4	8,51	6	12,50	61	13,77	55	11,78
Bastante de acuerdo	32	8,08	29	6,92	5	10,64	2	4,17	37	8,35	31	6,64
Totalmente de acuerdo	34	8,59	25	5,97	3	6,38	3	6,25	37	8,35	28	6,00
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

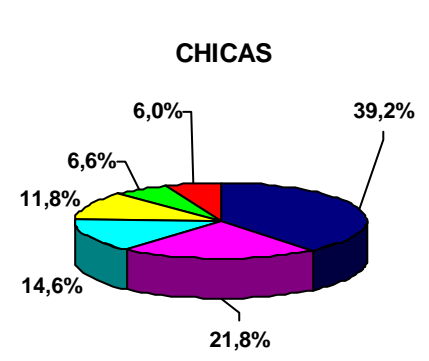
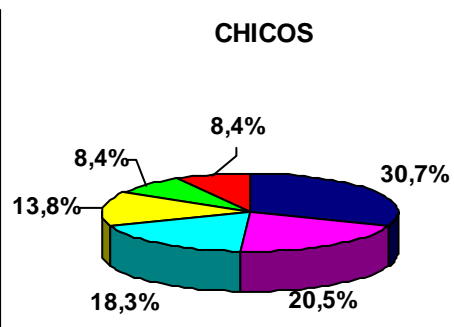
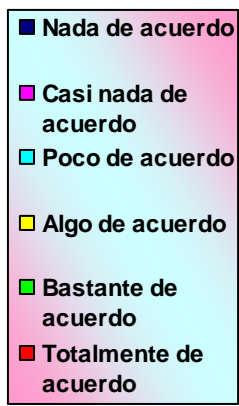
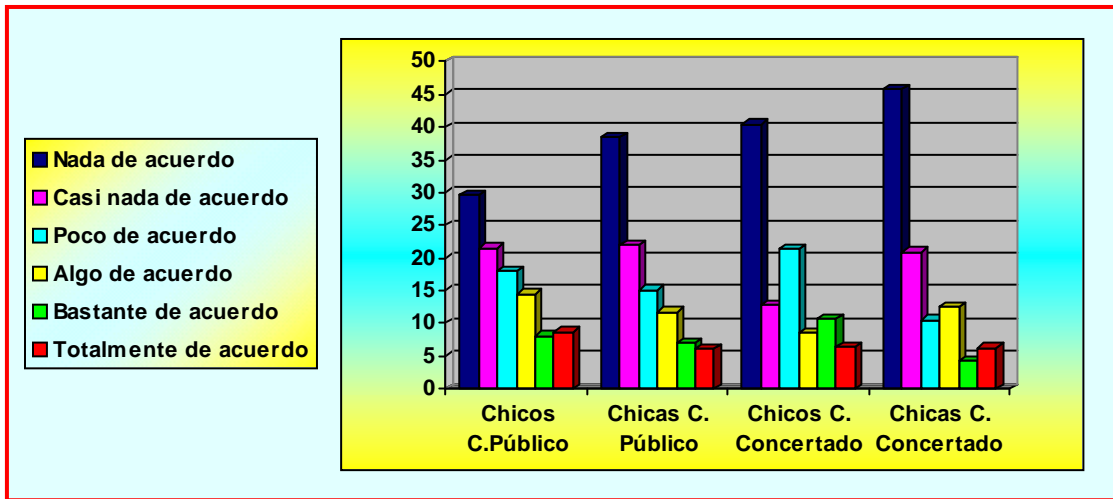


Tabla y gráfica del ITEM II.3: Cuando no consigo lo que quiero tener, me enfado mucho.

Sin duda, al preguntar al alumnado sobre su carácter cuando no consiguen algo, notamos una clara tendencia hacia el desacuerdo, centrándose, en todos los casos, la mayoría de respuestas en el valor 1 “*nada de acuerdo*”.

De este modo, un 39,2% de las chicas encuestadas corroboran la elección de este valor de respuesta 1, y el 30,7% de los chicos, como nos muestra el gráfico circular por sectores.

Si atendemos a las diferencias de género y tipo de centro, podemos observar en la gráfica como la mayor concentración de respuestas de los grupos se centran en las opciones de respuesta 1, 2 y 3, suponiendo más del 70% de las respuestas en cada grupo.

Los alumnos/as encuestados demuestran una educación correcta con respecto a este tema, si no consiguen lo que quieren no se enfadan, propuestas relacionadas con esta temática se desarrollan en los centros educativos con el fin de promover unos correctos hábitos de consumo, como la propuesta desarrollada por la autora Calle Moreno (2009)⁹ en la revista digital Transversalidad Educativa, nº7 sobre “*Educación para el Consumo*”, donde se proponen tratar temas como fomentar actitudes consumistas respetuosas.

No obstante hay diferencias significativas por genero (Chi-cuadrado = 0,001) motivado porque las chicas de los dos tipos de centros son más contundentes al afirmar que no están *nada de acuerdo* en que cuando no consiguen lo que quieren tener, se enfadan mucho.

⁹ Calle Moreno, M^a. C. (2009). Educación para el Consumo. En *Revista Digital. Transversalidad Educativa*, nº 7.

ITEM II.4: Mis compañeros se ríen de mí porque no llevo ropa de marca.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	327	82,58	366	87,35	39	82,98	40	83,33	366	82,62	406	86,94
Casi nada de acuerdo	24	6,06	12	2,86	4	8,51	6	12,50	28	6,32	18	3,85
Poco de acuerdo	13	3,28	16	3,82	2	4,26	1	2,08	15	3,39	17	3,64
Algo de acuerdo	14	3,54	7	1,67	1	2,13	0	0,00	15	3,39	7	1,50
Bastante de acuerdo	4	1,01	10	2,39	0	0,00	0	0,00	4	0,90	10	2,14
Totalmente de acuerdo	14	3,54	8	1,91	1	2,13	1	2,08	15	3,39	9	1,93
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

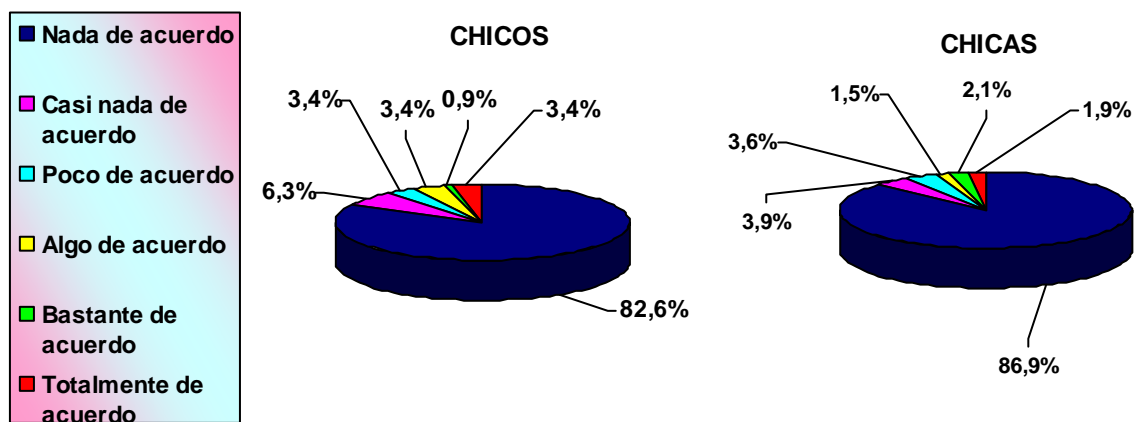
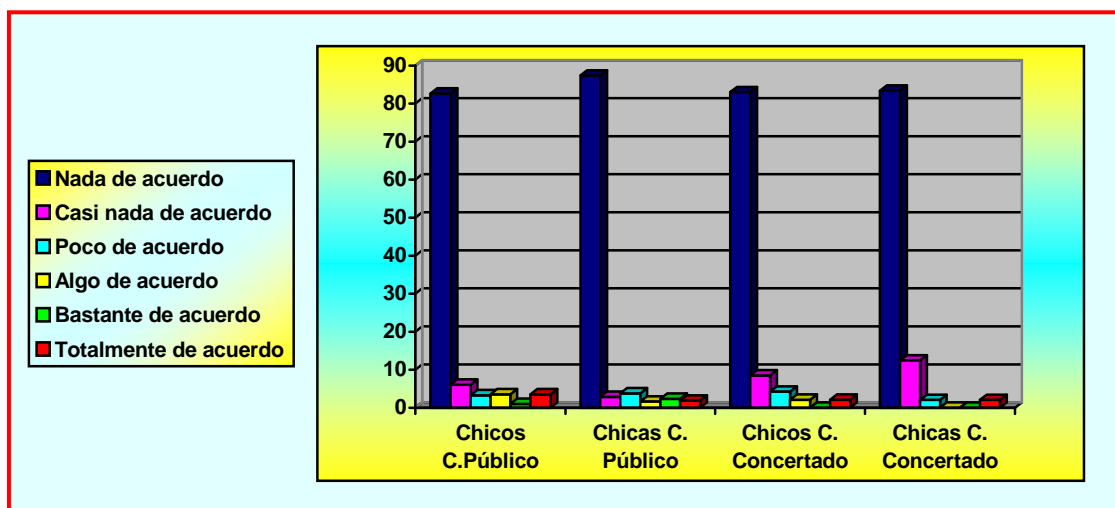


Tabla y gráfica del ITEM II.4: Mis compañeros se ríen de mí porque no llevo ropa de marca.

Tanto la tabla como el gráfico nos muestran una destacada tendencia al desacuerdo en el ítem con unanimidad de respuestas en cuanto a la burla de un compañero o compañera por no llevar ropa de marca.

De hecho el valor 6 de máximo acuerdo, no supone más del 2 y 3,5% de las contestaciones de los chicas y chicos, tanto de centros públicos como concertados; siendo el valor 1, de máximo desacuerdo, más del 80%. Por tanto, la mayoría de la muestra encuesta acuerda que no es objeto de risa el que un compañero o compañera no lleve ropa de marca.

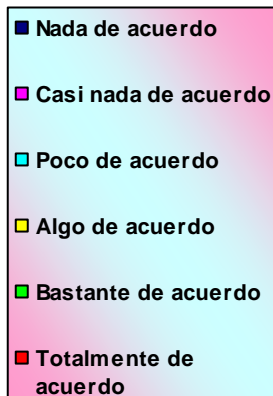
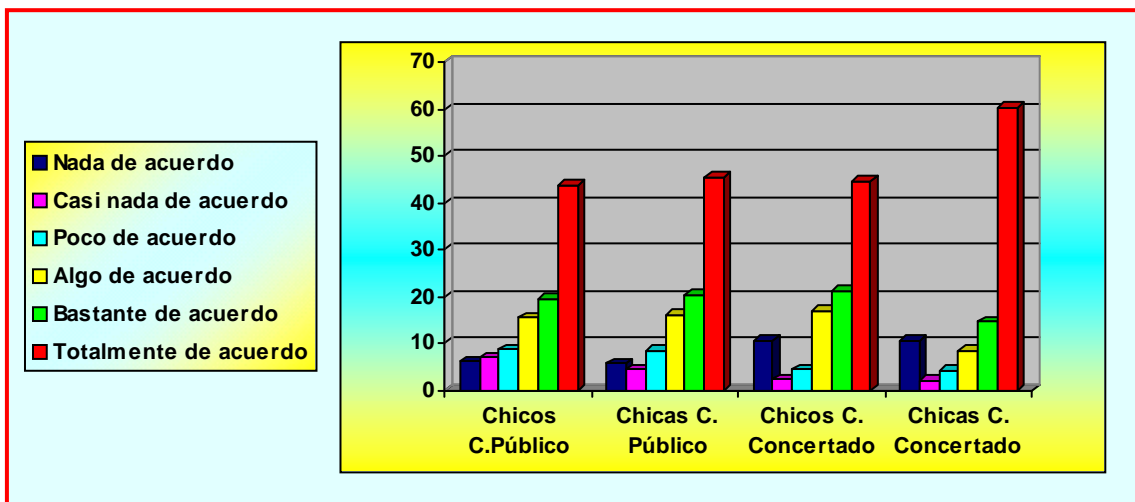
Si esto lo comparamos con los resultados obtenidos en la investigación de Gil Madrona y García López (2003)¹⁰, podemos ver como obtenemos respuestas diferentes, si comparamos la opinión de los alumnos/as y la de los profesores/as, ya que en esta investigación se pregunta a futuros maestros y maestras como influye la “*marcamanía*”, concluyen en que sobre ellos mismos no influyen pero que sí ven como influye en sus alumnos/as sobretodo en la autoestima de los escolares de educación primaria. El 81,7% de las respuestas de los maestros/as de primaria se centran en el sí, con respecto a la influencia de la *marcamanía* en la autoestima de sus alumnos/as. Así, vemos como en palabras del alumnado, el llevar ropa de marca o no, no influye en ellos ni en sus amistades, pero en opinión del profesorado sí.

Al analizar los datos con el test de chic-cuadrado se obtienen diferencias significativas por tipo de centro (0,003) y por género (0,001) motivados fundamentalmente por las diferentes valoraciones obtenidas por los diferentes colectivos en la opción “*casi nada de acuerdo*”, dónde hay un incremento significativamente mayor en la muestra de los centros concertados.

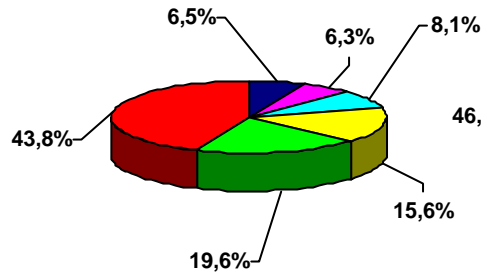
¹⁰ Gil Madrona, P. y García López, L. M. (2003). Actitudes ante el consumo de productos deportivos de los estudiantes de magisterio. *Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, Nº. 20-21, 2003 , pags. 159-184

ITEM II.5: Cuando voy a comprar algo pienso antes si realmente lo necesito.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	24	6,06	24	5,73	5	10,64	5	10,42	29	6,55	29	6,21
Casi nada de acuerdo	27	6,82	18	4,30	1	2,13	1	2,08	28	6,32	19	4,07
Poco de acuerdo	34	8,59	35	8,35	2	4,26	2	4,17	36	8,13	37	7,92
Algo de acuerdo	61	15,40	67	15,99	8	17,02	4	8,33	69	15,58	71	15,20
Bastante de acuerdo	77	19,44	85	20,29	10	21,28	7	14,58	87	19,64	92	19,70
Totalmente de acuerdo	173	43,69	190	45,35	21	44,68	29	60,42	194	43,79	219	46,90
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS



CHICAS

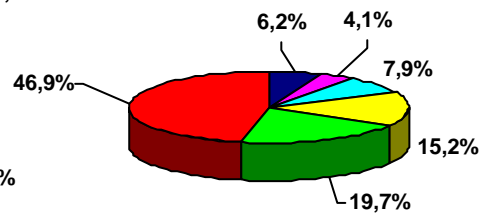


Tabla y gráfico del ITEM II.5: Cuando voy a comprar algo pienso antes si realmente lo necesito.

A juicio de los encuestados, se muestran claramente *de acuerdo* siendo para todos los grupos la mayor concentración de respuestas el valor 6 *totalmente de acuerdo*, más del 43% y la menor concentración de respuestas el valor 1 *nada de acuerdo*, en torno al 6% del total.

Comprobamos con este ítem como la mayoría de los alumnos y alumnas, tanto de centro públicos como concertados, piensan que saben comprar bien, pues compran sólo aquello que consideran necesitan. Ítem que cabría contrastar con la opinión de su profesores/as y su familia.

Y con respecto a esta información o educación desde los 3 vértices del sistema educativo, familias, profesorado y alumnado. Álvarez Martín y cols. (2007)¹¹, han desarrollado para diferentes Gobiernos autonómicos un Manual básico de educación del consumidor para el aula, donde se plantean una serie de unidades didácticas a tratar con temas tales como “*consumidores informados*”, “*publicidad y medios de comunicación*” o “*las compras en el Siglo XXI*” como solución ante esta necesidad de información por parte de nuestros alumnos/as a la hora de consumir y frente a tanta información que les llega desde los medios de comunicación. Coincidimos con Álvarez Martín, cuando considera que el “*consumo es un hecho que tiene una influencia estructural y representa un punto clave en la palanca que mueve el mundo globalizado en el que vivimos. Las relaciones sociales se tiñen del afán consumista que llega a lugares insospechados. Hasta tal punto esto es así que cabría preguntar: ¿se consume para vivir o se vive para el consumo? El deseo de consumir (para satisfacer necesidades reales o falsas) germina por todas partes*”.

¹¹.Álvarez Martín, N.; López Ródenas, M. J.; Guerrero Serrano. P.; Wolf, E. y González Fernández, N. (2007). La educación del consumidor en el aula. Manual básico. Integrantes de la Comisión 2 de la RED E CONS . Disponible en: <http://consumo.asturias.es/export/sites/default/consumo/consumoastur/consumoastur-documentos/manualconsumidor.pdf> . Consulta realizada el 14 de octubre de 2009.

La RED E-CONS es una RED temática Europea que aborda el tema de la Educación del Consumidor. Ha comenzado su andadura en septiembre del año 2004 como un proyecto Sócrates - Comenius 3, financiado -en parte- por la Comisión Europea. En el momento de su nacimiento estaba integrada por 28 socios de 19 países, 195 organismos colaboradores y 849 centros escolares de 23 países. Tiene vocación de permanencia y espera ampliar su ámbito de influencia a todos los países europeos.

ITEM II.6: Cuando me quiero comprar algo que me gusta ahorro hasta que pueda comprarlo.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	30	7,58	25	5,97	2	4,26	3	6,25	32	7,22	28	6,00
Casi nada de acuerdo	10	2,53	14	3,34	0	0,00	1	2,08	10	2,26	15	3,21
Poco de acuerdo	32	8,08	31	7,40	1	2,13	3	6,25	33	7,45	34	7,28
Algo de acuerdo	37	9,34	57	13,60	1	2,13	8	16,67	38	8,58	65	13,92
Bastante de acuerdo	78	19,70	77	18,38	12	25,53	6	12,50	90	20,32	83	17,77
Totalmente de acuerdo	209	52,78	215	51,31	31	65,96	27	56,25	240	54,18	242	51,82
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

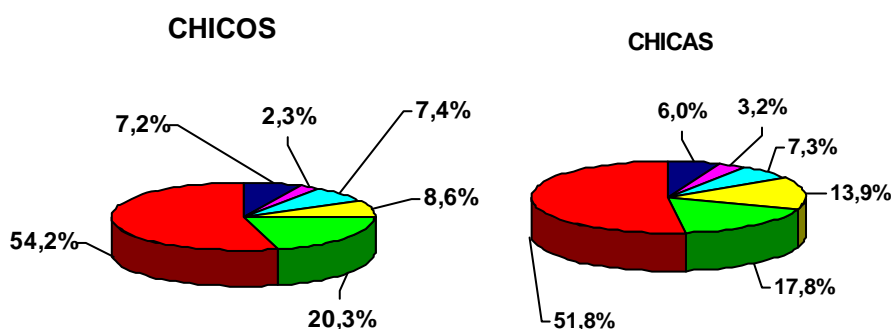
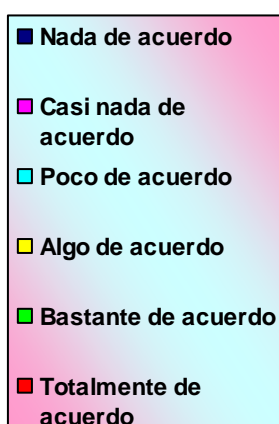
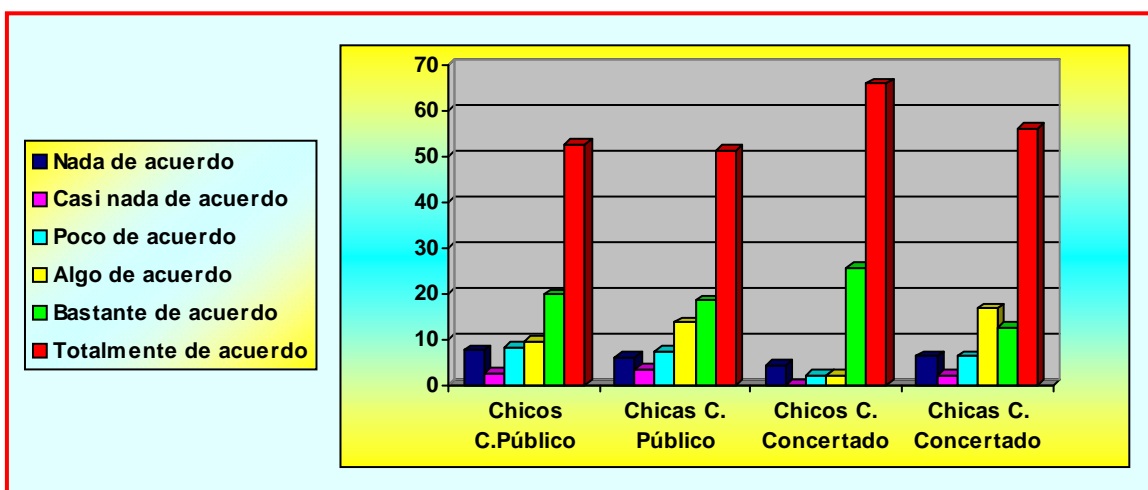


Tabla y gráfica del ITEM II.6: Cuando me quiero comprar algo que me gusta ahorro hasta que pueda comprarlo.

Apreciamos en este ítem que la opción de respuesta más valoradas en todos los grupos estudiados, es la que releva que la mayoría de los encuestados/as ahorran para poder costearse sus compras. Lo que al igual que en ítem anterior, nos corrobora la buena educación para el consumidor que poseen dichos escolares.

Los valores de las opciones de respuesta de los que así lo afirman están situados por encima del 50%, mientras que los que manifiestan que no ahorran se encuentran por debajo del 7% de las respuestas. Los chicos y chicas de los centros concertados marcan este valor de respuesta 6, en un porcentaje algo mayor que los chicos y chicas de los centros públicos, siendo el 65,96% y el 56,25% para el primer grupo, y el 52,78% y 51,31% para el segundo respectivamente.

Está claro que educar con respecto a la educación del consumidor, no es sólo saber comprar las cosas, cuándo o cómo, sino tal y como se dice en el artículo sobre la educación del consumidor para Castilla y León, basado en el proyecto *“Da en la Diana por tu Seguridad”* de la revista Red de Educación del Consumidor (2003)¹², educar en actitudes y valores: *“educar a los consumidores no es «una asignatura» a través de la cual ofrecemos información y conocimientos para movernos en la sociedad consumista, no es «una actividad puntual» que rellena el currículo escolar. Es mucho más, es fundamentalmente educar en actitudes y valores, y ese es el sentido que quieren transmitir todas las propuestas educativas que se brindan desde nuestro Programa”*.

En el ejemplar editado en Castilla y León destaca: *“La Educación del Consumidor en Castilla y León”* en este artículo se destaca la Educación del Consumidor como una de las actuaciones prioritarias de la Junta de Castilla y León a través de los años, destacando la formación que sobre esta materia ha dirigido a los profesionales de la docencia. Y enuncia el siguiente decálogo:

1. Los responsables de la comercialización tienen la obligación de poner en el mercado productos seguros. Un producto es seguro cuando, en condiciones normales o previsibles de utilización, no presenta riesgos.
2. Legalmente un producto es seguro cuando cumple las normas técnicas de calidad y seguridad europeas.

¹² Revista RED de Educación del Consumidor nº 1. Primer semestre 2003. Gobierno de Castilla León.

3. En todos los productos deberá incluirse una etiqueta informativa completa, que incluya la identidad y datos del productor y/o distribuidor y, en su caso, composición del producto y del lote de productos, las condiciones, instrucciones, consejos y advertencias para su uso.
4. Los productores y distribuidores están obligados a proporcionar a los consumidores información adecuada sobre los posibles riesgos de los productos que comercializan y la documentación necesaria para que el consumidor pueda conocer con claridad su origen.
5. Antes de comprar un producto, lee detenidamente su etiqueta y especialmente las instrucciones de uso y no aceptes los que no tienen una información adecuada.
6. Cuando detecten un fallo en la seguridad, los productores deben adoptar las medidas precisas para, si fuera necesario, retirar los productos del mercado con el fin de evitar posibles riesgos y colaborar con la Administración advirtiendo del riesgo y de las medidas adoptadas.
7. Los Estados son responsables de velar para que se establezcan procedimientos para llevar a cabo una vigilancia eficaz del mercado. Las Comunidades Autónomas tienen competencias para llevar a la práctica ese control en su ámbito territorial.
8. Los Estados y las Comunidades Autónomas deben velar para que los consumidores puedan presentar reclamaciones sobre la seguridad de los productos y garantizar su resolución.
9. Existe una red europea en materia de seguridad de los productos para el intercambio rápido de información sobre determinados riesgos, realización de proyectos conjuntos, intercambio de conocimientos y colaboración en materia de localización, retirada y recuperación de productos peligrosos.
10. En resumen: El consumidor tiene derecho a recibir información clara sobre la identificación del producto, las instrucciones, consejos y advertencias, en su caso, sobre su uso, la naturaleza del riesgo que pueda comportar y las medidas que se adopten ante la detección en el mercado de un producto que entraña riesgos.

ITEM II.7: Cuando me gusta algo, quiero tenerlo lo antes posible.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	74	18,69	116	27,68	7	14,89	9	18,75	81	18,28	125	26,77
Casi nada de acuerdo	40	10,10	69	16,47	7	14,89	7	14,58	47	10,61	76	16,27
Poco de acuerdo	58	14,65	54	12,89	6	12,77	11	22,92	64	14,45	65	13,92
Algo de acuerdo	72	18,18	65	15,51	8	17,02	8	16,67	80	18,06	73	15,63
Bastante de acuerdo	47	11,87	42	10,02	5	10,64	2	4,17	52	11,74	44	9,42
Totalmente de acuerdo	105	26,52	73	17,42	14	29,79	11	22,92	119	26,86	84	17,99
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

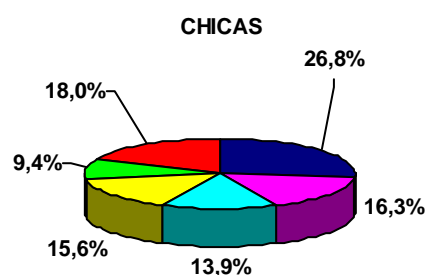
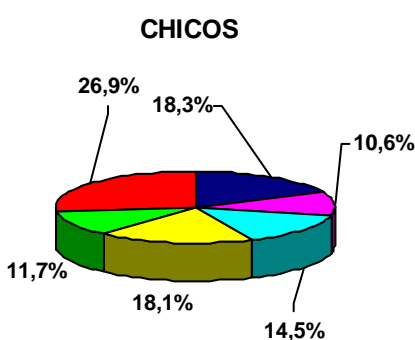
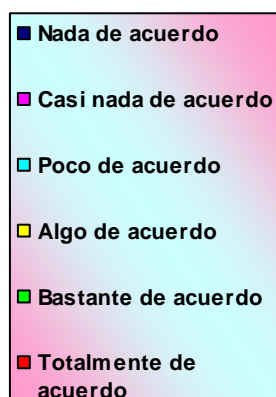
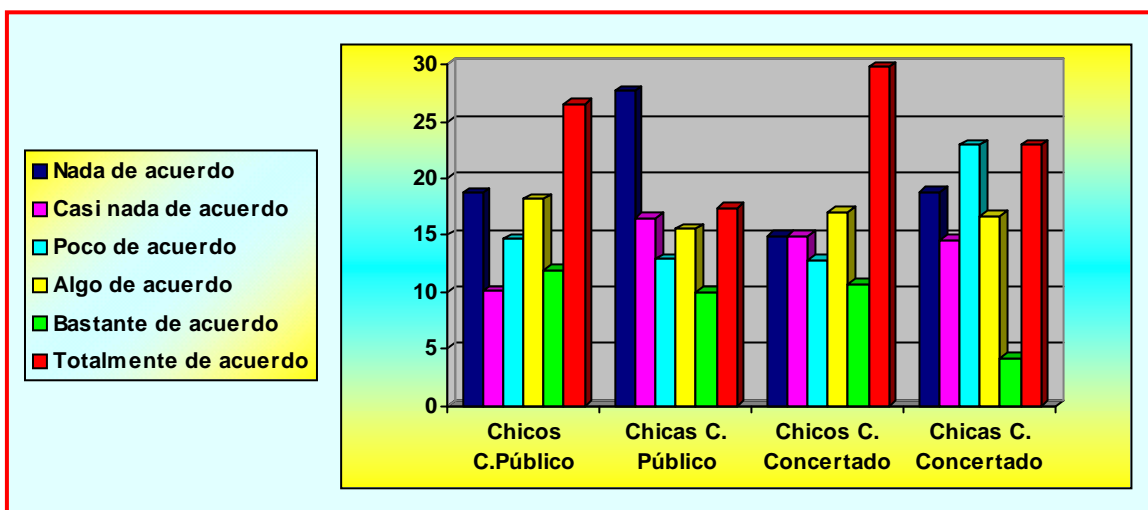


Tabla y gráfica del ITEM II.7: Cuando me gusta algo quiero tenerlo lo antes posible.

Si analizamos la gráfica de este ítem, podemos ver como la respuesta mayoritaria para la muestra sería el valor de respuesta “*totalmente de acuerdo*”, pero nos resultante gratificante ver como el resto de valores de respuesta a su vez, obtiene elevados porcentajes.

Con respecto a la diferencia por género, es en los chicos en los que más se manifiesta este ítem, es decir, cuando quieren algo, lo quieren tener lo más rápido posible, como muestra el 26,9% de sus respuestas que se concentran en el valor *totalmente de acuerdo*; sin embargo para las chicas las respuestas están más repartidas en los 6 valores posibles, concentrándose sus respuestas tanto en los valores extremos 1 y 6 como en los centrales 2, 3 y 4.

Con respecto a la diferencia tanto de género como de tipo de centro, podemos observar como en el grupo femenino se dan las mayores diferencias, así pues las chicas de los centros públicos concentran sus respuestas en los valores que tienden al desacuerdo, sobretodo el valor 1 siendo éste el 27,68%, y las chicas de los centros concertados hacia el acuerdo, sobre todo en los valores 3 y 6, suponiendo casi el 23% de sus respuestas.

En este ítem aparecen diferencias significativas por género (Chi-cuadrado = 0, 000) debido fundamentalmente a que las chicas sobre todo de la enseñanza concertada eligen de manera mayoritaria la opción “*totalmente de les cuerdo*” lo que indica que cuando me gusta algo quieren tenerlo lo antes posible.

ITEM II.8: Cuando voy a comprar algo miro las características del productor (edad recomendada, dónde se fabrica...)

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	104	26,26	110	26,25	12	25,53	9	18,75	116	26,19	119	25,48
Casi nada de acuerdo	48	12,12	41	9,79	3	6,38	2	4,17	51	11,51	43	9,21
Poco de acuerdo	48	12,12	48	11,46	8	17,02	4	8,33	56	12,64	52	11,13
Algo de acuerdo	48	12,12	69	16,47	9	19,15	9	18,75	57	12,87	78	16,70
Bastante de acuerdo	46	11,62	45	10,74	6	12,77	10	20,83	52	11,74	55	11,78
Totalmente de acuerdo	102	25,76	106	25,30	9	19,15	14	29,17	111	25,06	120	25,70
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

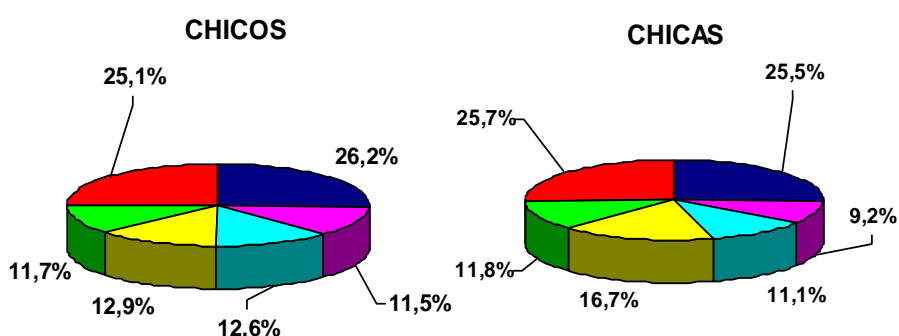
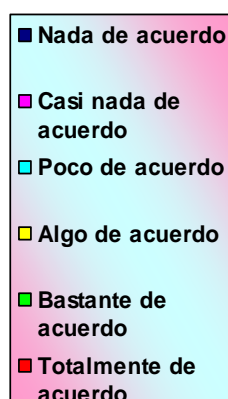
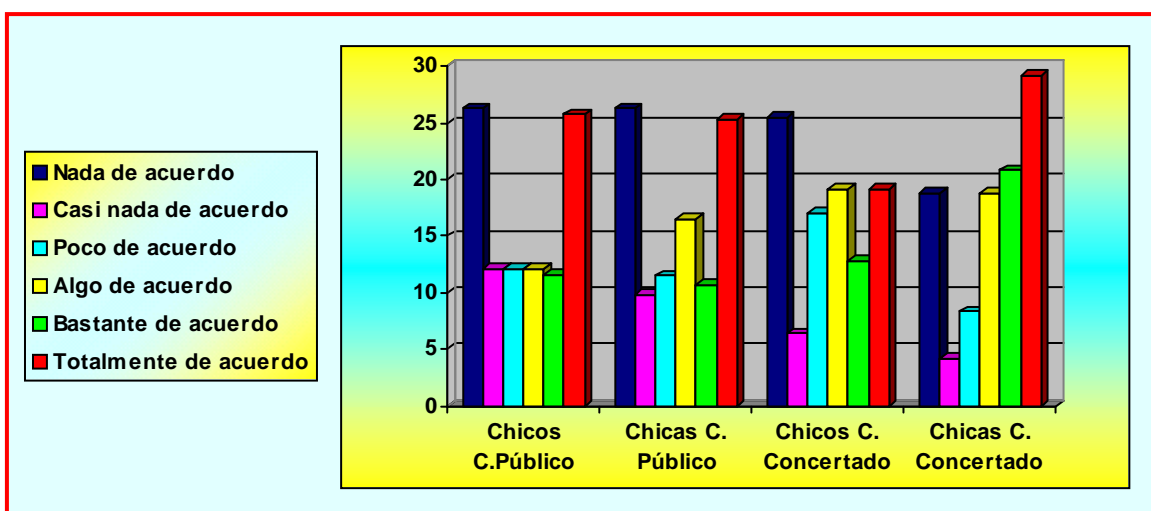


Tabla y gráfica del ITEM II.8: Cuando voy a comprar algo miro las características del productor (edad recomendada, dónde se fabrica, ...)

Con respecto a este ítem, podemos observar como el gráfico de sectores nos marca una paridad de respuestas, tanto en el ítem 1, de mínimo acuerdo, como el 6 de máximo acuerdo. Es decir, la muestra se inclina por ambos polos de respuesta, por un lado un porcentaje alto de la muestra, lee las características del producto antes de comprarlo, alrededor del 50% entre chicos y chicas, y en torno al 51% de la muestra marca que no las lee.

Por un lado nos gratifica el ver que niños/as de estas edades, se detienen a mirar las etiquetas y composiciones de los productos antes de comprarlos, pero por otro lado cabe buscar explicación en estos resultados en las diferencias significativas entre la muestra. No aparecen diferencias ni por tipo de centro, ni por género.

En el caso de la distinción por tipo de centros, es en los centros concertados donde mayores porcentajes de respuesta se dan a todos los valores de las mismas, tendiendo más, tanto en chicos como en chicas, hacia el sí las leen, que hacia el no, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas.

En la revista Red de Educación del Consumidor, nº4, 2º semestre (2004)¹³, se proponen diferentes talleres y programas para el desarrollo de este tema en escolares, y relacionado con la temática de este ítems, la Consejería de Sanidad y Consumo de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha ha desarrollado talleres de consumo en diferentes colegios y centros educativos de Castilla, donde se han tratado temas tales como la publicidad, los juguetes y la peligrosidad de los productos, es decir, donde se ha educado a los jóvenes en temas tales como leer las etiquetas de los productos.

¹³ La RED de Educación del Consumidor (2004). Es un proyecto estable (con vocación de continuidad en el tiempo) que persigue de forma prioritaria aunar esfuerzos, compartir experiencias y recursos, elaborar materiales didácticos conjuntamente y hacer que fluya la información, adecuadamente, entre las comunidades autónomas miembros y desde éstas a los centros escolares, grupos de profesores/as participantes en la RED, con la colaboración de los ayuntamientos adheridos (especialmente a través de las OMIC) y de las asociaciones de consumidores.

La RED está integrada por los socios gestores y socios adheridos.

Son socios gestores de la RED, las direcciones generales de Consumo que lo soliciten, y que, a juicio de la Comisión Gestora de la RED, cumplan los compromisos fijados en estas bases.

La RED ha demostrado que los compromisos serios en este campo, la coordinación de esfuerzos concretos y la elaboración de materiales en común, suponen un paso adelante en la incorporación de la Educación del Consumidor a la enseñanza reglada no universitaria. A partir del año 2000 la RED se amplía a países del sur de Europa (Portugal, Italia y Grecia). En el año 2002 se incorpora Francia.

ITEM II.9: En Navidad es la época del año en la que pido más regalos.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	53	13,38	58	13,84	7	14,89	3	6,25	60	13,54	61	13,06
Casi nada de acuerdo	39	9,85	35	8,35	4	8,51	5	10,42	43	9,71	40	8,57
Poco de acuerdo	58	14,65	65	15,51	6	12,77	12	25,00	64	14,45	77	16,49
Algo de acuerdo	73	18,43	74	17,66	7	14,89	3	6,25	80	18,06	77	16,49
Bastante de acuerdo	51	12,88	67	15,99	9	19,15	6	12,50	60	13,54	73	15,63
Totalmente de acuerdo	122	30,81	120	28,64	14	29,79	19	39,58	136	30,70	139	29,76
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

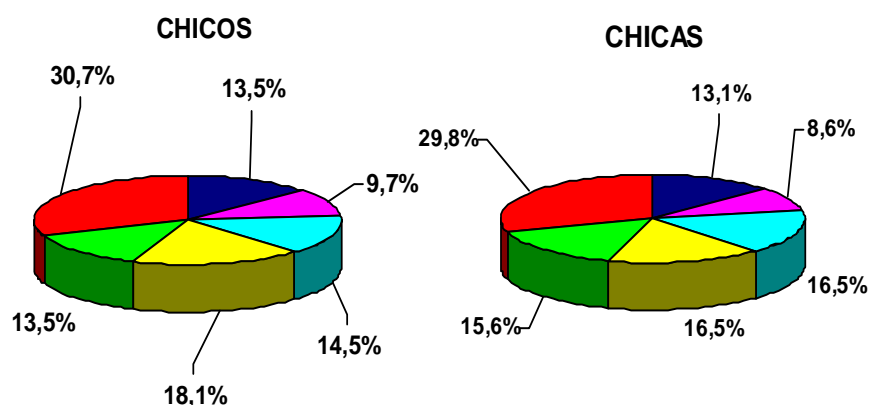
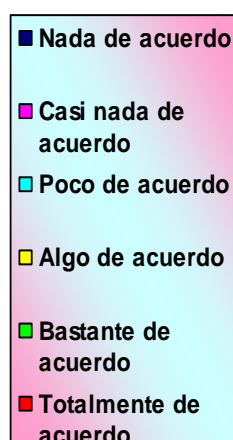
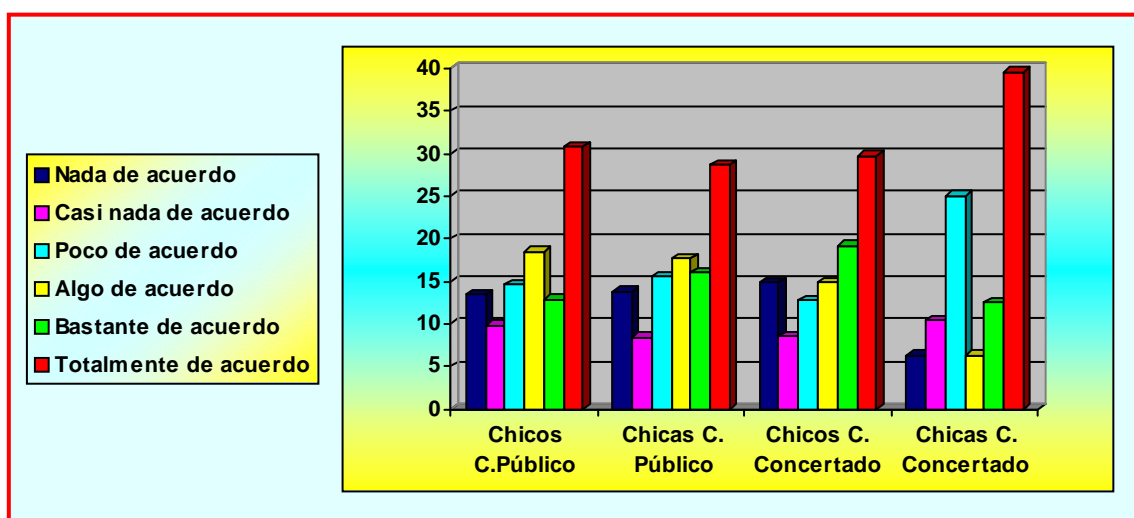


Tabla y gráfica del ITEM II.9: En Navidad es la época del año en la que pido más regalos.

Al analizar la tabla y los gráficos de este ítem relacionado con las compras de regalos, podemos observar como la mayoría de la muestra, tanto chicas como chicos, han elegido esta época, la Navidad como en la que más regalos piden, mostrándolo así en sus respuestas, siendo la más elegida la opción *totalmente de acuerdo*.

Para los chicos esta opción de respuesta supone el 30,7% del total, y para las chicas el 29,8%.

Si comparamos las respuestas de ambos, en base a tipos de centros en los que estudian, vemos como ocurre igual, para los chicos de los centros públicos suponen el 30,81% de sus respuestas, y el 29,79% para los de los centros concertados; en el caso de chicas el 28,64% elige esta opción en los centros públicos, y el 39,58% en los centros concertados.

Al realizar el test de Chi-cuadrado, no se obtienen diferencias significativas ni por tipo de centro, ni por género.

Los resultados obtenidos concuerdan con los obtenidos en la tesis de Torres Campos (2008)¹⁴, donde se cuestionó a padres y madres de niños/as de educación infantil y en uno de sus ítems se preguntaba por la época del año donde más se compran juguetes, siendo ésta, Navidad, Reyes y su cumpleaños. Más del 65% de las respuestas se centraron en esta época.

¹⁴ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

ITEM 10: En casa, los juguetes que no utilizamos los tiramos a la basura.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	226	57,07	234	55,85	23	48,94	34	70,83	249	56,21	268	57,39
Casi nada de acuerdo	48	12,12	51	12,17	3	6,38	5	10,42	51	11,51	56	11,99
Poco de acuerdo	44	11,11	45	10,74	7	14,89	0	0,00	51	11,51	45	9,64
Algo de acuerdo	26	6,57	34	8,11	7	14,89	7	14,58	33	7,45	41	8,78
Bastante de acuerdo	19	4,80	20	4,77	1	2,13	1	2,08	20	4,51	21	4,50
Totalmente de acuerdo	33	8,33	35	8,35	6	12,77	1	2,08	39	8,80	36	7,71
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

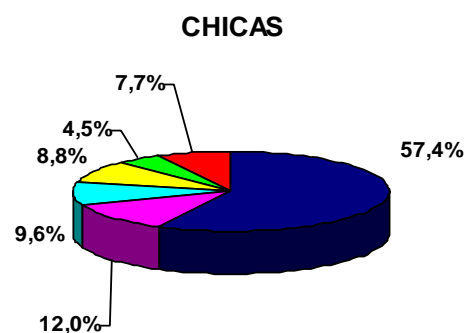
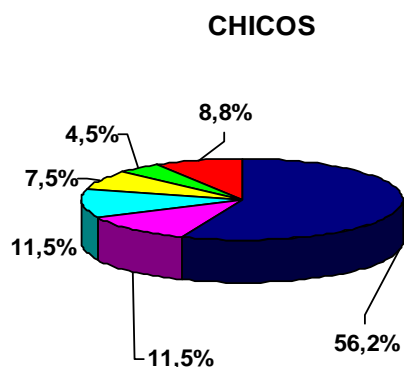
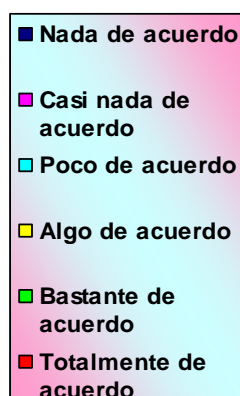
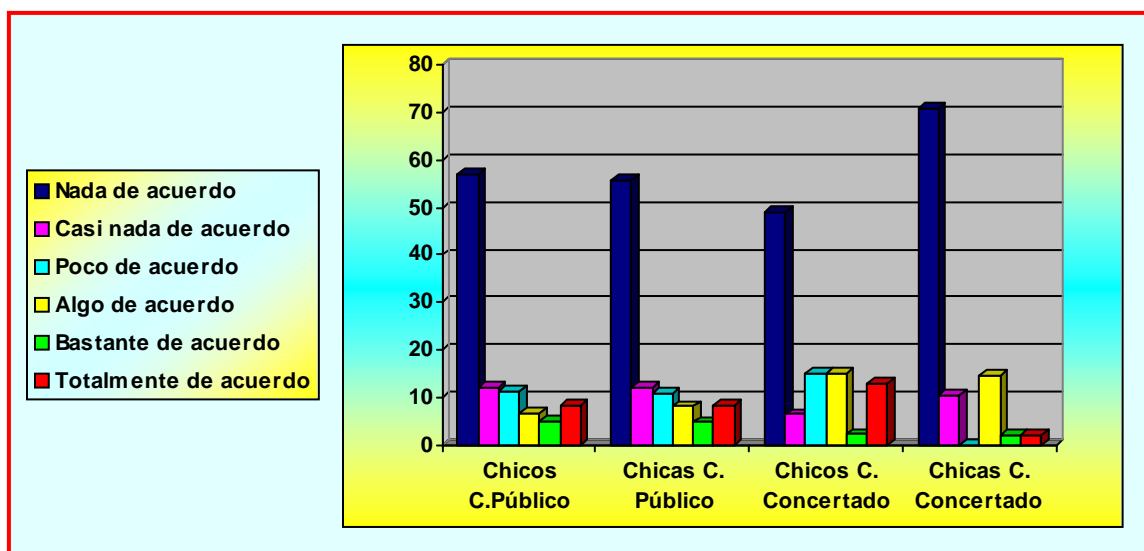


Tabla y gráfica del ITEM II.10: En casa, los juguetes que no utilizamos los tiramos a la basura

De nuevo vuelve a haber uniformidad en las respuestas de la muestra encuestada, destacándose en ellas el valor 1 *nada de acuerdo*, tanto en chicos como en chicas, tanto de centros públicos como de concertados, así el porcentaje de este valor está por encima del 55% de las respuestas en todos los casos, destacándose el porcentaje tan elevado para esta respuesta, en el grupo femenino de centros concertados, siendo superior al 70%. No existen diferencias significativas ni por tipo de centro, ni por género.

Un alto porcentaje de los encuestados/as (más del 55%) acuerdan responder que los juguetes que no se utilizan en casa, no se tiran a la basura, lo que simple vista es algo positivo, cabría estudiar que hacen con ellos, si los reutilizan como parte de esta educación para el consumidor, los donan, etc.

Esto contrasta con informaciones publicadas tales como las del artículo de la revista digital Europapress (2008)¹⁵ "*nueve de cada diez juguetes viejos termina en los vertederos, según la Federación de Reciclaje*", donde nos dicen que el 90% de los juguetes viejos terminarán en la basura, lo que nos hace pensar que nuestros alumnos/as están educándose hacia este tema también. Por este motivo, la FER apuesta por la concienciación de los ciudadanos para evitar que estos productos terminen en la basura "*de manera incontrolada*", especialmente en el caso de los juegos electrónicos como videoconsolas o muñecos con pilas.

Así, la FER recomienda retirar la pila o batería de estos juguetes (ya que al entrar en contacto con el suelo y el agua, pueden dañar el entorno) y depositarla en los contenedores adecuados. Según detalla esta asociación en un comunicado, los juguetes "*tecnológicos*" experimentaron el año pasado un crecimiento cercano al 18%, un porcentaje que "*previsiblemente*" se superará este año. La FER también hace referencia a juguetes "*más convencionales*", como bicicletas o patines, que necesitan un tratamiento adecuado, ya que cuentan con componentes metálicos (acero, cobre y aluminio) que es necesario reutilizar.

Todos estos productos deben depositarse en cualquiera de los Puntos Limpios que los diferentes ayuntamientos tienen repartidos por las distintas poblaciones. La FER también recuerda que existen iniciativas que hacen recogidas a domicilio.

¹⁵ Ep Europapress (2008). *Nueve de cada diez juguetes viejos termina en el vertedero según la Federación de Reciclaje*. Disponible en: http://www.google.es/search?hl=es&rlz=1R2SKPB_esES357&q=europapress%2Bnueve+de+cada+diez+juguetes+viejos&btnG=Buscar&meta=&aq=f&oq= Consulta realizada el 14 de octubre de 2009.

ITEM II.11: Normalmente en mi cumpleaños pido muchos regalos a mis familiares.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	125	31,57	184	43,91	15	31,91	13	27,08	140	31,60	197	42,18
Casi nada de acuerdo	61	15,40	64	15,27	7	14,89	8	16,67	68	15,35	72	15,42
Poco de acuerdo	86	21,72	54	12,89	6	12,77	11	22,92	92	20,77	65	13,92
Algo de acuerdo	51	12,88	56	13,37	13	27,66	7	14,58	64	14,45	63	13,49
Bastante de acuerdo	23	5,81	32	7,64	2	4,26	5	10,42	25	5,64	37	7,92
Totalmente de acuerdo	50	12,63	29	6,92	4	8,51	4	8,33	54	12,19	33	7,07
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

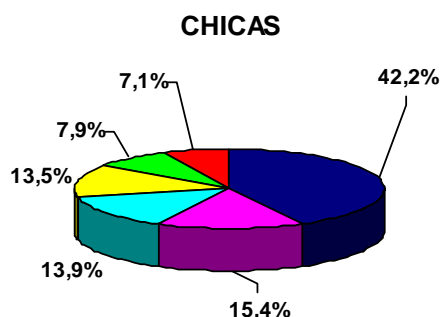
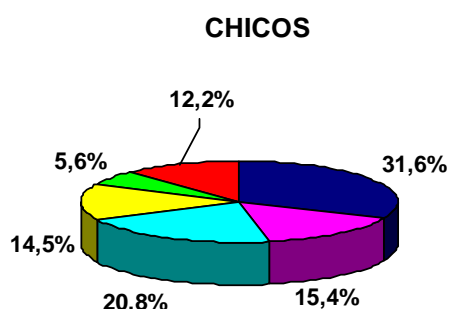
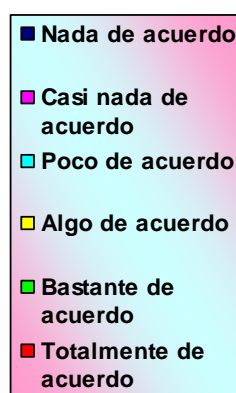
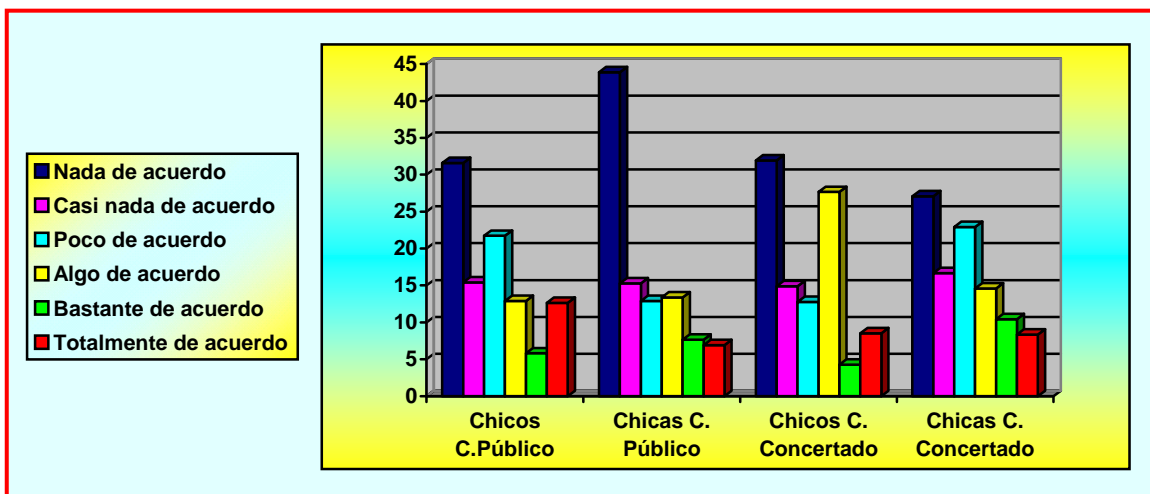


Tabla y Gráficos del ITEM II.11: Normalmente en mi cumpleaños pido muchos regalos a mis familiares.

Al analizar este ítem podemos inferir a nivel general que nuestra muestra no suele pedir muchos regalos, centrando sus respuestas en las opciones *nada, casi nada o poco de acuerdo*. Destacar en este sentido que son las *chicas de centros públicos* las que se muestran más reacias a este tipo de conductas. Debido a que en la opción *nada de acuerdo* muestran un valor sensiblemente mayor al resto de grupos, ya que ascienden hasta el 43,95%. Existen diferencias significativas por género (Chi-cuadrado = 0,003) debido fundamentalmente a que las chicas de los centros públicos eligen de manera mayoritaria la opción *nada de acuerdo*.

Observando detenidamente los gráficos, podemos ver como aunque a nivel general no se aprecian diferencias entre los centros públicos y concertados, si notamos algunas al diferenciarlos por género. Las chicas son las que muestran un menor acuerdo con la cuestión planteada, con un 42,2% de las contestaciones en la opción *nada de acuerdo*, frente al 31,6% de los chicos.

El Consejo Audiovisual de Andalucía (2006)¹⁶ estima necesario introducir *un componente ético frente a la velocidad y fortaleza de la publicidad dirigida a la infancia*, especialmente vulnerable a sus efectos. La presión publicitaria es creciente, y hay que cuidar las distorsiones que puede tener lugar en la naturaleza imitativa de los pequeños, convertidos ya en un potencial de mercado indiscutible. Para ello propone una serie de principios y conductas entre los que destacamos el primero: *“Concienciarse firmemente del papel que cumplen frente a hábitos no recomendables, que de forma inaprensible se introducen en la publicidad infantil, y que pueden producir en el futuro riesgos difíciles de evaluar para el desarrollo mental y físico de los menores”*.

¹⁶ Consejo Audiovisual de Andalucía (2006). El Consejo Audiovisual de Andalucía alerta sobre la publicidad de juguetes. *Creative Commons BY 2.5 EspañaZEMOS98*, Viernes 22 de diciembre de 2006. Disponible en <http://www.zemos98.org> . Consulta realizada el día 15 de octubre de 2009.

El Consejo Audiovisual de Andalucía es una autoridad independiente que regula la actividad de los medios audiovisuales en Andalucía según las funciones atribuidas en su Ley de Creación 1/2004. Su cometido es velar por el respeto de los derechos y libertades reconocidos en la Constitución y el Estatuto de Andalucía, así como por el cumplimiento de la normativa vigente en materia audiovisual y de publicidad.

El Consejo Audiovisual de Andalucía nace con la vocación de convertirse en un referente social de prestigio en el ámbito audiovisual, con el fin de garantizar la libertad de expresión, el derecho a la información veraz y la pluralidad informativa, el respeto a la dignidad humana y el principio constitucional de igualdad.

Como institución pública, el Consejo Audiovisual de Andalucía promueve un gran pacto en favor de la calidad y la creatividad audiovisual en la comunidad andaluza, convirtiéndose de este modo en un valioso organismo de intermediación entre las instituciones, los agentes del sistema audiovisual y la sociedad.

ITEM II.12: Cuando elijo la mochila para el colegio, me fijo más en la estética que en su funcionalidad.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	96	24,24	90	21,48	14	29,79	10	20,83	110	24,83	100	21,41
Casi nada de acuerdo	52	13,13	51	12,17	6	12,77	7	14,58	58	13,09	58	12,42
Poco de acuerdo	45	11,36	58	13,84	7	14,89	6	12,50	52	11,74	64	13,70
Algo de acuerdo	70	17,68	74	17,66	9	19,15	11	22,92	79	17,83	85	18,20
Bastante de acuerdo	41	10,35	50	11,93	3	6,38	7	14,58	44	9,93	57	12,21
Totalmente de acuerdo	92	23,23	96	22,91	8	17,02	7	14,58	100	22,57	103	22,06
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

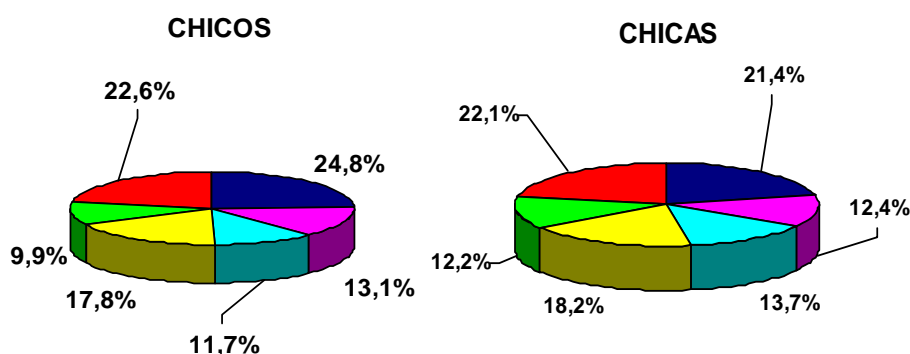
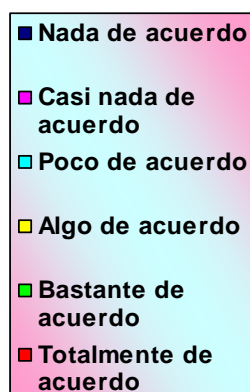
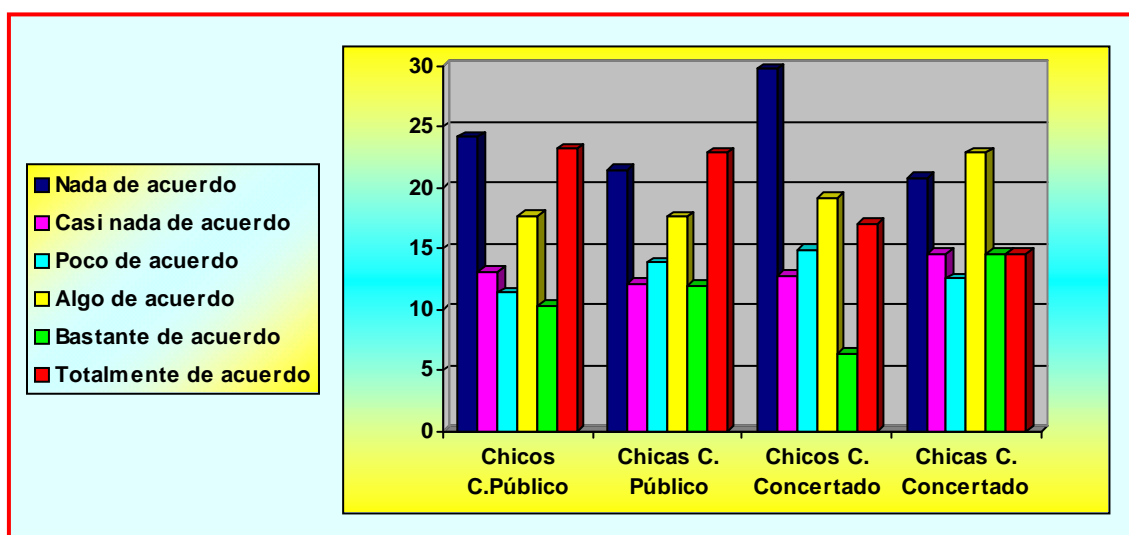


Tabla y gráficos del ITEM II.12: Cuando elijo la mochila para el colegio, me fijo más en la estética que en su funcionalidad.

Las respuestas para este ítem muestran una importante heterogeneidad en toda la muestra, no existiendo tendencia ni hacia el acuerdo ni hacia el desacuerdo. Basta con echar un simple vistazo a la tabla para ver cómo el valor más alto conseguido por los *chicos de centros concertados* no llega ni siquiera al 30%. Tampoco encontramos diferencias significativas por tipo de centro, ni por género.

Existe por tanto cierta parte de la muestra que tiende claramente hacia la funcionalidad de la mochila del colegio, otra parte hacia la estética de la misma, y también una parte que atiende por igual a ambas características. Observamos como pese a que hablamos de alumnos y alumnas menores de 12 años, una parte de ellos se encuentra ya claramente influenciada por las modas.

El periódico digital Nota Financiera señala en su artículo "*Cambios en los hábitos de consumo: los niños*" (2009)¹⁷. Actualmente los padres están más ocupados en el trabajo y dedican menos tiempo a la recreación de sus hijos, recreación fuera de casa y juguetes electrónicos. Se ha generado un mercado con mentalidad de adulto, de persona madura que es más exigente y demandante ante la publicidad. Los niños están más pendientes de la moda, de la innovación convirtiéndose en fanáticos de la ropa y accesorios tecnológicos.

La moda infantil adquiere cada vez mayor relevancia, las marcas se abren paso y se instauran en nuestros hijos, es curioso, incluso siendo muy pequeños ya denotan preferencias por determinadas firmas. No saben por qué es mejor una marca que otra, no conocen la composición de los tejidos, no relacionan el aspecto económico, pero sí saben que lo que quieren son determinados productos de una de las cientos de marcas conocidas por las cuales los padres debemos pagar precios mucho más elevados. Las campañas de publicidad, el entorno... todo influye para que un niño quiera vestirse exclusivamente de marca, pero la mayor influencia la ejercitan los padres. Las marcas se asocian a un mayor poder adquisitivo, a una mejor economía familiar, a mayor calidad, a cientos de motivos ficticios que la sociedad de consumo se ha encargado de instaurar. (Revista Buenas Tareas, 2009)¹⁸

¹⁷ Nota Financiera (2009). Cambios en los hábitos de consumo: los niños. *Periódico Digital Nota Financiera*. Disponible en <http://notafinanciera.com/2009/06/cambios-en-los-habitos-de-consumo-los-ninos/> Consulta realizada el 15 de octubre de 2009.

¹⁸Buenas tareas (2009). Influencia De Los Medios De Comunicación En Niños Y Adolescentes. Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Influencia-De-Los-Medios-De-Comunicacion/29879.html>. Consulta realizada el día 15 de octubre de 2009.

ITEM II.13: Normalmente, al comenzar el curso me compro materiales nuevos (lápices, libretas, rotuladores...) para el colegio.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	18	4,56	11	2,63	1	2,13	3	6,25	19	4,30	14	3,00
Casi nada de acuerdo	13	3,29	20	4,77	3	6,38	3	6,25	16	3,62	23	4,93
Poco de acuerdo	30	7,59	28	6,68	4	8,51	4	8,33	34	7,69	32	6,85
Algo de acuerdo	45	11,39	52	12,41	7	14,89	9	18,75	52	11,76	61	13,06
Bastante de acuerdo	47	11,90	55	13,13	7	14,89	6	12,50	54	12,22	61	13,06
Totalmente de acuerdo	242	61,27	253	60,38	25	53,19	23	47,92	267	60,41	276	59,10
Totales	395	100	419	100,00	47	100	48	100	442	100	467	100

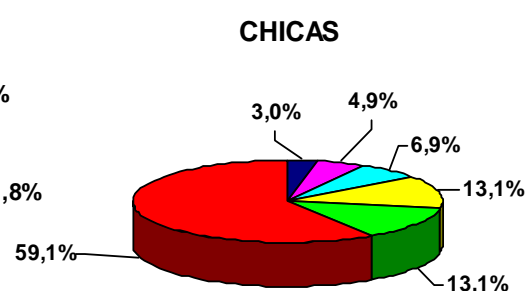
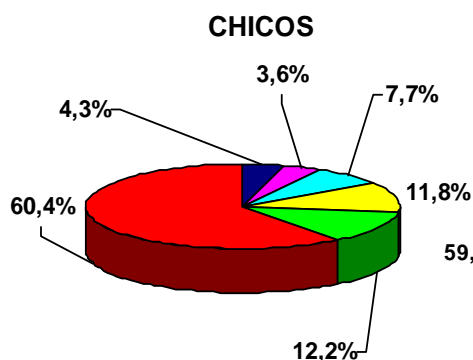
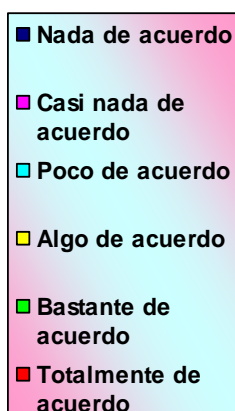
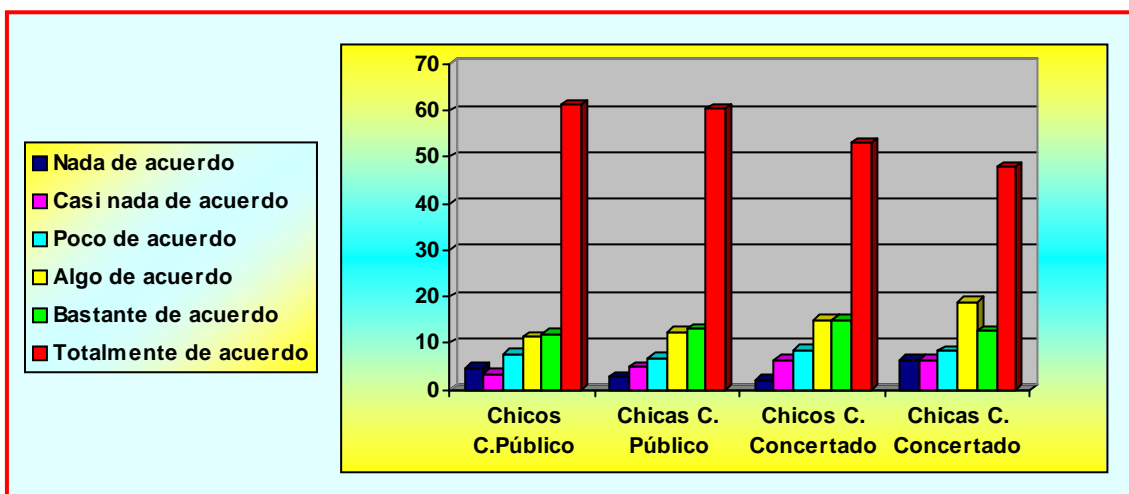


Tabla y Gráfica del ITEM II.13: Normalmente, al comenzar el curso me compro materiales nuevos (lápices, libretas, rotuladores...) para el colegio.

Podemos advertir la destacada tendencia al acuerdo sobre la compra de material escolar al inicio del curso.

Tanto los centros públicos como los concertados y tanto las chicas como los chicos encuestados superan la mitad de sus respuestas sólo en la opción *totalmente de acuerdo*. No existen diferencias significativas ni por tipo de centro, ni por género.

Queda claro, por tanto, que todas las familias soportan un gasto más o menos cuantioso al comienzo del curso escolar, siendo necesaria la educación de padres, madres y alumnado para la correcta distribución del mismo.

Un estudio de opinión sobre *Los hábitos de consumo escolares (2002)*¹⁹ desveló que una familia gasta una media de 240€ en material escolar al comienzo del curso.

Con el fin de recopilar información de primera mano entre los padres sobre cuestiones como la gratuidad de los libros texto o sobre cómo se organizan para adquirir el material escolar, técnicos de CONSUMER (2008)²⁰ realizaron un sondeo a 302 padres y madres de alumnos de Educación Primaria y Secundaria de toda España. El 40% de los encuestados afirmaron que no se les notifica con antelación sobre el gasto que deberán hacer en material escolar. Esta información resultaría muy útil para afrontar la vuelta al colegio, ya que durante las vacaciones veraniegas los bolsillos se resienten. Pero ante todo, este sondeo evidencia que prever el gasto en material escolar resulta sumamente complicado: el 58% de los padres se quedó corto al calcular, al principio del curso pasado, el desembolso que efectuarían durante todo año y gastaron de media un 28% más. Es decir, los 186 euros que esperaban destinar a la adquisición del material escolar básico de sus hijos fueron, finalmente, 240 euros.

¹⁹ Información Técnica y Científica SL. (2002). Estudio de Opinión sobre *Los hábitos de consumo escolares*. Disponible en http://www.infortecnica.com/estadistica/CEC/septiembre02/escolares_septiembre02.html. Consulta realizada el día 15 de octubre de 2009

²⁰ Consumer Eroski (2008). Material escolar y su coste. Desembolso que trastoca la economía familiar. Disponible en: http://revista.consumer.es/web/es/20010901/actualidad/tema_de_portada/27735.php. Consulta realizada el día 15 de octubre de 2009

ITEM II.14: Me gasto muy pronto el dinero que me dan mis padres.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	187	47,22	210	50,12	25	53,19	24	50,00	212	47,86	234	50,11
Casi nada de acuerdo	54	13,64	58	13,84	9	19,15	6	12,50	63	14,22	64	13,70
Poco de acuerdo	49	12,37	55	13,13	2	4,26	7	14,58	51	11,51	62	13,28
Algo de acuerdo	34	8,59	32	7,64	5	10,64	7	14,58	39	8,80	39	8,35
Bastante de acuerdo	24	6,06	30	7,16	2	4,26	2	4,17	26	5,87	32	6,85
Totalmente de acuerdo	48	12,12	34	8,11	4	8,51	2	4,17	52	11,74	36	7,71
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

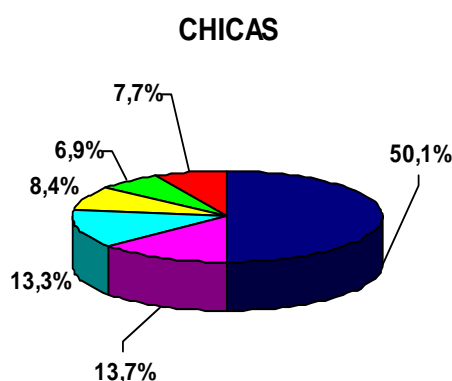
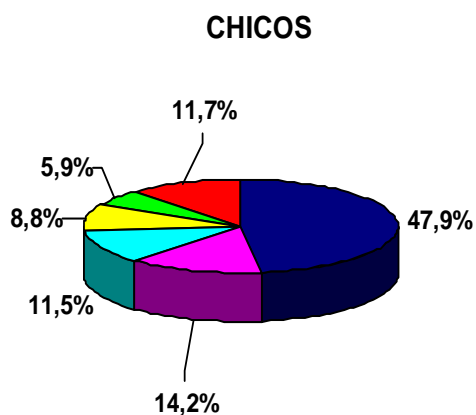
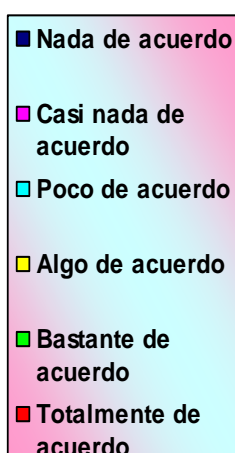
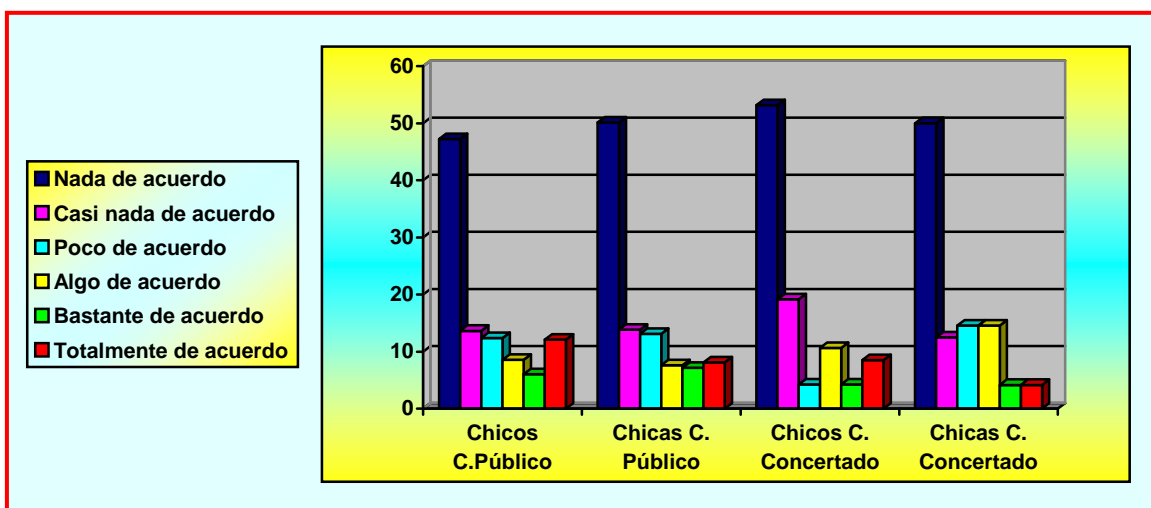


Tabla y Gráfica del ITEM II.14: Me gasto muy pronto el dinero que me dan mis padres.

Nuevamente nos encontramos con una clarísima tendencia, esta vez hacia el desacuerdo, con el ítem: *Me gasto muy pronto el dinero que me dan mis padres*. No existen diferencias significativas ni por tipo de centro, ni por género.

Efectivamente, parece que nuestra muestra no se gasta apresuradamente el dinero que recibe de sus padres, deducimos que con el propósito de ahorrar para un propósito a más largo plazo.

AZ3.in (2009)²¹ en su investigación sobre en que se gastan los jóvenes su dinero, encuentra que entre 40% y 50% de los jóvenes gastan su dinero en ropa, zapatos, y en general, cualquier cosa que esté de moda. Los jóvenes “Y” siempre buscan formar parte de algo y diferenciarse. Construyen “*estilos de vida*” a partir de ciertos patrones, y crean una identidades particulares. El 50% de los jóvenes prefiere informarse sobre las diferentes marcas y productos vía Internet, así se dan cuenta de lo que está in o out. Para algunos jóvenes la capacidad de ahorro no se encuentra muy visible entre sus planes. Como grandes consumidores, prefieren siempre lo más costoso o último. Algo que les permita identificarse con un “*nivel socio económico elevado*”. El hecho de haber nacido en plena crisis económica, hace que los Y trabajen por una mejor calidad de vida.

Sin duda esto es fruto de una correcta Educación del Consumidor de los más jóvenes, por la que aboga el Instituto Nacional de Consumo (INC) en nota de prensa del Diario de Navarra (2009)²² donde la Directora General del INC, en una entrevista concedida a la revista “*Corresponsables*” y recogida por Europa Press, subrayó la importancia que tiene “*la formación y educación*” de niños y jóvenes en la promoción del consumo responsable en España, ante “*la dificultad*” de cambiar los hábitos de consumo en adultos.

²¹ AZ3.in Ideas y Negocios (2009). Los jóvenes IPOD. Disponible en: <http://www.az3.in/tecnologia/116-los-jovenes-qipodq.html>. Consulta realizada el 30 de octubre de 2009.

²² Diario de Navarra (2009). Consumo aboga por educar a los niños para promover hábitos responsables ante “la dificultad de cambiar siendo adultos”. Disponible en <http://www.diariodenavarra.es/>

ITEM II.15: Casi toda mi ropa lleva la marca que me gusta.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	112	28,28	162	38,66	5	10,64	13	27,08	117	26,41	175	37,47
Casi nada de acuerdo	55	13,89	53	12,65	2	4,26	7	14,58	57	12,87	60	12,85
Poco de acuerdo	47	11,87	62	14,80	10	21,28	4	8,33	57	12,87	66	14,13
Algo de acuerdo	57	14,39	48	11,46	10	21,28	11	22,92	67	15,12	59	12,63
Bastante de acuerdo	49	12,37	37	8,83	7	14,89	6	12,50	56	12,64	43	9,21
Totalmente de acuerdo	76	19,19	57	13,60	13	27,66	7	14,58	89	20,09	64	13,70
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

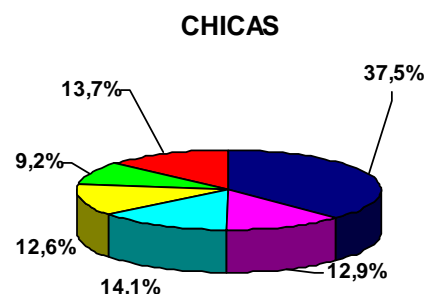
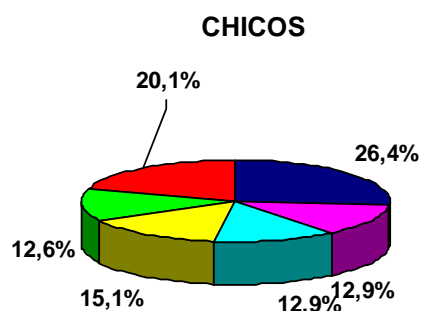
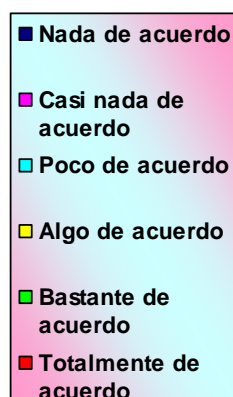
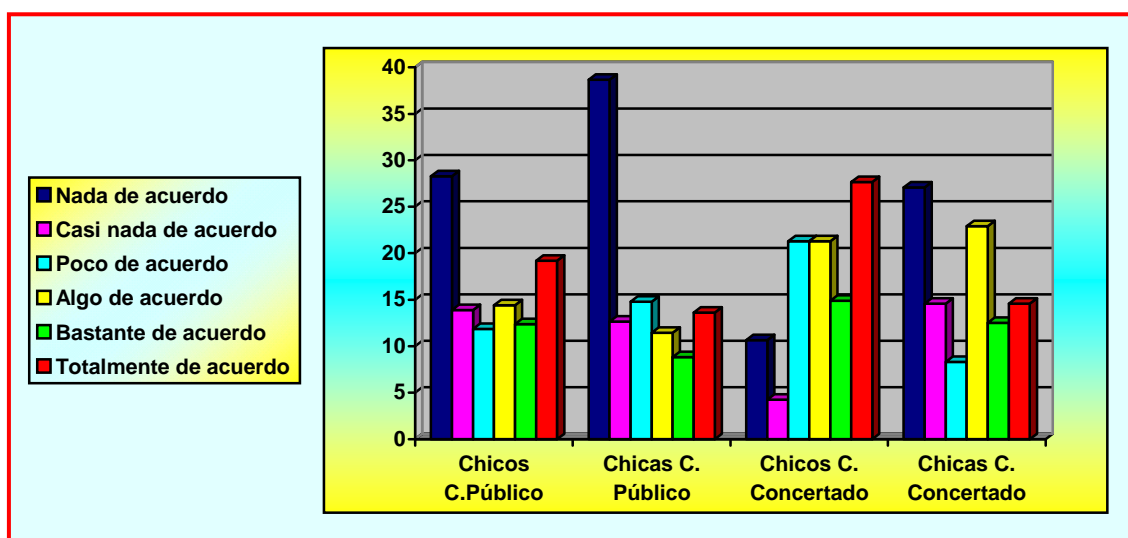


Tabla y Gráficos del ITEM II.15: Casi toda mi ropa lleva la marca que me gusta

El análisis descriptivo de los datos de este ítem a nivel global nos muestra que son los chicos los que prefieren la ropa de marca (20,1%) en la opción *totalmente de acuerdo*, más que las chicas (13,7%). En el polo opuesto las chicas de los centros públicos muestra en un (38,66%) estar *totalmente en desacuerdo* con esta afirmación.

Existen diferencias significativas tanto por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0,000) como por género (Chi-cuadrado = 0,000), estas diferencias están motivadas por las opciones *nada de acuerdo* de las chicas de los centros públicos, así como por el estar totalmente de acuerdo de los chicos de los centros concertados (20,09%).

La industria de la moda, del calzado y del material deportivo es una actividad que se encuentra concentrada en manos de unas pocas empresas multinacionales, la mayoría de ellas europeas y norteamericanas. A pesar de ello, su producción está concentrada en determinadas zonas del Planeta donde se localizan las grandes bolsas de mano de obra barata y con escasos derechos laborales. ⁽²³⁾

Morin (2001)²⁴, plantea la necesidad de dar una respuesta a esas situaciones de consumo, que los consumidores experimentan día tras día, justifica la precisión de *educar en la ciudadanía del consumidor*. Ésta se entiende cuando el individuo, en su papel como consumidor, participa activamente en el desarrollo y mejora de la sociedad siendo responsable con sus actos y tomas de decisiones.

Martínez Sánchez (2000)²⁵, considera que el tema de las marcas en relación con la vestimenta de los niños, niñas y jóvenes está tomando mucha fuerza en la sociedad de consumo actual. La sociedad invita a un consumo desmedido e incluso irreflexivo, guiado por la exhibición de marcas en los medios de comunicación, sobre todo visuales, muy bien llevado a la práctica por la publicidad.

²³ Fuente: "Trabajo infantil en la producción de algodón híbrido en Andhra Pradesh", 2004. Comité Indio de Países Bajos (ICN) y Fondo Internacional por los Derechos Laborales. Disponible en: <http://www.laborrights.org/>. Consulta realizada el día 16 de octubre de 2009.

²⁴ Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

²⁵ Martínez Sánchez, C. (2000). Hacia una educación del consumidor desde la Educación Física y el deporte. *Revista digital*-Buenos Aires. Año 5- n° 24. Agosto de 2000.

ITEM 11I.6: Cuando sale un nuevo videojuego, se lo pido a mis padres.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	116	29,29	212	50,60	11	23,40	18	37,50	127	28,67	230	49,25
Casi nada de acuerdo	62	15,66	77	18,38	7	14,89	8	16,67	69	15,58	85	18,20
Poco de acuerdo	65	16,41	53	12,65	6	12,77	8	16,67	71	16,03	61	13,06
Algo de acuerdo	48	12,12	37	8,83	10	21,28	8	16,67	58	13,09	45	9,64
Bastante de acuerdo	34	8,59	18	4,30	4	8,51	1	2,08	38	8,58	19	4,07
Totalmente de acuerdo	71	17,93	22	5,25	9	19,15	5	10,42	80	18,06	27	5,78
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

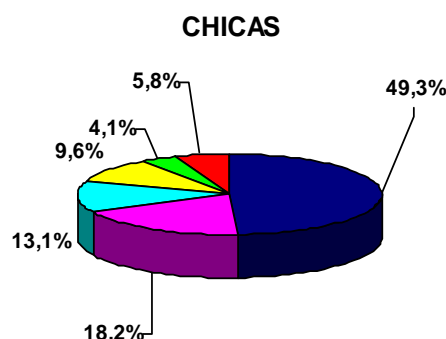
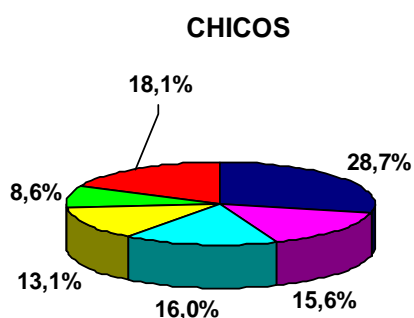
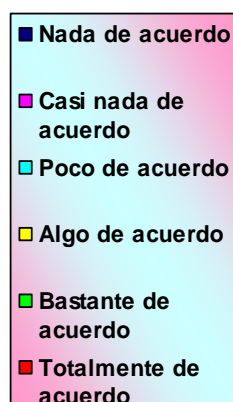
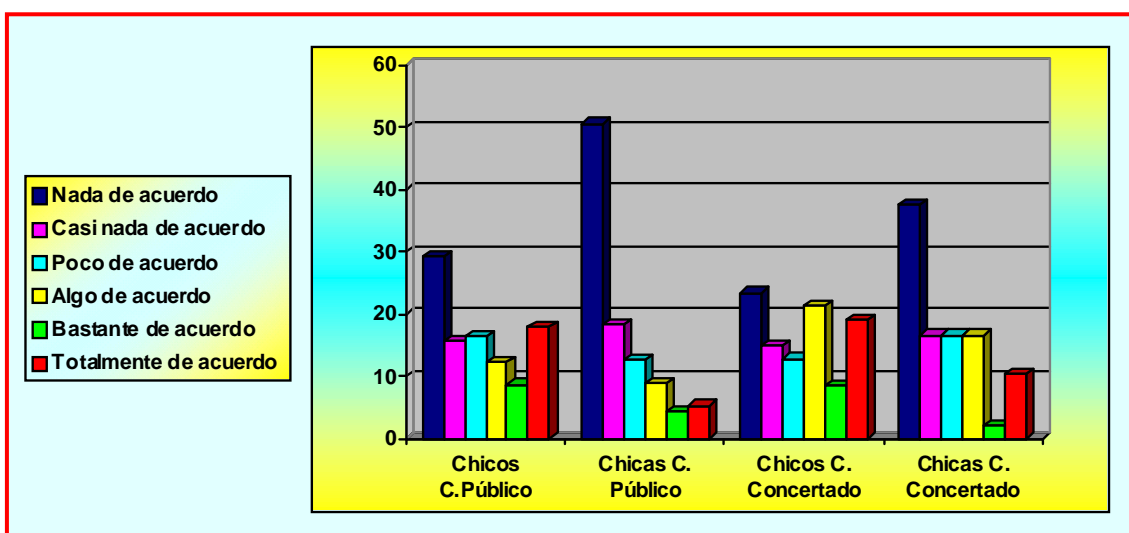


Tabla y Gráficos del ITEM II.16: Cuando sale un nuevo video juego, se lo pido a mis padres.

En la descriptiva de este ítem podemos observar a primera vista la gran diferencia entre chicos y chicas a la hora de considerar que piden un nuevo videojuego cuando sale al mercado. Así, en la opción *totalmente de acuerdo* los chicos la eligen en un 18,1% frente a las chicas que lo hacen en un 5,8%. Pero aún las diferencias se hacen mas acusadas cuando analizamos la opción de respuesta *nada de acuerdo*, dónde los chicos tienen valores de 28,7%, mientras las chicas eligen esta opción en un 49,3%. Si unimos los valores de las opciones *positivas*, encontramos que los chicos solicitan el nuevo video juego en un 39,8%, frente a las chicas que lo solicitan en un 19,5%. Estas marcadas diferencias por género se ven plasmadas en el valor de 0.000 en el análisis de Chi-cuadrado. No existiendo diferencias significativas por tipo de centro.

Estamos llevando a cabo esta investigación en plena revolución de los videojuegos y videoconsolas sobre todo la Wii de Nintendo. Dicha consola ha supuesto una revolución, no ya en el consumo y uso de los videojuegos entre la infancia sino, lo que es más importante para el resultado de las investigaciones, en la comprensión del mundo de los videojuegos para los adultos de todas las edades. Tanto que la nueva consola ha entrado en centros de rehabilitación o de acogida para personas ancianas o en hospitales y centros de rehabilitación generales. Además, la Wii es una consola que, en su misma construcción física, tiene la posibilidad de hacer relacional y social lo que los adultos percibían como aislante y alienado. Es decir, que la opción de relacionarse con otros niños y niñas no la tiene el jugador dependiendo del juego que escoja, sino desde el mismo soporte que la nueva consola ofrece. (Manovich, 2005)²⁶

Ferrer y Ruiz S. Román (2005)²⁷ en su estudio sobre el uso de videojuegos de los niños de la Comunidad de Madrid con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, indican que más del 90% de los niños estudiados entre 7 y 12 años juega con algún tipo de videojuego. En el caso de los chicos son en torno a un 95% aquellos que tienen o han jugado alguna vez con videojuegos, convirtiéndose en casi un excluido social aquel que no sepa de qué tratan o no sepa jugar con ellos. Estos resultados confirman la amplitud del fenómeno y la necesidad de desarrollar estudios sobre la influencia de en los niños del ocio electrónico. Aportamos dato empírico al debate sobre la necesidad de regular contenidos mediante la autorregulación o a través de

²⁶ Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.

²⁷ Ferrer, M. y Ruiz S. Román, J. A. (2005). El uso de videojuegos en niños de 7 a 12 años. Una aproximación mediante encuesta ICONO 14 N°7 2005.

normas vinculantes que aseguren unos mínimos de calidad. Actualmente, es muy frecuente que los niños vean limitado el tiempo de uso de los videojuegos al fin de semana. Mientras que de lunes a jueves hay un 25% de los niños que declaran jugar a los videojuegos. De viernes a domingo la cifra aumenta a un 69,3% con un 80%, el sábado. El juego “*en familia*”, es decir, los hijos con los padres, es una rutina minoritaria que estimamos se da como máximo en el 10-15% de los casos. El dato contrasta con la repetida recomendación de los especialistas de que los padres se impliquen en el ocio electrónico de los hijos y los datos que revelan que un 40% juegan siempre o casi siempre solos. En este tipo de juegos los padres o tutores podrían implicarse más. Incluso resulta pedagógicamente más interesante que en otros medios como la televisión. Esta última, aunque los estudios muestran como los hijos ven la programación que quieren, los padres mayoritariamente conocen el medio y, por tanto, los contenidos que pueden estar viendo los menores. Pero en el caso de los videojuegos, muchos padres no son conscientes de qué tratan o no han jugado nunca con sus hijos para comprobar si son adecuados o no. En esta línea, más del 70% de los padres no participa en la elección de los videojuegos que hay en sus casas y casi un 80% de los niños declaran elegirlos ellos mismos. Este resultado agudiza más la tendencia comprobada de que los padres prestan poca atención al consumo que sus hijos hacen de los videojuegos siendo su contenido igual o más influyente que otros medios.

Núñez, Rodríguez del Barrio y García Álvarez (2008)²⁸ en su investigación consideran que todo lo que les llega a los niños y niñas es evaluado, transformado e intercambiado en su mundo. Tanto más cuanto que niños y niñas, educados y acostumbrados a construir, de-construir (*strictu sensu*) y re-construir los relatos audiovisuales, están en unas condiciones de lectura, decodificación e intercambio con los pares de los mensajes mediáticos diferentes, por decirlo de manera neutra, a las de las generaciones anteriores. Es muy difícil encontrar en los discursos de niños y niñas una repetición mecánica o una reproducción acrítica de lo que ven, de lo que juegan, de lo que intercambian con sus pares.

²⁸ Núñez Gómez, P.; Rodríguez del Barrio, A. y García Álvarez, J. (2008). Aportaciones de la investigación cualitativa sobre videojuegos. *Doxa.comunicación*, nº 6, 297-316

ITEM II.17: Si compro algo y al poco tiempo no funciona bien, sé que tengo derecho a reclamar su sustitución por otro nuevo o reparación.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	26	6,57	38	9,07	3	6,38	5	10,42	29	6,55	43	9,21
Casi nada de acuerdo	22	5,56	21	5,01	3	6,38	1	2,08	25	5,64	22	4,71
Poco de acuerdo	25	6,31	38	9,07	2	4,26	3	6,25	27	6,09	41	8,78
Algo de acuerdo	41	10,35	57	13,60	0	0,00	7	14,58	41	9,26	64	13,70
Bastante de acuerdo	48	12,12	62	14,80	9	19,15	5	10,42	57	12,87	67	14,35
Totalmente de acuerdo	234	59,09	203	48,45	30	63,83	27	56,25	264	59,59	230	49,25
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

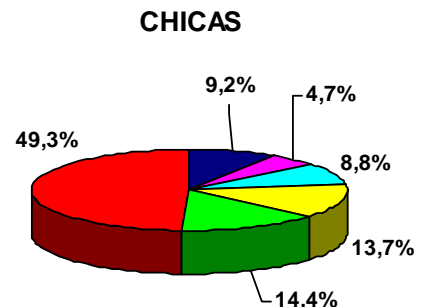
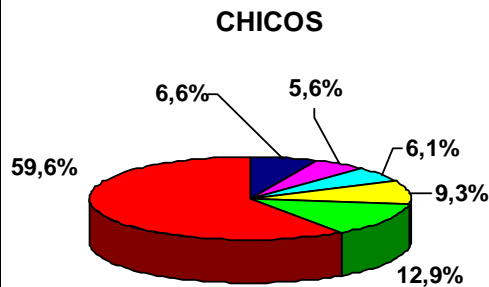
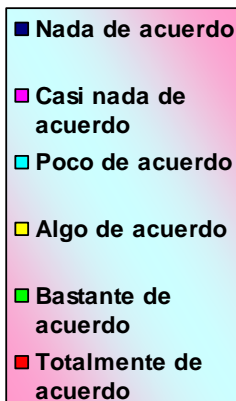
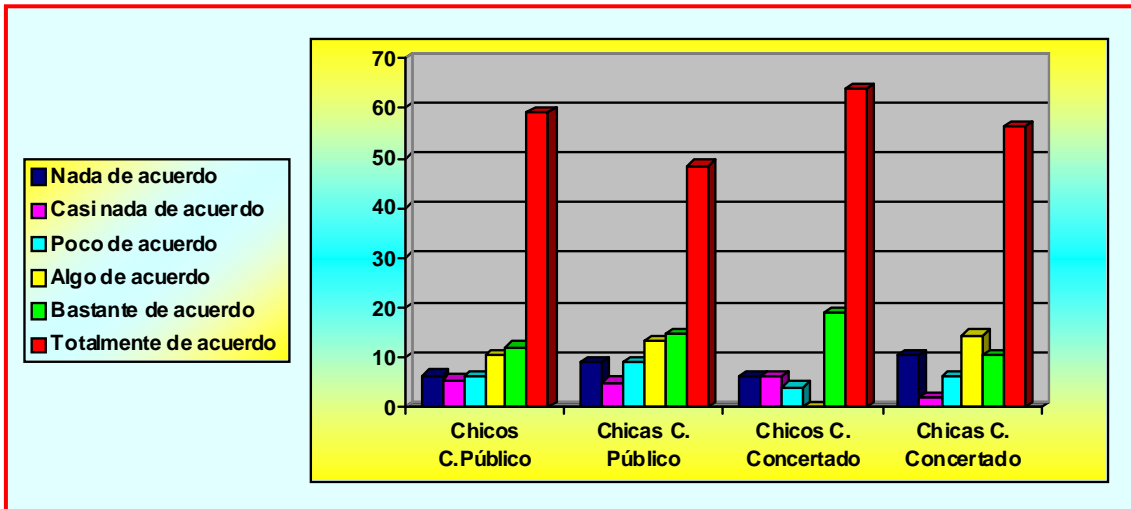


Tabla y Gráficos del ITEM II.17: Si compro algo y al poco tiempo no funciona bien, sé que tengo derecho a reclamar su sustitución por otro nuevo o reparación.

Por los datos que ofrecen las tablas, podemos inferir que los chicos tienen más claro que las chicas que tienen derecho a reclamar la sustitución de un artículo que hayan comprado por otro nuevo o reparación. Así en la opción *totalmente de acuerdo* los chicos la eligen en un 59,5% mientras las chicas lo hacen en un 49,3%. Aunque si analizamos en su conjunto las opciones positivas comprobamos como ambos grupos tienen claro cuales son sus derechos. Queremos destacar aquí los altos porcentajes de chicos y chicas de centros privados-concertados en la opción *totalmente de acuerdo* llegado a un 63,83% en chicos y aun 56,25% en chicas.

Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado comprobamos que no existen diferencias por tipo de centro, aunque sí por género con un valor de 0,000.

Las instituciones tienen que cumplir su cometido y así debemos exigirlo, pero no olvidemos que tenemos a nuestra disposición unos medios de intervención que pueden tener una influencia directa sobre los centros de poder económico. Esta posibilidad no deriva de derechos particulares garantizados por la ley sino de la voluntad de vivir de forma responsable en lo cotidiano, como el trabajo, el ahorro y, sobre todo, el consumo. (Sen y Kliks Berg, 2007: 58)²⁹.

Existe un desequilibrio fundamental entre los derechos del comprador y los derechos del vendedor. Estos derechos reconocidos en la Constitución Española (art. 51) y en el Tratado de la U.E. están amparados en la Declaración Internacional de los Derechos del Consumidor de 1969, promovida por la ACI (Alianza Cooperativa Internacional)³⁰ y que hay que respetar. Así se señala el *Derecho a la protección y compensación de los legítimos intereses económicos y sociales de los consumidores*. Para perseguir y eliminar el fraude, prevenir y reparar otras actuaciones abusivas.

El Instituto Nacional de Consumo (INC) publica cada año un informe sobre las consultas reclamaciones recibidas en las Asociaciones de Consumidores de ámbito nacional. En el ejercicio 2008 las consultas y las reclamaciones atendidas por las asociaciones de consumidores de ámbito nacional durante el año 2008, alcanzaron la cifra total de 1.222.392, según los

²⁹ Sen, A. y Kliks Berg, B. (2007). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto

³⁰ Estos derechos reconocidos en la Constitución Española (art. 51) y en el Tratado de la U.E. están amparados en la Declaración Internacional de los Derechos del Consumidor de 1969, promovida por la ACI (Alianza Cooperativa Internacional).

registros comunicados por cada una de las organizaciones del Consejo de Consumidores y Usuarios.

Dicha cifra arroja una media de 3.349 consultas y reclamaciones diarias planteadas sea de forma personal, por correo, telefónicamente o por Internet, en las diferentes estructuras territoriales donde las organizaciones de consumidores están implantadas. Comparando los datos del año 2007 con los alcanzados en 2008, se ha verificado que la demanda de servicios de asesoramiento y reclamaciones en las organizaciones de consumidores se ha incrementado en un 3,86 %.

El sector económico que contabiliza un mayor número de solicitudes de información o quejas, por parte de los consumidores en las asociaciones de consumidores, es el del sector de servicios telefónicos con el 12,65%, seguido por el sector de servicios financieros con el 10,40 % y por el sector vivienda, que representó el 10,09%.

La mayoría de las denuncias o consultas están vinculadas a deficiencias en la prestación del servicio, le siguen los precios. El siguiente escalón son las condiciones de ventas, y le siguen por problemas en cláusulas abusivas y la publicidad. Finalmente se deben a motivos diversos y particularizados que se producen coyunturalmente a lo largo del año.

ITEM II.18: Normalmente visto ropa que han usado otras personas: hermanos/as,...

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	160	40,40	133	31,74	16	34,04	16	33,33	176	39,73	149	31,91
Casi nada de acuerdo	39	9,85	58	13,84	5	10,64	4	8,33	44	9,93	62	13,28
Poco de acuerdo	49	12,37	49	11,69	6	12,77	3	6,25	55	12,42	52	11,13
Algo de acuerdo	58	14,65	63	15,04	8	17,02	10	20,83	66	14,90	73	15,63
Bastante de acuerdo	30	7,58	44	10,50	6	12,77	3	6,25	36	8,13	47	10,06
Totalmente de acuerdo	60	15,15	72	17,18	6	12,77	12	25,00	66	14,90	84	17,99
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

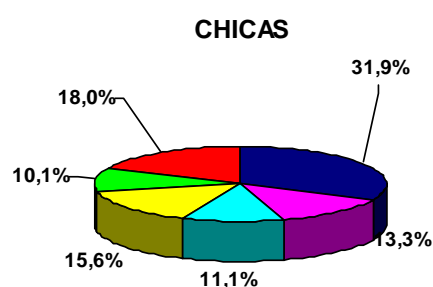
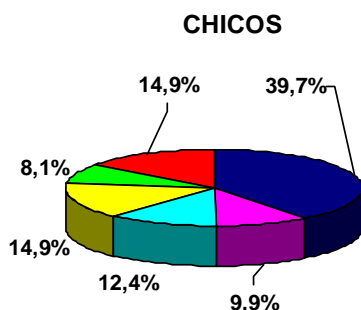
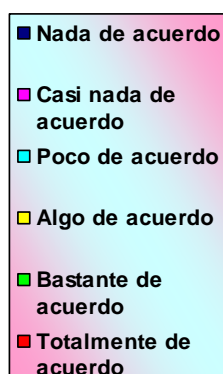
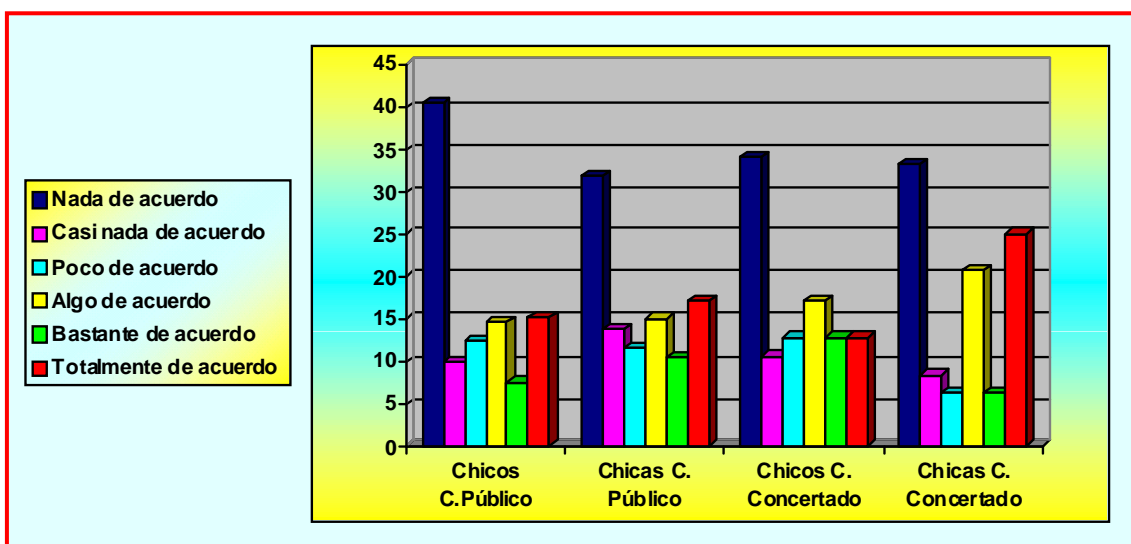


Tabla y Gráficos del ITEM II.18: Normalmente visto ropa que han usado otras personas: hermanos/as,...

Si sumamos los porcentajes de las opciones nada de *acuerdo*, *casi nada de acuerdo* y *poco de acuerdo*, obtenemos un valor global en chicos del 62% y en chicas del 56,3%, lo que nos indica claramente que mayoritariamente el alumnado de la Comarca del Guadalhorce no utilizan ropa que han usado otras personas, incluidas sus hermanos/as. Sólo remanifiestan en sentido contrario y en la opción *totalmente de acuerdo* un 14,9% de los chicos y un 18,0% en las chicas.

Analizando los datos por tipo de centro, comprobamos que son los chicos de centros públicos los que manifiestan en un 40,4% que usan menos ropa de otras personas, por el contrario las chicas de centros privados-concertados manifiestan en un 25% que las utilizan.

Al comprar los datos con el test de Chi-cuadrado comprobamos que no hay diferencias significativas por tipo de centro, aunque si las hay por género, con un valor de 0,002. Son por tanto las chicas tanto de centros públicos como privados-concertados quienes manifiestan que usan más ropa de otras personas.

El no utilizar ropa de otras personas, aunque sean sus propios hermanos y hermanas, es un claro síntoma de sociedad de consumo, dónde cada persona es singular en su forma de vestir y en general se dispone de tanta ropa que no se precisa la utilización de otras prendas ya estrenadas por otras personas. Este hecho contrasta con la sociedad española de sólo hace veinte años, dónde los hermanos mayores estrenaban ropa e iba pasando de hermano en hermano, hasta su total deterioro.

Coincidimos con Millán Puelles (1999)³¹ y los datos anteriores así lo corroboran, que el consumismo esa una forma de vida, que hace que veamos muchas cosas necesarias para vivir, y que trabajemos o ganemos dinero sólo para conseguir eso. La predisposición de usar y tirar de muchos productos, hace que las personas quieran comprar y comprar, aunque aún esos bienes puedan seguir siendo útiles y se encuentren en buen estado.

³¹ Millán Puelles, A. (1999). *Economía y libertad*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorro.

Contrí y cols. (2001)³², en su estudio sobre los adolescentes como consumidores concluyen que:

- En general los padres mantienen un fuerte control sobre las actividades de compra efectuadas por sus hijos.
- Esta conducta es más restrictiva por parte de las mujeres, siendo poco frecuente que los hijos tengan autonomía para comprar ropa cara (poco o nada frecuente en el 42,4% de las respuestas) o distribuir el gasto entre aquello que estiman libremente (poco o nada frecuente en el 55,5% de las respuestas).
- Por lo tanto, en general puede afirmarse que los padres no permiten que sus hijos compren ropa de marca cara y tampoco se les da dinero para gastarlo libremente.

Portilla e Izco (2006)³³ nos indican entre sus conclusiones que según los datos para España en 2005, tanto los chicos como las chicas de 14 a 19 años no muestran en la práctica un consumo descontrolado de marcas prestigiosas. Sólo un grupo reducido parece disponer del poder adquisitivo suficiente para permitirse acceder a estos productos. En cualquier caso, sí son más marquistas que el conjunto de la población, mostrando porcentajes más elevados de compra de marcas de prestigio que el total de hombres o mujeres. Por género, es mayor el consumo de ropa entre las chicas. Además, estas muestran una clara predilección por adquirirla en establecimientos con precios asequibles pero con un estilo propio. Es decir, compran en establecimientos similares que, por consiguiente, venden ropa del mismo estilo, pudiendo satisfacer la necesidad de integración y de refuerzo de la identidad que se tiene a esta edad. Y es que el consumo en sí mismo, sea o no de marcas, favorece de algún modo el logro de estos objetivos. Los chicos, además de tener menores niveles de compra, parece que prefieren un estilo de vestir más deportivo, así como acudir a establecimientos más cómodos para sus compras, donde puedan encontrar de todo sin tener que visitar diferentes centros.

³² Berenguer Contrí, G.; Cánovas Leonhardt, P.; Mollá Descalls, A. y Pérez Alonso-Geta, P.M. (2001). "Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización" *Estudios sobre consumo*, N° 58 , pags. 35-46

³³ Portilla, I. e Izco, E (2006). *Los adolescentes españoles y las marcas de ropa*. Universidad de Navarra.

ITEM II.19: Creo que es importante tener información sobre los derechos del consumidor o consumidora.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	25	6,31	27	6,44	2	4,26	5	10,42	27	6,09	32	6,85
Casi nada de acuerdo	17	4,29	18	4,30	0	0,00	0	0,00	17	3,84	18	3,85
Poco de acuerdo	43	10,86	53	12,65	6	12,77	2	4,17	49	11,06	55	11,78
Algo de acuerdo	74	18,69	67	15,99	10	21,28	6	12,50	84	18,96	73	15,63
Bastante de acuerdo	63	15,91	68	16,23	6	12,77	5	10,42	69	15,58	73	15,63
Totalmente de acuerdo	174	43,94	186	44,39	23	48,94	30	62,50	197	44,47	216	46,25
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

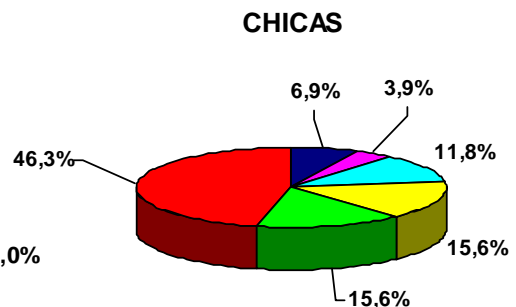
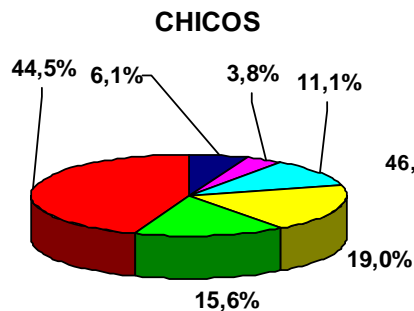
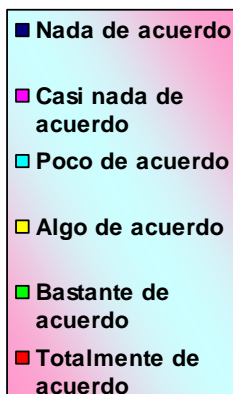
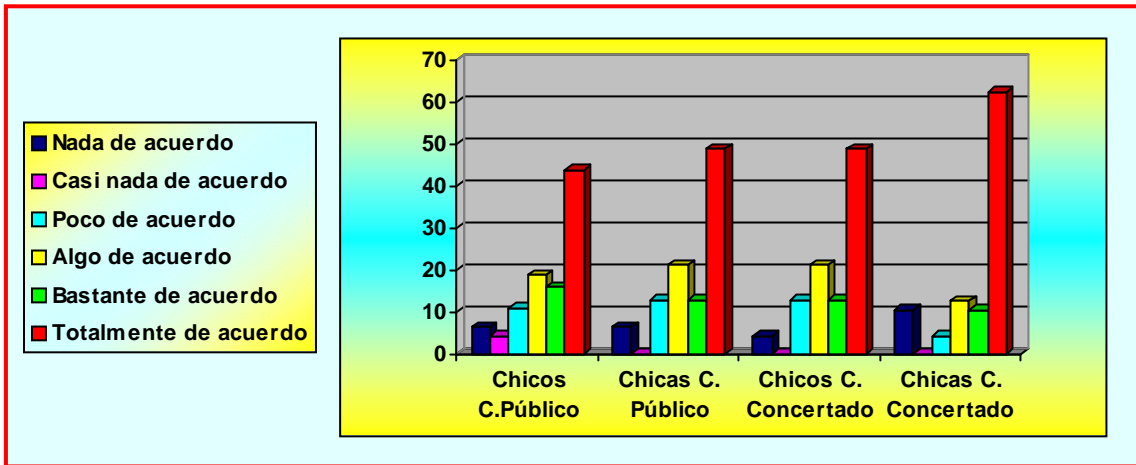


Tabla y Gráficos del ITEM II.19: Creo que es importante tener información sobre los derechos del consumidor o consumidora

A tenor de los datos, el alumnado considera muy importante tener información sobre los derechos del consumidor o consumidora. Así, en las opciones *positivas*, encontramos valores globales del 79,1% en chicos y del 77,5% en chicas, con valores muy altos en la opción *totalmente de acuerdo* (44,5% en chicos) y (46,3%) en chicas. Limitándose los valores de la opción *nada de acuerdo* a un 6,1% en chicos y a un 6,9% en chicas.

Estos datos no presentan diferencias estadísticamente significativas al ser tratados con el test de Chi-cuadrado, ni por tipo de centro, ni por género.

Nos parece muy acertada la opinión que sobre este particular expresa Drucker (1980)³⁴, que considera que el mercado se ha convertido en nuestra sociedad postmoderna en una institución central como instrumento de gran utilidad para el intercambio de bienes y servicios en muchas áreas de la vida económica y social. Este hecho pone de más relevancia que exista una clara regulación de los derechos de productores y consumidores, para evitar todo tipo de posibles controversias.

Los datos obtenidos parecen estar en concordancia con lo que nos revela un estudio realizado por la Comisión Europea en relación al nivel de satisfacción de los consumidores españoles con las instituciones de consumo.

En las notas de prensa de la web del Gobierno de España (2009)³⁵ vemos como según un estudio de la Comisión Europea, realizado a principios de 2009, aumenta la confianza de los consumidores españoles en las instituciones de consumo, indicándonos que:

- Más de tres de cada cuatro españoles declaran su confianza en las autoridades de consumo, en las organizaciones de consumidores y creen que sus proveedores respetan sus derechos.
- El 74% manifiesta que se les ha respetado el derecho a devoluciones durante el período de reflexión en las compras por Internet, por teléfono o por correo.
- La confianza de los consumidores españoles en las instituciones de consumo se ha incrementado significativamente entre 2006 y 2008. Más de tres de cada cuatro personas confían en las autoridades de consumo

³⁴ Drucker, P. (1980): "The Shame Of Marketing", *Marketing/ Communications*, vol. 297, agosto, pp. 60-64.

³⁵ Gobierno de España (2009). Disponible en: <http://www.la-moncloa.es/default.htm>. Consulta realizada el 9 de octubre de 2009

y en las organizaciones de consumidores, y consideran que los vendedores y proveedores respetan sus derechos.

- El porcentaje de consumidores que perciben una protección adecuada a través de la normativa existente ha aumentado en estos dos años desde el 36% hasta la cifra del 53% actual, mientras que la confianza en las autoridades de consumo ha pasado a ser del 61% frente al 33% de 2006.
- Asimismo, el 63% de los consumidores españoles considera que los vendedores y proveedores respetan sus derechos (el 37% opinaban así en 2006), en tanto que el mismo porcentaje dice confiar en las organizaciones de consumidores para defenderlos. En 2006 manifestaba esta confianza el 47%.

Entre los derechos de los consumidores está el *Derecho a una completa información comprensible y veraz, y a una capacitación y divulgación consumerista eficaz*. Por una publicidad exacta y sin engaños, por una formación y divulgación permanente que no nos desoriente ni confunda, facilitándonos el uso o consumo adecuado de nuestros bienes. ⁽³⁶⁾

Lambin (2003)³⁷ entiende que podemos postular que el *consumerismo* es la maduración del Marketing operativo, influenciado por un consumidor más informado y la exigencia de los derechos de los mismos ante organismos como asociaciones de defensa del consumidor, etc.

³⁶ Estos derechos reconocidos en la Constitución Española (art. 51) y en el Tratado de la U.E. están amparados en la Declaración Internacional de los Derechos del Consumidor de 1969, promovida por la ACI (Alianza Cooperativa Internacional)

³⁷ Lambin, J. (2003). *Le Marketing Strategique*; London: McGraw Hill.

ITEM II.20: Al recreo me llevo para comer bollos y dulces.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	201	50,76	231	55,13	26	55,32	25	52,08	227	51,24	256	54,82
Casi nada de acuerdo	61	15,40	66	15,75	7	14,89	10	20,83	68	15,35	76	16,27
Poco de acuerdo	54	13,64	44	10,50	7	14,89	5	10,42	61	13,77	49	10,49
Algo de acuerdo	29	7,32	20	4,77	3	6,38	1	2,08	32	7,22	21	4,50
Bastante de acuerdo	18	4,55	19	4,53	1	2,13	3	6,25	19	4,29	22	4,71
Totalmente de acuerdo	33	8,33	39	9,31	3	6,38	4	8,33	36	8,13	43	9,21
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

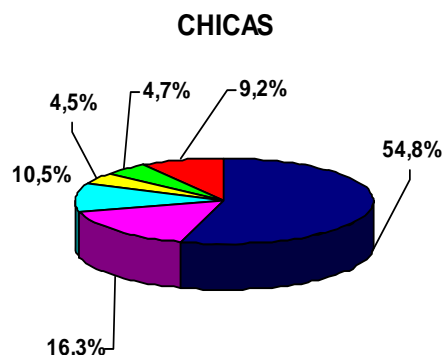
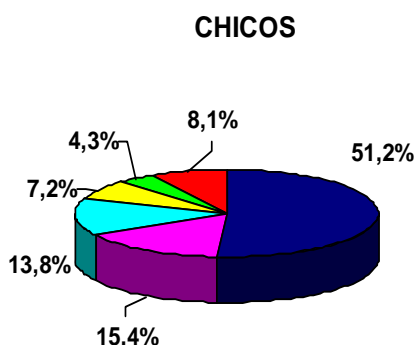
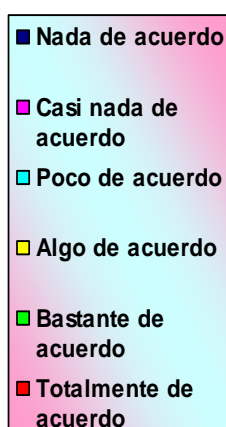
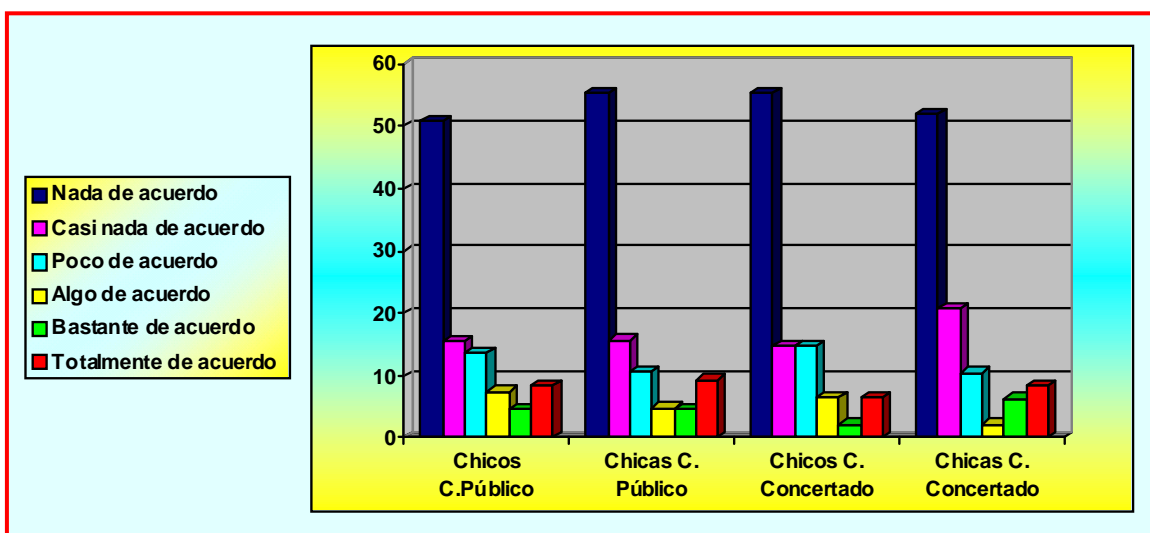


Tabla y Gráficos del ITEM II.20: Al recreo me llevo para comer bollos y dulces

Al analizar de manera descriptiva los datos, la primera impresión que estos nos muestran es que el alumnado al recreo no lleva para comer bollos y dulces. Así, los datos globales de las opciones *negativas* sumarían un 80,4% en chicos y un 71,6% en chicas, significando que sólo el 8,1% de los chicos y el 9,2% de las chicas manifiestan estar *de acuerdo* con la afirmación que se plantea en el ítem.

No existen diferencias significativas por tipo de centro, aunque si hay ligeras diferencias por género (valor de Chi-cuadrado = 0,030) debidas fundamentalmente al mayor porcentaje de chicas que eligen la opción *nada de acuerdo*.

Afortunadamente los datos de la muestra estudiada no coinciden con los datos obtenidos en diferentes investigaciones. Martínez Álvarez y cols (2005)³⁸ señalan la necesidad del desayuno en el día alimentario de un niño es algo que todos están de acuerdo, sean padres, pediatras, o educadores, ya que es la primera comida en realizarse después de un largo periodo de ayuno. Además, la omisión del desayuno en la alimentación habitual suele estar relacionada con un peor patrón alimentario diario.

El estudio EnKid (2001)³⁹, cuando analiza el desayuno de los escolares españoles comenta que existe poca calidad en general en la comida del desayuno en los niños, así indica *“que este problema se manifiesta en mayor magnitud a partir de los 14 años, con un pico máximo a los 18, y ocurre en el 9,8% de los varones y en el 7,8% de las mujeres, siendo además más frecuente en estratos económicos bajos. Además, a esto se suma que según este mismo estudio, el 59,5% de los niños dedica al desayuno menos de 10 minutos, lo que se asocia a una baja calidad nutricional”*.

Pérez Rodrigo y cols. (2004)⁴⁰ en su estudio con niños y adolescentes españoles, nos indican que del 88% de los niños y adolescentes españoles

³⁸ Martínez Álvarez, J.R.; Serrano Morago, L.; Iglesias Rosado, C. e Izquierdo Pulido, M. (2005). Trascendencia nutricional del desayuno y del segundo desayuno en la población escolar y adolescente española. En: Martínez Álvarez JR y Iglesias Rosado, C. eds. Actualización en Nutrición 2005: evidencias en nutrición. Sanitaria 2000: Madrid, 2005. p 11-26.

³⁹ Unidad de Nutrición Comunitaria. Subárea Municipal de Salud Pública. Bilbao. Dietética y Nutrición Humana. Universidad de Navarra. El estudio enKid es un estudio transversal realizado sobre una muestra aleatoria de la población española con edades comprendidas entre 2 y 24 años, seleccionada en base al censo oficial de población y realizado en el 2001.

⁴⁰ Pérez Rodrigo, C.; Aranceta Bartrina, J.; Ribas Barba, L. y Majen Serra, L. (2004). Alimentación en la infancia y adolescencia. En: Iglesias Rosado, C. y Gómez Candela, C. (eds.) Actualización en Nutrición. Sanitaria 2000: Madrid, 2004. p 288-305.

que desayunan, un 45% añade a su día alimentario un segundo desayuno a lo largo de la mañana, que suele consistir en un bocadillo (29%), bollería (27%) o galletas (15%). Pero, está claro que no basta solo desayunar y/o tomar algo a media mañana. La composición y la calidad de esa comida juega importante papel en la ingesta total de nutrientes diaria, donde estar en compañía y disponer de tiempo suficiente para sentarse a la mesa, son factores que inciden positivamente en esta comida.

Nuestros datos coinciden con los expuestos en la investigación de Vílchez Barroso (2007)⁴¹, con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales, los cuales al ser interrogados si en el recreo del Colegio desayunan dulces, tortas, bollos..., manifiestan en un 78,6% de los chicos y un 77,8% de las chicas que no lo consumen.

Recientemente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización para la Alimentación y la Agricultura de Naciones Unidas (FAO)⁴², han puesto en marcha una campaña para promover los desayunos saludables a base del consumo de frutas y verduras. El informe de la FAO y la OMS (2004) recomienda consumir unos 400 gramos de frutas y hortalizas cada día como ayuda inestimable para prevenir enfermedades crónicas, incluyendo las cardiovasculares, el cáncer, la diabetes tipo 2 y la obesidad.

⁴¹ Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁴² Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO, siglas de Food and Agriculture Organization) es una organización de las Naciones Unidas fundada el 16 de octubre de 1945.

ITEM II.21: Compro casi todos los días chucherías.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	212	53,54	226	53,94	26	55,32	32	66,67	238	53,72	258	55,25
Casi nada de acuerdo	76	19,19	65	15,51	8	17,02	6	12,50	84	18,96	71	15,20
Poco de acuerdo	41	10,35	47	11,22	3	6,38	4	8,33	44	9,93	51	10,92
Algo de acuerdo	31	7,83	38	9,07	9	19,15	3	6,25	40	9,03	41	8,78
Bastante de acuerdo	15	3,79	21	5,01	1	2,13	2	4,17	16	3,61	23	4,93
Totalmente de acuerdo	21	5,30	22	5,25	0	0,00	1	2,08	21	4,74	23	4,93
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

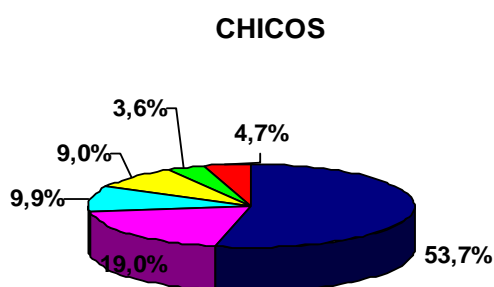
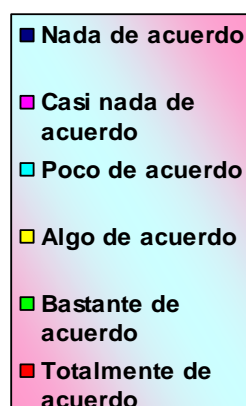
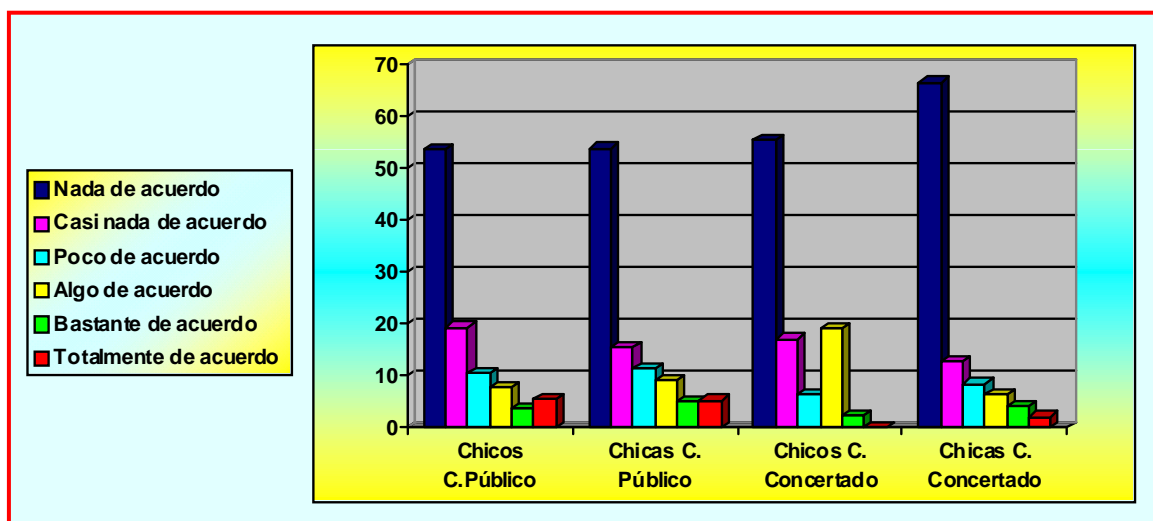


Tabla y Gráficos del ITEM II.21: Compro casi todos los días chucherías.

Más del 70% del alumnado encuestado afirma *no estar de acuerdo o casi nada de acuerdo* en la compra diaria de chucherías. Se evidencia tanto en chicos como en chicas que tienen asumido que las chucherías no se consumen diariamente. No se aprecian diferencias significativas entre las tipologías de centros, ni en cuanto al género.

Los datos que arroja nuestro estudio parecen estar en consonancia con los que nos muestran el estudio realizado por Castells Cuixart y cols. (2006)⁴³ sobre el *“comportamiento alimentario en escolares de 11 a 13 años de Barcelona”*. Según dicho estudio en el desayuno y merienda, el 25% de los niños escolares de 11 a 13 años comen sin compañía y que más del 45% comen lo que quieren, situación que puede contribuir a adquirir malos hábitos alimenticios. Por otra parte, un 60% de los escolares *nunca o casi nunca* deciden los alimentos de la compra de casa, y un 32% algunos días.

En relación al análisis del presente test, el estudio de Duarte Martín y cols. sobre *“hábitos alimentarios en escolares adolescentes”* (2001)⁴⁴ en la provincia de Ávila realiza una afirmación contundente: *“entre horas, la inmensa mayoría de los alumnos toman golosinas, lo que constituye una práctica dietética poco higiénica y probablemente imparable, debido a que ha penetrado culturalmente en los adolescentes. La gran cantidad de colorantes y de azúcares que contienen este tipo de alimentos favorecen la caries dental y contribuyen al aumento de peso”*. El estudio fue realizado en una muestra de 200 alumnos de diferentes centros de la provincia de Ávila. Dentro de las conclusiones o afirmaciones más relevantes señalan *“la gran cantidad de golosinas que consumen nuestros adolescentes, no sólo entre horas (81,7%), sino también a la hora del recreo (13,1%) y merienda (21,0%), en la cual también consumen bollería industrial muchos de ellos (28,8%)”*.

⁴³ Castells Cuixart, C.; Capdevila Prim, T.; Girbau Solà y C. y Rodríguez Caba (2006). “Estudio del comportamiento alimentario en escolares de 11 a 13 años de Barcelona”. *Nutrición hospitalaria Hospitalaria*. v.21 n.4 Madrid jul.-ago. 2006,

⁴⁴ Duarte Martín, M.; López Martín, R.M; Martín Garzón, M y Blanco Montagut, L. E. (2001). Hábitos alimentarios en escolares adolescentes *Revista Centro de Salud*, nº 5, 310-314.

ITEM II.22: A menudo consumo frutas y verduras.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	35	8,84	29	6,92	5	10,64	2	4,17	40	9,03	31	6,64
Casi nada de acuerdo	36	9,09	34	8,11	3	6,38	2	4,17	39	8,80	36	7,71
Poco de acuerdo	51	12,88	50	11,93	6	12,77	8	16,67	57	12,87	58	12,42
Algo de acuerdo	83	20,96	93	22,20	10	21,28	12	25,00	93	20,99	105	22,48
Bastante de acuerdo	79	19,95	91	21,72	12	25,53	12	25,00	91	20,54	103	22,06
Totalmente de acuerdo	112	28,28	122	29,12	11	23,40	12	25,00	123	27,77	134	28,69
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

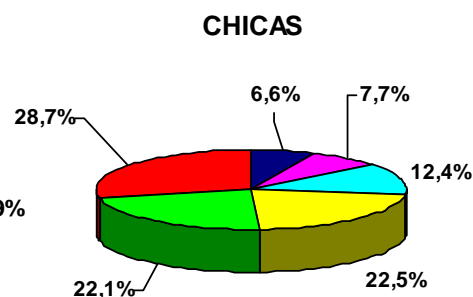
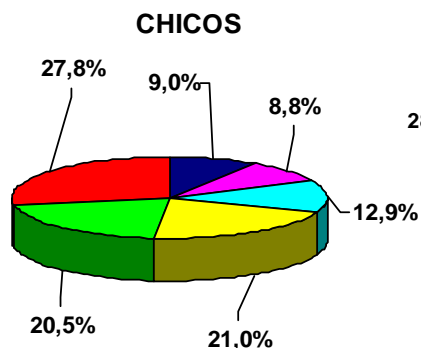
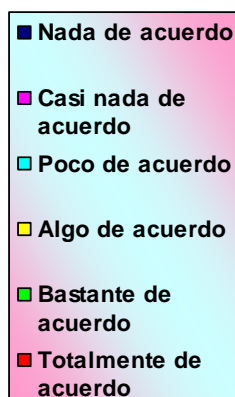
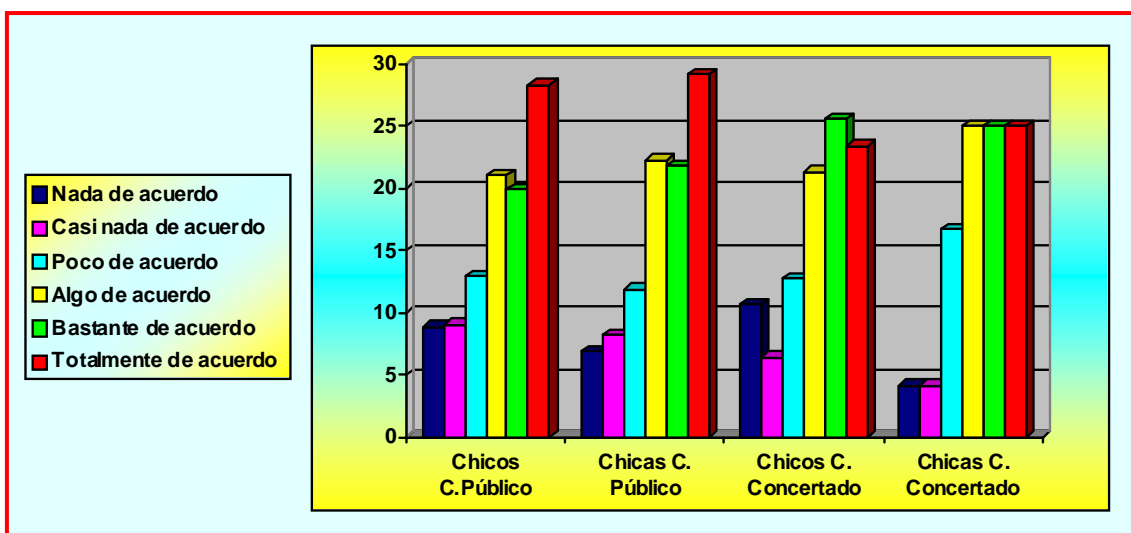


Tabla y Gráficos del ITEM II.22: A menudo consumo frutas y verduras.

La tendencia en el consumo frutas y verduras, entre los escolares encuestados, es significativa en cuanto a la poca discrepancia en los resultados, más del 47% tanto de las chicas como de los chicos, en ambas categorías de centros, reiteran estar *totalmente de acuerdo* o *bastante de acuerdo* con la cuestión planteada.

Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado encontramos que no existen diferencias estadísticamente significativas, ni por tipología de los centros, ni por género del alumnado encuestado.

Con respecto a lo anterior, son especialmente significativas dos tendencias: la progresiva disminución en el consumo de frutas y verduras en nuestro país, (Serra Majem y Aranceta Bartrina, 2000)⁴⁵ y que se corresponde con el aumento de la obesidad infantil. En estudio no se aprecian diferencias significativas en cuanto al sexo o a la tipología de centro. Y la segunda tendencia corresponde al bajo porcentaje 6% en chicas y 9% en chicos que afirman no estar *nada de acuerdo*. Estos datos corresponden con los presentados por la OMS (2003)⁴⁶ sobre la pobreza en frutas y verduras en la dieta de los escolares en los países desarrollados.

Amat Huerta y cols. (2006)⁴⁷ destacan en su estudio la importancia de la llamada “*tríada básica*” en el desayuno de todo niño/a: leche, cereales y fruta. De todo el alumnado encuestado en su estudio solamente el 8,8% desayuna cumpliendo con la tríada básica. La fruta continua reflejando consumos inferiores a los recomendados, y por el contrario, aumenta el consumo de zumos industriales, no tan recomendados por la pérdida de las vitaminas en el procesamiento industrial. Como aspecto relevante en cuanto al desayuno, los datos nos indican que el consumo de lácteos en el desayuno es muy aceptable, mientras que el consumo de fruta es insuficiente y son pocos los niños y niñas que realizan el desayuno ideal (cereales, leche y fruta).

⁴⁵ Serra Majem, L. y Aranceta Bartrina, J. (2000). Desayuno y equilibrio alimentario: *Estudio enKid*. Barcelona: Masson.

⁴⁶ O.M.S. (2003). Promoting fruit and vegetable consumption around the world. Disponible en: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/fruit/en/index1.html> Consulta realizada el día 22 de octubre de 2009.

⁴⁷ Amat Huerta, A.; Anuncibay Sánchez, JV.; Soto Volante, J.; Alonso Nicolás, N.; Villalmanzo Francisco, A. y Lopera Ramírez, S. (2006). La Tríada básica. *Nure Investigación revista Científica*, nº 23.

ITEM II.23: Suelo merendar galletas, pasteles, bizcochos...

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	127	32,07	134	31,98	12	25,53	14	29,17	139	31,38	148	31,69
Casi nada de acuerdo	65	16,41	99	23,63	9	19,15	10	20,83	74	16,70	109	23,34
Poco de acuerdo	55	13,89	66	15,75	5	10,64	12	25,00	60	13,54	78	16,70
Algo de acuerdo	60	15,15	61	14,56	9	19,15	7	14,58	69	15,58	68	14,56
Bastante de acuerdo	39	9,85	26	6,21	4	8,51	2	4,17	43	9,71	28	6,00
Totalmente de acuerdo	50	12,63	33	7,88	8	17,02	3	6,25	58	13,09	36	7,71
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

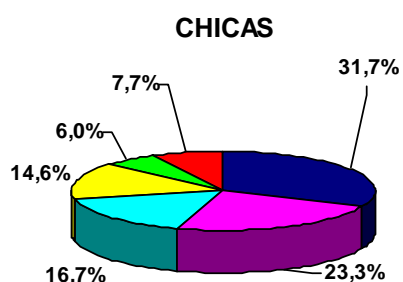
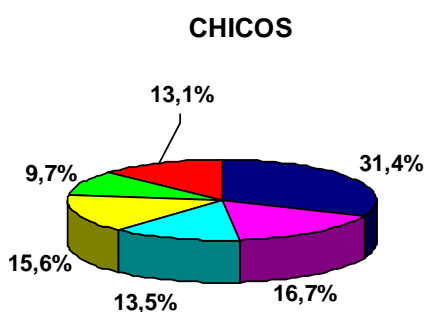
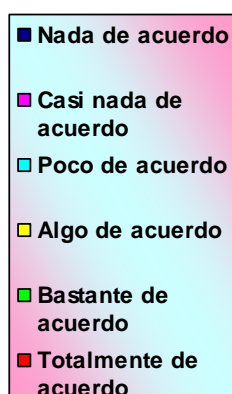
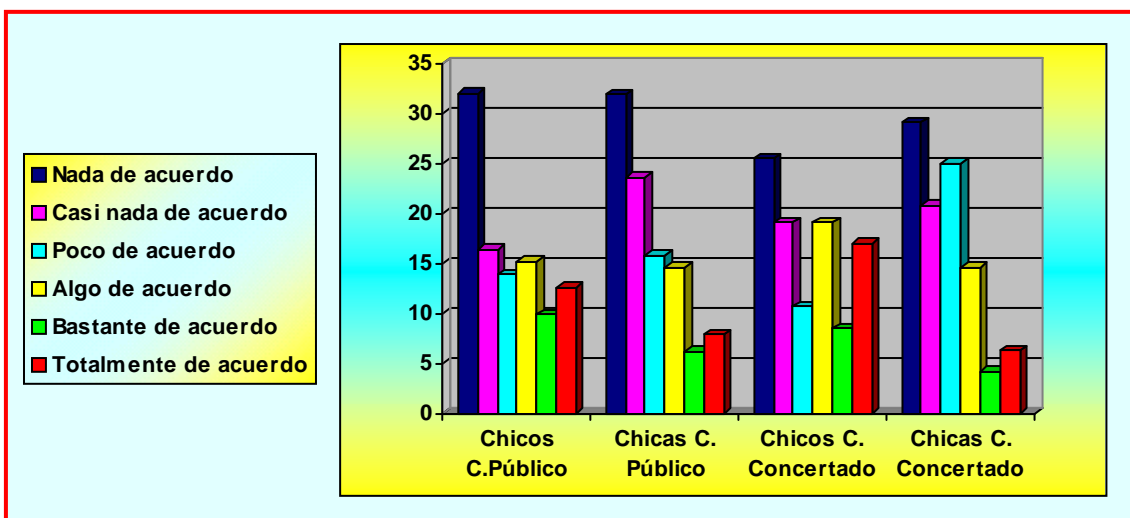


Tabla y Gráficos del ITEM II.23: Suelo merendar galletas, pasteles, bizcochos...

Los escolares encuestados afirman de manera mayoritaria, estar *nada de acuerdo* con la afirmación presentada. El 31% de los encuestados de ambos sexos lo confirma, así como que el 16,7% de chicos y el 23,3% de chicas afirman estar *casi nada de acuerdo*.

Existen diferencias significativas por género (Chi-cuadrado = 0,000) debido fundamentalmente a que los chicos de ambos tipos de centro manifiestan en porcentajes muy superiores a las chicas *estar de acuerdo* con que consumen galletas, pasteles, bizcochos, durante la merienda.

En este ciclo el alumnado va adquiriendo más autonomía. Tanto en su ambiente familiar como en el colegio, los niños/as deben continuar adquiriendo hábitos y conocimientos de alimentación saludable. La oferta de alimentos con abundantes grasas y *organolépticamente* atractivos para el niño puede repercutir en el patrón dietético futuro. Debe reforzarse o evitar que se pierda el hábito del desayuno completo, ya que la ausencia de éste se ha correlacionado significativamente con sobrepeso y obesidad.

Se debe tener presente que durante la edad escolar, los snacks, donde podríamos enmarcar la merienda, van adquiriendo importancia en el aporte energético total, suponiendo a veces hasta un 30% del aporte calórico y que las máquinas expendedoras de alimentos de comida rápida y bebidas refrescantes y azucaradas en los colegios, suponen un serio problema para conseguir una dieta equilibrada (Birch, 2008)⁴⁸.

Nos identificamos con la opinión de Casimiro Andujar (2002:120)⁴⁹, respecto a los hábitos de alimentación sanos, cuando considera “*que los programas de Educación para la Salud no se deben de conformar con desarrollar conceptos, sino que es necesario diseñar estrategias para que se produzcan realmente cambios en las conductas alimenticias, intentando reconciliar lo apetecible con lo sano*”.

⁴⁸ Birch, LL. (2008). Children's preference for high-fat foods. *Nutritional Review*, pp: 50:249-55

⁴⁹ Casimiro Andujar, A. J. (2002). *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

ITEM II.24: Normalmente voy a restaurantes para comer hamburguesas, pizzas...

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	144	36,36	205	48,93	13	27,66	25	52,08	157	35,44	230	49,25
Casi nada de acuerdo	90	22,73	83	19,81	11	23,40	6	12,50	101	22,80	89	19,06
Poco de acuerdo	62	15,66	61	14,56	11	23,40	7	14,58	73	16,48	68	14,56
Algo de acuerdo	49	12,37	37	8,83	6	12,77	6	12,50	55	12,42	43	9,21
Bastante de acuerdo	27	6,82	18	4,30	2	4,26	2	4,17	29	6,55	20	4,28
Totalmente de acuerdo	24	6,06	15	3,58	4	8,51	2	4,17	28	6,32	17	3,64
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

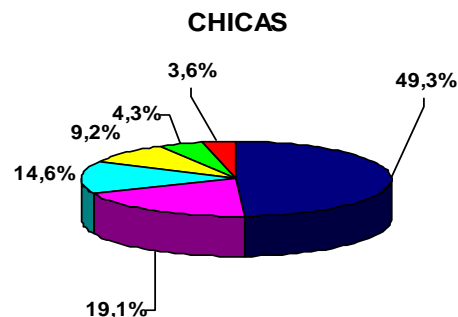
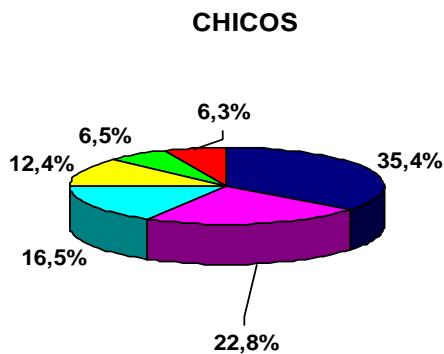
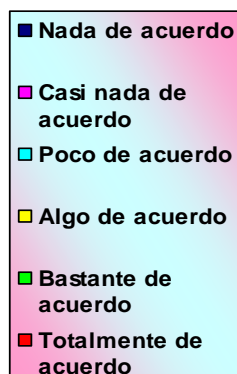
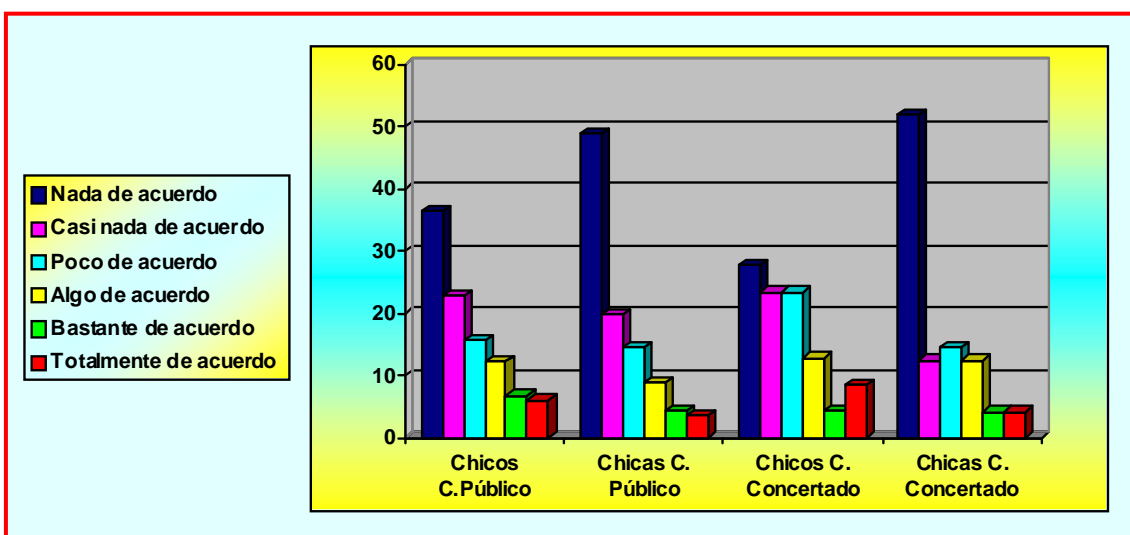


Tabla y Gráficos del ITEM II.24: Normalmente voy a restaurantes para comer hamburguesas, pizzas...

En primer lugar, cabe destacar la paridad existente en las respuestas recogidas. La mayoría del alumnado afirma *no estar de acuerdo* o *casi nada de acuerdo* en porcentajes muy altos: 58,2% en los chicos y más del 59,8% en las chicas.

Al comparar los datos por género a través del test de Chi-cuadrado, encontramos diferencias significativas (0,000), debido a que el alumnado femenino de manera mayoritaria muestra no estar de acuerdo con la afirmación que se les propone, mientras que el alumnado masculino tanto en la opción estar totalmente de acuerdo presenta valores superiores, como en los datos de la opción estar totalmente en desacuerdo los muestra inferiores. De estos datos podemos inferir que el alumnado femenino está más concienciado en cuanto a la tipología de la comida que se ofrece en estos establecimientos.

En general podemos interpretar como aspecto interesante, la poca afluencia de los escolares a bares y restaurante para ingerir pizzas o hamburguesas, a tenor de lo expresado en el cuestionario. Dato totalmente contrario a los presentados por Donald y Macgregor (2003)⁵⁰ en el estudio realizado en USA y Australia, donde señala que el 80% de los escolares come dos veces o más la misma tipología de comida, a la semana, fuera de casa. En consonancia con este estudio se encuentra los datos reveladores de la VIII Edición del Día Nacional de la Nutrición (*hoy no como en casa*)⁵¹, en la se estima que los españoles destinan cerca de un tercio de su presupuesto alimentario a comer fuera del hogar.

Con fecha 19 de noviembre (2009)⁵² aparecía en diversos periódicos de difusión nacional (El País, ABC, El Mundo...) cómo el gobierno trata de luchar contra el consumo excesivo de este tipo de alimentos, en especial en edad escolar: *“El nuevo proyecto de Ley de Seguridad Alimentaria que el Gobierno ha remitido al Congreso se muestra inflexible, sobre todo en la escuela, en dónde quedará vetado el consumo de productos como los refrescos azucarados y los bollos, por poner dos ejemplos”*. El artículo 40.5 del texto se refiere a ello al prohibir *“la venta de alimentos con un alto contenido en ácidos grasos saturados, ácidos grasos trans, sal y azúcares sencillos, ya sea mediante máquinas expendedoras o en cantinas, bares o locales similares situados en el interior de los centros escolares”*.

⁵⁰ Donald, T. y Macgregor, S. (2003). Effect of missing breakfast on the cognitivews funtion of schools children of differing nutritiunal status. *The American Journal of clinical nutrition*.49 (4)pp: 646-664

⁵¹ VIII Edición del Día Nacional de la Nutrición (*hoy no como en casa*). (2009). Disponible en http://www.infoalimentacion.com/noticias/2009/5/2668_comer_fuera_casa.asp Consulta realizada el día 20 de Octubre de 2009.

⁵² LARAZON.COM (2009). Sanidad prohibirá la venta de refrescos y bollos en los colegios. Disponible en: <http://www.larazon.es/noticia/sanidad-prohibira-la-venta-de-refrescos-y-bollos-en-los-colegios> Consulta realizada el día 20 de Octubre de 2009.

ITEM II.25: Para almorzar y cenar de lunes a viernes suelo beber agua.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	87	21,97	78	18,62	6	12,77	9	18,75	93	20,99	87	18,63
Casi nada de acuerdo	34	8,59	48	11,46	4	8,51	4	8,33	38	8,58	52	11,13
Poco de acuerdo	43	10,86	48	11,46	4	8,51	3	6,25	47	10,61	51	10,92
Algo de acuerdo	46	11,62	45	10,74	8	17,02	1	2,08	54	12,19	46	9,85
Bastante de acuerdo	37	9,34	42	10,02	4	8,51	5	10,42	41	9,26	47	10,06
Totalmente de acuerdo	149	37,63	158	37,71	21	44,68	26	54,17	170	38,37	184	39,40
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

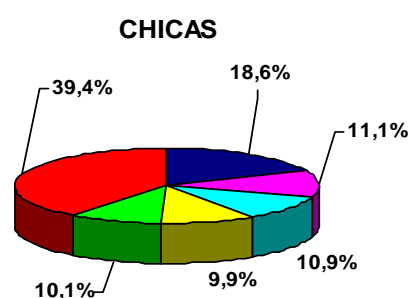
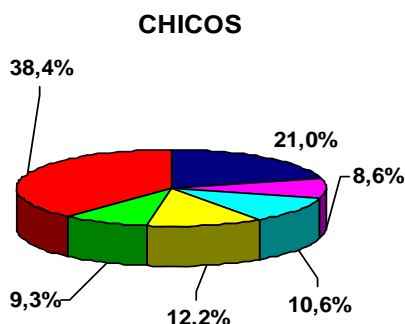
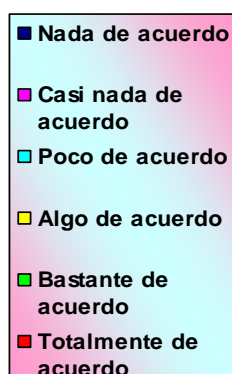
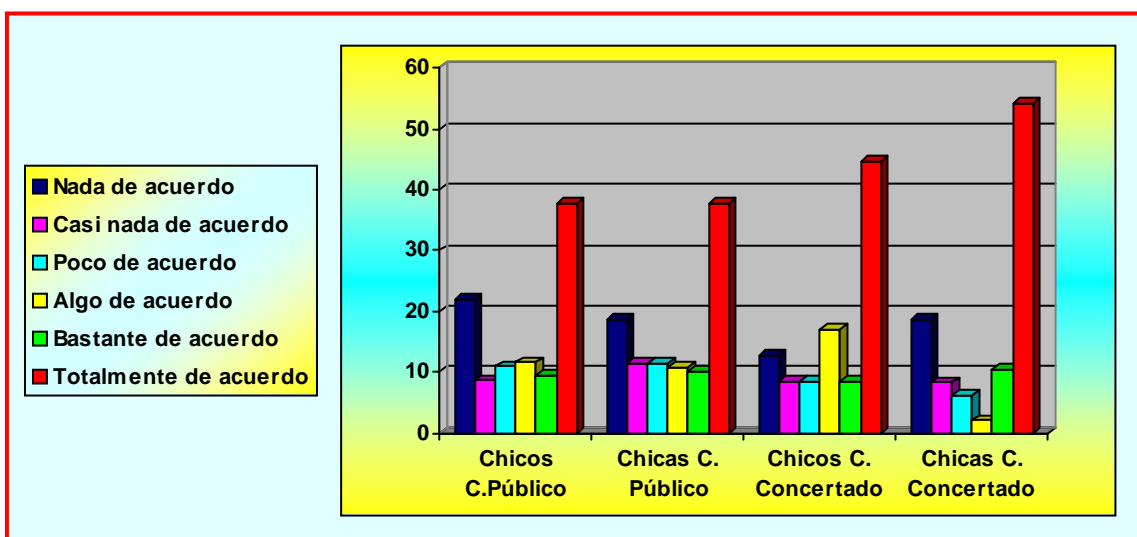


Tabla y Gráficos del ITEM II.25: Para almorzar y cenar de lunes a viernes suelo beber agua.

Más del 38% tanto de chicos como de chicas afirma beber agua en las comidas. Es significativo que más del 20% de los chicos de centros públicos y casi el 20% de las chicas de los centros privados confirman lo contrario.

Cabe señalar también, que aproximadamente un 30% de los encuestados de nuestro estudio (como suma de los datos obtenidos en los valores *casí nada de acuerdo, poco de acuerdo y algo de acuerdo*) tanto en chicos como en chicas de forma global, indican que consumen con asiduidad refrescos en las comidas.

No existen diferencias significativas ni por género, ni por tipo de centro en el test de Chi-cuadrado.

Nuestros datos son similares a los obtenidos por Vílchez Barroso (2007)⁵³ con alumnado procedente de la comarca granadina de los Montes Orientales, así, en su investigación las preferencias del conjunto del grupo tanto en chicos como en chicas de tercer ciclo de Educación Primaria, muestran que la opción más elegida es, la bebida que consumo con más frecuencia durante un día cualquiera es *el agua*, con un 75,6% en las chicas, porcentaje mayor que el 68,5% de los chicos.

Del estudio llevado a cabo por Duarte y cols. (2001)⁵⁴ sobre "*hábitos alimentarios en escolares adolescentes*", según la muestra analizada por estos investigadores obtenemos los siguientes resultados: Un 11,4% de los encuestados declaran consumir leche con la comida, mientras que un 29,4% toma yogur y un 9,6% zumo de frutas. Como bebidas, un 83,4% toman agua con la comida, un 12,8% Coca-Cola y un 5,2% otros refrescos. Si los datos de este estudio nos indican que un 18% (porcentaje bastante elevado) de los encuestados beben refrescos durante las comidas, en nuestro estudio en el caso de chicos de centros públicos es más elevado (próximo al 22%), ya que responden *nada de acuerdo* al consumo de agua durante las comidas.

En los Estados Unidos de America se presenta un programa para la mejora de la ingesta de agua del alumnado de la educación obligatoria (Frumkin, 2009)⁵⁵.

⁵³ Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludable en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵⁴ Duarte Martín, M.; López Martín, R.M; Martín Garzón, M y Blanco Montagut, L. E. (2001). Estudio sobre hábitos alimentarios en escolares adolescentes. *Revista "Centro de Salud"* n. 5, 310-314.

⁵⁵ Frumkin, H. (2009). Safe and Health Schools Environments: an overview. Disponible en: <http://www.epa.gov/schools/cehwebcasts.html> Consulta realizada el día 20 de Octubre de 2009.

ITEM II.26: Normalmente voy a comprar más que ir a hacer deporte.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	201	50,76	122	29,12	26	55,32	11	22,92	227	51,24	133	28,48
Casi nada de acuerdo	52	13,13	62	14,80	7	14,89	9	18,75	59	13,32	71	15,20
Poco de acuerdo	53	13,38	89	21,24	4	8,51	9	18,75	57	12,87	98	20,99
Algo de acuerdo	28	7,07	73	17,42	4	8,51	9	18,75	32	7,22	82	17,56
Bastante de acuerdo	28	7,07	30	7,16	3	6,38	3	6,25	31	7,00	33	7,07
Totalmente de acuerdo	34	8,59	43	10,26	3	6,38	7	14,58	37	8,35	50	10,71
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

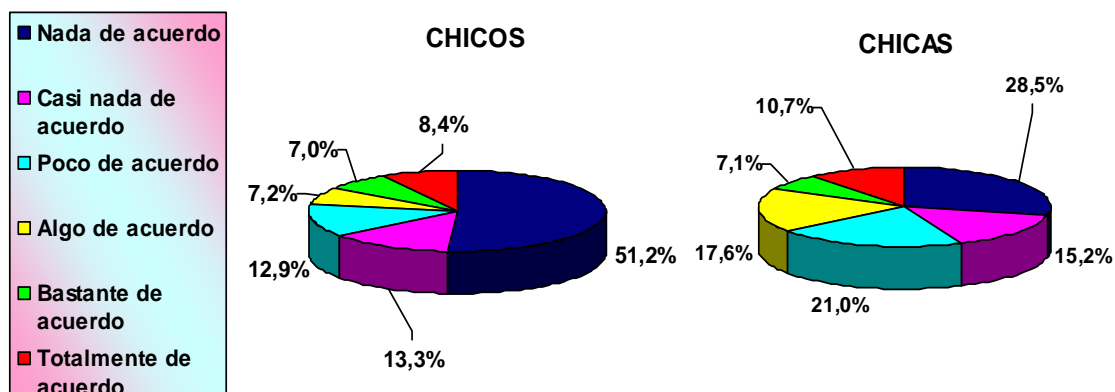
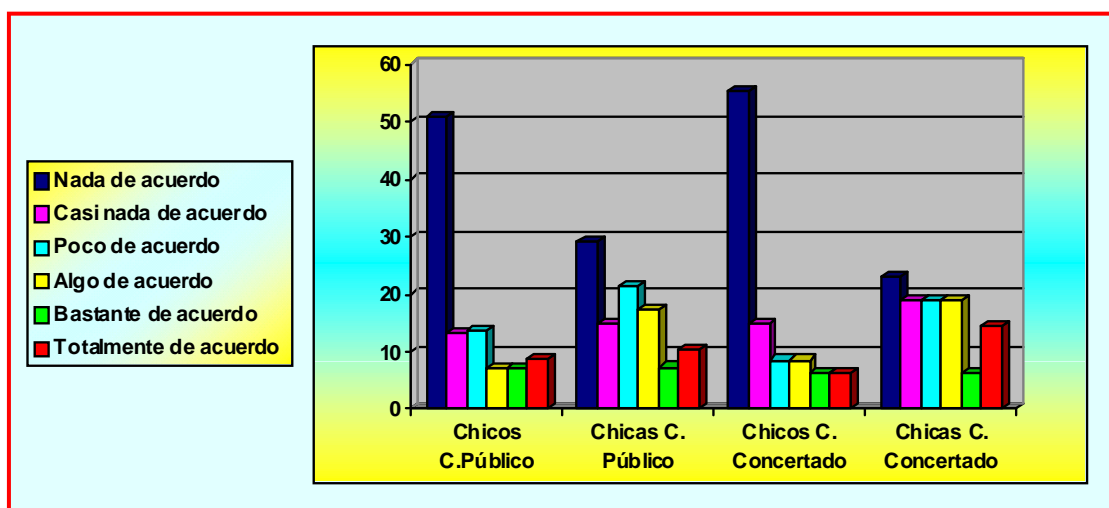


Tabla y Gráficos del ITEM II.26: Normalmente voy a comprar más que ir a hacer deporte.

El aumento tendente en el “*hobby*” de ir de compras es frecuente en las sociedades desarrolladas y en vías de desarrollo. Afortunadamente los chicos y chicas del valle de la Comarca del Guadalhorce no muestran esta tendencia tan acusada como podemos comprobar en el gráfico anterior. A nivel de género, vemos que los chicos, tanto de centros públicos como privados, son más tajantes al indicar que están *nada de acuerdo* con la afirmación “*normalmente voy a comprar que a hacer deporte, ya que llegan a sobre pasar el 50% de los encuestados en ambos casos.* Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado aparecen diferencias significativas por género ($=,000$), debido a las elecciones de las opciones consideradas como negativas, cuya suma es del 35,1% que muestran en todo o en parte *estar de acuerdo* en ir mejor de compras que en hacer deporte. De la misma manera la opción *nada de acuerdo* obtiene en los chicos un 51,2% frente al 28,5% de las chicas en la misma opción.

Los datos obtenidos están en consonancia con el estudio realizado por Gómez López y cols. (2008)⁵⁶ en la provincia de Almería sobre las características en la demanda físico-deportiva del alumnado de dicha provincia. Entre sus conclusiones señala que la demanda de actividades físico-deportivas disminuye con el tránsito hacia niveles educativos superiores, al tiempo que se demanda preferentemente actividades físico-deportivas que más se practican y al mismo tiempo, son las más ofertadas.

El estudio llevado a cabo por la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía sobre hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte (2007)⁵⁷ nos indica que la tasa de práctica en la actualidad indica que el 33,43% de los andaluces realizan alguna actividad deportiva. Por grupos de edad, se observa una clara tendencia decreciente de la práctica deportiva a medida que aumenta la edad de los encuestados, de forma que para el grupo más joven (16 a 25 años) se alcanza un porcentaje de práctica del 57,22%, que va disminuyendo hasta llegar al 15,91% en el grupo de mayor edad (más de 65 años). A la pregunta ¿en qué usa su tiempo libre? los hombres contestaron un 31,27% a realizar algún tipo de deporte mientras las mujeres lo hicieron en un 15,1%. La respuesta ir de compras a centros comerciales obtuvieron un 9,6% por parte de los hombres y 17,87% por parte del género femenino.

⁵⁶ Gómez López, M.; Ruiz Juan, F.; García Montes, M. E. y Valero Valenzuela, A. (2008) “Característica de la demanda físico-deportiva del alumnado almeriense de educación secundaria post obligatoria. Universidad de Murcia.

⁵⁷ Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía (2007). “Hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte”. Disponible en: <https://ws072.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/opencms/noticias/index.html> Consulta realizada el día 20 de Octubre de 2009.

ITEM II.27: La mayoría de las películas que veo son descargadas de Internet.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	138	34,85	164	39,14	18	38,30	21	43,75	156	35,21	185	39,61
Casi nada de acuerdo	60	15,15	54	12,89	2	4,26	6	12,50	62	14,00	60	12,85
Poco de acuerdo	46	11,62	42	10,02	6	12,77	5	10,42	52	11,74	47	10,06
Algo de acuerdo	34	8,59	56	13,37	5	10,64	2	4,17	39	8,80	58	12,42
Bastante de acuerdo	47	11,87	47	11,22	4	8,51	5	10,42	51	11,51	52	11,13
Totalmente de acuerdo	71	17,93	56	13,37	12	25,53	9	18,75	83	18,74	65	13,92
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

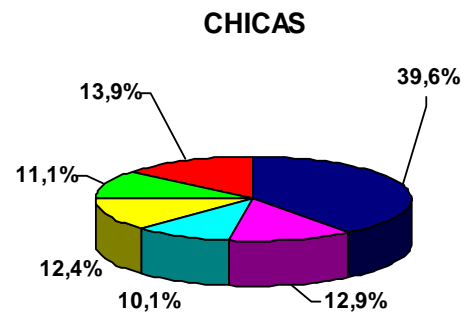
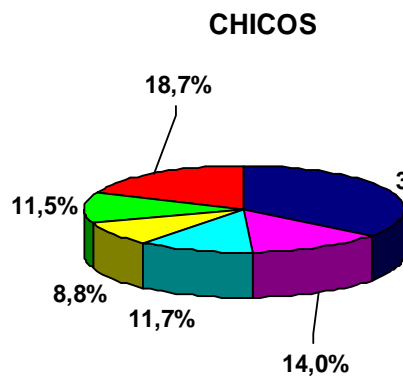
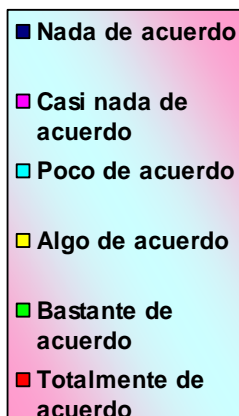
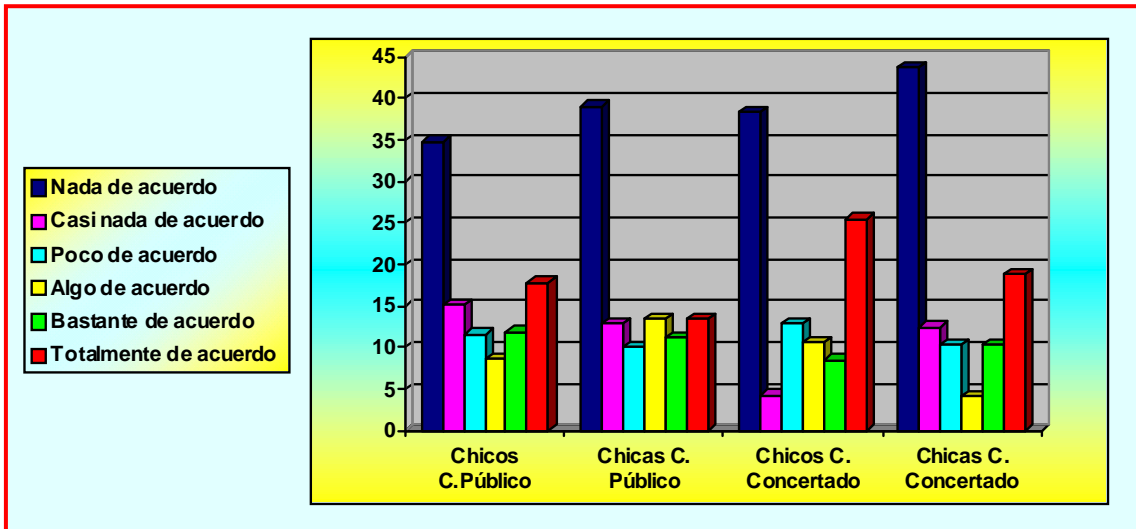


Tabla y Gráficos del ITEM II.27: La mayoría de las películas que veo son descargadas de Internet.

Prácticamente el 50 % de los encuestados (si sumamos los valores *nada de acuerdo* y *casi nada de acuerdo*) tanto chicos como chicas afirman no descargar películas de internet. Los resultados no son tan parecidos a la hora de indicar que sí se descargan películas de internet. Los chicos de centros privados llegan a alcanzar hasta un 25,53% de encuestados que casi todas las películas que ven son descargadas de internet. Mientras que los chicos de centros públicos lo hacen en un 17,93%. En el género femenino de nuevo las chicas de centros privados (18,75%) que afirman ver películas descargadas de internet son más numerosas que las chicas de centros públicos (13,37%). Queda de manifiesto que los alumnos y alumnas de centros privados suelen ver películas descargas de internet en mayor número que alumnos o alumnas de centros públicos.

Del estudio realizado por la empresa “*Ya.com Internet Factory*” (2009)⁵⁸ sobre la muestra MetaScore⁵⁹ afirma en su estudio “*El 87% de los internautas considera que la descarga e intercambio de archivos por internet no debería ser ilegal*”. El 28,9% de los encuestados utiliza Internet para descargar archivos de música, vídeo o programas de software diariamente, mientras que el 23,5% lo hace al menos una vez a la semana. Sólo el 12,3% no descarga nunca este tipo de archivos, que son, en su mayoría, de música (66%).

La agencia de investigación y consultoría estratégica, “*The Cocktail Analysis*” (2009)⁶⁰ especializada en tendencias de consumo, comunicación y nuevas tecnologías y medios de comunicación, ha llevado a cabo un estudio sobre consumo audiovisual sobre nuevos dispositivos (Internet y teléfono móvil). Dicho estudio realizado en abril de 2009, sobre una muestra de 1205 encuestados, nos indica que un 71% de los individuos encuestados sí descargan de internet por un 29% que no lo hace. Con una media de 6,6 horas de contenidos descargados, siendo las series extranjeras, películas y música lo más descargado de la red.

ADESE (2009)⁶¹ en su estudio considera que cerca del 44,6% de los juegos informáticos o de videoconsolas que se usan en España han sido adquiridos ilícitamente mediante descargas piratas o a través del top manta.

⁵⁸ YA.COM (2009). las descargas y la compra de programas, archivos música y videos no originales: un derecho o un delito. Disponible en: http://investigacion.ya.com/archivos/encuesta_de_descargas_con_nota_prensa.pdf Consulta realizada el día 20 de Octubre de 2009.

⁵⁹ Es una muestra de más de 5.000 Internautas de España, se encuentra al servicio tanto de instituciones públicas como de las empresas privadas.

⁶⁰ Informe televidente 2.0 consumo audiovisual en nuevos dispositivos en España. Disponible en http://tcanalysis.com/uploads/2009/06/televidente_2.0_ejecutivo.pdf Consulta realizada el día 20 de Octubre de 2009.

⁶¹ Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (2009).

ITEM II.28: Casi todos los días juego con la videoconsola o con el ordenador.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	89	22,47	159	37,95	8	17,02	27	56,25	97	21,90	186	39,83
Casi nada de acuerdo	65	16,41	78	18,62	11	23,40	9	18,75	76	17,16	87	18,63
Poco de acuerdo	62	15,66	62	14,80	9	19,15	1	2,08	71	16,03	63	13,49
Algo de acuerdo	56	14,14	41	9,79	7	14,89	6	12,50	63	14,22	47	10,06
Bastante de acuerdo	42	10,61	34	8,11	4	8,51	0	0,00	46	10,38	34	7,28
Totalmente de acuerdo	82	20,71	45	10,74	8	17,02	5	10,42	90	20,32	50	10,71
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

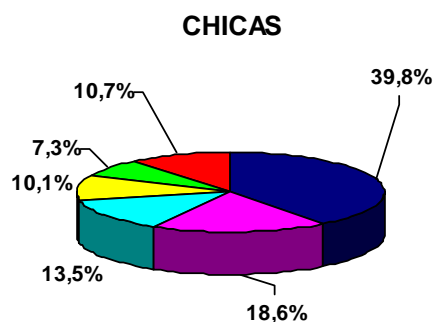
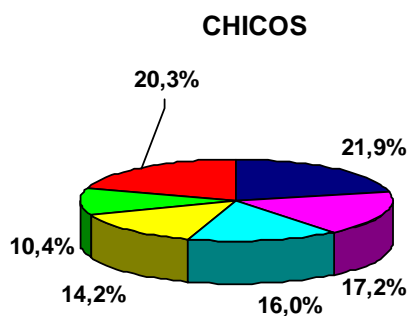
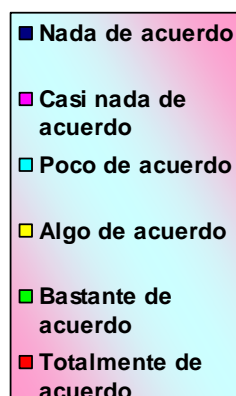
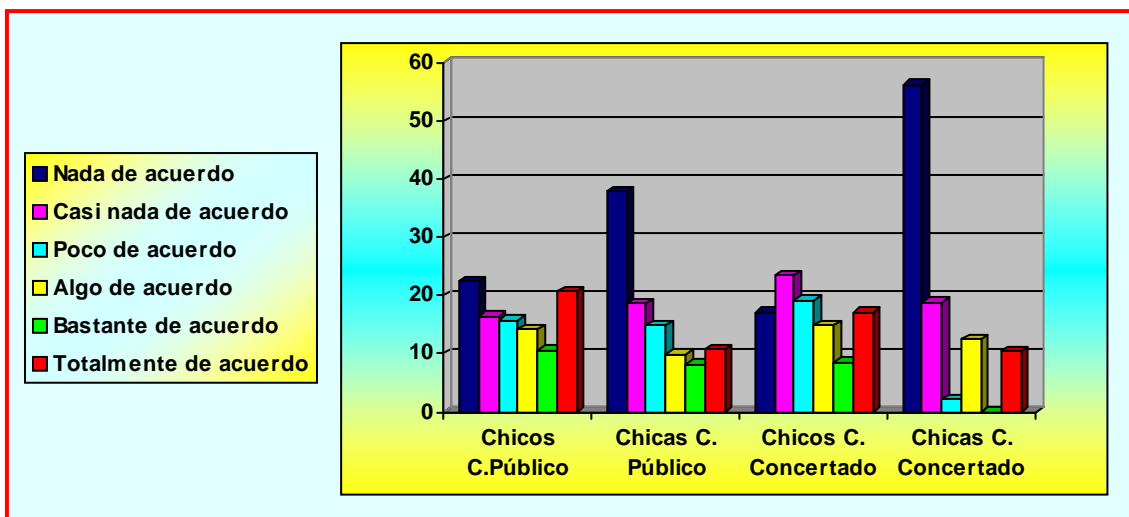


Tabla y Gráficos del ITEM II.28: Casi todos los días juego con la videoconsola o con el ordenador.

El 56,9% de las chicas de los colegios privados afirma no estar *nada de acuerdo* con jugar todos los días en el ordenador, mientras que los chicos del mismo colegio solo lo afirman en un 20%. Las chicas de centros privados parece ser que se muestran reacias a la utilización de este tipo de juegos ya que si sumamos los valores *nada de acuerdo* y *casi nada de acuerdo* llegamos a un 70% de las encuestadas de centros privados. En los colegios públicos la tendencia es la misma aunque en porcentajes más pequeños. Los chicos de centros públicos podemos indicar que no se decantan prácticamente por su uso ni por no utilizarla, ya que obtienen valores muy parecidos en todas las respuestas posibles. Vemos en la tabla del presente ítem cómo existen diferencias a nivel de género. Las chicas juegan menos con la videoconsola o con el ordenador que los chicos, alcanzando estos últimos en los centros públicos un valor cercano al 20% y de un 17% los chicos de centros privados.

Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado encontramos diferencias significativas por género (0,000) debido a que el alumnado masculino duplica al femenino en cuanto a estar *totalmente de acuerdo*, por el contrario el alumnado femenino muestra estar *totalmente en desacuerdo* en un 39,8% frente al alumnado masculino que presenta en esta opción valores del 21,9%.

Nuestros datos son coincidentes con los obtenidos por Vílchez Barroso (2007)⁶² con alumnado del mismo ciclo que el nuestro en la comarca granadina de los Montes Orientales, así un 51,8% de chicos afirman que *Sí juegan con frecuencia con el ordenador* y un 27,5% de las chicas que opinan lo mismo. Viéndose esta diferencia tanto en su conjunto como en el resultado de cada alternativa, dónde la distancia entre los porcentajes de los chicos y chicas es notable, como en la opción *Nunca* (17% de los chicos y 42,7% en chicas), en las opciones: *Bastantes veces* (13,5% de los chicos y 3,8% de las chicas) y, *Muchas veces* (16,3% de los chicos y 4,6% de las chicas), en los que ambos porcentajes también se reflejan distanciados entre los dos grupos. Estas diferencias entre las opciones de respuesta de chicos y chicas han provocado la significatividad estadística en las pruebas del Chi-cuadrado con un valor = 0,000, igual que ocurre con nuestros datos.

⁶² Vílchez Barroso, G. (2007). Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludable en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

El estudio realizado por Navarro Morcillo (2002)⁶³ en la población de Palma del Río (Córdoba) nos revela datos interesantes a este respecto. Un 77,7% del alumnado de ESO dispone de videoconsola. El alumnado de ESO la utiliza una media de 2,2 días semanales frente a 1,3 días de media en el alumnado de Bachillerato-FP-CF. Según datos del Estudio General de Medios acumulado de febrero a noviembre de 2001 el 19,7% del total de la población española disponen de videoconsola mientras que el porcentaje entre la población andaluza es del 25,8%.

Respecto al contexto de utilización de la videoconsola, casi la mitad del alumnado de ESO la usa, un 38,4% con hermanos y un 14% con amigos. En Bachillerato-FP-CF los porcentajes se reparten casi igual entre las tres modalidades. Sobre la disponibilidad de videoconsola en el dormitorio un 42,5% del alumnado de ESO que la tiene dispone de ella frente a un 35% del alumnado en Bachillerato-FP-CF. Dentro de las conclusiones de este estudio destacamos el que los chicos utilizan la videoconsola con una frecuencia significativamente superior a las chicas. La disponibilidad parental en cuanto a acceso a medios es muy superior en los niños ya que disponen de más medios en el hogar, de más televisión en la habitación, tienen menos limitación en cuanto a tiempo de visionado de la televisión y más libertad en uso de internet.

En relación a este ítem, mostramos los datos obtenidos por ADESE (2009)⁶⁴ en su estudio con fecha 2 de diciembre:

- En España, uno de cada tres hogares cuenta con, al menos, una consola de videojuegos y el 58% tiene ordenador.
- Cerca de 10,4 millones de personas, es decir, el 22,5% de la población, se declara jugadora de videojuegos en nuestro país; 1.530.000 usuarios más que en 2006.
- En relación a las plataformas de juegos, el 14,5% de españoles juegan con PC, el 15,16% con consola y el 4,9% lo hace a través del teléfono móvil.
- La edad media de los jugadores en España es de 22 años para PC y 20 para la consola. El número de mujeres aficionadas a los videojuegos aumenta en 2009; cerca del 19% se declara gamer activa.

⁶³ Navarro Morcillo, L. F.(2002). "Los hábitos de consumo en medios en comunicación en los jóvenes cordobeses". Comunicar 21, Revista Científica de Comunicación y Educación, pp.167-171

⁶⁴ ADESE (2009). Disponible en: http://www.adese.es/index.php?option=com_content&view=article&id=58:adese-presenta-las-conclusiones-de-su-estudio-usos-y-habitos-de-los-videojugadores-espanoles&catid=0:adese Consulta realizada el día 20 de Octubre de 2009.

- Los géneros más jugados en el último año son: acción, deportes, coches y aventuras.

A continuación podemos ver los % de las diferentes comunidades autónomas en relación a los usuarios que juegan con ordenador, videoconsolas y teléfonos móviles.

	TOTAL	Andalucía	Aragón	Asturias	Balears	Canarias	Cantabria	Castilla-León	Castilla-La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja
Total Miembros	12272	2188	354	288	286	554	156	683	544	1964	1342	293	743	1674	379	166	575	85
TOTAL JUEGAN	22,5%	20,8%	22,8%	20,2%	25,3%	26,7%	27,6%	20,1%	20,4%	22,1%	24,8%	29,0%	19,5%	25,3%	22,3%	10,4%	18,9%	22,6%
Juegan al ORDENADOR	14,5%	12,4%	14,3%	13,4%	12,9%	20,4%	15,0%	15,2%	13,4%	15,2%	14,7%	20,1%	15,2%	15,1%	14,5%	7,2%	12,4%	13,6%
Juegan a la CONSOLA	15,6%	16,8%	15,2%	14,3%	20,0%	19,6%	22,0%	12,4%	13,8%	13,9%	15,7%	20,0%	12,4%	17,8%	15,5%	7,0%	14,5%	13,9%
Juegan con el TELÉFONO MÓVIL	4,9%	3,4%	3,2%	5,8%	4,8%	5,8%	14,0%	3,4%	1,6%	6,7%	10,3%	3,8%	2,5%	3,9%	6,3%	2,9%	0,6%	2,6%

A nivel internacional nuestros datos, contrastan con los presentados con la asociación americana de medios de comunicación y familia (2007)⁶⁵. Esta asociación afirma que más del 60% del alumnado del Estado de Minnesota utiliza diariamente los juegos de ordenador.

⁶⁵ Asociación americana de medios de comunicación y familia (National Institut on Media and the Family. Disponible en: <http://www.mediafamily.org/about/index.shtml> Consulta realizada el día 21 de octubre de 2009.

ITEM II.29: Suelo arreglar juguetes rotos o construirlo por mí mismo/a.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	69	17,42	133	31,74	8	17,02	12	25,00	77	17,38	145	31,05
Casi nada de acuerdo	39	9,85	65	15,51	6	12,77	11	22,92	45	10,16	76	16,27
Poco de acuerdo	48	12,12	50	11,93	6	12,77	10	20,83	54	12,19	60	12,85
Algo de acuerdo	71	17,93	56	13,37	5	10,64	3	6,25	76	17,16	59	12,63
Bastante de acuerdo	60	15,15	54	12,89	5	10,64	4	8,33	65	14,67	58	12,42
Totalmente de acuerdo	109	27,53	61	14,56	17	36,17	8	16,67	126	28,44	69	14,78
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

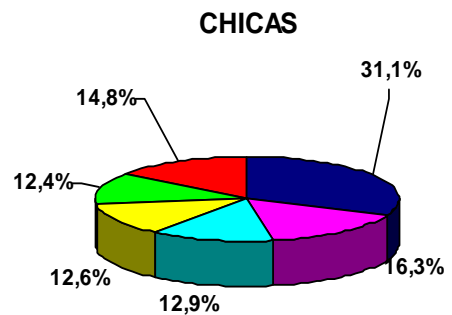
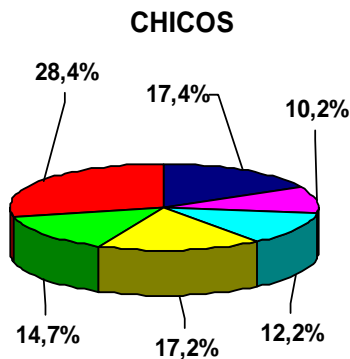
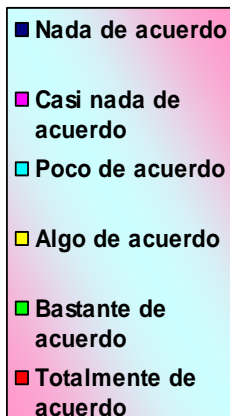
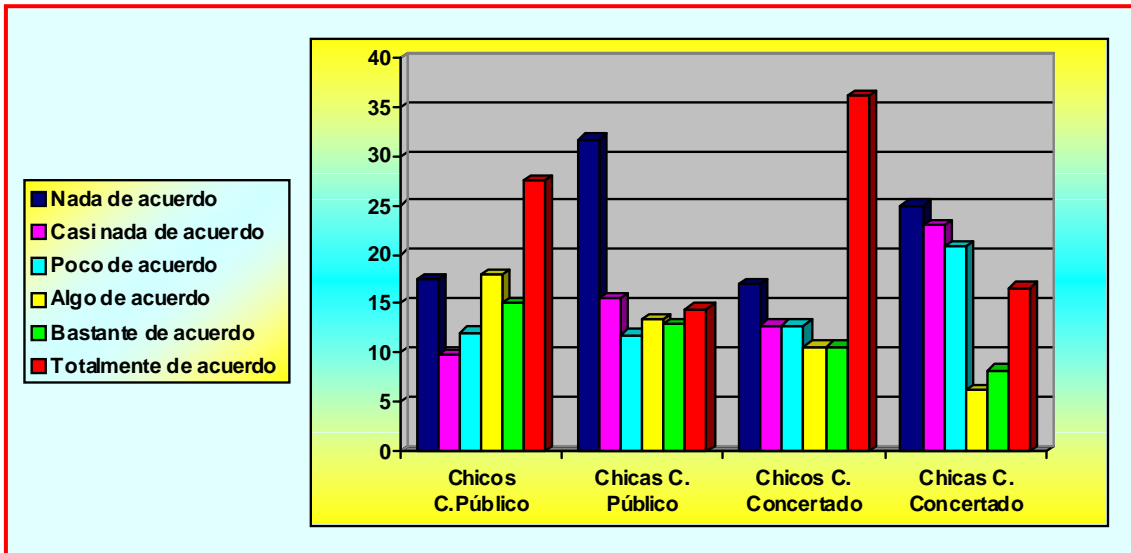


Tabla y Gráficos del ITEM II.29: Suelo arreglar juguetes rotos o construirlos por mí mismo/a.

Los datos son relevantes en el sentido de que son los chicos los que manifiestan que *Suelen arreglar juguetes rotos o construirlos por si mismos*, con un valor del 28,4% en la opción *totalmente de acuerdo* que casi duplica a los obtenidos por las chicas en la misma opción 14,8%. De la misma manera y tomando como referencia la opción *nada de acuerdo*, sucede de la misma manera, los chicos en un 17,4% están *totalmente en desacuerdo* frente a las chicas que eligen esta opción en un 31,1%. Queda patente que los chicos tanto de centros públicos como privados tienen mayor tendencia a reparar sus propios juguetes o a construir los suyos. Las chicas tienen una tendencia contraria en ambas instituciones.

Al comparar los datos con el test de Chi-cuadrado, obtenemos diferencias significativas tanto por tipo de centro (0,005), como por género (0,000), debido fundamentalmente a las diferencias en las opciones extremas *totalmente de acuerdo* y *totalmente en desacuerdo*.

Torres Campos (2008)⁶⁶ al encuestar a padres y madres de alumnos de la comarca granadina de La Costa, considera que el juguete cuando pasa un tiempo puede perder interés, se puede estropear, puede dejar de tener la satisfacción que al niño o niña le producía al jugar, la motivación por parte de las familias por seguir utilizándolos, el buscar otras posibles funciones o usos de ese juguete, el ayudar a buscar nuevas posibilidades de uso, es algo que implica a la familia, si casi la mitad de las personas (45,5%) que responden dicen que con los juguetes que les compran se deterioran y pocas veces hay interés por repararlos.

⁶⁶ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

ITEM II.30: Por las tardes, realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	29	7,32	40	9,55	3	6,38	5	10,42	32	7,22	45	9,64
Casi nada de acuerdo	17	4,29	19	4,53	0	0,00	4	8,33	17	3,84	23	4,93
Poco de acuerdo	18	4,55	31	7,40	0	0,00	7	14,58	18	4,06	38	8,14
Algo de acuerdo	32	8,08	53	12,65	3	6,38	8	16,67	35	7,90	61	13,06
Bastante de acuerdo	58	14,65	61	14,56	9	19,15	9	18,75	67	15,12	70	14,99
Totalmente de acuerdo	242	61,11	215	51,31	32	68,09	15	31,25	274	61,85	230	49,25
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

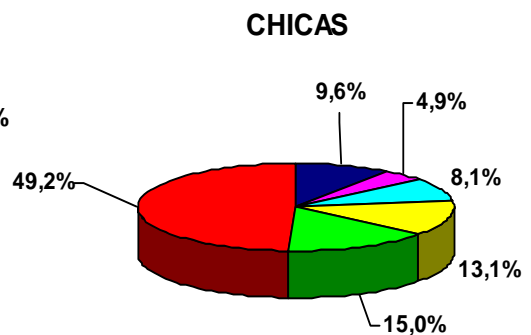
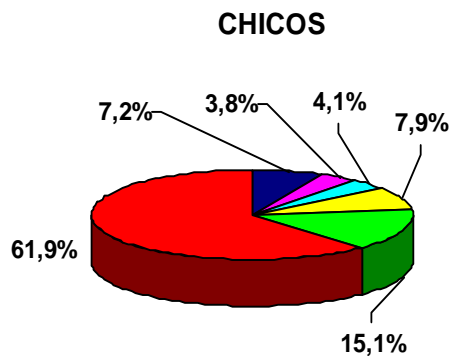
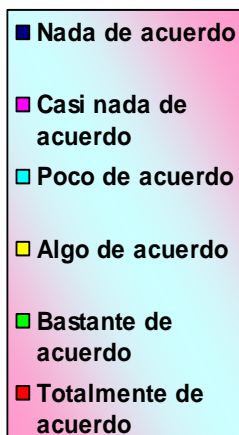
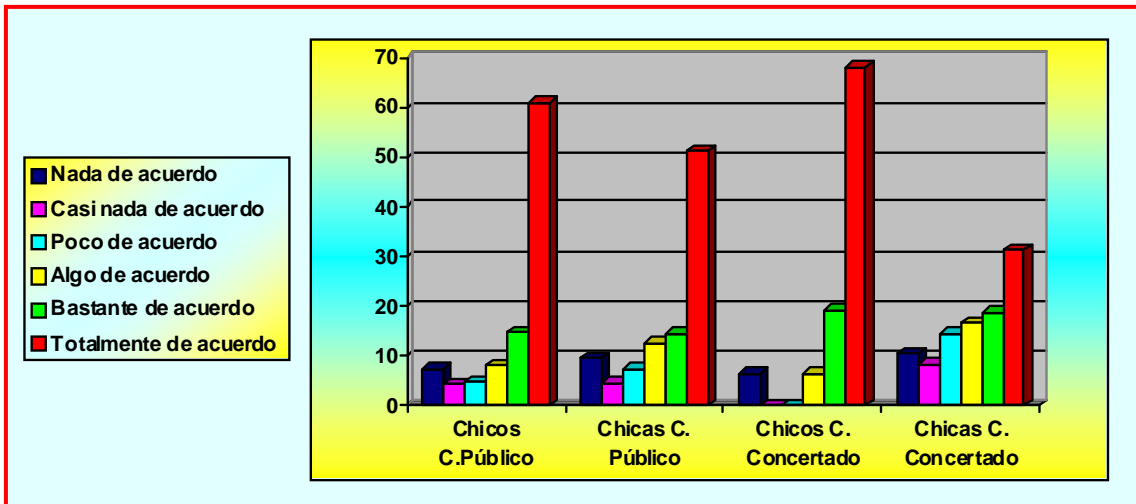


Tabla y Gráficos del ITEM II.30: Por las tardes, realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.

El 61,9% de los encuestados afirma realizar deporte por la tarde y el 49,2% de las encuestadas también. Vemos como existen diferencias importantes en cuanto al género; ya que los chicos de centros públicos rondan el 62% y los de centros privados el 68%, mientras que las chicas de centros públicos lo hacen en un 51%, siendo las que realizan menos actividad física, con notoria diferencia, las chicas de centros privados que sólo alcanzan el 32%. Así, se manifiesta en el test de Chi-cuadrado en el que se obtiene un valor de 0,000 al comparar los datos por género. A nivel del carácter del centro, público o privado, vemos como las diferencias no son estadísticamente relevantes.

Esta diferencia en cuanto algo al género relacionado con la práctica de actividad física está en concordancia con la investigación realizada por De Hoyo Lora y Sañudo Corrales (2007)⁶⁷ en la que el 58% de los chicos practican actividad física frecuentemente (4 o más días a la semana), siendo este porcentaje de un 28% en las chicas. Respecto a la población que realiza actividad física de vez en cuando, en dicho estudio es de un 21% en chicos y un 35% en chicas. Alguna de las conclusiones de dicho estudio afirman que el porcentaje de chicas que realiza práctica física respecto al de chicos, es significativamente inferior. Estas diferencias probablemente se deban a razones de índole sociocultural, de tal forma que aún pueden quedar ideas arraigadas del papel activo del niño ofertándole actividades deportivas, y la relativa pasividad de la niña con actividades más pausadas.

El estudio de Macarro (2008)⁶⁸ realizado con chicos y chicas de 16 años en la provincia de Granada mostró datos coincidentes con los nuestros, así, un porcentaje acumulado en las chicas del (67,9%) indican que no realizan actividad física en la actualidad, bien porque nunca la hayan llevado a cabo, bien porque la han abandonado. Este dato contrasta con el porcentaje de chicos que están en la misma situación, un (29,2%). Solamente el (30,1%) realizan actividad físico deportiva, y de ellas, el (22,3%) practica un deporte. Cuando compara los datos por género, podemos observar diferencias entre la frecuencia de práctica de actividad físico deportiva. Los chicos presentan una frecuencia de práctica levemente superior a las chicas. Un porcentaje acumulado del (77,9%) de los chicos realizan ejercicio físico con dos o más veces por semana, frente (65,6%) de las chicas. Es relevante destacar que,

⁶⁷ De Hoyo Lora, M. y Sañudo Corrales, B. (2007). Motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 7 (26) pp. 87-98. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm> Consulta realizada el día 21 de octubre de 2009.

⁶⁸ Macarro, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

hay más chicos y chicas que realizan actividad físico deportiva en su tiempo libre, pero además, las chicas que llevan a cabo este tipo de actividades lo hacen con una frecuencia de práctica inferior a la de los chicos.

Podemos observar como el nivel de práctica de actividad física de los chicos se presenta mayor que el de las chicas, lo que coincide con estudios realizados con anterioridad en nuestro país (Cantera y Devís, 2000⁶⁹; Tercedor y cols. 2003⁷⁰; Chillón, 2005⁷¹). Profundizando en este aspecto, encontramos estudios cuyos resultados son bastante coincidentes con los obtenidos por nuestro estudio. En general plantean que los chicos, en general, presentan una tasa de práctica de actividad físico deportiva en su tiempo de ocio por encima del 50%, (Torre, 1998⁷²; García Ferrando, 2001⁷³; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003⁷⁴), aunque encontramos trabajos de investigación en los que se obtienen como resultados que este porcentaje no llega a la mitad de nuestros encuestados (Ruiz Juan, García Montes y Gómez López, 2005)⁷⁵.

A nivel internacional, si comparamos nuestros datos con los obtenidos por la Comisión Australiana (2008)⁷⁶ para el deporte, en la encuesta sobre ejercicio, recreación y deporte, en general, en Australia, más del 80% de los niños y niñas de la misma edad suelen realizar deporte por lo menos una vez al día. Señalar que entre los niños Aborígenes y del Estrecho de Torres, el porcentaje de niños que realizan deporte es menor que entre los no aborígenes, 45%. Aun, se agudizan mas las diferencias entre las niñas, el 25% de las aborígenes y del Estrecho de Torres afirman hacer deporte una vez al día.

⁶⁹ Cantera, M.A. y Devís, J. (2000). "Physical activity levels of secondary school spanish adolescents". *European Journal of Physical Education*, 2000; 5, 1: 28-44.

⁷⁰ Tercedor, P.; M. Pérez, I.; Chillón, P.; González-Groos, M.; Montero, A.; Moreno, L.A.; De Rufino-Rivas, P.; Torralba, C (2003). Avena Group. "Physical activity level in spanish adolescents. The avena study". *Actas del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida*. Granada, 2003.

⁷¹ Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis doctoral, 2005. Universidad de Granada.

⁷² Torre Ramos, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis doctoral. Granada: Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico de la Universidad de Granada

⁷³ García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos de la última década del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.

⁷⁴ Moreno, J. A.; Rodríguez, P, L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11, 2, 14-28.

⁷⁵ Ruiz Juan, F.; García Montes, M.E. y Gómez López, M. (2005). *Hábitos físico deportivos en centros escolares y universitarios*. Madrid: Gymnos.

⁷⁶ Australian Sport Comission: Participation in exercise, recreation and sport. Survey 2008. Annual report. Disponible en: http://www.ausport.gov.au/information/scors/ERASS/exercise,_recreation_and_sport_survey_past_reports/erass_2008. Consulta realizada el día 17 de octubre de 2009.

ITEM II.31: Creo que se ahorra más agua en un baño que en una ducha.

	Tipo de Centro – Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	238	60,10	261	62,29	29	61,70	36	75,00	267	60,27	297	63,60
Casi nada de acuerdo	25	6,31	14	3,34	1	2,13	2	4,17	26	5,87	16	3,43
Poco de acuerdo	23	5,81	32	7,64	2	4,26	3	6,25	25	5,64	35	7,49
Algo de acuerdo	25	6,31	27	6,44	6	12,77	1	2,08	31	7,00	28	6,00
Bastante de acuerdo	23	5,81	24	5,73	2	4,26	0	0,00	25	5,64	24	5,14
Totalmente de acuerdo	62	15,66	61	14,56	7	14,89	6	12,50	69	15,58	67	14,35
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

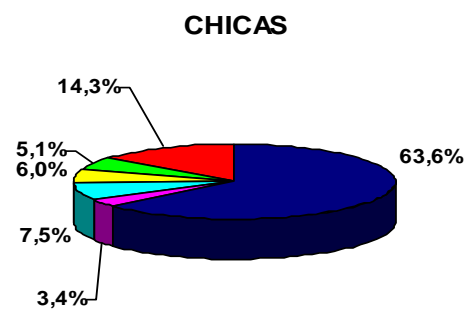
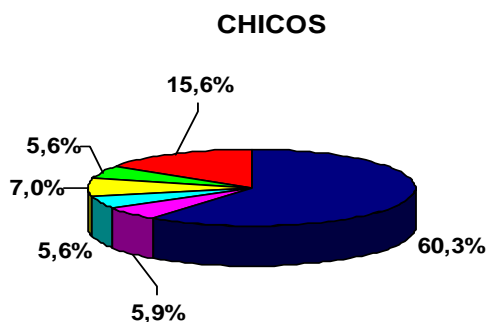
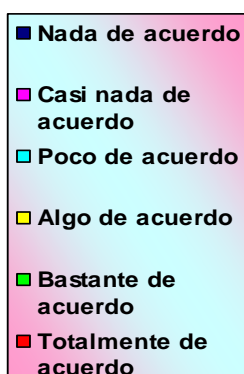
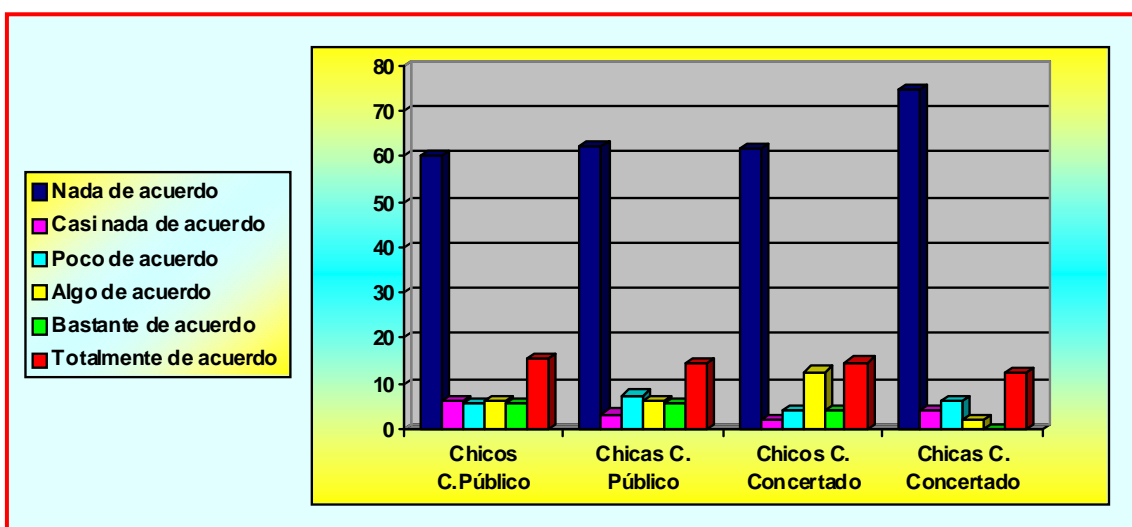


Tabla y Gráficos del ITEM II.31: Creo que se ahorra más agua en un baño que en una ducha.

Las respuestas obtenidas en este ítem reflejan que prácticamente un 75% del alumnado en general está en *desacuerdo* con la afirmación que se le plantea “*se ahorra mas agua en un baño que en una ducha*”. Son conscientes que es significativo el ahorro de agua que se produce al ducharse. Destaca que un 25% del alumnado no sea consciente de este mismo hecho. No existen diferencias significativas por tipo de centro, ni entre chicos y chicas, en el test de Chi-cuadrado.

Según el “*Informe sobre el consumo de agua en los hogares españoles*”, realizado por Hansgrohe (2008)⁷⁷, las familias españolas podrían reducir más de un 48% su consumo de agua en el ámbito doméstico con la utilización de las últimas tecnologías de reciclado y de reducción del caudal para duchas y grifos. España es uno de los cinco países de la Unión Europea (junto con Bélgica, Luxemburgo, Alemania e Italia) que más agua consume por habitante, cifrándose el gasto diario por individuo en 171 litros, 121 más del establecido por la Organización Mundial de la Salud como el volumen mínimo para cubrir las necesidades básicas. En el caso de Andalucía, esta cantidad se eleva hasta los 189 litros por habitante y día, un 2,7% más que la media nacional. Este mismo informe nos indica que los españoles podrían reducir su consumo de agua doméstica más de un 48 por ciento con la aplicación de las últimas tecnologías de reciclado y de reducción del caudal para duchas y grifos.

Martín-Ortega y Berbel Vecino (2005)⁷⁸, en su estudio sobre Metodología para el análisis de presiones y tendencias de consumo doméstico de agua en la Demarcación Hidrográfica del Guadalquivir, nos indican que el consumo doméstico, que supone el 13% del consumo total de agua de la Cuenca, constituye el uso prioritario del agua, y se prevé un aumento del 29% sobre los niveles actuales para el año 2015. El análisis de los factores determinantes pone de manifiesto la gran importancia que va a tener el crecimiento de la población en el aumento del consumo de agua, pero también el modo de vida de esta población y la configuración de sus viviendas en el espacio.

⁷⁷ Hangrohe (2008). Compañía líder en el desarrollo y fabricación de duchas y griferías. Disponible en: <http://www.hansgrohe.es>. Consulta realizada el día 16 de octubre de 2009.

⁷⁸ Martín, J. y Berbel, J. (2005) " Metodología para la caracterización económica del uso industrial del agua bajo la aplicación de la Directiva Marco de Agua en la Demarcación Hidrográfica del Guadalquivir". En : López-Geta, J.A.; Rubio Campos, J.C y Martín Machuca, M. (eds) *VI Simposio del Agua en Andalucía*. Tomo I, Ed: Instituto Geológico y Minero de España (563-574).

ITEM II.32: Cuando me lavo los dientes cierro el grifo del agua.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	15	3,79	12	2,86	2	4,26	3	6,25	17	3,84	15	3,21
Casi nada de acuerdo	9	2,27	7	1,67	0	0,00	2	4,17	9	2,03	9	1,93
Poco de acuerdo	17	4,29	7	1,67	0	0,00	1	2,08	17	3,84	8	1,71
Algo de acuerdo	19	4,80	10	2,39	0	0,00	1	2,08	19	4,29	11	2,36
Bastante de acuerdo	35	8,84	39	9,31	4	8,51	4	8,33	39	8,80	43	9,21
Totalmente de acuerdo	301	76,01	344	82,10	41	87,23	37	77,08	342	77,20	381	81,58
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

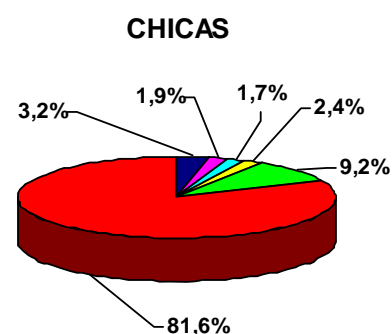
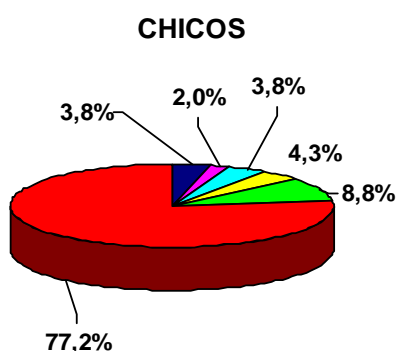
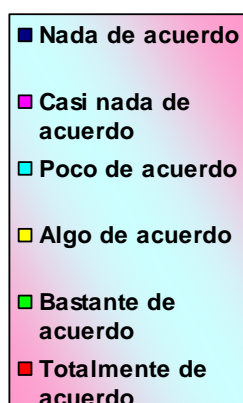
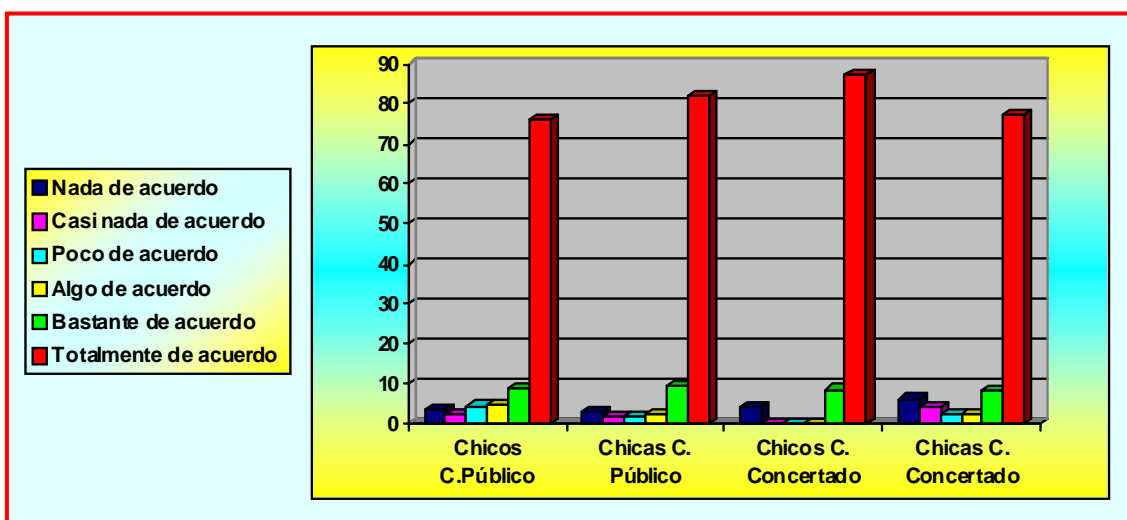


Tabla y Gráficos del ITEM II.32: Cuando me lavo los dientes cierro el grifo del agua.

Ante la afirmación sobre si los alumnos y alumnas se lavan los dientes con el grifo cerrado, la respuesta mas votada ampliamente es la opción *totalmente de acuerdo*, con un 81,58%, por parte de las chicas y un 77,20% por parte de los chicos, seguida de la opción *bastante de acuerdo* con un 9,21% y 8,80%, respectivamente. Estos resultados manifiestan con claridad que el alumnado tiene asumida la idea de que es muy conveniente lavarse los dientes con el grifo cerrado para no derrochar agua y así lo manifiestan, aunque sería adecuado seguir indagando acerca de la frecuencia de lavarse los dientes. Tan solo un 7% del alumnado indica lavarse los dientes con el grifo abierto.

Los valores que se aprecian referentes a las diferencias entre chicos-chicas y colegios públicos-privados no son significativas. Podemos concluir diciendo que no se aprecian prácticas diferenciadas en cuanto al género a la hora de tener abierto el grifo al lavarse los dientes, como la educación en este tipo de contenidos actitudinales y medioambientales que se está realizando por parte del profesorado de centros públicos y privados, al menos en este contenido tan específico.

A día de hoy queda de manifiesto la importancia que tiene la creación de hábitos correctos de usos del agua en los escolares; cobrando más importancia en la comunidad autónoma de Andalucía debido a la escasez de lluvia de nuestra comunidad. Dentro de la política educativa de la Consejería de Educación se contempla el adecuado tratamiento de la educación ambiental en los centros escolares, siendo una de las líneas de acción prioritaria el trabajo y reflexión sobre el propio entorno de los escolares, dentro del cual se enmarca el programa de los centros escolares denominado de Red Andaluza de Ecoescuelas (2009)⁷⁹, entendiéndose por este término al conjunto de centros educativos andaluces que actualmente están coordinados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y realizan un plan de mejora ambiental de sus propias instalaciones y un replanteamiento educativo de su práctica docente. Destacamos que dentro de las auditorías a trabajar en el centro educativo se encuentra en lugar destacado la auditoría del agua donde los alumnos deben realizar análisis del consumo de agua (su centro educativo, de casa, analizando los recibos del agua, etc), de las instalaciones, de los hábitos de su entorno más cercano, de vertidos, etc.

⁷⁹ Red telemática Averroes (2009). Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/royectosInnovadores/EducacionAmbiental/Seccion/red_andaluza_ecoescuelas/red_ecoescuelas_portada Consulta realizada el día 21 de octubre de 2009.

ITEM II.33: Normalmente deajo los electrodomésticos con el piloto encendido.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	209	52,78	239	57,04	20	42,55	30	62,50	229	51,69	269	57,60
Casi nada de acuerdo	51	12,88	44	10,50	5	10,64	5	10,42	56	12,64	49	10,49
Poco de acuerdo	38	9,60	42	10,02	7	14,89	5	10,42	45	10,16	47	10,06
Algo de acuerdo	38	9,60	42	10,02	4	8,51	2	4,17	42	9,48	44	9,42
Bastante de acuerdo	21	5,30	23	5,49	6	12,77	3	6,25	27	6,09	26	5,57
Totalmente de acuerdo	39	9,85	29	6,92	5	10,64	3	6,25	44	9,93	32	6,85
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

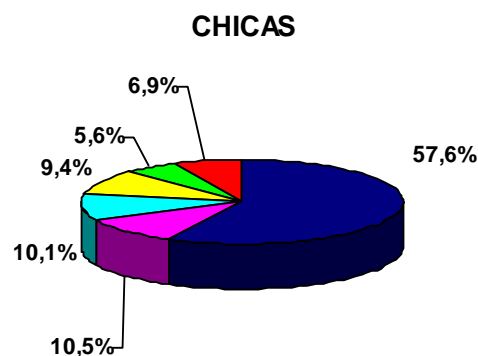
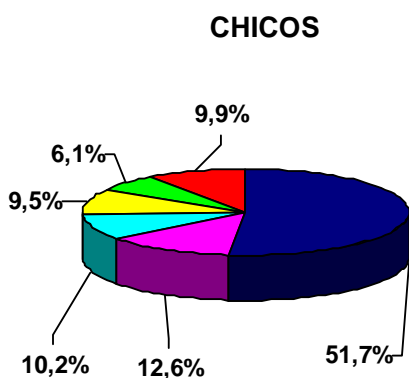
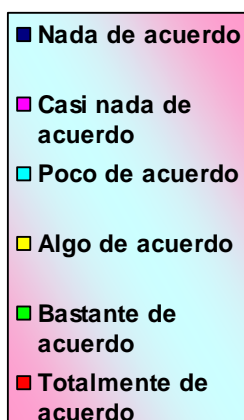
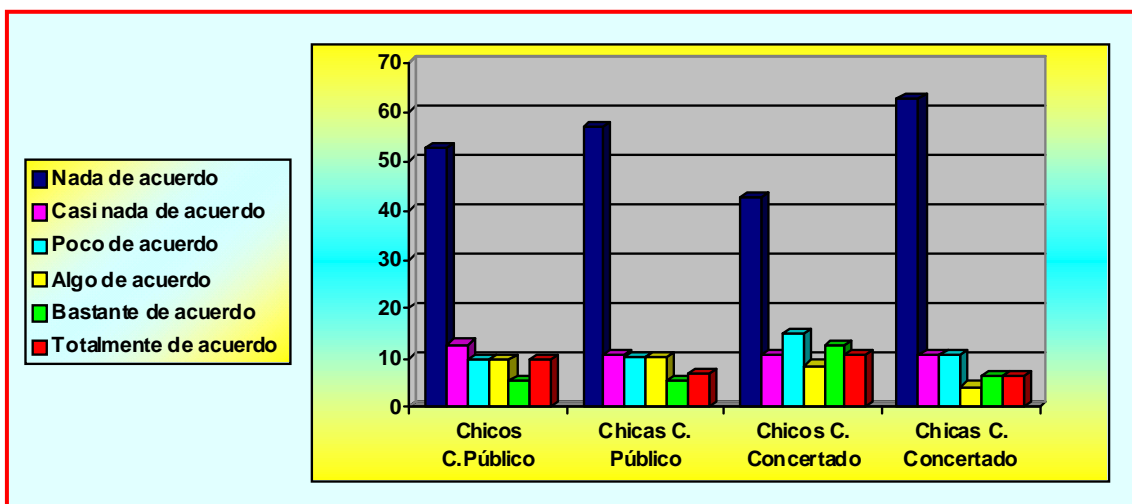


Tabla y Gráficos del ITEM II.33: Normalmente deajo los electrodomésticos con el piloto encendido.

En el análisis de este ítem podemos observar, en primer lugar que existe una opción mayoritaria, con el 57,60% (*totalmente en desacuerdo*) de las chicas y un 51,69% por parte de los chicos, y el resto de respuestas muy distribuidas entre las diversas opciones: *casi nada de acuerdo* un 10,49% y 12,64% (chicas y chicos, respectivamente); *un poco de acuerdo*, un 10,06% y 10,16%; *algo de acuerdo*, un 9,42 % y 9,48 %; *bastante de acuerdo* un 5,57% y 6,09% y *totalmente de acuerdo* un 6,85% y 9,93%.

Entendemos que a nivel conceptual este aspecto de la Educación para el Consumidor sobre el consumo eléctrico de los pilotos de los electrodomésticos no está muy extendido ni existe una concienciación por parte del alumnado. Todo lo contrario; quizá hay muchas dudas por el reparto de respuestas tan disperso.

Se aprecian algunas diferencias en cuanto al género a la hora de analizar las respuestas. Mientras que las chicas manifiestan la opción *nada de acuerdo* en un 57,04% y 62,50% en centros públicos y privados, respectivamente, los chicos lo hacen en un 52,78% y 42,55%. Podemos estimar que las chicas tienen una mayor concienciación sobre el gasto energético de los pilotos de los electrodomésticos. Así en el test de Chi-cuadrado se obtienen valores ligeramente significativos (0,036) por género.

El Protocolo de Kioto, del Convenio Marco sobre Cambio Climático de la ONU (1997)⁸⁰, es el acuerdo por el que los países industrializados se comprometen a reducir sus emisiones después de que en 1990 se hiciera

⁸⁰ ONU (1997). Protocolo de Kyoto de La Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (1997). Naciones Unidas.

En diciembre de 1997, 125 países reunidos en Kyoto (Japón) en la Tercera Conferencia de las Partes del Convenio Marco sobre Cambio Climático firmaron un Protocolo. El objetivo fijado por el Protocolo es intentar lograr que en el año 2012 y a nivel mundial, los niveles de emisión de 3 de los seis gases catalogados como causantes del efecto invernadero (CO₂, CH₄ y N₂O), estén un 5,2% por debajo de los niveles existentes en el año 1990, reducción que habrá de ser efectiva en el periodo 2008-2012. Para los 3 restantes (HFC, PFC y SF₆) el año base es 1995. Para la entrada en vigor del Protocolo de Kyoto, se requería su ratificación por un mínimo de 55 países que sumara el 55% de las emisiones a nivel mundial en el año 1990. Desde 1997 el camino para lograr la entrada en vigor del Protocolo ha sido complicado, fundamentalmente por la negativa de EEUU (causante del 36% de las emisiones en 1990) y otros países como Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Japón a ratificarlo. La posición ambigua de Rusia significó durante un tiempo el riesgo del fracaso.

La Unión Europea (responsable del 24,2% de las emisiones) ratificó el Protocolo el 30 de mayo de 2002. Ese mismo año ratificaron también Japón (junio), Canadá y Nueva Zelanda (diciembre) y China, India y Brasil (agosto), aunque estos tres últimos, como países en vías de desarrollo no están obligados a reducir sus emisiones. Finalmente, Rusia ratificó también el Protocolo en octubre de 2004, dando así luz verde al compromiso de Kyoto.

público el primer informe del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC), formado por científicos de todo el mundo, en el que se apuntaba la necesidad de reducir las emisiones GEI (Gases de Efecto Invernadero) entre un 60-80% respecto de los niveles de 1990.

Los países adheridos al Protocolo de Kioto adoptaron diferentes compromisos objetivo, en algunos casos de reducción (como es el caso de Japón del 6%), en otros de estabilización (como es el caso de Rusia) o de incremento (Australia). La UE, en conjunto, se comprometió a reducir las emisiones en un 8% para el 2012. El reparto entre los Estados Miembros de la UE se basó en criterios como el PIB y la población de cada Estado Miembro, quedando España comprometida a no aumentar sus emisiones por encima del 15% respecto de los niveles de 1990.

España en la actualidad genera aproximadamente un 50% más de emisiones de GEI que en el año 1990 y es el país de la UE más alejado del objetivo de Kioto, razón por la cual tiene que realizar un esfuerzo especial para lograr alcanzar el compromiso particular adquirido en el seno de la UE (+15% sobre las emisiones de 1990 en el año 2012)⁸¹.

Nos parece interesante resaltar la propuesta que se realiza en el Libro Blanco (1999: 34)⁸² sobre las posibilidades que la educación en los centros escolares puede ofrecer al alumnado. *“La educación formal constituye un marco estructurado que ofrece oportunidades para un aprendizaje progresivo, que no es posible garantizar en otros contextos. La formación ambiental de niños, niñas y jóvenes no sólo es crucial por lo que significará de mejora en el futuro, sino también por la importante influencia que ejercen sobre sus familiares y adultos próximos en el presente. En este sentido, tienen especial interés las iniciativas educativas que, por su carácter ejemplarizante y dinamizador en su ámbito local, inciden más allá de las propias aulas”*.

Fenercom (2008)⁸³ realiza una estimable labor en el fomento de una mayor implicación de los escolares, así como en la creación de hábitos de ahorro en energía pública material escolar con explicación a través de comics de conductas para el ahorro energético en el hogar.

⁸¹ Protocolo de Kyoto (1997). Disponible en: http://www.energiaysociedad.es/documentos/E1_Protocolo_de_Kioto.pdf Consulta realizada el día 21 de octubre de 2009.

⁸² Calvo, S. y Corrales, M. (1999). *El Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.

⁸³ Fundación de la Energía de la Comunidad de Madrid (2008). Disponible en: <http://www.fenercom.com/pdf/publicaciones/Comic-como-ahorrar-energia-en-tu-vivienda-fenercom-2009.pdf> Consulta realizada el día 21 de octubre de 2009.

ITEM II.34: Normalmente reciclo los envases y papeles.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	60	15,15	68	16,23	7	14,89	4	8,33	67	15,12	72	15,42
Casi nada de acuerdo	32	8,08	39	9,31	3	6,38	4	8,33	35	7,90	43	9,21
Poco de acuerdo	54	13,64	46	10,98	1	2,13	7	14,58	55	12,42	53	11,35
Algo de acuerdo	68	17,17	51	12,17	9	19,15	10	20,83	77	17,38	61	13,06
Bastante de acuerdo	55	13,89	62	14,80	6	12,77	5	10,42	61	13,77	67	14,35
Totalmente de acuerdo	127	32,07	153	36,52	21	44,68	18	37,50	148	33,41	171	36,62
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

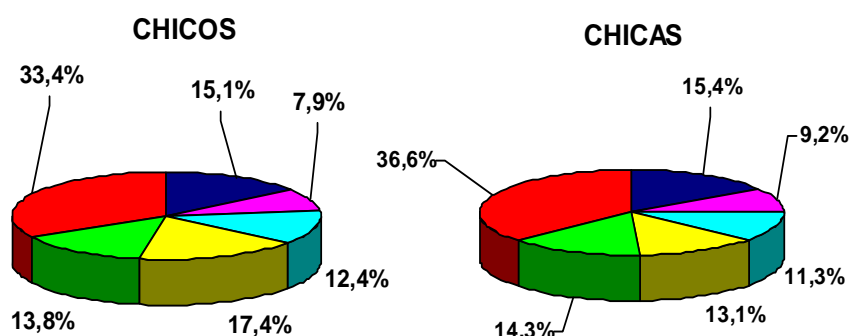
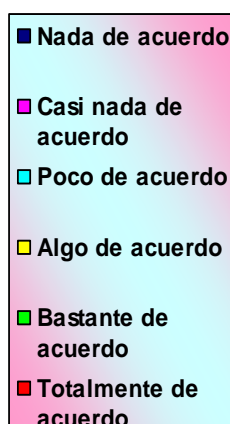
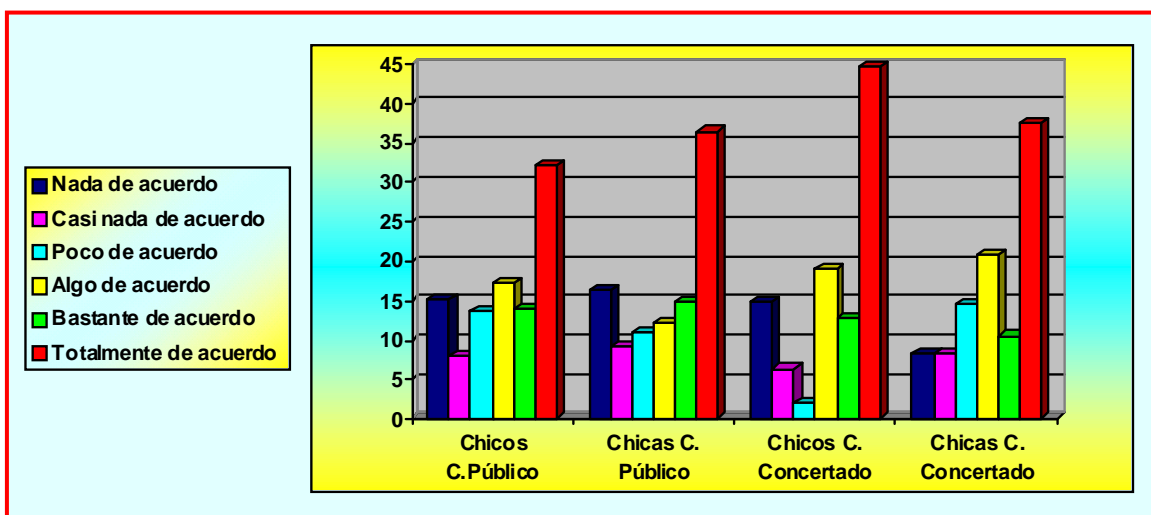


Tabla y Gráficos del ITEM II.34: Normalmente reciclo los envases y papeles.

Del análisis de las respuestas obtenidas podemos reflexionar como sigue: tan sólo un tercio del alumnado encuestado manifiesta claramente y está totalmente de acuerdo en reciclar los envases y papeles. Pese al esfuerzo que viene haciéndose por parte de las distintas administraciones para el reciclaje de envases y papeles, mediante numerosas campañas de concienciación ciudadana y actividades dirigidas a colegios, no está aún conseguida esta actitud en un gran número de alumnos. Posiblemente haya que tener en cuenta también la cantidad de contenedores que están disponibles para que se recicle, ya que a muchos municipios pequeños, aún no se ha llegado de manera satisfactoria.

El resto de opciones están muy distribuidas: la opción *bastante de acuerdo* se da un 14,35% en chicas y un 13,77% en chicos; la opción *algo de acuerdo* un 13,06% y 17,38%, respectivamente; y la suma de las opciones que manifiestan *no estar de acuerdo* son prácticamente un tercio del total, tanto en chicas como en chicos. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por tipo de centro, ni por género.

Afortunadamente esta realidad que muestran los alumnos encuestados en cierta medida coincide, según Ecoembes (2009)⁸⁴, sociedad sin ánimo de lucro que gestiona la recogida selectiva, recuperación y reciclaje de los envases ligeros (envases de plástico, latas y briks) y los envases de cartón y papel, con los datos del Informe Monitor sobre Separación y Reciclaje de Residuos 2008. Según el informe, el 83% de los españoles afirma que separa envases ligeros (envases de plástico, latas y briks) en su hogar, es decir, todos aquellos que se depositan en el contenedor amarillo. Asimismo, el estudio revela que ocho de cada diez españoles (81%) afirman separar envases de cartón y papel en el contenedor azul para facilitar su posterior reciclado.

Estos datos suponen un crecimiento de 4 puntos (del 79% al 83%) con respecto al año anterior en separación de envases ligeros y de 2 puntos en separación de envases de papel y cartón (del 79% al 81%). Entre las motivaciones que mueven a los españoles a la hora de separar residuos de envases en su hogar, un 73% afirma que lo hace para “cuidar el medio ambiente”, el 26% afirma que separa para “*facilitar el reciclaje posterior de los residuos*” y un 14% opina que “*separar es un deber del ciudadano*”.

⁸⁴ ECOEMBES. (2009). Disponible en: <http://www.ecoembes.com/es/Actualidad/notasprensa/Paginas/05062009-.aspx> Consulta realizada el día 21 de octubre de 2009.

Un 54% de los españoles hace cuatro agrupaciones de residuos. Asimismo, el estudio confirma que los ciudadanos más concienciados cada vez reciclan mejor. Así, el 54% de los encuestados afirma que realiza la separación de envases en su hogar en, al menos, cuatro bolsas diferentes (amarilla, azul y verde, principalmente), además de la bolsa gris. Esto es debido a que cada vez más españoles conocen qué envases deben destinarse a cada contenedor. Respecto al contenedor amarillo, y entre aquellos que reconocen separar sus residuos, el 75% reconoce que en éste debe depositarse el brik, un 79% los envases de plástico, y el 72% las latas.

El informe de 2008 ofrece más datos relevantes: el 87% de los españoles considera que son los ayuntamientos los responsables de la recuperación de los envases y residuos de envases, seguido de los propios ciudadanos (62%), el Ministerio de Medio Ambiente, Medio Rural y Marino (61%) y las Comunidades Autónomas (54%).

Gutiérrez, Benayas y Calvo (2006)⁸⁵ señalan que este cambio de modelos requiere acciones e instrumentos diversos que transformen nuestras actitudes, nuestros estilos de vida, nuestros patrones de participación social, y nuestras concepciones sobre los instrumentos sociales y sobre las formas de hacer política. El reto que tiene la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible y para la investigación educativa ante estas cuestiones, es el de abordar diagnósticos amplios que permitan objetivar los avances y evaluar los resultados de las acciones a corto, medio y largo plazo. Las acciones de alfabetización ambiental no tienen por qué ser estrictamente individuales ni estar limitadas a la intervención escolar, porque los marcos de referencia de la sostenibilidad exigen intervenir desde las coordenadas de la sociedad del conocimiento, y desde la multiplicidad de contextos profesionales, sociopolíticos, empresariales, asociativos y no gubernamentales de cada territorio.

⁸⁵ Gutiérrez, J.; Benayas, J. y Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de Educación* – Nº 40.

ITEM II.35: Habitualmente utilizo cuadernos de papel reciclado.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	149	37,63	167	39,86	9	19,15	18	37,50	158	35,67	185	39,61
Casi nada de acuerdo	47	11,87	56	13,37	10	21,28	4	8,33	57	12,87	60	12,85
Poco de acuerdo	59	14,90	61	14,56	5	10,64	9	18,75	64	14,45	70	14,99
Algo de acuerdo	60	15,15	53	12,65	8	17,02	6	12,50	68	15,35	59	12,63
Bastante de acuerdo	29	7,32	35	8,35	6	12,77	3	6,25	35	7,90	38	8,14
Totalmente de acuerdo	52	13,13	47	11,22	9	19,15	8	16,67	61	13,77	55	11,78
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

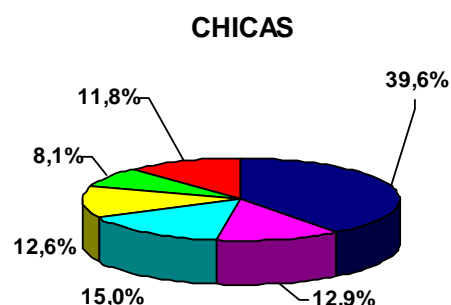
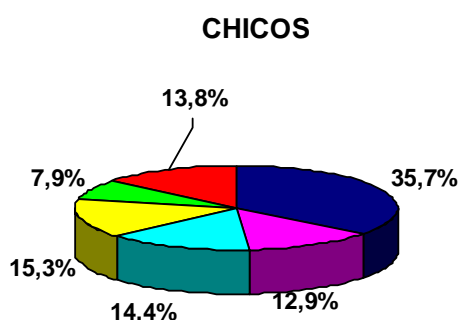
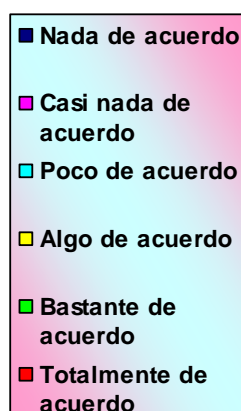
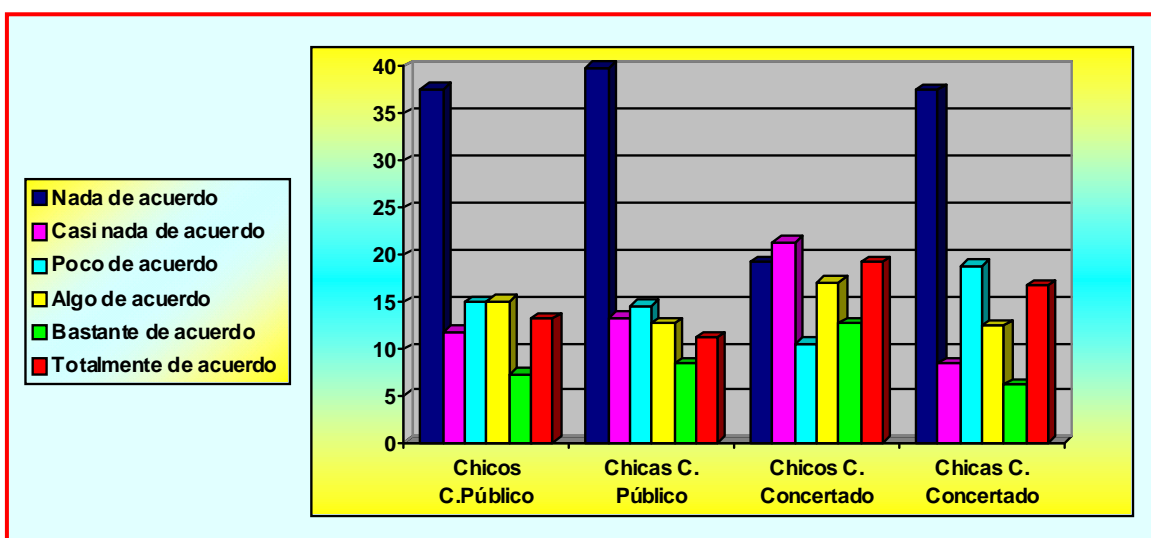


Tabla y Gráficos del ITEM II.35: Habitualmente utilizo cuadernos de papel reciclado.

A la luz de los resultados obtenidos podemos asegurar que prácticamente no se usan los cuadernos reciclados en el alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca del Guadalhorce.

La respuesta mayoritaria tanto para chicas como chicos es *nada de acuerdo*, con un 39,61% en las chicas y 35,67% en los chicos. El resto de valores está bastante distribuido. Se puede observar como si hay cierto uso de cuadernos de papel reciclado en el alumnado encuestado, aunque no se puede cuantificar si dicho uso es esporádico o generalizado. No existen diferencias significativas al aplicar el test de Chi-cuadrado, ni por género, ni por tipo de centro.

Al igual que otro material escolar, es importante en estas edades el modelo del profesor. Si desde la administración educativa y desde los consejos directivos de los centros se potenciase el uso de cuadernos, folios y otros materiales con papel reciclado, posiblemente el alumnado seguiría esos patrones de comportamiento. Se ha de hacer una apuesta decidida por la concienciación en este sentido, ya que el uso del papel en los centros educativos es muy elevado.

El informe publicado por ASPAPEL (2009)⁸⁶ nos indica que la recuperación de papel y cartón en España sigue batiendo récords, con casi cinco millones de toneladas recogidas y un crecimiento del 6%. Los datos de 2007, con un crecimiento del 6,1%, suponen un nuevo récord en la recuperación de papel y cartón para su reciclaje, que el pasado año ya había superado los 4,6 millones de toneladas, y roza ahora los 5 millones de toneladas (4.921.500 toneladas en 2007). Los casi 5 millones de papel y cartón recuperados en 2007 supusieron un ahorro de emisiones en vertedero equivalente a 4,5 millones de toneladas de CO₂.

La recuperación de papel en los últimos diez años se ha más que duplicado, pasando de 2,4 millones de toneladas en 1997 a los casi de 5 millones de toneladas de 2007. En términos relativos, el crecimiento ha sido también importante. Si en 1997 se recuperaba para su reciclaje el 42% del papel que se consumía, con los datos de 2007 el porcentaje se sitúa en el 63,9%. Estas cifras récord nos sitúan ya en la media de la UE (64%) y

⁸⁶ Asociación Española de Fabricantes de Pasta, Papel y Cartón. Disponible en: [http://www.ipe.es/upload/Actualizacion% 20Sostenibilidad%2009.pdf](http://www.ipe.es/upload/Actualizacion%20Sostenibilidad%2009.pdf) Consulta realizada el día 21 de octubre de 2009.

acercándonos a los países en que la recuperación tiene más tradición como Suiza y Noruega con un 77% o Alemania, Holanda y Austria, que se sitúan también por encima del 70%.

En un Documento publicado por la UNESCO (en Sánchez, 2002)⁸⁷ comenta que *"El concepto de medio ambiente debe abarcar el medio social y cultural y no sólo físico"* los problemas medio ambientales no son únicamente los que derivan del aprovechamiento perjudicial o irracional de los recursos naturales y los que se originan de la contaminación sino que abarcan problemas relacionados con la cultura, en muchas ocasiones la intención por mejorar el medio ambiente no es suficiente, es preciso conocer el cómo hacerlo, cuales son las pautas precisas para mejorar nuestro entorno tal y como asegura Bifani (1999:20)⁸⁸, *"De este modo, proteger y mejorar el medio ambiente impactando sobre los valores y el bienestar humano, debe ser visto como la primera meta de desarrollo racional y no como un mero efecto secundario"*.

Partir de tener unos valores de conciencia social es fundamental como primer paso, pero se necesita de la acción, de la evidencia práctica para ser completada. Estar informado/a del qué, cómo y cuando actuar y empezar desde lo sencillo desde nuestro hogar, puede ser un buen comienzo para quien tiene la intención de mejorar nuestro planeta y no sabe por dónde empezar.

⁸⁷ Sánchez Cepeda J. S. (2002). *Diagnóstico y perspectiva de la Educación Ambiental en Extremadura*. Cáceres. Tesis doctoral: Universidad de Extremadura.

⁸⁸ Bifani, P. (1999). *Medio ambiente y desarrollo sostenible*. Madrid: IMPALA.

ITEM II.36: Estoy acostumbrado/a a reutilizar papel que sólo está escrito por una cara.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	70	17,68	69	16,47	10	21,28	6	12,50	80	18,06	75	16,06
Casi nada de acuerdo	21	5,30	23	5,49	1	2,13	1	2,08	22	4,97	24	5,14
Poco de acuerdo	34	8,59	35	8,35	1	2,13	1	2,08	35	7,90	36	7,71
Algo de acuerdo	58	14,65	45	10,74	2	4,26	7	14,58	60	13,54	52	11,13
Bastante de acuerdo	62	15,66	64	15,27	9	19,15	7	14,58	71	16,03	71	15,20
Totalmente de acuerdo	151	38,13	183	43,68	24	51,06	26	54,17	175	39,50	209	44,75
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

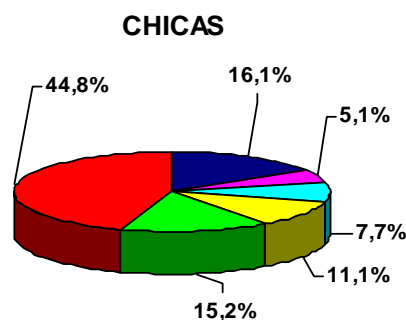
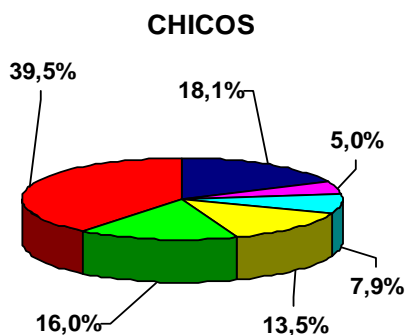
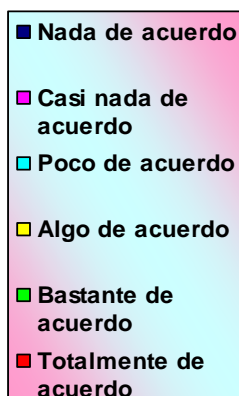
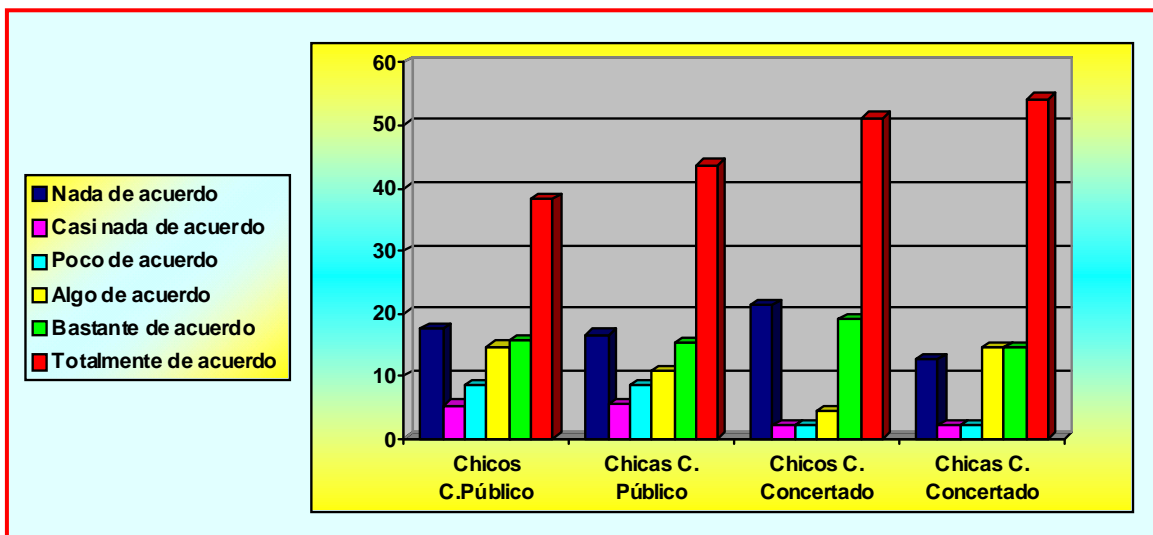


Tabla y Gráficos del ITEM II.36: Estoy acostumbrado/a a reutilizar papel que sólo está escrito por una cara.

Al igual que las respuestas anteriores, el alumnado tiene asumidos claramente los conceptos básicos de una educación para el consumo adecuada. Casi la mitad del alumnado se decanta por la opción *totalmente de acuerdo*, con un 44,75% para las chicas y un 39,50% para los chicos. Una vez más se manifiesta, aunque levemente, la mayor concienciación por parte de las chicas que de los chicos respecto a la consecución de actitudes positivas para el consumo responsable en material reciclado. El resto de opciones están muy distribuidas.

Existen diferencias significativas al comparar los datos por tipo de centro, con un valor de Chi-cuadrado de 0,020. Estas diferencias son producidas por la diferencia de la opción *totalmente de acuerdo* de los chicos y chicas de los centros concertados.

Indudablemente existimos en una conciencia del “*usar y tirar*”, en lugar del “*usar, arreglar, reutilizar*”. Desde las más pequeñas edades, existe una facilidad y comodidad para comprar nuevos objetos, sobre todo si son de poco valor, en lugar de reutilizarlos o de arreglarlos.

A la hora de concienciar al alumnado en la importancia que tiene adoptar una conducta crítica hacia determinados hábitos diarios, cabe destacar los esfuerzos realizados por la Comunidad Aragonesa en el ámbito escolar. El día 26 de enero de 2005 se presentó el “*Segundo Catálogo Aragonés de Buenas Prácticas Ambientales: iniciativas para un Desarrollo Sostenible en Aragón*”⁸⁹, un proyecto desarrollado en colaboración con la FED⁹⁰ y la Unión Europea.

La obra recoge 52 proyectos puestos en marcha en Aragón desde el año 2000 por instituciones, asociaciones, empresas o particulares, y que pueden servir de referencia para otros colectivos en una correcta gestión del medio ambiente y su puesta en valor responsable y sostenible. En nuestro ámbito han desarrollado medidas para incrementar el reciclaje en los centros escolares, fomentar el uso de papel reciclado y promover la reducción en el consumo de papel:

- Elaboración y edición del material didáctico por niveles educativos *La Ecoauditoría del Papel en el Centro Educativo*.

⁸⁹ Gobierno de Aragón (2009), Catálogo Aragonés de Buenas Prácticas Ambientales. Disponible en: <http://portal.aragon.es/portal/page/portal/MEDIOAMBIENTE/EDUAMB/SENSIBILIZACION/CATALOGO> Consulta realizada el día 21 de octubre de 2009.

⁹⁰ FED (2005). Fundación Ecológica y Desarrollo.

- 51 centros escolares de la ciudad se han convertido en amigos de los árboles, y sus alumnos han realizado ecoauditorías del uso, consumo y gestión del papel, han implantado buenas prácticas en relación con el consumo, utilizan papel reciclado y utilizan un sistema de recogida selectiva.
- La puesta en marcha de una Red de Profesores Colaboradores, y la realización de 8 reuniones de dicha Red, que contaba con un total de 276 integrantes.
- Se realizó un concurso escolar para premiar la mejor campaña de sensibilización realizada por los alumnos en los centros escolares.
- 51 centros escolares se han convertido en «amigos de los árboles», es decir, han puesto en práctica medidas para reducir el consumo y mejorar la gestión de los residuos de papel.
- 25.000 alumnos de Zaragoza han participado en las diversas actividades planteadas en la campaña.

ITEM II.37: Suelo reciclar los objetos usados (pilas, botellas, ropa).

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	62	15,66	62	14,80	8	17,02	5	10,42	70	15,80	67	14,35
Casi nada de acuerdo	24	6,06	35	8,35	3	6,38	4	8,33	27	6,09	39	8,35
Poco de acuerdo	45	11,36	45	10,74	2	4,26	5	10,42	47	10,61	50	10,71
Algo de acuerdo	70	17,68	49	11,69	6	12,77	6	12,50	76	17,16	55	11,78
Bastante de acuerdo	55	13,89	70	16,71	8	17,02	4	8,33	63	14,22	74	15,85
Totalmente de acuerdo	140	35,35	158	37,71	20	42,55	24	50,00	160	36,12	182	38,97
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

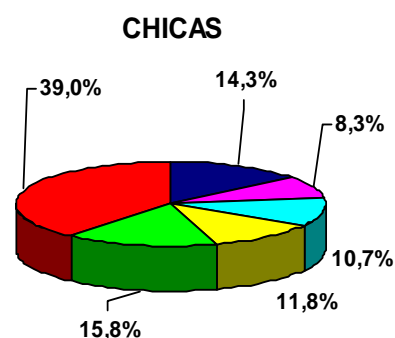
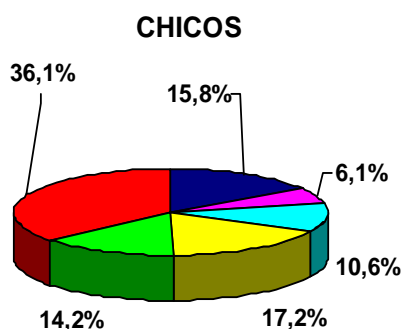
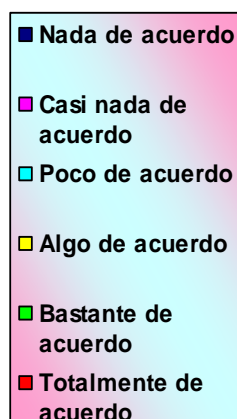
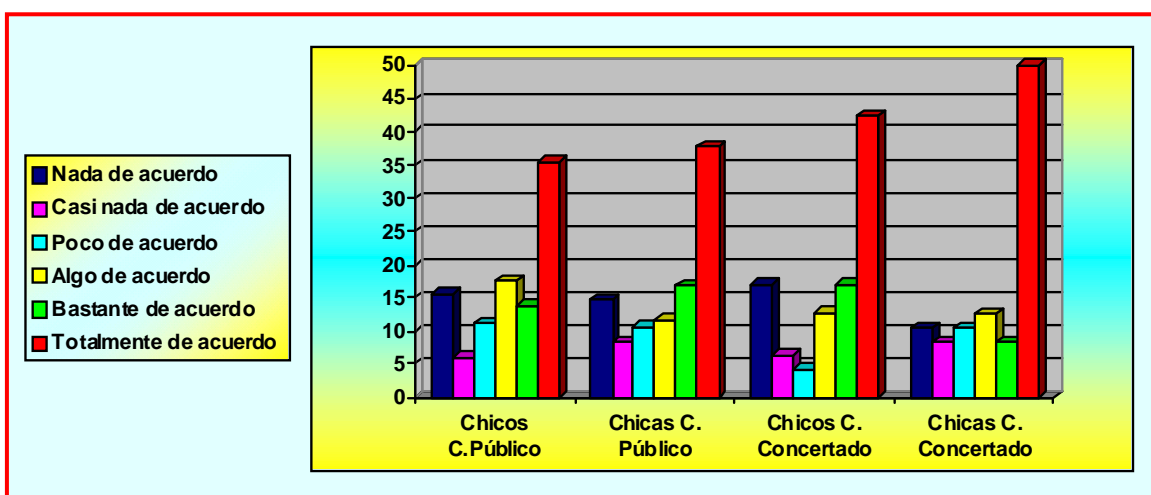


Tabla y gráfica del ITEM II.37: Suelo reciclar los objetos usados (pilas, botellas, ropa).

Las respuestas obtenidas no son todo lo contundentes que cabría esperar. Aunque se observa que en un alto grado se reciclan los objetos que ya no nos sirven, no se da claramente una necesidad de hacerlo. El 38,97% de chicas y el 36,12% de chicos están *totalmente de acuerdo* en reciclar los objetos ya usados; el 15,85% de los chicos y el 14,22% de chicas están *bastante de acuerdo*; llama la atención la opción *nada de acuerdo* a la que han contestado un 14,35% de chicas y un 15,80% de chicos. No se aprecian diferencias significativas en cuanto al carácter del centro (público-privado), aunque si existen diferencias por género. El valor de Chi-cuadrado al comprar la muestra por género nos da un valor de 0,010.

Aunque se trabajan en los centros educativos la importancia del reciclaje en la sociedad actual, vemos como los datos nos muestran que no se ha conseguido despertar en los escolares el interés suficiente para adaptarlo en su rutina diaria.

Sin embargo, vemos como en el cómputo global la actitud de los españoles hacia el reciclaje va mejorando cada año, como nos muestran los datos o los datos de reciclado de vidrio correspondientes al año 2008, que podemos consultar en la web de Ecovidrio⁹¹. En esta investigación se señala que los españoles hemos alcanzado el objetivo que nos marcaba la normativa de reciclar el 60% de los envases de vidrio en 2008 hasta reciclar un total de 972.658 toneladas en todo el territorio nacional.

En cuanto a los datos de reciclado de vidrio obtenidos en 2008, los españoles hemos reciclado un 9% más de residuos de envases de vidrio que el año anterior. Es decir, los ciudadanos hemos depositado en los contenedores 58.874 toneladas más, pasando de recuperar 657.330 toneladas en 2007 a 716.204 toneladas en 2008. Esto significa que cada español ha reciclado 15,5 kilogramos, un kilo más que en el año anterior, situado en 14,5 kilos por habitante.

Además del vidrio depositado en los contenedores, los agentes económicos colaboradores han recuperado 256.454 toneladas de residuos de envases de vidrio procedentes de otras fuentes (plantas de envasado, de selección...), reciclándose un total de 972.658 toneladas en el año 2008.

⁹¹ Ecovidrio es una asociación sin ánimo de lucro encargada de la gestión del reciclado de los residuos de envases de vidrio en toda España. Disponible en: <http://www.ecovidrio.es/backoffice/cms/uploadedfiles/31%20Newsletter.pdf>. Consulta realizada el 19 de octubre de 2009.

ITEM II.38: Cuando voy de excursión o de paseo, en el campo o en la ciudad, guardo los desperdicios para tirarlos después a la basura.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	14	3,54	11	2,63	2	4,26	2	4,17	16	3,61	13	2,78
Casi nada de acuerdo	13	3,28	12	2,86	0	0,00	1	2,08	13	2,93	13	2,78
Poco de acuerdo	24	6,06	21	5,01	0	0,00	2	4,17	24	5,42	23	4,93
Algo de acuerdo	33	8,33	14	3,34	5	10,64	1	2,08	38	8,58	15	3,21
Bastante de acuerdo	62	15,66	58	13,84	6	12,77	8	16,67	68	15,35	66	14,13
Totalmente de acuerdo	250	63,13	303	72,32	34	72,34	34	70,83	284	64,11	337	72,16
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

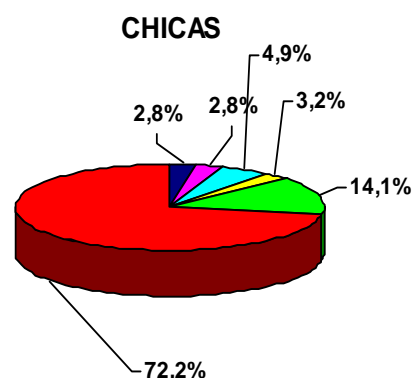
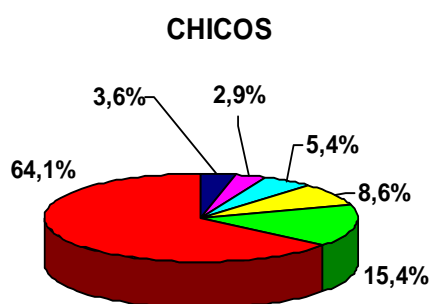
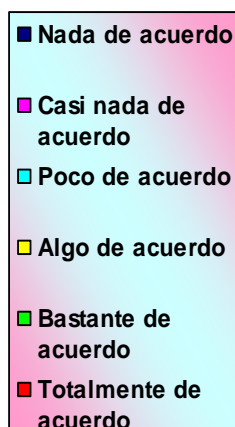
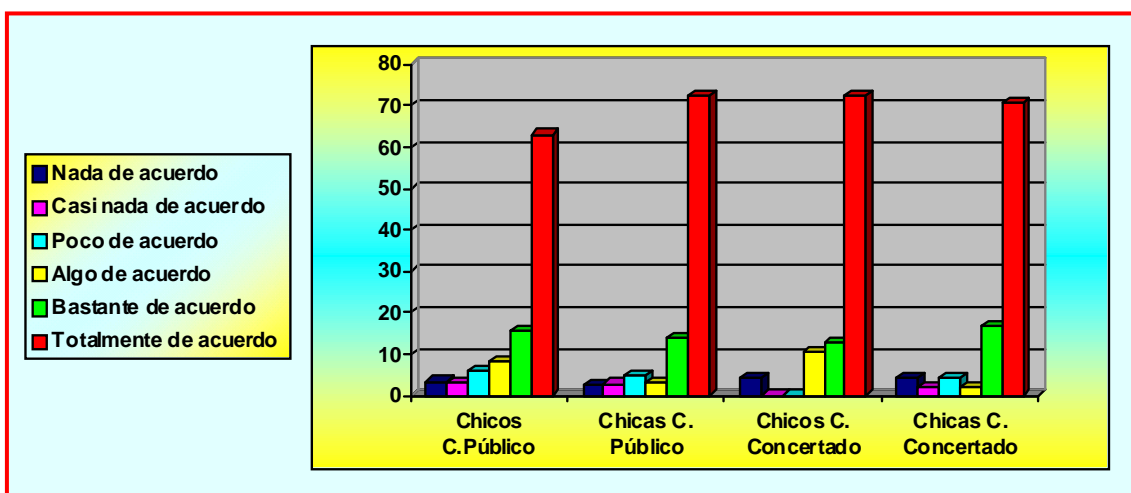


Tabla y gráfica del ITEM II.38: Cuando voy de excursión o de paseo, en el campo o en la ciudad, guardo los desperdicios para tirarlos después a la basura.

Del análisis de los datos podemos afirmar con rotundidad que el alumnado encuestado tiene claramente asumida la importancia de no tirar la basura que se genera cuando uno va de excursión o de paseo. La respuesta mayoritaria es *totalmente de acuerdo*, con un 72,2% las chicas y un 64,1% los chicos. Así mismo, ocupan un lugar importante en las respuestas las otras dos opciones afirmativas: *bastante de acuerdo* (14,13% y 15,35% para las chicas y chicos, respectivamente) y *algo de acuerdo* (3,21% y 8,58%). Sumando las respuestas negativas obtenidas, no se llega al 10% en el caso de las chicas y al 12% en el caso de los chicos.

Existen diferencias significativas en la comparación por género (Chi-cuadrado = 0,000), debido a que las chicas en mayor alto porcentaje que los chicos eligen la opciones *totalmente de acuerdo* (72%) y en la opción extrema *nada de acuerdo* también las chicas tienen una valor más bajo que los chicos (14,1%).

Nuestros datos son muy parecidos a los obtenidos por Collado (2005)⁹² en su investigación con alumnado de primer curso de la ESO. Precisamente en el ítem *Cuando voy al campo procuro dejarlo todo igual o mejor que cuando me lo encontré*, la concentración de las respuestas del grupo de chicas en las dos últimas opciones: *la mayoría de las veces*, (35,7%) y *sí, siempre* (57,1%) dejando sólo de manera testimonial la alternativa *algunas veces* (7,1%). En el grupo de chicos, aunque sobresale el valor *sí, siempre* (53,8%) todas las opciones están representadas con porcentajes distantes numéricamente unos de otros, a excepción de las respuestas *no, nunca* y *raras veces* que no aparecen.

En la investigación realizada por Figueras Valero (2008)⁹³, se refleja en relación a este ítem, la alta motivación que tiene el alumnado de la provincia de Granada del Tercer Ciclo de Primaria a la hora de realizar excursiones con sus padres. Este factor también puede ser significativo a la hora de haber aprendido a cuidar y respetar el medio ambiente. En dicha investigación el alumnado valora muy positivamente estas actividades. A un 75,1% le gusta “*mucho*”, a un 12,8% le gusta “*bastante*” y a un 5,3% le gusta “*algo*” *hacer excursiones con sus padres*.

⁹² Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁹³ Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de educación primaria de la provincia de granada hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participante*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Sin embargo nuestros datos difieren de los obtenidos por Ibáñez (2008)⁹⁴ en su investigación realizada en la comarca de Andujar (Jaén) con alumnado de primer y cuarto curso de Secundaria. Así, en 1^{er} curso, sólo un 9,39% de las contestaciones indica las valoraciones 1 (nunca) y 2 (casi nunca), un 42,27% indica las valoraciones 3 (algunas veces) y 4 (bastantes veces), y un 48,33% indica las valoraciones 5 (casi siempre) y 6 (siempre). En 4^o curso, un 34,59% de las contestaciones indica las valoraciones 1 y 2, un 53,88% indica las valoraciones 3 y 4, y sólo un 11,53% indica las valoraciones 5 y 6. La interpretación del autor es que claramente se observa un mayor compromiso con la limpieza tras el disfrute de la naturaleza por parte de los alumnos de 1^o de ESO, siendo por tanto la evolución a lo largo de la ESO un tanto negativa.

La influencia que a lo largo de las últimas décadas ha tenido todo el movimiento ecologista ha calado en la población escolar. Y en gran parte, a la hora de realizar actividades en la naturaleza, el no dejar la basura en los parajes naturales es una manera muy directa, fácil y cercana de contribuir, al menos a no contaminar el medio ambiente. Debemos de pasar de esta actitud “no contaminante” a una actitud a favor de la defensa de este medido ambiente, como es el uso de materiales reciclados, cosa que no ocurría en el caso anteriormente descrito del papel reciclado, por ejemplo.

⁹⁴ Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

ITEM II.39: Conozco los materiales que hay que reciclar en cada uno de los contenedores (contenedor azul, amarillo, verde y gris).

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	22	5,56	20	4,77	0	0,00	1	2,08	22	4,97	21	4,50
Casi nada de acuerdo	17	4,29	12	2,86	0	0,00	0	0,00	17	3,84	12	2,57
Poco de acuerdo	31	7,83	13	3,10	2	4,26	0	0,00	33	7,45	13	2,78
Algo de acuerdo	30	7,58	35	8,35	6	12,77	2	4,17	36	8,13	37	7,92
Bastante de acuerdo	64	16,16	73	17,42	5	10,64	5	10,42	69	15,58	78	16,70
Totalmente de acuerdo	232	58,59	266	63,48	34	72,34	40	83,33	266	60,05	306	65,52
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

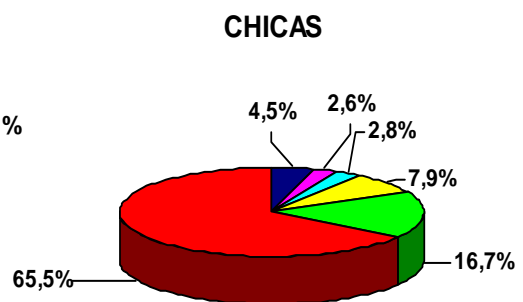
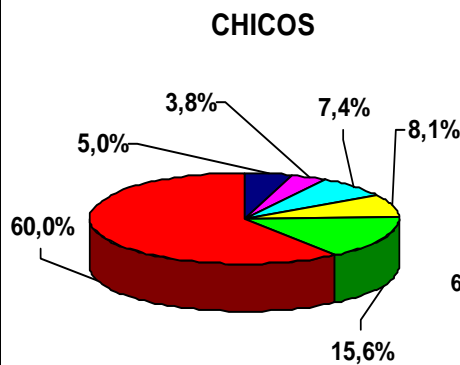
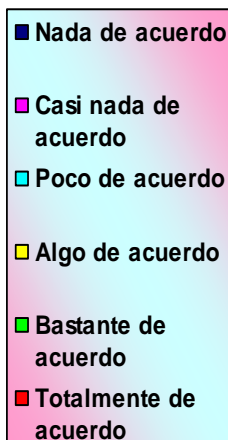
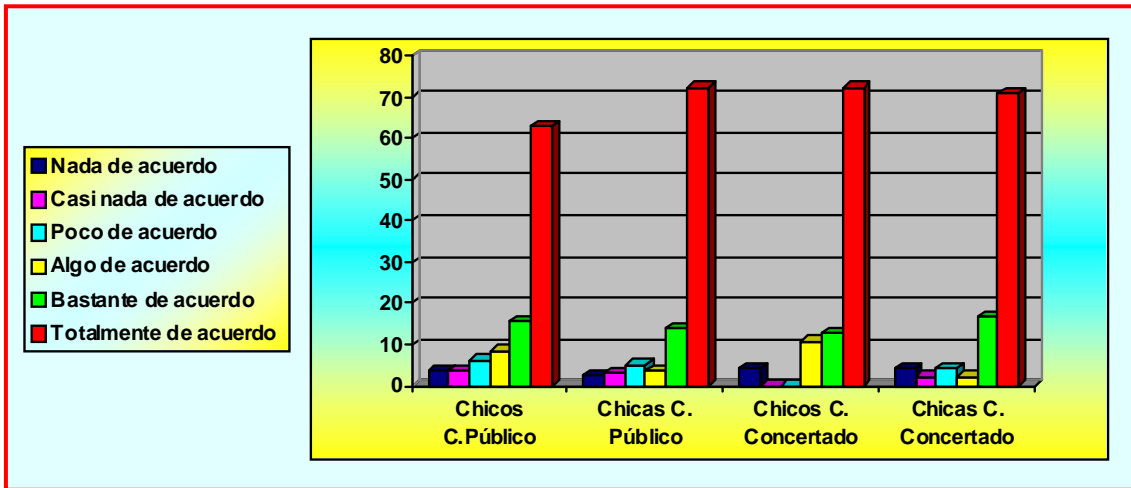


Tabla y gráfico del ITEM II.39: Conozco los materiales que hay que reciclar en cada uno de los contenedores (contenedor azul, amarillo, verde y gris).

En este ítem se les pregunta al alumnado si conocen los materiales que hay que reciclar en cada uno de los contenedores habilitados para ello. Es cierto que desde hace ya varios años se han hecho numerosas campañas divulgativas y escolares para la concienciación del uso de contenedores para el reciclado de los distintos residuos. Y los resultados obtenidos lo ponen así de manifiesto. La respuesta mayoritaria es el *totalmente de acuerdo*, con un 65,52% en las chicas y un 60,05% en los chicos. Además, las otras dos opciones en torno al grado de acuerdo, ocupan un lugar alto. La opción *bastante de acuerdo* la eligen un 16,70% de chicas y un 15,58% de chicos y la opción *algo de acuerdo* la eligen un 7,92% de chicas y el 8,13% de chicos. Las opciones de desacuerdo apenas llegan al 10% en las chicas y al 15% en los chicos.

Respecto a las respuestas obtenidas teniendo en cuenta el carácter del centro, si podemos apreciar diferencias significativas. Concretamente, es alrededor del 80% de los chicos y chicas de los centros privados que manifiestan conocer los materiales que hay que reciclar en cada uno de los contenedores, mientras que sólo es un 60% en los centros públicos. Estas diferencias en la elección de las opciones hace que en este ítem existan diferencias significativas por tipo de centro (0,000) y por género (0,000)

El IPE (2007)⁹⁵ en su boletín informativo nº de octubre de 2007 de reciclaje de papel y cartón, dentro del programa “*Tu papel es importante*”, nos indican los pasos para organizar un sistema de reciclaje de papel en el colegio:

- 1) *Dotar a cada aula con una eco papelera de cartón y colocar las ecopaperas necesarias en las oficinas administrativas del colegio, zona de fotocopiadoras, salas de reuniones, etc.*
- 2) *Dotar a cada colegio de uno o varios contenedores de plástico azul, identificados para la recogida selectiva de papel y cartón.*
- 3) *Cuando la ecopapelera del aula está llena, se deposita su contenido en estos contenedores.*
- 4) *Los profesores pueden organizar grupos de alumnos que se turnan para vaciar las ecopaperas en el contenedor azul de plástico o bien esta labor puede ser realizada por el personal de limpieza del centro. El papel y el cartón del contenedor azul de plástico se recoge según la programación del ayuntamiento con la frecuencia que se estime oportuna, destinando el papel y cartón al reciclaje.*
- 5) *Realizar talleres de reciclaje donde se informa, educa y conciencia a los más pequeños sobre el reciclaje de papel y cartón.*
- 6) *Designar un coordinador del programa en cada colegio.*

⁹⁵ Instituto Papelero Español (2007). Disponible en: <http://www.ipe.es/upload/Bolet%C3%ADn%20Reciclaje%203.pdf>. Consulta realizada el 19 de octubre de 2009

ITEM II.40: Cuando visito el Parque Natural la Sierra de las Nieves suelo recoger la basura que encuentro, aunque no la haya tirado yo.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	115	29,04	123	29,36	12	25,53	15	31,25	127	28,67	138	29,55
Casi nada de acuerdo	44	11,11	30	7,16	2	4,26	4	8,33	46	10,38	34	7,28
Poco de acuerdo	38	9,60	57	13,60	2	4,26	6	12,50	40	9,03	63	13,49
Algo de acuerdo	67	16,92	80	19,09	15	31,91	17	35,42	82	18,51	97	20,77
Bastante de acuerdo	62	15,66	65	15,51	6	12,77	4	8,33	68	15,35	69	14,78
Totalmente de acuerdo	70	17,68	64	15,27	10	21,28	2	4,17	80	18,06	66	14,13
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

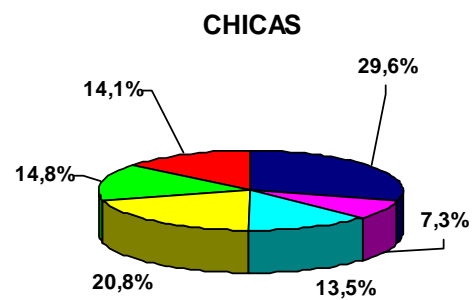
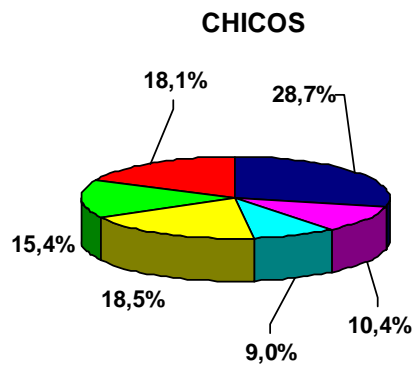
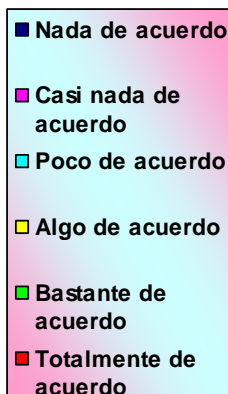
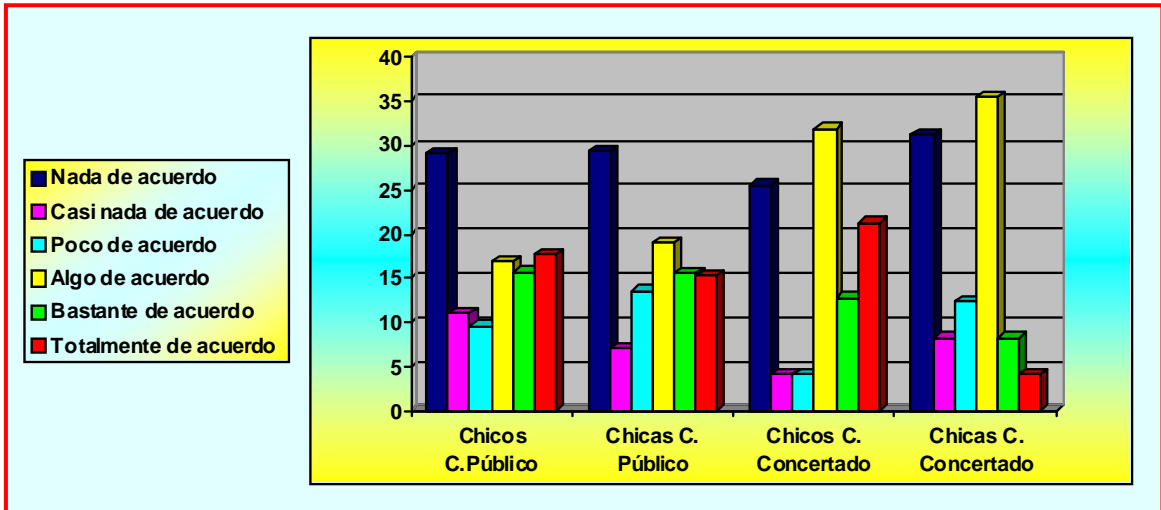


Tabla y gráfico del ITEM II.40: Cuando visito el Parque Natural la Sierra de las Nieves suelo recoger la basura que encuentro, aunque no la haya tirado yo.

Ante la pregunta concreta que se les hace a los alumnos y alumnas en este ítem, no hay ninguna respuesta abrumadora por parte de los chicos y chicas. Destacan las opciones *nada de acuerdo*, con un índice de respuesta por parte de las chicas del 29,55% y un 28,67% por parte de los chicos, y la opción *algo de acuerdo*, con un 20,77% de las chicas, frente al 18,51% de los chicos. Existen diferencias significativas por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0,000) y por género (Chi-cuadrado = 0,002).

En este ítem se da un paso mas adelante acerca de la concienciación del cuidado del medio ambiente, en el sentido de no solamente cuidarlo y no actuar negativamente en él, como veíamos en los anteriores ítems, sino que además, adoptar medidas activas para su conservación y mejora. Posiblemente, no está muy extendida la actitud de recoger la basura que otras personas puedan dejar en el Parque Natural de la Sierra de las Nieves, al menos entre el alumnado.

En la Revista Física y Sociedad, publicada por el Colegio Oficial de Físicos (2009)⁹⁶, en su número "*Monográfico sobre desarrollo sostenible*"⁹⁷ nos muestra el estudio realizado por la Obra Social Caja Madrid sobre la percepción social del medio ambiente y los hábitos de consumo de los españoles. Como datos más interesantes mencionar Sólo el 3% de los españoles entre 18 y 65 años, se considera estar "*muy bien informado*" sobre el medio ambiente. Un 26% declara estar bastante informado, pero un 52% reconoce estar poco informado, y un 13% admite estar "*nada informado*". Por tanto, cabe destacar que el 65% de los españoles reconoce estar poco o nada informado acerca del medio ambiente, frente a un 29% que dice estar muy bien o bastante informado.

Nuestra interpretación de este estudio es la actitud ambivalente de los encuestados. Si bien reconocen la necesidad de proteger el medio ambiente, también muestran poca disposición a renunciar a alcanzar mayores niveles de consumo. En resumen, sólo uno de cada diez españoles tiene un comportamiento adecuado para la protección y conservación del medio ambiente, y más de la mitad ignoran esos comportamientos, pues tienen hábitos claramente agresivos y perjudiciales para nuestro entorno.

⁹⁶ COFIS (2009). Disponible en <http://www.cofis.es>. Consulta realizada el día 20 de octubre de 2009.

⁹⁷ COFIS (2009). Monográfico sobre desarrollo sostenible. Disponible en <http://www.cofis.es/publicaciones/fyspublicados.html#15>. Consulta realizada el 20 de octubre de 2009.

ITEM II.41: Conozco que es el comercio justo.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	98	24,75	96	22,91	8	17,02	20	41,67	106	23,93	116	24,84
Casi nada de acuerdo	24	6,06	25	5,97	1	2,13	2	4,17	25	5,64	27	5,78
Poco de acuerdo	55	13,89	50	11,93	6	12,77	0	0,00	61	13,77	50	10,71
Algo de acuerdo	58	14,65	69	16,47	8	17,02	5	10,42	66	14,90	74	15,85
Bastante de acuerdo	53	13,38	59	14,08	9	19,15	6	12,50	62	14,00	65	13,92
Totalmente de acuerdo	108	27,27	120	28,64	15	31,91	15	31,25	123	27,77	135	28,91
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

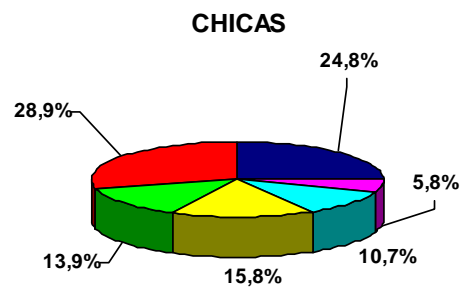
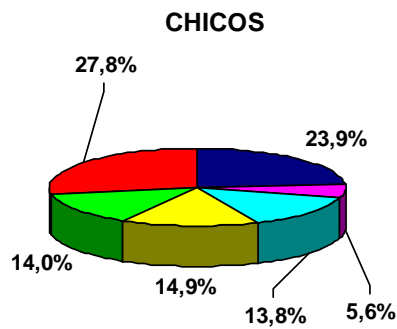
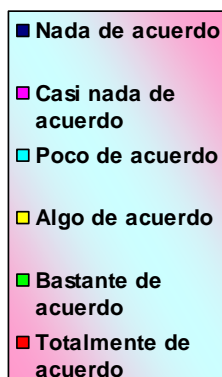
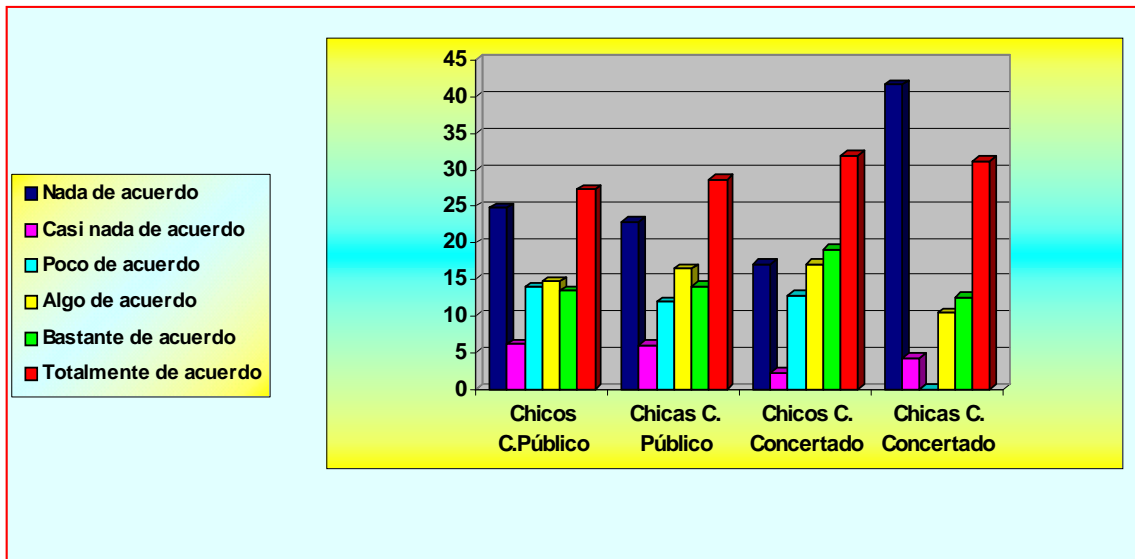


Tabla y Gráficos del ITEM II.41: Conozco que es el comercio justo.

Al analizar la tabla y los gráficos de este ítem en el que los alumnos y alumnas afirman que conocen el comercio justo, encontramos que los chicos de los centros públicos conocen poco o algo este tipo de comercio, en cambio las chicas los valores más elevados se comparten entre *nada de acuerdo* con un 24,8% y *totalmente de acuerdo* con casi un 28,9%. En los centros privados se asemejan los valores de las chicas aunque con porcentajes más elevados, tanto en la opción *nada de acuerdo* con un 41,87% y *totalmente de acuerdo* con un 31,25%, en cambio los chicos de estos centros la inmensa mayoría (51,06%) están *bastante* y *totalmente de acuerdo* en afirmar que conocen el comercio justo.

Si hacemos una visión general tanto de chicas como de chicos observamos que el mayor porcentaje corresponde a *algo de acuerdo* en chicos y *totalmente de acuerdo* en chicas. No existen diferencias significativas por género, aunque si ligeras diferencias por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0,044).

El programa europeo Ciudad por el Comercio Justo se ha ampliado a los colegios. Los centros que deseen adherirse a él deben cumplir varios requisitos que fomentan este tipo de intercambio. En nuestro país, el proyecto está coordinado por la organización de comercio justo IDEAS. Cuenta con el respaldo de la Comisión Europea y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)⁹⁸.

El fin del comercio justo es erradicar la pobreza en los países del Sur. En esta tarea, se implica a los propios beneficiarios y, sobre todo, a los países del Norte. Hace varios años, la Comisión Europea puso en marcha un programa que otorga el reconocimiento de "*Ciudad justa*" a las localidades que cumplen unos requisitos a favor de este tipo de comercio. El proyecto se ha extendido ahora a los colegios y universidades, que ya cuentan con un diploma específico.

En España, 43 centros de Albacete se han adherido a esta iniciativa. Durante el pasado curso escolar, organizaron actividades de sensibilización y fomento del comercio justo. A ellos se unieron otras ciudades como Madrid, Fuenlabrada o Espejo, en las que se realizaron desayunos escolares con productos específicos. En estos eventos participaron tanto estudiantes como representantes de instituciones públicas, padres y madres.

⁹⁸AECID (2007). *Colegios que están a favor del comercio justo.* Disponible en: http://www.consumer.es/web/es/solidaridad/proyectos_y_campanas/2009/09/15/187984.php Consulta realizada el día 20 de octubre de 2009.

Las universidades tampoco han perdido la oportunidad de apoyar la propuesta. En Jaén se ha concedido el primero título de Universidad por el Comercio Justo, como reconocimiento a "*su compromiso con esta herramienta de erradicación de la pobreza*", y las universidades de Córdoba y Málaga fomentan también este modo de intercambio. Se anima a los alumnos a conocer que los actos cotidianos afectan a los trabajadores de los países en vías de desarrollo.

Para el curso 2009-2010, se han diseñado varios proyectos que se trabajarán en la Universidad de Alcalá de Henares y se han previsto actividades de difusión en los colegios. La idea es que los centros conozcan este programa para impulsar la adhesión a él. Desde IDEAS se asesora a los responsables de las escuelas y se facilitan los materiales necesarios para que los alumnos "*sean conscientes de cómo los actos cotidianos afectan a los trabajadores de los países en vías de desarrollo. Sensibilizar a los escolares es un paso imprescindible para que sean futuros consumidores responsables*".

Un colegio, instituto o universidad se compromete con el comercio justo de diversas maneras. Una de ellas consiste en adquirir este tipo de productos, que garantizan los derechos de los trabajadores y son respetuosos con el medio ambiente. "El comedor es un lugar idóneo para contribuir de manera directa", destaca la coordinadora del programa. Los productos de comercio justo más empleados son la pasta, el arroz, los zumos y el cacao. "*Algunos colegios de Barcelona ya los utilizan en los comedores. Además, en muchos casos, tienen la certificación de agricultura ecológica*".

Otra idea es completar con camisetas de comercio justo y agricultura ecológica tanto los uniformes de los colegios, como los materiales promocionales que se venden en algunas universidades. A cambio de este tipo de iniciativas, cuando se constata que los centros cumplen los requisitos exigidos, reciben un diploma con el estatus de Colegio o Universidad por el Comercio Justo y se inscriben en el registro de la Red Internacional de Ciudades por el Comercio Justo, formada por miembros de más de 18 países de todo el mundo.

ITEM II.42: Creo que mi familia me da poco dinero a la semana para mis gastos.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	200	50,51	224	53,46	25	53,19	32	66,67	225	50,79	256	54,82
Casi nada de acuerdo	46	11,62	49	11,69	3	6,38	4	8,33	49	11,06	53	11,35
Poco de acuerdo	41	10,35	44	10,50	4	8,51	3	6,25	45	10,16	47	10,06
Algo de acuerdo	37	9,34	35	8,35	5	10,64	0	0,00	42	9,48	35	7,49
Bastante de acuerdo	17	4,29	24	5,73	2	4,26	3	6,25	19	4,29	27	5,78
Totalmente de acuerdo	55	13,89	43	10,26	8	17,02	6	12,50	63	14,22	49	10,49
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

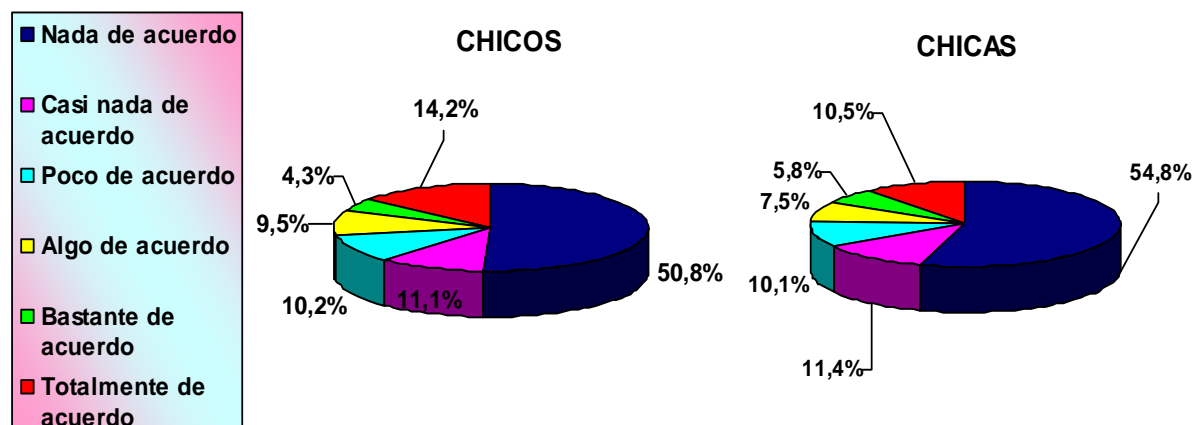
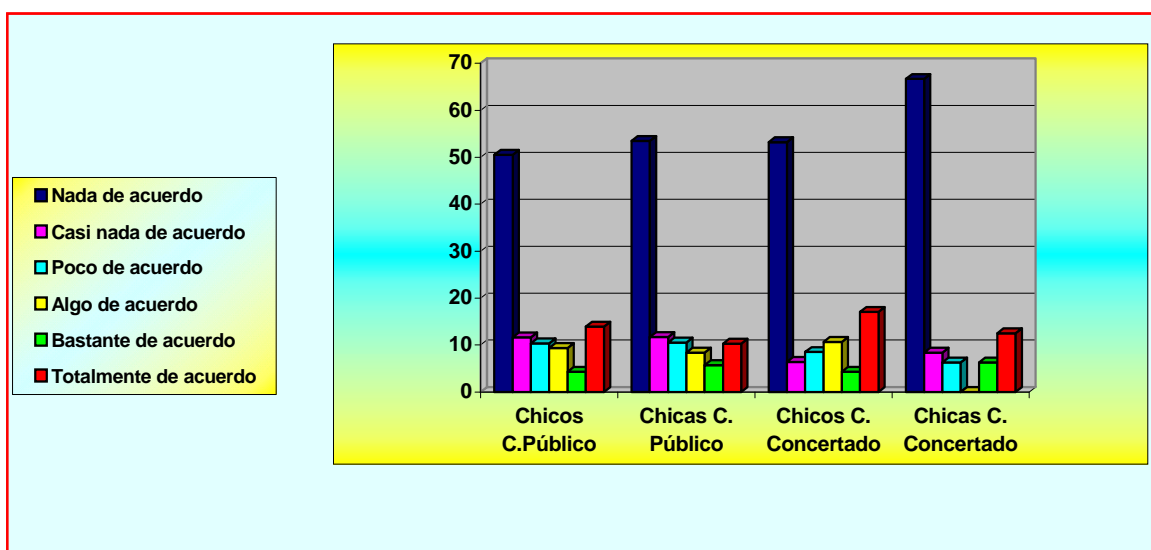


Tabla y Gráficos del ITEM II.42: Creo que mi familia me da poco dinero a la semana para mis gastos.

Podemos comprobar al observar la tabla y los gráficos de este ítem relacionado con si los niños y niñas creen si su familia les da poco dinero a la semana para sus gastos, que tanto chicos como chicas que estudian en centros públicos y privados *no están de acuerdo* y consideran que si es adecuada su paga semanal. Por lo que al revisar los porcentajes totales interpretamos que tanto chicos como chicas, independientemente del centro educativo en el que estudien y su género, *no están de acuerdo* con esta afirmación. No existen diferencias significativas por tipo de centro, aunque si ligeras diferencias por género (Chi-cuadrado = 0,050)

Podemos interpretar que los propios niños y niñas vean que la situación económica familiar en la inmensa mayoría de las familias no es muy holgada y que supone un esfuerzo para sus padres el darle parte de ese dinero para sus gastos.

Villani y Del Río (2007)⁹⁹ en su investigación "*La paga mensual a los hijos ¿funciona?*", encuentra que un 37% de los niños y adolescentes españoles recibe una asignación monetaria para sus propios gastos que oscila entre unos tres euros para los más pequeños y los veinte euros para más mayores.

Para los más pequeños, la "*paga*" media ronda los tres euros, mientras que los adolescentes reciben unos 20 euros para sus gastos propios, según la Asociación Mundial de Educadores. Las asignaciones de dinero (que pueden ser semanales o mensuales), varían según el país. Mientras aquí un 37% de niños disfruta de este metálico extra, en el resto de Europa la media es del 44%. También se aprecia una diferencia en cuanto a la cantidad mínima: 3 euros para los españoles frente a los 3,60 euros que recibe el resto de europeos. Los niños portugueses y franceses encabezan el ranking, con 5,40 euros de paga semanal.

En cuanto a su capacidad de *administrar su propio dinero* en España, puntualmente, se percibe una variación añadida según el género, de acuerdo con una encuesta realizada por la compañía Duracell a padres y niños. En porcentajes, las niñas son las más beneficiadas: un 43% de ellas disfrutaban de la "*paga*", mientras que sólo un 33% de los niños la recibe.

⁹⁹ Villani, R. y Del Río, C. (2007). *La paga mensual a los hijos ¿funciona?* Disponible en: http://www.consumer.es/web/es/economia_domestica/familia/2007/04/09/161486.php Consulta realizada el 13 de octubre de 2009.

ITEM II.43: Mis padres me suelen comprar la ropa en centros comerciales.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	42	10,61	47	11,22	3	6,38	3	6,25	45	10,16	50	10,71
Casi nada de acuerdo	28	7,07	30	7,16	2	4,26	2	4,17	30	6,77	32	6,85
Poco de acuerdo	45	11,36	48	11,46	2	4,26	2	4,17	47	10,61	50	10,71
Algo de acuerdo	75	18,94	84	20,05	9	19,15	9	18,75	84	18,96	93	19,91
Bastante de acuerdo	78	19,70	85	20,29	14	29,79	13	27,08	92	20,77	98	20,99
Totalmente de acuerdo	128	32,32	125	29,83	17	36,17	19	39,58	145	32,73	144	30,84
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

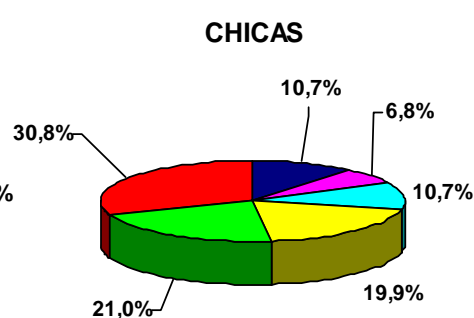
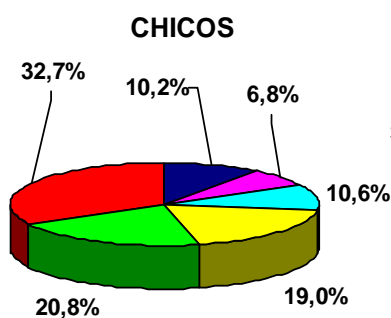
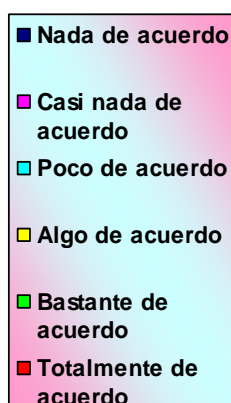
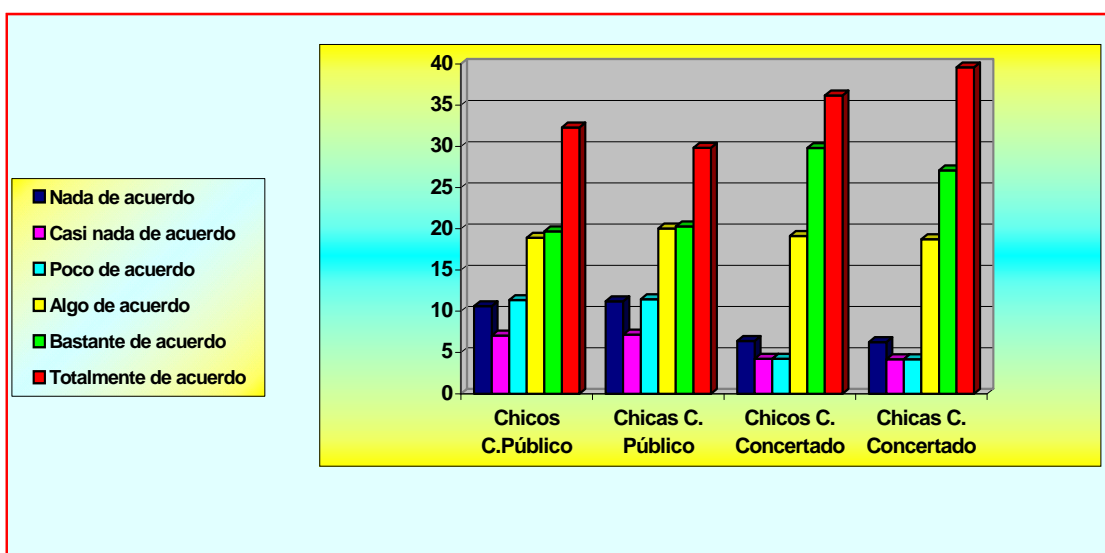


Tabla y Gráficos del ITEM II.43: Mis padres me suelen comprar la ropa en centros comerciales.

Al analizar tanto la tabla como los gráficos referentes a si los padres de estos chicos y chicas suelen comprar la ropa en centros comerciales, encontramos disparidad de resultados. En relación a los chicos de los centros públicos la opción *nada de acuerdo* con un 11,22% y *casi nada de acuerdo* con un 7,07%, a medida que baja la escala también baja el porcentaje de chicos y chicas que *no está de acuerdo* con esta cuestión. En los centros privados, tanto chicas como chicos están *bastante o totalmente de acuerdo* que sus padres les compren la ropa en este tipo de centros, así lo señala el 36,17% de los chicos y el 39,58% de las chicas. Estos datos propician que en este ítems encontremos diferencias significativas por tipo de centro (valor de Chi-cuadrado = 0,001)

En los porcentajes totales y ya en relación al género los resultados son bastante parecidos, están *totalmente de acuerdo* en que sus padres les compren la ropa en centros comerciales, chicas un 30,8% y chicos en un 32,7%.

Son varias las causas pero si pensamos que los fines de semana la mayoría de familias acuden en masa a centros comerciales y zonas de ocio o que las tiendas locales van desapareciendo, encontraremos lógicos estos resultados.

Según la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU)¹⁰⁰ el gasto por cada estudiante puede oscilar entre los 600 y los 1200 euros. Por eso es tan importante saber prescindir de lo accesorio y comprar lo estrictamente necesario.

¹⁰⁰ OCU (2009). Cuadrando la vuelta al cole Escalonar la compra y tirar de fondo de armario. Disponible en: <http://www2.deia.com/es/impres/a/2009/08/31/bizkaia/gizartea/591329.php>
Consulta realizada el día 13 de octubre de 2009.

ITEM II.44: Mi familia me pregunta antes de comprarme algo que quiero.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	29	7,32	22	5,25	4	8,51	4	8,33	33	7,45	26	5,57
Casi nada de acuerdo	15	3,79	17	4,06	1	2,13	0	0,00	16	3,61	17	3,64
Poco de acuerdo	37	9,34	28	6,68	4	8,51	4	8,33	41	9,26	32	6,85
Algo de acuerdo	52	13,13	61	14,56	6	12,77	4	8,33	58	13,09	65	13,92
Bastante de acuerdo	71	17,93	76	18,14	6	12,77	13	27,08	77	17,38	89	19,06
Totalmente de acuerdo	192	48,48	215	51,31	26	55,32	23	47,92	218	49,21	238	50,96
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

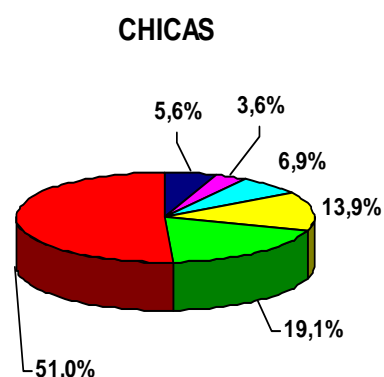
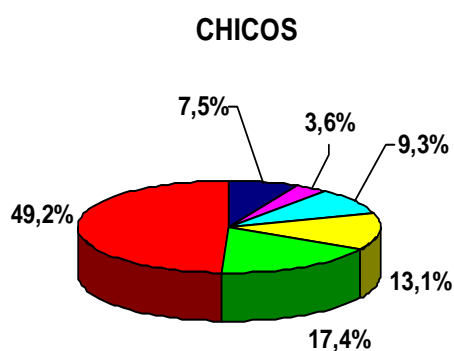
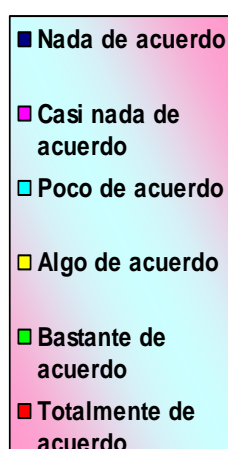
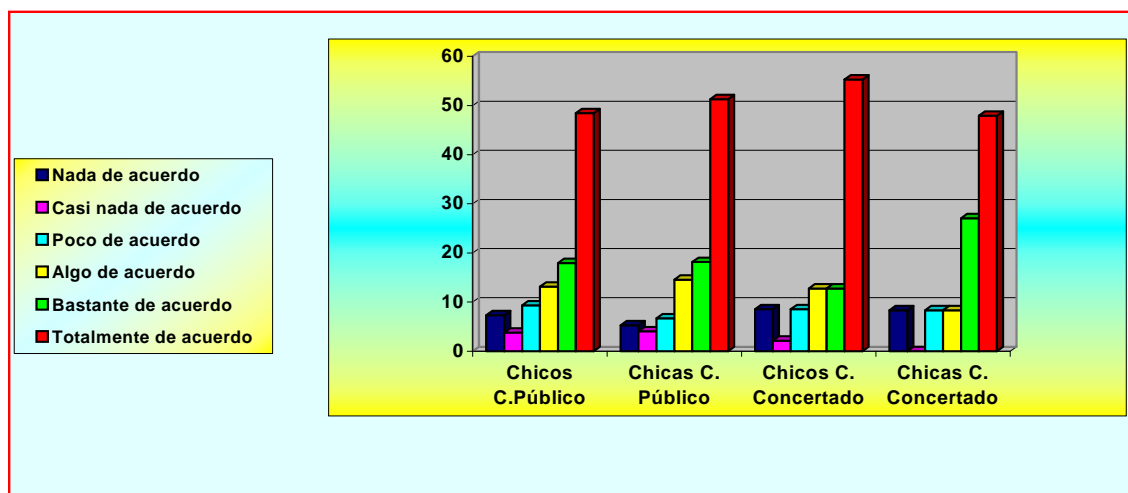


Tabla y Gráficos del ITEM II.44: Mi familia me pregunta antes de comprarme algo que quiero.

Los chicos de centros públicos señalan en un 48,8% estar *totalmente de acuerdo* que su familia les pregunta antes de comprarles algo. Las chicas de este tipo de centros, en cambio, con más de un 51,31%, están también *totalmente de acuerdo* de que sus padres antes de comprarles lo que quieren les preguntan previamente. Los resultados no son tan dispares si observamos los centros privados, ya que tanto chicos como chicas están *totalmente de acuerdo* con esta afirmación, concretamente un 55,32% de chicos y un 47,92% de chicas.

Al computar el total de resultados en cuanto al género, los valores obtenidos muy parecidos, ya que el 7,5% de chicos *no está nada de acuerdo*, no les preguntan sus padres antes de comprarle algo que quieren y las chicas responden en la misma opción con un 5,6%. Existen diferencias significativas por género (Chi-cuadrado = 0,000).

Nos parece de gran interés las aportaciones del Instituto Municipal de Consumo de Madrid (2009)¹⁰¹ que plantea a padres, madres y alumnado una serie de consejos que pueden influir tanto en la economía familiar como en los comportamientos de los niños y en su educación como futuros consumidores.

- El ejemplo de los padres influye en el comportamiento de los hijos a la hora de convertirse en consumidores responsables.
- El precio y la seguridad han de prevalecer sobre las modas y la influencia de la publicidad cuando se realiza una compra.

No podemos olvidar que para los padres, esta época del año implica unos gastos especiales, que inciden notablemente en el presupuesto de la familia: los libros de texto, los uniformes y el material escolar requieren un desembolso superior al de otros meses del año. En cuanto a los niños, al margen de las emociones contrapuestas que en ellos despierta el reencuentro con los compañeros y el final de sus vacaciones, la llegada de septiembre puede ser ocasión propicia para aprender algunas normas relacionadas con las compras del momento.

¹⁰¹Ayuntamiento de Madrid (2009). Padres e hijos, consumidores responsables. Disponible en: <http://www.munimadrid.es/portal/site/munimadrid/menuitem.650ba10afbb0b0aa7d245f019fc08a0c/?vgnnextoid=f5fb9a4f3423c110VgnVCM1000000b205a0aRCRD&vgnnextchannel=6091317d3d2a7010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD> Consulta realizada el día: 12 de octubre de 2009.

ITEM II.45: Mis padres me enseñan a valorar más lo que tengo como persona que las cosas materiales.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	11	2,78	7	1,67	2	4,26	1	2,08	13	2,93	8	1,71
Casi nada de acuerdo	9	2,27	4	0,95	0	0,00	0	0,00	9	2,03	4	0,86
Poco de acuerdo	18	4,55	18	4,30	0	0,00	3	6,25	18	4,06	21	4,50
Algo de acuerdo	37	9,34	37	8,83	2	4,26	0	0,00	39	8,80	37	7,92
Bastante de acuerdo	48	12,12	60	14,32	11	23,40	4	8,33	59	13,32	64	13,70
Totalmente de acuerdo	273	68,94	293	69,93	32	68,09	40	83,33	305	68,85	333	71,31
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

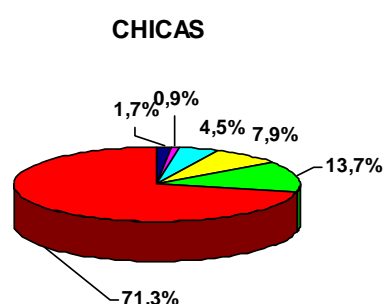
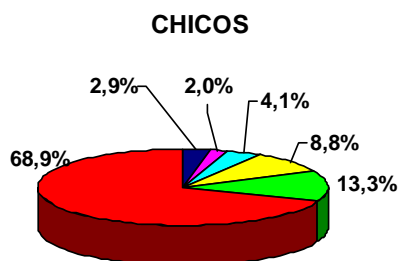
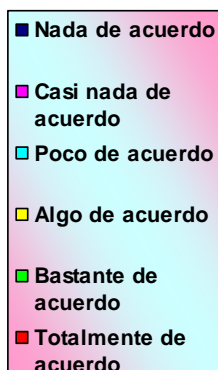
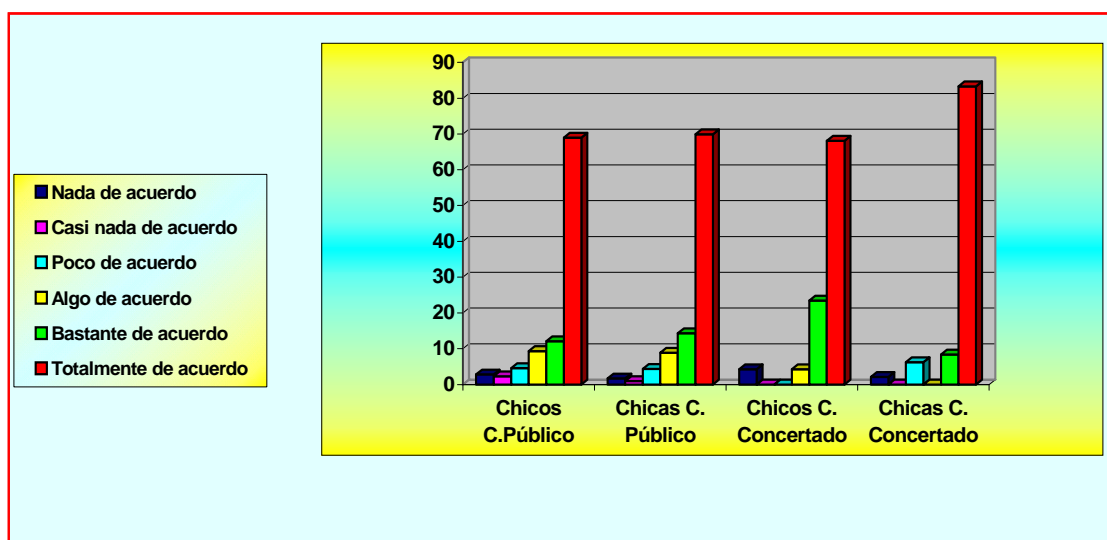


Tabla y Gráficos del ITEM II.45: Mis padres me enseñan a valorar más lo que tengo como persona que las cosas materiales.

Al analizar y observar los resultados obtenidos en este ítem sobre si los chicos y chicas creen que sus padres les enseñan a valorar más lo que tienen como personas que sus cosas materiales, todos los valores obtenidos son homogéneos. Destaca la opción *totalmente de acuerdo* que en el alumnado de centros públicos presenta valores del 68,94% en chicos y del 69,93% en chicas. En centros privados-concertados también en la misma opción se obtienen valores del 68,09% en chicos y del 83,33% en chicas.

En la global por género encontramos que el 68,9% de los chicos y el 71,3% de las chicas se muestran *totalmente de acuerdo*, reduciéndose a porcentajes muy bajos (2,9% en chicos y 1,7% en chicas) la opción *nada de acuerdo*.

En el test de Chi-cuadrado no se muestran diferencias significativas, ni por tipo de centro, ni por género.

Núñez (2006)¹⁰² considera que muchos padres han delegado su papel de educar en valores en otras instituciones como la escuela. Institución a la que cada vez se le llena de más contenidos a impartir con la finalidad de que remedie todos los déficit que se detectan en la sociedad. Pero la escuela no es la panacea, no puede hacer que los españolitos dejemos de ser machistas, consumidores compulsivos,...; y además enseñar matemáticas, física, conocimiento del medio...; porque es muy difícil calar en los niños si lo que le transmiten el maestro/a no guarda una correspondencia con lo que se les enseña en sus casas.

Muchos padres deberían reflexionar volviendo a ocupar el papel educativo que les corresponde, volviendo a educar y no dejando este importantísimo papel a la santa escuela, que difícilmente va a obrar milagros si no cuenta con su apoyo.

Y es que poco a poco la función de educar en valores se está delegando a la escuela, muchos padres piensan que un buen padre es el que proporciona un plato de comida y unas zapatillas de marca para que el niño se sienta

¹⁰² Núñez Andrés, M. C. (2006). *Muchos padres han delegado su papel de educar en valores en otras instituciones como la escuela*. Disponible en: http://pedagogiaplicada.uab.cat/adoptat/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=1. Consulta: 12 de octubre de 2009

querido, y que no deben llevarles mucho la contraria porque ahora lo que se lleva es ser colega de tus hijos y claro si se le niega algo se podría romper ese colegio entre quinceañero y cuarentón.

No es difícil escuchar entre los padres/madres de los alumnos y alumnas del Centro que el “*oficio*” de ser padre o madre no se aprende en ningún sitio y es al mismo tiempo una de las tareas más delicadas que emprendemos los seres humanos. Esta opinión, relativamente nueva, obedece tanto a la complejidad que rodea al desarrollo en nuestras modernas sociedades industriales como a un aumento en el interés de los padres por mejorar, en la medida de sus posibilidades, las condiciones de crecimiento de sus hijos e hijas.

Estas y otras problemáticas familiares han conducido a una creciente renuncia de la familia a su papel educativo. Esto afecta profundamente al papel de la escuela, que ha visto como su papel en la educación se ha convertido casi en exclusivo. Dado que el núcleo básico de socialización ya no está dado por la familia, se transfiere a la escuela que realice un conjunto de funciones que eran de la familia, produciéndose según Tedesco (1995: 121)¹⁰³ una “*primarización de la socialización secundaria de la escuela*”. La escuela absorbe funciones que tradicionalmente recaían en la familia, este aspecto que es positivo, responsabiliza a la escuela casi en exclusividad de la educación.

La familia tuvo un papel preponderante en la socialización primaria y la escuela en su momento lo tenía subsidiario, pero poco a poco se han ido invirtiendo los papeles. Pero el centro escolar no puede responsabilizarse el solo de la formación moral de sus alumnos y alumnas, a riesgo de cargar con responsabilidades que no le pertenecen en propiedad. Por eso, llegados a este punto sería importante que la escuela recuerde a los demás agentes socializadores lo que no deben olvidar, que educar es una tarea compartida y que no cabe pedir a la escuela que resuelva aquello de lo que otras instituciones se inhiben.

¹⁰³ Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid. Anaya/Alauda.

ITEM II.46: Mis padres me enseñan a no creerme todo lo que dicen los anuncios de la televisión.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	39	9,85	32	7,64	9	19,15	6	12,50	48	10,84	38	8,14
Casi nada de acuerdo	17	4,29	20	4,77	0	0,00	3	6,25	17	3,84	23	4,93
Poco de acuerdo	27	6,82	28	6,68	2	4,26	0	0,00	29	6,55	28	6,00
Algo de acuerdo	44	11,11	53	12,65	5	10,64	6	12,50	49	11,06	59	12,63
Bastante de acuerdo	66	16,67	77	18,38	6	12,77	5	10,42	72	16,25	82	17,56
Totalmente de acuerdo	203	51,26	209	49,88	25	53,19	28	58,33	228	51,47	237	50,75
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

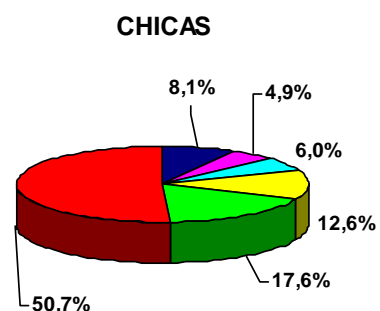
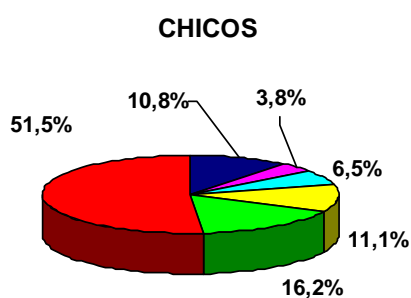
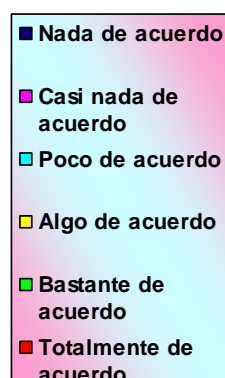
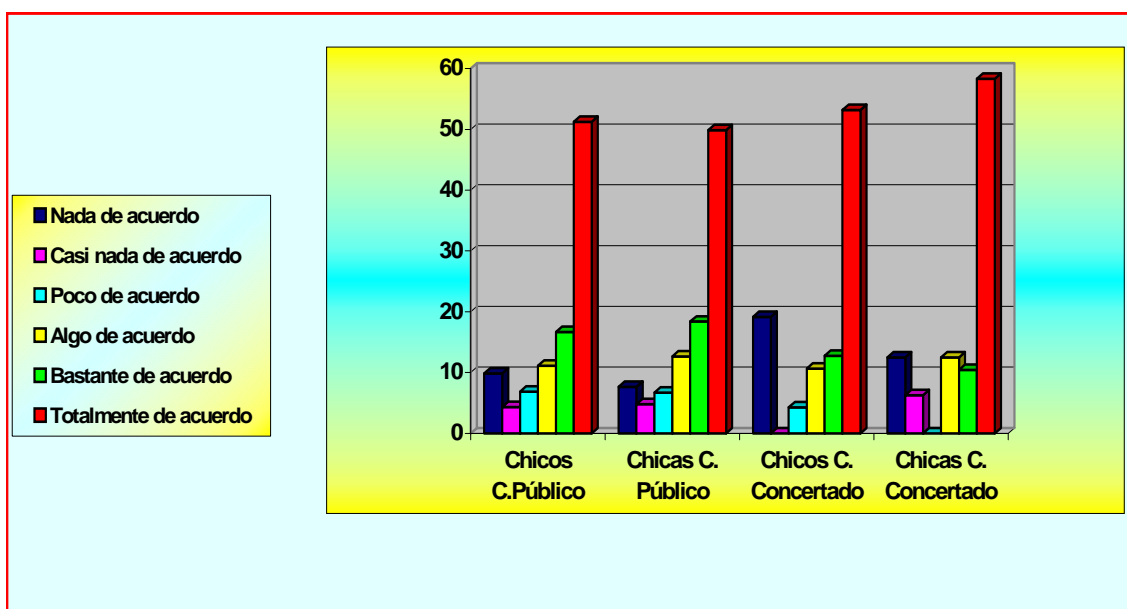


Tabla y Gráficos del ITEM II.46: Mis padres me enseñan a no creerme todo lo que dicen los anuncios de la televisión.

Los resultados de este ítem al analizar tanto la tabla como los gráficos correspondientes, nos dan valores muy similares tanto en relación al género como al tipo de centros donde estudien los escolares analizados. Tanto chicos como chicas de los centros públicos, están *totalmente de acuerdo* de que sus padres les enseñan a que no se creen todo lo que dicen los anuncios de la televisión, concretamente un 51,26% de chicos y un 49,88% de chicas. En relación a los centros privados, similares resultados comparándolos con los de los centros públicos, ya que un 53,19% de chicos y un 58,33% de chicas están también *totalmente de acuerdo*. Por lo que a efectos totales nos da que tanto chicos, con un 51,5%, como chicas, con un 50,7%, independientemente del género que sean, están *totalmente de acuerdo* con este tipo de enseñanzas por parte de sus padres.

En su estudio Pérez-Alonso y Cánovas (2003)¹⁰⁴ con niños y niñas en edad escolar de la Comunidad Valenciana encontraron que los niños entre 4 y 12 años pasan al año 960 horas en el colegio: prácticamente las mismas horas que ante el televisor. De la misma manera en España, 750.000 niños ven TV después de las 10 de la noche y 20.000 después de las 00:00. Del tiempo total que pasan los niños viendo televisión solamente un 25% corresponde a programas infantiles. Dos de cada tres padres españoles reconocen abiertamente a los encuestados del CIS que no controlan lo que ven sus hijos. Sólo el 30 por ciento de los padres españoles ven siempre o casi siempre la TV con sus hijos. El 31,3% de los niños entre 4 y 12 años tienen televisor en su cuarto.

No existen diferencias significativas por género, aunque sí por tipo de centro, con un valor de Chi-cuadrado de 0,002.

Arozamena (2007)¹⁰⁵ considera que cada vez los niños pasan más tiempo delante de la televisión. De hecho, indica que, la televisión en España se ha convertido en la primera alternativa de ocio infantil: el 30% de los niños. Según una investigación del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia (2007)¹⁰⁶, afirma que lo primero que hacen nada

¹⁰⁴ Pérez-Alonso Geta. P. M^a y Cánovas Leonhardt, P. (2003). *El impacto socializador de la TV en niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana.

¹⁰⁵ Arozamena, J. (2007). Enseñar a los niños a ver la televisión. *Guiainfantil.com*. Disponible en: <http://www.guiainfantil.com/educacion/aprendetele.htm> Consultada realizada el día 20 de enero de 2010.

¹⁰⁶ El Instituto de Creatividad (2007) Es un centro de Investigación e Innovación Educativa y Estética de la Universidad de Valencia creado en 1978. Principales líneas de investigación En la Sección de Innovaciones Educativas se ha desarrollado una línea de investigación que genéricamente trata de conocer "los valores y estilos de vida" en el periodo infanto-juvenil (juegos, comportamientos, deprivación, violencia, TV, consumo, hábitos, etc.) así como el

más llegar a casa es encender la televisión, un porcentaje que queda muy por encima de los que escuchan música (13,1%), leen (10,9%), o juegan con sus hermanos o amigos (18,8%).

La violencia en la televisión y el cine es perjudicial para los niños. Cuarenta años de investigación han llegado a la conclusión de que la exposición repetida a niveles altos de violencia en los medios de comunicación les enseña a algunos niños y adolescentes a resolver los conflictos interpersonales con violencia, y, a muchos otros, a ser diferentes a esa solución. Bajo la tutela de los medios de comunicación y a una edad cada vez más temprana, los niños están recurriendo a la violencia, no como último sino como primer recurso para resolver los conflictos.

George Gerbner (2005)¹⁰⁷, decano emérito del Colegio Annenberg de Comunicaciones, cree que la televisión *"le cuenta a la mayor parte de la gente la mayor parte de las historias la mayor parte del tiempo"*. La televisión *"cultiva"* la percepción del televidente acerca de la sociedad, y fomenta la creencia de que el mundo real es más o menos como el mundo de ficción que muestra. La televisión se ha convertido en el crisol del siglo veinte. Nos hace compartir un conjunto de creencias y suposiciones acerca de la manera en que el mundo funciona, y es parte fundamental de la vida de muchas personas.

La televisión, en sí misma, dice Levine (1997)¹⁰⁸ *"no debe ser satanizada. Puede ser un instrumento eficaz para el desarrollo y enriquecimiento humano. Programas excelentes han demostrado que la televisión les puede enseñar a los niños nuevas habilidades, ampliar su visión del mundo y promover actitudes y conductas prosociales"*. Sin embargo, la televisión comercial tiene objetivos diferentes del desarrollo personal y cultural. Los medios de comunicación, como propagadores importantes de actitudes, suposiciones y valores, no pueden darse el lujo de eludir sus responsabilidades y limitarse a hacer valer sus derechos.

estudio de los contextos donde se socializan y educan para promover su desarrollo y mejora (familia, escuela, barrio, ciudad...).

En esta línea se inscribe la colaboración con empresas del sector juguetero, de literatura infantil y juvenil, de Ayuntamientos, del Consejo asesor de RTV, de alimentación, etc., promoviendo actividades de I+D en éstos ámbitos científico-tecnológicos.

¹⁰⁷ Gerbner, G. (2005). *Explosión de violencia en los Medios Globales (Global Media Mayhem)*. Global media journal, Vol. 2, Nº. 3, 2005

George Gerbner, director del proyecto conocido como *Indicadores Culturales* considera que la televisión no determina nada sino que contribuye como agente cultural en muchos sentidos, es una de las afirmaciones que el autor efectúa en esta entrevista. En este sentido, se afirma que la socialización se ha convertido en nuestros días en un proceso en el que intervienen fundamentalmente conglomerados globales que comercializan productos audiovisuales, siendo menor el peso de los padres, la familia o las instituciones educativas.

¹⁰⁸ Levine, M. (1997). *La violencia en los medios de comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

ITEM II.47: Todo lo que compran mis padres suele ser la marca más cara.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	155	39,14	210	50,12	15	31,91	21	43,75	170	38,37	231	49,46
Casi nada de acuerdo	48	12,12	57	13,60	3	6,38	6	12,50	51	11,51	63	13,49
Poco de acuerdo	75	18,94	63	15,04	6	12,77	9	18,75	81	18,28	72	15,42
Algo de acuerdo	68	17,17	53	12,65	12	25,53	4	8,33	80	18,06	57	12,21
Bastante de acuerdo	26	6,57	19	4,53	4	8,51	3	6,25	30	6,77	22	4,71
Totalmente de acuerdo	24	6,06	17	4,06	7	14,89	5	10,42	31	7,00	22	4,71
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

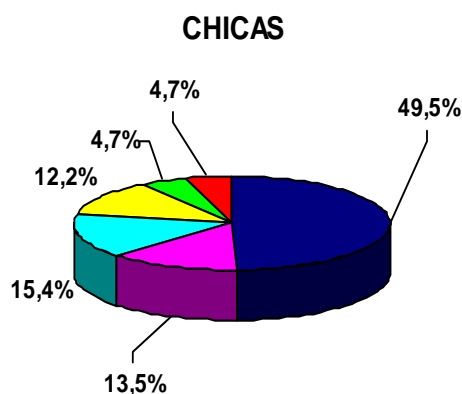
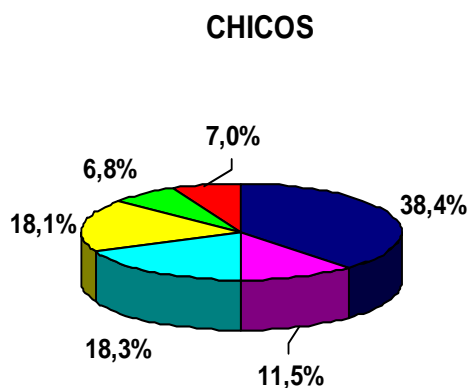
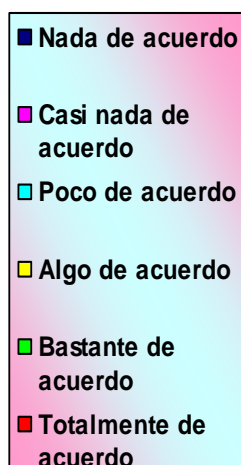
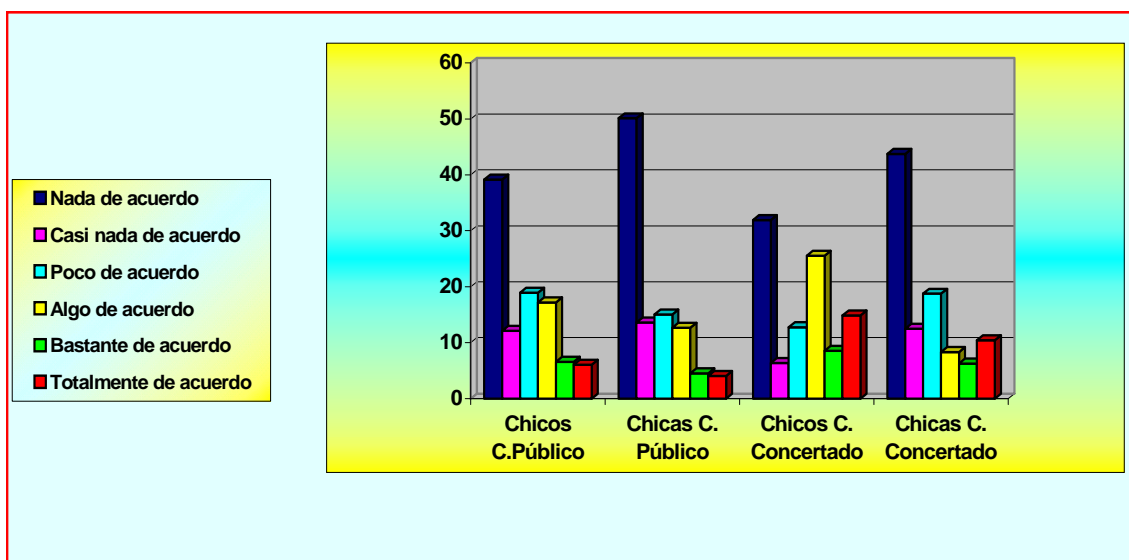


Tabla y gráfico del ITEM II.47: Todo lo que compran mis padres suele ser la marca más cara.

Viendo las respuestas por género y tipos de centros, se puede decir que las chicas de centros públicos perciben mayoritariamente que para *nada* sus padres compran la marca más cara (50,12%), además de un 28% más entre *casi nada de acuerdo* y *poco de acuerdo*. En el mismo sentido contestan las chicas de centros concertados-privados, pero con porcentajes más bajos. Los chicos de la enseñanza pública dan un porcentaje de 39,14% de *totalmente de acuerdo*. Respecto a los resultados totales, el dato más significativo es que casi la mitad de las chicas (49,46%) contesta que *nada de acuerdo*, frente a sólo un 38,4% de los chicos. Los chicos manifiestan en un 7% estar *totalmente de acuerdo*, ante un 4,71% de las chicas.

En el análisis por el test de Chi-cuadrado presenta diferencias significativas al comprar los datos por tipo de centro (0,002), pero no existen diferencias por género.

La empresa TNS (2009)¹⁰⁹ ha realizado un estudio para el Gran Premio a la Innovación en el cual han encuestado a 10.000 personas. Los datos extraídos nos indican que el 49,5% de los españoles prefiere productos de marca blanca porque son más baratos aunque sean menos innovadores. La preferencia es mayor entre los hombres y los jóvenes de 18 a 24 años, así como en Andalucía y en las poblaciones de menos de 5.000 habitantes. A pesar de esto, el 58% admite que las innovaciones las realizan las marcas del fabricante mientras que las marcas blancas sólo las copian (¹¹⁰). Sin embargo, y a pesar de las recientes campañas de las empresas por destacar su mayor calidad, el estudio indica que el 53,1% de los españoles considera que la calidad de los productos de marca blanca es similar a los productos de marca de fabricante. Esta opinión alcanza el 58,6% en el caso de los jóvenes.

La encuesta refleja los nuevos hábitos de compra familiar ya que el 60'4% de los encuestados reconoce que ahora compra más productos por su precio y se fija menos en si son innovadores. Porcentaje que aumenta hasta el 64'8% en el caso de los jóvenes de entre 18 y 24 años.

¹⁰⁹ TNS es la mayor agencia de investigación de mercados y opinión Ad-Hoc del mundo, que ofrece claves de negocio y consultoría basada en la investigación con el objetivo de que sus clientes tomen las mejores y más eficaces decisiones de negocio.

¹¹⁰ Disponible en: www.granpremioalainnovacion.com Consulta realizada el día 25 de octubre de 2009.

ITEM II.48: Mis padres me enseñan a disfrutar con lo que tengo y no pensar en lo que tienen los demás o lo que yo podría llegar a tener.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	20	5,05	17	4,06	2	4,26	3	6,25	22	4,97	20	4,28
Casi nada de acuerdo	9	2,27	8	1,91	0	0,00	1	2,08	9	2,03	9	1,93
Poco de acuerdo	21	5,30	18	4,30	3	6,38	0	0,00	24	5,42	18	3,85
Algo de acuerdo	28	7,07	37	8,83	6	12,77	1	2,08	34	7,67	38	8,14
Bastante de acuerdo	75	18,94	75	17,90	5	10,64	1	2,08	80	18,06	76	16,27
Totalmente de acuerdo	243	61,36	264	63,01	31	65,96	42	87,50	274	61,85	306	65,52
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

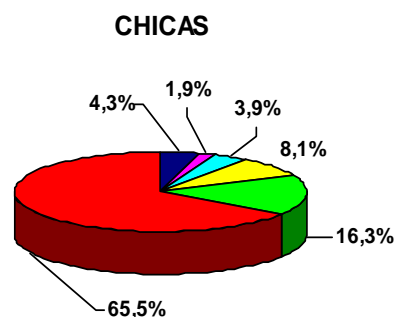
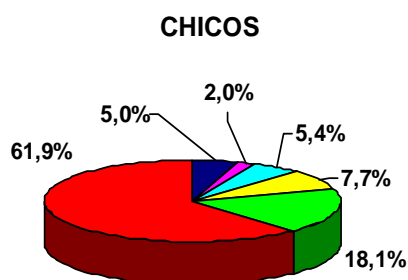
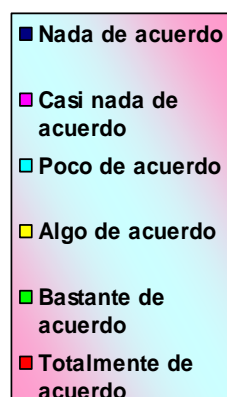
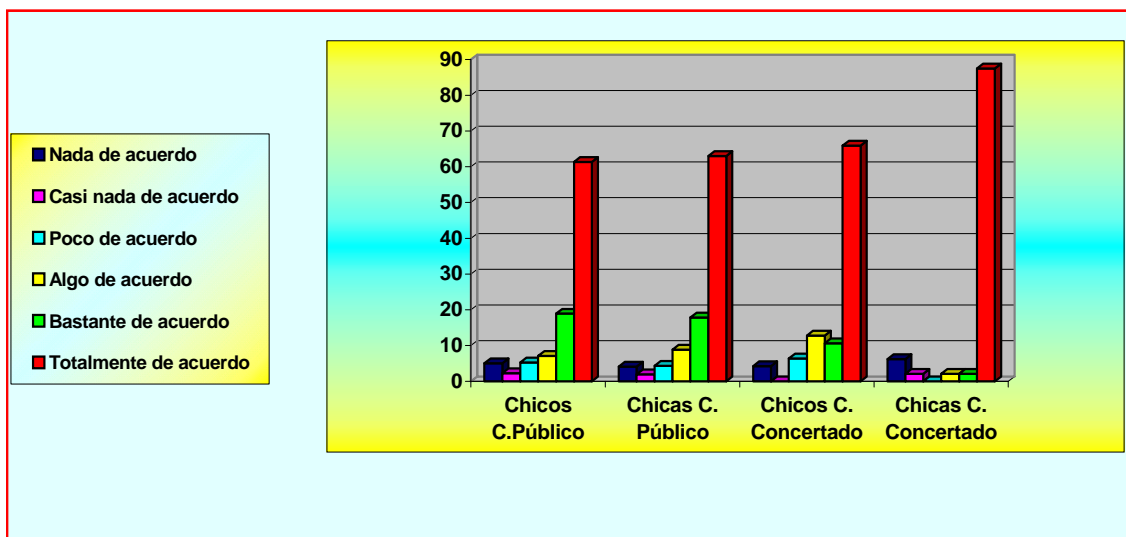


Tabla y gráfica del ITEM II.48: Mis padres me enseñan a disfrutar con lo que tengo y no pensar en lo que tienen los demás o lo que yo podría llegar a tener.

La respuesta porcentual de *totalmente de acuerdo* nos puede servir para valorar por grupos de género y centro, ya que en ella se concentran la gran mayoría de respuestas. En centro privado un 87,5% de las chicas frente a un 65,96% de los chicos. En los centros públicos, un 63,01% de las mujeres frente a un 61,36% de los chicos. En la opción contraria, es decir, *nada de acuerdo* los valores son muy bajos, así en centros públicos los chicos eligen esta opción en un 5,05% y las chicas en un 4,06. En centros privados-concertados los chicos la eligen en un 4,26% y las chicas en un 6,25%.

Al analizar los datos de manera global por género comprobamos que son las chicas con un 65,5% quienes muestran que sus padres les enseñan a disfrutar con lo que tienen y no pensar en lo que tienen los demás o lo que ellos podría llegar a tener, mas que los chicos, aunque las diferencias son ligeras, un 61,9%. No existen diferencias significativas por género, pero si por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0,002).

Gonzalo Serrano, Faroy El-Astal (2004)¹¹¹, realizan un análisis comparativo de la adolescencia en España, Afganistán y Portugal. Lo primero que nos aporta dicha investigación sorprendentemente se constata al analizar los valores más preferidos y más rechazados por los adolescentes, es la absoluta igualdad de los perfiles que presentan españoles y portugueses. El conjunto de valores más apreciados engloba dos dimensiones: el bienestar físico y socioemocional (salud, amistad, amor, familia) y el bienestar social (mundo en paz, libertad). Se constata una notable ausencia de valores de tono más político, más hedonista o de carácter marcadamente instrumental o moral. Estamos ante una población orientada a valores individuales antes que sociales; a valores inmediatos y concretos, frente a posiciones más abstractas y generales, propias de generaciones anteriores (Serrano y otros, 1996)¹¹².

Sin embargo, el panorama es completamente distinto en lo que toca a los adolescentes palestinos. Como valor más apreciado aparece la religión, muestra confirmatoria desde un nuevo punto de vista del lugar principal que ocupa lo religioso. Junto a la religión tenemos, por una parte, valores referidos a estados finales, como la salud y la amistad. Por otra, una serie de valores de tipo netamente instrumental, que responderían a una supuesta demanda de "*cómo debe ser un adolescente palestino*". Es decir, aparece aquí una perspectiva de acción, una especie de ideal del yo.

¹¹¹ Serrano, G.; Faro, F. y El-Astal, S. (2004). La adolescencia en España, Palestina y Portugal: análisis comparativo. *Psicothema*, Vol. 16, Nº. 3, pags. 468-475

¹¹² Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8, 1 (25-44).

ITEM II.49: Mis padres reciclan la basura de casa en cuatro tipos (papel, plásticos, vidrios y orgánica).

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	83	20,96	90	21,48	8	17,02	5	10,42	91	20,54	95	20,34
Casi nada de acuerdo	41	10,35	42	10,02	3	6,38	2	4,17	44	9,93	44	9,42
Poco de acuerdo	45	11,36	43	10,26	5	10,64	2	4,17	50	11,29	45	9,64
Algo de acuerdo	62	15,66	69	16,47	4	8,51	16	33,33	66	14,90	85	18,20
Bastante de acuerdo	45	11,36	57	13,60	4	8,51	9	18,75	49	11,06	66	14,13
Totalmente de acuerdo	120	30,30	118	28,16	23	48,94	14	29,17	143	32,28	132	28,27
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

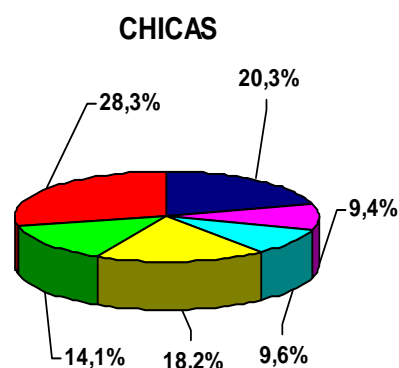
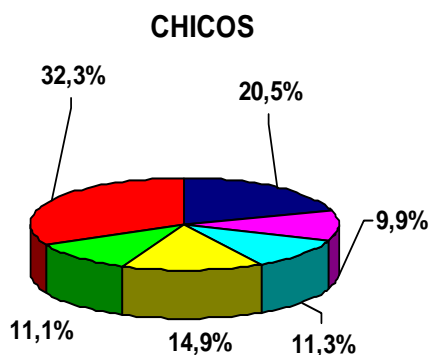
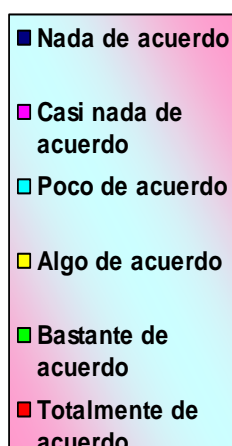
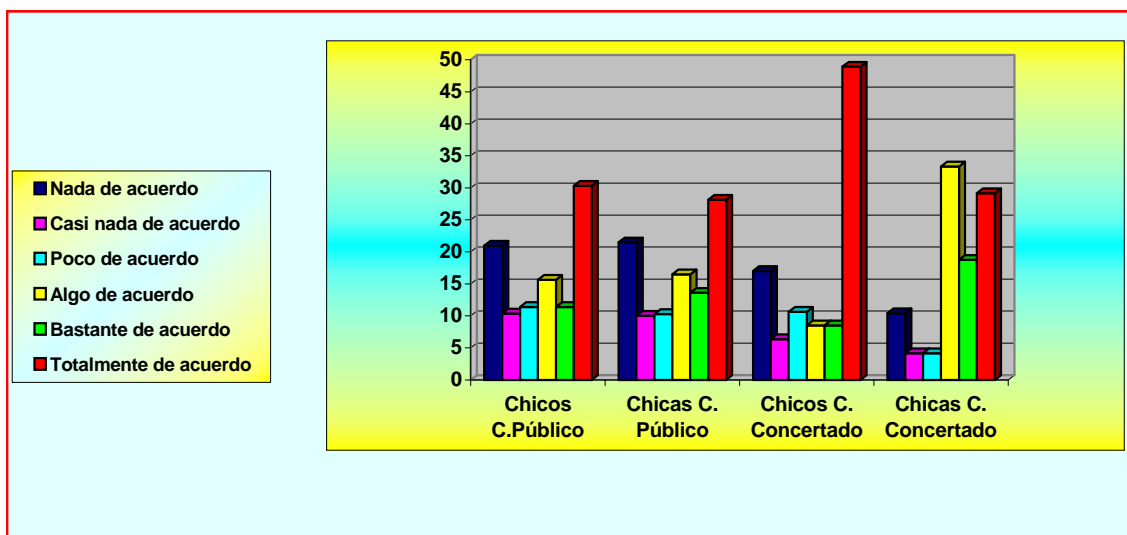


Tabla y gráfica del ITEM 49: Mis padres reciclan la basura de casa en cuatro tipos (papel, plásticos, vidrios y orgánica).

Al analizar los resultados por tipo de centro, se constata que hay un mayor porcentaje de respuestas positivas en el alumnado de centros privados que en centros públicos, así como de chicos frente a las chicas. Tenemos que los chicos de los centros privados-concertados marcan en un 48,94% que sus padres reciclan *totalmente*, frente a un 30,3% de los de la pública. Entre las chicas cabe destacar el 21,48% de *nada de acuerdo*, de la escuela pública, frente a un solo 10,42% de la privada-concertada.

En cuanto a resultados totales son similares en todas las opciones de respuesta. Cabe destacar La igualdad con un 20,5% en *nada de acuerdo* de las chicas frente a sólo un 20,33% de los chicos.

Existen ligeras diferencias significativas por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0,04), pero no existen diferencias por género.

En la web oficial de Madridmasd (2009)¹¹³ se inserta un artículo en el que se indica que el 60% de los residuos sólidos urbanos que generó España en 2007 acabó en un vertedero, muy por encima de la media de la Unión Europea, que se sitúa en un 41% pese a que cuenta entre sus miembros con países como Bulgaria, que arroja el 100% o Eslovenia (99%).

Si se comparan los datos con la Europa de los 27, España prácticamente dobla su media. El resto de la basura española se reutiliza. Del total, acaba en la incineradora un 10%, frente al 20% de Europa, un 13% se recicla efectivamente (22% en Europa) y un 17% se dedica a la producción de compost (igual que en Europa).

A estos datos, publicados a por la Oficina estadística de la UE (Eurostat), hay que añadir los del Plan Nacional Integrado de Residuos del Ministerio de Medio Ambiente, donde se advierte de que apenas el 14% de los residuos urbanos se arroja al contenedor apropiado.

El 86% restante se traslada, en teoría, a plantas clasificadoras, lo que demuestra que la separación en origen no funciona, pese a que los ciudadanos están concienciados con el reciclaje. Según una encuesta efectuada en 2008

¹¹³ El Sistema Madrid+d es una red de trabajo que agrupa a instituciones públicas y privadas de investigación y a las asociaciones empresariales regionales, que cubre los aspectos esenciales de comunicación entre el sector productor de conocimiento y el sector industrial con el objetivo de mejorar la competitividad de la región mediante la transferencia de conocimiento. Disponible en: <http://www.madridmasd.org>. Consulta realizada el día 25 de octubre de 2009.

por la Organización de Consumidores y Usuarios, el 95,5% de los españoles separa los residuos en su casa.

Y ni siquiera todo lo que se arroja en España a dichos contenedores es apto para el reciclaje: en los contenedores amarillos se tira un 25% de impropios (es decir, basura que debería ir por otro cauce), según la industria, una cifra que el Ministerio eleva al 50% al sumar los envases que no son aptos para el reciclaje. Según Eurostat, cada español produce 588 kilogramos por año, 62 más que la media de los Veintisiete. Este dato, por sí solo, no es preocupante. Dinamarca, Holanda o Austria superan esa cifra; Alemania, Francia, Italia o Reino Unido presentan niveles similares. ¿Cuál es la diferencia?, evidentemente el tratamiento posterior. Que se realiza

ITEM II.50: Mis padres me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	16	4,04	18	4,30	1	2,13	1	2,08	17	3,84	19	4,07
Casi nada de acuerdo	7	1,77	2	0,48	0	0,00	1	2,08	7	1,58	3	0,64
Poco de acuerdo	17	4,29	7	1,67	2	4,26	2	4,17	19	4,29	9	1,93
Algo de acuerdo	28	7,07	20	4,77	3	6,38	2	4,17	31	7,00	22	4,71
Bastante de acuerdo	62	15,66	51	12,17	8	17,02	4	8,33	70	15,80	55	11,78
Totalmente de acuerdo	266	67,17	321	76,61	33	70,21	38	79,17	299	67,49	359	76,87
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

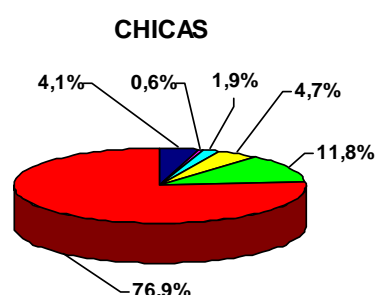
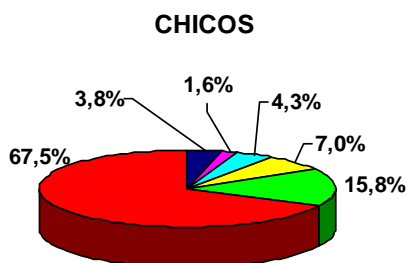
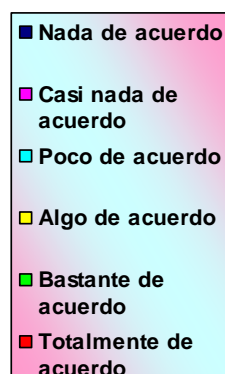
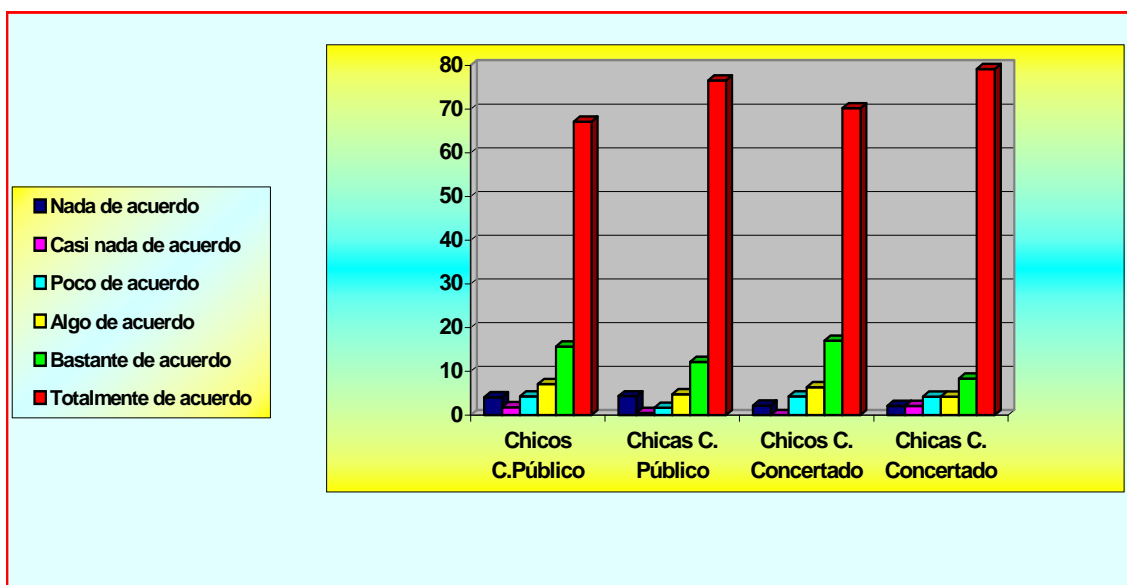


Tabla y gráfica del ITEM II.50: Mis padres me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen.

En el análisis por tipo de centro y sexo, nos encontramos con un dato muy significativo. Si observamos las columnas de porcentajes, comprobamos que hay 4 que son casi idénticas: opción *totalmente de acuerdo*. Si sumamos las tres opciones consideradas como “positivas”, encontramos valores para los chicos del 90,29% y en las chicas del 93,36%, lo que nos indica el altísimo grado de acuerdo con la afirmación que se le plantea en el ítem.

No existen diferencias significativas por tipo de centro, aunque si por género (Chi-cuadrado = 0,000), influenciadas fundamentalmente por la diferencia entre chicos y chicas en la opción *totalmente de acuerdo*, cuyo valor para los chicos es del 67,49% y el de las chicas del 76,87%. Nuestra interpretación es que dentro de un tono alto respecto a considerar que los padres enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen, por parte de todos los participantes en el cuestionario, esta tendencia está más acentuada en las chicas.

González-Anleo Sánchez (2005)¹¹⁴, nos indica que cuando en una sociedad se refuerzan mutuamente la ausencia o acusada debilidad de la ética cívica y la exaltación de los valores del “dinero” y del “éxito”, se libera en esa sociedad el monstruo de la corrupción que acaba apresando en sus redes a políticos, empresarios, jueces, administradores de la cosa pública, policías, alcaldes, concejales y hombres de negocios. No a todos, por supuesto, pero sí a los suficientes para que el ambiente moral de esa sociedad se vuelva irrespirable. Pocas sociedades se libran. Y uno de los efectos más nocivos de la corrupción es la desconfianza radical de los jóvenes en la política, en los políticos y, en general, en “los que mandan” en la vida pública.

Destacar tres datos que nos indican la situación de la juventud de nuestra sociedad:

- La práctica desaparición de la política como aspecto importante de la vida juvenil (En 1994 la quinta parte de los jóvenes juzgaba la política muy o bastante importante, cinco años después era sólo un 16%, en una lista de 10, la política era el aspecto menos importante en la vida juvenil, muy por debajo de la familia, el trabajo, la amistad, el dinero, el ocio...).
- Paupérrima implicación de los jóvenes en asociaciones y grupos juveniles; En general los jóvenes españoles estiman muy poco la

¹¹⁴ González-Anleo Sánchez, J. M. (2005). Jóvenes y valores cívico-políticos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, Nº. 13, pags. 59-70

pertenencia a grupos y asociaciones de todo tipo. Solo el déficit de Grecia es mayor que el de España, en esta asignatura fundamental de la cultura ciudadana. “*Jóvenes españoles, 99*” (2005)¹¹⁵, recogió estos porcentajes:

- El 70% no pertenecen a ningún grupo o asociación.
 - El 12% pertenecen a asociaciones deportivas y el 6% a peñas de fiestas, cofradías y similares.
 - El 5,5% a asociaciones educativas, artísticas y culturales.
 - El 3,5% a grupos religiosos, el 3,5% a organizaciones benéficas, de ayuda a los demás, y el 1% a entidades de ayuda al Tercer Mundo.
-
- Baja valoración que hacen los chicos de las instituciones políticas en comparación con la del resto de las instituciones. Partidos políticos y sindicatos no consiguen atraer más que un 0,8% de jóvenes cada uno. Parece que la juventud ha dicho no a la política, quizás por las razones arriba mencionadas. De hecho, el mismo estudio “*Jóvenes españoles 99*” cifra en 36% el porcentaje de jóvenes que en unas elecciones generales no votarían o lo harían en blanco, un porcentaje superior al de los adultos.
 - La confianza en las instituciones es un valor fundamental en la construcción de una ciudadanía consistente y eficaz. Un Eurobarómetro de 1998 comparaba los niveles de confianza institucional en España y en el resto de Europa¹¹⁶. Llama la atención el que el índice de confianza de los españoles es positivo o ligeramente negativo en la mayor parte de las instituciones (ONG, ONU, Policía, Ejército, Unión Europea), y destacadamente negativo en las instituciones de carácter más político: Partidos Políticos (-50), Administración Pública (-15), Sistema judicial (-13) y Gobierno Nacional (-8). Sindicatos (-14). Cuando se interroga a los jóvenes los resultados apuntan en la misma dirección.

¹¹⁵ FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1999). Resumen del Informe sobre *Jóvenes españoles*. Disponible en: http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/Resumen_Jovenes_Espanoles_2005.pdf Consulta realizada el día 4 de enero de 2010.

¹¹⁶ *European Commission*, 1998. Administración de la Justicia, el Parlamento de la Comunidad Autónoma y el del Estado, los Sindicatos, las FFAA y la Iglesia. Esta última sólo recibe el voto de confianza de un 29% de los jóvenes, frente al 75% que otorgan a las ONG.

ITEM II.51: Mis padres me enseñan por qué debo comprar una cosa y no otra.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	14	3,54	8	1,91	3	6,38	3	6,25	17	3,84	11	2,36
Casi nada de acuerdo	4	1,01	5	1,19	0	0,00	0	0,00	4	0,90	5	1,07
Poco de acuerdo	22	5,56	23	5,49	0	0,00	1	2,08	22	4,97	24	5,14
Algo de acuerdo	55	13,89	55	13,13	2	4,26	5	10,42	57	12,87	60	12,85
Bastante de acuerdo	85	21,46	94	22,43	14	29,79	5	10,42	99	22,35	99	21,20
Totalmente de acuerdo	216	54,55	234	55,85	28	59,57	34	70,83	244	55,08	268	57,39
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

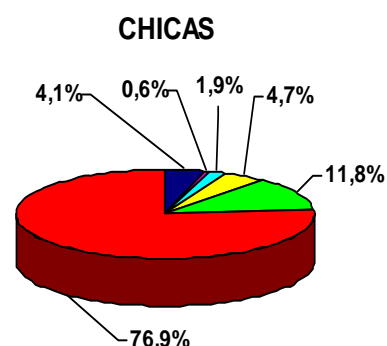
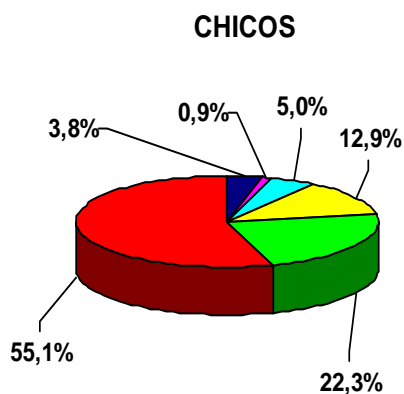
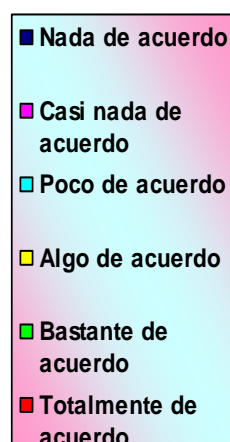
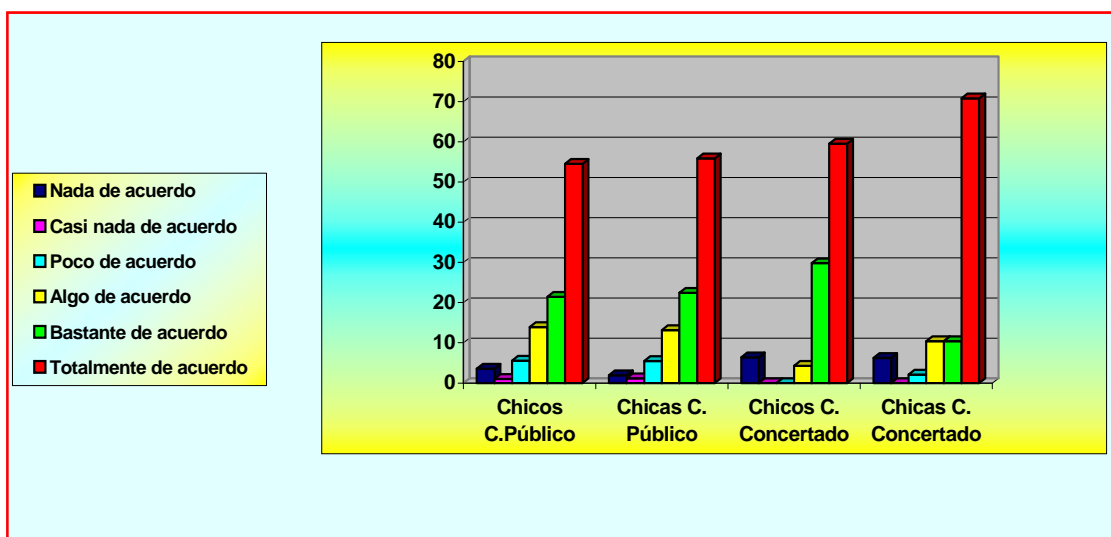


Tabla y Gráficos del ITEM II.51: Mis padres me enseñan por qué debo comprar una cosa y no otra.

De forma mayoritaria el alumnado muestra estar *totalmente de acuerdo* con la afirmación que se le plantea en el ítem, así lo muestran el 54,55% de los chicos y el 55,85% de las chicas de centros públicos, y por su parte el 59,57% de los chicos y el 70,83% de las chicas de centros privado-concertado.

Tomando como referencia las opciones consideradas como "negativas" y sumadas las tres opciones *nada de acuerdo, casi nada y poco de acuerdo* obtenemos valores muy bajos, así en chicos presentan un 9,71% y en chicas un 8,57%.

Al analizar los datos por género comprobamos como el grupo de chicas de la privada-concertada es el que mayor porcentaje obtiene en la opción *totalmente de acuerdo* con un 70,83%, frente al 55,85% de los chicos de la enseñanza pública, el 59,57% de las chicas de la enseñanza pública y el 55,08% de los chicos de la privada-concertada. De esta manera, se obtienen valores estadísticamente significativos al comparar la muestra por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0,000), aunque no se presentan diferencias de manera global por género.

La CEACCU (2006)¹¹⁷ elaboró un decálogo, con cuya difusión pretende contribuir a superar algunas tendencias en nuestros hábitos de consumo, como el poder de las marcas, el exceso del consumismo, o la incorporación prematura a servicios de adultos, como la telefonía móvil.

1.- Enseñe a sus hijos a consumir racionalmente . Incíteles a reflexionar para evitar el "sobreconsumo": el afán por lo superfluo (¿realmente te hace falta?), el interés por el efímero (¿cuánto crees que te va a durar?), o la pasión por las marcas (¿merece la pena pagar una diferencia de precio tan grande?). Serán menos vulnerables a las presiones publicitarias.

2.- Ante la publicidad.- Procure que sus hijos vean la menor cantidad posible de publicidad en televisión y explíqueles que la publicidad ofrece una panorámica muy limitada del mercado. Por ejemplo, en la publicidad de juguetes, sólo cuatro o cinco marcas acaparan el ochenta por ciento de los anuncios que se emiten. A la hora de decidir qué comprar facilite que los "peques" puedan ampliar sus opciones de elección. Así, en la compra de juguetes, podemos visitar tiendas especializadas donde encontraremos decenas de productos originales y atractivos que nunca han salido en televisión.

3.- E la compra de juguetes.- Procure evitar que la publicidad (los anuncios en la televisión, los catálogos...) se convierta en su única fuente de información. Además, recuerde que los juguetes deben "servir para jugar": es preferible evitar aquellos, tal vez más llamativos en un primer momento, pero con escasas posibilidades de juego. En los catálogos, preste atención a los precios "gancho" de algunos artículos. Además, hay que recordar que la publicidad tiene carácter contractual, por lo que las ofertas que aparecen en estos folletos son exigibles.

¹¹⁷ Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (2006). Disponible en <http://www.ceaccu.org/> Consulta realizada el día 4 de enero de 2009.

4.- Respecto a los videojuegos tenga en cuenta que:

- Existen diferentes equipos para los videojuegos. O bien el Ordenador personal (PC) o las videoconsolas.
- Antes de elegir qué equipo usar, tenga en cuenta el coste que le supondrá cada una de las opciones: el precio de los juegos es distinto según sean para ordenador o para videoconsola. Estudie, también, el coste de los distintos complementos que necesitará.
- A la hora de comprar un juego, verifique si su equipo cumple con las necesidades técnicas mínimas requeridas para que el juego funcione correctamente.
- Evalúe, antes de adquirirlo, las posibilidades reales de juego del que va a comprar: ¿Es divertido?, ¿su dificultad está al nivel de la edad del niño o niña al que va destinado?...
- Tenga en cuenta que hay factores que encarecen el precio del videojuego, como el caso de aquellos relacionados con películas de estreno, o con marcas conocidas (de juguetes, por ejemplo), sin que esto suponga una mayor calidad.

5.- Ocio.- Cuando planifique sus ratos de ocio, piense en el gran número de actividades que son gratis: paseos, excursiones, algunos museos...Aproveche, en espectáculos y visitas culturales, los descuentos que suelen ofrecerse, como los "días del espectador". Infórmese de las actividades y talleres que organice su Ayuntamiento o Comunidad Autónoma, suelen ser gratuitos o a muy bajo precio, aunque sus plazas pueden ser limitadas.

6.- La vuelta al cole.- Revise el equipamiento del año anterior, y reutilice todo lo que sea posible. No es razonable comprar una nueva mochila o estuche si los del año anterior se han conservado en buenas condiciones. No siempre es imprescindible hacer en septiembre la compra completa de la vuelta al cole. Debemos recordar que es frecuente que a lo largo del curso los niños cambien de talla, o se les estropee el material o el equipamiento: puede convenir que comiencen el curso con lo ya usado y reponerlo en unos meses.

7.- En el caso de las actividades extraescolares estudie si realmente son convenientes para el niño antes de matricularle. Hay que evitar cargar en exceso su jornada o instarle a que realice cursos no idóneos para su edad o aptitudes. Desde el punto de vista económico, conviene consultar con el Ayuntamiento qué actividades programa: su coste será mucho menor.

8.- Ropa y calzado.- Opte por las marcas blancas, en vestido y calzado. Un polo de de marca oscila entre los 30 y 50 euros. Si no es de marca su precio es de 15 € o incluso menos. En todo caso se pueden elegir de distintas calidades y utilizar las prendas más corrientes para diario, o tenerlos de "reserva".

9.- Farmacia.- Racionalice sus gastos en la farmacia. Nunca dé por su cuenta un medicamento a su hijo. Recuerde que hay medicamentos de idéntica composición pero con precios muy distintos según las marcas. Por último, piense que la venta en farmacia no garantiza, por sí misma, la eficacia de un producto: en productos de higiene y cosméticos, o de alimentación del bebé, compare precios y calidades.

10.- Telefonía móvil.- Un móvil, en general, no es producto necesario para un niño. Además, la factura puede ser muy elevada si el niño o el joven hace llamadas a los números de servicios de tarificación adicional: son los 803 –exclusivos para adultos [eróticos]-, los 806 –ocio y entretenimiento [concursos , tarot, juegos], los 807 –servicios profesionales [asesoramiento técnico, informático...]- y 907 –servicios de datos [Internet]. Solicite la desconexión de estos servicios (es decir, que no puedan ser accesibles desde el móvil de su hijo) dirigiéndose a su operador que tendrá atender la petición obligatoriamente en un plazo máximo de diez días.

Además, edúqueles para que eviten las llamadas a los restantes servicios de coste elevado (118XX –servicios de información telefónica, reservas de restaurantes, etc.), 905 (televoto, concursos,), de los que no es posible solicitar la desconexión. Finalmente, alértele frente a los llamados "SMS premium": Evite el envío de SMS (mensajes de textos) y MMS (mensajes multimedia: fotos, música) a servicios de suscripción, alertas o descargas (descargas de logos, melodías, alertas).

ITEM II.52: Cuando me compro ropa, pienso en lo que dirán mis amigos/as.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	194	48,99	186	44,39	22	46,81	23	47,92	216	48,76	209	44,75
Casi nada de acuerdo	43	10,86	47	11,22	4	8,51	6	12,50	47	10,61	53	11,35
Poco de acuerdo	45	11,36	56	13,37	6	12,77	4	8,33	51	11,51	60	12,85
Algo de acuerdo	48	12,12	44	10,50	6	12,77	5	10,42	54	12,19	49	10,49
Bastante de acuerdo	27	6,82	38	9,07	0	0,00	3	6,25	27	6,09	41	8,78
Totalmente de acuerdo	39	9,85	48	11,46	9	19,15	7	14,58	48	10,84	55	11,78
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

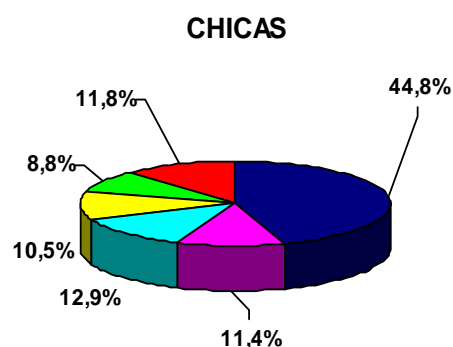
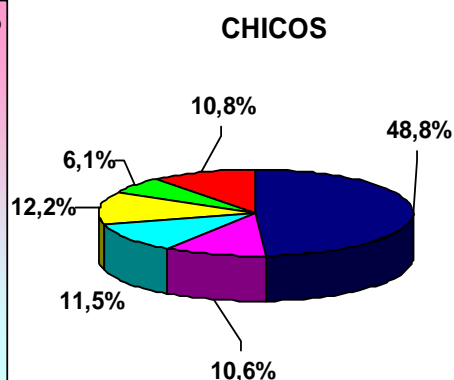
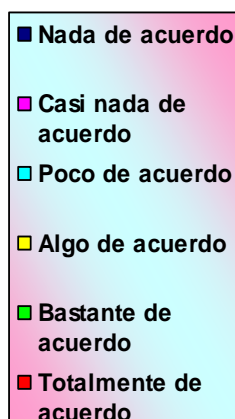
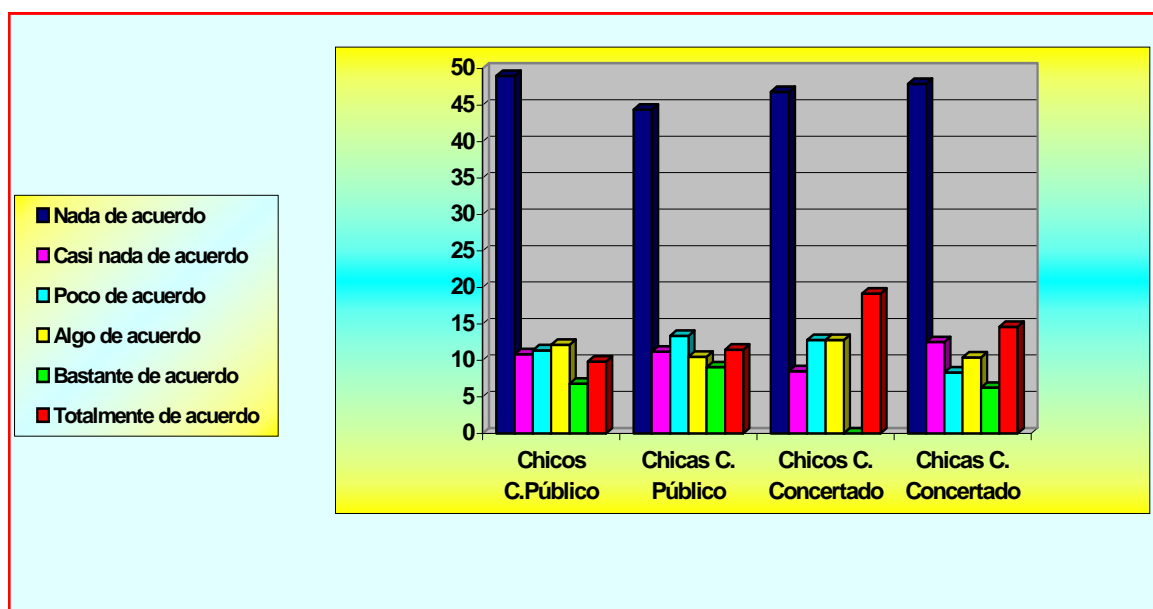


Tabla y Gráficos del ITEM II.52: Cuando me compro ropa, pienso en lo que dirán mis amigos/as.

La opción mayoritaria es en este ítem es *nada de acuerdo*, así lo afirman los chicos de centros públicos en un 48,99% y un 44,39% de las chicas de los mismos centros. En cuanto a los centros privado-concertados los chicos eligen esta opción de *nada de acuerdo* en un 46,81% y las chicas en un 47,92%. Nuestra interpretación es aún más clara si nos fijamos en la opción totalmente de acuerdo dónde los valores globales por género nos muestran un 10,84% para los chicos y un 11,78% para las chicas. No hay lugar a la duda al considerar que el alumnado encuestado cuando *se compra ropa no piensa en lo que dirán sus amigos/as*.

Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado comprobamos que no existen diferencias significativas ni por género, ni por tipo de centro.

Según el estudio DEP (2007)¹¹⁸ realizado en Cataluña para l'Institut Català de Consum, el 72,4% de los adolescentes afirman que les gusta mucho o bastante comprarse objetos para ellos mismos. Estos datos indican que, aunque los jóvenes prefieren realizar otras actividades lúdicas durante su tiempo de ocio (deporte, salir con los amigos, música, etc.), el consumo se ha convertido en una actividad que les interesa y motiva.

Cuando los adolescentes tienen que realizar una compra, se cita en esta investigación que en primer lugar se fijan en el precio del producto (30,8%), seguido de cerca por las características estéticas o el diseño del producto (25,6%), y sólo el 2,5% menciona que la compra sea útil o necesaria. De la misma forma, 7 de cada 10 jóvenes afirman que suelen comprar cosas que están de moda, aunque este hecho se da más entre las chicas (78,1%) que entre los chicos (62,7%).

¹¹⁸ DEP (2007). Es una organización especializada en el ámbito social que realiza actividades de investigación sociológica, consultoría y servicios relacionados con la obtención, gestión y difusión de la información. Disponible en: <http://www.dep.net/index.php?idio=2> Consulta realizada el día 4 de enero de 2010.

ITEM II.53: Si mis amigos/as se compran unas zapatillas de marca, yo me las compro igual.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	271	68,43	288	68,74	32	68,09	35	72,92	303	68,40	323	69,16
Casi nada de acuerdo	47	11,87	48	11,46	7	14,89	4	8,33	54	12,19	52	11,13
Poco de acuerdo	41	10,35	34	8,11	4	8,51	3	6,25	45	10,16	37	7,92
Algo de acuerdo	24	6,06	30	7,16	1	2,13	4	8,33	25	5,64	34	7,28
Bastante de acuerdo	9	2,27	9	2,15	1	2,13	0	0,00	10	2,26	9	1,93
Totalmente de acuerdo	4	1,01	10	2,39	2	4,26	2	4,17	6	1,35	12	2,57
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

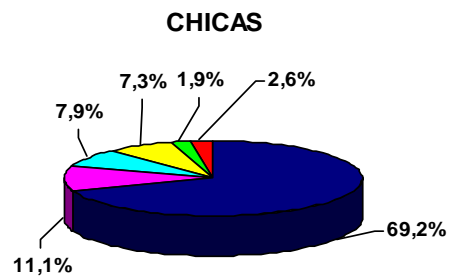
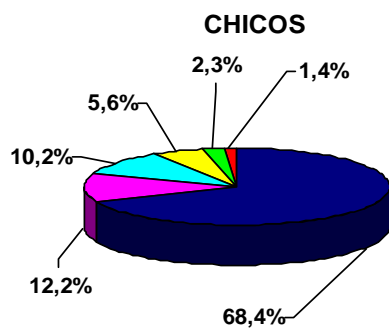
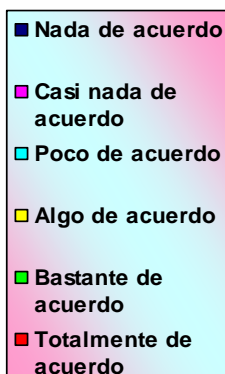
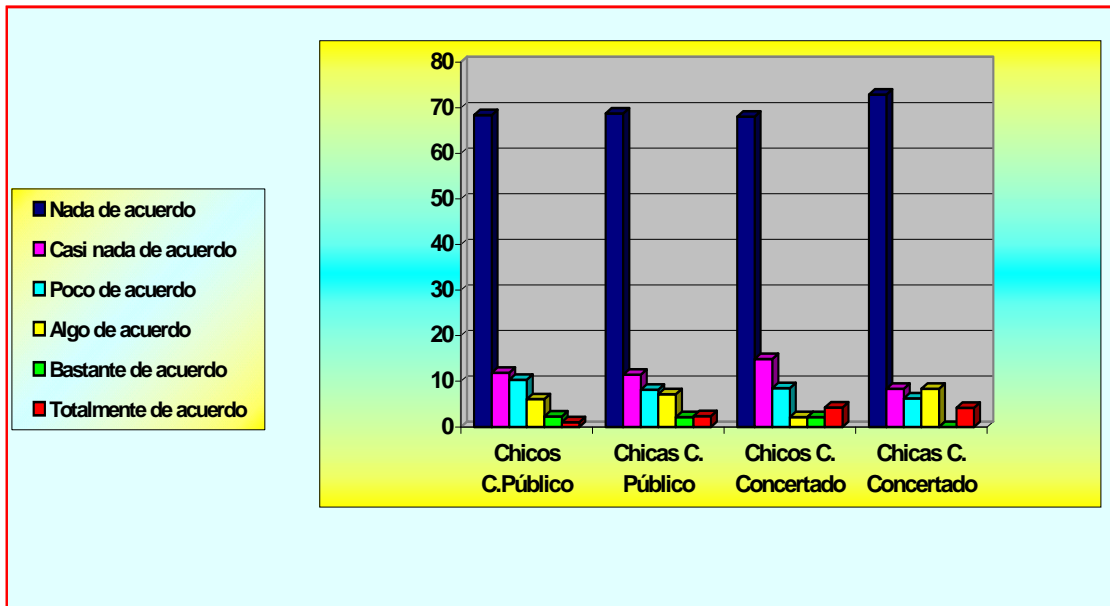


Tabla y Gráficos del ITEM II.53: Si mis amigos/as se compran unas zapatillas de marca, yo me las compro igual.

La opción nada de acuerdo es la más elegida en este ítem por todos los grupos y con porcentajes muy próximos. Así en centro público tenemos que los chicos no están nada de acuerdo con que si sus amigos se compran zapatilla de marca ellos se las compran igual en un 68,43% y las chicas en un 68,74%. En la misma opción el alumnado de centros privado-concertados sus porcentajes son de un 68,08 para los chicos y de un 72,92% para las chicas.

Por el contrario en la opción totalmente de acuerdo, los porcentajes son testimoniales así los chicos de centros públicos solo eligen esta opción en un 1,01% y las chicas en un 2,39%. En los centros privados-concertados los chicos la eligen en un 4,26% y las chicas en un 4,17%. Por lo que podemos interpretar que el alumnado de la comarca del Guadalhorce no se guía por lo que otros compañeros compren para elegir sus artículos deportivos.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias por género, aunque sí ligeras diferencias por centro (valor de Chi-cuadrado = 0,013), debido fundamentalmente al comportamiento de la elección de las chicas de centros privado-concertados en sus valores extremos, marcando un 72,92 para la opción nada de acuerdo y un 4,17% en la opción totalmente de acuerdo.

El Instituto Nacional del Consumo (2008)¹¹⁹, ha realizado un estudio para conocer las pautas del comportamiento de los jóvenes consumidores españoles y para prever las transformaciones previsibles en la orientación del consumo juvenil. Entre sus conclusiones que son de interés para nuestro estudio, se señala que *“los condicionantes que influyen a los jóvenes a la hora de comprar, según los datos de este estudio, varían de acuerdo con la edad, el estatus social, etc. Los encuestado de 15 a 18 años son los que más tienen en cuenta la moda, el marquismo y la publicidad. Los chicos son más consumistas que las chicas. Entre ellas, el consumo se asocia más con satisfacer necesidades que con disfrutar de abundancia de cosas. Los chicos prefieren de forma mayoritaria y casi exclusiva la participación en grupos que desarrollan actividades deportivas”*. Sin embargo, y a pesar de que especialmente en los primeros tramos de la juventud, las fuentes que se utilizan para orientar el consumo son los otros jóvenes y la publicidad, nunca, como ahora, han dispuesto de tantos cauces de información públicos. El consumo se ha convertido en una disciplina transversal en los estudios, mientras que los temas que afectan a los consumidores son objeto de campañas de orientación y tienen una presencia creciente en los medios de comunicación.

¹¹⁹ Instituto Nacional de Consumo (2008). Hábitos de compra de los jóvenes consumidores españoles. Disponible en: http://www.consumo-inc.es/Informes/ind_juv.htm Consultada el día 6 de enero de 2010.

ITEM II.54: Mis amigos me aconsejan sobre lo que debo comprar.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	240	60,61	258	61,58	34	72,34	26	54,17	274	61,85	284	60,81
Casi nada de acuerdo	52	13,13	71	16,95	4	8,51	8	16,67	56	12,64	79	16,92
Poco de acuerdo	43	10,86	36	8,59	1	2,13	4	8,33	44	9,93	40	8,57
Algo de acuerdo	26	6,57	27	6,44	3	6,38	6	12,50	29	6,55	33	7,07
Bastante de acuerdo	18	4,55	12	2,86	2	4,26	0	0,00	20	4,51	12	2,57
Totalmente de acuerdo	17	4,29	15	3,58	3	6,38	4	8,33	20	4,51	19	4,07
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

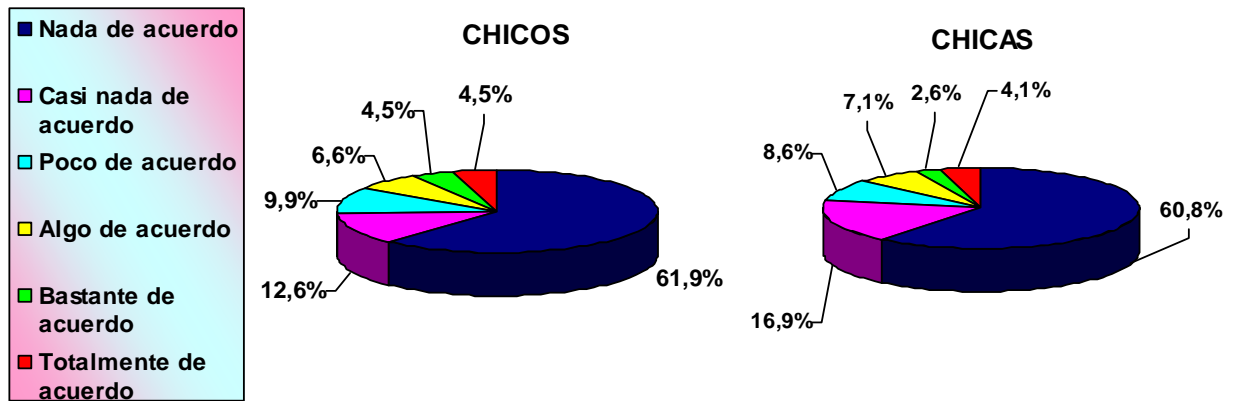
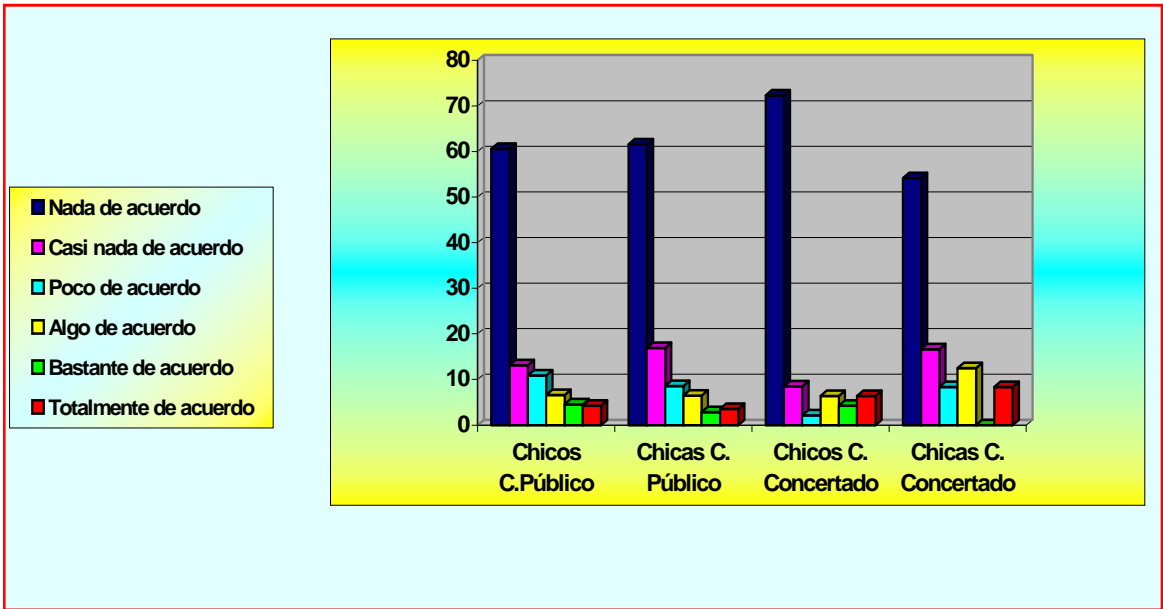


Tabla y Gráficos del ITEM II.54: Mis amigos me aconsejan sobre lo que debo comprar.

Como ocurría en el ítem anterior, nuestra muestra se decanta claramente por la opción nada de acuerdo. De esta manera y analizando los datos por género tenemos que el 84,4% de los chicos y el 86,3% de las chicas eligen las opciones “negativas” (*nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y poco de acuerdo*). De esta manera la opción totalmente de acuerdo obtiene valores muy bajos, 4,5% de los chicos y 4,1% de las chicas.

En el análisis por tipo de centro encontramos valores muy similares en todas las opciones, salvo en la opción *nada de acuerdo* que destaca el porcentaje de los chicos de la privada-concertada con un 72,34%. Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado, no encontramos diferencias significativas ni por género, ni por tipo de centro.

En la investigación de Caballero González y cols. (2001)¹²⁰, cuyo objetivo principal es objetivo de la presente investigación es conocer más detallada y profundamente el papel que los grupos primarios de referencia tienen en la conducta de consumo de los menores. La investigación fue realizada con una muestra de alumnos de primer y segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (a partir de aquí ESO) y, por otra, un grupo de alumnos de Bachillerato, empleando como metodología para recabar la información el cuestionario. Entre las conclusiones que son de interés resaltar por su similitud o diferencias con los datos obtenidos en nuestro estudio, caben señalar: En general, tanto la influencia informativa como la normativa y la de valor expresivo, tienen más peso en los productos considerados de lujo que en los de necesidad, y en los de uso público que en los de uso privado. Y la influencia informativa es la que mayor peso muestra en las cuatro categorías de producto: lujo/privado, lujo/público, necesidad/privado y necesidad/público, seguida de la influencia normativa. En ambos ciclos de la ESO, también se observa la influencia del tipo de grupo. El grupo familia ejerce una influencia significativamente mayor que los grupos de amigos/as. También se observan que el grupo de amigos/as tiene mayor efecto que el grupo de compañeros, salvo para las categorías de necesidad/privado y de necesidad/público en el primer ciclo.

¹²⁰ Caballero González, A.; Sierra, B.; Carrera Levillain, P.; Briñol, P. y Sánchez, F. (2001). La influencia de los grupos de referencia en el consumo de los adolescentes. Estudios sobre consumo, N° 57, pags. 23-36

ITEM II.55: Casi todos mis compañeros/as llevan ropa de marca.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	100	25,25	156	37,23	13	27,66	14	29,17	113	25,51	170	36,40
Casi nada de acuerdo	75	18,94	76	18,14	8	17,02	9	18,75	83	18,74	85	18,20
Poco de acuerdo	92	23,23	88	21,00	9	19,15	10	20,83	101	22,80	98	20,99
Algo de acuerdo	66	16,67	58	13,84	8	17,02	6	12,50	74	16,70	64	13,70
Bastante de acuerdo	30	7,58	20	4,77	4	8,51	4	8,33	34	7,67	24	5,14
Totalmente de acuerdo	33	8,33	21	5,01	5	10,64	5	10,42	38	8,58	26	5,57
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

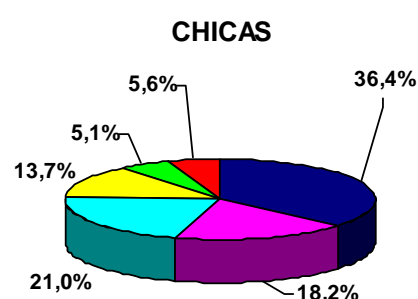
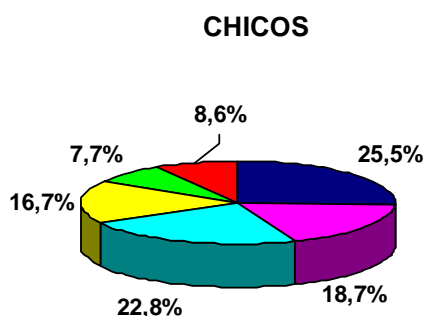
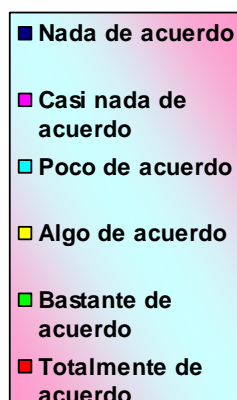
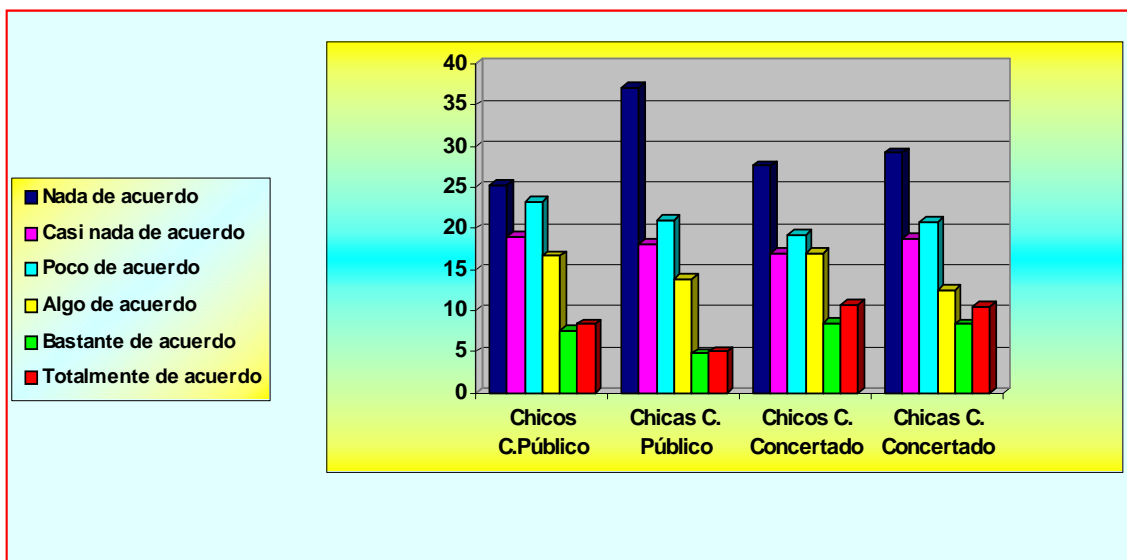


Tabla y Gráficos del ITEM II.55: Casi todos mis compañeros/as llevan ropa de marca.

En el ítem sobre si llevan mis compañeros/as ropa de marca, podemos observar tanto en la tabla como en las gráficas que las respuestas de los encuestados muestran una clara tendencia hacia el desacuerdo, encontrándose la mayoría de sus respuestas en la opción *nada de acuerdo*, siendo éstas el 25,5% para el caso de los chicos y el 36,4% para el de las chicas.

Con respecto al grado de acuerdo, podemos encontrar diferencias, en cuanto a que el grupo de chicos opina que están *totalmente de acuerdo* en un 8,6% en cuanto a que casi todos sus compañeros/as llevan ropa de marca, y en el grupo de las chicas sólo supone el 5,6%.

En definitiva, nuestra muestra opina que no todos sus compañeros/as *llevan ropa de marca*. Así, en el test de Chi-cuadrado, encontramos diferencias significativas por género (0,000), aunque no por tipo de centro.

Los niños y adolescentes, a pesar de no disponer directamente de ingresos propios, se han convertido, especialmente desde los años ochenta, en un importante segmento del mercado de consumo. Teniendo en cuenta sólo el mercado de la CEE, hay 90 millones de personas entre 0 y 18 años que constituyen un capital de futuros consumidores y que durante su infancia no sólo influyen en las compras infantiles, sino que dirigen también las compras de los adultos (León, 1996)¹²¹.

Con respecto a esta temática, en el artículo de Caballero y cols. (2007)¹²², sobre "¿obtienen de la misma forma que nosotros, que las compras de ropa y calzado de marca, no son vitales para ellos, pues las clasifican dentro de los productos de lujo y además, que las mayores influencias las reciben, no de sus compañeros, sino de sus familias.

También corrobora este dato la investigación de Gil Madrona y García López (2003)¹²³, donde se les pregunta a los encuestados si elegirían unas zapatillas de marca o unas zapatillas que no sean de marca más una camiseta y más del 60% de los encuestados eligen esta 2ª opción, es decir, no eligen las marcas.

¹²¹ León, J. L. (1996). *Los efectos de la publicidad*. Buenos Aires: Ariel Comunicación.

¹²² Caballero, P.; Carrera, A.; Sánchez, F.; Sierra, B. y Briñol, P. (2007). La influencia de los grupos de referencia en el consumo de los adolescentes. *Revista EC*, pp.32-39.

¹²³ Gil Madrona, P. y García López, L. M. (2003). Actitudes ante el consumo de productos deportivos de los estudiantes de magisterio. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, N°. 20-21, 2003, pags. 159-184

ITEM II.56: En el colegio hacemos talleres y actividades relacionadas con las compras (ropa, alimentos, juegos, videoconsola, etc)

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	180	45,45	210	50,12	24	51,06	29	60,42	204	46,05	239	51,18
Casi nada de acuerdo	53	13,38	43	10,26	4	8,51	4	8,33	57	12,87	47	10,06
Poco de acuerdo	58	14,65	57	13,60	5	10,64	3	6,25	63	14,22	60	12,85
Algo de acuerdo	40	10,10	46	10,98	4	8,51	4	8,33	44	9,93	50	10,71
Bastante de acuerdo	20	5,05	18	4,30	3	6,38	3	6,25	23	5,19	21	4,50
Totalmente de acuerdo	45	11,36	45	10,74	7	14,89	5	10,42	52	11,74	50	10,71
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

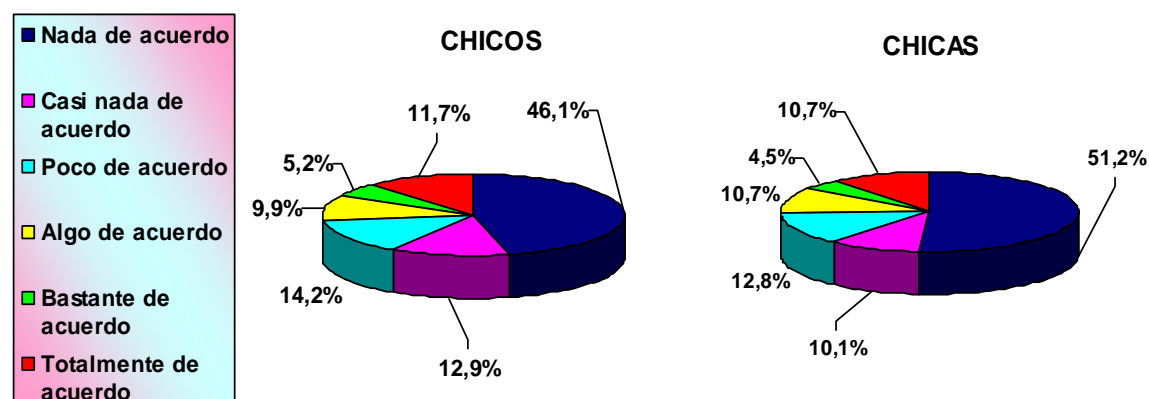
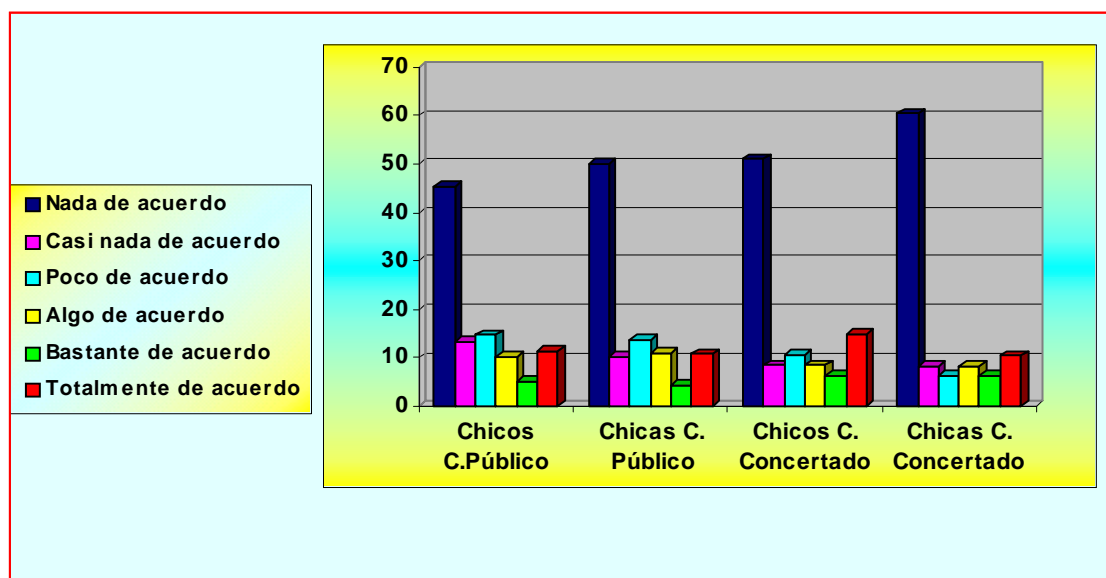


Tabla y Gráficos del ITEM 56: En el colegio hacemos talleres y actividades relacionadas con las compras (ropa, alimentos, juegos, videoconsola, etc.).

Sin duda, al preguntar al alumnado por las actividades y talleres que se realizan en el centro relacionados con las compras, notamos una clara tendencia hacia *el desacuerdo*. De este modo, más del 73.2% de los encuestados masculinos centran sus respuestas en las opciones *nada de acuerdo*, *casi nada de acuerdo* y *poco de acuerdo* y en el grupo femenino suponen más del 74,1% también.

Si comparamos las respuestas obtenidas por tipos de centros vemos como en ambos casos, público y privados, la respuestas son tendentes al *desacuerdo*, es decir, hacia la no realización de dichas actividades, siendo algo superior en los centros privados. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por tipo de centro, ni por género.

La Escuela Europea de Consumidores dependiente del Gobierno de Cantabria ¹²⁴, organiza talleres prácticos cuyo objetivo es acercar al alumnado de los diferentes niveles educativos al mundo del consumo, a través de actividades prácticas, lúdicas, muy manipulativas y motivadoras. Los destinatarios de los talleres prácticos son el alumnado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Ciclos Formativos Grado Medio y Superior, Educación Especial, Educación de Adultos, Garantía Social y todo tipo de asociaciones y entidades que lo deseen.

La metodología que se emplea en el desarrollo de este tipo de actividades prácticas se centra en análisis comparativos, trabajos sencillos de laboratorio, investigación de productos y servicios, análisis de casos, simulación de compra y otras situaciones, etc. Como ejemplo citar el *Taller del Supermercado*, cuyos contenidos, entre otros son: Explicación de la rueda de los alimentos donde conoceremos los diferentes grupos de alimentos, así como la función que tienen los nutrientes y en qué consiste una dieta equilibrada; Elaboración de menús equilibrados y necesidades nutritivas para los grupos de edades; Mediante un programa informático, análisis de nuestra dieta; Elaboración de una lista de la compra; Realización de una compra teniendo en cuenta el etiquetado y la adecuación al presupuesto; Hojas de reclamaciones (cumplimentación y funcionamiento); Realización de análisis comparativo de productos y análisis del etiquetado.

¹²⁴ La Escuela Europea de Consumidores, con sede en Cantabria, es una realidad palpable. Cuenta con un espacio físico acondicionado al efecto, y tiene como base los planteamientos, acuerdos y disposiciones comunitarias en materia de Política de los Consumidores y prioriza la dimensión Europea de la Educación del Consumidor.

ITEM II.57: En el colegio hacemos actividades de reciclaje (papel, plásticos, vidrios...).

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Publicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	57	14,39	54	12,89	6	12,77	8	16,67	63	14,22	62	13,28
Casi nada de acuerdo	46	11,62	47	11,22	1	2,13	3	6,25	47	10,61	50	10,71
Poco de acuerdo	40	10,10	47	11,22	4	8,51	4	8,33	44	9,93	51	10,92
Algo de acuerdo	56	14,14	55	13,13	4	8,51	5	10,42	60	13,54	60	12,85
Bastante de acuerdo	59	14,90	55	13,13	4	8,51	6	12,50	63	14,22	61	13,06
Totalmente de acuerdo	138	34,85	161	38,42	28	59,57	22	45,83	166	37,47	183	39,19
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

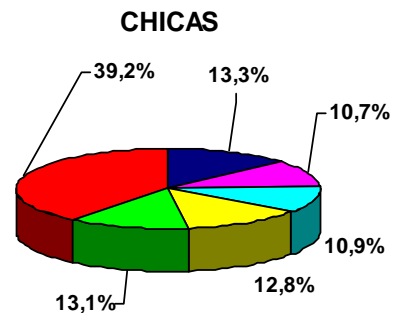
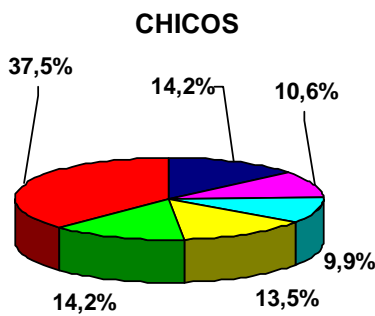
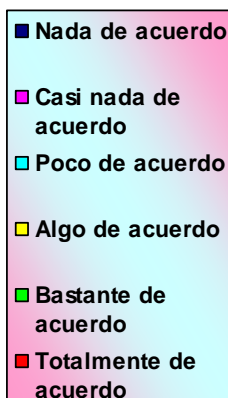
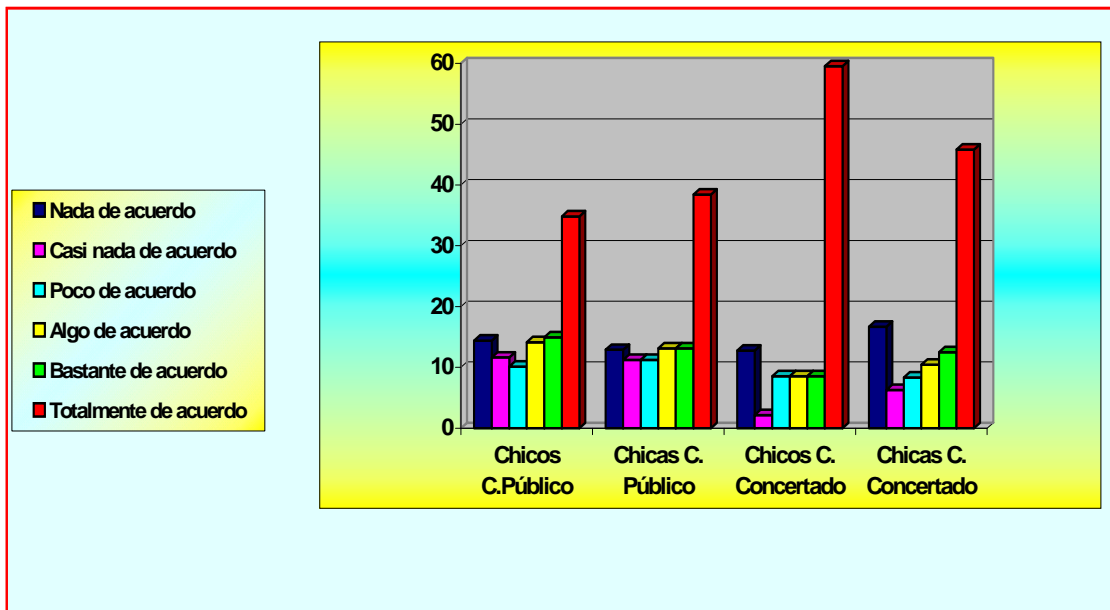


Tabla y Gráficos del ITEM II.57: En el colegio hacemos actividades de reciclaje (papel, plásticos, vidrios...).

El gráfico de barras muestra una destacada tendencia *al acuerdo* en el ítem sobre las actividades de reciclaje que se hacen en el colegio. De hecho, el valor de máximo acuerdo, supera el 39% de las contestaciones en todas las muestras, y la suma de las respuestas *totalmente de acuerdo* y *bastante de acuerdo* es donde se concentran la mayoría de las respuestas, 51,7%, en el caso de los chicos y más del 52,3% en el de las chicas.

Por lo tanto si observamos los datos obtenidos en la tabla, podemos ver como tanto en chicos y como en chicas, todos asienten que en los centros educativos realizan actividades de reciclaje, en ambos casos, siendo mayor la respuesta de los chicos, tanto de los centros privados como de los públicos sobre la de las chicas.

Existen diferencias significativas por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0,000), aunque no las hay por género. Las diferencias por tipo de centro vienen motivadas por el menor valor de la opción *totalmente de acuerdo* de las chicas de los centros públicos.

Al contrario que lo obtenido en esta investigación, podemos comentar lo que se obtuvo en una investigación similar sobre el alumnado de 1º ESO y 4º ESO, sobre si se realizan actividades de reciclaje en su centro, y tal y como obtuvo Ibáñez (2008)¹²⁵, opina que estas actividades son escasas, sobre todo cuando ascendemos en nivel, así el 65,40% de los encuestados de 1º ESO eligen respuestas tendentes hacia el "*nunca*", y en la misma línea el alumnado de 4º ESO asciende el porcentaje a 89,88%. Tal y como comenta el autor, la realización de actividades de reciclaje en los centros escolares es insuficiente, y se produce con menor frecuencia conforme avanzamos de curso.

¹²⁵ Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andújar, Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

ITEM II.58: El maestro/a nos enseña a que apaguemos las luces cuando no hay nadie en el aula.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	32	8,08	14	3,34	4	8,51	4	8,33	36	8,13	18	3,85
Casi nada de acuerdo	7	1,77	4	0,95	0	0,00	1	2,08	7	1,58	5	1,07
Poco de acuerdo	16	4,04	14	3,34	2	4,26	0	0,00	18	4,06	14	3,00
Algo de acuerdo	28	7,07	36	8,59	2	4,26	2	4,17	30	6,77	38	8,14
Bastante de acuerdo	55	13,89	50	11,93	5	10,64	4	8,33	60	13,54	54	11,56
Totalmente de acuerdo	258	65,15	301	71,84	34	72,34	37	77,08	292	65,91	338	72,38
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

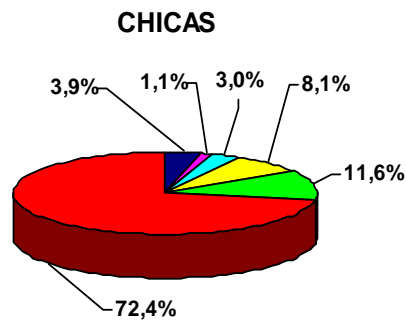
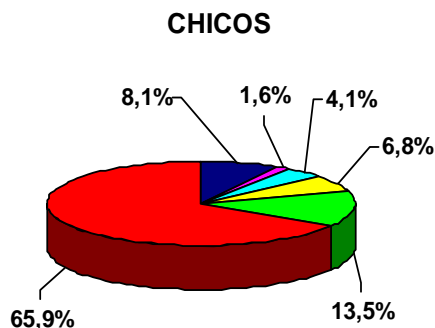
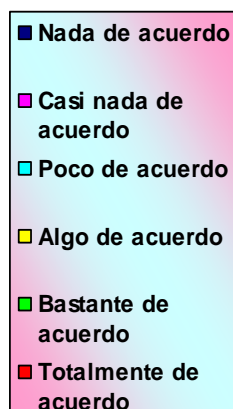
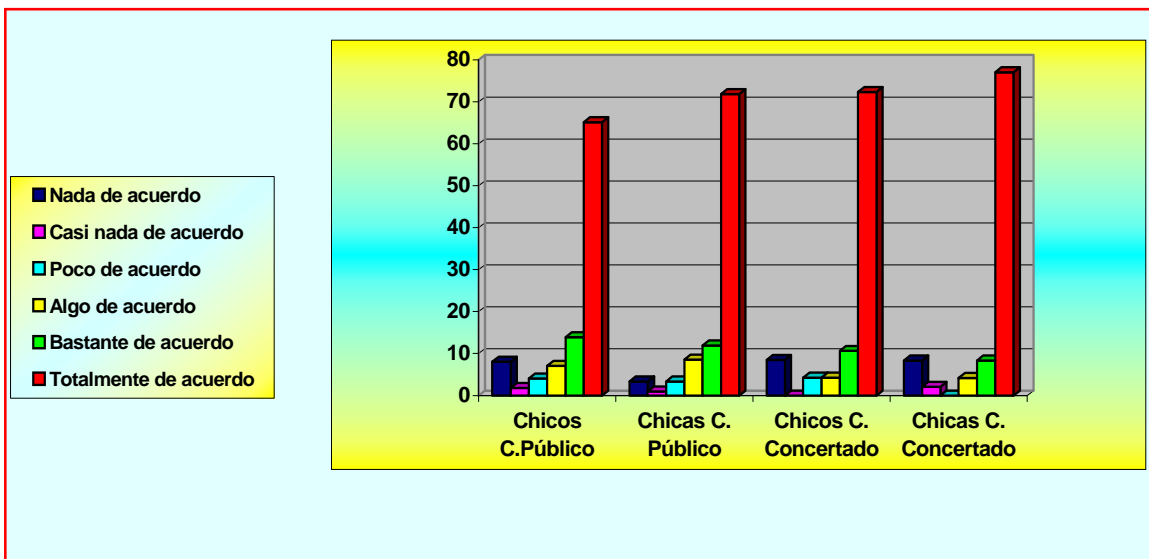


Tabla y Gráficos del ITEM II.58: El maestro/a nos enseña a que apaguemos las luces cuando no hay nadie en el aula.

De manera mayoritaria, la opción más elegida ha sido *totalmente de acuerdo*. Destacando el porcentaje del 77,08% en las chicas de los centros privados concertados. Al analizar los datos por género comprobamos como son las chicas las que muestran mayor conformidad con lo expresado en el ítem el maestro/a nos enseña a que apagemos las luces cuando no hay nadie en el aula, por ello en el test de chi-cuadrado se muestran diferencias significativas (0,001) por género, pero no por tipo de centro.

Nuestra interpretación al observar los gráficos, es que nos queda realmente claro que los maestros y maestros/as implicados/as en el estudio dan una gran importancia a la necesidad de un cambio de actitud hacia el ahorro y cuidado de la energía.

Es por tanto, muy importante trabajar este aspecto en nuestro alumnado, ya que podemos obtener resultados satisfactorios como demuestra la investigación realizada por Raviolo, Siracusa y Herbel (2000)¹²⁶, donde aprecian un aumento de 0,26 puntos (Media del test inicial: 3,67 Media del test final: 3,93), tras aplicar un programa de concienciación sobre el ahorro y cuidado de la energía a un grupo de alumnos y alumnas de magisterio.

¹²⁶ Raviolo, A., Siracusa, P. y Herbel, M. (2000). Desarrollo de actitudes hacia el cuidado de la energía: experiencia en la formación de maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 2000, 18 (1), 79-86.

ITEM II.59: Mis maestros/as me han enseñando a no malgastar los materiales (tizas, folios, lápices...).

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	29	7,32	18	4,30	7	14,89	3	6,25	36	8,13	21	4,50
Casi nada de acuerdo	10	2,53	6	1,43	2	4,26	1	2,08	12	2,71	7	1,50
Poco de acuerdo	18	4,55	16	3,82	0	0,00	0	0,00	18	4,06	16	3,43
Algo de acuerdo	40	10,10	24	5,73	3	6,38	2	4,17	43	9,71	26	5,57
Bastante de acuerdo	59	14,90	64	15,27	7	14,89	4	8,33	66	14,90	68	14,56
Totalmente de acuerdo	240	60,61	291	69,45	28	59,57	38	79,17	268	60,50	329	70,45
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

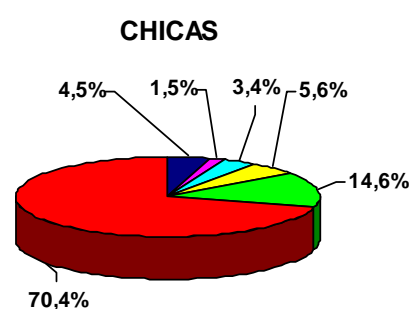
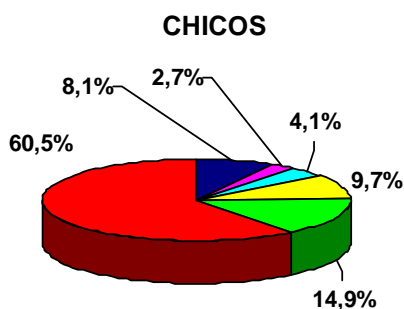
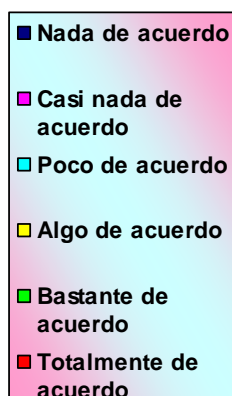
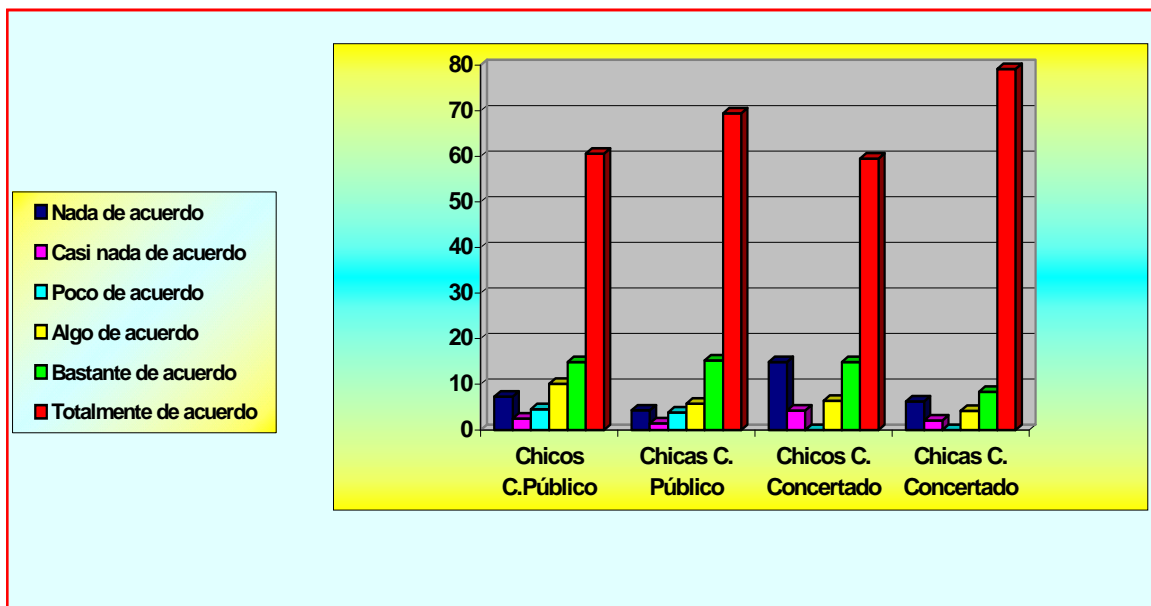


Tabla y Gráficos del ITEM II.59: Mis maestros/as me han enseñando a no malgastar los materiales (tizas, folios, lápices...).

Al igual que en el ítem anterior, nuevamente se muestra una gran tendencia *al acuerdo* con la pregunta planteada, mostrando por tanto que la preocupación por malgastar el material es tan importante como el desperdicio energético. Así, se destaca la opción totalmente de acuerdo que en el global por género se obtienen valores del 60,5% para los chicos y del 70,45 para las chicas. Las mayores diferencias se encuentran en los valores de las chicas de la opción totalmente de acuerdo cercanas a los diez puntos. Así el 69,45% de las chicas de centros públicos muestra su total conformidad con que sus maestros/as les han enseñando a no malgastar los materiales (tizas, folios, lápices...), frente al 79,17% de las chicas de centros privado-concertados.

Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado, encontramos ligeras diferencias significativas por tipo de centro (0,004), mientras encontramos altas diferencias por género (0,000).

Sin duda, este es uno de los puntos fuertes al trabajar con el alumnado la sostenibilidad, y así lo señalan Anguís y Laura (2008)¹²⁷ al incluir: *Reducir (no malgastar recursos)*, como la primera de sus propuestas en su *“Iniciativa para trabajar y educar para la sostenibilidad”*.

En este sentido la LEA (2007)¹²⁸ expresa en su competencia c) para el alumnado de Educación Primaria en fomentar la *“Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.”*

¹²⁷ Anguís J. y Laura E. (2008). Educación Ambiental y para la Sostenibilidad. *Revista Digital Transversalidad Educativa* nº 4 15/12/2008, pp. 14-22.

¹²⁸ LEA: LEY 17/2007 DE 10 DE DICIEMBRE, DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA.

ITEM 60: Mis maestros me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Publicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	21	5,30	15	3,58	5	10,64	4	8,33	26	5,87	19	4,07
Casi nada de acuerdo	14	3,54	10	2,39	1	2,13	0	0,00	15	3,39	10	2,14
Poco de acuerdo	37	9,34	19	4,53	2	4,26	0	0,00	39	8,80	19	4,07
Algo de acuerdo	60	15,15	36	8,59	4	8,51	4	8,33	64	14,45	40	8,57
Bastante de acuerdo	52	13,13	80	19,09	10	21,28	5	10,42	62	14,00	85	18,20
Totalmente de acuerdo	212	53,54	259	61,81	25	53,19	35	72,92	237	53,50	294	62,96
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

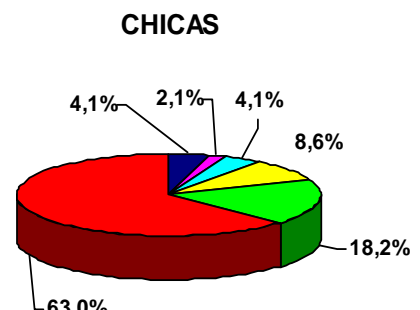
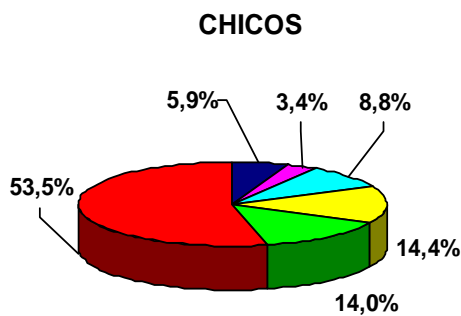
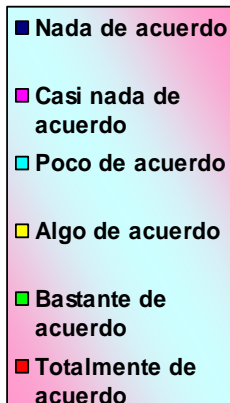
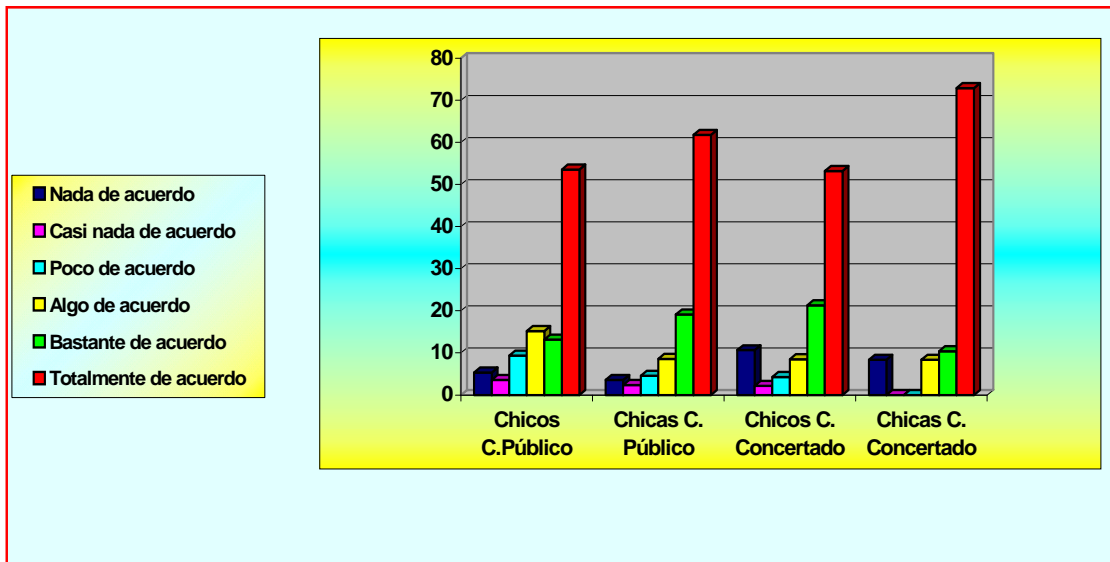


Tabla y Gráficos del ITEM 60: Mis maestros me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen.

Sin duda, nos encontramos con uno de los ítems con mayor carga ética de todos los planteados. Los resultados son sin duda alguna, muy positivos, y los alumnos y alumnas encuestados muestran su acuerdo al ser consultados sobre si sus maestros y maestras les han enseñado que hay que querer a las personas por lo que son, y no por lo que tienen. Destacar el valor del 72,92% de la opción *totalmente de acuerdo* de las chicas de centros privado-concertados.

Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado encontramos diferencias tanto por tipo de centro (0,005), como por género, siendo en este caso las diferencias más acusadas (0,000).

Esto no sólo obtendrá una conclusión efectiva en cuanto a la investigación que nos ocupa, sino que llegará aún más lejos y provocará una sensación personal de orgullo, por qué no decirlo, a todos los docentes que apreciamos este trabajo de valores que van más allá de los contenidos y materias del currículo y forman a futuros ciudadanos en actitudes éticas tan necesarias en la sociedad actual.

Erich Fromm (1976)¹²⁹ decía que *“los datos empíricos, antropológicos y psicoanalíticos, tienden a demostrar que tener y ser son dos modos fundamentales de la experiencia, las fuerzas que determinan la diferencia entre los caracteres de los individuos y los diversos tipos de caracteres sociales”*.

¹²⁹ Fromm, E. (1976). *¿Tener o ser?*. Madrid: FCE.

ITEM II.61: En mi colegio utilizamos papel reciclado.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	104	26,26	112	26,73	7	14,89	5	10,42	111	25,06	117	25,05
Casi nada de acuerdo	40	10,10	44	10,50	5	10,64	2	4,17	45	10,16	46	9,85
Poco de acuerdo	55	13,89	31	7,40	5	10,64	7	14,58	60	13,54	38	8,14
Algo de acuerdo	73	18,43	81	19,33	3	6,38	3	6,25	76	17,16	84	17,99
Bastante de acuerdo	40	10,10	56	13,37	2	4,26	4	8,33	42	9,48	60	12,85
Totalmente de acuerdo	84	21,21	95	22,67	25	53,19	27	56,25	109	24,60	122	26,12
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

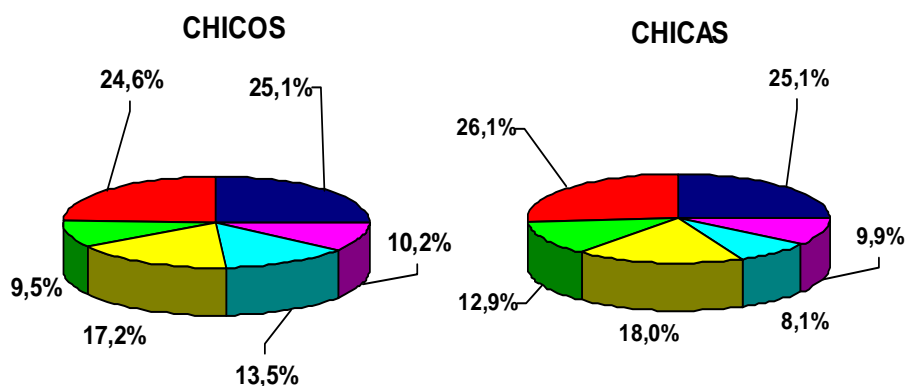
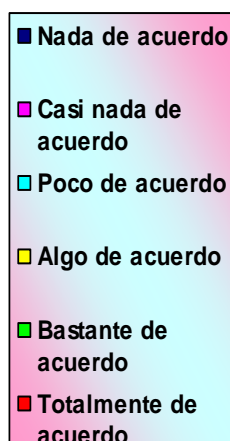
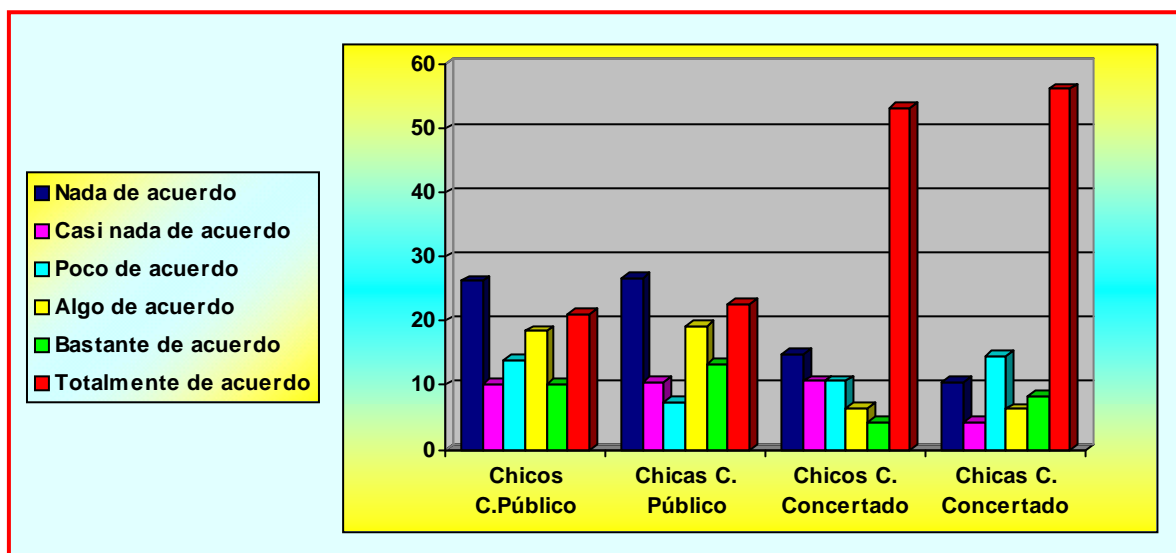


Tabla y Gráficos del ITEM II.61: En mi colegio utilizamos papel reciclado.

En lo referente a la utilización de papel reciclado en el colegio podemos decir que no encontramos muchas diferencias entre chicos y chicas, aunque si aparecen cuando comparamos la titularidad del centro. En este sentido, el uso de papel reciclado en la enseñanza concertada, según lo que afirman el alumnado encuestado, es mucho mayor, superando con creces el utilizado por los centros de titularidad pública. Por un lado nos encontramos con que los chicos y chicas de colegios públicos dicen utilizar papel reciclado en un porcentaje que supera levemente el 20%, mientras que en el caso de los colegios concertados, estamos hablando de porcentajes que rondan el 55%.

Aparecen diferencias significativas (Chi-cuadrado = 0.000) por tipo dentro, aunque no aparecen por género.

Según Díaz, Beerli y Martín (2009)¹³⁰, existen evidencias que demuestran un comportamiento diferente en los hábitos de reciclado en función del sector demográfico al que se pertenece, en este sentido, son las familias con más altas rentas las que parecen mostrar más conciencia ecológica, siendo la zona de residencia y el nivel de estudios también factores determinantes en el tema. Estos autores hablan, igualmente, de que incorporar el reciclaje a la vida cotidiana es una cuestión de rutina, la cual es aún difícil por la poca conciencia existente en nuestro país hacia este cometido.

Por otro lado, dentro de las iniciativas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, el tema del reciclaje ocupa un lugar destacado dentro de los programas de Educación Ambiental, protagonizado primordialmente por el programa ALDEA.

Vila (2007)¹³¹, presidente de Aspapel, testifica que: *“España lidera en la Unión Europea en la utilización de papel recuperado como materia prima. Aun siendo un país con una importante industria papelera, esta utiliza en su mayoría papel recuperado como materia prima. Eso significa que las empresas papeleras españolas contribuyen al reciclado de la fibra celulósica que consumimos y que se sitúa en unos 176 Kg./habitante y año”*.

¹³⁰ Díaz, G., Beerli, A., Martín, J.D. (2009) *El modelo de hábito de reciclado según el perfil sociodemográfico de los consumidores*. Disponible en: <http://www.epum2004.ua.es/aceptados/222.pdf>. Consultado el día 26 de octubre de 2009.

¹³¹ Vila, J. (2007). *Revista Recupera* nº 49 de Mayo de 2007, citado en *Econoticias* de tierra.org el lunes 12 de noviembre de 2007.

ITEM II.62: Al comenzar el curso mis maestros/as nos piden que compremos materiales (libretas, lápices, rotuladores...).

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	17	4,29	11	2,63	2	4,26	1	2,08	19	4,29	12	2,57
Casi nada de acuerdo	4	1,01	5	1,19	1	2,13	1	2,08	5	1,13	6	1,28
Poco de acuerdo	18	4,55	14	3,34	1	2,13	2	4,17	19	4,29	16	3,43
Algo de acuerdo	16	4,04	24	5,73	4	8,51	3	6,25	20	4,51	27	5,78
Bastante de acuerdo	44	11,11	52	12,41	6	12,77	8	16,67	50	11,29	60	12,85
Totalmente de acuerdo	297	75,00	313	74,70	33	70,21	33	68,75	330	74,49	346	74,09
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

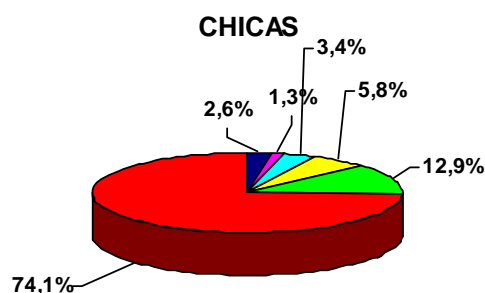
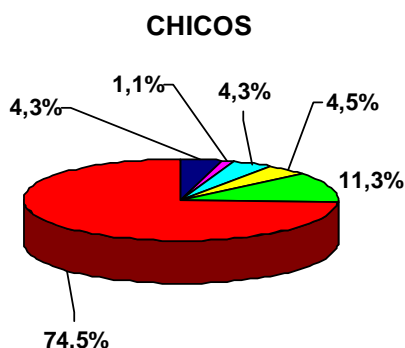
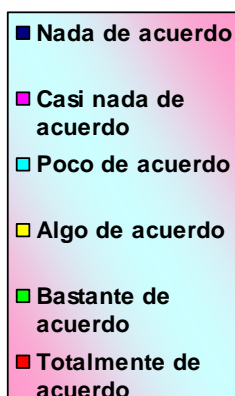
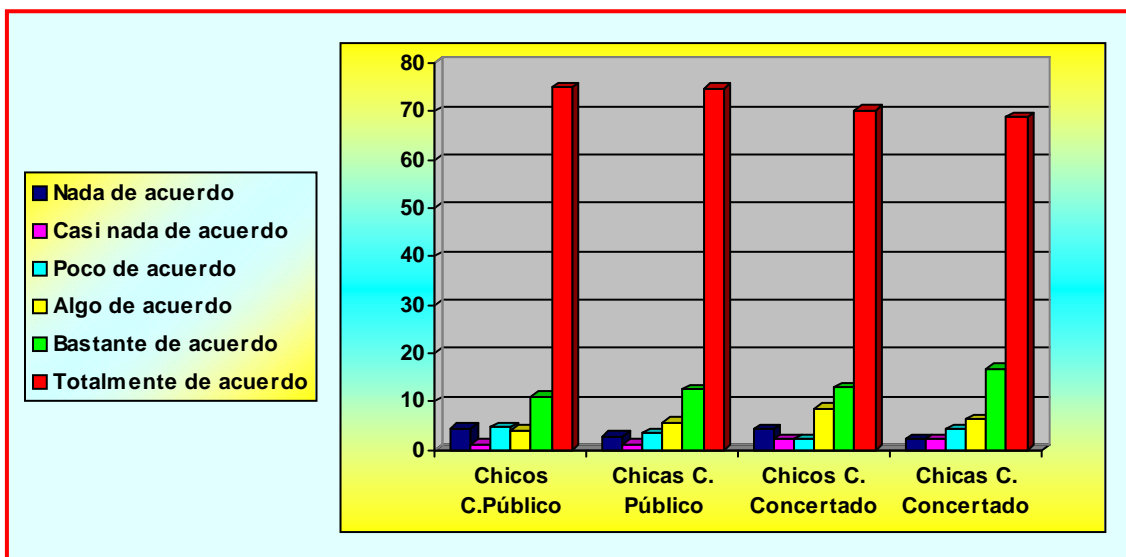


Tabla y Gráficos del ITEM II.62: Al comenzar el curso mis maestros/as nos piden que compremos materiales (libretas, lápices, rotuladores...).

En lo referente a la compra de material por parte del alumnado al comienzo de curso, las diferencias que existen entre chicos y chicas, así como entre centros de titularidad pública y privada son prácticamente inapreciables, siendo en todos los casos menores al 1%. No existen diferencias significativas ni por género, ni por tipo de centro.

En este sentido, el gasto en material escolar de una familia, lejos de representar unas cuantías muy importantes, según lo que se puede extraer de los análisis que realizan periódicamente los medios de comunicación a principio de cada curso escolar, suponen el 1,90% del total de gasto anual de la familia en Andalucía, mientras que en el resto de la geografía española, esta cifra alcanza el 1,83% del gasto total de la familia, según datos de Lassibille y Navarro (1997)¹³².

La empresa demoscópica "*Información Técnica y Científica SL – Infortécnica*" (2002)¹³³ realizó una investigación de ámbito estatal sobre los hábitos de consumo de los niños y niñas españoles relacionados con el consumo escolar. Una de sus conclusiones ha sido que cada hogar español gasta una media de 240 euros como gasto para iniciar el curso de cada escolar en España. Si se comparan estos datos con otros de encuestas pasadas, se deduce que el gasto se ha incrementado sensiblemente.

¹³² Lasibille, G. y Navarro, M^a.L. (1997). Un análisis de los gastos privados de educación en Andalucía. *Estudios regionales*, N^o 49 (1997), pp. 65-86.

¹³³ Infortécnica (2002). "*Los hábitos de consumo escolares*" de los niños y niñas españoles. Madrid: Información Técnica y Científica SL.

ITEM II.63: En clase incluimos actividades de reciclaje diariamente con diferentes materiales (papel, briks, etc.).

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	101	25,51	114	27,21	14	29,79	9	18,75	115	25,96	123	26,34
Casi nada de acuerdo	46	11,62	47	11,22	2	4,26	9	18,75	48	10,84	56	11,99
Poco de acuerdo	44	11,11	65	15,51	7	14,89	4	8,33	51	11,51	69	14,78
Algo de acuerdo	81	20,45	74	17,66	7	14,89	12	25,00	88	19,86	86	18,42
Bastante de acuerdo	45	11,36	46	10,98	5	10,64	4	8,33	50	11,29	50	10,71
Totalmente de acuerdo	79	19,95	73	17,42	12	25,53	10	20,83	91	20,54	83	17,77
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

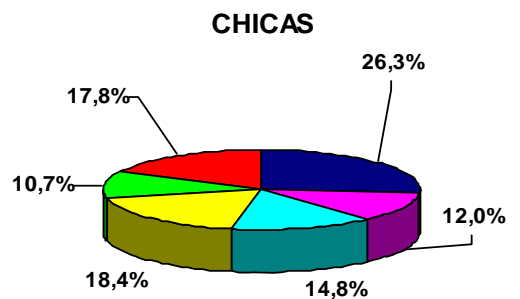
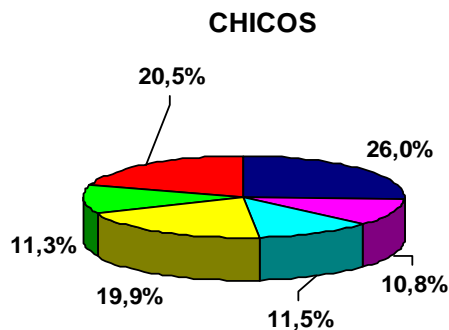
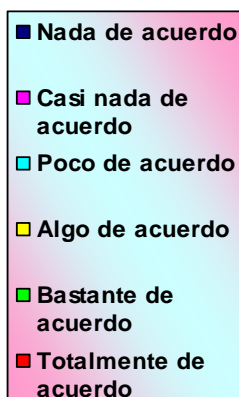
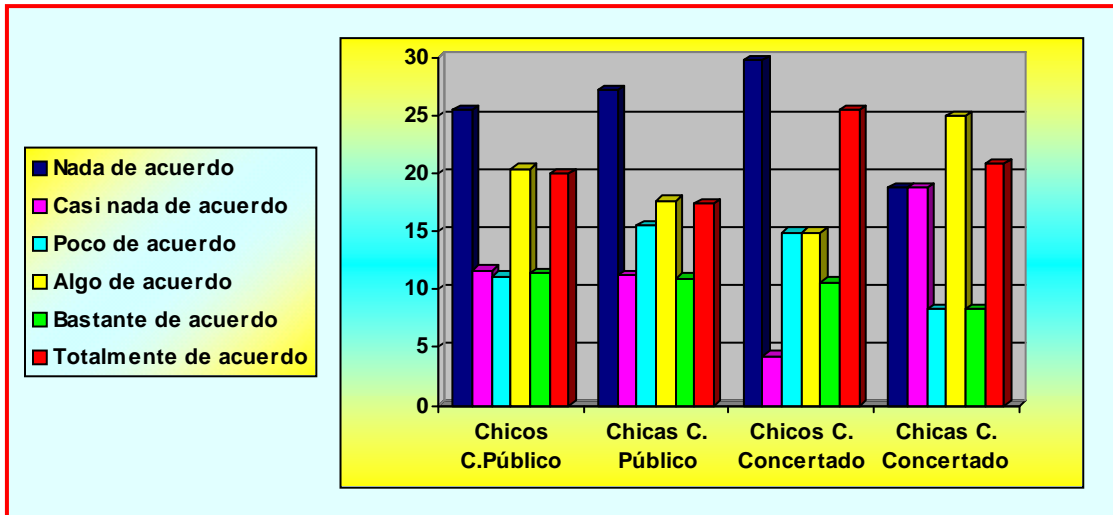


Tabla y Gráficos del ITEM II.63: En clase incluimos actividades de reciclaje diariamente con diferentes materiales (papel, briks, etc.).

Como podemos observar, la distribución de la muestra es muy dispersa, entre todos y cada uno de los valores posibles. Incluso, podemos afirmar que resulta confuso ya que aproximadamente el 30% de los chicos de centros privados afirman estar *nada de acuerdo* con la afirmación planteada, y aproximadamente el 26% de este mismo grupo afirma estar *totalmente de acuerdo* cuando están escolarizados en los mismos centros. Quizás pueda ser debido a la concepción del reciclaje que tienen los chicos y chicas. Esta variedad en los resultados se repite en el resto de los tres grupos por lo que no podemos afirmar ni negar que se trabaje en los centros (tanto públicos como privados) de la Comarca del Valle del Guadalhorce actividades relacionadas con el reciclaje de papel, briks, etc.

El IPE (Instituto Papelero Español) publica en su Boletín Informativo del Reciclaje de Papel y Cartón (2007)¹³⁴ las actividades y programas que se llevan a cabo para la mejora del reciclaje de estos materiales. Una parte importante de sus boletines siempre la ocupa todo lo relacionado con centros escolares. En el boletín nº5 de abril de 2008, nos informan sobre la campaña de reciclaje en centros escolares puesta en marcha por el Ayuntamiento de Madrid y dirigida a 307.000 alumnos de 604 colegios públicos y concertados.

El programa, dirigido a 307.000 alumnos, combina la entrega de material educativo proporcionado por ASPAPEL sobre el reciclaje de papel y cartón, con un servicio municipal de recogida específico en los colegios madrileños. Se instalará una ecopapelera en cada una de las más de 12.000 aulas que albergan los 604 colegios, públicos y concertados, de primaria y secundaria que existen en Madrid. Los niños identificarán la ecopapelera de ASPAPEL como el lugar destinado a depositar selectivamente el papel y cartón para su posterior reciclaje. De este modo, alumnos y profesores dispondrán de un cauce participativo para contribuir al desarrollo sostenible de la ciudad de Madrid.

Son numerosas las propuestas de este tipo que organizan las diferentes Comunidades Autónomas, así como concursos sobre reciclaje. Por ejemplo la Comunidad Autónoma Andaluza en el curso escolar 2007-2008 realizó el “*Concurso escolar para el reciclaje y la prevención en la generación de residuos en CEIPS andaluces*”¹³⁵.

¹³⁴ IPE (2007). El Instituto Papelero Español publica en su Boletín Informativo del Reciclaje de Papel y Cartón. Disponible en <http://www.repacar.org/publicaciones/documentos/5mayo04.pdf>. Consulta realizada el día 25 de octubre de 2009.

¹³⁵ Disponible en: <http://www.reciclamos.es/descargas/bases.pdf>. Consulta realizada el día 25 de octubre de 2009.

ITEM II.64: Los programas de televisión que más me gustan se emiten por la noche.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	71	17,93	86	20,53	7	14,89	9	18,75	78	17,61	95	20,34
Casi nada de acuerdo	27	6,82	34	8,11	2	4,26	4	8,33	29	6,55	38	8,14
Poco de acuerdo	40	10,10	50	11,93	5	10,64	6	12,50	45	10,16	56	11,99
Algo de acuerdo	72	18,18	75	17,90	9	19,15	6	12,50	81	18,28	81	17,34
Bastante de acuerdo	55	13,89	70	16,71	4	8,51	7	14,58	59	13,32	77	16,49
Totalmente de acuerdo	131	33,08	104	24,82	20	42,55	16	33,33	151	34,09	120	25,70
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

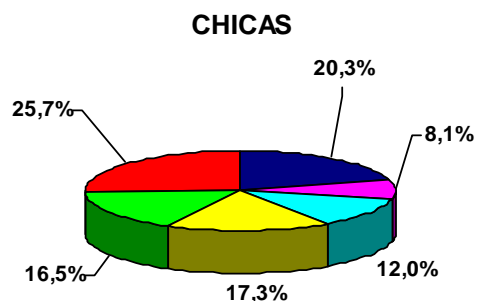
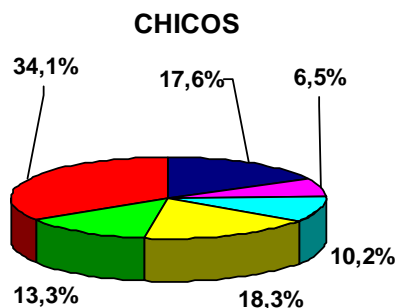
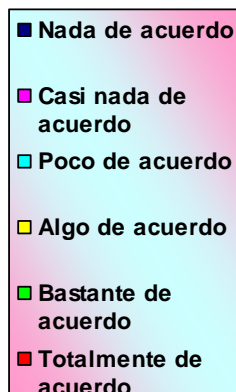
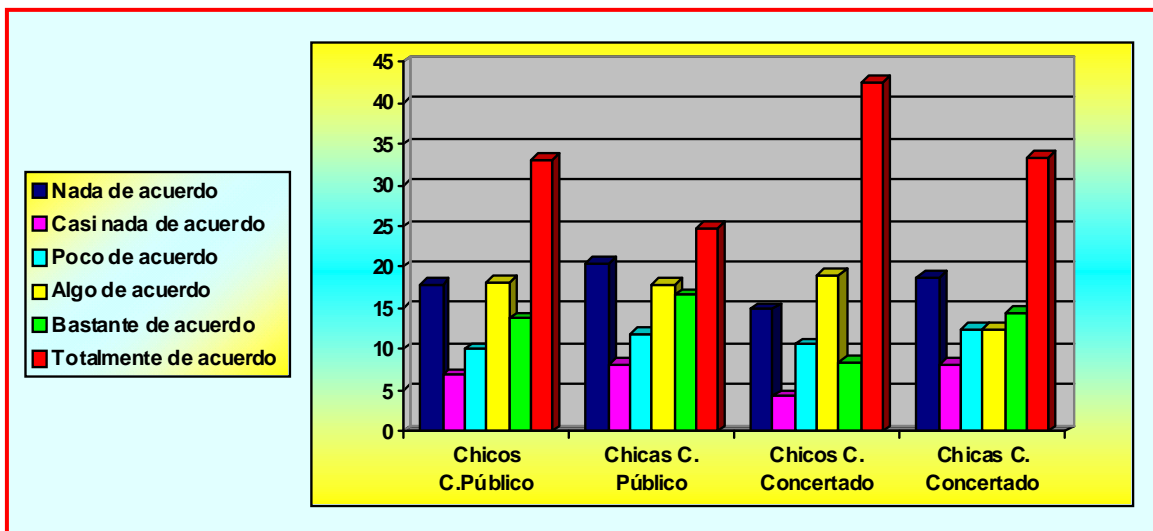


Tabla y Gráficos del ITEM II.64: Los programas de televisión que más me gustan se emiten por la noche.

Al analizar los datos de la tabla anterior, queda totalmente claro que los espacios televisivos preferidos por los chicos y chicas se emiten por la noche en su gran mayoría. Destaca en este sentido que la muestra de los colegios concertados muestra valores más altos en el hecho de que sus programas preferidos sean en horario nocturno, destacando, en este sentido, por encima de los otros grupos de la muestra, los chicos de este último tipo de centros. En lo que se refiere a la comparación entre chicos y chicas, existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado (0.002).

Un estudio de la Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios (AVACU)¹³⁶ alerta sobre la presencia en Televisión de contenidos en horario infantil que fomentan *"contravalores"* como *"la falta de respeto a los educadores, cuestionan la autoridad familiar, ofrecen visiones machistas y alaban la rivalidad malsana"*.

Según el estudio de AVACU, a pesar de que existen programas de calidad dirigidos al público infantil con una función educadora y de entretenimiento positiva, en general este tipo de programación es escasa en la mayoría de las cadenas abiertas de televisión. De hecho, entre las ocho cadenas estudiadas tan sólo una dispone de programación infantil en las tardes de lunes a viernes, momento en que más del 52% de los menores ve la televisión tras salir del colegio. Según el informe, los menores están expuestos, entre otros, a programas que transmiten violencia, sexismo, infidelidades, falta de respeto hacia iguales, falta de respeto hacia padres o educadores, visión superficial del sexo,.... Además, en los dibujos animados, junto a ejemplos de calidad, coexisten otros que emplean técnicas visuales agresivas para captar toda la atención del menor y que tienen contenidos violentos. Durante la semana, la oferta que tienen los niños por la tarde consiste en telenovelas, programas sobre crónica social, de actualidad y del corazón, reality shows, programas de testimonios, concursos, series o películas no recomendadas para menores de 13 años, avances de programas no recomendados a menores o espacios sin ningún tipo de clasificación en cuanto a edad.

Según datos de GECA (2008)¹³⁷, entre los diez programas favoritos de los niños, siete empiezan más tarde de las 21.30 horas. La consecuencia es que, a falta de otros contenidos, los niños están abocados a consumir los mismos productos que los adultos.

¹³⁶ AVECU (2007). Disponible en: <http://www.avacu.es/publicaciones/index.php>. Consulta realizada el día 26 de octubre de 2009.

¹³⁷ Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual (2008).

ITEM II.65: Lo que más veo en televisión son: dibujos animados y series infantiles.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	115	29,04	119	28,40	22	46,81	13	27,08	137	30,93	132	28,27
Casi nada de acuerdo	51	12,88	71	16,95	6	12,77	8	16,67	57	12,87	79	16,92
Poco de acuerdo	59	14,90	67	15,99	8	17,02	5	10,42	67	15,12	72	15,42
Algo de acuerdo	62	15,66	67	15,99	4	8,51	7	14,58	66	14,90	74	15,85
Bastante de acuerdo	30	7,58	34	8,11	3	6,38	2	4,17	33	7,45	36	7,71
Totalmente de acuerdo	79	19,95	61	14,56	4	8,51	13	27,08	83	18,74	74	15,85
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

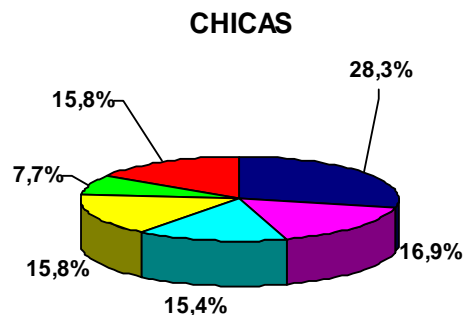
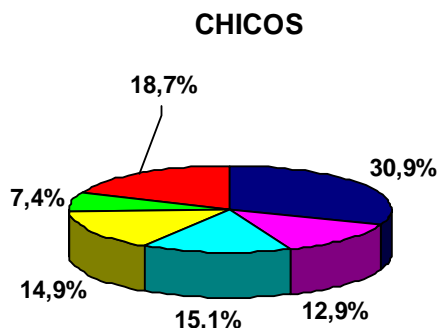
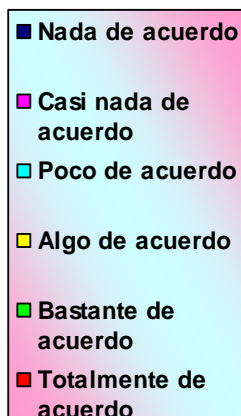
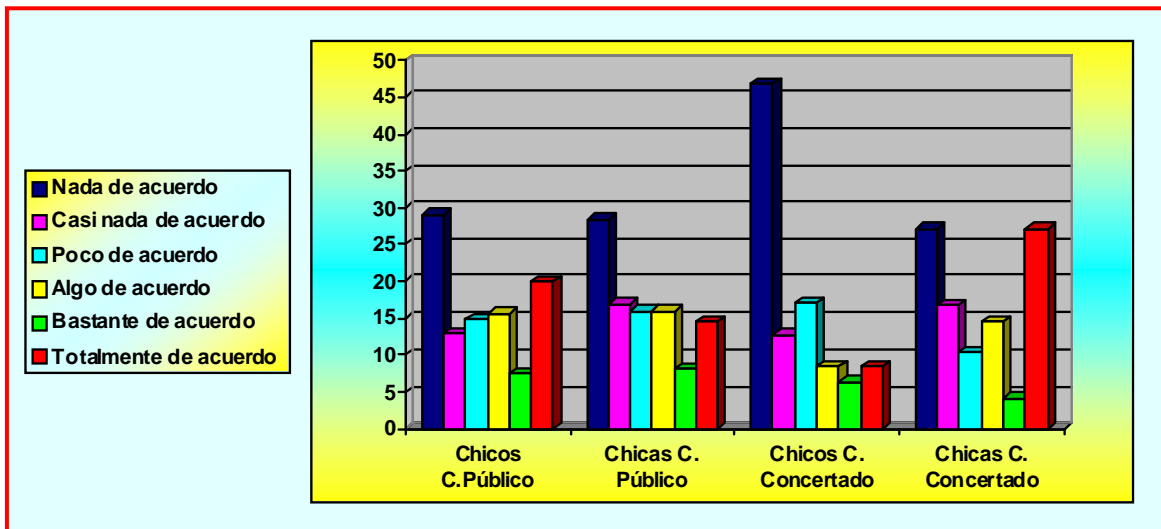


Tabla y Gráficos del ITEM II.65: Lo que más veo en televisión son: dibujos animados y series infantiles.

Como podemos observar en la tabla y gráficos mostrados anteriormente, en todos los casos, excepto en las chicas de centros concertados, la muestra se muestra mayoritariamente en desacuerdo con la cuestión planteada. En definitiva, no suele ver mayoritariamente series infantiles y dibujos animados.

Por otro lado, las diferencias existentes entre chicos y chicas de la enseñanza pública no son importantes, todo lo contrario de lo que ocurre en la enseñanza concertada, donde estas diferencias se acrecientan bastante, siendo los chicos, en este caso, los que menos dibujos y series infantiles ven. Este hecho puede estar relacionado con el hecho de que la enseñanza concertada es protagonista de un modelo de género más tradicional y siguen estableciendo bastantes diferencias entre el modo de comportamiento de chicas y chicos. De este modo, la comparación general que podemos hacer entre chicos y chicas en general hay que tomarla con cierta cautela, puesto que las diferencias existentes entre chicos y chicas de la concertada son muy altas, aspecto este que no se cumple en la pública. No existen diferencias significativas ni por centro, ni por género en el test de Chi-cuadrado.

A continuación, mostramos la estadística de los programas favoritos de los niños que nos presentan Sevillano García y Perlado Ekman (2005)¹³⁸, en su estudio sobre todos los alumnos de primero, segundo y tercero de primaria de todos los centros educativos de Zaragoza capital.

	Valor	Frecuencia	Porcentaje Válido
No contestan	0	3	0,7
Sábado fiesta	1	20	4,6
Domingo fiesta	2	10	2,3
Club Megatrix	3	108	25,0
Club Disney	4	54	12,5
Con mucha marcha	5	28	6,5
Peque prix	6	59	13,7
Dibujos animados	7	34	7,9
Los Simpson	8	102	23,6
Barrio Sésamo	9	14	3,2
Total		432	100

¹³⁸ Sevillano García, M. L. y Perlado Ekman, L. (2005). Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 años. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, N° 25, 2.

ITEM II.66: En casa puedo ver cualquier programa o película.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	80	20,20	88	21,00	7	14,89	12	25,00	87	19,64	100	21,41
Casi nada de acuerdo	27	6,82	50	11,93	3	6,38	6	12,50	30	6,77	56	11,99
Poco de acuerdo	76	19,19	54	12,89	4	8,51	3	6,25	80	18,06	57	12,21
Algo de acuerdo	60	15,15	64	15,27	10	21,28	5	10,42	70	15,80	69	14,78
Bastante de acuerdo	47	11,87	72	17,18	8	17,02	8	16,67	55	12,42	80	17,13
Totalmente de acuerdo	106	26,77	91	21,72	15	31,91	14	29,17	121	27,31	105	22,48
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

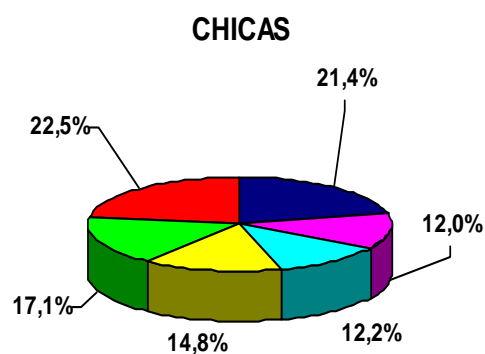
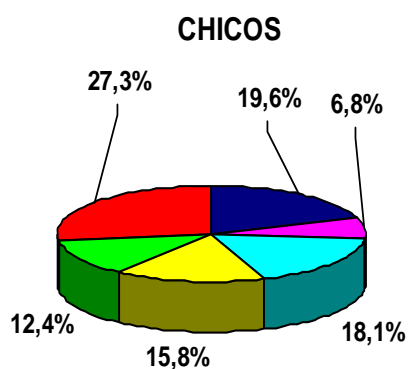
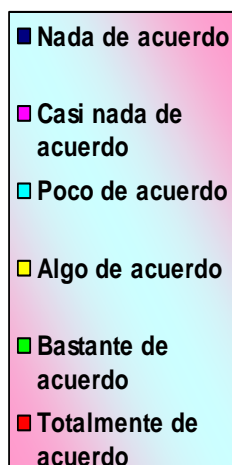
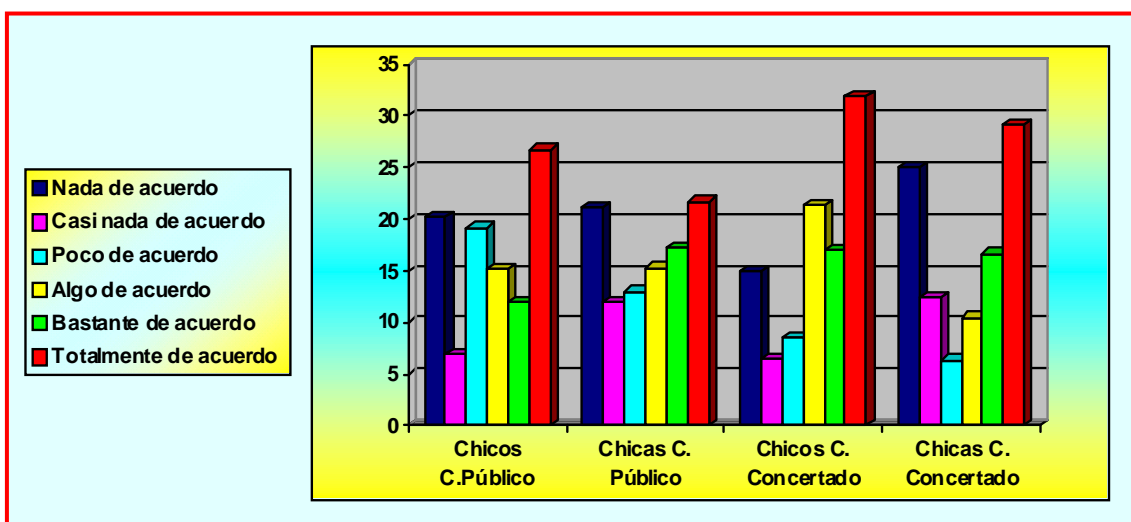


Tabla y Gráficos del ITEM II.66: En casa puedo ver cualquier programa o película.

Los valores más altos se encuentran en la opción *totalmente de acuerdo* en todos los grupos entre el 20% y el 30%. Encontrándose los valores de las demás opciones muy distribuidos. Existen diferencias significativas tanto por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0.039), como por género (Chi-cuadrado = 0.000).

Referente a que los chicos y las chicas puedan ver prácticamente lo que quieran, volvemos a encontrar importantes diferencias entre la muestra de la enseñanza pública y de la concertada. Por otro lado, si comparamos enseñanza pública y concertada, los niveles de permisividad son mayores en la concertada. En última instancia, al comparar chicos y chicas, si bien no existen muchas diferencias a nivel global, los chicos parecen gozar de mayor permisividad en este aspecto.

Durá Travé, Mauleón Rosquil y Gúrpide Ayarra (2002)¹³⁹ nos indican *“que en la totalidad de los hogares de los jóvenes encuestados había, al menos, un aparato de televisión, y en su gran mayoría (71,4%) dos o más. Además, uno de cada cinco de estos jóvenes disponía de un televisor en su habitación. Esta gran accesibilidad a la TV explicaría que la mayoría de estos adolescentes haya comenzado a ver la TV antes de los 3 años, y que actualmente lo consideren una actividad cotidiana a la que dedican gran parte de su tiempo de ocio.* Bercedo y cols. (2001)¹⁴⁰.

Además, muchos de estos adolescentes ven la TV antes de salir de casa por las mañanas, mientras desayunan; al llegar del colegio, mientras comen o meriendan, y sobre todo mientras cenan, lo que contribuye a que el tiempo diario dedicado a ver la TV exceda ampliamente de las recomendaciones establecidas en la actualidad. Convendría, por tanto, que todas aquellas personas (padres, maestros, poderes públicos, etc.) implicadas en la educación de niños y niñas reflexionaran sobre estos hábitos televisivos, ya que el uso indiscriminado de la TV aumenta la pasividad intelectual, limita la creatividad, disminuye su tiempo libre para realizar otras actividades, condiciona un mayor consumo de alimentos y una menor actividad física y, por tanto, facilita el desarrollo de obesidad (Guijarro y cols. 2001)¹⁴¹.

¹³⁹ Durá Travé. C.; Mauleón Rosquil. N. y Gúrpide Ayarra, N. (2002). *Atención Primaria*. 2002; 30:171-5.

¹⁴⁰ Bercedo, A.; Redondo, C.; Capa, L. y González, M. A. (2001). Hábito televisivo en los niños de Cantabria. *An Esp Pediatr* 2001;54: 44-52.

¹⁴¹ Guijarro, A.; López, C.; Portugal, A.; Espejo, I.; Fernández, D. y Ávila, J.F. (2001). ¿Tenemos el enemigo en casa? El niño y la televisión. *Acta Pediatr Esp* 2001; 59:131-40.

ÍTEM II.67: De mayor me gustaría ser famoso/a como los personajes de la televisión.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	112	28,28	110	26,25	13	27,66	12	25,00	125	28,22	122	26,12
Casi nada de acuerdo	34	8,59	37	8,83	4	8,51	3	6,25	38	8,58	40	8,57
Poco de acuerdo	56	14,14	59	14,08	4	8,51	5	10,42	60	13,54	64	13,70
Algo de acuerdo	43	10,86	48	11,46	6	12,77	6	12,50	49	11,06	54	11,56
Bastante de acuerdo	54	13,64	54	12,89	1	2,13	4	8,33	55	12,42	58	12,42
Totalmente de acuerdo	97	24,49	111	26,49	19	40,43	18	37,50	116	26,19	129	27,62
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

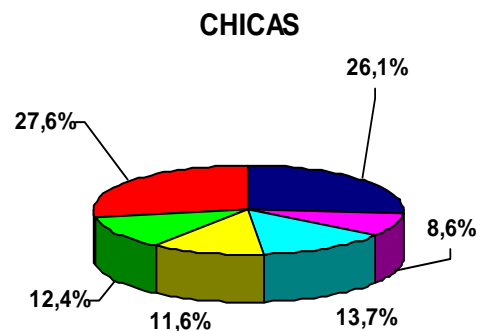
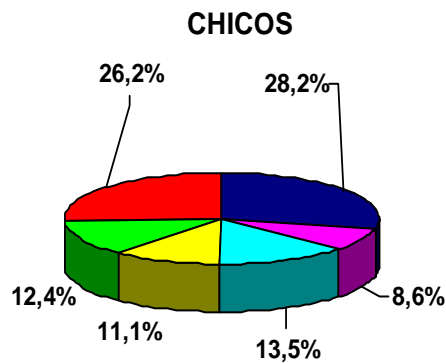
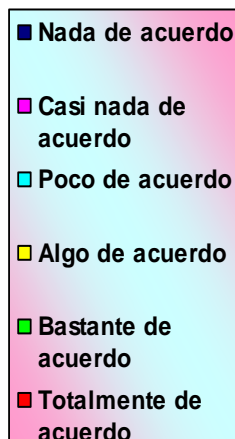
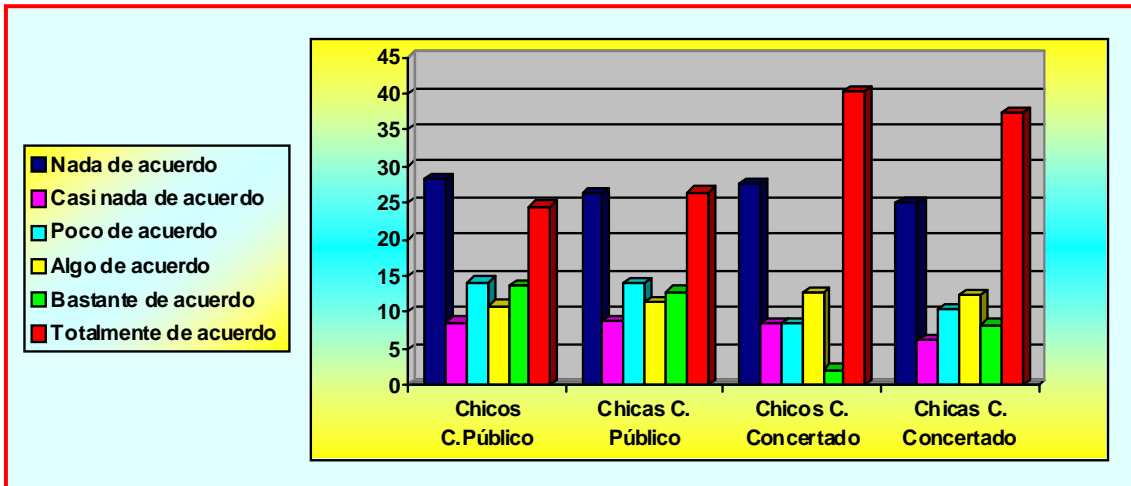


Tabla y Gráficos del ÍTEM II.67: De mayor me gustaría ser famoso/a como los personajes de la televisión.

En esta cuestión, las diferencias que anteriormente hemos encontrado entre la muestra de la enseñanza pública y privada se acrecienta. En torno al 40% de los chicos y el 35% de las chicas de la enseñanza concertada desea ser como los famosos de la televisión, mientras que este hecho se ve muy rebajado en el caso de la enseñanza pública, donde los chicos y chicas que desean representar en torno al 25% de la muestra. Existen diferencias significativas por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0.000). En lo referente a la comparación general entre chicos y chicas, las diferencias no son significativas.

La 5ª Encuesta realizada por Adecco-Fundación (2009)¹⁴² *¿Qué quieres ser de mayor?* con población Andaluza, nos arroja datos que pueden estar en consonancia con las respuestas dadas por el alumnado masculino de la Comarca del Valle del Guadalhorce, y en menor medida en el caso de las chicas (profesiones como cantantes, bailarines, etc). A la pregunta *¿qué quieren ser de mayor?* las diferencias encontradas en cuanto al género son bastante acusadas.

¿Qué quieren ser los niños andaluces de mayores?, las diferencias entre géneros son claras y las respuestas siguen siendo similares a las de otros años. En el caso de los niños, el 25,9% quiere desempeñar trabajos afines con el deporte, seguidos de los relacionados con la seguridad pública (13,6%) y las ciencias (9,9%). En concreto, un 23,5% de los niños quiere ser futbolista, siendo con diferencia la profesión más deseada, seguida por la de policía, con un 16,5%; profesor, con un 7,8%; arquitecto, con un 6,1% y bombero, con alrededor del 4,3%. Hay que destacar que estas últimas profesiones han ido escalando posiciones en el ranking de las más deseadas, en sustitución de otras como ingeniero, piloto o veterinario, que se situaban en puestos a la cabeza de la lista.

En cambio, el 27,1% de las niñas apuestan por los trabajos relacionados con la enseñanza, el 17,1% con el mundo del espectáculo y el 11,4% con la sanidad. Entre estos tres grupos de profesiones más elegidas por la niñas, este año se ha colado en segundo lugar el relacionado con el mundo de los artistas (cantantes, actrices, bailarinas,...), que ha ganado adeptas pasando del cuarto al segundo lugar del ranking de profesiones más deseadas por las niñas. Pero sin lugar a dudas el trabajo con más futuro entre ellas es el de profesora, ya que más de 1 de cada 4 niñas encuestadas quiere ser maestra de mayor; el siguiente es el de bailarina, con un 10,5%, seguida de doctora (7,9%), veterinaria (6,6%), y peluquera (3,9%).

¹⁴² Adecco-Fundación (2009)¹⁴² *¿Qué quieres ser de mayor?* Encuesta llevada a cabo a los 2.000 niños de 4 a 16 años, con y sin discapacidad, de toda España, de los cuales 450 son de Andalucía

ITEM II.68: En Navidad o en mis cumpleaños casi todos los regalos que pido salen en televisión.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	104	26,26	121	28,88	13	27,66	10	20,83	117	26,41	131	28,05
Casi nada de acuerdo	53	13,38	56	13,37	6	12,77	8	16,67	59	13,32	64	13,70
Poco de acuerdo	67	16,92	81	19,33	6	12,77	5	10,42	73	16,48	86	18,42
Algo de acuerdo	67	16,92	73	17,42	12	25,53	13	27,08	79	17,83	86	18,42
Bastante de acuerdo	57	14,39	39	9,31	5	10,64	5	10,42	62	14,00	44	9,42
Totalmente de acuerdo	48	12,12	49	11,69	5	10,64	7	14,58	53	11,96	56	11,99
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

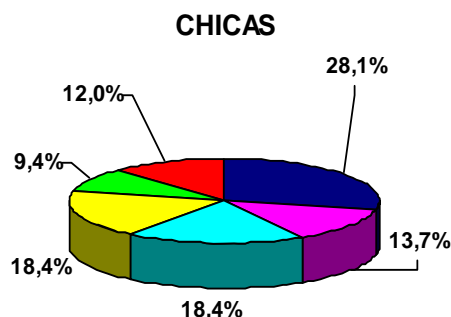
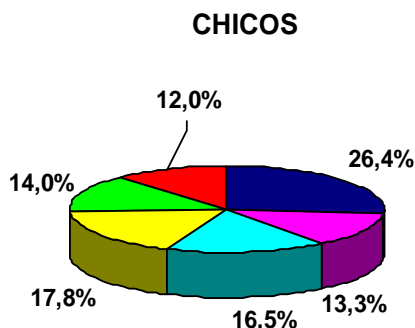
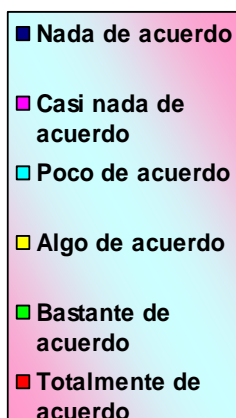
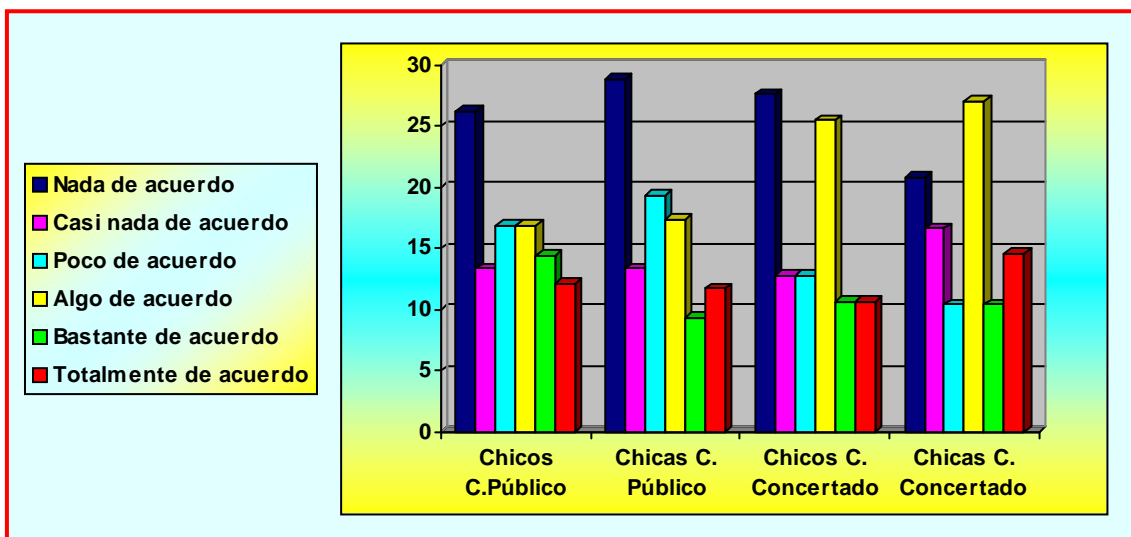


Tabla y Gráficos del ITEM II.68: En Navidad o en mis cumpleaños casi todos los regalos que pido salen en televisión.

En la presente cuestión, parece ser que la influencia de la televisión en la elección de regalos por los chicos y chicas no es todo lo alta de lo que a priori pudiera parecer. Dentro de las diferentes posibilidades de elección, la más valorada por chicos y chicas, tanto de la enseñanza pública, como de la concertada es aquella en la que se muestran *totalmente en desacuerdo* con valores del 26,41% en chicos y el 28,6% en chicas, que los regalos que eligen para su cumpleaños son aquellos que aparecen en televisión. Analizando esta cuestión por subgrupos, percibimos que el grupo que reconoce más influencia televisiva en este aspecto es el de chicas de colegios concertados, mientras que entre los otros tres grupos de la muestra no aparecen muchas diferencias. Aspecto este que tiene continuidad en la comparación general entre chicos y chicas, donde las diferencias que encontramos son muy pequeñas.

En la comparación por el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por tipo de centro, ni por género.

La AEFJ (2009)¹⁴³, publica un estudio sobre previsión de compra y gasto en juguetes para las navidades de 2009. Nos indican que los consumidores de juguetes comprarán 6 unidades para estas Navidades.

La Asociación Española de Fabricantes de Juguetes, en el marco del proyecto Imagen Tradicional del Jugete financiado con fondos FEDER, ha elaborado un estudio sobre previsión de consumo en juguetes en la campaña de Navidad sobre una muestra de 815 personas. El gasto en juguetes ascenderá a 188€ por familia. La mitad de los encuestados comprará juguetes estas Navidades. Un 48,8% de los encuestados comprará juguetes para estas Navidades, siendo la franja de población activa, de 30 a 44 años, el segmento más relevante en la compra de juguetes (representan el 77,5% de los compradores de juguetes). No se aprecian diferencias significativas en la compra de juguetes entre hombres y mujeres, aunque el gasto que efectúa el target masculino en juguetes supera al femenino. Cada español compra una media de *7,8 juguetes al año*, cantidad que asciende a la decena en el caso de la población de 30 a 44 años.

La compra de juguetes se concentra fundamentalmente en *Navidad*. De hecho, un 94% de los juguetes se adquieren para estas fechas, aunque también para cumpleaños y aniversarios, que suponen un 87%. El resto de fechas apenas son significativas, resaltando únicamente el final de curso y el inicio de las vacaciones estivales con un 13%.

¹⁴³ Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (2009).

ITEM II.69: Casi todos los días veo 2 horas o más la televisión.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	109	27,53	115	27,45	16	34,04	15	31,25	125	28,22	130	27,84
Casi nada de acuerdo	56	14,14	73	17,42	7	14,89	13	27,08	63	14,22	86	18,42
Poco de acuerdo	56	14,14	80	19,09	4	8,51	9	18,75	60	13,54	89	19,06
Algo de acuerdo	45	11,36	44	10,50	4	8,51	1	2,08	49	11,06	45	9,64
Bastante de acuerdo	51	12,88	37	8,83	6	12,77	1	2,08	57	12,87	38	8,14
Totalmente de acuerdo	79	19,95	70	16,71	10	21,28	9	18,75	89	20,09	79	16,92
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

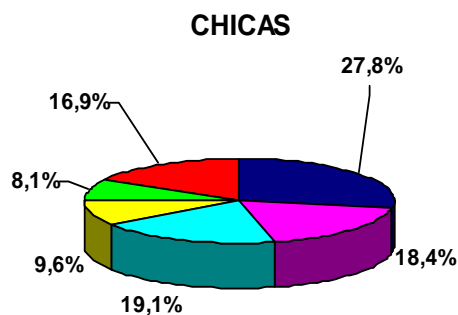
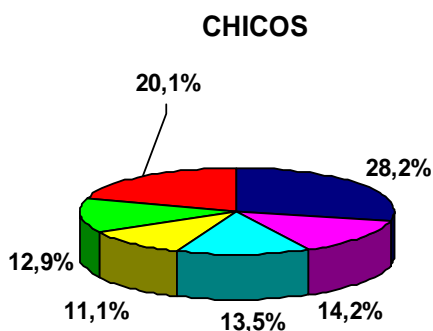
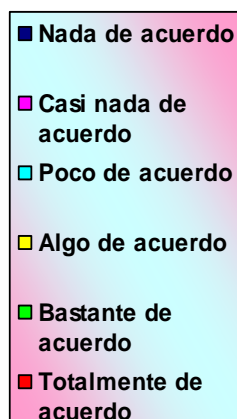
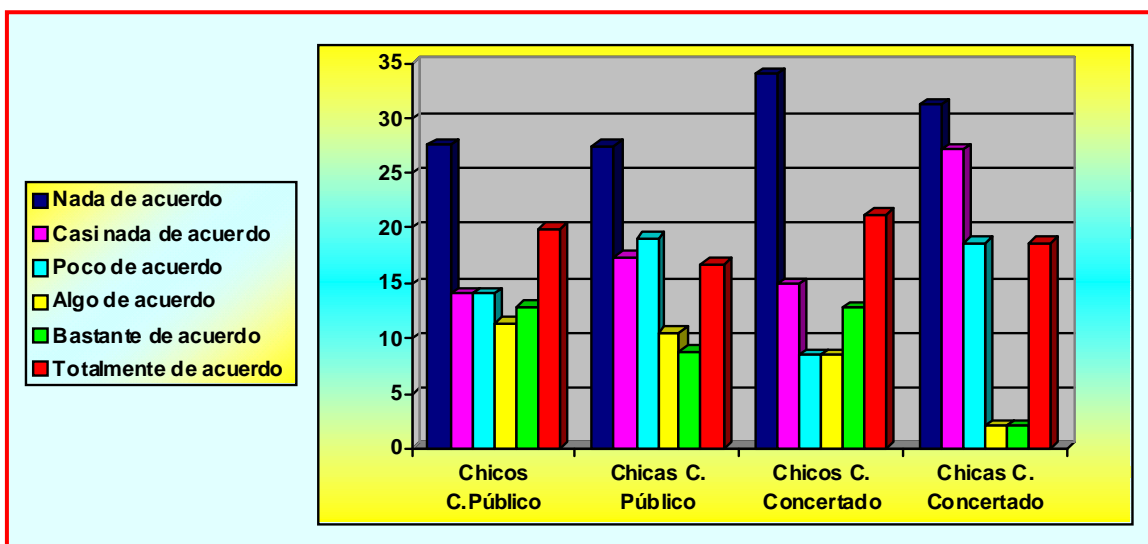


Tabla y Gráficos del ITEM II.69: Casi todos los días veo 2 horas o más la televisión.

Los chicos y chicas dicen no ver la televisión más de dos horas diarias, de manera contundente (nada de acuerdo) en un 28,2% los chicos y en un 27,8% las chicas, aunque parece ser que el grupo de los centros concertados dedica más tiempo a este aspecto que el de la enseñanza pública. Tanto en uno, como en otro grupo, son los chicos los que más tiempo pasan frente al televisor. Existen diferencias significativas por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0,002) y por género (Chi-cuadrado = 0,000)

Nuestros datos difieren de los obtenidos por Figueras con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada, al responder en un 72,9% de la muestra ve la televisión *bastantes veces* o *muchas veces*, mientras que sólo el 27,1% declara verla *alguna vez* o *nunca*, hecho que se vuelve más relevante al comprobar que sólo el 1,5% “*nunca ve la televisión*”.

Liceras (2005)¹⁴⁴ considera que para los niños y niñas, la televisión ocupa el papel estrella. “*Un niño español está de media más horas delante del televisor que en la escuela. Los menores entre 4 y 12 años dedican 990 horas anuales a ver televisión, frente a las 960 que se destinan al colegio y los estudios, y en una franja horaria (entre las 21 a las 24 horas) en la que brillan por su ausencia los programas infantiles*”. Según datos de GECA, entre los diez programas favoritos de los niños, siete empiezan más tarde de las 21.30 horas. En esas circunstancias no resultan extrañas las opiniones que afirman que “*lo que hace la escuela durante el día lo deshace la televisión durante la noche*” (Pérez Tornero, 2004)¹⁴⁵.

Un estudio sobre los comportamientos de los niños de Educación Primaria en el consumo de la televisión realizado en el seno del grupo de investigación de Liceras sobre una muestra de 350 alumnos de 6 centros escolares de contextos socioculturales diversos, nos revelan que algo más del 55% de los niños ven la televisión solos, y el resto acompañados de su familia. Estas circunstancias de uso en solitario de la televisión por parte de los niños favorecen un consumo poco satisfactorio de este medio, ya que no se hace de forma controlada y asesorada por los padres. Incluso cuando la televisión la ven los niños acompañados en familia, eso no significa una adecuación de la

¹⁴⁴ Liceras, A. (2005). Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 46, 2005, pp. 109124.

¹⁴⁵ Pérez Tornero, J. M. (2004). *Libro blanco sobre la educación en el entorno. audiovisual*. Barcelona: Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC).

elección de los programas a los intereses educativos de los más jóvenes del hogar.

En referencia a la transmisión de valores, hemos de destacar las reflexiones de Elzo (2004)¹⁴⁶ cuando señala que a la escuela le han salido muchos competidores, ocupando la televisión un lugar muy destacado entre ellos. En este sentido, el trabajo de la Fundación Jaume Boffil y el Ayuntamiento de Barcelona (2006)¹⁴⁷ realizado en Cataluña, señala que los niños y niñas dedican actualmente una media de 9,6 horas semanales al consumo de televisión. Por su parte, en un estudio realizado por el Ministerio de Sanidad y Consumo (2008)¹⁴⁸, los niños y niñas pasan una media de 218 minutos al día frente al televisor, lo cual viene a corroborar los datos que hemos encontrado en nuestro estudio, más similares a estos que a los de la investigación realizada en Cataluña.

López López (2008)¹⁴⁹, en su estudio sobre la conducta antisocial y delictiva en la adolescencia, editado por la Universidad de Murcia, insiste en la conveniencia de limitar el tiempo de permanencia de los jóvenes ante el televisor y fomentar en ellos conductas no agresivas con llamadas a la solidaridad y al altruismo. En la investigación de López Soler y J. R. López, consideran que las televisiones deberían limitar la emisión de escenas violentas y aconseja que los adolescentes no permanezcan ante la pequeña pantalla más de sesenta o setenta minutos al día.

Morón (1996)¹⁵⁰, que realiza un estudio comparativo de consumo de televisión entre diferentes países europeos, llega a la conclusión de que las cifras son bastante parecidas entre ellos y que las principales razones para el exagerado consumo de televisión las dan los mismos niños, cuando señalan que buscan entretenimiento y diversión como primera motivación, aunque ocupa un lugar destacado el hecho de no tener nada mejor que hacer.

¹⁴⁶ Elzo, J. (2004). *La educación del futuro y los valores*. Conferencia pronunciada en el Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, Juliol. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Universitat Oberta de Catalunya.

¹⁴⁷ Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona (2006). *El debat familiar sobre les activitats extraescolars*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona.

¹⁴⁸ Ministerio de Sanidad y Consumo, Instituto Nacional de Consumo (2008). Sondeo sobre los hábitos de consumo de televisión y de nuevas tecnologías de la infancia y juventud. Disponible en: http://www.ceaccu.org/docspdf/sondeo_habitos_consumotfnuevatecnologias.pdf Consulta realizada el día 26 de octubre de 2009.

¹⁴⁹ López López, J. R. (2008). Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia. *EDINUM salud, nº 1*.

¹⁵⁰ Morón, J.A. (1996). Padres y niños europeos ante el consumo de televisión. *Comunicar, 7*. pp. 73.76.

ITEM 70: Mi maestro/a me enseña a que seamos críticos ante lo que aparece en la televisión, prensa, radio, Internet.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	78	19,70	75	17,90	12	25,53	12	25,00	90	20,32	87	18,63
Casi nada de acuerdo	18	4,55	38	9,07	2	4,26	2	4,17	20	4,51	40	8,57
Poco de acuerdo	71	17,93	75	17,90	6	12,77	3	6,25	77	17,38	78	16,70
Algo de acuerdo	84	21,21	71	16,95	9	19,15	9	18,75	93	20,99	80	17,13
Bastante de acuerdo	45	11,36	66	15,75	7	14,89	6	12,50	52	11,74	72	15,42
Totalmente de acuerdo	100	25,25	94	22,43	11	23,40	16	33,33	111	25,06	110	23,55
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

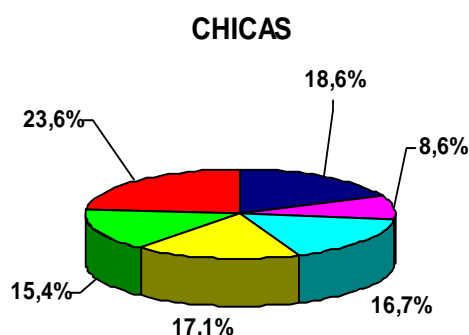
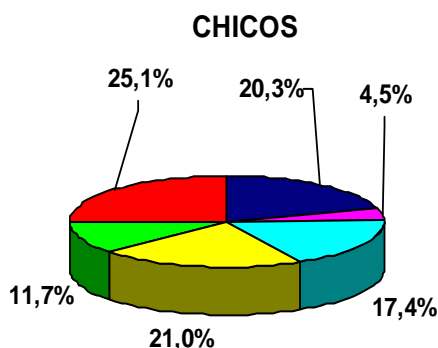
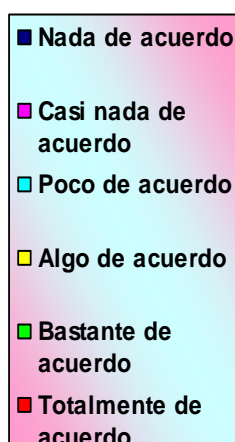
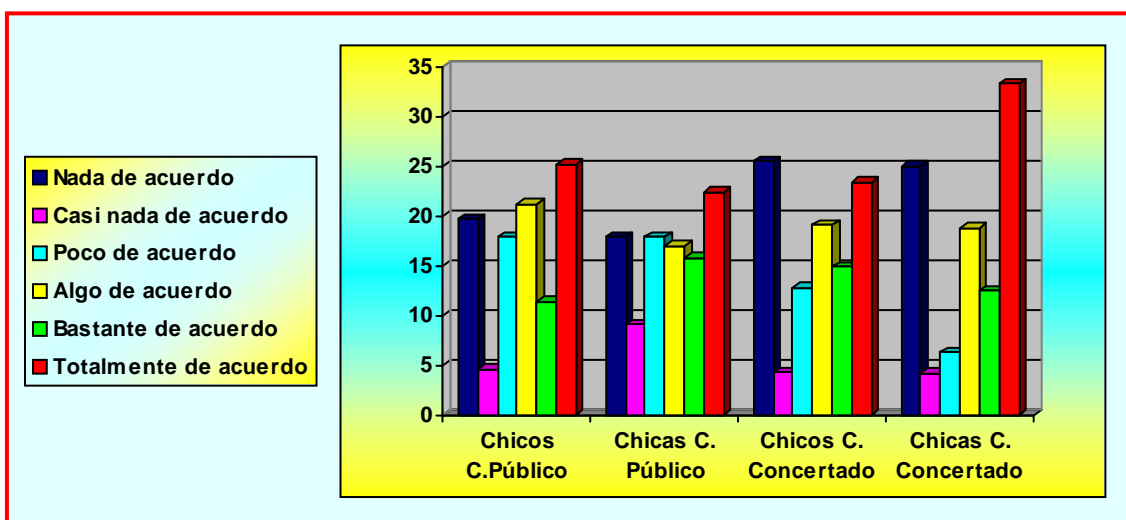


Tabla y Gráficos del ITEM II.70: Mi maestro/a me enseña a que seamos críticos ante lo que aparece en la televisión, prensa, radio, internet.

En la cuestión que nos ocupa, existe un cambio de tendencia en las diferencias por género entre la enseñanza pública y la concertada. Si bien los chicos de la pública son los que más reconocen la labor crítica que se le inculca desde el profesorado hacia los medios de comunicación, son las chicas de la concertada (33,33%) por encima de los chicos de su mismo tipo de centro (23,40%), las que más reconocen estar *totalmente de acuerdo* o dicen recibir dicha influencia por parte de su profesorado. En términos generales no existen altas diferencias entre chicos y chicas, salvo las nombradas anteriormente en el caso de las chicas de la enseñanza concertada. Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado obtenemos diferencias significativas para el tipo de centro (0,015) y para género (0,001)

Chiara, Demiris y Carmena (2007)¹⁵¹, en el estudio, realizado en el norte de Italia, señalan que en torno al 50% de los chicos dedican entre una y tres horas diarias a ver la televisión, mientras que González Formoso y cols. (2008)¹⁵², dicen que ese porcentaje asciende al 62,9%.

Según Torrubia (2007)¹⁵³, ver la televisión es la actividad a la que más horas semanales dedican los chicos y chicas, con una dedicación de 9,6 horas a la semana, incluso por encima de estar con los amigos, a lo cual dicen dedicar 5,4 horas semanales. Decir, a tal respecto, que las recomendaciones de visionado de televisión por parte de los niños y niñas ha de ser de menos de dos horas al día según algunos autores (Bercedo y cols., 2001)¹⁵⁴. En este sentido, en el estudio de Alberó (1996)¹⁵⁵ sobre escolares de 7 a 9 años, mediante entrevistas individuales, se muestra que los niños y niñas ven la televisión cada día, especialmente cuando regresan a casa después del colegio, pero también a la hora del desayuno y antes de irse a dormir, cuando únicamente se da programación adulta.

¹⁵¹ Chiara, M.D.; Demiris, Y. y Carmena, J. (2007). The Use of Television in 2- to 8-Year-Old Children and the Attitude of Parents About Such Use. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 1997; 151 (1):22-26.

¹⁵² González Formoso, C.; Rodiño Pomares, S.; Gorís Pereiras, A. I. y Carballo Silva, A. I. (2008). Consumo de medios de comunicación en una población infanto-juvenil. *Pediatría de Atención Primaria.* 2008;10:245-59

¹⁵³ Torrubia, R. (2007). La ocupación del tiempo fuera del horario lectivo de los chicos y chicas de primaria. *2º congreso de perspectivas de la educación en el tiempo libre.* Casa del Mar (Barcelona – Abril, 2007

¹⁵⁴ Bercedo Sanz, A.; Redondo Figueró, C.; Capa García, L. y González-Alciturri Casanueva, M.A. (2001). Hábito televisivo en los niños de Cantabria. *Anales españoles de Pediatría.* Enero. 54 (44-52).

¹⁵⁵ Alberó, M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Revista Iberoamericana de Medios de Comunicación y Educación.* nº 6, pp 129-139

González Feroso y cols. (2008), encontró en su investigación que el 54% de los casos estudiados tenían limitaciones de tiempo de visionado de televisión establecidas por los padres, el 94% de la muestra no respetaba el horario infantil, lo cual concuerda con los datos que hemos obtenido en nuestro estudio. Igualmente, no encuentran diferencias importantes por género, hecho que también se ve corroborado en los datos que nosotros encontramos.

En referencia a lo que ven los chicos y las chicas en televisión, destaca que la mayoría de los espacios preferidos por los mismos se sitúan en horario nocturno, como se extrae del estudio del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2007), lo cual concuerda con los datos que nosotros hemos obtenido. De los datos más relevantes de dicho estudio, destaca que los adolescentes parece que ven más la tele más de lo que quizá querrían porque no saben qué hacer. El estudio fue realizado en 5140 adolescentes de entre 12 y 16 años, un 48,7% se manifestó consumidor medio y sólo un 3% afirmaron que casi nunca veían la televisión. Los resultados muestran como los realities (2,92%) y programas del corazón (0,77%) no gustan tanto, mientras que las teleseries son los espacios que más gustan a los adolescentes. Los informativos sin embargo sólo consiguen un 3,44% de aceptación.

En relación a la formación crítica frente a los medios de comunicación, es de destacar los datos encontrados por Alberó (1996), los cuales, mediante entrevistas individuales con profesorado de primaria, señalan que los docentes comparten la opinión de que la televisión no es buena para los niños y que como enseñantes tienen grandes dificultades para atraer la atención de sus alumnos debido a la existencia y gran atractivo de este medio de comunicación. Algunos profesores se quejaban de que los padres permiten a los hijos ver demasiada televisión. Todos los maestros admitieron que nunca preguntan a sus alumnos sobre lo que han visto en televisión o usan los programas preferidos de los niños como una alternativa posible para introducir, ilustrar o conectar con algún tema del currículo académico. En relación con esto, en el trabajo de Chiara y cols. (1997), se señala a las familias como principales agentes en la formación de actitudes críticas de los niños y niñas hacia los contenidos emitidos por televisión. En este sentido, los investigadores encontraron dos perfiles de familias. Una, con una actitud muy positiva hacia los contenidos emitidos en televisión, la cual iba asociada con niños y niñas con un bajo nivel de crítica hacia los contenidos de la misma y, otro perfil, con una actitud vigilante y reguladora de los contenidos que sus hijos e hijas ven en televisión, la cual iba asociada a una mayor capacidad crítica de los chicos y chicas hacia los contenidos televisivos que veían.

ITEM II.71: Cuando se me rompe algún juguete lo tiro a la basura.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	126	31,82	123	29,36	21	44,68	24	50,00	147	33,18	147	31,48
Casi nada de acuerdo	48	12,12	51	12,17	5	10,64	6	12,50	53	11,96	57	12,21
Poco de acuerdo	64	16,16	62	14,80	4	8,51	6	12,50	68	15,35	68	14,56
Algo de acuerdo	57	14,39	59	14,08	8	17,02	2	4,17	65	14,67	61	13,06
Bastante de acuerdo	32	8,08	49	11,69	2	4,26	0	0,00	34	7,67	49	10,49
Totalmente de acuerdo	69	17,42	75	17,90	7	14,89	10	20,83	76	17,16	85	18,20
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

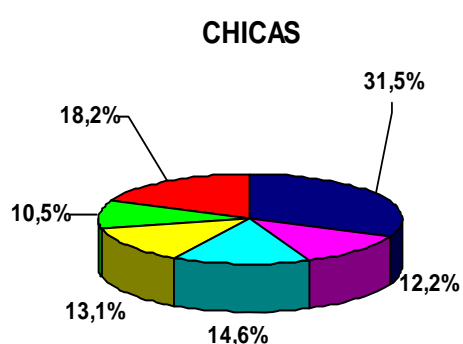
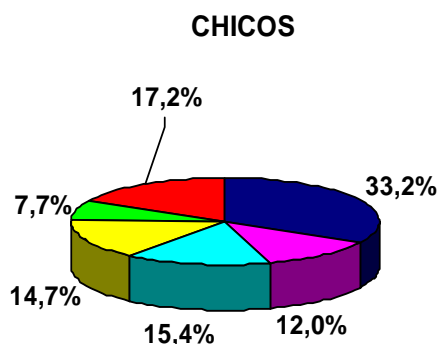
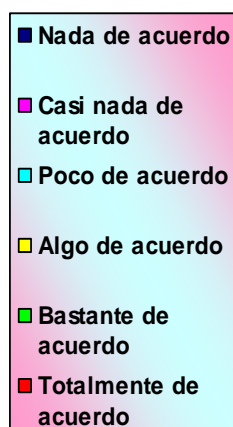
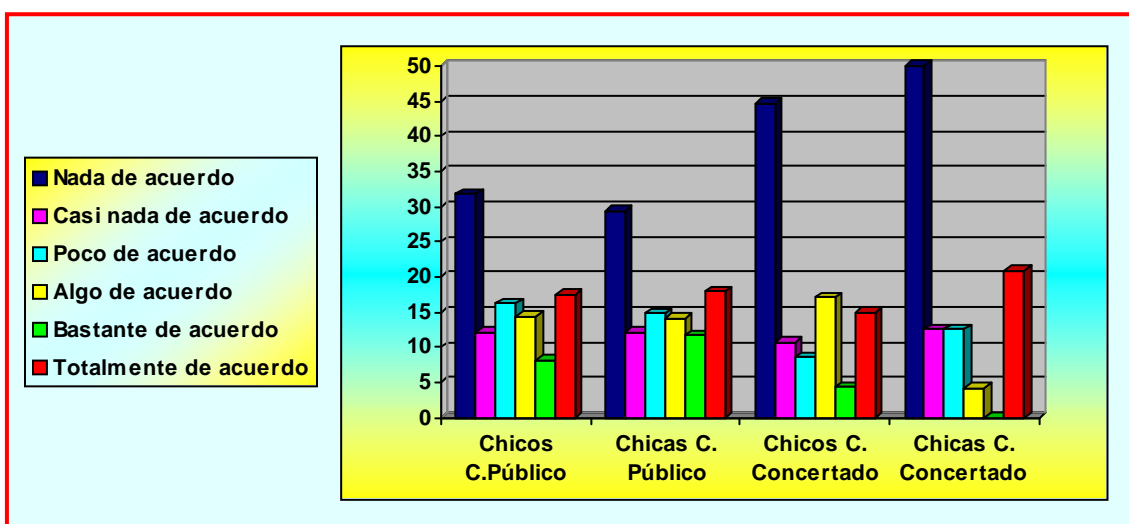


Tabla y Gráficos del ITEM II.71: Cuando se me rompe algún juguete lo tiro a la basura.

Un 27,55% de los escolares de los centros públicos manifiestan desechar sus juguetes rotos con bastante facilidad (*totalmente de acuerdo*, 17,66 % o *bastante de acuerdo*, 9,89 %) frente al 19,99% del alumnado de los colegios concertados. Por los datos que se exponen en la tabla no se aprecian diferencias significativas considerando el género, aunque si se aprecian valores diferenciados considerando si el alumnado pertenece a centros públicos o concertados (Chi-cuadrado = 0,000); así al alumnado de centros concertados les cuesta más trabajo desechar los juguetes rotos que al de los centros públicos.

Una iniciativa a destacar es la de la empresa EMAYA (2007)¹⁵⁶ que da nueva vida a tres mil de los 17.344 juguetes usados, recogidos por la empresa pública durante la campaña navideña de reutilización. Los juguetes son reparados por 24 personas en proceso de inserción social que participan en los talleres de Cáritas. La Agenda Local 21 (¹⁵⁷) se encargó de la difusión de la campaña entre la población y de contactar con las escuelas para animarlas a participar, mientras que el IMFOF (2007)¹⁵⁸ centró en la gestión de los materiales dados, contactando con las ONG y otras asociaciones y entidades para coordinar la entrega de los juguetes.

Nos parece de gran interés resaltar “*El Libro Blanco 2002 sobre la Sociedad del Reciclaje*” publicado en junio de 2009, por el gobierno japonés, en el que se insta a los ciudadanos a promover la remodelación, reduciendo, reutilizando y reciclando. Esta política tiene como objetivo acabar con el círculo vicioso de producción en masa, consumo en masa y destrucción en masa. Tal y como demuestra el ejemplo del hospital de juguetes. La clave, en lo que concierne al gobierno, es lograr que más personas conozcan los servicios disponibles y los que aún hay que ofrecer. En la actualidad hay en todo el país unas 250 instalaciones parecidas al hospital de Juguetes, para concienciar a los niños a reciclar y cuidar sus juguetes..

¹⁵⁶ EMAYA (2007). (Empresa Municipal de Agua y Alcantarillado de Palma de Mallorca). Disponible en: http://www.emaya.es/portal/page?_pageid=53,44458&_dad=portal&_schema=PO.RTAL Consulta realizada el 30 de noviembre de 2009.

¹⁵⁷ La Agenda 21 Local es un documento que desarrolla un Plan Estratégico Municipal basado en la integración, con criterios sostenibles, de las políticas ambientales, económicas y sociales del municipio, y que surge de la participación y toma de decisiones consensuadas entre los representantes políticos, personal técnico municipal, agentes implicados y ciudadanos del municipio. Este instrumento de gestión, de carácter no vinculante, surge del “*Programa Global para el Desarrollo Sostenible en el siglo XXI*”, enmarcado dentro de la “*Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible*”, celebrada en Río de Janeiro en Junio de 1992.

¹⁵⁸ IMFOF - Institut municipal de formació, ocupació i foment de Palma de Mallorca.

ITEM II.72: Pienso que es importante ser cuidado con los materiales, juguetes, etc, para que duren más.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	7	1,77	9	2,15	1	2,13	1	2,08	8	1,81	10	2,14
Casi nada de acuerdo	7	1,77	6	1,43	0	0,00	0	0,00	7	1,58	6	1,28
Poco de acuerdo	14	3,54	5	1,19	0	0,00	1	2,08	14	3,16	6	1,28
Algo de acuerdo	14	3,54	18	4,30	2	4,26	0	0,00	16	3,61	18	3,85
Bastante de acuerdo	53	13,38	43	10,26	2	4,26	5	10,42	55	12,42	48	10,28
Totalmente de acuerdo	301	76,01	338	80,67	42	89,36	41	85,42	343	77,43	379	81,16
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

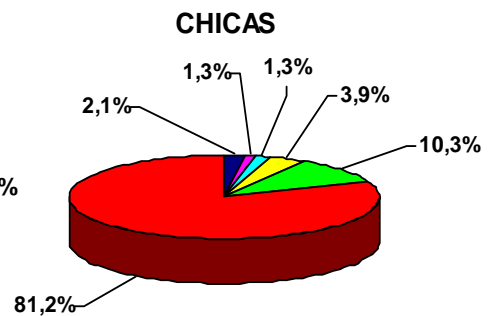
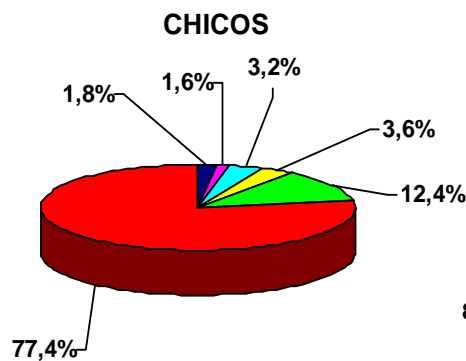
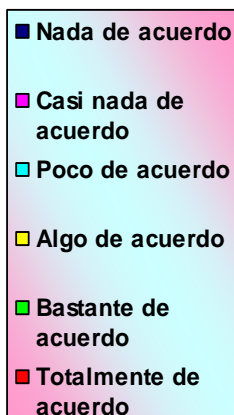
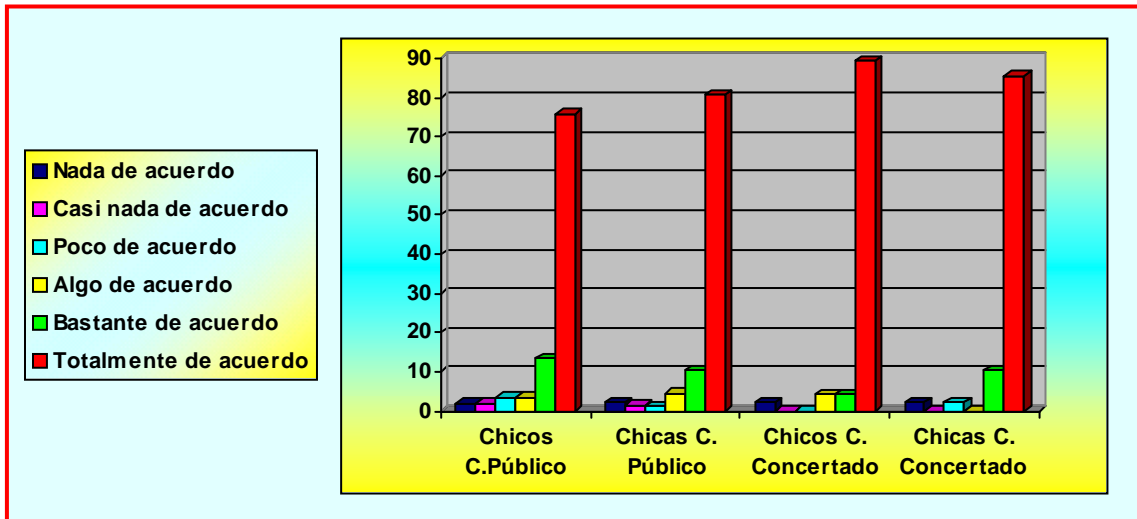


Tabla y Gráficos del ITEM II.72: Pienso que es importante ser cuidado con los materiales, juguetes, etc, para que duren más.

No existen diferencias significativas en el test de Chi cuadrado, ni atendiendo al tipo de centro, ni por género, tan sólo se muestran ligeramente más cuidadosas las niñas tanto en uno como en otro tipo de centro. Destacar que el alumnado encuestado de manera mayoritaria (77,43% los chicos y el 81,16% de chicas) dicen estar *totalmente de acuerdo* en que *es importante ser cuidadoso con los materiales, juguetes, etc, para que duren más*.

La FER (2007)¹⁵⁹ propone una serie de consejos prácticos para que los niños, niñas, jóvenes y mayores tomemos conciencia e incrementemos ese pobre 10% de juguetes que sí reciclamos. Se trata de comprender que los juguetes viejos «*son residuos que precisan de un reciclaje adecuado*», más «*desde que juegos electrónicos como videoconsolas o muñecos con pilas ganan terreno a los tradicionales rompecabezas y peluches*». Según la FER, la importancia de reciclar estos juguetes «tecnológicos» se evidencia con las últimas cifras de ventas. Durante 2008 las ventas de este tipo de juguetes y aparatos crecieron casi un 18%, cifra que muy previsiblemente se superará cuando se cierre la campaña y se disponga de los datos de 2009.

La patronal del reciclaje alerta del peligro que conlleva para el medio ambiente el vertido incontrolado de algunos de estos juguetes electrónicos. Entre sus muchos componentes puede haber metales como el cadmio, mercurio o plomo, altamente contaminantes y presentes sobre todo en pilas y baterías. Al entrar en contacto con el suelo y el agua, pueden dañar el entorno. Resulta así crucial retirar pilas y baterías, y entregarlas de forma separada en los puntos de reciclaje. El reciclaje tiene beneficios económicos y ambientales y, cuando se hace con niños y niñas, además tiene beneficios sociales. Pero no sólo es una actividad “positiva”, ya que es también una necesidad de nuestras ciudades y para avanzar en este desafío la educación es clave. Dentro de poco reciclar será una necesidad urgente, por lo debemos asumirlo como una conducta cotidiana. Los niños y niñas son fundamentales en esto.

Desde una perspectiva ecológica, la teoría de las tres erres es una propuesta ampliamente popularizada por las entidades medio ambientales con el fin de acercar la sociedad hacia un consumo sostenible y responsable. Las tres erres son: reducir, es decir, no comprar o consumir productos o energía que no son necesarios; reutilizar, que significa darle un nuevo uso a un producto que ya no se utiliza y reciclar, que consiste en emplear partes del producto en el proceso de fabricación de otro producto.

¹⁵⁹ FER = Federación Española del Reciclaje (2007).

ITEM II.73: Cuando compro el material deportivo (ropa, balones...) me fijo sobre todo en la marca.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	91	22,98	190	45,35	7	14,89	23	47,92	98	22,12	213	45,61
Casi nada de acuerdo	39	9,85	65	15,51	4	8,51	3	6,25	43	9,71	68	14,56
Poco de acuerdo	57	14,39	42	10,02	4	8,51	5	10,42	61	13,77	47	10,06
Algo de acuerdo	70	17,68	46	10,98	12	25,53	9	18,75	82	18,51	55	11,78
Bastante de acuerdo	50	12,63	31	7,40	4	8,51	5	10,42	54	12,19	36	7,71
Totalmente de acuerdo	89	22,47	45	10,74	16	34,04	3	6,25	105	23,70	48	10,28
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

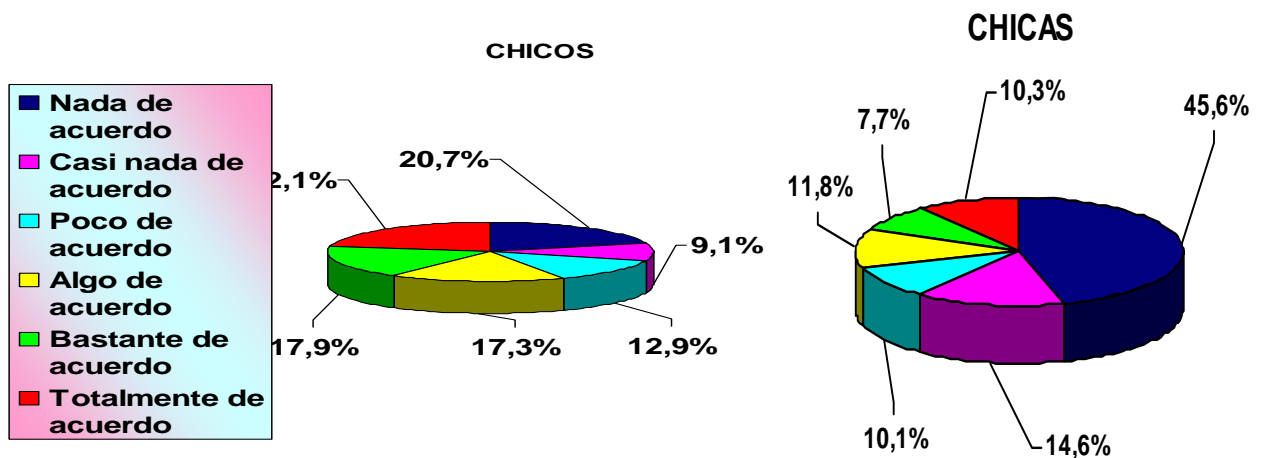
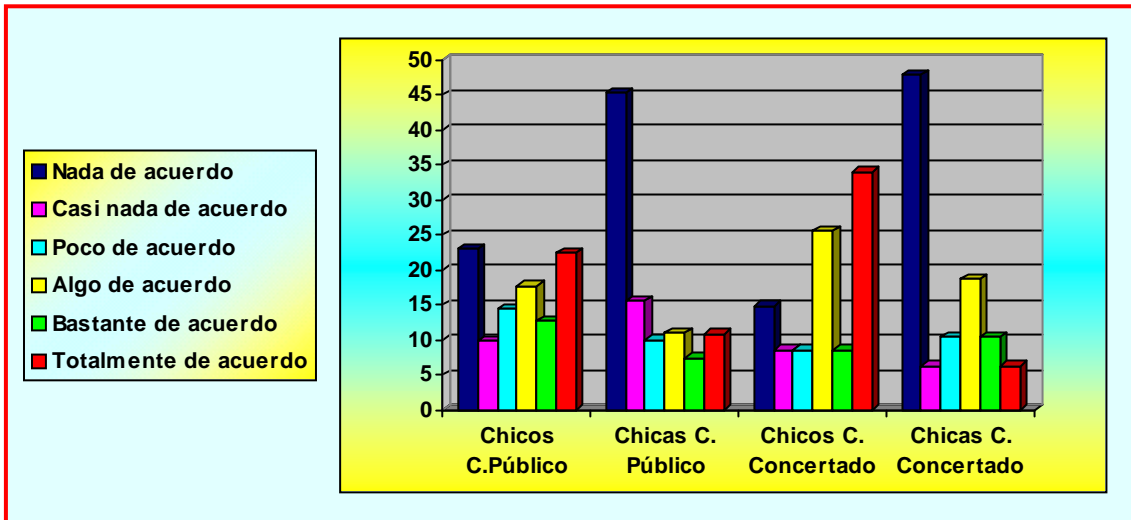


Tabla y Gráficos del ITEM II.73: Cuando compro el material deportivo (ropa, balones...) me fijo sobre todo en la marca.

Los chicos se fijan mucho más en las marcas deportivas que las chicas, en total el 54,4% de los chicos, sin considerar el tipo de centro, ha manifestado que le importa al menos algo la marca, en cambio las chicas tan sólo el 29,77% opina que les importa, aunque sea algo. También se observa como en los colegios concertados se interesan más por las marcas; un 51,75% manifiestan al menos algo estar de acuerdo con esta afirmación frente al 40,95% de los centros públicos.

Existen diferencias significativas por género (Chi-cuadrado = 0,000) debido fundamentalmente a la gran diferencia en la opción totalmente de acuerdo de los chicos al considerar que si les gusta la ropa deportiva de marca.

La marca constituye uno de los activos más preciados de las empresas ya que el verdadero valor de éstas no reside en sus recursos materiales, sino en la mentalidad de los compradores potenciales (Kapferer, 1992: 9)¹⁶⁰. Es decir, las marcas tienen una importancia notable desde el punto de vista económico y empresarial, pero también desde una perspectiva estrictamente personal ya que dicen muchas cosas sobre el individuo que las lleva. Así, García de Junco (1990: 23)¹⁶¹ consideraba que la marca es un gran activo en manos de la empresa, pero, además, desempeña una función muy importante para el consumidor o usuario. Y la importancia personal de las marcas alcanza su cota máxima entre unos adolescentes que no dudan en recurrir a ellas para expresarse a sí mismos frente al mundo.

Existe una clara diferencia entre la marca y el producto, así Kapferer (1992: 10) considera que *“producto es lo que la empresa fabrica, marca es lo que el cliente compra”* Además, mientras que los productos concretos pueden cambiar e, incluso, desaparecer, la marca permanece inmutable al paso del tiempo y nos acompaña hasta tal punto que *“se asienta en nuestra vida, se convierte en algo habitual, en una especie de faro que nos ayuda a navegar por el vasto territorio del consumo”* (Drawbaugh, 2001: 17)¹⁶².

¹⁶⁰ Kapferer, J. N. (1992). *La marca, capital de la empresa*. Bilbao: Ediciones Deusto.

¹⁶¹ García del Junco, J. (1990). *La marca y su estrategia en el marketing*. Sevilla: Ediciones Pasarela.

¹⁶² Drawbaugh, K. (2001). *Las marcas a examen. El desafío de la identidad comercial*. Madrid: Pearson Educación.

La necesidad que tienen los adolescentes de reforzar su identidad en un momento de transición en el que todo su universo está construyéndose poco a poco, se revela como un motivo de peso que les mueve al consumo.

Berenguer y cols. (2001: 41)¹⁶³ entienden que ese consumo cumple funciones relacionadas con las señas de identidad juveniles y recuerdan que la adolescencia es un período crítico de la vida en el que se produce una búsqueda constante de la propia identidad.

Lindstorm (2003: 13)¹⁶⁴ asegura que, para los adolescentes, *“las marcas con las que se adornan reflejan absolutamente su forma de pensar y cómo quieren que los demás les vean. Usan las marcas para diferenciarse de la multitud, pero también para encajar con sus amigos. Usan las marcas para expresar su personalidad”*. Este autor considera que son absolutamente conscientes de la importancia de la marca y sostiene que, para ellos, es una forma de definirse ya que así es como se expresan a sí mismos en todos los entornos en los que se mueven.

También Fernández Cavia (2002)¹⁶⁵, ha indagado en los motivos por los que las marcas ejercen tanta atracción entre los adolescentes y, en este sentido, coincide con Lindstorm al asegurar que *“los adolescentes utilizan los objetos de consumo y las marcas básicamente [...] para dos objetivos principales: la construcción de la identidad y la regulación de las relaciones con el grupo de iguales”*

En definitiva, las marcas están al alcance de cualquier miembro de la sociedad y seguramente en todos los casos cumplen algún objetivo personal. Sin embargo, es entre los adolescentes donde alcanzan una mayor relevancia como resultado de sus aportaciones evidentes en este momento de transición personal.

¹⁶³ Berenger, G.; Cánovas, P.; Mollá, A. y Pérez, P. M. (2001). “Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización”, *Estudios sobre consumo*, nº 58, pp. 35-46.

¹⁶⁴ Lindstorm, M. (2003). *Brandchild: remarkable insights into the minds of today's global kids and their relationships with brands*. Londres: Kogan Page.

¹⁶⁵ Fernández Cavia, J. (2002). *El consumidor adolescent: televisió, marques i publicitat*. Barcelona: Aldea Global.

ITEM II.74: Hago actividad física casi todos los días de la semana.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	22	5,56	25	5,97	0	0,00	0	0,00	22	4,97	25	5,35
Casi nada de acuerdo	17	4,29	22	5,25	1	2,13	3	6,25	18	4,06	25	5,35
Poco de acuerdo	29	7,32	55	13,13	1	2,13	9	18,75	30	6,77	64	13,70
Algo de acuerdo	39	9,85	84	20,05	7	14,89	11	22,92	46	10,38	95	20,34
Bastante de acuerdo	54	13,64	78	18,62	5	10,64	9	18,75	59	13,32	87	18,63
Totalmente de acuerdo	235	59,34	155	36,99	33	70,21	16	33,33	268	60,50	171	36,62
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

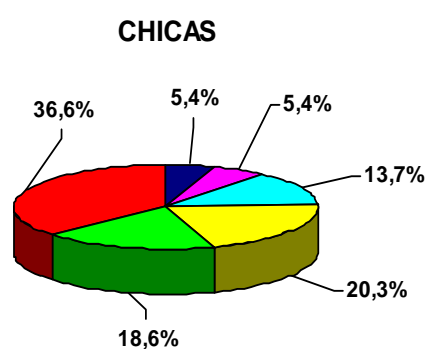
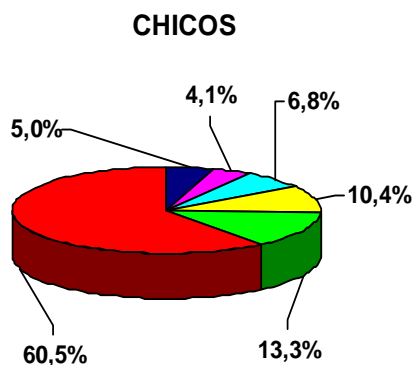
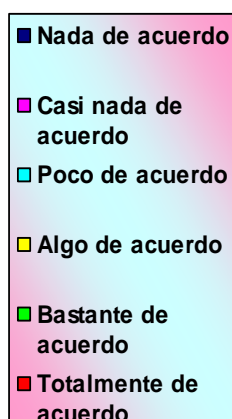
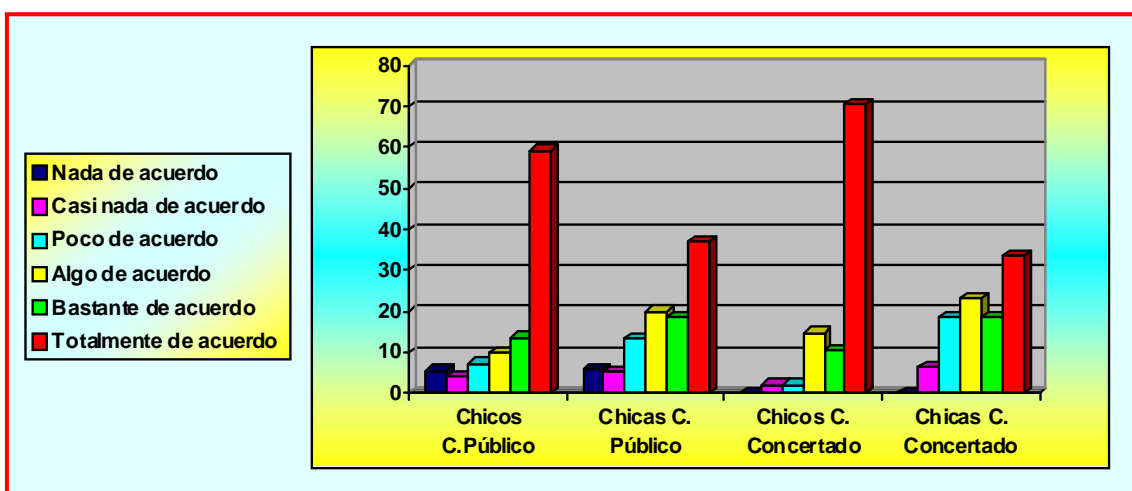


Tabla y Gráficos del ITEM II.74: Hago actividad física casi todos los días de la semana.

En este ítem sí encontramos diferencias bastantes significativas por género (Chi-cuadrado = 0,000), detectándose que los chicos realizan más actividad física que las chicas, así encontramos un 60,5% que está *totalmente de acuerdo* con esta afirmación frente al 36,62, (23,88% de diferencia), estos valores llegan hasta el 73,82% en los chicos que están al menos *algo de acuerdo* frente al 55,25% en las chicas.

En el alumnado de los colegios concertados es más asidua la práctica física que entre el alumnado de los colegios públicos, un 85,37% han señalado estar al menos *algo de acuerdo* con esta afirmación frente al 79,25% de los públicos, de esta manera también se presentan en este aspecto diferencias significativas (Chi-cuadrado = 0,002), aunque si bien hay que señalar que estas diferencias las marcan los chicos, pues la practica entre las chicas de uno u otro tipo de colegio es muy similar.

En nuestro país el porcentaje de jóvenes que practican deportes ha aumentado en los últimos años, según los estudios de García Ferrando, (1993)¹⁶⁶; Hernán, Ramos y Fernández (2002)¹⁶⁷. Por otro lado, se observa un declive en la práctica deportiva a medida que aumenta la edad (Sallis, 2000)¹⁶⁸. Existen evidencias de que las diferencias en la práctica de actividad física con relación al sexo son culturales, ya que en algunos países donde se han invertido recursos para lograr la equidad de género, las chicas practican más actividad física que los chicos (Telama y Yang, 2002)¹⁶⁹. De todos modos, aunque puede parecer que las chicas practican menos deporte formal que los chicos, llevan a cabo otro tipo de actividades físicas y juegos que también son beneficiosos para la salud (Vara y cols. 1997)¹⁷⁰.

En este sentido, los resultados para De Hoyo Lora y Sañudo Corrales (2007)¹⁷¹ muestran como el 58% de los chicos practican actividad física

¹⁶⁶ García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud. Madrid.

¹⁶⁷ Hernán, M.; Ramos, M. y Fernández, A. (2002). Salud y Juventud. *Gaceta Sanitaria*, 2002; 16: 298-307.

¹⁶⁸ Sallis, J.F. (2000). "Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies". *Med Sci Sports Exerc*; 32: 1598-1600.

¹⁶⁹ Telama, R. y Yang, X. (2002). "Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland". *Medicine Science in Sports and Exercise*; 32: 1617-1622.

¹⁷⁰ Vara, E.; Montejo, R.; Martínez, I.; Orenga, E.; Medina, E. y Martínez, M.A. (1997). "Predictores de adicción al tabaco en adultos jóvenes". *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*; 29: 167-172

¹⁷¹ De Hoyo Lora, M. y Sañudo Corrales, B. (2007). Motivos y Hábitos de Práctica de Actividad Física en Escolares de 12 A 16 Años en una Población Rural de Sevilla. *Rev.Int.Med.Cienc.Act.Fís.Deporte*, Vol. 7 - Número 26 - Disponible En: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm>. Consulta realizada el día 22 de octubre de 2009.

frecuentemente (4 o más días a la semana), siendo este porcentaje de un 28% en las chicas. Estos datos coinciden con los encontrados por Vilchez Barroso (2007)¹⁷² con población escolar granadina.

Respecto a la población que realiza actividad física de vez en cuando, en el estudio de De Hoyo Lora y Sañudo Corrales (2007) es de un 21% en chicos y un 35% en chicas. Estos resultados contrastan con el estudio de la Encuesta Nacional de Salud de España que el Ministerio de Sanidad y Consumo llevó a cabo en el año 1997 en referencia a la población infantil (0 a 15 años de edad), quienes en cuanto a la actividad física de los más pequeños, muestran que lo más frecuente es que realicen alguna actividad física ocasional (37%) o regular varias veces al mes (26%).

Por otro lado, Montil, Barriopedro y Olivan (2005)¹⁷³, en su estudio con niños/as de 10 a 13 años del oeste metropolitano de la Comunidad Autónoma de Madrid, obtuvieron que el 80% de los chicos encuestados realizaban al menos 60 minutos de actividad física más de 4 días a la semana, mientras que en el caso de las chicas las cifras se veían reducidas hasta el 58,33%. De acuerdo con los datos de la Encuesta Andaluza de Salud del año 2003 (EAS-2003, extraído de Ruiz, 2006)¹⁷⁴, respecto a una población entre 6 y 15 años, un 49,2% de los chicos y un 56% de las chicas no realiza ejercicio físico, siendo este porcentaje de un 18,7% si nos ceñimos a la franja de edad entre 10 y 15 años.

El porcentaje de chicas que realiza práctica física respecto al de chicos, es significativamente inferior. Estas diferencias probablemente se deban a razones de índole sociocultural, de tal forma que aún pueden quedar ideas arraigadas del papel activo del niño ofertándole actividades deportivas, y la relativa pasividad de la niña con actividades más pausadas. En otro sentido, y considerando que aquellos niños que no practican actividad física argumentan que esto se debe a la “falta de tiempo” (Vilchez Barroso, 2007), cabría preguntarnos de que forma podemos incidir en este aspecto y si realmente estamos llenando la agenda de nuestros niños con innumerables actividades extraescolares que no les dejan tiempo para la práctica de actividad física.

¹⁷² Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁷³ Montil, M.; Barriopedro, M.I. y Olivan, J. (2005). “El sedentarismo en la infancia. Los niveles de actividad física en niños/as de la Comunidad Autónoma de Madrid”. *Apunts*; 82: 5-11.

¹⁷⁴ Ruiz, J. (2006). “Plan para la promoción de la Actividad Física y la Alimentación Equilibrada 2004-2008”. *Actas del IV Congreso Nacional de Deporte Escolar*. Dos Hermanas (Sevilla).

ITEM II.75: En clase de E. Física, fabricamos juegos con materiales que no utilizo en casa (botellas, cartones, plásticos...).

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	130	32,83	157	37,47	17	36,17	25	52,08	147	33,18	182	38,97
Casi nada de acuerdo	39	9,85	49	11,69	8	17,02	5	10,42	47	10,61	54	11,56
Poco de acuerdo	32	8,08	36	8,59	6	12,77	3	6,25	38	8,58	39	8,35
Algo de acuerdo	49	12,37	50	11,93	7	14,89	4	8,33	56	12,64	54	11,56
Bastante de acuerdo	43	10,86	38	9,07	2	4,26	3	6,25	45	10,16	41	8,78
Totalmente de acuerdo	103	26,01	89	21,24	7	14,89	8	16,67	110	24,83	97	20,77
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

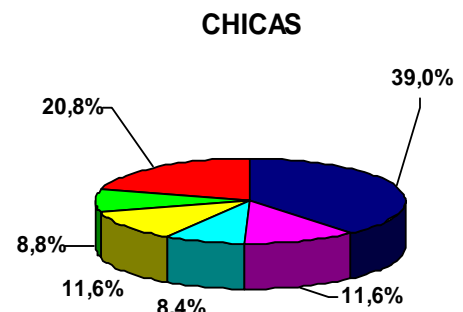
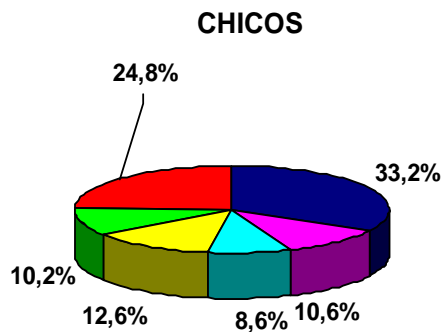
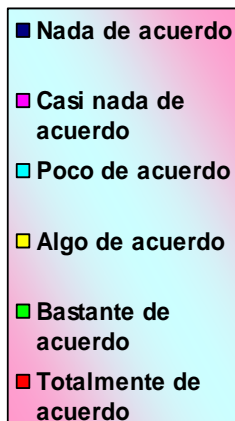
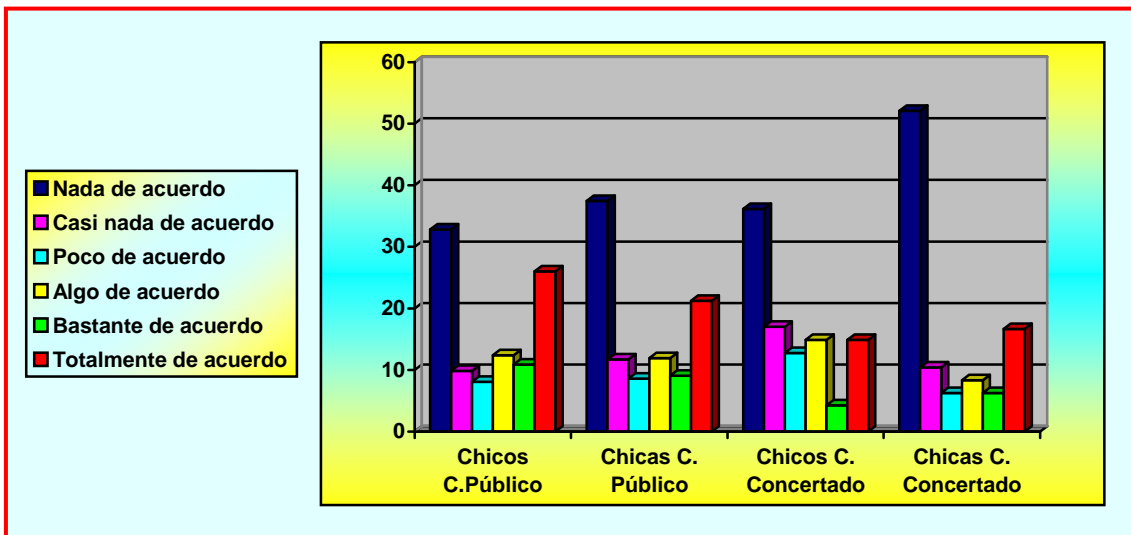


Tabla y Gráficos del ITEM II.75: En clase de E. Física, fabricamos juegos con materiales que no utilizo en casa (botellas, cartones, plásticos...).

En los colegios públicos se fabrican juegos con materiales de desecho más que en los colegios concertados, un total de 33,59% de los escolares de los colegios públicos confirman esta afirmación manifestando que están o totalmente de acuerdo (23,63%) o *bastante de acuerdo* (9,96%) frente al 21,04% del alumnado de los centros privados que dicen estar al menos *bastante de acuerdo*. Al analizar los datos con el test de Chi cuadrado se obtienen valores significativos (0,03) en la comparación por centros, siendo en los concertados dónde el alumnado indica que fabrica menos material deportivo con materiales de desecho. Los chicos se muestran ligeramente más implicados en la elaboración de juegos con materiales de desecho que las chicas. Sin embargo, podemos analizar los datos desde la perspectiva negativa y comprobamos como las respuestas mayoritarias tanto en chicos (33,2%) como en chicas (39%) son en la opción *nada de acuerdo*, lo que nos lleva a considerar que se fabrican pocos materiales de juego con material reciclado.

Estos datos coinciden con los obtenidos por Ibáñez (2008)¹⁷⁵ en su investigación con alumnado de Educación Secundaria en la comarca de Andujar, dónde obtuvo valores del 32,14% en la opción "*nada de acuerdo*" en chicos y 28,78% en chicas.

Una buena iniciativa a imitar en los centros de la Comarca de Guadalhorce es la propuesta por la Cooperativa de Enseñanza de Trabajo Asociado Gredos San Diego. La Fundación GSD y el Ministerio de Medio Ambiente han presentado el programa de educación ambiental "*Profesor Reciclus*" (2007)¹⁷⁶, que involucra en actividades relacionadas con el reciclaje y la reutilización de residuos sólidos urbanos, a 45.000 alumnos de primer curso de Enseñanza Primaria de 700 centros escolares.

¹⁷⁵ Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁷⁶ La Cooperativa de Enseñanza de Trabajo Asociado Gredos San Diego, la Fundación GSD y el Ministerio de medio Ambiente han presentado el programa de educación ambiental "Profesor Reciclus", que durante el curso escolar 2006/2007 involucra en actividades relacionadas con el reciclaje y la reutilización de residuos sólidos urbanos a 45.00 alumnos de primer curso de Enseñanza Primaria de 700 centros escolares. Este programa se apoya en un kit de recursos didácticos presentados en un maletín.

El material educativo se distribuye a los centros pertenecientes a la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECOE) y a la Red de 'Ecoescuelas', y su objetivo principal es concienciar a los escolares sobre la problemática de los residuos e implicarles en la búsqueda de soluciones, en la adquisición de hábitos de reducción, de consumo responsable, de reutilización y de separación de los residuos. Las actividades del Proyecto se basan en el autodescubrimiento, el juego, la observación, la manipulación y la posterior reflexión y puesta en común sobre el tema.

ITEM II.76: Mi maestro/a de E. Física me dice que es muy importante respetar el material deportivo, las pistas polideportivas y el gimnasio.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	12	3,03	12	2,86	1	2,13	0	0,00	13	2,93	12	2,57
Casi nada de acuerdo	3	0,76	6	1,43	0	0,00	0	0,00	3	0,68	6	1,28
Poco de acuerdo	12	3,03	7	1,67	0	0,00	1	2,08	12	2,71	8	1,71
Algo de acuerdo	25	6,31	28	6,68	3	6,38	2	4,17	28	6,32	30	6,42
Bastante de acuerdo	31	7,83	49	11,69	2	4,26	3	6,25	33	7,45	52	11,13
Totalmente de acuerdo	313	79,04	317	75,66	41	87,23	42	87,50	354	79,91	359	76,87
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

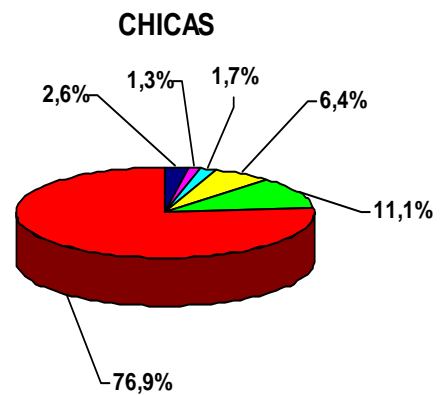
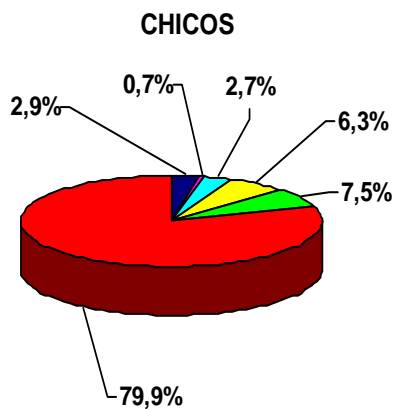
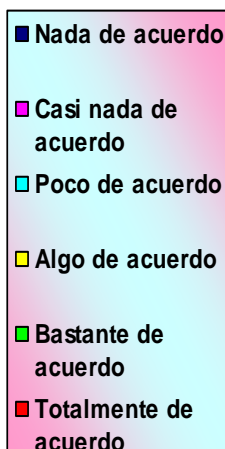
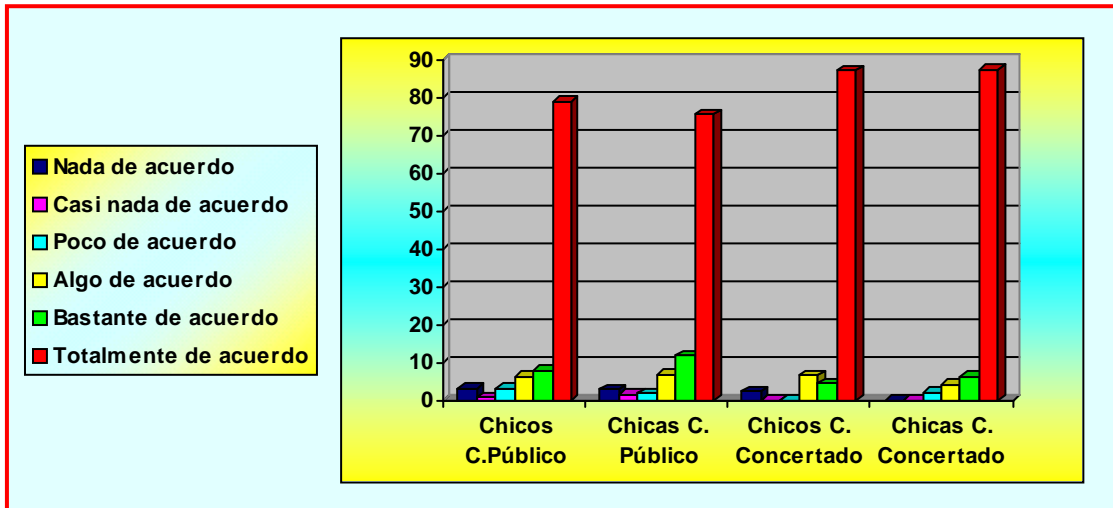


Tabla y Gráficos del ITEM II.76: Mi maestro/a de E. Física me dice que es muy importante respetar el material deportivo, las pistas polideportivas y el gimnasio.

Tanto en uno como en otro tipo de centros los maestros y maestras consideran importante insistir en el alumnado que el material, las pistas y el gimnasio deben ser respetados; y así lo percibe el alumnado en un altísimo porcentaje: un 87,11% en los colegios públicos y un 92,62% en los concertados afirman estar al menos bastante de acuerdo con esta afirmación. En cuanto a la percepción que de esta norma hay diferencias significativas (Chi-cuadrado = 0,019) por género.

Nuestros datos contrastan con los encontrados por Vilchez Barroso (2007)¹⁷⁷, que encuentra que el alumnado se muestra *algo de acuerdo*, con un 23,4% en chicos y un 28,1% en chicas), pero todas las demás opciones cuentan con porcentajes significativos situándose entre la opción menor *casi nada de acuerdo*, con un 7,6% en el caso de los chicos y *poco acuerdo* con un 20% dentro de este mismo grupo. Lo cual indica que no existe una inclinación clara sobre el cuidado de las pistas deportivas de los colegios de esta comarca en la opinión del alumnado.

Tercedor (1994)¹⁷⁸, realiza un análisis sobre los factores de seguridad e higiene de las instalaciones deportivas de centros de enseñanza de Granada y significa que la limpieza de las instalaciones es un factor determinante para la prevención de posibles lesiones en los escolares.

El profesorado conoce que crear una cultura de trabajo colectivo es una labor ardua y a largo plazo, que dada la falta de experiencia que tenemos en este terreno hace que la dinamización del tema de la mejora de la convivencia dependa demasiado de un grupo muy reducido de personas. Al mismo tiempo, somos conscientes de que cambiar hábitos y actitudes es lento y que requiere diseñar diferentes intervenciones y hacer un seguimiento a lo largo de todo el curso. Con respecto al mantenimiento de la limpieza de los centros y el respeto del material común, es una labor que hay que trabajarla todos los días, en el momento que dejamos de insistir en el tema habrá una cierta relajación por parte del alumnado e incluso de nosotros mismos que repercutirá en la limpieza de aulas y pasillos. No olvidemos que trabajamos con adolescentes, alumnado en formación, que necesita experimentar y tomar responsabilidades, para que de éstas, se creen hábitos duraderos de cara al futuro.

¹⁷⁷ Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁷⁸ Tercedor, P (1994). Análisis de los factores de seguridad e higiene de las instalaciones deportivas de centros escolares. En: S. Romero. (coor.). *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. Sevilla: Wanceulen.

ITEM II.77: Creo que la ropa deportiva es mejor por ser de marca.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	114	28,79	190	45,35	7	14,89	21	43,75	121	27,31	211	45,18
Casi nada de acuerdo	36	9,09	53	12,65	2	4,26	8	16,67	38	8,58	61	13,06
Poco de acuerdo	55	13,89	56	13,37	7	14,89	5	10,42	62	14,00	61	13,06
Algo de acuerdo	67	16,92	51	12,17	8	17,02	8	16,67	75	16,93	59	12,63
Bastante de acuerdo	57	14,39	28	6,68	6	12,77	1	2,08	63	14,22	29	6,21
Totalmente de acuerdo	67	16,92	41	9,79	17	36,17	5	10,42	84	18,96	46	9,85
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

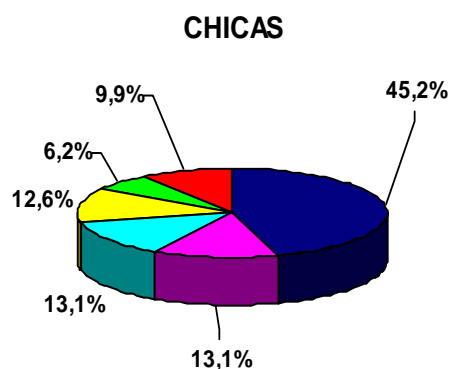
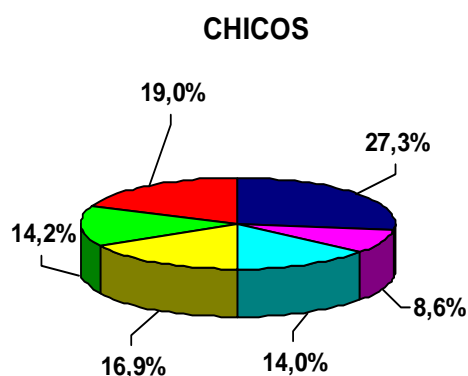
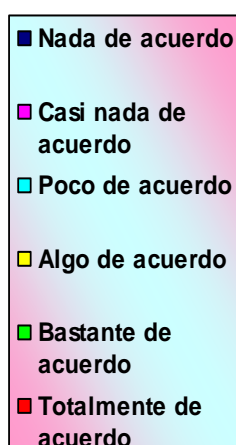
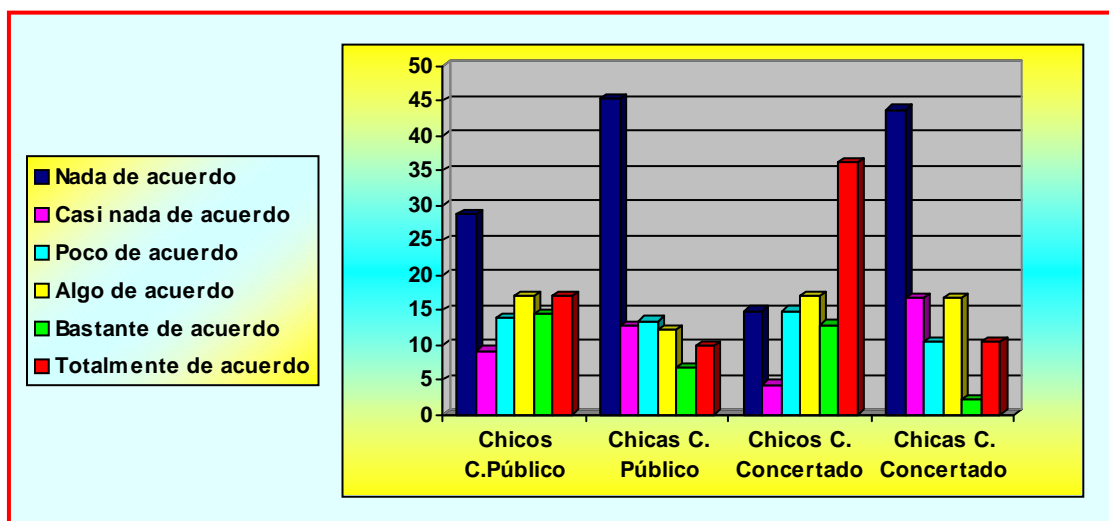


Tabla y Gráficos del ITEM II.77: Creo que la ropa deportiva es mejor por ser de marca.

Como ocurría en el ítem 73, la importancia de fijarse en la marca del material que se compra, las grandes diferencias las volvemos a encontrar entre los dos géneros más que en el tipo de centro.

Los chicos sí perciben que la marca influye en la calidad de la ropa deportiva, un 50,11% comparte esta afirmación aunque sea algo frente al 28,69% de las chicas. También en este ítem el alumnado de los centros privados percibe que la marca influye en la calidad de la ropa más que el alumnado de los centros públicos. Al realizar el análisis comparativo por género encontramos que el valor de Chi cuadrado = 0,000 muestra diferencias significativas.

Aunque el tema de la preferencia por las marcas de ropa deportiva tiene su mayor auge en la adolescencia, también puede adquirir gran fuerza en el alumnado de 10 a 12 años, si bien en esta época la autoridad de la madre o del padre suele ejercer todavía suficiente influencia para que los niños lleven o utilicen aquello que las personas adultas consideran más adecuado.

Como señala Martínez Sánchez (2000)¹⁷⁹, el fenómeno de las marcas en relación con los materiales y prendas deportivas, está tomando mucha fuerza en la sociedad de consumo actual tanto entre las personas adultas como entre los jóvenes, y dentro de éstos, entre el mismo alumnado de Educación Primaria. La sociedad invita a un consumo desmedido e incluso irreflexivo, guiado por la exhibición de marcas deportivas y muy bien conducido por la publicidad en los distintos medios de comunicación de masas. Coincidimos con la opinión de Hernández Álvarez y Velázquez Buendía (1996)¹⁸⁰, cuando consideran que su uso ha llegado a convertirse en un verdadero símbolo de prestigio y de identificación con las grandes figuras deportivas que, además, son utilizadas por la publicidad para crear “*asociaciones entre los valores deportivos de la persona con los valores de calidad material de los implementos deportivos*”.

¹⁷⁹ Martínez Sánchez, C. (2000). Hacia una educación del consumidor desde la Educación Física y el deporte. *Revista digital-Buenos Aires*. Año 5- nº 24. Agosto de 2000.

¹⁸⁰ Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez Buendía, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid. MEC.

ITEM II.78: En clase de E. Física arreglamos los materiales deportivos estropeados.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	124	31,31	120	28,64	14	29,79	22	45,83	138	31,15	142	30,41
Casi nada de acuerdo	43	10,86	67	15,99	3	6,38	5	10,42	46	10,38	72	15,42
Poco de acuerdo	59	14,90	48	11,46	10	21,28	4	8,33	69	15,58	52	11,13
Algo de acuerdo	67	16,92	62	14,80	9	19,15	8	16,67	76	17,16	70	14,99
Bastante de acuerdo	42	10,61	43	10,26	5	10,64	2	4,17	47	10,61	45	9,64
Totalmente de acuerdo	61	15,40	79	18,85	6	12,77	7	14,58	67	15,12	86	18,42
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

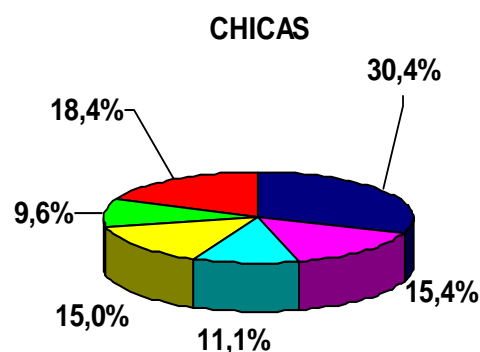
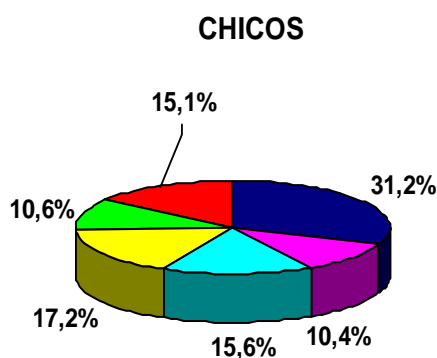
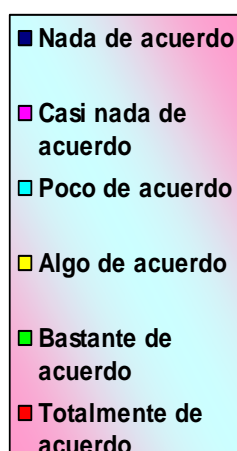
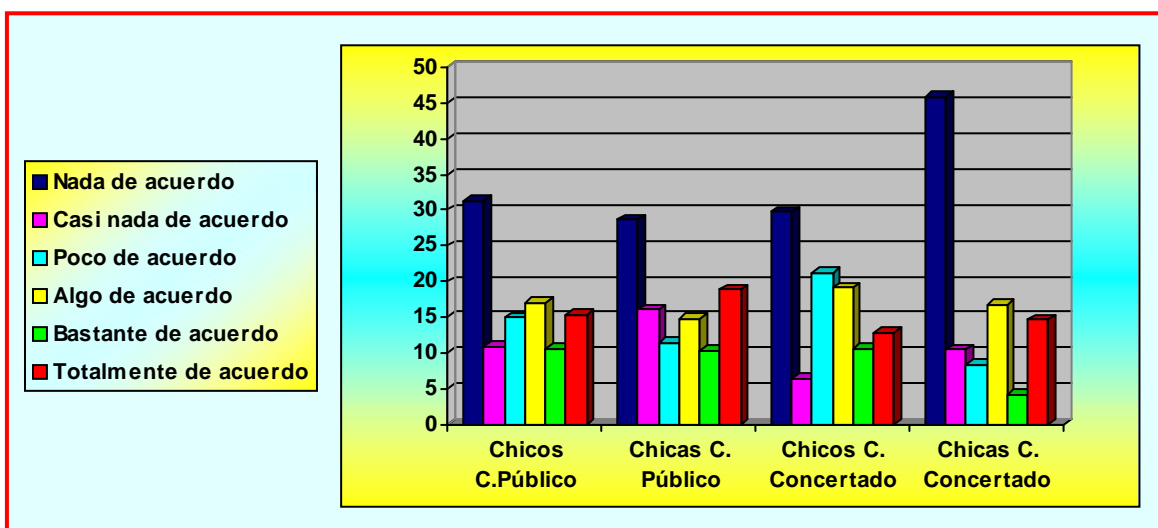


Tabla y Gráficos del ITEM II.78: En clase de E. Física arreglamos los materiales deportivos estropeados.

No hay diferencias importantes en este ítem, el porcentaje de alumnado que manifiesta estar al menos *algo de acuerdo* es ligeramente superior en los centros públicos que en los privados, un 43,42%, frente a un 38,99% respectivamente.

Al analizar los datos con el estadístico Chi-cuadrado se obtienen valores de 0,148 por tipo de centro y de 0,001 por género, por lo que hay diferencias significativas por razón del género, motivado fundamentalmente por el alto porcentaje de chicas de los centros concertados que han elegido la opción *nada de acuerdo*.

Consideramos que la posible reparación y la reutilización de material supone una forma novedosa y, al mismo tiempo creativa, de abordar la enseñanza de la Educación Física. De alguna manera, *“los materiales no son imprescindibles para el juego, pero sí son muy valiosos para incrementar el interés de los alumnos por la actividad”* (Palacios, Toja y Abrales. 2001)¹⁸¹.

El concepto de reutilización sugiere la capacidad de utilizar un material para sus funciones habituales o para otras, lo cual admite que el propio objeto pueda ser empleado de nuevo. Básicamente, se trata de incrementar las posibilidades de los materiales. Rivadeneyra (2001)¹⁸² añade, en cuanto a los materiales de recuperación, que *“en la reutilización hay que ser especialmente prudente evitando usos que pudieran resultar peligrosos debido a las características de degradación del material”*.

Pero todo este proceso de concienciación por parte del profesorado tiene como base el unidireccional uso que se hace del material. La reparación y reutilización de material, desde la perspectiva del profesorado, pretende inculcar en los alumnos el afán por aprovechar los materiales. Así también, esto supone paliar el desproporcionado consumo en la que está inmersa la sociedad actual. De esta manera se pretende concienciar a los alumnos de la importancia que tiene el respetar y colaborar con medio ambiente (educación ambiental), y fomentar actitudes reflexivas sobre el despilfarro económico de la sociedad actual (educación para el consumidor).

¹⁸¹ Palacios, J.; Toja, B. y Abrales, A. (2001). Latas: Material alternativo para los juegos. *Revista Digital SEDE*.

¹⁸² Rivadeneyra, M. (2001). Selección y optimización de recursos materiales favorecedores del desarrollo de Educación Física. *Revista Digital EFDeportes*. Año 7. Nº 35. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd68/recicla.htm> Consulta realizada el día 29 de octubre de 2009.

Todo el planteamiento anterior posee una estrecha relación con los contenidos actitudinales, en la medida en la que es importante, por un lado, valorar las distintas funciones que puede poseer un determinado material y, más específicamente, su utilidad hacia el área de Educación Física y, por otro lado, concienciar al alumno hacia el respeto del medio ambiente. Existen diversos trabajos como los de Velázquez (1998)¹⁸³, Fernández y cols. (1998)¹⁸⁴, Ponce y Gargallo (1999)¹⁸⁵ y Ruiz y Morales (2000)¹⁸⁶, que han tomado la reutilización de material como alternativa al uso de material convencional. En este sentido, el material empleado ha sido muy diverso; latas, maderas, PVC, cajas de cartón, botes de tetrabrik, periódicos, etc.

A veces el alumnado no entiende la relación entre los contenidos del área, y la reparación y confección de sus propios materiales. O bien, prefieren utilizar materiales fabricados antes que preocuparse en recoger, construir, decorar y traer a la escuela los reciclados. Es recomendable por tanto explicar claramente los objetivos que pretendemos conseguir con este tipo de trabajos y que van más allá de los propiamente motrices. La relación con los temas transversales está plenamente justificada en el currículo, en este caso con la Educación Medioambiental y para el Consumidor, y en cuanto a los elementos de aprendizaje motor implícitos en la construcción de materiales se puede decir que son inherentes a ello.

¹⁸³ Velázquez, C. (1998). Jugamos con lo que tiramos! Una propuesta de reutilización de materiales de desecho para la práctica de actividad física. En *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE.

¹⁸⁴ Fernández J.; López Pastor, R. y Sánchez de la Calle, A. (1998). *Propuestas para Educación Física: Deportes adaptados y juegos con material autoconstruido*. I.E.S. Río Cuerpo de Hombre. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura. Salamanca.

¹⁸⁵ Ponce, A y Gargallo, F. (1999). *Reciclo, construyo, juego y me divierto*. Madrid: Editorial CCS.

¹⁸⁶ Ruiz, J. y Morales, C. (2000). *Utilización de material reciclado en la animación deportiva*. Escuela Canaria del Deporte. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Tenerife.

ITEM II.79: En clase de E. Física aprendemos a darles distintos usos a un mismo material.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	17	4,29	27	6,44	4	8,51	6	12,50	21	4,74	33	7,07
Casi nada de acuerdo	10	2,53	24	5,73	2	4,26	4	8,33	12	2,71	28	6,00
Poco de acuerdo	35	8,84	29	6,92	3	6,38	6	12,50	38	8,58	35	7,49
Algo de acuerdo	62	15,66	64	15,27	10	21,28	8	16,67	72	16,25	72	15,42
Bastante de acuerdo	97	24,49	79	18,85	6	12,77	6	12,50	103	23,25	85	18,20
Totalmente de acuerdo	175	44,19	196	46,78	22	46,81	18	37,50	197	44,47	214	45,82
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

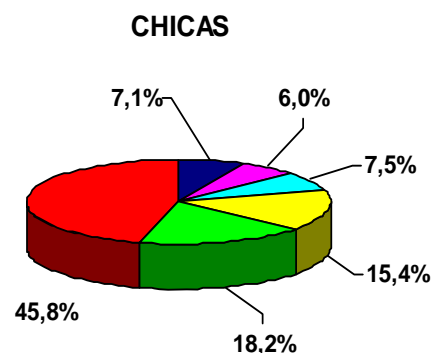
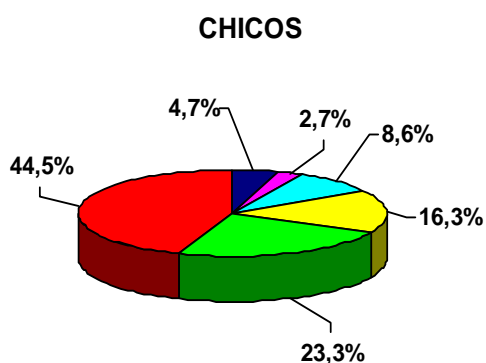
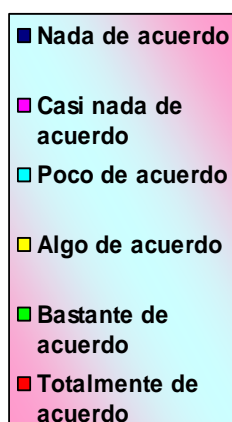
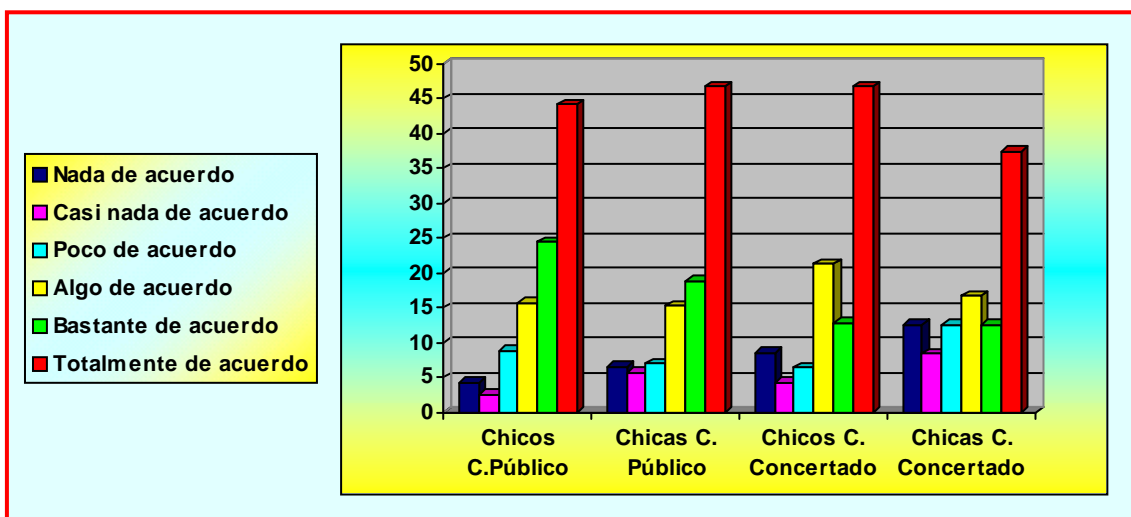


Tabla y Gráficos del ITEM II.79: En clase de E. Física aprendemos a darles distintos usos a un mismo material.

El alumnado de los colegios públicos está más *de acuerdo* con esta aseveración que el de los privados; así tan sólo un 9,49% suman aquellos alumnos y alumnas que están *nada de acuerdo* (5,36%) o *casi nada de acuerdo* (4,13%), frente al *nada de acuerdo* (10,51%), y el *casi nada de acuerdo* (6,29%) de los colegios concertados, ascendiendo la suma total a 16,80%.

Los chicos perciben este aprendizaje de nuevos usos del material algo más que las chicas; un 83,97% de ellos está o *totalmente* o *bastante de acuerdo*, frente al 79,44% de las chicas que opinan de este mismo modo. De esta forma comprobamos que el valor de Chi-cuadrado es de 0,001, por lo que hay diferencias significativas entre lo que responden los chicos y las chicas, fundamentalmente motivado por el menor porcentaje de la opción *totalmente de acuerdo* de las chicas de centros concertados.

La práctica de la Educación Física se apoya en el uso de diferentes materiales, que deben poseer un carácter multifuncional, carentes de peligrosidad, sin que por ello deban ser sofisticados: pelotas de diferentes texturas, tamaños y colores, balones, aros, picas, bancos suecos, combas, cuerdas, banderines, instrumentos musicales diversos, etc., son elementos que favorecen notablemente la práctica de la Educación Física.

La Real Academia de la Lengua (2004)¹⁸⁷, al definir alternativa, en su tercera acepción, hace referencia a "*opción entre dos o más cosas*". Por lo tanto, vemos que no hay una definición clara de cuales son las Actividades Alternativas, pero que van a ser las que no se hacen habitualmente.

El proyecto Curricular para Educación Secundaria (1989)¹⁸⁸ en los comienzos de la Reforma de la Enseñanza, ya indicaba que "*En el trabajo del centro, la riqueza de las posibilidades de acción se aumentan con la presencia de materiales adecuados, considerados como convencionales: bancos suecos, colchonetas, picas, pelotas, aros, mazas, cuerdas... que podrían complementarse con otros de carácter más alternativo: cuerdas de algodón, sacos de arena, material de deshecho, material de recuperación, materiales nuevos... sin que ello quiera decir que su ausencia limite la efectividad de las sesiones ya que podemos acudir a otros recursos como nuestro propio cuerpo, del medio,...*"

¹⁸⁷ Real Academia de la Lengua Española (2004). Disponible en <http://www.rae.es> Consulta realizada el 25 de octubre de 2009.

¹⁸⁸ CEJA (1989). *Proyecto de Diseño Curricular para Educación Primaria (6-12 años)*. Dirección general de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado. Sevilla.

ITEM II.80: Para practicar mi deporte favorito pago una cuota todos los meses.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	209	52,78	250	59,67	24	51,06	27	56,25	233	52,60	277	59,31
Casi nada de acuerdo	31	7,83	42	10,02	4	8,51	3	6,25	35	7,90	45	9,64
Poco de acuerdo	26	6,57	26	6,21	4	8,51	2	4,17	30	6,77	28	6,00
Algo de acuerdo	36	9,09	27	6,44	4	8,51	3	6,25	40	9,03	30	6,42
Bastante de acuerdo	29	7,32	24	5,73	2	4,26	1	2,08	31	7,00	25	5,35
Totalmente de acuerdo	65	16,41	50	11,93	9	19,15	12	25,00	74	16,70	62	13,28
Totales	396	100	419	100,00	47	100	48	100	443	100	467	100

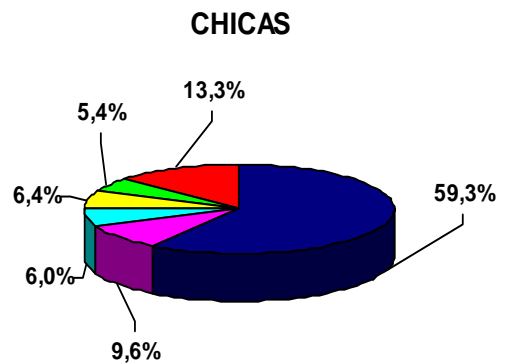
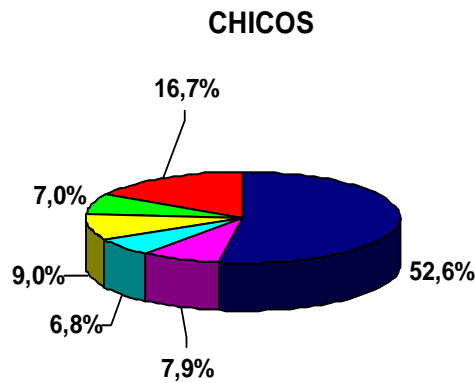
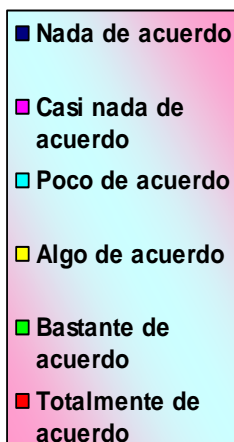
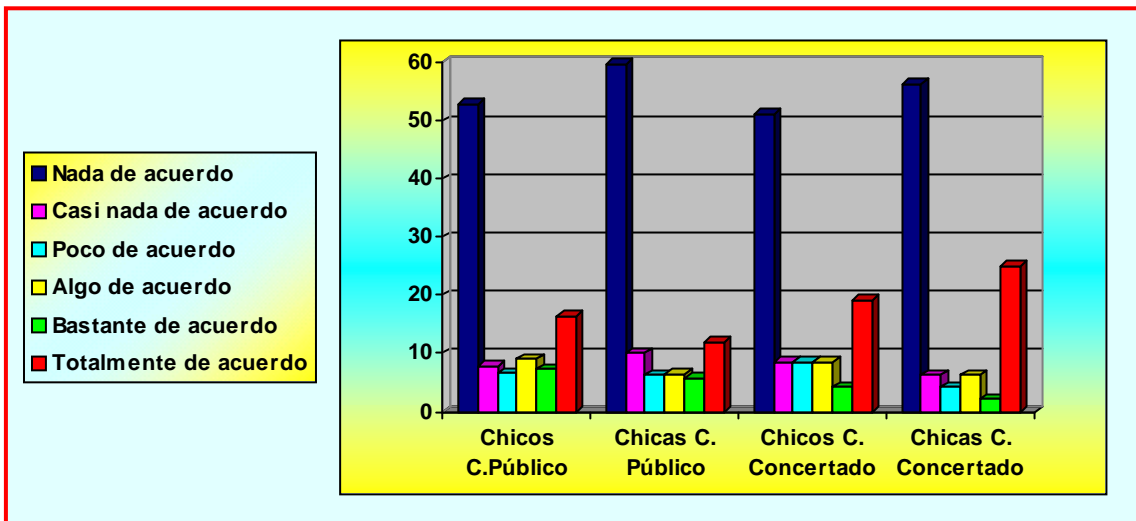


Tabla y Gráficos del ITEM II.80: Para practicar mi deporte favorito pago una cuota todos los meses.

Es bastante inferior el porcentaje de alumnado que paga para practicar su deporte favorito ya sea de centros públicos o privados, o ya sea chico o chica que el porcentaje de alumnado que paga.

Los escolares de los colegios concertados afirman pagar algo más que los escolares de los públicos, ya que un 71,54% suma el alumnado de los colegios públicos que está *nada, casi o poco de acuerdo* con esta afirmación frente al 67,38% que piensan igual en los colegios privados

Por otra parte, es mayor el porcentaje de chicos que paga por practicar su deporte favorito que el porcentaje de las chicas, este hecho se ve reflejado en el valor de Chi-cuadrado = 0,024, mostrando diferencias significativas por género.

Uno de los ámbitos en los que se ha estudiado más ampliamente la participación de los jóvenes ha sido el asociacionismo. Sin embargo, el asociacionismo es un elemento muy estudiado, tanto porque parte de la propia voluntad y/o iniciativa de los jóvenes, como porque es relativamente sencillo obtener mediante encuestas indicadores sobre la tasa de afiliación o el grado de compromiso en una asociación, aunque como vemos por los datos hay escaso interés en pagar alguna cuota por practicar deporte, lo que viene a indicar que existe un nivel de “*subvencionismo deportivo*” al que el alumnado y sus familias están acostumbrados.

En la actualidad, la promoción de la práctica regular de actividad física y deportiva se ha convertido en uno de los objetivos esenciales en la política educativa en diferentes países (Vizuet, 1990)¹⁸⁹. Una práctica de actividad físico-deportiva realizada bajo unos determinados parámetros de frecuencia, intensidad y duración está encuadrada dentro de los modelos o estilos de vida saludables. Sin embargo, diversas investigaciones de corte sociológico han constatado un descenso progresivo de la práctica físico-deportiva desde la etapa escolar, acentuándose de manera alarmante en la adolescencia (García Ferrando, 1997¹⁹⁰; Gaspar de Matos y Sardinha, 1999)¹⁹¹; Armstrong y Welsman ,1998¹⁹²; Telama y Yang, 2000)¹⁹³.

¹⁸⁹ Vizuet, M. (1990). La actividad corporal en la obra de Alfonso X "El Sabio". *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 4, 32.

¹⁹⁰ García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995* (Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores). En J. Durán (Ed.): *El Deporte en la sociedad española (1975-1995)*. Curso de actualización del profesorado del ciclo formativo de grado superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas. Madrid: Ministerio de Cultura.

¹⁹¹ Gaspar de Matos, M. y Sardinha, L. (1999). *Estilos de vida activos e qualidade de vida*. En L. Sardinha, M. Gaspar de Matos y I. Loureiro (Eds.), *Promocao da saúde. Modelos e práticas*

Un estudio comparativo sobre los estilos de vida de los jóvenes europeos entre 12 y 15 años de edad ha sido desarrollado por Pieron y cols. (1999)¹⁹⁴ señalando una disminución muy significativa en la práctica de actividad física entre los 12 y los 15 años, siendo mucho más acusada en las chicas.

El Programa 336A (Fomento y apoyo de las actividades deportivas) es el principal de los que gestiona el Consejo Superior de Deportes (CSD)¹⁹⁵, tanto por su cuantía como por los objetivos que persigue. Con él, independientemente de mantener la actividad del Organismo, se pretende, por una parte, intensificar el asociacionismo deportivo, fomentar la práctica deportiva y potenciar los convenios de cooperación deportiva.

de intervencao nos âmbitos da actividade física, nutricao e tabagismo (pp. 162-181). Lisboa: Facultad de Motricidad Humana.

¹⁹² Armstrong, N. y Welsman, J. (1997). *Young People and Physical Activity*. Oxford: Oxford University Press.

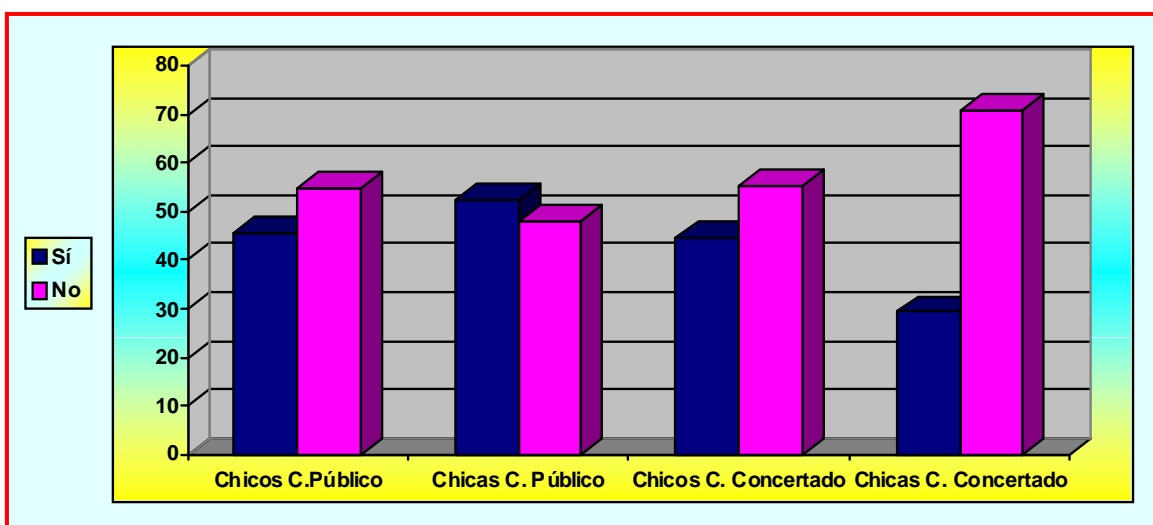
¹⁹³ Telama, R. y Yang, X. (2000). Decline of physical activity from young to young adulthood in Finland. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32 (5), 1617-1622.

¹⁹⁴ Pieron, M.; Telama, R.; Almond, L. y Carreiro da Costa, F. (1999). Estilo de vida de jóvenes europeos: Un estudio comparativo. *Revista de Educación Física*, 76, 5-13.

¹⁹⁵ Consejo Superior de Deportes. (2006). *Programa 336A (Fomento y apoyo de las actividades deportivas)*. Ministerio de Cultura y deporte.

ITEM II.81: Mis padres me dan alguna paga a la semana

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí	180	45,45	219	52,27	21	44,68	14	29,17	201	45,37	233	49,89
No	216	54,55	200	47,73	26	55,32	34	70,83	242	54,63	234	50,11
Totales	396	100,00	419	100,00	47	100,00	48	100,00	443	100,00	467	100,00



CHICOS

CHICAS

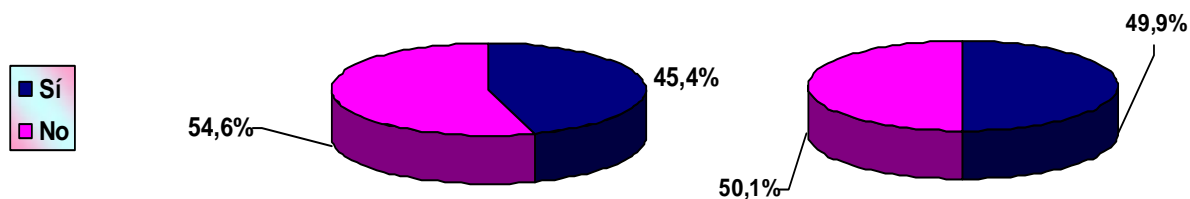


Tabla y Gráficos del ITEM II.81: Mis padres me dan alguna paga a la semana.

En el análisis descriptivo de los datos, podemos observar como respecto a si obtienen paga semanal por parte de sus padres y madres, las respuestas tienden ligeramente hacia el no, aunque en un porcentaje muy bajo. Ya que como vemos el 54,6% de los chicos dice *no recibir paga*, frente al 45,5% que dice *sí recibirla*; y al igual ocurre en el grupo femenino, incluso estando más igualitarios los porcentajes, 50,1% de respuesta negativa, frente al 49,9% de *sí*.

Destacar de los resultados obtenidos, el grupo de chicas de centros privados, que responden “no” recibir paga el 70,83%, siendo un porcentaje elevado respecto al resto de respuestas.

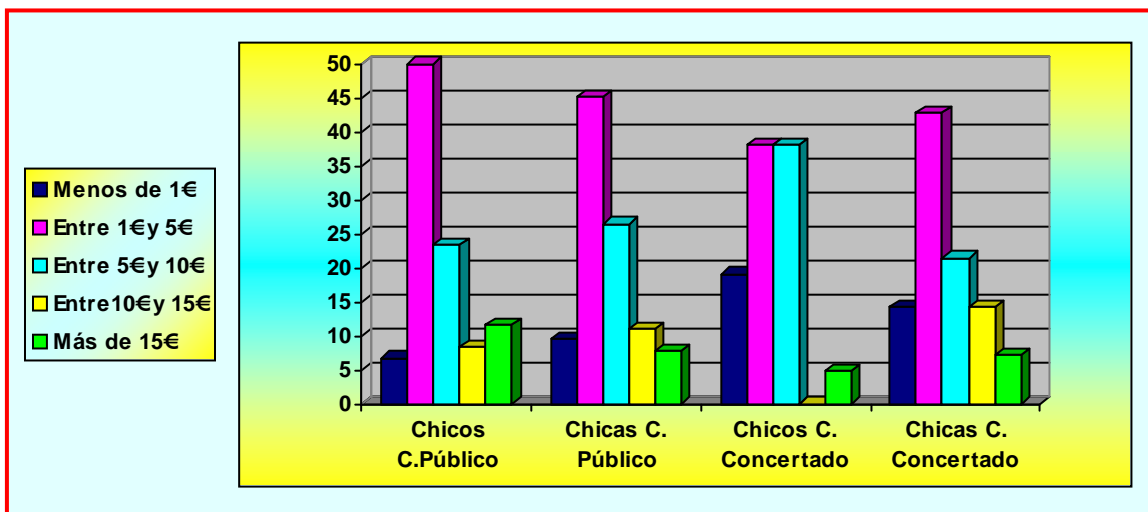
Existen diferencias significativas por tipo de centro (Chi-cuadrado = 0,005) y por género (0,023).

Al contrario que lo obtenido en nuestra investigación, la opinión del sociólogo Javier Elzo (1994)¹⁹⁶, donde en el artículo digital *“la violencia escolar preocupa a los adolescentes españoles”* comenta textualmente, que entre la problemática de violencia, drogas, alcohol, está el del dinero del que disponen los adolescente, diciendo que *“disponen de mucho, ya que reciben pagas semanales altas. Es un dinero fácil que proviene sobre todo de la familia (abuelos, padres, tíos), y que no guarda relación con la situación económica de esta. Están atrapados por el consumismo, del que son diana privilegiada”*.

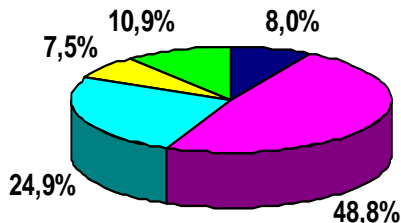
¹⁹⁶ Elzo, J. (1994). *Jóvenes españoles*. Madrid: Ed. S.M.

ITEM II.82: Mis padres me dan.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Publicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Menos de 1€	12	6,67	21	9,59	4	19,05	2	14,29	16	7,96	23	9,87
Entre 1€y 5€	90	50,00	99	45,21	8	38,10	6	42,86	98	48,76	105	45,06
Entre 5€y 10€	42	23,33	58	26,48	8	38,10	3	21,43	50	24,88	61	26,18
Entre 10€y 15€	15	8,33	24	10,96	0	0,00	2	14,29	15	7,46	26	11,16
Más de 15€	21	11,67	17	7,76	1	4,76	1	7,14	22	10,95	18	7,73
Totales	180	100	219	100,00	21	100	14	100	201	100	233	100



CHICOS



CHICAS

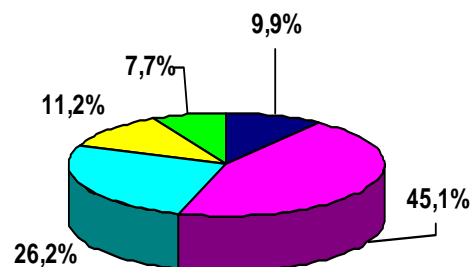


Tabla y Gráficos del ITEM II.82. Mis padres me dan (cantidad de dinero).

Con respecto a la cantidad de dinero que reciben en sus pagas semanales, podemos ver como el porcentaje más alto de respuestas se centra entre los valores de 1 y 5 euros, tanto en chicos como en chicas, seguidos en ambos casos por entre 5 y 10 euros.

En el test de Chi-cuadrado aparecen diferencias significativas por tipo de centro (0,002), aunque no las hay por género.

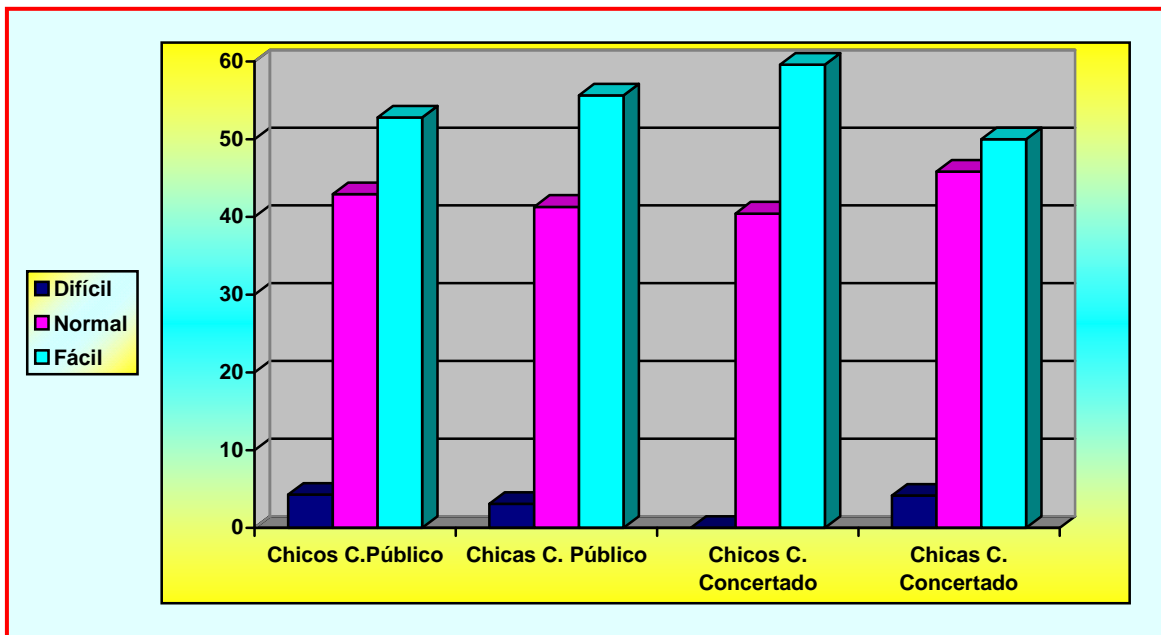
Si lo comparamos con la investigación realizada por el Foro de la Infancia y la Adolescencia¹⁹⁷ (FIA), en colaboración con la revista *DoceDieciséis*, sobre adolescentes de entre 11 y 13 años, vemos como obtenemos resultados algo inferiores a las pagas medias mencionadas en dicha investigación, donde en los resultados del informe comentan que además más del 53% de los niños españoles, de entre dichas edades reciben paga a la semana, ésta tiene un valor medio de 8,8 euros en un colegio público y en un centro privado de 12,4 euros.

¹⁹⁷ EL PAIS.COM. (2007). *El 53 % de los niños españoles entre 11 y 13 años asegura tener una cuenta bancaria*. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/53/ninos/espanoles/anos/asegura/tener/cuenta/bancaria/elpepusoc/20070207elpepusoc_1/Tes. Consulta realizada el día 29 de octubre de 2009.

III.- GRADO DE ACEPTACIÓN DEL CUESTIONARIO

ITEM III.1: Rellenar este cuestionario me ha resultado.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Difícil	17	4,29	13	3,10	0	0,00	2	4,17	17	3,84	15	3,21
Normal	170	42,93	173	41,29	19	40,43	22	45,83	189	42,66	195	41,76
Fácil	209	52,78	233	55,61	28	59,57	24	50,00	237	53,50	257	55,03
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100



CHICOS

CHICAS

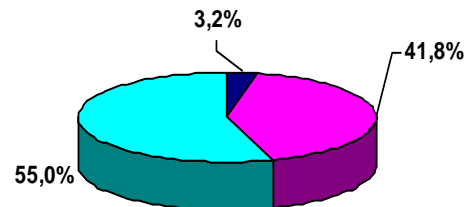
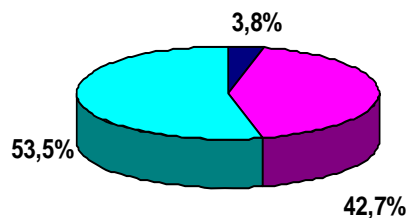


Tabla y Gráficos del ITEM III.1: Rellenar este cuestionario me ha resultado.

ITEM III.2.: Este cuestionario me ha parecido.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Largo	189	47,73	176	42,00	31	65,96	26	54,17	220	49,66	202	43,25
Normal	170	42,93	206	49,16	12	25,53	18	37,50	182	41,08	224	47,97
Corto	37	9,34	37	8,83	4	8,51	4	8,33	41	9,26	41	8,78
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

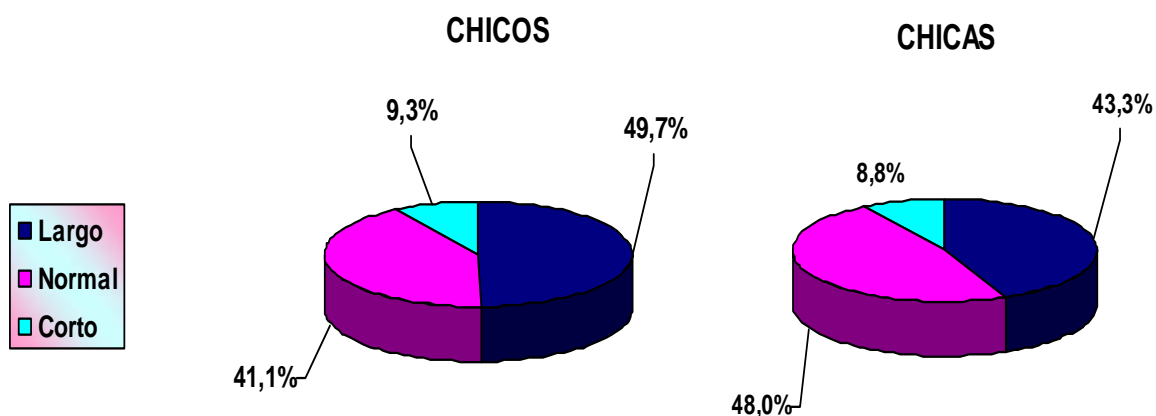
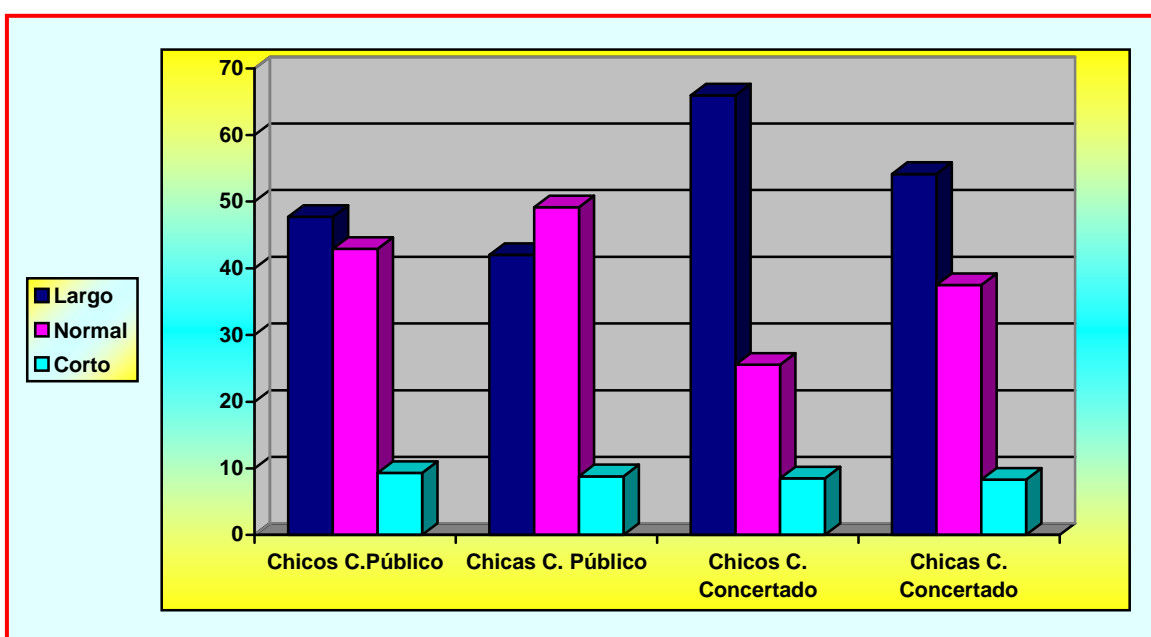


Tabla y Gráficos del ITEM III.2: Este cuestionario me ha parecido.

ITEM III.3.: Creo que los resultados del cuestionario me pueden servir.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada	25	6,31	12	2,86	4	8,51	1	2,08	29	6,55	13	2,78
Poco	104	26,26	122	29,12	11	23,40	12	25,00	115	25,96	134	28,69
Mucho	267	67,42	285	68,02	32	68,09	35	72,92	299	67,49	320	68,52
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

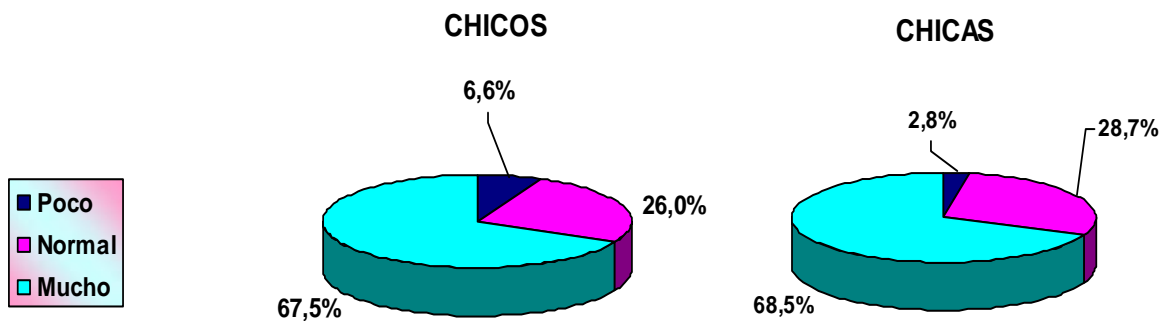
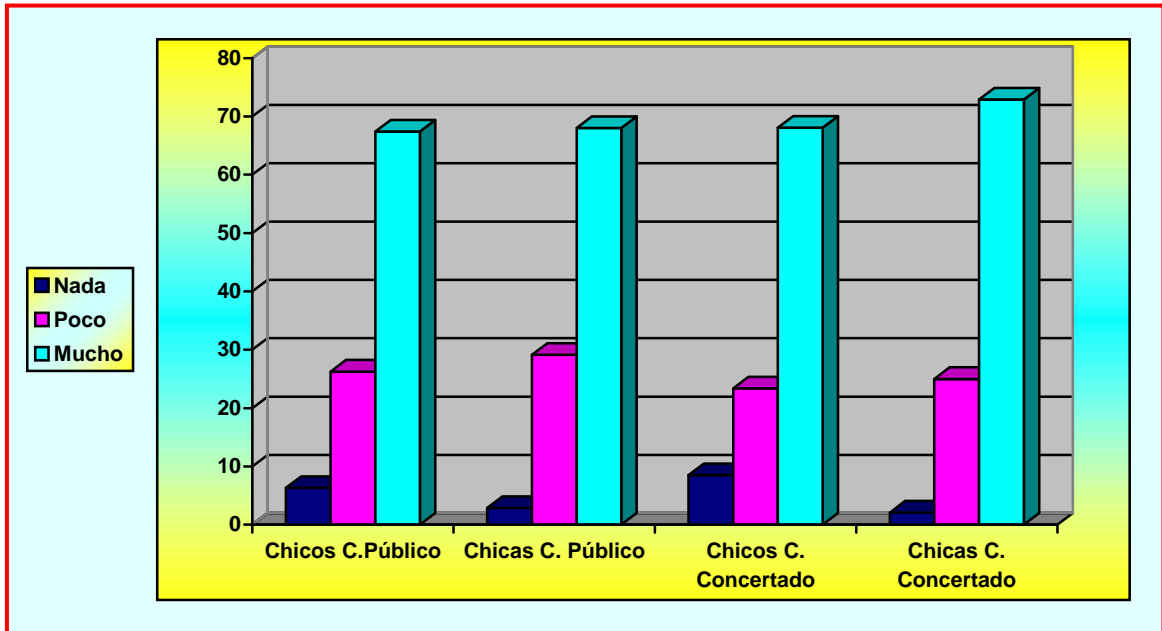


Tabla y Gráficos del ITEM III.3.: Creo que los resultados del cuestionario me pueden servir.

ITEM III.4.: Este cuestionario me ha gustado.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Poco	49	12,37	31	7,40	4	8,51	4	8,33	53	11,96	35	7,49
Normal	161	40,66	173	41,29	24	51,06	25	52,08	185	41,76	198	42,40
Mucho	186	46,97	215	51,31	19	40,43	19	39,58	205	46,28	234	50,11
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

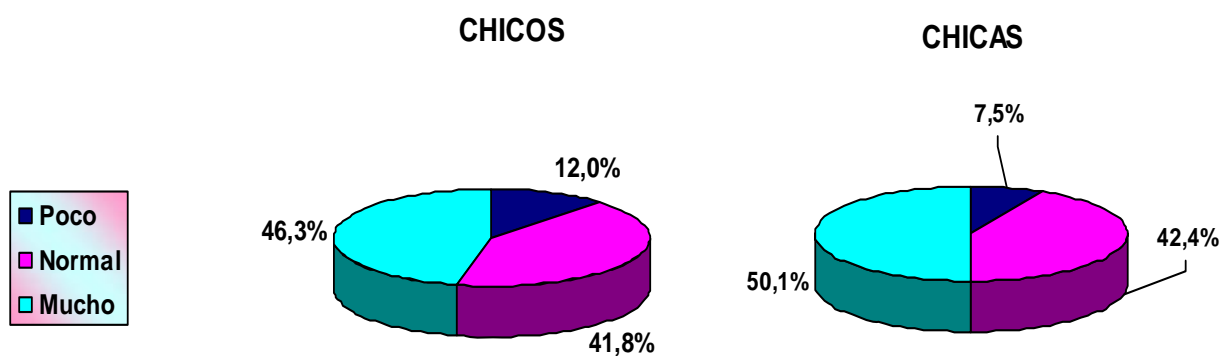
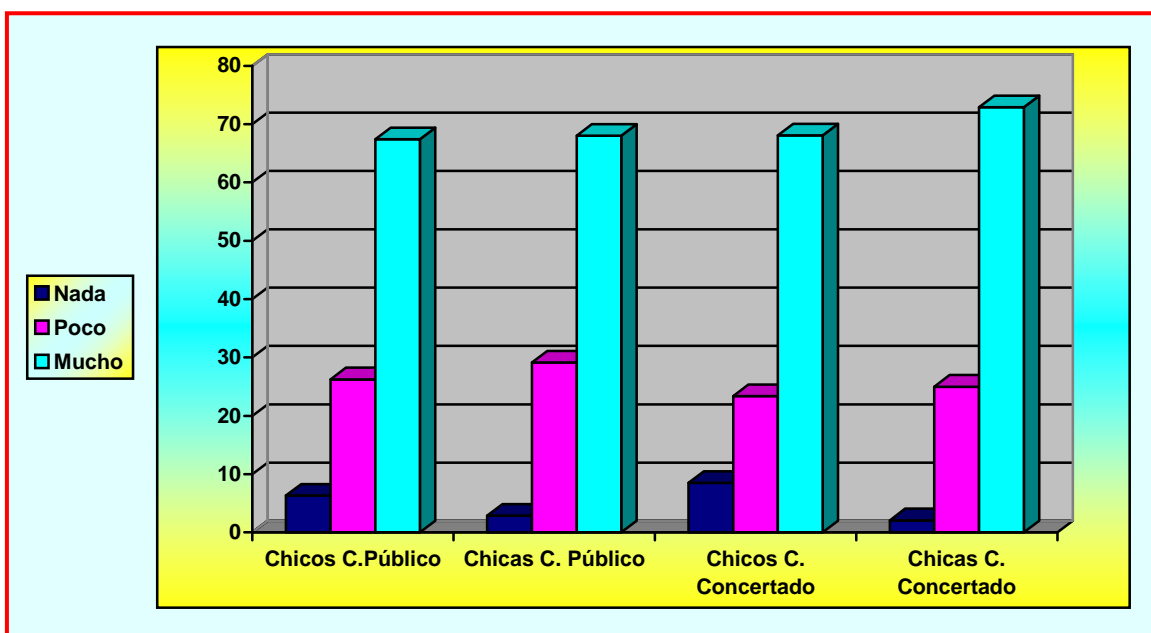


Tabla y Gráficos del ITEM III.4.: Este cuestionario me ha gustado.

ITEM III.5.: En las respuestas del cuestionario he sido.

	Tipo de Centro - Género											
	Centros Públicos				Centro Privado				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada sincero/a	6	1,52	3	0,72	1	2,13	0	0,00	7	1,58	3	0,64
Poco sincero/a	24	6,06	16	3,82	2	4,26	1	2,08	26	5,87	17	3,64
Muy sincero/a	366	92,42	400	95,47	44	93,62	47	97,92	410	92,55	447	95,72
Totales	396	100	419	100	47	100	48	100	443	100	467	100

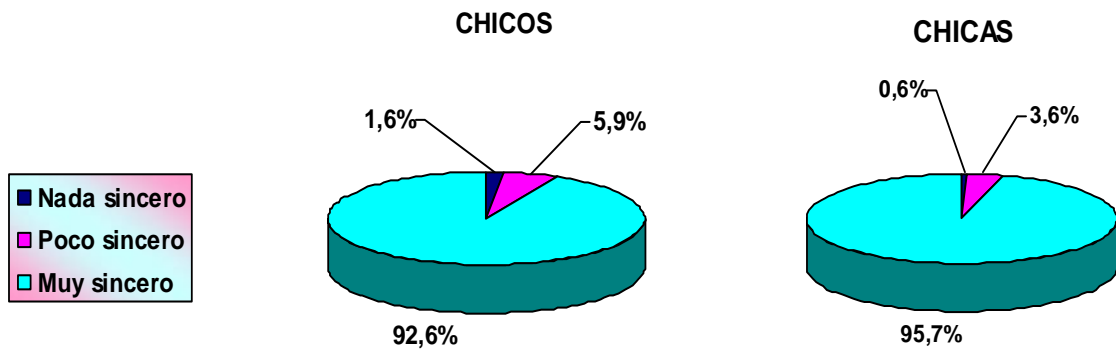
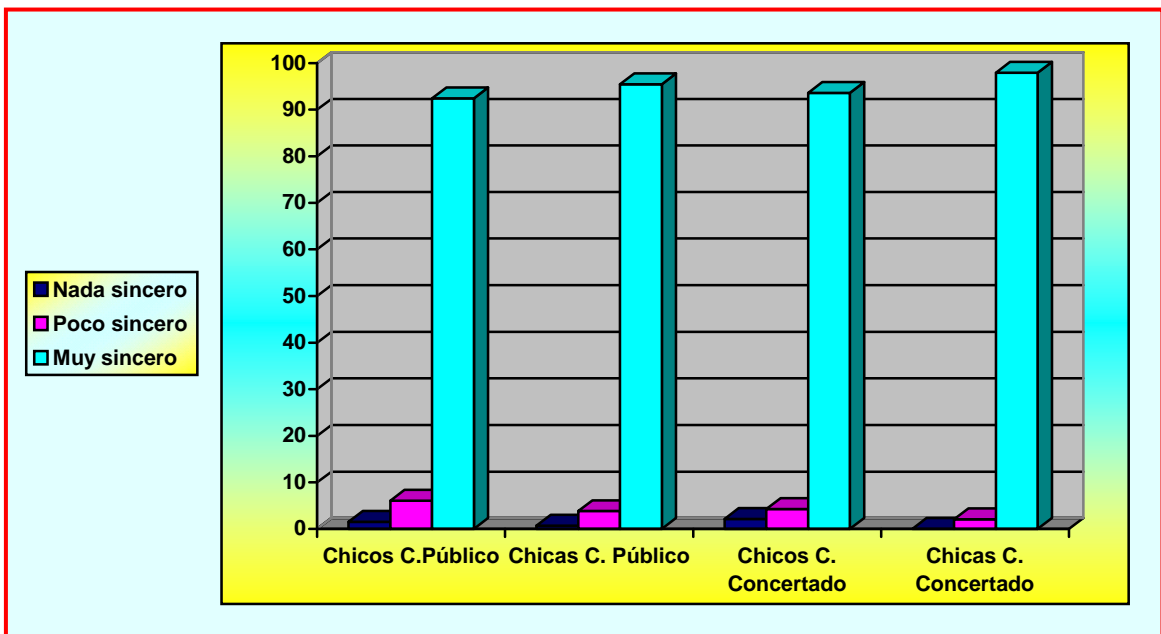


Tabla y gráfico del ITEM III.5.: En las respuestas del cuestionario he sido.

Observando los datos relacionados sobre, qué les ha parecido el cuestionario, vemos como las respuestas se reparten entre *fácil* (un poco más de la mitad del alumnado tanto masculino como femenino), y *normal* un poco por encima del 40%; siendo insignificante la proporción del alumnado que le ha resultado difícil la realización del cuestionario. Una proporción similar la encontramos en el ítem que pregunta sobre si les ha parecido corto, largo o normal el cuestionario. En esta ocasión los valores *largo* y *normal* son similares (entre 40-50%), obteniendo en torno al 9%-10% aquellos alumnos/as que les ha parecido corto.

Cercano al 70% de la muestra seleccionada piensa que los resultados del cuestionario le *van a servir de mucho*, mientras entre un 25-30% piensan que les *va a servir de poco*. Aproximadamente la mitad de la muestra indica que le ha *gustado mucho* el cuestionario, mientras un 40% aproximadamente indica que le ha *gustado normal*, siendo un porcentaje en torno al 10% el que opina que *le ha gustado poco*.

A la pregunta si han sido sinceros o no en la realización del cuestionario, los resultados son muy evidentes ya que el 93% de los chicos y el 96% de las chicas indican que han sido muy sinceros en la realización de dicho cuestionario.

IV.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

La realización de estudios estadísticos implica emitir unos resultados cuantificables de dicho. La claridad de dicha presentación es de vital importancia para la comprensión de los resultados y la interpretación de los mismos.

FRANCESS GUILLEMAT, 2004

El Análisis de Correspondencias es una técnica estadística que se aplica al análisis de tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades. Se trata por tanto de una técnica descriptiva o exploratoria cuyo objetivo es resumir una gran cantidad de datos en un número reducido de dimensiones, con la menor pérdida de información posible. En este aspecto su objetivo es similar al de los métodos factoriales, salvo que en el caso del análisis de correspondencias el método se aplica sobre variables categóricas u ordinales, permitiéndonos describir las relaciones entre dos variables categóricas dispuestas en una tabla de contingencia.

En nuestro análisis de correspondencias pretendemos la reducción de dimensión y elaboración de mapas percentuales. Los mapas percentuales se basan en la asociación entre objetos y un conjunto de características descriptivas o atributos especificados por el investigador. Su aplicación es muy directa y su beneficio es la capacidad para representar filas y columnas en un mismo espacio. En este sentido la finalidad sería determinar la posición de una serie de objetos según una serie de características a través de un espacio vectorial en dos dimensiones.

Para cada variable, las distancias sobre un gráfico entre los puntos de categorías reflejan las relaciones entre las categorías, con las categorías similares representadas próximas unas a otras. El análisis de las tablas de contingencia a menudo incluye examinar los perfiles de fila y de columna, así como contrastar la independencia a través del estadístico de chi-cuadrado. Sin embargo, el número de perfiles puede ser bastante grande y la prueba de chi-cuadrado no revelaría la estructura de la dependencia.

Hemos elegido como variable principal *Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.* y la hemos cruzado con diferentes hábitos, para comprobar el grado de correspondencia.

IV.1.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Cuando sale un nuevo videojuego se lo pido a mis padres.

Ítem nº 16: Cuando sale un nuevo videojuego se lo pido a mis padres	Ítem nº 30: Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.						Margen activo
	1	2	3	4	5	6	
1	37	16	19	36	38	210	356
2	9	7	10	16	38	73	153
3	4	7	8	14	19	80	132
4	9	3	7	14	11	59	103
5	4	3	4	5	14	27	57
6	14	4	7	11	17	54	107
Margen activo	77	40	55	96	137	503	908

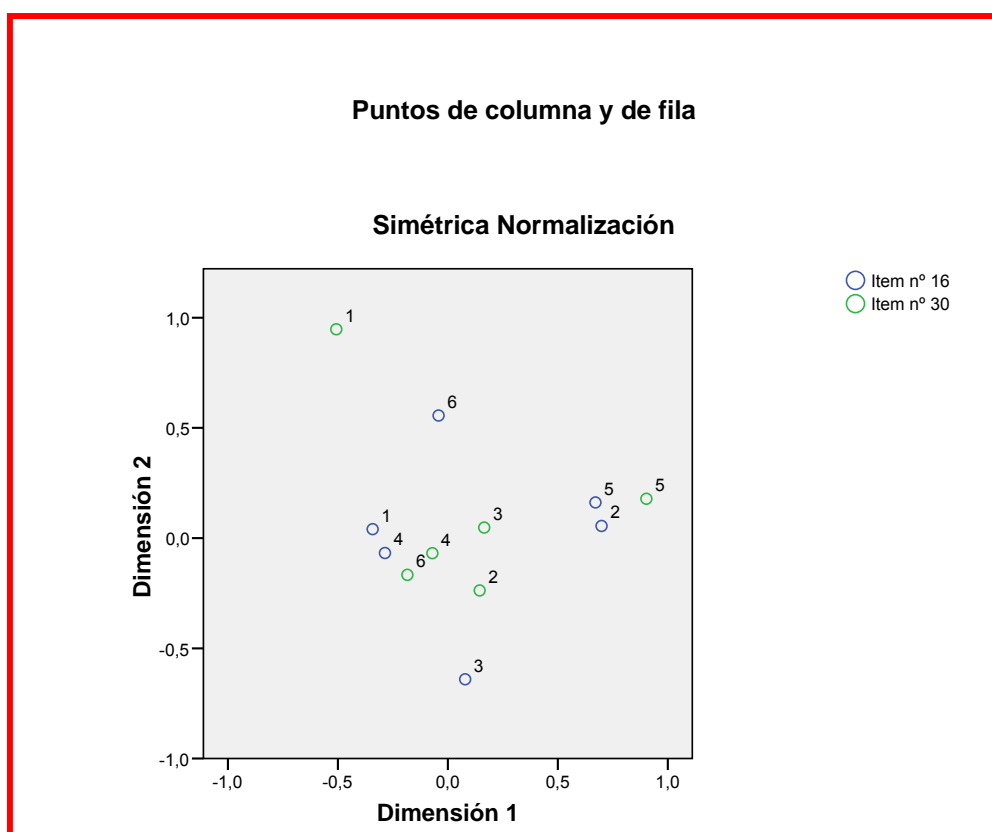


Tabla y Gráfico IV.1.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Cuando sale un nuevo videojuego se lo pido a mis padres.

Comprobamos que solo existe alguna asociación en las categorías intermedias (3 y 4), no apreciándose en las categorías superiores (5 y 6). Como habíamos expuesto en el ítem ITEM I.4.2.: En mi casa tenemos videoconsola, el 90,7% de los chicos y el 75,9% manifestaban que tenían videoconsola.

IV.2.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – A menudo consumo frutas y verduras

Ítem nº 22: A menudo consumo frutas y verduras	Ítem nº 30: Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.						Margen activo
	1	2	3	4	5	6	
1	11	2	5	7	11	35	71
2	10	5	9	5	17	29	75
3	12	7	4	17	25	50	115
4	18	13	14	27	26	100	198
5	9	7	15	21	32	110	194
6	17	6	9	19	26	180	257
Margen activo	77	40	56	96	137	504	910

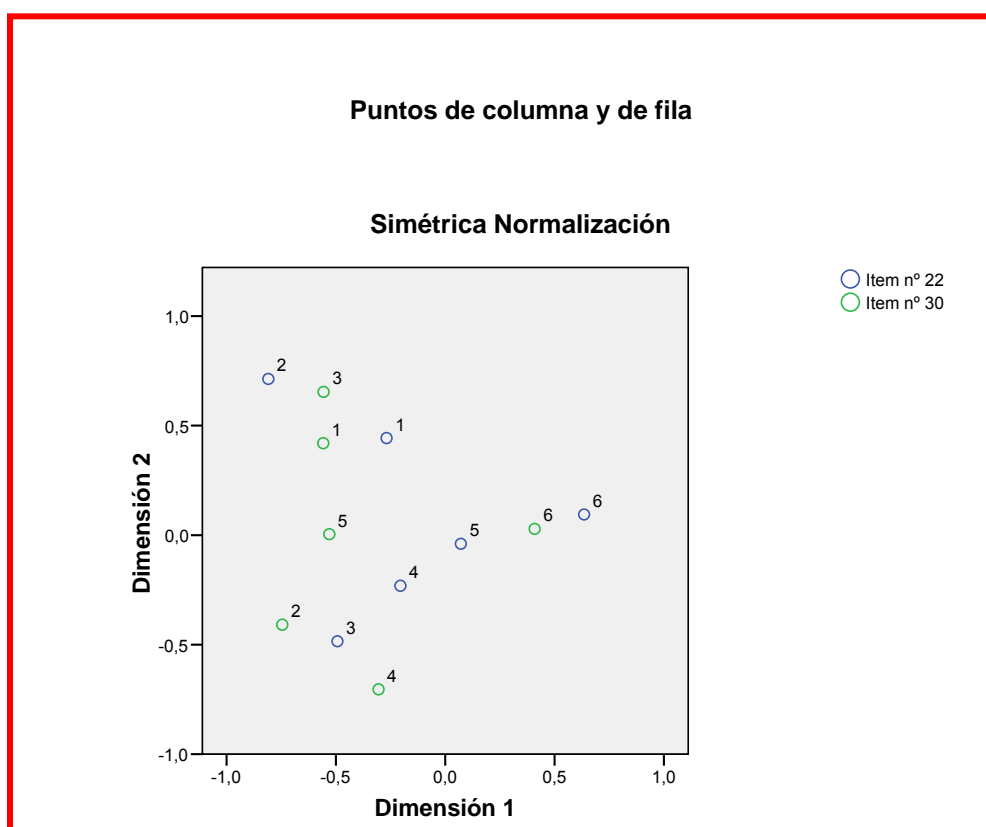


Tabla y Gráfico IV.2.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – A menudo consumo frutas y verduras

Podemos apreciar como hay agrupamiento en los valores máximos (6) y en los mínimos (1), indicándonos claramente que el alumnado que practica actividad física también consume frutas y verduras de manera habitual.

IV.3.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Casi todos los días juego con la consola o con el ordenador.

Ítem nº 28: Casi todos los días juego con la consola o con el ordenador.	Ítem nº 30: Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.						Margen activo
	1	2	3	4	5	6	
1	28	12	21	28	30	163	282
2	9	8	9	21	24	92	163
3	7	6	5	11	32	73	134
4	10	4	10	14	15	57	110
5	6	4	5	5	18	42	80
6	17	6	6	17	18	76	140
Margen activo	77	40	56	96	137	503	909

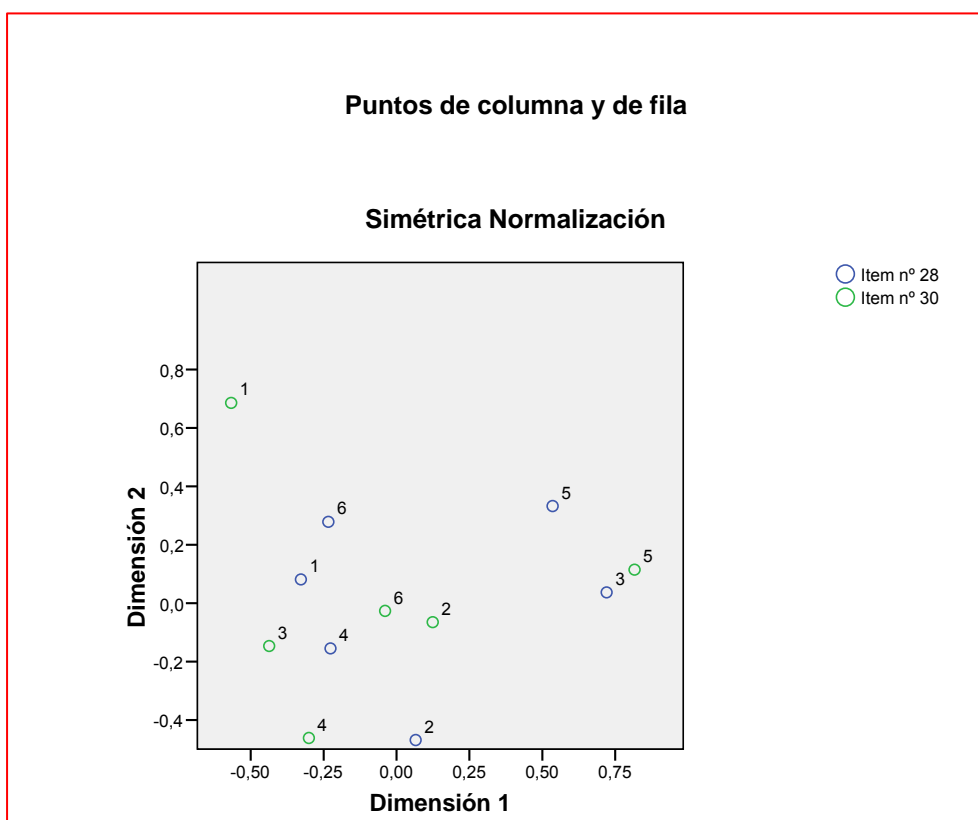


Tabla y Gráfico IV.3.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Casi todos los días juego con la consola o con el ordenador.

Ocurre igual que en el análisis de la correspondencia IV.1, en la que no se aprecia proximidad entre los que manifiestan realizar actividad física de manera habitual y los que dicen que ocupan su tiempo libre jugando a la videoconsola y al ordenador, las razones expuestas anteriormente pueden ser validas en este caso.

IV.4.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Mis padres me enseñan a valorar más lo que tengo como persona.

Ítem nº 45: Mis padres me enseñan a valorar más lo que tengo como persona	Ítem nº 30: Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.						Margen activo
	1	2	3	4	5	6	
1	4	2	0	2	3	10	21
2	0	1	3	2	1	6	13
3	5	3	5	4	5	17	39
4	3	4	5	14	10	40	76
5	8	5	8	17	28	57	123
6	56	25	35	57	90	374	637
Margen activo	76	40	56	96	137	504	909

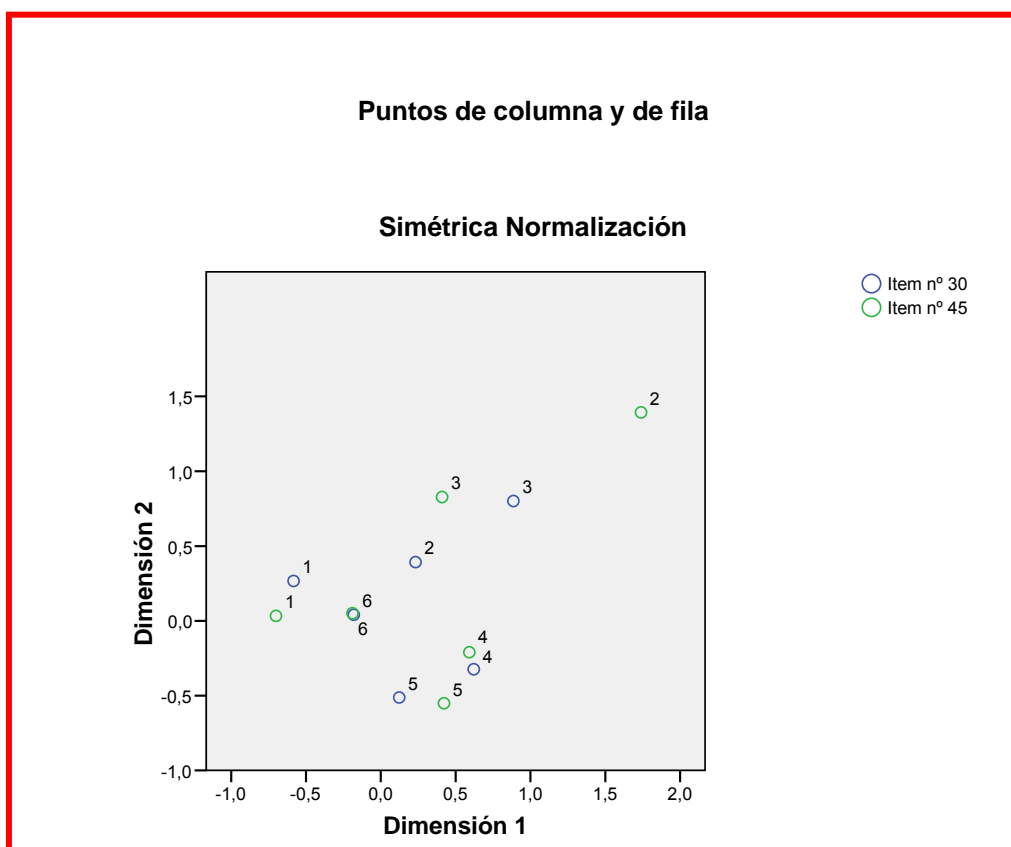


Tabla y Gráfico IV.4.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Mis padres me enseñan a valorar más lo que tengo como persona.

Podemos comprobar como hay una alta relación entre las dos dimensiones, sobre todo en los valores altos (4, 5 y 6). Existe mayor dispersión en la categoría 2. Nuestra interpretación es que aquellos que hacen actividad física a diario, también declaran que sus padres les enseñan a valorar lo que tienen como persona.

IV.5.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Todo lo que compran mis padres suele ser la marca más cara.

Ítem nº 47: Todo lo que compran mis padres suele ser la marca más cara.	Ítem nº 30: Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.						Margen activo
	1	2	3	4	5	6	
1	38	16	27	47	51	219	398
2	8	9	10	9	18	60	114
3	12	6	8	17	33	77	153
4	10	6	5	10	25	81	137
5	2	1	2	8	7	32	52
6	7	2	4	5	3	32	53
Margen activo	77	40	56	96	137	501	907

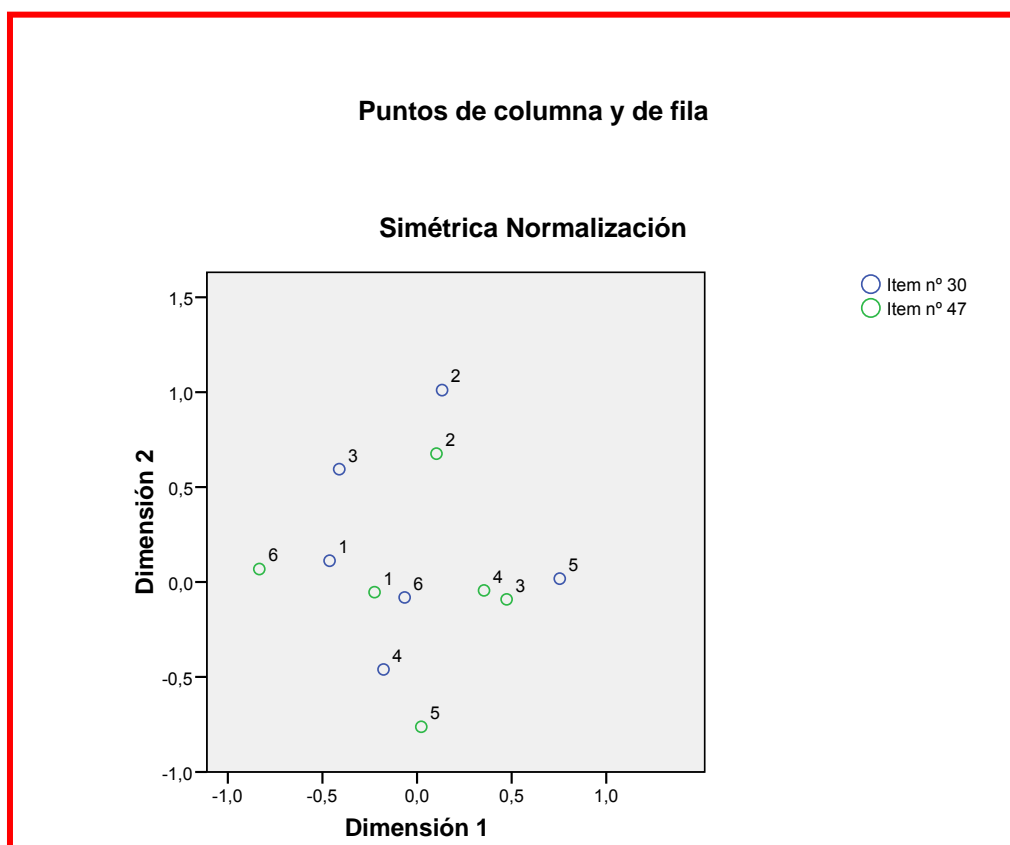


Tabla y Gráfico IV.5.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Todo lo que compran mis padres suele ser la marca más cara.

Comprobamos como existe muy poca relación entre las puntuaciones, solo se aprecia una cercanía en los valores bajos (1 y 2).

IV.6.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Casi todos los días veo 2 horas o más la televisión.

Ítem nº 69: Casi todos los días veo 2 horas o más la televisión.	Ítem nº 30: Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.						Margen activo
	1	2	3	4	5	6	
1	23	9	12	16	34	161	255
2	6	5	11	21	27	79	149
3	12	3	12	23	18	81	149
4	10	5	3	13	17	46	94
5	5	7	5	6	19	53	95
6	21	11	13	17	22	84	168
Margen activo	77	40	56	96	137	504	910

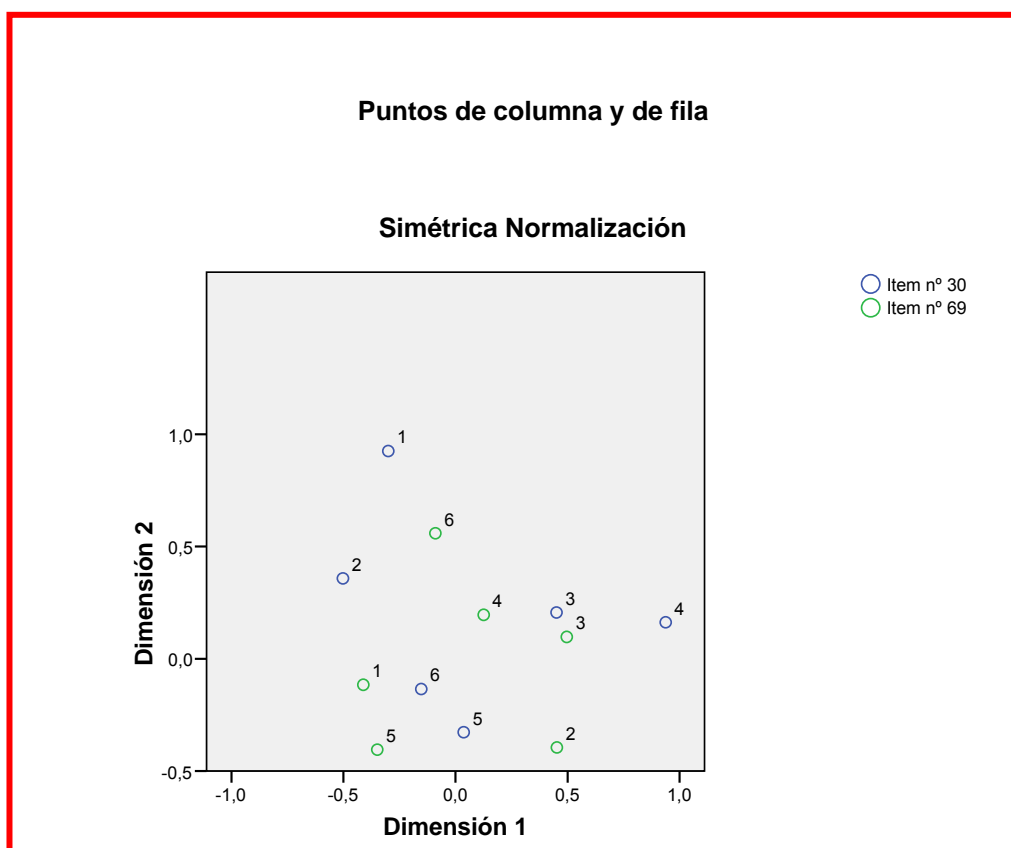


Tabla y Gráfico IV.6.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Casi todos los días veo 2 horas o más la televisión.

No existen tampoco relaciones entre quienes dicen ver la televisión más de dos horas y el alumnado que realiza actividad física en su tiempo libre, lo que interpretamos como una ocupación positiva de ese tiempo con una actividad constructiva y saludable como es la práctica sistemática de actividades físico-deportivas.

IV.7.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Cuando compro el material deportivo (ropa, balones...) me fijo sobre todo en la marca.

Ítem nº 73: Cuando compro el material deportivo (ropa, balones...) me fijo sobre todo en la marca.	Ítem nº 30: Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.						Margen activo
	1	2	3	4	5	6	
1	31	8	21	33	38	180	311
2	10	8	12	11	19	51	111
3	7	7	9	8	19	58	108
4	6	8	7	22	27	67	137
5	7	5	2	11	16	49	90
6	16	4	5	11	16	99	151
Margen activo	77	40	56	96	135	504	908

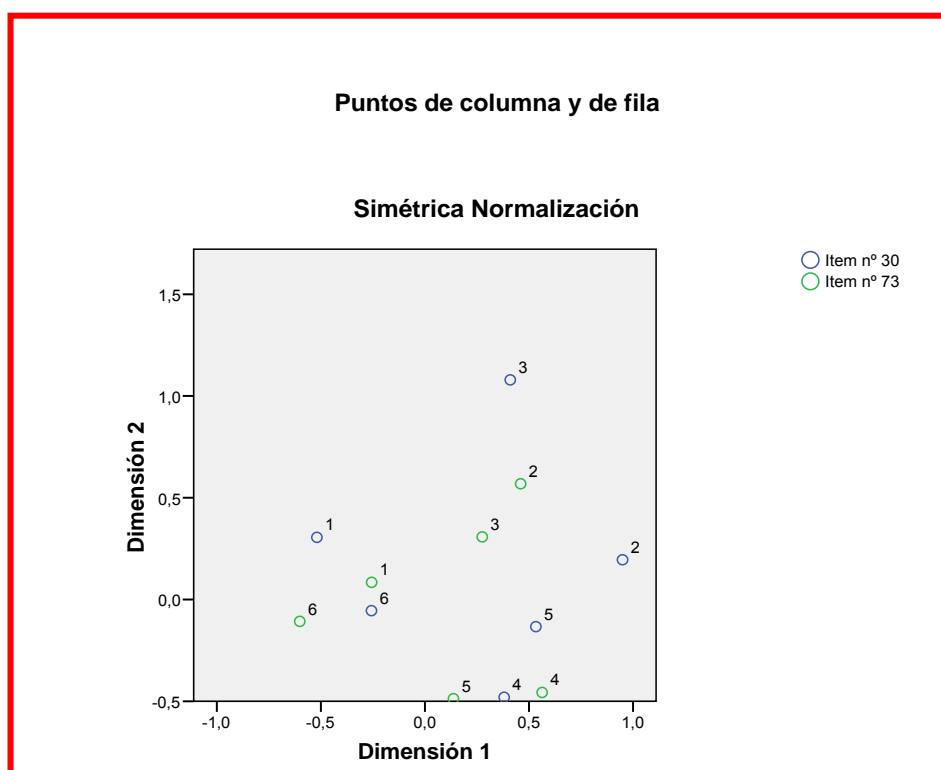


Tabla y Gráfico IV.7.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Cuando compro el material deportivo (ropa, balones...) me fijo sobre todo en la marca.

Comprobamos una ligera relación, que aunque como se puede apreciar los puntos no están próximos, sin mantienen una misma uniformidad. Las relaciones mas estrechas se establecen en las opciones más lejanas (1 y 6).

IV.8.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – En clase de E. Física aprendemos a darles distintos usos a un mismo material.

Ítem nº 79: En clase de E. Física aprendemos a darles distintos usos a un mismo material.	Ítem nº 30: Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.						Margen activo
	1	2	3	4	5	6	
1	9	4	3	6	4	28	54
2	4	1	1	9	5	20	40
3	6	6	4	12	9	36	73
4	10	4	10	20	29	71	144
5	15	11	17	21	39	85	188
6	32	14	21	28	50	264	409
Margen activo	76	40	56	96	136	504	908

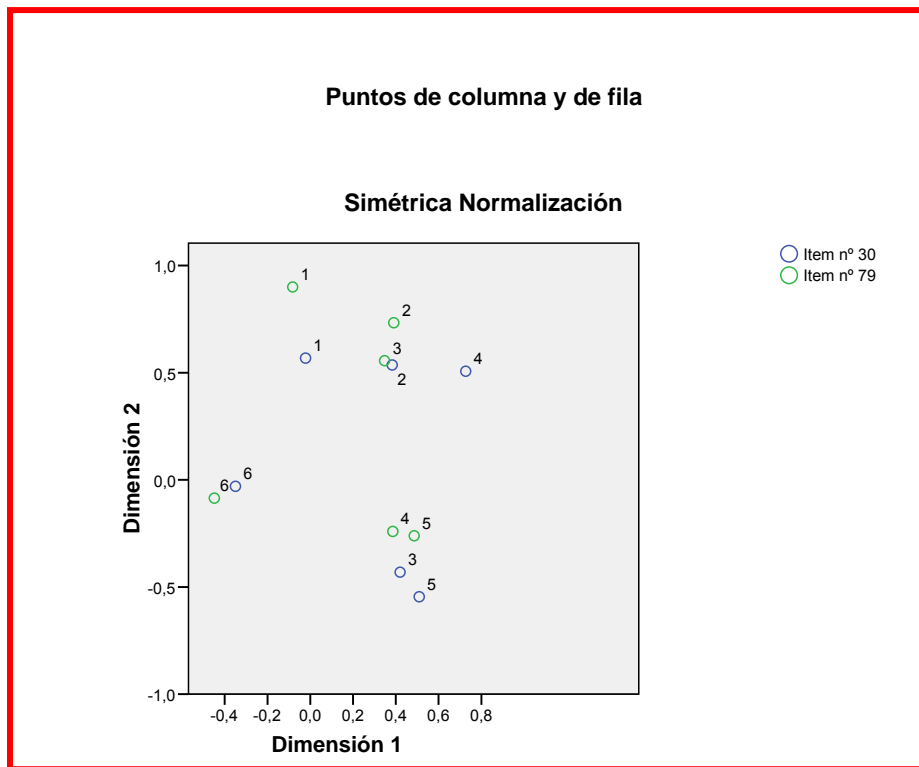


Tabla y Gráfico IV.8.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – En clase de E. Física aprendemos a darles distintos usos a un mismo material.

Encontramos una alta relación entre el alumnado que manifiesta realizar actividad física en su tiempo libre y quienes responden que en clase aprenden a darle diferentes usos al material, sobre todo en las opciones superiores (5 y 6), lo que es un síntoma claro de creatividad y autonomía, que son valores a destacar en quienes practican actividad física.

IV.9.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Mi maestro/a me enseña a que seamos críticos ante lo que aparece en la televisión, prensa, radio, Internet.

Ítem nº 70: Mi maestro/a me enseña a que seamos críticos ante lo que aparece en la televisión, prensa, radio, Internet.	Ítem nº 30: .- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.						Margen activo
	1	2	3	4	5	6	
1	26	6	9	24	19	93	177
2	5	3	4	6	13	29	60
3	11	10	9	15	22	88	155
4	8	11	14	22	27	91	173
5	5	5	6	13	25	70	124
6	22	5	14	16	31	133	221
Margen activo	77	40	56	96	137	504	910

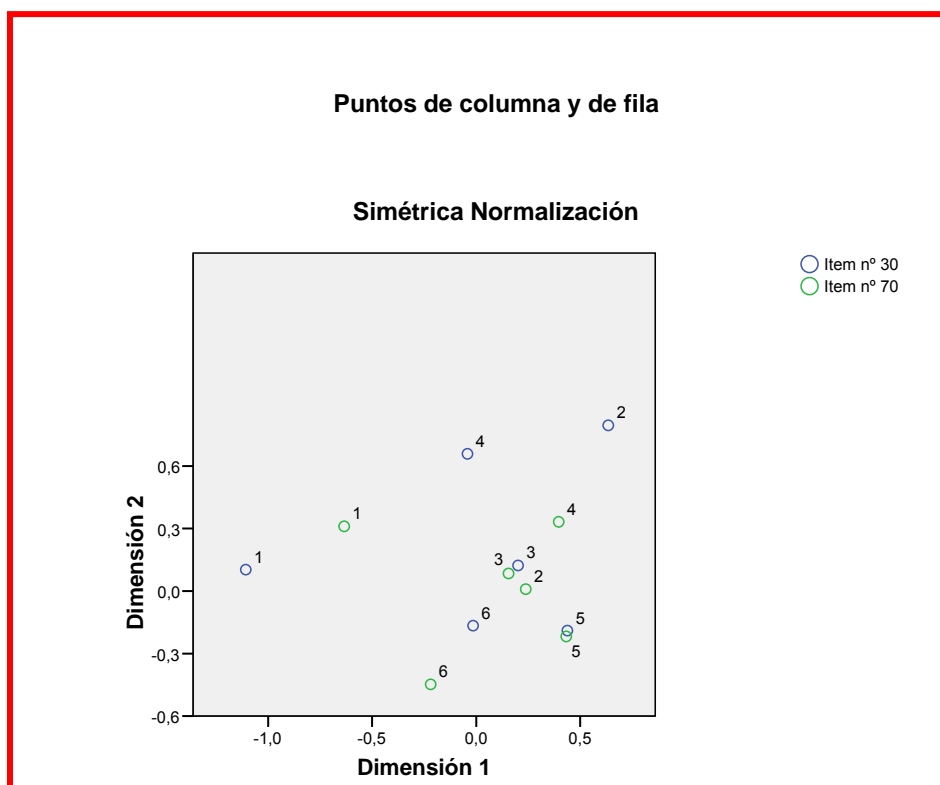


Tabla y Gráfico IV.9.- Por las tardes realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc. – Mi maestro/a me enseña a que seamos críticos ante lo que aparece en la televisión, prensa, radio, Internet.

No apreciamos proximidad entre los puntos, lo que interpretamos como escasa relación entre el alumnado que practica actividad físico-deportiva en su tiempo de ocio y quienes manifiestan que sus maestros les enseñan a ser críticos con lo que aparece en televisión.

IV.10.- Cuando me compro ropa, pienso en lo que dirán mis amigos/as - Si mis amigos/as se compran unas zapatillas de marca, yo me las compro igual.

Ítem nº 52: Cuando me compro ropa, pienso en lo que dirán mis amigos/as	Ítem nº 53: Si mis amigos/as se compran unas zapatillas de marca, yo me las compro igual.						Margen activo
	1	2	3	4	5	6	
1	366	27	12	14	0	5	424
2	66	16	12	5	0	1	100
3	61	29	11	8	2	0	111
4	49	18	23	5	6	2	103
5	28	9	15	10	5	1	68
6	55	6	9	17	6	9	102
Margen activo	625	105	82	59	19	18	908

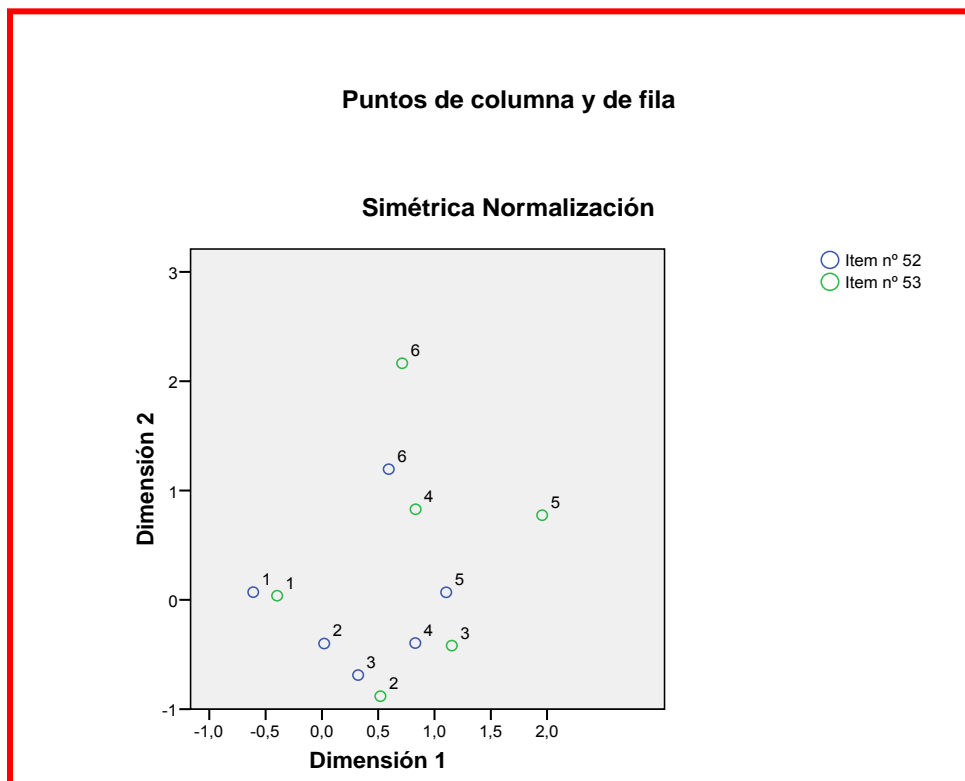


Tabla y Gráfico IV.10.- Cuando me compro ropa, pienso en lo que dirán mis amigos/as - Si mis amigos/as se compran unas zapatillas de marca, yo me las compro igual.

Comprobamos como existe alguna relación en las categorías inferiores (1 y 2), pero no se aprecian relaciones de proximidad en las opciones superiores (5 y 6).

IV.11.- Si mis amigos/as se compran unas zapatillas de marca, yo me las compro igual - Mis amigos me aconsejan sobre lo que debo comprar.

Ítem nº 54: Mis amigos me aconsejan sobre lo que debo comprar.	Ítem nº 53: Si mis amigos/as se compran unas zapatillas de marca, yo me las compro igual.						Margen activo
	1	2	3	4	5	6	
1	452	51	21	22	3	8	557
2	73	22	27	9	3	1	135
3	40	21	10	10	2	1	84
4	28	7	12	7	6	1	61
5	10	3	10	5	3	1	32
6	22	1	2	6	2	6	39
Margen activo	625	105	82	59	19	18	908

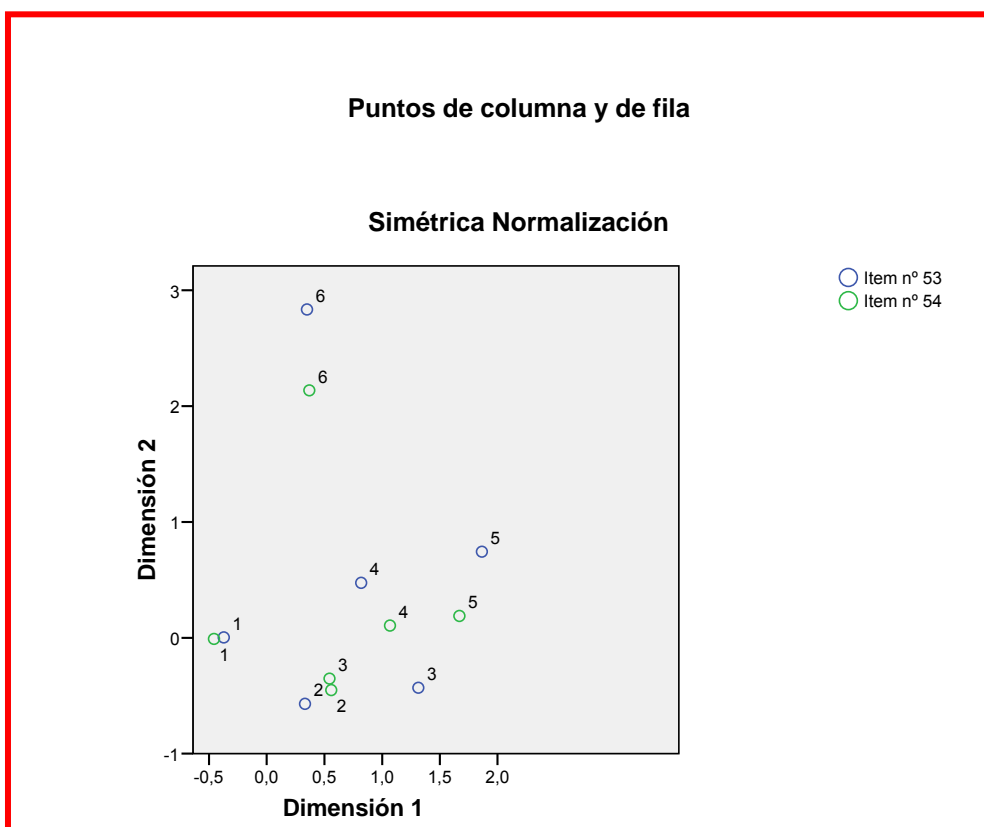


Tabla y Gráfico IV.11.- Si mis amigos/as se compran unas zapatillas de marca, yo me las compro igual - Mis amigos me aconsejan sobre lo que debo comprar.

La influencia de los amigos y de los iguales aparece claramente reflejada por la proximidad de los puntos en todas las categorías, mucho más acentuada en las categorías de opciones bajas (1, 2 y 3) que en las categorías de opciones altas (4, 5 y 6).

CAPÍTULO VI

**ANÁLISIS DEL GRUPO
DE DISCUSIÓN CON
PROFESORADO TUTOR
DE TERCER CICLO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

SUMARIO DEL CAPITULO VI

EVIDENCIAS CUALITATIVAS: ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO TUTOR DE TERCER CICLO DE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

❖ CAMPO 1.- LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. UNA SOCIEDAD DE CONSUMO

- 1.1.- Consumo (CON)
- 1.2.- Consumismo (CSM)
 - 1.2.1.- Consumir, consumir, consumir... (CCC)
 - 1.2.2.- Bueno, bonito, barato (BBB)
 - 1.2.3.- Marcamanía (MAR)
- 1.3.- Consumerismo (COS)
- 1.4.- Consumo y desarrollo sostenible (CDS)
 - 1.4.1.- Reciclado (REC)
 - 1.4.2.- Respeto al medio ambiente (RMA)

❖ CAMPO 2.- TRANSVERSALIDAD, CURRÍCULO Y EDUCACIÓN EN VALORES

- 2.1.- Actuaciones Transversales (TRA)
- 2.2.- Áreas Curriculares (CUR)
- 2.3.- Educación en Valores (EVA)
 - 2.3.1.- Respeto (VRE)
 - 2.3.2.- Responsabilidad (VRS)
 - 2.3.3.- La Igualdad (VIG)

❖ CAMPO 3.- HÁBITOS DE CONSUMO EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE

- 3.1.- Alimentación (HAL)
- 3.2.- Moda, vestido, calzado, indumentaria deportiva (HMY)
 - 3.2.1.- Moda y vestido, calzado (HMO)
 - 3.2.2.- Indumentaria deportiva (HID)
- 3.3.- Ocio, juegos, juguetes (HOC)
- 3.4.- Televisión (HTV)
- 3.5.- Pantallas amigas (HPA)

- 3.5.1.- Ordenador (HPO)
- 3.5.2.- Videoconsola (HVI)
- 3.5.3.- Móvil (HMO)

❖ **CAMPO 4.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN SOBRE LOS HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES**

- 4.1.- La Familia (AFA)
- 4.2.- La Escuela (AES)
- 4.3.- El Grupo de Iguales (AGI)
- 4.4.- Las Instituciones (AIN)
- 4.5.- Los Medios de Comunicación (AMC)
 - 4.5.1.- La publicidad (APU)
 - 4.5.2.- La Televisión (ATV)
 - 4.5.3.- Las Tecnologías (ATC)

❖ **CAMPO 5.- ANALIZANDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO**

- 5.1.- Valorar el “*ser*” más que el “*tener*” (VST)
- 5.2.- Hacia un autocontrol de los medios de comunicación y de la publicidad (APB)
- 5.3.- La Familia ante los nuevos retos (FAM)
- 5.4.- La Escuela como institución coordinadora (ESC)
- 5.5.- El profesorado como referente (PRR)

“Una persona moralmente educada tiene que conocer lo que debe hacer, querer hacerlo y ponerlo en práctica”.
JUAN ESCÁMEZ, 1998.

El Grupo de Discusión de Profesores Tutores de Tercer Ciclo de Educación Primaria, es un instrumento reflexivo y de análisis, en el que expresamos los pensamientos y las creencias que le han generado al investigador las opiniones vertidas en los diferentes campos en los que hemos dividido el análisis cualitativo del discurso (Rodríguez, Gil y García, 1996)¹.

En todo análisis cualitativo, dicen Marcelo (1991: 74²; Torres Campos, 2008: 484³; Posadas, 2009: 499)⁴ la tarea principal consiste en dar sentido a los datos, reducir las descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo... que convierten los datos textuales de la investigadora en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos.

En las investigaciones dónde se utiliza el análisis de contenido y el discurso, como instrumento principal para la obtención de resultados científicos es necesario construir un *Sistema de Categorías* (Vílchez Barroso, 2007: 266⁵; Marín Regalado, 2007: 439⁶; Torres Campos, 2008: 485⁷ y Posadas 2009: 500)⁸ para su posterior aplicación a los datos que se registran, categorizando

¹ Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

² Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE-MEC.

³ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴ Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵ Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la Comarca granadina de los “Montes Orientales” y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁶ Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo para la mejora de habilidades sociales, valores y actitudes en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁷ Torres Campos, J. A. (2008). *Ibidem*.

⁸ Posadas Kalman, V. (2009). *Ibidem*.

así la información y reduciendo dichos datos a una codificación que facilite el análisis cualitativo-interpretativo. Una categoría es una “*conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos concretos que tienen características comunes, son dimensiones simples de la variable que se estudia*” (De Lara y Ballesteros, 2001)⁹. La creación de un sistema de categorías, por tanto, supone conceptualizar previamente cada una de estas categorías en el estudio que nos ocupe para clasificar el conjunto de datos según los criterios previamente establecidos.

Pretendemos con este informe de investigación dar a conocer la interpretación y percepción propia sobre las opiniones, creencias y reflexiones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión. Trabajamos con datos, tal y como expresan Rodríguez, Gil y García (1996: 198)¹⁰: “...*estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.*”

El análisis del discurso es un procedimiento para la categorización de datos verbales y/o de conducta con fines de clasificación, tabulación e inducción de teorías explicativas de los pensamientos y comportamientos, centrado en el análisis del lenguaje como proceso (adaptado de la definición de análisis de contenido de Fox, 1981)¹¹ y de la definición de análisis del discurso de Colás y Buendía (1998)¹² y ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos (Krippendorff, 1990)¹³.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*. Al final aparecerá un código¹⁴ de referencia que indicará a quien corresponde la opinión, estos códigos se regirán por los siguientes criterios:

⁹ De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.

¹⁰ Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Ibidem*.

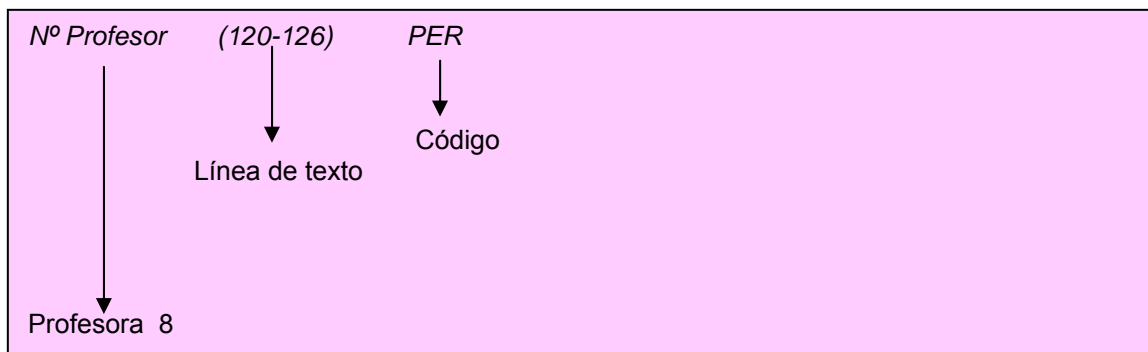
¹¹ Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA

¹² Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa (3ª edición)*. Sevilla: Alfar.

¹³ Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

¹⁴ Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993).

- Número asignado al Profesor/a.
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Siglas en Mayúscula, señalan el código utilizado.



Cuadro VI.1.- Referencias textos AQUAD FIVE.

El desarrollo del Grupo de Discusión con el profesorado tutor de 5º y 6º curso de Educación Primaria comenzó con una breve introducción por parte del Moderador, investigador del Grupo HUM-727.

Del análisis de los discursos del Grupo de Discusión hemos establecido los siguientes campos para su análisis.

- ❖ CAMPO 1.- LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. UNA SOCIEDAD DE CONSUMO
- ❖ CAMPO 2.- TRANSVERSALIDAD, CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN EN VALORES
- ❖ CAMPO 3.- HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
- ❖ CAMPO 4.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN EL CONSUMO DE LOS ESCOLARES
- ❖ CAMPO 5.- ANALIZANDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO

El Grupo de Discusión se realizó el día 18 de Mayo de 2009 en la Sala de Profesores del Colegio Público “Cano Cartamón” en la población de la Estación de Cartama (Málaga). El debate comenzó a las 17.15 horas y finalizó a las 19.00 horas. Participaron 8 profesores tutores, 5 hombres y 3 mujeres.

❖ CAMPO 1.- LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. UNA SOCIEDAD DE CONSUMO

No cabe duda de que todas las personas son consumidores de bienes y productos; además, sería muy difícil vivir hoy en la sociedad sin consumir, pero así mismo el mercado es tan poco transparente que a los consumidores les cuesta bastante identificar el producto que mejor responde a sus necesidades e incluso, si este producto le es necesario o no.
MILLÁN PUELLES, 1999.

Ciertamente, una de las características más sobresalientes del final del siglo XX y de estos inicios del nuevo milenio tiene relación, y en algunos casos dependencia, con el “*consumismo*”, una de las señas de identidad (García Colmenares, 2000: 12)¹⁵ de la sociedad de los países llamados desarrollados. Y es que fenómenos como el “*marquismo*”, la obsesión por determinadas marcas, eran desconocidos hasta hace pocos años en nuestra sociedad.

Por otro lado, el desarrollo abrumador de los medios de comunicación audiovisual, “*cuya acción es decisiva en la arquitectura de la cultura y desde ahí de la conciencia misma*” (Del Río, 1996: 75)¹⁶, y particularmente la publicidad, impregnan toda la cultura de la sociedad actual, ya que presentan mediante imágenes lo que esa sociedad cree de sí misma. Esta imagen publicitaria va a incidir incluso en los aspectos cognitivos, afectivos y sociales de la persona (García Colmenares, 2000: 11-25).

En este sentido, los consumidores se ven indefensos e incapaces de hacer frente a toda una serie de problemas que esta sociedad les plantea, lo que les lleva a consumir de manera automática, creándose falsas necesidades, o el deseo de acumular productos que no necesitan.

En este campo queremos conocer los pensamientos y creencias del profesorado tutor del alumnado de 5º y 6º respecto a los hábitos de consumo de su alumnado, si son o no consumistas y si se va instalando en sus personalidades actitudes consumeristas.

¹⁵ García Colmenares, C. (2000). Persona y consumo. Implicaciones educativas. *Tabanque*, nº 12-13. pp.11-25.

¹⁶ Del Río, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Madrid: Síntesis.

De las opiniones expresadas por el profesorado, hemos considerado de interés el establecer las siguientes categorías:

CAMPO 1:	LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. UNA SOCIEDAD DE CONSUMO		CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- Consumo		CON
	1.2.- Consumismo (CSM)	1.2.1.- Consumir, consumir, consumir...	CCC
		1.2.2.- Bueno, bonito y barato	BBB
		1.2.3.- Marcamanía	MAR
	1.3.- Consumerismo		COS
	1.4.- Consumo y desarrollo sostenible (CDS)	1.4.1.- Reciclado	REC
		1.4.2.- Respeto al medio ambiente	RMA

Tabla VI.2.- Campo 1: La Sociedad del Siglo XXI. Una Sociedad de Consumo.

1.1.- Consumo (CON)

Se aborda el dilema clave de la sociedad en la que vivimos, al plantear que se valora más “el tener” o “el ser”, la pregunta se les plantea en los siguientes términos, *¿Creéis que el alumnado tiene la percepción de que es mejor tener algo que ser algo en este momento, entre los 10 y los 12 años?.* Las opiniones del profesorado no dejan lugar a dudas:

*¿Ahora mismo? A esa edad, clarísimamente el tener por encima del ser.
Profesor 4 (046-047) CON*

*Es “yo quiero, yo tengo”. Consideran como de necesidad vital determinados temas puntuales como el móvil y otros determinados conceptos, es una necesidad, ellos es el querer algo por encima del ser algo.
Profesora 5 (050-054) CON*

Coincidimos con Collado (2005: 205)¹⁷ cuando considera que “no pocas veces se olvida que educar no sólo consiste en que los niños y jóvenes acudan a las escuelas a recibir información de profesores supuestamente preparados para “enseñar” sino que es sobre todo creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser

¹⁷ Collado Fernández, D. (2005). *Adquisición transmisión de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor en un grupo de alumnos y alumnas de primero de la ESO.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

sabidos y merecen serlo, en que los hombres y mujeres podemos mejorar unos a otros por medio del conocimiento”.

La educación como actividad orientada hacia una finalidad se traduce frecuentemente, en nuestro ámbito, con el término intencionalidad. La intencionalidad, en cuanto conciencia de algo a lo que se tiende, justifica la intervención educativa y la sitúa en el centro de la actividad humana, por cuanto pretende construir al ser humano en todas sus dimensiones. Existen ideales, fines y valores en la persona, porque ésta conoce (inteligencia) y desea (voluntad) metas superiores, incorporando a su vida cuantos valores, cree, perfección en su ser en cualquiera de sus dimensiones, de tal manera que es preciso que el alumnado adquiera actitudes de valoración del “ser” por encima del “tener”, desafortunadamente valorado en la sociedad del consumo.

La intencionalidad y racionalidad pues, características exclusivas del ser humano, lo son igualmente de la educación. De aquí que cualquier definición de ésta, de modo implícito o explícito, haga siempre referencia a la intención o tendencia de apropiarse de ciertos valores Marín Ibáñez (1994)¹⁸.

El sentido y fundamento de estos es el sentido y fundamento de la educación, aunque por las opiniones del profesorado, el alumnado valora los bienes de consumo por encima de otros aspectos.

En la última excursión realizada en Málaga todos los alumnos llevaban móviles, en el autobús no paraban de escucharse unos y otros móviles. El alumnado que no tiene móvil se siente mal, como si por ello no estuviera integrado.

Profesora 6 (055-059) CON

Para buscarle solución a este problema, lo tenemos realmente complicado. Nosotros estamos con los niños/as 5 horas, y como decía la compañera le han “metido”, el hecho de cuidado con el estuche que llevas al colegio si no vas a la moda. Vas a ser “más” que tu compañero si llevas un estuche que vas más a la moda.

Profesor 4 (080-085) CON

¹⁸ Marín Ibáñez, R. (1994). *Los valores un desafío permanente*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Erich Fromm (1976, 2007)¹⁹ prestigioso psicoanalista y pensador social, reflexiona sobre ello en su libro *¿Tener o Ser?*, “*Parece que tener es una función normal de la vida: para vivir debemos tener cosas. Además debemos tenerlas para gozarlas. Parece que la misma esencia de su ser consiste en tener; y si el individuo no tiene nada, no es nadie. Pero la mayoría encuentra demasiado difícil renunciar a la orientación de tener; todo intento de hacerlo les produce una intensa angustia, y sienten que renunciar a toda seguridad es como si los arrojaran al océano y no supieran nadar. No saben que cuando renuncian al apoyo de las propiedades pueden empezar a usar sus fuerzas y caminar por sí mismos.*”

Llegados a este punto de la discusión, el moderador introduce la variable del entorno sociocultural, para verificar si existen diferencias entre los diferentes centros, pueblos, ámbitos de la comarca. Así se les formula la pregunta: *¿Notáis cierta influencia, ya que sois de varios colegios, a nivel sociocultural a la hora del consumo, o prácticamente los aspectos generales que estamos comentando casi todos los alumnos tienden a ir igual?*

Yo pienso que no, pensamos que los colegios públicos son de un nivel sociocultural equivalente, económicamente parecidos, y las actitudes de nuestros alumnos pensamos que son similares. Lo que yo conozco de la zona son muy por el estilo. No sabríamos diferenciar, sin saberlo, qué alumno es de un centro u otro.

Profesor 4 (095-099) CON

Los problemas de consumo no pueden ser abordados desde un punto de vista simplemente teórico, despegado de la realidad. Cada problema lo es en la medida en que se da en un contexto concreto, y es ahí, en ese ámbito, donde adquiere sentido el análisis y la propuesta de alternativas. Los educadores estamos comprometidos a trabajar contextualizando, ayudando a las personas a definir problemas y soluciones dentro de parámetros espacio-temporales.

¹⁹ Fromm, E. (1976, 2007) *¿Tener o ser?*. Barcelona: Paidós.

Durante toda su vida Erich Fromm practicó un método de recuperación basado en el análisis de la propia conciencia, un método que se refleja en las páginas de este bello libro, en el que nos propone un “*arte de vivir*” cuyos pilares son el amor, la razón y la actividad productiva. Fromm nos explica que no es posible adquirir la sabiduría de la vida sin ningún tipo de esfuerzo o de sufrimiento -un engaño alimentado por la ideología consumista- y nos propone que nos esforcemos en recuperar nuestra fortaleza física, psíquica y espiritual, así como nuestras posibilidades de independencia, para que podamos abandonar la obsesión por el tener, característica de las condiciones económicas, políticas y sociales de la sociedad moderna, y centrar nuestra atención en el ser.

1.2.- Consumismo (CSM)

Autores como Álvarez y Álvarez (1988)²⁰, Pujol (1996)²¹ o Moulián (1998)²², indican que si bien la sociedad de consumo es la sociedad de la abundancia, la opulencia, la homogeneidad y el lujo, ésta también presenta una serie de indicadores negativos. En primer lugar, el *consumismo* se utiliza para designar la filosofía de la vida ejemplificada por la frase “*cuanto más consumo más feliz soy*” y, en concreto el consumo excesivo de bienes y servicios.

El “*consumismo*” se considera como una crítica a la organización de la economía de una sociedad neoliberal que, aunque tal como está ahora funciona a satisfacción tanto para los productores como para los propios “*consumidores*”, se puede decir que en su conjunto “*despilfarra*” ciertos recursos. Conllevan un período útil de poco tiempo, éstos son atractivos por su precio económico pero a largo plazo resultan ser más costosos, y además ocasionan daños al medio ambiente; también conducen a patologías como: la obesidad o la depresión que nos inducen a considerar la publicidad como engañosa, pensando que esto se puede resolver un problema consumiendo sin distinción, vestuario, alimentos o productos que pueden ser perjudiciales

1.2.1.- Consumir, consumir, consumir... (CCC)

El consumismo se incentiva a través de la publicidad, que en algunas oportunidades persuade a los consumidores de tal manera que éstos que acceden a realizar que ahora es “*necesario*” y antes se consideraba un lujo; la predisposición de la cultura del “*usar y tirar*” muchos productos. Así, al ser interrogado el profesorado sobre su percepción del alumnado respecto a los hábitos de consumo, estos no tienen duda en aseverar que su alumnado es mayoritariamente “*consumista*”.

*Son consumistas, aunque pretendamos inculcarle nada de marcas, como por ejemplo en el área que me compete que es en el área de EF, indicándoles que lo importante es ropa cómoda que te sientas a gusto.
Profesora 5 (030-034) CCC*

En mi opinión esto está ocurriendo también porque nos ha tocado vivir el momento, y los tiempos en los que estamos en los cuales se busca que no pensemos, que no nos detengamos a pensar, ni yo como profesor, ni el padre de familia, ni nadie. “Tú consume”. Es evidente, que nos lo están

²⁰ Álvarez, L. y Álvarez, N. (1988). *El consumo va a la escuela*. Barcelona: Laila.

²¹ Pujol, R. (1996). *Eixos Transversals. L'educació del consumidor*. Barcelona: Conselleria de Comerç, Consum i Turismo.

²² Moulián, T. (1998). *El consumo me consume*. Santiago de Chile: LOM

vendiendo así: “tú para ser una persona importante tienes que consumir”, “vales cuánto consumes”, ya que sino a la sociedad eres una persona que no le interesas. De alguna forma nos lo están haciendo saber de esta manera.

Profesor 4 (160-169) CCC

Los viajes culturales, deportivos o de otra índole y las salidas del centro son a juicio del profesorado una buena oportunidad para el alumnado de mostrar sus “poderes”.

...una situación similar al hecho que planteamos es cuando desde el centro escolar se propone realizar la actividad un día de ski en sierra nevada. No tienen material técnico como pueden ser guantes, pantalones de ski, chaqueta, etc. Es una actividad que no suelen realizar, y que pese a que se les indica que con un pantalón de pana y un pijama debajo del mismo es más que suficiente para pasar un día en Sierra Nevada (ya que acuden en mayo). Los niños/as (apoyados por sus padres) compran todo este material, con el desembolso que supone, para pasar un día en Sierra Nevada y quién sabe cuándo volverán a usarlo. Más de la mitad del alumnado adquiere para ese día esta ropa tan costosa.

Profesor 7 (230-241) CCC

A este respecto en las excursiones otro hecho a destacar es el dinero en efectivo que llevan los niños/as. Un hecho a destacar es que si un hermano mayor lleva a una excursión o viaje 120 euros, el menor exige la misma cantidad y lo sorprendente es que acaba consiguiendo dicho dinero.

Profesor 3 (260-264) CCC

1.2.2.- Bueno, bonito y barato (BBB)

Rao y Monroe (1989)²³ encuentran que, para productos de consumo, las relaciones entre precio y calidad percibida son positivas y estadísticamente significativas. Los consumidores en los que permanece la creencia de que las marcas con mayor calidad tienen mayor precio presentarán una mayor probabilidad de pagar un precio más elevado por las marcas de fabricante. Destacar que, esta correlación se produce con mayor intensidad en bienes de consumo duradero, caracterizados por un mayor esfuerzo de búsqueda de información, precios medios elevados e importante variabilidad en los mismos (Havlena y Desarbo, 1991)²⁴. La creencia de que las marcas y los precios altos garantizan la calidad está muy arraigada en las percepciones del alumnado, a tenor de las opiniones expresadas por el profesorado.

En este sentido, cuando he vestido algún chándal de marca, me han preguntado si es original o es ropa parecida que se venden en los

²³ Rao, A.R. y Monroe, K.B. (1989). “The Effect of Price, Brand Name and Store Name on Buyers’ Perceptions of Product Quality: An Integrative Review”. *Journal of Marketing Research*, 26, p.p.351-357.

²⁴ Havlena, W. y Desarbo, W. (1991). “On the Measurement of Perceived Consumer Risk”, *Decisión Sciences* 22 (1), p.p. 927-939.

mercadillos. A mí me han llegado a comentar, “maestra lo que tú llevas no es auténtico”.

Profesora 5 (150-154) BBB

Yo considero que no se juega igual ya que con unas zapatillas buenas (o un balón) de fútbol hay bastante diferencia con respecto a unas de peor calidad.

Profesor 1 (175-178) BBB

Realmente piensan que lo bueno está vinculado a la marca, necesariamente tiene que ser el balón o las zapatillas de la marca Adidas, por ejemplo.

Profesora 5 (180-183) BBB

1.2.3.- Marcamanía (MAR)

Martínez Sánchez (2000)²⁵ señalan el fenómeno de las marcas está tomando mucha fuerza en la sociedad de consumo actual tanto entre las personas adultas como entre los jóvenes, y dentro de éstos, entre el mismo alumnado de Educación Primaria. La sociedad invita a un consumo desmedido e incluso irreflexivo, guiado por la exhibición de marcas y muy bien conducido por la publicidad en los distintos medios de comunicación de masas.

Tal y como señalan Hernández Álvarez y Velázquez Buendía (1996)²⁶ su uso ha llegado a convertirse en un verdadero símbolo de prestigio y de identificación con las grandes figuras deportivas o del mundo de la música que, además, son utilizadas por la publicidad para crear “asociaciones entre los valores deportivos de la persona con los valores de calidad material de los implementos deportivos”. Las marcas inciden de forma decisiva en el consumo de los escolares, veamos algunas opiniones.

Pero son consumidores, en el sentido de “mira qué zapatillas nike”, “mira qué camiseta” “mira qué chándal de la marca tal me he comprado”, etc., entonces intentas potencias lo contrario, o crear un hábito que sea distinto a ese hábito, pero ellos son consumidores.

Profesora 5 (035-038) MAR

Yo pienso que realmente lo que existe son alumnos que influyen a los demás. Por ejemplo, ahora un alumno ha traído a clase el chándal del equipo de fútbol de Liverpool. A partir de ahí el objetivo de los demás es conseguir que sus padres le compren dicha ropa. Ocurre lo mismo con el equipo de fútbol del Real Madrid, pero se trata de ropa realmente tan cara que supone un esfuerzo para las familias.

Profesor 2 (100-107) MAR

Sin ir más lejos, el otro día un alumno mío llegaba al centro escolar con unas zapatillas nuevas Nike en la mano, ni siquiera las traía puesta. Las

²⁵ Martínez Sánchez, C. (2000). “Hacia una educación del consumidor desde la Educación Física y el deporte”. Revista digital-Buenos Aires. Año 5- nº 24. Agosto de 2000.

²⁶ Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez Buendía, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: MEC.

traía en la mano para enseñárselas a todos sus compañeros de la nueva adquisición que había realizado.

Profesora 6 (155-159) MAR

1.3.- Consumerismo (COS)

La sociedad de principios del siglo XXI necesita que formemos personas capaces de ver con ojos nuevos la realidad, de criticar constructivamente las disfunciones de nuestros sistemas y, sobre todo, de elaborar alternativas, modelos de pensamiento y acción distintos pero posibles. Y ello sólo será posible cuando nuestras experiencias educativas se sustenten sobre el desarrollo de la creatividad y la participación (Torres Guerrero, 2005: 227)²⁷. Afortunadamente, no todo es negativo, ya que existen propuestas educativas prácticas en la Comarca del Guadalhorce, que nos hacen vislumbrar unos consumidores más responsables, más críticos, que defiendan sus derechos.

Ellos entienden que lo que compran tiene que estar en condiciones, que tiene que funcionar. Y si no está bien, se lo dicen a sus padres, y les dicen que tienen que ir a reclamar dónde haya que ir.

Profesor 4 (210-214) COS

Varios profesores: Afirman al unísono que los alumnos sí exigen sus derechos a estas edades.

Profesorado (216-218) COS

Coincidimos con Novo (2004)²⁸ cuando considera que una Educación del Consumidor comprometida debe orientar al alumnado hacia un pensamiento global y una acción local, sabiendo que es en el entorno propio donde cada persona o cada grupo social puede poner a prueba las nuevas posibilidades de cambio, pero que todo ello ha de hacerse desde la conciencia global, en el reconocimiento de que los problemas son cuestiones que afectan al conjunto de la ciudadanía.

1.4.- Consumo y desarrollo sostenible (CDS)

El concepto de desarrollo sostenible tiene ya un espacio en el discurso educativo y por supuesto del discurso político, aunque la lectura de quienes han de tomar las decisiones sea en ocasiones mecánica y poco comprometida. Por otro lado, existen fuertes inercias en los espacios educativos que funcionan

²⁷ Torres Guerrero, J. (2005). Las actividades físicas de ocio y tiempo libre en el medio natural. Un espacio físico para la aventura de Educación Ambiental, en *Actas del Congreso nacional de educación Física y Medio Ambiente. "Deporte, ocio recreativo y medio natural. El Bosque* (Cádiz) septiembre 2005. pp. 210-236.

²⁸ Novo, M. (2004). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación. nº 11 - Educación Ambiental: Teoría y Práctica.*

como lastres y que sería necesario identificar y modificar para conseguir una nueva propuesta educativa.

González Gaudiano (2000)²⁹, considera que las primeras manifestaciones de los sistemas escolarizados frente a la incorporación de la Educación Ambiental fueron de rechazo. Esta actitud tenía dos orígenes, el primero debido a que las recomendaciones para su incorporación surgían de un ámbito institucional distinto del educativo, y el segundo, porque se aducía que el medio ambiente ya formaba parte del contenido escolar.

1.4.1.- Reciclado (REC)

Resolver los problemas ambientales o, mejor aún, prevenirlos, implica la necesidad de ir cambiando cada acción, de manera que se modifiquen los efectos de nuestra actividad individual y colectiva, para obtener un nuevo mosaico de fuerzas encaminadas en una dirección distinta: la sostenibilidad.

El reciclaje se define como el sometimiento de un residuo en el ciclo de producción para ser reutilizados como materia prima para la fabricación de objetos como por ejemplo, plásticos, vidrios, cartones, etc. El desecho extraído, tras ser reciclado no necesariamente cumplirá la misma función que cumplió en su vida útil.

En principio nuestro colegio tiene algunas intervenciones, con grupos que vienen de fuera, normalmente por parte del ayuntamiento sobre temas medioambientales, suelen trabajar el reciclaje, realizan charlas en 6º curso, y algún año en 5º curso de primaria.

Profesor 4 (001-005) REC

En este sentido quería mencionar el tema del reciclaje en el Ayuntamiento de Málaga. A raíz de querer trabajar el reciclaje de briks en los recreos en un colegio con 4 líneas desde infantil hasta 6º de primaria. Existía un container amarillo muy próximo al colegio, por lo que se compraron 4 contenedores de basura que se adornaron con pegatinas de colores amarillos para que los alumnos en los recreos los identificaran perfectamente.

Profesor 7 (610-617) REC

En el presente curso una de las actividades propuestas había que llevarla a cabo en casa, y trataba sobre el reciclaje, implicando a toda la familia. Este curso escolar se realizó en 5º curso, hace aproximadamente un mes sobre el papel reciclado, y colaboran algunas empresas locales. Suelen ser grupo de profesionales que presentan proyecto a la junta de Andalucía, ésta subvenciona la actividad y vienen al centro escolar a realizar actividades con el alumnado de tercer ciclo fundamentalmente.

Profesor 4 (006-012) REC

²⁹ González Gaudiano, E. (2000). *La transversalidad de la educación ambiental en el curriculum de la enseñanza básica*. CENEAN. Educación y Formación Ambiental. Ministerio de Medio Ambiente.

...yo sí, pero mis alumnos desayunan en clase antes de salir al recreo. Tenemos un rincón dónde hay una caja de color amarillo y antes de salir deben depositar el brik con el zumo o batido, y al finalizar el horario escolar cada día hay un encargado que se lo lleva y lo tira en el contenedor amarillo.

Profesor 7 (570-575) REC

Los problemas sociales relacionados con el reciclaje no se solucionan solamente con la educación. Las sociedades tienden a resistirse a los cambios. El ciclo tradicional de adquirir - consumir - desechar es muy difícil de romper. Reciclar en la oficina, en la escuela o en el hogar requiere de un esfuerzo extra para separar los materiales. Y este será el único camino para evitar el grave daño de los desperdicios en el medio ambiente tu ayuda es necesaria.

1.4.2.- Respeto al medio ambiente (RMA)

La Comisión Brundtland (1987)³⁰ definía el desarrollo sostenible como:

...aquel que satisface la necesidad de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

Guillén Rodríguez (2004)³¹, focaliza la problemática sobre el desarrollo sostenible entendiendo que la misma se ha extendido en muy diversos ámbitos, y se realiza las siguientes preguntas: *¿es un concepto? ¿un paradigma? ¿una utopía? ¿quién y bajo qué criterios define las necesidades? ¿es legítimo pensar transgeneracionalmente cuándo no hemos sido capaces de resolver los problemas de nuestras propias generaciones?.* Se presentan en la discusión algunas propuestas prácticas que se están llevando a cabo en sus centros.

³⁰ Comisión Brundtland (1987). La Comisión Brundtland, creada por la ONU y dirigida por la sueca Gro Harlem Brundtland, después de 4 años de trabajo se publicó la información generada en dicho tiempo bajo el nombre de "Nuestro Futuro Común", en el cual propusieron la siguiente definición: *"El Desarrollo Sostenible es un proceso de cambio en el que la explotación de los recursos, la dirección de las inversiones, la orientación del cambio tecnológico e institucional, están todos en armonía, aumentando el potencial actual y futuro para atender las necesidades y las aspiraciones humanas; todo esto significa que el desarrollo del ser humano debe hacerse de manera compatible con los procesos ecológicos que sustentan el funcionamiento de la biosfera"*

La Comisión Brundtland recomendó iniciar una nueva perspectiva de adaptar un crecimiento económico justo, desde el punto de vista ecológico, declarando que el desarrollo sustentable debe ser aplicado, tanto a la administración de la economía como al desarrollo de tecnología y al manejo de los recursos naturales, acompañado, congruentemente, de una renovación en los propósitos de la sociedad, orientado a un cambio de actitud de mayor respeto hacia los ecosistemas, la biodiversidad, el medio ambiente y los recursos naturales.

³¹ Guillén Rodríguez, P. C. (2004). Educación, medio ambiente y desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 11 - Educación Ambiental: Teoría y Práctica.

...en algunos centros lo que han hecho ha sido establecer unos turnos, en los que van apagando las luces de todas las aulas cuando se va al recreo, o en el tema del agua. Sin embargo, en su casa sí lo hacen con el agua, parece que cuando es algo común ya no lo consideramos un bien nuestro, y no tenemos la misma actitud.

Profesor 3 (559-564) RMA

El problema del desarrollo sostenible es un reto desde muchos puntos de vista ya que implica una serie de cambios esenciales en las formas tradicionales (lineales, economistas) de desarrollo. En efecto, se requieren transformaciones conceptuales, metodológicas y de valores para interiorizar los retos asociados a una transición hacia el desarrollo sostenible. Asimismo, se necesitan formas más democráticas en el ejercicio del poder y mayores posibilidades de participación social. Es imprescindible, por otro lado, una sociedad con mayor cultura ambiental que sea capaz de asumir los costos (en términos de hábitos de consumo y uso de la energía) implícitos en el tránsito hacia el desarrollo sostenible. Una estrategia privilegiada es la Educación, en todas sus derivaciones tanto formales como no formales.

Una educación que, más que “contemplar” los problemas, ayude a las personas a “sumergirse” en ellos, vivenciando desde dentro las grandes contradicciones que se están dando en la gestión de nuestros espacios naturales y urbanos, en el modo en que administramos nuestra biodiversidad, en la realidad de sociedades marcadas en unos casos por el despilfarro y en otros por la miseria. A la pregunta de si *¿creéis que el alumnado tiene conciencia del uso adecuado de la energía y del agua?*, hay opiniones diversas, como se muestra en los siguientes episodios.

En el tema del agua, se les machaca mucho, pero aún así es frecuente ver en los baños los grifos abiertos.

Profesor 7 (540-542) RMA

Tampoco a veces damos ejemplo porque, pese a que llevo luchando con este tema, ni los maestros apagan la luz cuando salen del aula y se queda vacía.

Profesor 4 (545-547) RMA

yo pienso que sí se apaga.

Profesora 5 (548) RMA

Mis alumnos son bastante conscientes en este tema. Este es mi segundo curso con ellos, y se les va notando el machaque constante en este sentido, consiguiendo algunos logros. Por ejemplo, el papel reciclable y reutilizable cada semana tenemos a un encargado al que se le entregan los folios escritos por las 2 caras y él se encarga de tirarlo al contenedor de reciclaje, también tenemos el rincón donde están los folios escritor por una sola cara para volver a ser utilizados. En un principio cuesta que lo asimilen, pero trabajando diariamente sí se consigue que adquieran el hábito.

Profesor 3 (575-584) RMA

El consumo responsable en definitiva trata de promover relaciones armónicas entre el ser humano y su entorno, con el fin de ofrecer lo mejor del mismo a futuras generaciones: *"El desarrollo sostenible lleva implícito un modelo solidario de sociedad en su sentido más amplio desde el punto de vista espacial y temporal. Una solidaridad que no es sólo con las personas y el resto de seres vivos de nuestro tiempo, sino también con los futuros"* (Gaona Pérez, 2000: 87).³²

³² Gaona Pérez, A. (2000). Desarrollo Sostenible y desarrollo solidario, en *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, núm. 15, p. 87.

❖ CAMPO 2.- TRANSVERSALIDAD, CURRÍCULO Y EDUCACIÓN EN VALORES

La educación del consumidor se dirige a desarrollar en el alumno capacidades relativas a la comprensión de su propia condición de consumidor, de sus derechos y deberes y del funcionamiento de la propia sociedad de consumo. Así, favorecerá la resolución de problemas relacionados con el consumo, y la autonomía de actuación y de criterio.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1992.

El término “*Temas transversales*”, tomado del inglés “*Cross Curricular Themes*”, se entiende como un sistema de planificación curricular facilitador de la toma de decisiones en lo relativo a la puesta en práctica de la educación en valores del alumnado desde todas las áreas. El citado término en nuestro país hace referencia a una serie de cuestiones de relevante interés en la actualidad, como la paz, el consumo y la convivencia (que incluye temas como la resolución de conflictos en el aula o la *inter* o *multiculturalidad*), la salud, la igualdad entre hombres y mujeres. En España es a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)³³ en 1990, que se incluye en el currículum escolar la enseñanza de dichos temas transversales en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, olvidándose, sin embargo, en este sentido a la universidad. A este respecto pensamos que la universidad no puede mantenerse al margen en relación a temas de gran interés social y personal, ya que la juventud presenta, como en la infancia, la adolescencia o la adultez, importantes necesidades educativas en referencia a estas cuestiones.

No deberíamos olvidar, sin embargo, que los valores básicos y las actitudes fundamentales aparecen en la escuela en torno a sus funciones vertebradoras: en el proceso del enseñar y el aprender, en el acceso a los diversos ámbitos de la cultura, en la sistemática de los conocimientos. El quehacer esencial sigue siendo el mismo, “*educar en valores*” a través de la práctica de actividades físicas, aunque para ello debamos iniciar el camino revisando los fundamentos de toda labor educativa..., y debamos acompañar el caminar con un fortalecimiento permanente de lo actitudinal.

³³ LOGSE (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 4/10/90.

La reciente puesta en marcha de la Ley Orgánica de Educación (LOE)³⁴ ha supuesto un retroceso en cuanto al tratamiento de los temas transversales, puesto que no se hace mención a ellos. Los valores tienen un peso específico importante en los principios que sustentan la ley: en el artículo primero, cuatro de los doce principios están referidos a valores. Otro tanto ocurre con los objetivos generales de la Educación Primaria, pudiendo observar como seis de los trece objetivos generales que aparecen en el artículo quince se centran en valores.

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión, hemos definido las siguientes categorías para este campo:

CAMPO 2:	TRANSVERSALIDAD, CURRÍCULO Y EDUCACIÓN EN VALORES		CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- Actuaciones transversales		TRA
	2.2.- Áreas Curriculares		CUR
	2.3.- Educación en Valores (EVA)	2.3.1.- Respeto	VRE
		2.3.2.- Responsabilidad	VRS
		2.3.3.- Igualdad	VIG

Tabla VI.3.- Campo 2: Transversalidad, Currículo y Educación En Valores

2.1.- Actuaciones Transversales (TRA)

El Consejo de Europa y de los Ministros de Educación reunidos en Junio de 1986 sostenían que los contenidos de Educación para el Consumo no deberían tratarse como contenidos independientes del resto de las asignaturas, sino más bien dentro de una enseñanza que incluyera aspectos de la sociedad

³⁴ LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En el Preámbulo se manifiesta: Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

contemporánea relacionados con los derechos y responsabilidades de los consumidores, y que abarcasen aspectos como: el funcionamiento de las fuerzas del mercado, el papel del consumidor en la economía, la toma de conciencia de las cuestiones relativas al medio ambiente, la actitud respecto a la publicidad, la actitud respecto a los medios de comunicación, la utilidad del tiempo libre...etc. (Álvarez Martín, 1994)³⁵. También recomendaban a los países miembros, que estos contenidos se fuesen introduciendo en los niveles de enseñanza obligatoria de todos los colegios, como años más tarde haría el MEC a través de la transversalidad.

Sin embargo, por las opiniones que siguen parece que estas buenas intenciones no han calado de forma profunda en todos los centros, así se expresa el profesorado.

En mi centro también se trabaja de forma puntual. Trabajan en colaboración con el aula del mar, diferentes temas que suelen cambiar en cada curso escolar. Estando dirigidas estas actividades para el tercer ciclo. Y se realiza un pequeño programa con actividades que a lo largo del trimestre se van haciendo pero se trabajan de forma puntual en clase.

Profesor 2 (015-019) TRA

Cualquier momento del proceso enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, el área de lengua castellana y estás dando algo de vocabulario, frases, etc., y sale algo relacionado con el medio ambiente y vemos a los alumnos interesados aprovechas la situación para ahondar un poco en estos contenidos.

Profesor 4 (025-030) TRA

Tenemos la firme convicción de que ante los actuales retos educativos a los que nos enfrentamos en España y en Europa (consumismo, problemas medio ambientales,...), es necesario un tratamiento específico y sistemático de estos temas, y no dejarlos diluir en la retórica legislativa. Actuaciones significativas en el campo que nos ocupa se reflejan en las siguientes opiniones.

En principio nuestro colegio tiene algunas intervenciones, con grupos que vienen de fuera, normalmente por parte del ayuntamiento sobre temas medioambientales, suelen trabajar el reciclaje, realizan charlas en 6º curso, y algún año en 5º curso de primaria.

Profesor 4 (001-004) TRA

Trabajan en colaboración con el aula del mar, diferentes temas que suelen cambiar en cada curso escolar. Estando dirigidas estas actividades para el tercer ciclo. Y se realiza un pequeño programa con actividades que a lo

³⁵ Álvarez Martín, M. N. (1994). La Educación del Consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, (159), 391-419.

largo del trimestre se van haciendo pero se trabajan de forma puntual en clase.

Profesor 2 (015-019) TRA

Suelen ser grupo de profesionales que presentan proyecto a la junta de Andalucía, ésta subvenciona la actividad y vienen al centro escolar a realizar actividades con el alumnado de tercer ciclo fundamentalmente.

Profesor 4 (011-014) TRA

2.2.- Áreas Curriculares (CUR)

La aspiración del profesorado para Giménez Fuentes-Guerra y Díaz Trillo (2002)³⁶ es que “*la clase funcione sin invertir demasiado tiempo en mantener su control y pudiéndose dedicar en mayor profundidad a intervenciones de enseñanza*”. Esos autores advierten de que no hay reglas mágicas que garanticen la transmisión y adquisición de hábitos y actitudes duraderas por parte del alumnado, pero mientras más conocimientos tenga el profesorado sobre la forma de actuar, más y mejor aprendizaje se generará en su alumnado.

Mis actuaciones se encuentran más centradas principalmente en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural.

Profesor 1 (031-033) CUR

En el área de lengua castellana y estás dando algo de vocabulario, frases, etc., y sale algo relacionado con el medio ambiente y vemos a los alumnos interesados aprovechas la situación para ahondar un poco en estos contenidos.

Profesor 4 (026-030) CUR

El paradigma contextual añade el componente del medio como un elemento mediacional en las relaciones en el aula, lugar donde se producen una serie de intercambios educativos. No se puede llegar a una clara concepción de lo que es la enseñanza sin comprender el contexto donde se desenvuelve; en el medio donde se desarrolla esta; se crea una interacción entre el profesor, el alumno y el propio contexto, mediando los elementos curriculares en las pretensiones y acontecimientos escolares.

...en este tipo de situaciones sí que los centros podemos realizar una labor medio decente al respecto

Profesor 2 (240-242) CUR

Desde la Educación Física, yo trato por todos los medios de educar para que los materiales y equipos que utilizan sean los adecuados, no po la marca sino por su funcionalidad. Seguro, que algo les queda.

Profesora 8 (218-220) CUR

³⁶ Giménez Fuentes-Guerra, J. y Díaz Trillo, M. (2002). Diccionario de Educación Física en Primaria. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*. Buenos Aires. Año 8. Núm. 47. Abril de 2002.

La capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones creadas por el contexto escolar, son una muestra de maduración y una señal inequívoca de que han asumido responsabilidades individuales y colectivas.

2.3.- Educación en Valores (EVA)

Es conveniente recordar, que una comprensión adecuada del aprendizaje ético de una persona ha de tener muy presente siempre tanto las relaciones existentes entre todos los factores de la personalidad moral (conciencia moral, juicio moral, autorregulación, empatía y toma de perspectiva social, etc.), y los que ahora vamos a considerar (los valores, las actitudes y los hábitos éticos), ha de existir una coherencia antropológica como marco de estas relaciones y predisposiciones. Una coherencia que aquí procuramos, con las propuestas de que el conocimiento ético sea la fuente de los valores morales, estos estén en el origen de las actitudes mas relevantes para la vida ética, y todo ello predisponga para las adquisición de los hábitos éticos mas importantes (Cobo Suero, 1993)³⁷.

Es interesante analizar la relación de los valores con los principios y con las actitudes. Entre los primeros; es decir principios y valores morales se da una relación intrínseca y mutuamente fecunda, que se descubre inmediatamente cuando se observa como operan unos y otros en la vida ética. Por un lado, el valor dinamiza el principio moral en orden a la acción ética y por otro, existe otra de gran interés para el aprendizaje moral, que tiene su origen en la virtualidad, por el que algunos valores se constituyen en principios de conocimiento moral. Así, el respeto y la responsabilidad se erigen como valores situados muy altos en la jerarquía que se promueve desde los centros escolares.

2.3.1.- Respeto (VRE)

El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes, los reglamentos y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir. Las opiniones de nuestros profesores coinciden con la de Albistur Unanue (2002)³⁸ cuando considera que respetar es optar por la integridad que exige una capacidad de asumir nuestros propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos.

³⁷ Cobo Suero, J. M. (1993). *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid: Ediciones Endimión.

³⁸ Albistur Unanue, I. (2002). *Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes*. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18-25)

...nosotros en el centro podemos decir que suelen cuidar bastante el material. De hecho uno de vosotros me ha preguntado si el centro es de nueva creación y cuenta con más de 25 años de antigüedad por lo que consideramos que sí que cuidan el material.

Profesor 4 (538-540) VRE

Por ejemplo, el curso pasado cambiaron las mesas de las aulas, y no había derecho a que las cambiara porque estaba nuevas y ha sido una pena ya que podrían haber aguantado mucho más tiempo (aunque tenían 25 años de edad). Es una tarea muy laboriosa, y hay que estar machacando, actitudes como “acuérdate que tu hermano o amigo viene el curso que viene y quiere tener la mesa como la tienes tú”. Si se trabaja en este sentido, sí se puede conseguir.

Profesora 8 (530-53) VRE

Lo más interesante, aún actualmente, es que el aula, la escuela para el alumnado, es un lugar constante de aprendizaje; donde adquiera modelos de actuación y desarrollo. Su modo de compartir, de relacionarse, serán sus experiencias y éstas le darán sentido y significado para el futuro.

2.3.2.- Responsabilidad (VRS)

Enseñar a los niños a ser responsables requiere un ambiente especial en el hogar y en la escuela. Se trata de conseguir un ambiente que les ofrezca información sobre las opciones entre las que deben escoger y las consecuencias de cada una de ellas, y que les proporcione también los recursos necesarios para elegir bien.

La responsabilidad es la habilidad para responder; se trata de la capacidad para decidir apropiadamente y con eficacia, es decir, dentro de los límites de las normas sociales y de las expectativas comúnmente aceptadas.

Actualmente, pues, en casi todos los países del mundo se está exigiendo “responsabilidad” a los ciudadanos, empresas e instituciones que, con sus actuaciones indeseables están provocando afecciones ambientales, es decir, en el caso del agua, se están exigiendo responsabilidades a una parte de la sociedad, por su uso indebido e insolidario, a veces con fines especulativos del agua, de la electricidad. Actuaciones cotidianas tomadas como hábito puede redundar en la mejora de la responsabilidad individual y colectiva, así es expresado en la discusión.

En el tema del agua, se les machaca mucho, pero aún así es frecuente ver en los baños los grifos abiertos.

Profesor 7 (540-542) VRS

...yo pienso que sí se apaga la luz.

Profesora 5 (548) VRS

Mis alumnos son bastante conscientes en este tema. Este es mi segundo curso con ellos, y se les va notando el machaque constante en este sentido, consiguiendo algunos logros. Por ejemplo, el papel reciclable y reutilizable cada semana tenemos a un encargado al que se le entregan los folios escritos por las 2 caras y él se encarga de tirarlo al contenedor de reciclaje, también tenemos el rincón donde están los folios escritor por una sola cara para volver a ser utilizados. En un principio cuesta que lo asimilen, pero trabajando diariamente sí se consigue que adquieran el hábito.

Profesor 3 (575-584) VRS

En algunos centros lo que han hecho ha sido establecer unos turnos, en los que van apagando las luces de todas las aulas cuando se va al recreo, o en el tema del agua. Sin embargo, en su casa sí lo hacen con el agua, parece que cuando es algo común ya no lo consideramos un bien nuestro, y no tenemos la misma actitud.

Profesora 8 (521-524) VRS

Estas opiniones van en la misma línea de lo expresado por Cardona (2003)³⁹, que considera que “en torno a la responsabilidad se aglutinan importantísimas dimensiones del proceso educativo y, por lo tanto, se juega allí nada menos que la posibilidad de asumirnos como seres dignos y libres”. Esto exige estar dispuesto a asumir la responsabilidad de los propios actos y del logro de las metas. La responsabilidad de uno mismo es esencial para la autoestima, y es también un reflejo o manifestación de la misma.

2.3.3.- La Igualdad (VIG)

En muchas ocasiones se impone, de manera a veces inconsciente, un modelo determinado que corresponde a una visión unívoca y única de la realidad. Una visión única que potencia unos patrones de conducta y unos aprendizajes frente a otros y, por tanto, favorece a unos sectores de población determinados.

Volvemos al dilema del tener y el ser. Quien tiene está a la moda, quien no tiene puede en ocasiones no sentirse en igualdad de condiciones que los que poseen. Pero aún es más grave, si el no tener puede ser causa de alguna discriminación. En los siguientes episodios se reflejan claramente estas ideas,

En la última excursión realizada en Málaga todos los alumnos llevaban móviles, en el autobús no paraban de escucharse unos y otros móviles. El alumnado que no tiene móvil se siente mal, como si por ello no estuviera integrado.

Profesora 6 (55-058) VIG

³⁹ Cardona, V. (2003). Educadora Familiar. Disponible en <http://www.E-cristians.net> Consulta realizada el día 25/12/2009

El alumnado que en este caso no posee móvil se siente como un bicho raro respecto a sus compañeros.

Profesora 5 (060-062) VIG

Vas a ser “más” que tu compañero si llevas un estuche que vas más a la moda.

Profesor 4 (084-085) VIG

La discriminación implica cualquier acto o conducta que tiene como resultado denegar a determinadas personas igualdad de trato con respecto a otras personas por motivo de su pertenencia a un grupo determinado de la sociedad o por carecer de los recursos de otros.

En ocasiones, no es fácil incorporarse al grupo cuando no hay demasiada intención de cambiar los comportamientos. Voli (2004)⁴⁰, dice a este respecto *“que cuando consideramos que no somos totalmente aceptados por los compañeros, sabemos que tenemos que hacer algo para cambiar, pero pensamos que es difícil, que va a costar mucho, que los demás no nos van a dejar, que no es posible, y no son más que excusas”*.

La investigación de Marín Regalado (2007)⁴¹, realizada con alumnado de las mismas edades que las nuestras, también encuentra actitudes discriminatorias por el aspecto externo, ropa, moda, calzado, aseo..., así la investigadora entiende que *“estamos viviendo en medio de una revolución del cuerpo”*. La imagen corporal puede ser vista como la relación entre el cuerpo de una persona y los procesos cognitivos como creencias, valores y actitudes. Desde este punto de vista la imagen corporal puede ser definida como una representación interna, mental, o autoesquema de apariencia física de una persona.

La estima corporal influye en la autoestima, lo que significa que sentirse bien con el propio cuerpo producirá un efecto general de bienestar. Velázquez Callado (2001)⁴² entiende que desde este punto de vista *“la estima corporal y la autoestima están relacionadas. Se supone, entre tanto, que la autoestima podría ser diferente en función de varios dominios: lo físico, lo escolar, y lo social”*.

⁴⁰ Voli, Franco (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid. Editorial PPC.

⁴¹ Marín Regalado, M^a N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁴² Velázquez Callado, C. (2001). Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 36 - Mayo de 200*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>. Consulta realizada el 20 de Octubre de 2009.

❖ CAMPO 3.- HÁBITOS DE CONSUMO EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE

El hábito constituye el efecto de actos repetidos y la aptitud para reproducirlos.
C.A. DUBRAY, 2000.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001)⁴³ define los hábitos como el modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas.

El hábito constituye el efecto de actos repetidos y la aptitud para reproducirlos. Puede ser definido como “una cualidad difícil de cambiar por la que un agente, cuya naturaleza consiste en actuar indeterminadamente de un modo u otro, queda dispuesta fácilmente para seguir esta o aquella línea de acción a voluntad” (Dubray, en Rickaby, Moral Philosophy).⁴⁴

Los principales factores del crecimiento de un hábito son:

- *El número de repeticiones, dado que cada repetición fortalece la disposición producida por el ejercicio anterior.*
- *Su frecuencia: un intervalo muy prolongado de tiempo hace que la disposición se debilite mientras que uno muy corto no ayuda a que haya suficiente reposo, lo cual produce fatiga orgánica y mental.*
- *Su uniformidad: el cambio debe ser lento y gradual y los elementos nuevos deben añadirse poco a poco.*
- *El interés que se pone en las acciones, el deseo de tener éxito y la atención que se da.*
- *El placer que resulta o el sentimiento de éxito con el que se asocia la idea de la acción.*

Desde el punto de vista ético, la principal división de los hábitos es la que los separa en buenos y malos, o sea, en virtudes y vicios, según que lleven a acciones conformes o contrarias a las reglas de moralidad. No hace falta decir Collado Fernández (2005: 67)⁴⁵, insistir en la importancia del hábito en la

⁴³ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2001). Disponible en <http://www.rae.es>. Consulta el 20 de octubre de 2009.

⁴⁴ Dubray, C. A. (2000). *The Catholic Encyclopedia, Volume I*. Transcrito por Mary Ann Grelinger. Traducido por Algara Cossío, J.

⁴⁵ Collado Fernández, D. (2005). *Adquisición transmisión de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor en un grupo de alumnos y alumnas de primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

conducta moral, puesto que la mayor parte de las acciones humanas se realizan bajo su influencia, frecuentemente sin reflexión, y de acuerdo a principios o prejuicios a los que la mente se acostumbra.

En este campo pretendemos realizar un acercamiento a los hábitos de consumo del alumnado, desde la perspectiva del profesorado tutor, que convive diariamente con los mismos.

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión, hemos definido las siguientes categorías para este campo:

CAMPO 3:	HÁBITOS DE CONSUMO EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- Alimentación		HAL
	3.2.- Moda, Vestido, Calzado, Indumentaria deportiva (HMY)	3.2.1.- Moda, vestido, calzado	HMO
		3.2.2.- Indumentaria deportiva	HID
	3.3.- Ocio, juegos, juguetes		HOC
	3.4.- Televisión		HTV
	3.5.- Pantallas amigas (HPA)	3.5.1.- Ordenador	HOR
		3.5.2.- Videoconsola	HVI
		3.5.3.- Móvil	HMV

Tabla VI.4.- Campo 3: Hábitos de Consumo en el alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria

3.1.- Alimentación (HAL)

En las últimas décadas se han producido importantes cambios en los hábitos dietéticos de las sociedades occidentales. Briones, Loscertales y Pérez Lozano (1999: 11)⁴⁶ señalan que *"la alimentación en Andalucía a mediados del siglo XX se correspondía a la de una sociedad agraria semidesarrollada, con un elevado porcentaje del presupuesto familiar gastado en comida, un alto nivel de autoabastecimiento y una dependencia económica general de la producción agraria"*.

⁴⁶ Briones, E.; Loscertales, M. y Pérez Lozano, M. J. (1999). *Guía de adquisición de nuevas tecnologías en los centros sanitarios de Andalucía*. Sevilla: Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias de Andalucía.

La industrialización en la producción alimentaria y las mejoras en su distribución, unido al incremento de la renta *per cápita*, han favorecido una mayor oferta de alimentos y accesibilidad de capas más amplias de población a todo tipo de alimentación. Estos hechos han favorecido la sustitución progresiva de la dieta mediterránea por otros hábitos dietéticos, basados en la "fast food", cuestionados por su impacto negativo sobre la salud, ya que suelen ser alimentos con una gran concentración de energía y, a la vez, con una menor densidad de micronutrientes esenciales (-calorías vacías). Briones. Loscertales y Pérez Lozano (1999: 11)⁴⁷

En esta línea el moderador plantea la siguiente pregunta al profesorado participante en el Grupo de Discusión: En el tema de la alimentación, los que tenéis comedor, *¿notáis si son delicados a la hora de la comida o no lo son?* Como era de esperar las opiniones son de todo tipo, en función de múltiples variables individuales.

A nosotros este año nos han llegado muchos padres diciéndonos, que no les hace falta el comedor, que no está trabajando pero para que le enseñen a comer, por esta razón apunta al comedor a sus hijos/as. Están valorando que en el comedor comen, medianamente razonable, están comiendo bien, comen frutas, y además sin marcas en los productos comestibles.

Profesor 4 (295-302) HAL

Hay un poco de todo, no podríamos generalizar.

Profesora 5 (192) HAL

Ya que en este sentido, es frecuente los alumnos que te piden un Ketchup "prima", batidos de marcas, etc. Eso sí, en este aspecto creo que los colegios están haciendo una labor importante

Profesor 4 (303-306) HAL

En la línea expresada por los profesores tutores de nuestro Grupo de Discusión se declara Vilchez Barroso (2007: 60)⁴⁸, que considera que "es fundamental enseñar a los alumnos desde edades tempranas la importancia que tiene la alimentación en el mantenimiento de la salud, así como en el desarrollo emocional y psicosocial".

Los hábitos alimentarios adquiridos en este periodo son decisivos en el comportamiento alimentario en la edad adulta, y éste, a su vez, puede incidir en

⁴⁷ Briones, E.; Loscertales, M. y Pérez Lozano, M. J. (1999). *Guía de adquisición de nuevas tecnologías en los centros sanitarios de Andalucía*. Sevilla: Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias de Andalucía.

⁴⁸ Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

los comportamientos de las siguientes generaciones. La educación debe considerarse, por tanto, como una herramienta indispensable en la prevención de los trastornos alimentarios.

Coincidimos con Dule Rodríguez (2006: 87)⁴⁹, cuando plantea que la educación nutricional se inserta dentro de la Educación para la Salud, tema transversal que se debe trabajar desde las diferentes áreas del currículo, por ejemplo, dice *“desde el área de Ciencias Sociales se pueden investigar los cambios en los hábitos alimentarios de las distintas culturas y su posible relación con los descubrimientos; en Ciencias Naturales se podrían analizar dietas partiendo del menú semanal del comedor escolar, en el área de Lenguas Extranjeras se puede investigar y aprender los comportamientos alimentarios en los países de la cultura del idioma estudiado”*.

3.2.- Moda, vestido, calzado, indumentaria deportiva (HMV)

3.2.1.- Moda y vestido, calzado (HMO)

Brée (1995)⁵⁰ considera que *“los niños se han convertido en un importante sector de consumidores, al que, cada vez más, la industria presta una atención específica. A menudo, los padres comprueban que la publicidad fomenta los caprichos infantiles y se preguntan si estas influencias no estarán causando un efecto deseducador sobre sus hijos”*. Las opiniones que siguen muestran hasta que punto la moda en el vestir ha calado en los niños y niñas, y como esta moda influye en sus relaciones personas y sociales.

Dentro de mi grupo-clase tengo un alumno que se encuentra realmente obsesionado por la ropa (sigue todas las modas). Suele ir con su madre de compras, y sin ir más lejos la semana pasada se gastó 150 euros en ropa. Se lo comenta constantemente a sus compañeros, cada día acude al centro con jerseys, zapatos de marca, etc.

Profesor 1 (130-135) HMO

Por el gusto, porque se lleva, por la moda. Ese sentimiento de necesidad o que le haga falta, realmente no lo tienen ya que todas las necesidades están cubiertas.

Profesora 5 (220-223) HMO

Cada vez es más costoso vestir a los niños, proveerles de todo aquello que necesitan y que se les proporciona por gusto. Las marcas se convierten en una cruz que se llevará durante toda la vida, no existe el conformismo con otro

⁴⁹ Dule Rodríguez, S. (2006). *La práctica de actividad físico deportiva y su relación con componentes fundamentales del estilo de vida en escolares de la provincia de Ciego de Ávila, Cuba*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵⁰ Brée, J. (1995). *Los niños, el consumo y el marketing*. Barcelona: Paidós.

artículo de similares características, “*si no es Adidas, Reebok, Levis, Guess, Agatha Ruiz de la Prada, etc, no lo quiero*” (Gámez, 2009: 49)⁵¹.

Los niños/as no se plantean nada a medio-largo plazo. Necesito esto para esto, lo quiero, pero lo quiero para ayer. No me planteo si es necesario ni nada de eso. Lo quiero porque lo quiero, porque lo tiene mi compañero, porque está de moda, pero lo quiero y ahora. Si me hace falta o no me da igual.

Profesor 4 (225-330) HMO

En este punto de la discusión el moderador introduce otro tema de debate de actual relevancia, “*la utilización de uniformes en los centros escolares*”, como medida correctora e igualitaria, para disminuir el impacto de las modas sobre el alumnado. A pesar de que se considera una medida adecuada, la comunidad escolar (padres y alumnado no tienen la misma percepción).

Yo creo que evitaría ese problema los uniformes en los centros escolares. Muchos padres no quieren uniformes.

Profesora 6 (445-447) HMO

...si no se pone obligatorio, la mayoría no lo usan porque no les gusta. Ya que en un colegio público no puedes poner obligatorio un uniforme.

Profesora 5 (450-452) HMO

En el colegio de mi hija hay uniforme, y sólo van vestidas mi hija y una compañera todos los demás no utilizan el uniforme. No quieren ir vestido de uniformes.

Profesora 6 (460-463) HMO

Al hablar de niños entre 10-12 años de edad, éstos son un poco reacios a usar uniforme. Si nos fijamos en infantil y primer ciclo de primaria vemos como todavía se mantiene un elevado porcentaje de alumnos con uniforme pero sin embargo va disminuyendo considerablemente a medida que vemos cursos mayores.

Profesor 4 (465-470) HMO

3.2.2.- Indumentaria deportiva (HID)

Tal y como expresan Otero, Isla y Fernández (2000)⁵², los productos característicos del sector serían aquellos que son típicos del deporte, es decir, los que satisfacen directamente la demanda de los usuarios activos o pasivos del mismo.

⁵¹ Gámez Sánchez, L. (2009). *Tratamiento del tema transversal de Educación para el Consumo en el alumnado de tercer ciclo de la provincia de Granada*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada.

⁵² Otero, J. M.; Isla, F. y Fernández, A. (2000). *Estudio socioeconómico del deporte en Andalucía. 1998-1999*. Junta de Andalucía: Consejería de Turismo y Deporte.

Podría afirmarse que el sector de productos deportivos incluiría todos aquellos que se compran para la práctica del deporte o uso de material deportivo. El consumo de los escolares va dirigido principalmente hacia:

- Ropa de deporte, prendas para bebé, otras prendas para vestir y partes de prendas.
- Calzado deportivo.
- Artículos de deporte.
- Equipamiento deportivo.

El alumnado influido por la publicidad, por las modas establecidas es presa fácil de la “*marcamanía*”, como puede apreciarse en las siguientes opiniones.

Pero son consumidores, en el sentido de “mira qué zapatillas nike”, “mira qué camiseta” “mira qué chándal de la marca tal me he comprado”, etc., entonces intentas potencias lo contrario, o crear un hábito que sea distinto a ese hábito, pero ellos son consumidores.

Profesora 5 (035-038) HID

Sin ir más lejos, el otro día un alumno mío llegaba al centro escolar con unas zapatillas nuevas Nike en la mano, ni siquiera las traía puesta. Las traía en la mano para enseñárselas a todos sus compañeros de la nueva adquisición que había realizado.

Profesora 6 (155-159) HID

El profesorado puede aquí incidir positivamente en la creación de hábitos adecuados de consumo, al realizar compras adecuadas, buscando la relación calidad-precio de los materiales deportivos, haciéndoles ver al alumnado que no siempre lo más caro es lo mejor.

A la hora de comprar material, comparo precio y el que salga más barato con cierta calidad, ese adquirimos. Comparando diferentes folletos de material deportivo, el que tenga buena relación calidad-precio

Profesora 5 (470-473) HID

También hay que ver el material del que está hecho, porque por ejemplo compras unas raquetas malas y a los dos días ya están rotas.

Profesor 2 (475-477) HID

...en material como raquetas quizás si hay que mirar bien los materiales, sin embargo, por ejemplo en balones quizás no haya tanta diferencia en la calidad de los materiales.

Profesor 7 (480-483) HID

El ejemplo del profesorado, puede hacer mucho más a favor de un consumo responsable, que intensas “*pláticas*” y “*sermones*” sobre la importancia de racionalizar el consumo deportivo, así lo entiende el profesorado participante en el Grupo de Discusión.

De hecho, he decidido no vestir algunas prendas deportivas que poseo de conocidas marcas (provenientes en su mayoría de regalos) con el fin de evitar el que los alumnos me identifiquen con ropa de marca y así evitar esta actitud de consumismo. En este sentido, durante el curso pasado asistí varios días con un chándal de la marca Adidas y constantemente me estaban analizando y elogiando ese chándal por ser de la marca que es.

Profesor 4 (200-206) HID

Nosotros como maestros de Educación Física usamos el uniforme del colegio en nuestras clases, y el alumnado si lo usa.

Profesores 2 y 3 (455-457) HID

3.3.- Ocio, juegos, juguetes (HOC)

3.4.- Televisión (HTV)

Figueras Valero (2008: 175)⁵³, indica que según los últimos estudios, el niño consume en torno a 1.300 horas anuales de televisión, mientras que en el colegio apenas pasa 1.000 horas. Los padres pueden cuestionar ante los hijos el trabajo de los maestros, pero, *¿le apagan la televisión al niño? ¿le cambian el canal? ¿saben los padres qué programas consumen sus hijos, que información, qué valores les están transmitiendo desde el interior de su propio hogar?*.

El profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión se muestra muy crítico con las familias a la hora de racionalizar el tiempo que los niños y niñas dedican a ver la televisión, y no sólo en la dimensión temporal, sino en el control de los programas, en los horarios...

Si analizamos que en horario televisivo en el que se supone ya no hay niños viendo la TV suele ser en el que existe un elevado número de anuncios publicitarios dedicados al público infantil. En este sentido existe un exceso realmente sorprendente con los regalos de comuniones. Los anuncios potencian hacer creer al padre "usted es un mal padre si su hijo no tiene la última videoconsola".

Profesor 4 (070-075) HTV

Pues para empezar que no es lógico que vean series como "Sin tetas no hay paraíso" y se queden hasta las doce la noche viendo la televisión. Creo que no hay control sobre la televisión.

Profesor 1 (320-323) HTV

...el problema radica en que los padres ven la televisión más que ellos. Los niños se acuestan más de las 12 de la noche casi a diario.

Profesor 2 (325-327) HTV

⁵³ Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

...yo por ejemplo un día de trabajo a las diez y media u once la noche estoy acostado, y prácticamente todos los alumnos de mi clase se acuestan más tarde que yo.

Profesor 1 (328-330) HTV

Es un axioma aceptado en comunicación que la televisión no se limita a reflejar la realidad, sino que en buena medida contribuyen a crearla. Podemos decir que existe una realidad que efectivamente es, verídica, y una realidad mediática, que en apariencia es reflejo especular de aquélla, pero que de hecho toma de ella sólo lo que le interesa, refundiéndolo para ofrecerlo a la audiencia de manera simplificada y esquemática. Se trata de una realidad distorsionada, por cuanto es fruto de la selección del emisor y obedece a los cánones ideológicos, sociales, económicos, culturales e incluso religiosos de éste. (Gómez Calderón, 2005)⁵⁴. Este fácil acceso al mundo de la televisión, sin menospreciar su papel cultural, informativo o formativo, está incidiendo sobre el alumnado de forma negativa, según se desprende las siguientes opiniones.

...nos encontramos con que muchos alumnos tienen televisión en su habitación. Los padres lo mandan a acostarse, pero no controlar lo que están haciendo. Y se quedan hasta muy tarde viendo la televisión en su dormitorio.

Profesora 5 (331-334) HTV

... hoy vemos como hasta en el coche llevan los niños la televisión en la parte trasera de los asientos delanteros del coche.

Profesora 6 (350-352) HTV

Pienso que en la relación televisión-familia, la televisión ha hecho mucho daño a las relaciones familiares.

Profesor 7 (355-357) HTV

Es significativo el dato que aporta el consejo de Europa citado por Lomas (1998)⁵⁵, “los niños y niñas de los países europeos pasan por término medio de 25 a 30 horas semanales ante el tótem doméstico del televisor”. Esto supone aproximadamente el mismo tiempo que ocupa el calendario escolar en una semana, siendo especialmente preocupante los contenidos de la mayoría de los mensajes que se exhiben a diario; son claramente contradictorios a las actitudes y valores que figuran en las intenciones educativas del sistema educativo escolar. Hoy nadie niega que los mensajes de los medios de comunicación de masas y de la publicidad, unida tan directamente a ellos, difunden a todas horas conocimiento, creencia, estilos de vida, ideas, hechos, hábitos, normas y valores, cuyos efectos sobre el modo de entender el mundo

⁵⁴ Gómez Calderón, B. (2005). Disfunciones de la Socialización a través de los Medios de Comunicación. *Revista electrónica Razón y Palabra*, 44. abril-mayo 2005.

⁵⁵ Lomas, C. (1.998). Textos y contextos de la persuasión. *Cuadernos de Pedagogía* nº 267. p.p. 77-84.

y sobre las formas de vida de las personas, en muchas ocasiones ni nos lo planteamos.

3.5.- Pantallas amigas (HPA)

Como el siglo XV fue testigo de la revolucionaria aparición de la imprenta, el XXI lo es de la espectacular proliferación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en todos los ámbitos de la sociedad. En el centro de este huracán tecnológico, aparecen niños y jóvenes como el grupo que más rápidamente se ha adaptado al nuevo escenario de la comunicación.

3.5.1.- Ordenador (HPO)

El ordenador cada vez es más importante en nuestra sociedad. El acceso al *internet* puede facilitar el acceso de los niños a todo un mundo a su alrededor, incluyendo tanto lo bueno como lo malo. El ordenador es una forma de acceso a la cultura y es una obligación de los padres el guiar el acceso a esta cultura facilitando lo conveniente y evitando lo no deseable.

Pero para la mayoría de los niños la cuestión es saber *¿qué hacen con él?*, puede ser un juego, una herramienta, o un compañero de juego. Como juego, el ordenador puede proporcionar juegos, o puede jugar con ellos o generar lugares de recreo virtuales para ellos. Como herramienta, el ordenador puede usarse de forma similar al uso adulto. El uso del ordenador y el tipo específico de programas que prefieren los niños, cambia a lo largo de la infancia, por lo que se hace necesaria la racionalización en el uso de los mismos.

Nosotros somos centro TIC, y puedo decir que la administración está muy preocupada con este tema, en torno al uso que se le está dando a este tipo de redes y a la seguridad de las mismas. No hace mucho tuvimos una reunión en Málaga, exclusivamente para ver cómo controlábamos el tema de seguridad en los TIC. Se llegó a la conclusión de que "poner puertas al campo es imposible". Y se optó por acciones de uso del sentido común, como por ejemplo no ponerle un ordenador en su habitación, si no ponerlo en un sitio de paso para esporádicamente poder controlarlo y ver lo que tu hijo está haciendo,

Profesor 4 (400-412) HPO

Una utilización de Internet que está calando de manera profunda en el alumnado son las redes sociales, *"las Redes son formas de interacción social, definida como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad"*. Un sistema abierto y en construcción

permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos.

En relación a las redes sociales yo tengo que decir que todos mis alumnos tienen Messenger, y que todas las tardes hablan por el Messenger. De una red social como Facebook o Twenty también lo tienen todos, yo también lo tengo. Ahora yo plantearía un problema yo tengo Twenty con mis amigos, ¿quito el Twenty para que no me vean mi alumnado?.

Profesor 1 (416-422) HPO

Nuestro alumnado de sexto curso está muy metido en estas redes. Tienen contacto directo a diario.

Profesor 4 (380-382) HPO

De acuerdo con los expertos, las redes sociales son sistemas o estructuras sociales en los que se realiza un intercambio entre sus miembros, y de los miembros de una red con los de otra, que puede ser otro grupo u otra organización. Esta comunicación dinámica permite sacar un mejor provecho de los recursos que poseen los miembros de estas redes.

Las redes sociales son en principio muy útiles, ya que permiten conectar con amigos, compañeros, gente que comparte nuestras mismas aficiones, etc., pero los problemas que pueden surgir a través de las redes sociales y similares tienen unas características parecidas a los que se provocan en el mundo off-line.

Yo pienso que están muy metidos a lo que es el chat diario con sus compañeros, pero al uso de redes como Facebook o Twenty.

Profesora 8 (385-387) HPO

Pero es que Messenger es una red social, es más directa pero es una red social.

Profesor 4 (390-392) HPO

Los principales problemas se pueden dar, al igual que ocurre en los medios más tradicionales, por la falta de privacidad y seguridad en cuanto al tratamiento de los datos. A veces el intercambio indiscriminado puede acarrear problemas a los menores.

Sí pero es diferente, no hay tanto intercambio de información, fotos, videos, etc.

Profesora 8 (392-394) HPO

No, es el uso que se le dé.

Profesor 4 (425) HPO

Al ser una red social, está al alcance de los padres del alumnado, y mi vida social está en la red, aunque en mi caso yo el Twenty lo tengo privado. Mi planteamiento es ¿Y si algún padre de un alumno entra en mi Twenty y ve una foto mía o de un amigo mío que no le "gusta"? En esta situación al ser.

Profesor 1 (430-435) HPO

Según la última encuesta sobre “*Equipamiento y Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los Hogares*” que elabora el Instituto Nacional de Estadística (INE)⁵⁶, en el 83% de los hogares en los que alguno de los niños (de 10 a 15 años) se conecta a Internet se controla su acceso a determinados sitios o contenidos.

El 86,3% de los hogares utilizan como principal medio de control o restricción de acceso el control personal (horarios, web visitadas). El empleo de programas o herramientas de filtrado o bloqueo que impidan el acceso a determinados sitios web sólo es utilizado por el 44,9% de los hogares que controlan a sus niños.

En Andalucía, se ha producido un significativo incremento en el uso del ordenador, Internet y el móvil por los niños entre 10 y 15 años desde 2004 a 2008. Así, según los últimos datos de 2008, el número de usuarios de ordenador en este rango de edad es del 90,1%, incrementándose hasta en 32 puntos el porcentaje del último semestre de 2004 (58,1%). En el uso de internet, la evolución ha sido del 47,6% en 2004, al 74,5% en 2008; y en el uso del móvil, del 41,4% al 64,1%.

3.5.2.- Videoconsola (HVI)

En las últimas décadas, los videojuegos se han hecho un hueco en el hogar de un gran número de niños y adolescentes. Un uso prudente y racional

⁵⁶ INE (2008). *Equipamiento y Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los Hogares*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

La encuesta que nos ocupa ha tenido como objetivos:

- Profundizar en el conocimiento del equipamiento en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de los hogares españoles (televisión, radio, teléfono fijo y móvil, equipamiento informático, acceso a Internet...).
- Conocer el uso que realiza la población española de Internet y de la telefonía móvil. En el uso de Internet se desea conocer la asiduidad, formas de pago, lugar de acceso, impedimentos de acceso, las actividades de comercio electrónico y el teletrabajo.
- Servir de base para la comparabilidad internacional y cubrir los requerimientos de información de organismos internacionales del estado de equipamiento y uso de las tecnologías de comunicación e información.
- Obtener información comparable entre Comunidades Autónomas sobre el equipamiento y uso de las tecnologías de comunicación e información en los hogares de sus respectivos territorios.

La investigación ha cubierto el conjunto de personas que residen en viviendas familiares principales. Cuando una misma vivienda esté constituida por dos o más hogares, el estudio se extiende a todos ellos, pero de manera independiente para cada hogar. La encuesta se realizó en las 52 provincias de España, Ceuta y Melilla.

puede ser beneficioso, pero el abuso puede causar graves problemas. Para evitarlo es imprescindible la supervisión de los padres.

Lamentablemente este hecho se repite, por ejemplo, todos tienen video consolas de última generación, y después vemos como la familia pasa dificultades para llegar a fin de mes.

Profesor 2 (110-113) HVI

En este sentido, nos encontramos con situaciones realmente sorprendentes. Por ejemplo, pedimos un trabajo complementario para casa y nos llegan diciéndonos que no han podido realizarlo porque no tienen ordenador, Internet y tampoco enciclopedia, pero sin embargo, si poseen la videoconsola más moderna. No hay en casa una enciclopedia para poder buscar un concepto, y sin embargo, si tienen videoconsolas, esta situación es realmente inexplicable.

Profesora 5 (120-128) HVI

El riesgo de la adicción existe; un pequeño porcentaje de la población emplea una gran parte de su tiempo de ocio con las consolas y gasta fuertes cantidades de dinero en comprar nuevos equipos y juegos. Para evitarlo es bueno imponerse unos límites, que deben valer tanto para los padres como para los hijos. La primera norma es fijar un máximo de horas diarias para dedicar a los videojuegos y sustituir los de carácter agresivo por otros más didácticos. Otra buena costumbre a seguir es no permitir que esa actividad impida realizar cualquier otra tarea social; y tampoco está de más que padres e hijos jueguen juntos, ya que impedirá que el usuario se aisle.

3.5.3.- Móvil (HMO)

Los padres y las madres alegan a favor del móvil que pueden tener localizados a sus hijos y, también, porque no quieren que su hijo se sienta discriminado por ser el único que no tenga de su grupo. Sin embargo, los móviles presentan una serie de inconvenientes para los niños que no compensan los beneficios atribuidos.

Según un estudio elaborado para el Defensor del Menor de Madrid, al gasto continuo que supone el móvil, hay que añadir que un porcentaje significativo de chicos y chicas (de 11 a 17 años), presentan problemas de concentración en el centro escolar, a veces ansiedad y empobrecimiento del lenguaje. El alumnado de la comarca del Guadalhorce no es una excepción y de manera mayoritaria tiene móvil.

Es "yo quiero, yo tengo". Consideran como de necesidad vital determinados temas puntuales como el móvil y otros determinados conceptos, es una necesidad, ellos es el querer algo por encima del ser algo.

Profesor 5 (050-053) HMO

En la última excursión realizada en Málaga todos los alumnos llevaban móviles, en el autobús no paraban de escucharse unos y otros móviles. El alumnado que no tiene móvil se siente mal, como si por ello no estuviera integrado.

Profesor 6 (055-059) HMO

El alumnado que en este caso no posee móvil se siente como un bicho raro respecto a sus compañeros.

Profesor 5 (060-062) HMO

El Decreto 25/2007⁵⁷, por el que se establecen medidas para el fomento, la prevención de riesgos y la seguridad en el uso de Internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de las personas menores de edad, recoge en su artículo 19, que las ciber salas andaluzas deben contar con un sistema de seguridad y filtrado de contenidos, así como una persona responsable a su cargo para la orientación de los menores.

⁵⁷ Decreto 25/2007

Con esta iniciativa de Innovación, que da cumplimiento a las recomendaciones realizadas por la Unión Europea, los propietarios de las ciber salas andaluzas pueden solicitar de manera totalmente gratuita, a través de www.andaluciajunta.es/filtrodecontenidos/, una licencia de esta aplicación informática que les permita controlar los tipos de contenido a los que tendrán acceso los usuarios.

El filtro cuenta con un sistema muy fácil de instalar y se puede configurar para que seleccione entre 25 categorías de temas conflictivos, como pornografía, azar, construcción de explosivos, violencia, drogas o páginas que inciten a la anorexia. También se pueden limitar el acceso a chats, programas de mensajería instantánea, páginas de publicidad ('banners'), páginas desde las que se pueden realizar compras u otras que contengan 'spyware', programas maliciosos que recopilan información del ordenador y después la transmite a una entidad externa.

El programa puede hasta definir el máximo de horas diarias de navegación o las franjas horarias en las que se puede navegar por Internet. El administrador del 'software', que será un adulto, puede crear diferentes perfiles en función de las características de los usuarios.

Así, puede permitir el acceso a ciertas aplicaciones desde algunos equipos de su ciber sala, crear perfiles de clientes 'Premium' que podrán tener accesos a mayores recursos de Internet o controlar qué contenidos son los más visitados por sus clientes. De esta forma, las ciber salas podrían tener, al menos, dos tipos de usuarios, los menores de 18 años, y los mayores de edad.

❖ CAMPO 4.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN SOBRE LOS HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES

La educación para el consumo no va a forjar héroes pero puede ayudar mucho a favorecer el desarrollo de hombres y mujeres libres que sepan elegir las opciones que benefician el desarrollo de sus potencialidades y sepan evitar las trampas que conducen a la pérdida del control sobre uno mismo
JUAN TORRES GUERRERO, 2009.

Podría definirse la socialización como un proceso mediante el cual la cultura es inculcada a los miembros de la sociedad, transmitiéndose así de generación en generación. Los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y las habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y su adaptación a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad. En este sentido, las relaciones sociales de los niños y niñas, son probablemente una de las dimensiones más importantes del desarrollo infantil.

Robert A. Levine (2003)⁵⁸ distingue tres apartados fundamentales en el proceso de socialización: la socialización como *culturización*, como adquisición del *control de los impulsos* y como *adiestramiento de rol*. Estas tres perspectivas analizan el problema desde el punto de vista de tres disciplinas distintas, como son la antropología, psicología y sociología.

El niño/a es un ser fundamentalmente social desde el mismo momento de su nacimiento. Su conducta está modulada por la interrelación con los otros

⁵⁸ Levine, R. A. (2003). *Socialización infantil*. Comparative Education Research Centre.

En este libro se puede observar la evolución de los trabajos transculturales de investigación sobre el desarrollo psicológico, fundamentalmente en el campo de la socialización, a lo largo de tres décadas, desde 1960 a 1990. Al mismo tiempo, se comprueban las diferencias tan importantes que existen entre los modos de educación de las sociedades occidentales y los de sociedades primitivas o de momentos históricos anteriores. Se puede observar cómo se ha producido un proceso histórico de cambio de las sociedades en el que la educación ha tenido un papel fundamental que suele pasar desapercibido. Los cambios han afectado a los modos de pensamiento, las relaciones familiares, a las expectativas personales, a las estructuras sociales, etc. y en muchos casos los beneficios de estos cambios se confunden con sus perjuicios o sus costes. El aporte que hace este libro es la perspectiva temporal relativa a la evolución de las formas educativas o socializadoras, tanto en un corto plazo, de 1960 a 1990, como en un largo plazo, desde el siglo XVI al XX, lo que permite comprender los aspectos más valiosos de cada tipo de educación e indica la importancia de que la educación sea capaz de incluir la mayor variedad posible de ideas y de tradiciones. En relación con el libro "Aprender a vivir", en este resumen se pueden encontrar referencias al desarrollo de la personalidad en el nivel de la personalidad aprendida, tanto en relación con los hábitos cognitivos, como afectivos y operativos.

y su conocimiento sobre sí mismo lo va a adquirir mediante la imagen que va a recibir a través de los demás.

Los agentes de socialización son las instituciones, grupos, asociaciones y organizaciones que directa o indirectamente contribuyen al proceso de la socialización. La socialización transcurre en muchos ambientes y en interacción con mucha gente. Para los fines del análisis es beneficioso distinguir los agentes socializadores más nombrados por los sociólogos:

- La familia.
- La escuela.
- Las relaciones entre iguales.
- Los medios de comunicación de masas.

Cada agente socializa al niño en sus propias pautas y valores. La familia tiene ciertos rituales; la escuela, sus reglas de orden; el grupo de pares, sus códigos y jueces, y los medios de comunicación de masas, sus formas y tramas tradicionales. Más aún, cada agente (y esto es más significativo a nuestros propósitos), ayuda a socializar al niño dentro de la sociedad mayor. Teniendo en cuenta lo expuesto, nadie se escapa de ser un agente social por lo que dicha categoría queda difuminada en su omnipresencia.

Por tanto, a partir del proceso de socialización, entendido como interiorización de normas y valores, se va estructurando la personalidad del niño/a, su manera de pensar, sus conductas, su identidad y, en resumidas cuentas, su desarrollo mental y social, configurando finalmente un adulto perfectamente adaptado a su grupo social.

En este campo hemos pretendido conocer las percepciones del profesorado tutor del alumnado, respecto a la influencia que los diferentes agentes de socialización tienen sobre la conformación de los hábitos de consumo.

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión, hemos definido las siguientes categorías para este campo:

CAMPO 4:	INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN SOBRE LOS HÁBITOS DE CONSUMO DE LOS ESCOLARES		CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- La Familia		AFA
	4.2.- La Escuela		AES
	4.3.- El Grupo de Iguales		AGI
	4.4.- Las Instituciones		AIN
	4.5.- Los Medios de Comunicación (AMC)	4.5.1.- La Publicidad	APU
		4.5.2.- La Televisión	ATV
		4.5.3.- Las Tecnologías	ATC

Tabla VI.5.- Influencia de los agentes de socialización sobre los hábitos de consumo de los escolares

4.1.- La Familia (AFA)

La familia es el primer agente en el tiempo, durante un lapso más o menos prolongado tiene prácticamente el monopolio de la socialización y, además, especialmente durante la infancia, muchas veces selecciona o filtra de manera directa o indirecta a las otras agencias, escogiendo la escuela a la que van los niños, procurando seleccionar los amigos con los cuales se junta, controlando, supuestamente, su acceso a la televisión, etc. La discusión gira en este sentido, de verificar el papel de la familia en el control de los horarios, horas visualizando, programas que ven, reflexiones críticas acerca del papel de la publicidad...

Hay un bombardeo continuo publicitario, pero fijos bien que el bombardeo publicitario lo están recibiendo los padres, para que le compren a sus hijos. Si analizamos que en horario televisivo en el que se supone ya no hay niños viendo la TV suele ser en el que existe un elevado número de anuncios publicitarios dedicados al público infantil. En este sentido existe un exceso realmente sorprendente con los regalos de comuniones. Los anuncios potencian hacer creer al padre "usted es un mal padre si su hijo no tiene la última videoconsola".

Profesor 4 (065-074) AFA

Cuando se ha solicitado a las personas que asocien el concepto de familia a una serie de valores que tengan relación con el bienestar familiar la gran mayoría de ellas señalan como importante el valor de la seguridad, seguidos por los valores de respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, etc. (Salcedo, 1992; Orizo, 1996; García y Ramírez, 1997 en García, Ramírez y

Lima, 1998)⁵⁹. En este sentido el alumnado en formación tiene otra escala de valores, sobre todo respecto al “tener”, y para ello presiona a sus padres hasta conseguir sus objetivos.

Los niños/as elaboran sus propias estrategias para convencer a sus padres, y lograr el objetivo que buscan (la adquisición de algún producto). Ahí nos encontramos con el equilibrio de una familia, en saber decidir si comprarlo o no comprarlo en función de la necesidad del producto. Los niños “tantean” continuamente a sus padres.

Profesora 5 (090-095) AFA

Nos encontramos con que hay alumnos que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, y que adquieren este tipo de productos. Y nos hace preguntarnos como sus padres han decidido comprarle este producto, y no destinando el dinero para otros bienes de una mayor importancia. Lamentablemente este hecho se repite, por ejemplo, todos tienen video consolas de última generación, y después vemos como la familia pasa dificultades para llegar a fin de mes.

Profesor 2 (105-114) AFA

En los últimos treinta años, por diferentes cuestiones, entre ellas el acceso de la mujer al mundo del trabajo, que aunque ha traído bienestar económico a las familias, el tiempo de permanencia de los padres con los hijos ha disminuido. Este hecho que no es trivial ha desembocado en un “abandono” de sus obligaciones como padres, a pesar de que muchas familias entienden y son conscientes de este problema, se ha ido de manera progresiva “transfiriendo” la educación de los hijos casi en exclusividad a la escuela. Por ello, presentan actitudes de compromiso con los hijos a la hora de comprar determinado material para acudir a las actividades que los centros programan. Nadie quiere ser menos que otros, aunque equivoquen las prioridades.

El inconveniente que nos encontramos es que son los propios padres los que te indican que sus hijos no van a acudir a la actividad sin el material, si otros compañeros lo llevan.

Profesor 7 (245-248) AFA

Nosotros por ejemplo ahora nos vamos de viaje de fin de curso a Madrid. Los padres nos preguntan ¿qué ropa le compran a sus hijos? Y nosotros les indicamos que ropa ya tienen, que por realizar una actividad complementaria o extraescolar no necesariamente deben estrenar ropa nueva. Existen familias que son propensas a que en este tipo de actividades comprarles ropa nueva para cuando salen de paseo, para la noche, aunque ya sus hijos ya tengan ropa suficiente para tal efecto.

Profesor 2 (250-258) AFA

...son los padres los que tienen que tomar cartas en el asunto, ya que las necesidades que pueda tener en un viaje un alumno de 18 años, no son las mismas que un niño de 12 años, e incluso la responsabilidad a la hora de manejar el dinero.

Profesor 4 (265-269) AFA

⁵⁹ García Hernández, M. D.; Ramírez Rodríguez, G. y Lima Zamora, A. (1998). La construcción de valores en la familia en: *Familia y desarrollo humano*, M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). Madrid: Alianza.

Estamos convencidos de que la familia es el principal agente o factor de la Educación; incluso podemos decir que es el factor fundamental del ser humano. Su función educadora y socializadora está en base a que como institución, supone un conjunto de personas que aceptan, defienden y transmiten una serie de valores y normas interrelacionados a fin de satisfacer diversos objetivos y propósitos.

La sustitución del consumismo y despilfarro por la austeridad es una tarea de envergadura que debemos afrontar como un desafío imperioso, porque está en juego, nada menos, que la capacidad de nuestros hijos e hijas para aprender a resistir las provocaciones y las falsas ilusiones con las que el consumismo disfrazado de encantador de serpientes va a intentar envolverlos.

4.2.- La Escuela (AES)

Diferentes problemáticas familiares han conducido a una creciente renuncia de la familia a su papel educativo. Esto afecta profundamente al papel de la escuela, que ha visto como su importancia en la educación se ha convertido casi en exclusivo. Dado que el núcleo básico de socialización ya no está dado por la familia, se transfiere a la escuela que realice un conjunto de funciones que eran de la familia, produciéndose según Tedesco (1995: 121)⁶⁰, una “*primarización de la socialización secundaria de la escuela*”. La escuela absorbe funciones que tradicionalmente recaían en la familia, este aspecto que es positivo, responsabiliza a la escuela casi en exclusividad de la educación.

Jerez Mir (1990)⁶¹ considera que los efectos de la escolarización se manifiestan en un rendimiento académico, en el progreso cognitivo e intelectual

⁶⁰ Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/Alauda.

Tedesco señala que el debilitamiento del papel socializador de la familia afecta especialmente el proceso de socialización primaria expresada a través del ingreso cada vez más temprano en instituciones escolares y de la reducción del tiempo que los niños pasan con los adultos debido tanto a la incorporación de estos al mundo del trabajo como de la influencia de los medios de comunicación (televisión) e información (informática).

⁶¹ Jerez Mir, R. (1990). *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades.

Rafael Jerez considera que una guía didáctica básica de la Sociología de la Educación tiene que ofrecer, por tanto, una síntesis actualizada, coherentemente articulada y lo más accesible posible de las diferentes tendencias epistemológicas y de los conocimientos y métodos de la disciplina hoy disponibles. Y debe hacerlo, además, de modo que ponga los materiales más sólidos y los documentos originales a disposición de cada «aprendiz de maestro» y de cada profesor en ejercicio, con el fin de alimentar así dinámicamente su reflexión personal. Porque, en definitiva, únicamente el estudio sistemático de este tipo de materiales y de textos por los profesionales de la enseñanza— o, lo que viene a ser lo mismo, su reelaboración crítica

general del niño, y en el desarrollo personal y social. En este desarrollo, la escuela tiene un papel importante que cumplir, en el asesoramiento, en el fomento de la crítica, en la búsqueda de alternativas consumeristas.

En este sentido, nosotros cuando planteamos el listado del material de curso escolar buscamos siempre el que no salga muy caro, no pedir aquello que realmente no sea imprescindible, no pedimos marcas de ningún material, buscando el que las familias tengan que hacer un desembolso pequeño, y luego ves que lo despilfarran en otra cosa.

Profesor 4 (201-206) AES

...en este tipo de situaciones sí que los centros podemos realizar una labor medio decente al respecto. En este tipo de actividades como ski, equitación, etc, tenemos que hacerles ver a los niños/as y a sus padres que para realizar este tipo de actividad de manera puntual no es necesario adquirir todo el equipo al completo.

Profesor 4 (240-246) AES

Por consiguiente, la crítica al fenómeno consumista puede plantearse desde la escuela, a partir del análisis de la realidad cotidiana de todos y cada uno, planteando que son muchos los que viven por encima de sus posibilidades, no racionalizan sus pautas de consumo y sucumben a las ofertas de mercado sin oponer una resistencia crítica. La escuela puede y debe ser un buen contrapunto, que se enfrente a estas situaciones. Algunas opiniones van en este sentido.

El único contrapunto, el único medio para poder salir de esta situación es la escuela. La revolución que se está produciendo es mucho más fuerte que las anteriores, es la revolución cibernética.

Profesora 8 (378-380) AFA

Nosotros somos centro TIC, y puedo decir que la administración está muy preocupada con este tema, en torno al uso que se le está dando a este tipo de redes y a la seguridad de las mismas. No hace mucho tuvimos una reunión en Málaga, exclusivamente para ver cómo controlábamos el tema de seguridad en los TIC. Se llegó a la conclusión de que "poner puertas al campo es imposible". Y se optó por acciones de uso del sentido común, como por ejemplo no ponerle un ordenador en su habitación, si no ponerlo en un sitio de paso para esporádicamente poder controlarlo y ver lo que tu hijo está haciendo.

Profesor 4 (400-409) AFA

Los centros no son islas y deben abrirse y proyectarse al entorno. La educación para el consumo puede alentar y encauzar no pocas de las visitas y salidas que no son un fin en sí mismas, sino un instrumento para conocer el medio y favorecer la integración.

continúa por todos y por cada uno de ellos en estrecha relación con la propia acción y experiencia profesionales— puede contribuir a la dinamización real del sistema escolar, desde la perspectiva concreta de la didáctica de la Sociología de la Educación.

...para trabajar en los colegios y que aporta muchas ideas interesantes está el programa de la Red Andaluza de Ecoescuelas pudiendo todos los centros escolares apuntarse a dicha programa.

Profesor 7 (595-597) AFA

Berger y Luckman (1991)⁶² consideran que el proceso de socialización no es algo que depende en exclusiva del entorno ni de la persona, sino que es preciso la conjugación de los dos aspectos para que se de. Por tanto Berger y Luckman coinciden con los pensamientos de Durkheim y Weber. Estos aspectos trasladados a la escuela nos alumbran que la socialización no es un factor meramente externo, necesita de una interiorización y aprendizaje de esos elementos influyentes del entorno, es ahí donde interviene el maestro/a como guía de dicho aprendizaje, este aspecto lo viene a concluir Milazzo (2006)⁶³ que entiende este proceso, como la manera, “*con que los miembros de una colectividad aprenden los modelos culturales de su sociedad, los asimilan y los convierten en sus propias reglas personales de vida*”.

4.3.- El Grupo de Iguales (AGI)

La interacción social entre iguales incluye numerosos elementos a tener en cuenta: habilidades sociales (toma de turnos, asertividad, etc.), comprensión de los estados mentales de los demás (intenciones, creencias, emociones), adecuación con el contexto en el que tiene lugar, etc. Uno de los elementos que también resulta fundamental para un adecuado funcionamiento social en el contexto de los iguales, en este caso es la comprensión de las normas sociales que rigen ese contexto determinado (Turiel, 1998)⁶⁴. Así, las comparaciones entre unos y otros llevan en la mayoría de las ocasiones a incrementar el consumo.

En este sentido también aparece la comparativa entre los propios niños que comentan a sus padres para conseguir más dinero. Situaciones como “pues, fulanito lleva tanto dinero, y lleva más que yo.

Profesor 7 (280-284) AIG

El proceso de construcción infantil de las normas, aunque apoyado por los avances cognitivos, es un proceso fundamentalmente social (aportaciones paternas, de los iguales, de la sociedad, de la cultura, etc.), así como

⁶² Berger, P. y Luckman, Th. (1991) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

⁶³ Milazzo, L. (2006). *Concepto de Socialización*. Monografías. Disponible en: www.Concepto de socialización – Monografías.com. Consulta realizada: 10 de octubre de 2009.

⁶⁴ Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon (Serie Ed.), y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 863-932). Nueva York: John Wiley and Sons.

experiencial (vivencia personal y riqueza de las interacciones sociales). (Díaz-Aguado, 1996)⁶⁵.

Los niños/as no se plantean nada a medio-largo plazo. Necesito esto para esto, lo quiero, pero lo quiero para ayer. No me planteo si es necesario ni nada de eso. Lo quiero porque lo quiero, porque lo tiene mi compañero, porque está de moda, pero lo quiero y ahora. Si me hace falta o no me da igual.

Profesor 4 (225-231) AIG

En sus relaciones se implican hasta el punto de traer al otro día al colegio la camiseta del equipo que ha vencido, para poder chincar o picar a sus compañeros. Aunque parte de culpa de esto la tiene el maestro que suele chincarles también a ellos. Aunque de una forma sana.

Profesor 2 (501-505) AIG

La característica fundamental de la interacción con los compañeros que determina su potencial evolutivo distintivo es la igualdad. Los compañeros, definidos como niños que están en fases similares de madurez cognitiva, social y emocional son, al menos potencialmente iguales.

4.4.- Las Instituciones (AIN)

En la socialización la realizan diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales, los niños/as en formación tiene una posición activa frente a la dinámica socializante por lo que subraya Sánchez (1996:17)⁶⁶ que "el individuo a través del proceso de socialización se inserta o hace miembro de la sociedad y a su vez socializa." Así, se evidencia un proceso de internalización, donde el niño/a comprende e incorpora el mundo del otro y lo hace parte de sí mismo, pero también de externalización donde informa al otro acerca de su propio mundo y del significado que le ha otorgado al mundo externo y al del otro. El apoyo institucional, ayuda de forma eficaz a los procesos de socialización y a valorar determinadas conductas de sostenibilidad y rechazo del consumismo. Algunas experiencias realizadas en los centros de procedencia del profesorado tutor, avalan esta coordinación entre diferentes instituciones.

Este curso escolar se realizó en 5º curso, hace aproximadamente un mes sobre el papel reciclado, y colaboran algunas empresas locales. Suelen ser grupo de profesionales que presentan proyecto a la junta de Andalucía, ésta subvenciona la actividad y vienen al centro escolar a realizar actividades con el alumnado de tercer ciclo fundamentalmente.

Profesor 4 (008-014) AIN

⁶⁵ Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

⁶⁶ Sánchez, R. (1996). *Desarrollo humano y socialización*. Manizales: Universidad de Caldas.

Trabajan en colaboración con el Aula del Mar, diferentes temas que suelen cambiar en cada curso escolar. Estando dirigidas estas actividades para el tercer ciclo. Y se realiza un pequeño programa con actividades que a lo largo del trimestre se van haciendo pero se trabajan de forma puntual en clase.

Profesor 2 (015-020) AIN

En este sentido quería mencionar el tema del reciclaje en el Ayuntamiento de Málaga. A raíz de querer trabajar el reciclaje de briks en los recreos en un colegio con 4 líneas desde infantil hasta 6º de primaria. Existía un container amarillo muy próximo al colegio, por lo que se compraron 4 contenedores de basura que se adornaron con pegatinas de colores amarillos para que los alumnos en los recreos los identificaran perfectamente.

Profesor 7 (610-618) AIN

Este proceso de socialización, llevado a cabo de forma activa por la relación naciente entre el individuo y las instituciones, tiene como *"objetivo fundamental la homogeneización de los miembros de una sociedad"* (Kaminsky, 1990: 12)⁶⁷, donde los individuos deben asumir reglas, conductas y normas generales para todos los que conviven en ésta, incorporando desde el nacimiento patrones comportamentales que están aceptados por todos; pero también permite la expresión de diferencias individuales, siempre y cuando se acomoden a los preceptos generales que se encuentran estipulados en la sociedad.

4.5.- Los Medios de Comunicación (AMC)

Victoria Camps (1994)⁶⁸ señala que *"los medios de comunicación [...] son los espacios donde lo público se hace transparente y donde los ciudadanos aprenden los hechos más elementales de la cultura, incluida la cultura democrática: modos de vivir, de comportarse, de relacionarse entre sí, de divertirse, de consumir"*.

En las últimas décadas los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión), y los medios audiovisuales (televisión, cine y videojuegos) y la publicidad, que estos ofrecen, ha adquirido un protagonismo evidente en la vida cotidiana de las personas y de las sociedades contemporáneas.

La inmensa mayoría de las informaciones y de los conocimientos que tenemos proceden de estos medios; que por una parte, se mueven básicamente atendiendo a criterios mercantilistas, y por otra, que la forma en que seleccionan, exhiben e interpretan sus contenidos informativos van

⁶⁷ Kaminsky, G. (1990). *Socialización*. México: Trillas.

⁶⁸ Camps, V. (1994). El poder de la imagen. En Pérez Tornero, J. M., *El desafío educativo de la televisión*. (pp. 15-19). Barcelona: Paidós.

provocando, que nuestra idea del mundo y de las personas cada vez tenga más que ver con la ejecución de este acto de poder de los medios, que pueden hacer visibles unas realidades, en detrimento de otras que permanecen a los ojos del receptor; contribuyendo de manera eficacísima a la construcción de la identidad personal, social y cultural de los individuos.

4.5.1.- La publicidad (APU)

Probablemente el fenómeno consumista no hubiera podido alcanzar su gigantesca proporción, sin el concurso de la publicidad, que utiliza toda una gama de recursos persuasivos para forzarnos compulsivamente a adquirir productos, muchas veces innecesarios y superfluos. La publicidad dice Desiderio Cantera (2009)⁶⁹ *“tiene una enorme capacidad de manipulación de conciencias y no vacila en emplear todo tipo de trucos y de tretas en la mejor línea de que el fin justifica los medios, es decir, la adquisición del producto justifica no sólo la inversión sino también los métodos empleados. Además es el propio consumidor el que paga de su bolsillo esta publicidad, pues, los gastos que origina están incorporados al precio del producto”*.

Los publicistas ponen cada vez más sus ojos sobre los niños. No en vano algunos estudios sostienen que alrededor de la mitad de las compras tienen su origen en anuncios que han sido procesados por los niños. De ahí que utilicen con frecuencia a menores para intentar vender productos de todo tipo. De esta manera los niños se convierten en consumidores influidos de manera decisiva por la publicidad.

*Hay un bombardeo continuo publicitario, pero fijaos bien que el bombardeo publicitario lo están recibiendo los padres, para que le compren a sus hijos.
Profesor 4 (069-071) APU*

*Se dejan llevar también por la moda, las mochilas, los estuches, ahora por ejemplo es “Hanna Montana”, pues hay muchísimo de este material; cuando ha sido “Piratas del Caribe” pues igualmente ha ocurrido.
Profesora 5 (043-046) APU*

La publicidad es un medio de comunicación de masas, retribuido, cuyo objetivo último es transmitir una información, hacer evolucionar la actitud de una audiencia, y provocar una acción provechosa para el anunciante.

*Vas a ser “más” que tu compañero si llevas un estuche que vas más a la moda. Este tipo de actitudes nos lo mete la publicidad en nuestras aulas.
Profesor 4 (085-088) APU*

⁶⁹ Cantera, D. (2009). *Educación para el Consumo*. F-068. Educación para el Consumo CEAPA. Disponible en: http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_169.htm. Consulta el 20 de octubre de 2009.

La publicidad les ha hecho creer que determinados productos son necesarios para su vida, cuando realmente está claro que no lo son.
Profesor 4 (115-117) APU

Se trata de una información que reporta beneficios, es una forma muy especial de comunicación, puesto que se trata de una comunicación cuyos fines son comerciales.

Calvet (1992)⁷⁰ comenta que el filósofo Roland Barthes (1915-1980)⁷¹, ha descrito el modo en que se generan los mitos al dotar de significados falsos a las cosas mundanas, como en el caso de los lemas publicitarios. Si se logra persuadir a un número suficiente de personas con una campaña de imagen determinada y un lema publicitario relacionado con un producto, el uso de ese producto deviene norma social y el producto se vende. Se ha saltado por encima del análisis racional; el instinto ha vencido a la razón.

4.5.2.- La Televisión (ATV)

La Televisión es un medio de comunicación de masas que penetra en la mayoría de los hogares. No existe distinción, llega a todos y es considerada un fuerte medio porque integra imágenes y voz. Sin embargo, por poseer esas características y por tener la facilidad de llegar a la practica totalidad de la población se ha transformado en un arma de doble filo dada la calidad de programación que transmite sin considerar que, en la mayoría de los casos, sus espectadores son niños y jóvenes que no tienen un adulto que los oriente en relación a los temas que allí se desarrollan.

⁷⁰ Calvet, L. J. (1992). *Roland Barthes. Una biografía*. Barcelona: Gedisa

⁷¹ Roland Barthes (1915-1980) Escritor y pensador francés, cuya obra alcanza los campos de la crítica literaria, la comunicación, la filosofía y la sociología.

La publicación de su libro *Sobre Racine*, en 1964, suscitó una amplia polémica en el campo académico francés, a la que contestó con el libro *Crítica y verdad* (1966). Según Barthes, la obra literaria hay que analizar en el contexto del propio espacio de la obra y no a partir de valores externos a la misma.

Las contribuciones teóricas de Roland Barthes le convierten en uno de los pensadores más importantes de Francia del pasado siglo, considerado como uno de los representantes del postestructuralismo y figura relevante en el desarrollo de la semiótica.

Su influencia en el campo teórico de la comunicación es significativa, especialmente por el papel que adquiere el análisis semiológico, que alcanza a la fotografía, a la que dedica su último libro, *La cámara lúcida* (1980), la publicidad, la moda, la televisión, etcétera. Todas las formas de comunicación son artificiales porque se basan en una estructura social, no en un estado natural. A partir de Sassurre, estudia los signos, que clasifica en iconos, motivados y arbitrarios, en función de la fortaleza de sus arraigos espacio temporales. Todo discurso, su contenido y su referencia a lo real, tiene connotaciones que le dan significación, le atribuyen valores. Todo discurso puede convertirse en signo, mito. Los mitos no crean lenguajes, pero los ponen al servicio de una ideología, haciendo hablar a las cosas por ella. Barthes analiza el sistema de medios, la 'socio-media-manía', y en especial el mundo de las imágenes, aportando instrumental metodológico para el estudio de su expresión connotativa.

...nos encontramos con que muchos alumnos tienen televisión en su habitación. Los padres lo mandan a acostarse, pero no controlar lo que están haciendo. Y se quedan hasta muy tarde viendo la televisión en su dormitorio. No tienen control los padres sobre sus hijos. De hecho, a veces ocurre que el niño/a hace como que se duerme, sus padres lo ven, y una vez se han ido sus padres encienden la televisión. Los padres no lo saben, o hacen oídos sordos.

Profesora 5 (331-338) ATV

La televisión ejerce gran atractivo y ha desplazado en cuanto a preferencia del público a los demás medios. La televisión pone en juego varias motivaciones que son aprovechadas por quienes lo utilizan para la venta de productos, así como la implantación de ideas políticas o sociales.

Se encuentran muy influenciados por todos los medios de comunicación, la TV y demás, no se puede generalizar pero la mayoría sí sigue este tipo de comportamiento.

Profesora 5 (043-045) ATV

La televisión es responsable de los contenidos que ofrece. Sin embargo, la afirmación no alcanza para eludir la responsabilidad de la familia, sobre de qué manera ven los chicos televisión y cómo se apropian de estos contenidos. La experiencia de espectador no es sólo el momento en que el chico está frente a la pantalla. Hay una clara autocrítica en las opiniones que siguen.

...esto ha sido un error que hemos cometido muchos padres. Ya que los padres que ya tenemos una cierta edad, que levante la mano el que no le ha puesto una televisión a su hijo/a en su habitación. Para resumir esto podemos plantearnos la siguiente cuestión, hoy día ¿qué es una casa sin televisión?

Profesor 4 (340-345) ATV

Por eso, un mismo producto audiovisual puede producir efectos diversos en los espectadores, según el contexto de recepción del televidente. Y en este contexto, la familia juega un papel fundamental. En la relación de los niños con la televisión, más que de víctimas o culpables, hablamos de responsabilidades compartidas. Diferentes, pero compartidas.

...pienso que en la relación televisión-familia, la televisión ha hecho mucho daño a las relaciones familiares. En las reuniones familiares vemos como está la familia dialogando, y se escucha la televisión de fondo, que en muchas ocasiones no se está viendo. Pero finalmente se lleva la atención y esos momentos de conversación entre la familia o amigos se está perdiendo.

Profesor 7 (355-360) ATV

La familia es también responsable de que los chicos puedan ver la pantalla con una actitud de curiosidad y de exploración. Responsable de que puedan comprender mejor la manera en que la televisión utiliza el lenguaje,

construye significados, transmite ideas y valores, busca emocionarnos o quiere hacernos reír. Para ello, la visión compartida es fundamental. Porque estamos convencidos de que la comunicación (en la familia y en la escuela) es el principal paso para que, además de disfrutar las imágenes, los chicos puedan aprender a pensarlas.

4.5.3.- Las Tecnologías (ATC)

Las nuevas tecnologías hacen su presencia cada vez más extensiva entre los niños, niñas y jóvenes, y los educadores asistimos en ocasiones a este proceso como meros espectadores, pasivos o superados por la habilidad que demuestran nuestro alumnado en el manejo cotidiano y natural sobre las tics. Debemos ver en este proceso inevitable no una amenaza, sino una verdadera oportunidad para renovar nuestras prácticas, colocándonos en el lugar del educando y aprender con nuestros alumnos.

Nosotros somos centro TIC, ... No hace mucho tuvimos una reunión en Málaga, exclusivamente para ver cómo controlábamos el tema de seguridad en los TIC. Se llegó a la conclusión de que "poner puertas al campo es imposible". Es más interesante aprovechar la oportunidad de las TICS que ponerle trabas.

Profesor 4 (400-405) ATC

Se incluyen así, las ventajas en el proceso de enseñanza aprendizaje como un anclaje o elemento reforzador de los saberes impartidos desde el aula, potenciando además nuestra práctica áulica, con una innumerable gama de opciones didácticas al alcance de un doble click, y que nos movilizará además hacia una renovación profesional más profunda.

Nuestro alumnado de sexto curso está muy metido en estas redes. Tienen contacto directo a diario.

Profesor 4 (380-382) ATC

Creo que hay que utilizar las TIC para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y es una buena oportunidad para motivar al alumnado que tanto las utiliza y las controla.

Profesora 8 (631-634) ATC

El desafío que implica la introducción efectiva, positiva y extensiva de las tics a la escuela como organización y como herramienta pedagógica al servicio del quehacer docente, trae conexas otras variables analíticas como las que nos narra Pérez Gómez (1999)⁷² y con el que nos identificamos "...el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa en la escuela. La revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX

⁷² Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ediciones Morata.

parece abrir ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales; en definitiva, un nuevo tipo de ciudadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir emergentes. Una vida social presidida por los intercambios a distancia, por la supresión de las barreras temporales y las fronteras espaciales. A esta nueva manera de establecer las relaciones sociales y los intercambios informativos ha de responder un nuevo modelo de escuela...”

❖ CAMPO 5.- ANALIZANDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO

“Partamos del punto de que aprender, significa enfrentar los contenidos que se están aprendiendo, con los modelos mentales que el niño o el adulto ya ha adquirido, en un esfuerzo de reformulación de sus esquemas mentales, los cuales resultan desestabilizados, movidos y contrastados”
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ, 2007.

La educación no se restringe al ámbito meramente formal, sino que se produce, y hoy día con gran fuerza, en el ámbito no formal. Desde este punto de vista habrá que contemplar una transversalidad formal (que se restringe al ámbito educativo formal, con sus implicaciones en la textura organizativa del centro), y una transversalidad no formal, integrada por elementos tales como: la familia, los medios de comunicación, las instituciones educativas no formales, las actividades extraescolares, las asociaciones, etc. Desde esta panorámica se podrá observar que existen numerosos niveles de complejidad en la transversalización de lo que se enseña y de lo que se aprende, no sólo desde el centro o de la familia sino desde el propio entorno social, si se parte del hecho de que la educación es de todos, y que la *“comunidad educativa”* es el conjunto de agentes que educan (Figueras Valero, 2008: 653)⁷³.

Por parte de todas las instituciones de socialización, será necesario asumir que la Educación para el Consumo, debe propiciarse desde espacios deliberativos para la formación ética y que beneficie a la clarificación de valores, al juicio moral autónomo, a la resolución de conflictos y a una autoestima saludable en el alumnado. Lo que implica, que tendremos que desplazar la pedagogía autoritaria por una pedagogía de la pregunta, del cuestionamiento, del disenso y del consenso.

Las prácticas educativas tienen que partir de la realidad del alumnado y de su microcosmos y tratar de propiciar el aprendizaje activo y con sentido, en otras palabras *“aprendizaje auténtico”* para el conocimiento y la transformación. Es necesario privilegiar el aprendizaje cooperativo y colaborativo para aprender

⁷³ Figueras Valero, F.J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

a vivir y trabajar con otros. Además propiciar la adquisición de herramientas para comprender los prejuicios, apreciar la diversidad y practicar la tolerancia.

Nuestra época se caracteriza por profundas transformaciones en prácticamente todos los órdenes de la vida humana. Estos no son privativos de nuestro país, sino al contrario, nos llegan desde diversas latitudes y crean una influencia determinante en la vida cotidiana, sobre todo de quienes viven en las ciudades, que es donde más se manifiestan los grandes avances de la tecnología digital, las telecomunicaciones, las redes de Internet, en suma, el ciberespacio. Estos cambios de los últimos años, han sido señalados en diversos foros, y a su vez, han sido característica y exigencia del fin del siglo XX, y principios del siglo XXI. Ha sido en la última década, en la que se han dado las más grandes transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas, en una magnitud e intensidad tales, que sus alcances apenas se vislumbran.

De esta manera, una sociedad, sea mundial o nacional, inmersa en un proceso de cambio acelerado en todas las esferas de la vida humana, con todas sus paradojas y contradicciones, exige transformaciones profundas en la organización y operación de la educación en todos los ámbitos y en todas las etapas.

Con el cambio, se extienden las actividades que requieren de innovaciones continuas y de una mayor participación de la dimensión intelectual del trabajo; se modifican las costumbres, los patrones de conducta y los modos de vida de los individuos y de los grupos sociales; se extienden los ámbitos de acción de la sociedad civil; se redefinen los campos de intervención del Estado y se va conformando una sociedad más democrática y más participativa.

A pesar de todos los cambios, educar en valores, es el deseo y la esperanza de los educadores, pero cuando vemos lo que ocurre en la sociedad y concretamente lo que sucede en el su entorno inmediato, nos percatamos del reto que esto presenta: si realmente queremos lograr el ideal de integrar los valores en el proceso educativo, es preciso reflexionar sobre los cambios que tenemos que realizar y las dificultades a vencer (Santos Guerra, 1996)⁷⁴

⁷⁴ Santos Guerra, M. Á. (1996). Democracia Escolar o el Problema de la Nieve Frita, en *Volver a Pensar la Educación*, vol. 1, Madrid: Editorial Morata.

En una sociedad dónde los problemas son multifactoriales, la resolución de los mismos tienen que venir por la coordinación de todos los agentes sociales, liderados por la familia; y si tienen dificultades para asumir esta responsabilidad, de manera subsidiaria podría recaer en la escuela.

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión, hemos definido las siguientes categorías para este campo:

CAMPO 5:	ANALIZANDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO	CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- Valorar el “ser” antes que “tener”	VST
	5.2.- Hacia un autocontrol de los medios de comunicación y de la publicidad	APB
	5.3.- La Familia ante los nuevos retos	FAM
	5.4.- La Escuela como institución canalizadora	ESC
	5.5.- El profesorado como referente	PRR

Tabla VI.6.- Analizando el presente e imaginando el futuro. Soluciones para un nuevo tiempo.

5.1.- Valorar el “ser” más que el “tener” (VST)

Martín Gordillo (2006)⁷⁵, considera que *“Aprender a valorar es tomar conciencia de que, además de la verdad y la utilidad, existen los valores, los criterios que nos permiten distinguir y elegir lo más bueno, lo más bello y lo más justo. La dimensión valorativa de la condición humana no es menos esencial que las competencias cognitivas y técnicas. Nadie querría para sus hijos la mayor sabiduría y la mayor destreza si no van acompañadas por la capacidad para valorar el mundo que les rodea”*. Valorar es, por tanto, asumir la existencia de un ámbito intangible que nos permite ir más allá de lo fáctico. Y es, seguramente, el descubrimiento de esa dimensión de los valores lo que da sentido a la vida humana y permite definir en ella proyectos orientados por la idea de felicidad.

El alumnado inmerso en la postmodernidad, tiene dificultades para entender que es más importante el “ser” que el “tener”, aunque en la mirada al presente que realiza el profesorado hay una inversión de estos valores.

⁷⁵ Martín Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 42, Septiembre-Diciembre 2006. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie42a04.htm>. Consulta el 22 de octubre de 2009.

*¿Ahora mismo? A esa edad, clarísimamente el tener por encima del ser.
Profesor 4 (046-047) VST*

*Es “yo quiero, yo tengo”. Consideran como de necesidad vital determinados temas puntuales como el móvil y otros determinados conceptos, es una necesidad, ellos es el querer algo por encima del ser algo.
Profesora 5 (050-054) VST*

*Para buscarle solución a este problema, lo tenemos realmente complicado. Nosotros estamos con los niños/as 5 horas, y como decía la compañera le han “metido”, el hecho de cuidado con el estuche que llevas al colegio si no vas a la moda. Vas a ser “más” que tu compañero si llevas un estuche que vas más a la moda.
Profesor 4 (080-085) VST*

Sabemos que tenemos dificultades, pero no por ello hay que renunciar a las posibilidades que las instituciones de socialización primaria y secundaria tienen de modificar estas actitudes. Estamos convencidos como profesionales de la enseñanza, que educar para valorar, supone el reconocimiento de que las posiciones axiológicas son plurales, y que no tendría sentido una educación, que pretenda ir más allá de la enseñanza conceptual y la instrucción procedimental, si es para insertar al alumno en unas coordenadas axiológicas excluyentes.

5.2.- Hacia un autocontrol de los medios de comunicación y de la publicidad (APB)

Baudrillard (2001: 17)⁷⁶ señala acerca de la publicidad actual que ésta no seduce, sino que fascina: provoca un “éxtasis”. Las imágenes saturan, en la medida en que son escenas vacías. El individuo no sabe si hay deseo, sólo conoce el vértigo: una especie de “huida hacia delante”, un seguir viendo imágenes que se establece como valor colectivo. Esta problemática queda patente en las siguientes opiniones expresadas por el profesorado tutor.

*Hay un bombardeo continuo publicitario, pero fijaos bien que el bombardeo publicitario lo están recibiendo los padres, para que le compren a sus hijos.
Profesor 4 (069-071) APB*

*Se dejan llevar también por la moda, las mochilas, los estuches, ahora por ejemplo es “Hanna Montana”, pues hay muchísimo de este material; cuando ha sido “Piratas del Caribe” pues igualmente ha ocurrido.
Profesora 5 (043-046) APB*

⁷⁶ Baudrillard, J. (2001). *Lo otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama, Barcelona; COM (2001), Libro Verde de la Comisión Europea: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de la empresa, 366. Disponible en: http://www.europa.eu.int/comm/off/green/index_es_html/. Consulta 22 de octubre de 2009.

La autorregulación es un sistema voluntario por el que anunciantes, agencias de publicidad y medios de comunicación establecen unas normas de conducta y se comprometen a seguirlas en beneficio de los derechos del consumidor, y de la lealtad en la competencia. La autorregulación publicitaria no pretende ser un sustituto del control legal, sino servir de útil complemento a éste mediante la correulación.

La publicidad les ha hecho creer que determinados productos son necesarios para su vida, cuando realmente está claro que no lo son.
Profesor 4 (115-117) APB

Esta realidad de la publicidad, omnipresente en la vida moderna, plantea el interrogante sobre cuál debe ser la actitud no sólo de la empresa publicitaria, sino de toda empresa, en tanto y en cuanto utiliza esos medios para divulgar sus productos y darse a conocer como tal. A modo de aproximación, se puede afirmar que en la medida en que una empresa obtiene beneficios por medio de la publicidad es también responsable de las consecuencias de su utilización. Visto el argumento en positivo, la empresa, actor social de primer orden en la sociedad de hoy, puede utilizar su presencia para construir una sociedad más humana.

En este sentido, cabe destacar que toda sociedad necesita buenos valores en los que reflejarse, forjados sobre la base del trabajo fecundo, la solidaridad, la actuación responsable y los principios éticos. Sin estas bases, las nuevas generaciones no tendrán donde apoyarse, y con facilidad serán presas de falsos ideales. Desde un punto de vista pedagógico, se podría afirmar que por faltar el elemento de la intencionalidad (propio de la educación), lo que la publicidad puede aportar a este ámbito es el estímulo educativo. A través de un anuncio, además de intentar vender, se puede impartir también conocimientos: se puede enseñar a desear y a querer, en función de valores objetivos que favorezcan el ejercicio de la libertad en la decisión de compra, o bien a realizar una acción o a adquirir destreza en el plano del quehacer técnico.

5.3.- La Familia ante los nuevos retos (FAM)

Probablemente los hábitos consumistas de muchos niños y jóvenes han tenido su origen en su propio hogar. Lo que hacemos, nuestros comportamientos cotidianos, nuestros valores y comentarios tienen una influencia incuestionable en nuestros hijos, ya que la atmósfera familiar, lo que ven y lo que oyen afectan a la formación de su personalidad. Por tanto, es muy conveniente que una educación consumista, una educación basada en una

actitud racional y crítica ante el fenómeno del consumo, se inicie en la familia, a la edad más temprana posible, aunque en el presente esta pretensión nos parezca a juicio de las siguientes opiniones lejana.

Nos encontramos con que hay alumnos que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, y que adquieren este tipo de productos. Y nos hace preguntarnos como sus padres han decidido comprarle este producto, y no destinando el dinero para otros bienes de una mayor importancia. Lamentablemente este hecho se repite, por ejemplo, todos tienen video consolas de última generación, y después vemos como la familia pasa dificultades para llegar a fin de mes.

Profesor 2 (105-114) FAM

El inconveniente que nos encontramos es que son los propios padres los que te indican que sus hijos no van a acudir a la actividad sin el material, si otros compañeros lo llevan.

Profesor 7 (245-248) FAM

Los padres y madres tenemos que ser conscientes de que no debemos satisfacer, ni mucho menos, todos los caprichos de nuestros hijos e hijas. Por el contrario, es importante que entre el deseo, y la realización del deseo, medie no sólo un cierto tiempo, sino que procuremos que nuestros hijos se ganen aquello que aspiran a conseguir.

...son los padres los que tienen que tomar cartas en el asunto, ya que las necesidades que pueda tener en un viaje un alumno de 18 años, no son las mismas que un niño de 12 años, e incluso la responsabilidad a la hora de manejar el dinero.

Profesor 4 (265-269) FAM

5.4.- La Escuela como institución coordinadora (ESC)

La educación del consumidor es, en mayor o menor medida, una realidad en miles y miles de aulas de los colegios de toda Europa. Al amparo del desarrollo de las políticas de protección del consumidor, impulsadas por la Comisión Europea en las que siempre se ha destacado la importancia de la Educación del Consumidor, y reforzado por los cambios educativos que están produciendo nuestras escuelas en los últimos años y que marcan su acento en la necesidad de educar para la vida; la Educación del Consumidor, con el esfuerzo de miles de profesores, profesionales y organizaciones, ya no es un elemento extraño en casi ninguna escuela de toda Europa. La escuela puede ser el lugar de confluencia de formación consumeristas, porque conoce las metodologías para hacer llegar con claridad un mensaje que sirva de contrapunto con los mensajes de una publicidad agresiva, así lo enviden los profesores.

El único contrapunto, el único medio para poder salir de esta situación es la escuela. La revolución que se está produciendo es mucho más fuerte que las anteriores, es la revolución cibernética.

Profesora 8 (378-380) AFA

Posada, Jiménez y Rodríguez (2006)⁷⁷, entienden la educación como un proceso de formación integral que trata de desarrollar las capacidades para formar individuos competentes y de este modo lograr sociedades competentes. Por eso, la escuela debe promover jóvenes preparados en una doble dirección: en la construcción del conocimiento y en la articulación de vínculos entre sus miembros. De ahí, que en el desarrollo de nuestra adaptación se contemplen las habilidades necesarias para convivir cívicamente puesto que si tenemos conocimientos y no tenemos habilidades, no seremos competentes.

En este sentido, nosotros cuando planteamos el listado del material de curso escolar buscamos siempre el que no salga muy caro, no pedir aquello que realmente no sea imprescindible, no pedimos marcas de ningún material, buscando el que las familias tengan que hacer un desembolso pequeño, y luego ves que lo despilfarran en otra cosa.

Profesor 4 (201-206) AES

...en este tipo de situaciones sí que los centros podemos realizar una labor medio decente al respecto. En este tipo de actividades como ski, equitación, etc, tenemos que hacerles ver a los niños/as y a sus padres que para realizar este tipo de actividad de manera puntual no es necesario adquirir todo el equipo al completo.

Profesor 4 (240-246) AES

Con la educación del consumidor la escuela pretende que el alumnado tome conciencia de su posición como tal: que se inicie en el conocimiento del funcionamiento de la sociedad de consumo y en el papel que desempeñan los consumidores y el uso de los medios de comunicación; que se de cuenta de que los recursos materiales y energéticos actuales son limitados, que los residuos derivados de los procesos de fabricación y consumo son innumerables, y que es preciso explotarlos mediante un consumo racional.

La educación del consumidor abarca actitudes, y conocimientos relacionados con el funcionamiento de la sociedad actual. Es un aprendizaje sobre la responsabilidad que contribuye a que el individuo sea capaz de administrar su propia vida, además de aportar su grano de arena a la gestión de la vida colectiva de la sociedad global.

⁷⁷ Posada Ramos, J. M.I; Jiménez Viñuela, M^a A. y Rodríguez Díaz, F. (2006). Competencia social y habilidades sociales: adaptación e intervención desde el ámbito escolar. *Revista Electrónica Ábaco*. 21/22

5.5.- El profesorado como referente (PRR)

El profesorado como mediador del conocimiento maneja técnicas arquitectónicas, que se apoyan en la representación mental y en la propia imaginación, tales con los modelos conceptuales: redes conceptuales, esquemas conceptuales, mapas conceptuales, marcos conceptuales,... Ello facilita la comprensión de lo aprendido, y sobre todo, su almacenaje en la memoria a largo plazo, para que esté disponible cuando se necesita.

Las nuevas funciones del profesor suponen un fuerte reto profesional y una auténtica reconversión mental, que sólo puede darse de manera progresiva, “sin prisas pero sin pausas”. Existen serios problemas en las escuelas, ya no sólo de aprendizaje, sino también de convivencia. El viejo modelo de profesorado y de escuela está agotado. En la sociedad de la globalización y del conocimiento, emergen nuevos modelos de acción e intervención educativa, en el marco de las organizaciones aprenden y los profesionales también (si quieren).

A la hora de comprar material, comparo precio y el que salga más barato con cierta calidad, ese adquirimos. Comparando diferentes folletos de material deportivo, el que tenga buena relación calidad-precio.

Profesora 5 (470-473) HID

...en material como raquetas quizás si hay que mirar bien los materiales, sin embargo, por ejemplo en balones quizás no haya tanta diferencia en la calidad de los materiales.

Profesor 7 (480-483) HID

En los centros educativos o escuelas, el liderazgo no sólo debe afectar al grupo de docentes en sí, sino también, y muy especialmente, al maestro. Su ejemplo diario servirá de modelo a su alumnado. Algunas opiniones ilustran en la práctica estas ideas.

De hecho, he decidido no vestir algunas prendas deportivas que poseo de conocidas marcas (provenientes en su mayoría de regalos) con el fin de evitar el que los alumnos me identifiquen con ropa de marca y así evitar esta actitud de consumismo. En este sentido, durante el curso pasado asistí varios días con un chándal de la marca Adidas y constantemente me estaban analizando y elogiando ese chándal por ser de la marca que es.

Profesor 4 (200-206) HID

Nosotros como maestros de Educación Física usamos el uniforme del colegio en nuestras clases, y el alumnado si lo usa.

Profesores 2 y 3 (455-457) HID

Dado que los procesos educativos son procesos intencionales, deben de responder a una sistemática, orientada a conseguir los propósitos que actúan como referente y en el sentido de alcanzar los objetivos a los que se tiende,

considerados como valiosos para la educación de la persona y el desarrollo de su personalidad, como elemento integrante de una cultura portadora de valores, actitudes, conocimientos, etc. Por ello, es preciso definir el “*Qué*” se pretende con la educación y el “*Para qué*”, concretándose posteriormente el cómo, quién, cuándo, dónde, con qué (Figueras Valero, 2008: 651)⁷⁸.

También el profesorado debe ser líder, referente y guía de la clase; es necesario que cada profesor tenga el liderazgo dentro del aula; sólo así conseguirá que de él emane la autoridad bien entendida, ésa que le hará pasar a la posteridad en el recuerdo de todos y cada uno de sus alumnos.

⁷⁸ Figueras Valero, F.J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

CAPÍTULO VII

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA: EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS



SUMARIO DEL CAPÍTULO VII

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A) CONOCER LOS HÁBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL VALLE DEL GUADALHORCE (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)

1.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 1: Conocer el perfil personal, familiar, escolar y sociocultural del alumnado de tercer ciclo de la comarca del Guadalhorce

- 1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la Muestra
- 1.1.2.- El entorno familiar del alumnado
- 1.1.3.- Perfil escolar del alumnado de la Muestra
- 1.1.4.- Equipamiento y bienes de consumo del entorno familiar
- 1.1.5.- Equipamientos y bienes de consumo del Entorno Sociocultural

1.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 2: Analizar las motivaciones y los hábitos cotidianos hacia el consumo del alumnado que compone nuestra muestra

- 1.2.1.- Educando para un Consumo Responsable
 - 1.2.1.1.- Comportamientos adecuados
 - 1.2.1.2.- Comportamientos inadecuados
- 1.2.2.- Hábitos de Alimentación
- 1.2.3.- Hábitos de consumo de vestido, calzado, equipamiento escolar
- 1.2.4.- Hábitos de ocio, Juegos y Juguetes

1.3.- Integración Metodología en el Objetivo 3: Valorar las contribuciones del alumnado para fomentar el consumo responsable y la adquisición de hábitos de consumo adecuados

- 1.3.1.- Conocimientos, pensamientos y creencias del alumnado acerca del consumo responsable
- 1.3.2.- De los conocimientos y creencias a los procedimientos y las actitudes
 - 1.3.2.1.- Reducir el consumo
 - 1.3.2.2.- Reciclar
 - 1.3.2.3.- Reutilizar

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B) ANALIZAR LA INFLUENCIA DE LOS DIFERENTES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN (FAMILIA, ESCUELA, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y GRUPO DE IGUALES) RESPECTO A LOS HÁBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE (Objetivos específicos asociados 4, 5 y 6)

2.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 4: Conocer el tratamiento que de la Educación del Consumidor realizan la familia y los iguales y la influencia que los mismos tienen sobre el alumnado

- 2.1.1.- Influencia de la familia en los hábitos de consumo
 - 2.1.1.1.- Enseñar a los hijos/as a ser consumidores responsables
 - 2.1.1.2.- Enseñar a los hijos/as a ser consumidores críticos
 - 2.1.1.3.- Enseñar a Valorar más el ser que el tener
 - 2.1.1.4.- Enseñar a Reciclar, Reutilizar, Reducir
- 2.1.2.- Influencia de los iguales en los hábitos de consumo
 - 2.1.2.1.- Influencia de los iguales en las compras
 - 2.1.2.2.- Influencia de los iguales en la “marca”

2.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 5: Valorar la labor de la escuela en la Educación del Consumidor del alumnado objeto de estudio

- 2.2.1.- La labor de la Escuela
- 2.2.2.- La influencia del profesorado
 - 2.2.2.1.- influencia en la valoración de las cosas materiales
 - 2.2.2.2.- Ante los valores y las actitudes

2.3.- Integración Metodológica en el Objetivo 6: Indagar sobre la influencia que tiene la televisión, la publicidad y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los hábitos de consumo del alumnado

- 2.3.1.- Influencia de la televisión en los hábitos de consumo
- 2.3.2.- Familia y televisión
- 2.3.3.- Influencia sobre los hábitos
- 2.3.4.- Influencia en los hábitos de consumo de las TIC
 - 2.3.4.1.- El Ordenador, Internet y las Redes Sociales
 - 2.3.4.2.- Videoconsola
 - 2.3.4.3.- Móvil

**3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C)
INDAGAR SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA
AL DESARROLLO DE LOS HÁBITOS DE CONSUMO RESPONSABLE
(Objetivos específicos asociados 7 y 8)**

**3.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 7: Indagar acerca de la
relación del área de Educación Física con la Educación del Consumidor y
su reflejo en las propuestas educativas**

3.1.1.- Respeto y Responsabilidad en el uso y cuidado del material, las instalaciones y los equipamientos

3.1.2.- Aportaciones desde la Educación Física al Consumo Responsable y al Desarrollo Sostenible

3.1.3.- Fomento de Hábitos de práctica de actividades físicas

**3.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 8: Comprobar la tipología del
consumo relacionado con la actividad física y el deporte en el alumnado
de 3º ciclo de Educación Primaria**

3.2.1.- Las marcas de las prendas y del equipamiento deportivo

3.2.2.- La Educación Física como generadora de hábitos adecuados de consumo deportivo

**4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL D)
CONOCER LOS PROYECTOS EDUCATIVOS, ASÍ COMO LAS
ACTIVIDADES QUE HAY EN MARCHA O ESTÁN PROGRAMADAS EN LOS
CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL
GUADALHORCE RESPECTO AL FOMENTO DE UN CONSUMO
RESPONSABLE (Objetivos específicos asociados 9 y 10)**

**4.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 9: Analizar los Proyectos y
propuestas prácticas que se están llevando a cabo en la actualidad en
relación a la Educación para el Consumo responsable en los Centros de
Educación Primaria**

4.1.1.- Toma de conciencia de la Comunidad escolar

4.1.2.- Programas y actuaciones llevados a cabo por los Centros

4.1.2.1.- Estrategias en la práctica

4.1.2.2.- El profesorado como modelo

4.1.3.- Programas llevados a cabo por diferentes Instituciones con participación de los centros escolares de la Comarca del Guadalhorce

4.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 10: Conocer las actividades y las vías de acción que se están desarrollando desde el área de la Educación Física para el fomento del Consumo Responsable

4.2.1.- Campañas para evitar la Marcamanía deportiva

4.2.2.- Fomentar las tres “R”: Reciclar, Reutilizar, Reducir

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales.
M. OPPERMAN, 2000.

El progreso de las ciencias sociales a lo largo de la historia ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro (Denzin, 1970)¹. Al mismo tiempo, el análisis de una realidad cada vez más poliédrica ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio. A este proceso de combinación se le denomina triangulación. Su origen remoto, está en el principio básico de la geometría según el cual distintos puntos de vista permiten una mayor precisión en la observación.

En la literatura de métodos de investigación social existe una larga tradición que preconiza el uso de técnicas de triangulación (²), o validación convergente de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo (Jick, 1979)³. El fundamento de estas técnicas subyace en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas.

Podemos entender la triangulación como la utilización y combinación de distintas metodologías, estrategias y datos, en el estudio de un mismo fenómeno. Por lo tanto, al hablar de triangulación podemos afirmar que para responder las preguntas de la investigación existen múltiples alternativas (Vera, 2005)⁴.

¹ Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.

² La utilización de la metáfora de la triangulación en ciencias sociales ha sido muy discutida. Blaikie (1991) sugiere la necesidad de una moratoria en el uso de este concepto en investigación social. En esta misma línea, Oppermann (2000) considera que el término es "cuestionable, pudiendo crear una falsa sensación de rigor científico y exactitud".

³ Jick, T. D. (1979). "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. Qualitative Methodology. December. pp. 602-610.

⁴ Vera, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y cualitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia y trabajo*, 7 (15), 38-40.

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. El prefijo "tri" de triangulación no hace referencia literalmente a la utilización de tres tipos de medida (Oppermann, 2000)⁵, sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.

Como señalan De la Herrán, Hashimoto y Machado (2005)⁶, utilizar en una misma investigación una información fundamentalmente cualitativa (grupos de discusión), y otra cuantitativa (cuestionario), tiene la intención, no tanto de triangular los resultados obtenidos mediante ambos procesos, sino complementarlos y ayudar de este modo a la comprensión global de una realidad compleja.

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del cuestionario pasado a los grupos de alumnos y alumnas, donde se ha realizado la investigación, y que han sido expuestos en el Capítulo V, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados en el Grupo de Discusión, con profesorado tutor del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca malagueña del *Valle del Guadalhorce* expuestas en el Capítulo VI. En este capítulo trataremos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes.

Esta integración metodológica supone una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando resultados más contrastados (Ibáñez, 1996⁷; Fajardo del Castillo, 2002⁸; Palomares Cuadros, 2003⁹; Collado, 2005¹⁰;

⁵ Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion". *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2. N. 2. pp. 141-146.

⁶ De la Herrán, A.; Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.

⁷ Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁸ Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

⁹ Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano «Dehesas del Generalife»*. Granada: Reprograf.

Vílchez Barroso, 2007¹¹, Marín Regalado, 2007¹², Figueras Valero, 2008¹³; Cordón Muñoz, 2008¹⁴; Ibáñez García, 2008¹⁵; Macarro Moreno, 2008¹⁶; Torres Campos, 2008¹⁷ y Posadas Kalman, 2009¹⁸ .

El proceso para el análisis y discusión de los resultados seguido ha sido el siguiente: En primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las tres técnicas empleadas en el proceso de investigación (Cuestionarios al alumnado y Grupo de Discusión con profesorado), para así poder comprobar en qué medida se han cubierto los objetivos planteados.

¹⁰ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹¹ Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹² Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹³ Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁴ Cordón Muñoz, M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos, que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial, en Andalucía Oriental*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁵ Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁶ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁷ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁸ Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Granada*. tesis Doctoral: Universidad de Granada.

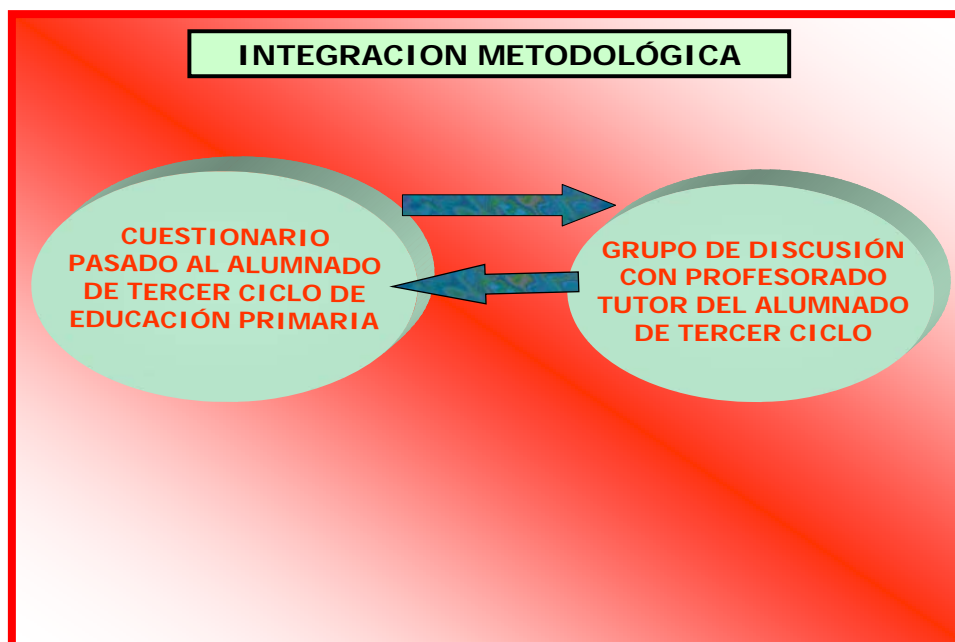


Gráfico VII.1.- Integración Metodológica

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A) CONOCER LOS HÁBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL VALLE DEL GUADALHORCE (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)

1.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 1: Conocer el perfil personal, familiar, escolar y sociocultural del alumnado de tercer ciclo de la comarca del Guadalhorce

El carácter comprensivo (en el sentido de integrar, incluir) de la escuela pretende que todos los ciudadanos (y particularmente aquellos que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal) alcancen determinadas capacidades y contenidos que configuran el núcleo cultural básico.
ADELA CORTINA, 1994.

De los datos aportados por el cuestionario y por algunas opiniones vertidas en el Grupo de Discusión hemos obtenido el perfil de la muestra del alumnado de tercer ciclo de la comarca malagueña del “Valle del Guadalhorce”, donde hemos llevado a cabo nuestra investigación. Hemos dividido este perfil en cuatro categorías: Perfil personal, escolar, familiar y sociocultural.

1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la Muestra

El total de participantes en la muestra es de 910 alumnos y alumnas, de los cuales 443 son chicos y 467 son chicas. Alumnado por tipos de centro: 396 chicos de centros públicos y 419 chicas. En centros privado-concertados, 47 chicos y 48 chicas.

Al analizar la edad del alumnado, entre los chicos un porcentaje del 22,57% tienen diez años, un 39,73% once años, un 33,18% doce años y un 4,51% trece años. En cuanto a las chicas, un porcentaje del 24,20% tienen diez años, un 42,18% once años, un 30,19% doce años y un 3,43% trece años. Así, cabe destacar que la muestra se centra en mayor medida en chicos y chicas de once años, seguido por los de doce años, diez años y por último trece años.

Por zona geográfica, un 61,85% estudian en centros de tipo rural frente a un 38,15% que lo hacen en un centro urbano. En cuanto a las chicas, un 59,53% estudian en centros de tipo rural frente a un 40,47% en un centro urbano.

1.1.2.- El entorno familiar del alumnado

La muestra encuestada tiene como característica fundamental, pertenecer a una familia de uno o dos hermanos. Un 53,27% manifiesta que tiene un hermano, seguido por un 27,09% con dos hermanos, un 10,61% sin hermanos y un 9,03% que tienen tres hermanos o más. En cuanto a las chicas, el 57,6% tienen un hermano, un 21,84% dos hermanos, un 7,71% sin hermanos y un 12,85% que tienen tres hermanos o más. La mayoría de los encuestados entrevistados son el primer o segundo hijo por orden de nacimiento en su familia.

En su hogar familiar viven con su madre en un 94% los chicos y en un 97% las chicas. La figura paterna en el hogar familiar con diez puntos por debajo de la madre, encontrándonos que entre el 82% los chicos y el 85% de las chicas manifiestan que en su casa vive de manera permanente el padre.

En el ítem referido al trabajo que realizan los padres, podemos identificar sólo una clara opción de respuesta en la alternativa “*construcción*” seguida de la profesión “*agricultor*” y en tercer lugar “*conductor*”. Respecto al trabajo que realizan las madres comprobamos con claridad que existe una sólo opción como la más valorada por el conjunto de chicos y chicas, con valores superiores a las demás, la opción de “*Ama de casa-Encargada del hogar*” con un 56,7% del total de la muestra. Las opciones más representativas después de esta primera, son “*otros*” con un 13,3%, “*comercial-vendedora-negocio propio*” con el 7,56%.

En general se puede indicar que el nivel socioeconómico del alumnado de la muestra es de tipo medio, así lo considera también el profesorado.

Pensamos que los colegios son de un nivel sociocultural equivalente, económicamente parecidos, y las actitudes de nuestros alumnos pensamos que son similares, de tipo medio. Lo que yo conozco de la zona son muy por el estilo. No sabríamos diferenciar, sin saberlo, qué alumno es de un centro u otro.

Profesor 4 (095-099) CON

1.1.3.- Perfil escolar del alumnado de la Muestra

Respecto al curso en que se encuentran, los chicos encuestados manifiestan en un 46,95% que son estudiantes de 5º curso y un 53,05% de 6º curso. Al analizar los datos relativos a las chicas, un 50,54% son estudiantes de 5º curso y un 49,46% de 6º curso.

Los alumnos/as de centros públicos no utilizan uniforme, como demuestra más del 91% de las respuestas, y a la inversa para los alumnos/as de los centros privados-concertados, como demuestra el 100% de sus respuestas.

1.1.4.- Equipamiento y bienes de consumo del entorno familiar

En general el alumnado dispone equipamientos y bienes de consumo de calidad en su domicilio, como puede apreciarse en la tabla que sigue.

	Televisión en cuarto	Videoconsola	Mp3,Mp4.	Dvd	Ordenador
Chicos C. Público	63,13%	89,90%	73,48%	93,67%	62,37%
Chicas C. Público	50,84%	75,42%	74,46%	93,08%	54,42%
Chicos C. Privado	68,09%	93,62%	74,47%	89,36%	57,45%
Chicas C. Privado	52,08%	79,17%	75,00%	100,00%	56,25%
	Internet	Móvil	Bicicleta	Motocicleta	Coche
Chicos C. Público	57,07%	86,62%	86,87%	41,67%	80,56%
Chicas C. Público	57,28%	84,73%	82,34%	34,84%	80,91%
Chicos C. Privado	70,21%	91,49%	95,74%	59,57%	85,11%
Chicas C. Privado	60,42%	91,67%	91,67%	37,50%	87,50%

Tabla VII.1.- Equipamiento y bienes de consumo del entorno familiar

Hay que destacar los altos porcentajes de posesión de móvil (87% de la muestra), bicicleta (88%). DVD (95%) y videoconsola (81%), televisión en la habitación (61%), destacando que el 93,62% de los chicos de centros privados la tienen. El profesorado es consciente de la posesión de estos equipamientos

Consideran como de necesidad vital determinados temas puntuales como el móvil y otros determinados conceptos, es una necesidad, ellos es el querer algo por encima del ser algo.

Profesora 5 (050-054) CON

En la última excursión realizada en Málaga todos los alumnos llevaban móviles, en el autobús no paraban de escucharse unos y otros móviles. El alumnado que no tiene móvil se siente mal, como si por ello no estuviera integrado.

Profesora 6 (055-059) CON

El alumnado que en este caso no posee móvil se siente como un bicho raro respecto a sus compañeros.

Profesora 5 (060-062) VIG

...nos encontramos con que muchos alumnos tienen televisión en su habitación. Los padres lo mandan a acostarse, pero no controlar lo que están haciendo. Y se quedan hasta muy tarde viendo la televisión en su dormitorio.

Profesora 5 (331-334) HTV

...esto ha sido un error que hemos cometido muchos padres. Ya que los padres que ya tenemos una cierta edad, que levante la mano el que no le ha puesto una televisión a su hijo/a en su habitación. Para resumir esto podemos plantearnos la siguiente cuestión, hoy día ¿qué es una casa sin televisión?

Profesor 4 (340-345) ATV

Son pocos los alumnos y alumnas que compran siempre sus cosas, mostrando los chicos unos valores de 9,93% que *compran sus cosas siempre*, frente al 5,57% que obtienen las chicas. Los alumnos de centros públicos (chicos 10,35% y chicas 5,97%) obtienen unos porcentajes sensiblemente más elevados que los de centros privados (chicos 6,35% y chicas 2,08%). Son mayoritariamente las madres y padres, los que les compran los bienes de consumo, como por ejemplo para la realización de salidas y excursiones, así lo señala el profesorado:

Los niños/as (apoyados por sus padres) compran todo este material, con el desembolso que supone, para pasar un día en Sierra Nevada y quién sabe cuándo volverán a usarlo. Más de la mitad del alumnado adquiere para ese día esta ropa tan costosa.

Profesor 7 (230-241) CCC

Las madres siguen teniendo la voz cantante en la compra de las cosas para sus hijos/as. De forma general, un 55,41 % de las madres de los chicos y un 63,60% de las madres de las chicas compran siempre las cosas de sus hijos/as.

Pero en ocasiones los equipamientos y los bienes de consumo que se encuentran en casa, no son los necesarios y adecuados para continuar la formación del alumnado fuera del entorno escolar. Así, lo manifiesta el profesorado participante en el Grupo de Discusión.

...todos tienen video consolas de última generación, y después vemos como la familia pasa dificultades para llegar a fin de mes.

Profesor 2 (110-113) HVI

En este sentido, nos encontramos con situaciones realmente sorprendentes. Por ejemplo, pedimos un trabajo complementario para casa y nos llegan diciéndonos que no han podido realizarlo porque no tienen ordenador, Internet y tampoco enciclopedia, pero sin embargo, si poseen la videoconsola más moderna. No hay en casa una enciclopedia para poder buscar un concepto, y sin embargo, si tienen videoconsolas, esta situación es realmente inexplicable.

Profesora 5 (120-128) HVI

Nos encontramos con que hay alumnos que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, y que adquieren este tipo de productos. Y nos hace preguntarnos como sus padres han decidido comprarle este producto, y no destinando el dinero para otros bienes de una mayor importancia. Lamentablemente este hecho se repite, por ejemplo, todos tienen video consolas de última generación, y después vemos como la familia pasa dificultades para llegar a fin de mes.

Profesor 2 (105-114) AFA

1.1.5.- Equipamientos y bienes de consumo del Entorno Sociocultural

Las zonas de recreo y ocio próximas que más abundan, es la existencia del campo llegando a un 77% en todos los grupos. Valores similares alcanzan los parques, llegando a valores situados en torno al 80%. Asimismo, suelen proliferar las piscinas, tanto públicas como privadas, superando un 70% de la muestra estudiada. Aproximadamente el 55% de los alumnos encuestados señalan que hay zonas verdes de recreo y ocio próximas a su domicilio.

Destacar en lo que a polideportivos se refiere que el 85% de los chicos y el 60% de las chicas de centros privados indican que sí tienen próximos, mientras que los chicos de centros públicos es de un 55% y un 50% en chicas. Observamos también como la existencia de calles o plazas para poder jugar es bastante elevada situándose en torno al 75%.

Sólo el 20% de la muestra indica que tienen un gran centro comercial próximo; algo parecido ocurre en relación a la existencia de salas de cine que alcanzan valores similares, entorno al 30%. Los gimnasios son instalaciones que proliferaron hace unos años y que actualmente se encuentran en valores situados en torno al 45-50% de la muestra estudiada.

También pueden disponer de nuevas tecnologías en algunos centros de la comarca, que han sido declarados centros TIC.

Nosotros somos centro TIC, y puedo decir que la administración está muy preocupada con este tema, en torno al uso que se le está dando a este tipo de redes y a la seguridad de las mismas. No hace mucho tuvimos una reunión en Málaga, exclusivamente para ver cómo controlábamos el tema de seguridad en los TIC. Se llegó a la conclusión de que "poner puertas al campo es imposible". Y se optó por acciones de uso del sentido común, como por ejemplo no ponerle un ordenador en su habitación, si no ponerlo en un sitio de paso para esporádicamente poder controlarlo y ver lo que tu hijo está haciendo.

Profesor 4 (400-412) HPO

Resumiendo hay que indicar lo siguiente:

- El total de participantes en la muestra es de 910 alumnos y alumnas, de los cuales 443 son chicos y 467 son chicas. Participan 396 chicos y 419 chicas de centros públicos. En centros privado-concertados, 47 chicos y 48 chicas.
- Los chicos en un 22,57% tienen diez años, un 39,73% once años, un 33,18% doce años y un 4,51% trece años. En cuanto a las chicas, un porcentaje del 24,20% tienen diez años, un 42,18% once años, un 30,19% doce años y un 3,43% trece años.
- Por zona geográfica, un 61,85% estudian en centros de tipo rural frente a un 38,15% que lo hacen en un centro urbano. En cuanto a las chicas, un 59,53% estudian en centros de tipo rural frente a un 40,47% en un centro urbano.
- Los chicos encuestados manifiestan en un 46,95% que son estudiantes de 5º curso y un 53,05% de 6º curso. Las chicas, un 50,54% son estudiantes de 5º curso y un 49,46% de 6º curso.
- Algunos centros de la comarca son centros TIC con equipamientos de nuevas tecnologías de calidad.
- El alumnado de centros públicos no utiliza uniforme, pero sí lo utilizan los centros privados-concertados.
- Pertenecen a una familia con 1 o 2 hermanos. Respecto al lugar que ocupa la opción con más respuestas es el primero.
- Viven mayoritariamente con sus padres (madre el 95,51% y padre 85,2%)
- Los padres tienen como profesiones mayoritarias las de “construcción, agricultor, comercial-vendedor y conductor...”.
- Las madres de manera mayoritaria son “amas de casa-encargadas del hogar”, 50,4% del total. Las opciones más representativas después de esta primera, son “otras profesiones”, en tercer lugar “comerciales-vendedoras” y en cuarto lugar “agricultoras”.
- Tienen equipamientos y bienes de consumo en casa en cantidad y calidad, destacando la posesión de móvil, DVD, videoconsola, bicicleta y ordenador.
- No tienen centros comerciales, ni cines próximos a sus domicilios.

1.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 2: Analizar las motivaciones y los hábitos cotidianos hacia el consumo del alumnado que compone nuestra muestra

“Se hace imprescindible una educación de niños, niñas y jóvenes en la promoción del consumo responsable en España, ante “la dificultad” de cambiar los hábitos de consumo en adultos. Los criterios de consumo que adopten en esta etapa en relación con la sostenibilidad y la responsabilidad, perdurarán, muy probablemente, a lo largo de su vida de consumidor”.

ETHERLVINA ANDREU, 2007.

Hablar de *consumo responsable* es plantear el problema del *hiperconsumo* de las sociedades “desarrolladas” y de los grupos poderosos de cualquier sociedad, que sigue creciendo como si las capacidades de la Tierra fueran infinitas (Daly, 1997¹⁹; Brown y Mitchell, 1998²⁰; Folch, 1998²¹ y García, 1999)²². Basta señalar que los 20 países más ricos del mundo han consumido en este siglo más naturaleza, es decir, más materia prima y recursos energéticos no renovables, que toda la humanidad a lo largo de su historia y prehistoria (Vílches y Gil, 2003)²³.

Si se evalúa todo lo que un día usamos los ciudadanos de países desarrollados en nuestras casas (electricidad, calefacción, agua, electrodomésticos, muebles, ropa, etc., etc.), y los recursos utilizados en transporte, salud, protección, ocio..., el resultado muestra cantidades ingentes. En estos países, con una cuarta parte de la población mundial, consumimos entre el 50 y el 90% de los recursos de la Tierra y generamos las dos terceras partes de las emisiones de dióxido de carbono. Sus fábricas, vehículos, sistemas de calefacción..., originan la mayoría de desperdicios tóxicos del mundo, las tres cuartas partes de los óxidos que causan la lluvia ácida; sus centrales nucleares más del 95% de los residuos radiactivos del mundo. Un habitante de estos países consume, por término medio, tres veces más cantidad de agua, diez veces más de energía, por ejemplo, que uno de un país

¹⁹ Daly, H. (1997). Criterios operativos para el desarrollo sostenible. En Daly, H. y Schutze, C. *Crisis ecológica y sociedad*. Valencia: Ed. Germania.

²⁰ Brown, L. R. y Mitchell, J. (1998). La construcción de una nueva economía. En Brown, L. R., Flavin, C. y French, H. (Eds.), *La situación del mundo 1998*. Barcelona: Ed. Icaria.

²¹ Folch, R. (1998). *Ambiente, emoción y ética*. Barcelona: Ed. Ariel.

²² García, E. (1999). *El trampolín Fáustico: ciencia mito y poder en el desarrollo sostenible*. Valencia: Ediciones Tilde.

²³ Vilches, A. y Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press. Capítulo 8.

pobre. Se trata de un consumo de recursos materiales y energéticos muy superior al aparente o visible, que constituye apenas la punta del iceberg, según muestran los estudios de la “mochila ecológica”, que indica la cantidad de materiales que se suman durante todo el ciclo de vida del producto.

Se hace pues imprescindible, en primer lugar conocer los hábitos de consumo de nuestros niños y niñas, para tratar de modificar todos aquellos que no se adecuen a un desarrollo sostenible, a un consumo adecuado y responsable a las necesidades reales de los niños, niñas y jóvenes de hoy, y que más tarde formarán parte de la población activa de nuestras comunidades.

Aportan información para verificar el grado de cumplimiento del objetivo las respuestas siguientes del cuestionario pasado al alumnado: *Me gasto muy pronto el dinero que me dan mis padres; Casi toda mi ropa lleva la marca que me gusta; Cuando no consigo lo que quiero tener, me enfado mucho; Cuando voy a comprar algo pienso antes si realmente lo necesito; Cuando me quiero comprar algo que me gusta, ahorro hasta que pueda comprarlo; Cuando me gusta algo, quiero tenerlo lo antes posible; Cuando voy a comprar algo miro las características del producto (edad recomendada, dónde está fabricado, el material con el que está hecho, garantía...); Compro casi todos los días chucherías; A menudo consumo frutas y verduras; Suelo merendar galletas, pasteles, bizcochos...; Suelo merendar galletas, pasteles, bizcochos...; Normalmente voy a restaurantes para comer hamburguesas, pizzas...; Para almorzar y cenar de lunes a viernes suelo beber agua; Cuando elijo la mochila para el colegio, me fijo más en la estética que en su funcionalidad; Normalmente, al comenzar el curso me compro materiales nuevos (lápices, libretas, rotuladores...) para el colegio; Me siento bien cuando llevo ropa parecida a la de mis amigos; En Navidad es la época del año en la que pido más regalos; Normalmente en mi cumpleaños pido muchos regalos a mis familiares; Para mí es muy importante tener muchos juguetes y juegos; Cuando sale un nuevo video juego, se lo pido a mis padres.*

También aportan información a este objetivo las opiniones vertidas por el profesorado tutor, en respuesta a las siguientes cuestiones: *¿Qué creéis que les interesa a vuestros alumnos a la hora de adquirir algún tipo de producto? ¿Creéis que piensan que es mejor tener algo que ser algo, o se rigen por la publicidad?, ¿Cómo lo percibís vosotros?, ¿Tienen preferencias por determinadas comidas, creéis que se alimentan bien?, ¿Qué motivaciones creéis que tienen ellos a la hora comprar? ¿Creéis que ellos saben que tienen derechos como consumidores, para exigir sus derechos? y ¿Seleccionan ellos*

los materiales que se compran por su necesidad o por el oportunismo, la ropa, moda, consumo incontrolado de la ropa, accesorios, equipamiento deportivo?

1.2.1.- Educando para un Consumo Responsable

Somos conscientes que este tema es complejo, y el problema no se solucionaría de un día para otro, pero nuestra responsabilidad es sentar las bases que solucionarían el problema en medio-largo plazo, pero ¿Cómo hacerlo? Hay tres partes profundamente implicadas, las familias en primer lugar, seguida de los centros de enseñanza y el sector audiovisual. Desde que somos pequeños (y eso es relativamente reciente) hemos observado, que nuestro entorno, consume sin parar, podríamos autodenominarnos la generación del usar y tirar, influenciados por los anuncios de TV, por la presión social que sufrimos si no tenemos determinada videoconsola ó ropa..., pero ¿qué medidas podríamos tomar?, ya que no solo es el “*consumo responsable*” lo anteriormente citado, también hablamos de ahorro energético etc. La responsabilidad es ahora nuestra para educar la generación más inmediata en lo que podríamos denominar “*conductas consumistas cívicas*” (Durán Arcediano, 2009)²⁴.

1.2.1.1.- Comportamientos adecuados

De esta manera, a la hora de proponer responsabilidad en cuanto a la administración del dinero que les dan sus padres, el alumnado responde de manera minoritaria al ITEM 14: *Me gasto muy pronto el dinero que me dan mis padres*, en la opción totalmente de acuerdo, frente a la opción mayoritaria *nada de acuerdo*, dónde los chicos la eligen en un 47,86% y las chicas en un 50,11%. También muestran una clara responsabilidad al responder a *¿Cuando voy a comprar algo pienso antes si realmente lo necesito?*, inclinándose claramente a la opción *de acuerdo* siendo para todos los grupos la mayor concentración de respuestas el valor 6 *totalmente de acuerdo*, más del 43% y la menor concentración de respuestas el valor 1 *nada de acuerdo*, en torno al 6% del total.

A la pregunta de *¿Cuando me quiero comprar algo que me gusta, ahorro hasta que pueda comprarlo?*, los chicos y chicas de los centros concertados marcan este valor de respuesta 6, en un porcentaje algo mayor que los chicos

²⁴ Durán Arcediano, F. (2009). *Educación para un consumo responsable*. Disponible en: <http://jcciescomendadorjuandetavora.blogspot.com/2009/03/educacion-para-un-consumo-responsable.html> Consulta realizada el día 22 de enero de 2010.

y chicas de los centros públicos, siendo el 65,96 % y el 56,25 % para el primer grupo, y el 52,78% y 51,31% para el segundo respectivamente.

Ahorrar es un elemento importante del proceso de aprender a manejar el dinero. Ahorrar dinero puede ayudar a los niños a aprender a planificar, a desarrollar la paciencia y a aprender a posponer la gratificación, o a tener lo que quieren. Hoy en día es difícil enseñar a los niños un consumo responsable ya que muchas veces los padres mismos están metidos a fondo en el modelo consumista. Y no es culpa especial de los mismos padres, a decir verdad nunca ha habido tantos anuncios, tantos soportes para vendernos,

Coincidimos con Marta Vázquez (2007)²⁵, cuando considera que enseñar a ahorrar a niños, niñas y adolescentes es hacerles ver el valor de las cosas y del trabajo, es la forma más fácil de fomentar buenos y duraderos hábitos respecto al dinero. La educación debe comenzar cuando los niños están en una edad temprana, y debe ser reforzada a medida que van creciendo. La clave del éxito está en darles oportunidades de manejar dinero, adecuadas a su edad, y usar esas ocasiones para guiar su comportamiento de la forma deseada.

Una de las características del consumo responsable es tener clara la defensa de los derechos de los consumidores, para ello hay que ser consumidores informados. El alumnado al ser interrogado sobre *¿Cuando voy a comprar algo miro las características del productor (edad recomendada, dónde se fabrica...)?* se inclina por ambos polos de respuesta, por un lado un porcentaje alto de la muestra, lee las características del producto antes de comprarlo, alrededor del 50% entre chicos y chicas, y en torno al 51% de la muestra, marca que no las lee.

El profesorado también se manifiesta de acuerdo con que sus alumnos y alumnas defienden sus derechos y saben que pueden y deben reclamar, si consideran lesionados sus derechos.

Ellos entienden que lo que compran tiene que estar en condiciones, que tiene que funcionar. Y si no está bien, se lo dicen a sus padres, y les dicen que tienen que ir a reclamar dónde haya que ir.

Profesor 4 (210-214) COS

Varios profesores: Afirman al unísono que los alumnos sí exigen sus derechos a estas edades.

Profesorado (216-218) COS

²⁵ Vázquez, M. (2007). Cómo enseñar a los niños a manejar el dinero. *Consumer Eroski*, Disponible en: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2007/05/13/162611.php>

1.2.1.2.- Comportamientos inadecuados

Pero no todo el camino está hecho ni mucho menos, y junto a los comportamientos expresados en los ítem anteriores, que nos iban diciendo que el camino que seguía nuestro alumnado es el adecuado, encontramos otros comportamientos que nos indican que aún nos queda la meta lejana, y que hay que seguir trabajando día a día y sin bajar la guardia.

Así, en ítem *¿Cuando me gusta algo, quiero tenerlo lo antes posible?*, la respuesta mayoritaria para la muestra es el valor de la opción *totalmente de acuerdo*. Cuando analizamos la respuesta por género, es en los chicos en los que más se manifiesta la afirmación que les planteábamos, es decir, cuando quieren algo, lo quieren tener lo más rápido posible, como muestra el 26,9% de sus respuestas que se concentran en el valor *totalmente de acuerdo*; sin embargo, para las chicas las respuestas están más repartidas en los 6 valores posibles.

Al ser interrogados sobre si *Cuando no consigo lo que quiero tener, me enfado mucho*, notamos una clara tendencia hacia el *desacuerdo*, centrándose, en todos los casos, la mayoría de respuestas en el valor *nada de acuerdo*. De este modo, un 39,2% de las chicas encuestadas corroboran la elección de este valor de respuesta 1, y el 30,7% de los chicos. De nuevo volvemos a encontrar una respuesta *“políticamente correcta”*.

Sin embargo, las opiniones del profesorado no coinciden de manera mayoritaria con lo expresado por alumnado, así las consideraciones que siguen son una buena muestra de ello:

En mi opinión esto está ocurriendo también porque nos ha tocado vivir el momento, y los tiempos en los que estamos en los cuales se busca que no pensemos, que no nos detengamos a pensar, ni yo como profesor, ni el padre de familia, ni nadie. “Tú consume”. Es evidente, que nos lo están vendiendo así: “tú para ser una persona importante tienes que consumir”, “vales cuánto consumes”, ya que sino a la sociedad eres una persona que no le interesas. De alguna forma nos lo están haciendo saber de esta manera.

Profesor 4 (160-169) CCC

Por el gusto, porque se lleva, por la moda. Ese sentimiento de necesidad o que le haga falta, realmente no lo tienen ya que todas las necesidades están cubiertas.

Profesora 5 (220-223) HMO

Los niños/as no se plantean nada a medio-largo plazo. Necesito esto para esto, lo quiero, pero lo quiero para ayer. No me planteo si es necesario ni nada de eso. Lo quiero porque lo quiero, porque lo tiene mi compañero,

porque está de moda, pero lo quiero y ahora. Si me hace falta o no me da igual.

Profesor 4 (225-330) HMO

Es "yo quiero, yo tengo". Consideran como de necesidad vital determinados temas puntuales como el móvil y otros determinados conceptos, es una necesidad, ellos es el querer algo por encima del ser algo.

Profesor 5 (050-053) HMO

1.2.2.- Hábitos de Alimentación

Para comprobar los hábitos de consumo de alimentación del alumnado de la muestra les propusimos algunas preguntas en el cuestionario de marcado carácter negativo y otras de carácter positivo, para comprobar el tipo de hábitos de consumo de alimentación. La respuesta al ÍTEM 21: *Compro casi todos los días chucherías*, más del 70% del alumnado encuestado afirma *no estar de acuerdo* o *poco de acuerdo* en la compra diaria de chucherías. No se aprecian diferencias significativas entre las tipologías de centros, ni en cuanto al sexo.

Nuestros datos son similares a los encontrados por Vilchez Barroso (2007)²⁶, en su investigación realizada en la comarca granadina de los Montes Orientales y con una muestra de similares características a la nuestra. En el ítem *Casi todos los días como algunas golosinas: chicles, caramelos, patatas de bolsa...*, las opciones de respuesta estaban muy distribuidas, destacando *nada de acuerdo* y *poco de acuerdo* con un 10,2%, y la más acogida la respuesta *totalmente de acuerdo* con un 29,6%, lo cual deja entrever que las chicas son algo más golosas que los chicos. Así, lo manifestaban sus padres y madres, al ser entrevistados por la investigadora:

Las chuches, si vienen y se gastan cuarenta céntimos en una barra de pan, y dos euros en chuches... y cosas de esas, bollería y eso.

(ALI v6 1398-1405)

Yo lo he visto con bolsas grandes de chuches o comerse un bocadillo grandísimo y decirle: "chiquillo ya no vas a comer en tres días" y te dicen que no pasa nada, luego ya no puede comer en casa, si es que es imposible.

(ALI v6 1201-1212)

El alumnado respondía al ítem de *Para almorzar y cenar de lunes a viernes suelo beber agua*, más del 38% tanto de chicos como de chicas lo afirma. Aunque, es significativo que más del 20% de los chicos de centros

²⁶ Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

públicos y casi el 20% de las chicas de los centros privados confirman lo contrario.

Cuando les preguntamos a los participantes en nuestra muestra si *Suelen merendar galletas, pasteles, bizcochos...*, los escolares encuestados afirman de manera mayoritaria no estar *nada de acuerdo* con la afirmación presentada. El 31% de ambos géneros lo confirma, así como que el 16,7% de chicos y el 23,3% de chicas afirman estar, *casi nada de acuerdo*.

Respecto a la comida rápida, tan de moda en nuestros niños y jóvenes, el alumnado encuestado responde a la pregunta: *Normalmente voy a restaurantes para comer hamburguesas, pizzas...*, en porcentajes muy altos: 58% en los chicos y más del 60% en las chicas responde *nada de acuerdo*. Entendemos también como concedores de la zona, que no hay una proliferación de establecimientos dónde puedan consumir este tipo de alimentos.

En cuanto al consumo de frutas y verduras, la tendencia entre los escolares encuestados, es llamativa en cuanto a la poca discrepancia en los resultados, más del 47% tanto de las chicas como de los chicos, en ambas categorías de centros, reiteran estar totalmente de acuerdo o bastante de acuerdo con la cuestión planteada.

De nuevo nuestros datos son similares a los encontrados por Vílchez Barroso (2007), ya que, el alumnado granadino, indicaba que les *gusta comer frutas: plátanos, naranja y, verduras: espinacas, lechuga, acelgas, etc.* Y así elegían la opción *totalmente de acuerdo* el 41,1% en el caso de los chicos y en el 40% en las contestaciones de las chicas. También al ser interrogados *¿Cuántas piezas de fruta comes al día?*, las opciones de respuesta son muy similares en ambos grupos, como primera opción destacaban los porcentajes 38,5% en el grupo de los chicos y el 36,6% en el grupo de las chicas, que son los que declaran que toman *dos piezas de fruta al día*.

Los investigadores Maceiras y Segovia (2002)²⁷ realizaron un estudio sobre la alimentación en la población escolar de Galicia, con una muestra similar a la nuestra, y encontraron que el consumo semanal, en el alumnado de 10-11 años, era elevado en productos lácteos (89,9%) y fruta (77,3%), disminuyendo en verduras y hortalizas (42,6%),

²⁷ Maceiras García, L. y Segovia Largo, A. (2002). Segundo estudio sobre la alimentación en la población escolar de Galicia (España). *4to. Congreso Virtual de Cardiología. Epidemiología y Prevención*, 101-110.

También hay gran similitud con los datos encontrados por Collado Fernández (2005)²⁸, con una muestra de alumnos y alumnas de primer curso de Educación Secundaria de Granada. En el grupo de chicas después de la opción *algunas veces* (35,7%), aparecen las opciones la mayoría de las veces y rara vez, con el (28,6%) y un porcentaje pequeño para la disyuntiva *sí, siempre*. En el grupo de chicos se presenta con fuerza la opción *bastantes veces* (38,5%), seguida de *no, nunca* (23,1%).

La investigación de Benito y cols. (2008)²⁹, plantean las diferencias entre la educación para la salud y el consumo en niños de diferentes ámbitos geográficos de la provincia de Teruel y Zaragoza. La muestra ha sido de quinto curso de Educación Primaria, perteneciente a cuatro centros escolares de ámbito rural de la provincia de Teruel y a un centro escolar ubicado en Zaragoza, aportando algunas conclusiones muy válidas para nuestro estudio. En estos escolares existe un alto consumo de carne y embutidos, y un bajo consumo de frutas y verduras. Presentaban un patrón alimentario hiperproteico y pobre en hidratos de carbono. Estamos muy de acuerdo con una de sus recomendaciones cuando indican que *“dado que los diferentes modelos de alimentación se adquieren durante la infancia, puede ser el momento ideal para influir y adoptar otro modelo alimenticio”*.

El profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión, se muestra básicamente de acuerdo con las respuestas del alumnado en el tema de la alimentación, de esta manera al plantearles la pregunta: los que tenéis comedor, *¿notáis si son delicados a la hora de la comida o no lo son?*, Como era de esperar las opiniones son de todo tipo, en función de múltiples variables individuales, aunque hay que valorar muy positivamente la labor que realizan los centros docentes, a través de sus comedores escolares, muy bien valorados por el profesorado y los padres y madres del alumnado.

A nosotros este año nos han llegado muchos padres diciéndonos, que no les hace falta el comedor, que no está trabajando pero para que le enseñen a comer, por esta razón apunta al comedor a sus hijos/as. Están valorando que en el comedor comen, medianamente razonable, están comiendo bien, comen frutas, y además sin marcas en los productos comestibles.

Profesor 4 (295-302) HAL

Hay un poco de todo, no podríamos generalizar.

Profesora 5 (192) HAL

²⁸ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

²⁹ Benito, J. F.; Fleta, J. M.; Ruiz Carralero, M. y Menaña, L. (2008). Hábitos de conducta y alimentación en población escolar. *Revista Original MG*, nº 109, 580-586.

Ya que en este sentido, es frecuente los alumnos que te piden un Ketchup "prima", batidos de marcas, etc. Eso sí, en este aspecto creo que los colegios están haciendo una labor importante.

Profesor 4 (303-306) HAL

1.2.3.- Hábitos de consumo de vestido, calzado, equipamiento escolar

En este tipo de productos de consumo, se planteó al alumnado la afirmación de: *Cuando elijo la mochila para el colegio, me fijo más en la estética que en su funcionalidad*, encontrando que las respuestas para este ítem muestran una importante heterogeneidad en toda la muestra, no existiendo tendencia ni hacia el acuerdo ni hacia el desacuerdo. El valor más alto conseguido por los *chicos* de centros concertados no llega ni siquiera al 30%. Tampoco encontramos diferencias significativas por tipo de centro ni por género.

De la misma manera un 84,39% de los chicos y el 85,22% de las chicas afirman que *Normalmente, al comenzar el curso me compro materiales nuevos (lápices, libretas, rotuladores...) para el colegio*. La empresa demoscópica *"Información Técnica y Científica SL (Infortécnica)"*³⁰, realizó en el año 2002 una investigación de ámbito estatal sobre los hábitos de consumo de los niños y niñas españoles relacionados con el consumo escolar. Entre sus conclusiones destacaba que cada hogar español gasta una media de 240 euros como gasto para iniciar el curso de cada escolar en España. En siete de cada diez hogares, aunque a veces sea sólo para uso lúdico, el ordenador forma parte de los bienes de consumo. El 58% de los entrevistados afirman que se utiliza de forma indistinta, tanto para jugar, como para los estudios.

Nuestra interpretación, por tanto, es que todas las familias soportan un gasto más o menos cuantioso al comienzo del curso escolar, siendo necesaria la educación de padres, madres y alumnado para la correcta distribución del mismo. El profesorado se muestra crítico con las prioridades en el consumo de material escolar, así manifiestan que;

En este sentido, nos encontramos con situaciones realmente sorprendentes. Por ejemplo, pedimos un trabajo complementario para casa y nos llegan diciéndonos que no han podido realizarlo porque no tienen ordenador, Internet y tampoco enciclopedia, pero sin embargo, si poseen la videoconsola más moderna. No hay en casa una enciclopedia para poder buscar un concepto, y sin embargo, si tienen videoconsolas, esta situación es realmente inexplicable.

Profesora 5 (120-128) HVI

³⁰ Infortécnica (2002). *Los hábitos de consumo escolares" de los niños y niñas españoles*. Madrid: Información Técnica y Científica SL.

...una situación similar al hecho que planteamos es cuando desde el centro escolar se propone realizar la actividad un día de ski en sierra nevada. No tienen material técnico como pueden ser guantes, pantalones de ski, chaqueta, etc. Es una actividad que no suelen realizar, y que pese a que se les indica que con un pantalón de pana y un pijama debajo del mismo es más que suficiente para pasar un día en Sierra Nevada (ya que acuden en mayo). Los niños/as (apoyados por sus padres) compran todo este material, con el desembolso que supone, para pasar un día en Sierra Nevada y quién sabe cuándo volverán a usarlo. Más de la mitad del alumnado adquiere para ese día esta ropa tan costosa.

Profesor 7 (230-241) CCC

En cuanto al consumo de vestimenta en general, se les planteo la cuestión de: *Me siento bien cuando llevo ropa parecida a la de mis amigos*, el 61,4% de los chicos muestran estar de acuerdo en algún grado con esta afirmación, al igual que el 54,72% de las chicas. Interpretamos una clara influencia de los demás en cuanto a la compra de ropa parecida a la de sus amigos y amigas, vemos claramente la influencia de los iguales en este aspecto. El papel de estos mediadores sociales adquiere especial relevancia cuando las personas no han elaborado suficiente y sólidamente los criterios personales de conducta, que es precisamente el caso de niños, niñas y adolescentes.

El profesorado tiene claro la influencia de los iguales en las compra de vestido, calzado y material escolar.

Yo pienso que realmente lo que existe son alumnos que influyen a los demás. Por ejemplo, ahora un alumno ha traído a clase el chándal del equipo de fútbol de Liverpool. A partir de ahí el objetivo de los demás es conseguir que sus padres le compren dicha ropa. Ocurre lo mismo con el equipo de fútbol del Real Madrid, pero se trata de ropa realmente tan cara que supone un esfuerzo para las familias.

Profesor 2 (100-107) MAR

Sin ir más lejos, el otro día un alumno mío llegaba al centro escolar con unas zapatillas nuevas Nike en la mano, ni siquiera las traía puesta. Las traía en la mano para enseñárselas a todos sus compañeros de la nueva adquisición que había realizado.

Profesora 6 (155-159) MAR

Dentro de mi grupo-clase tengo un alumno que se encuentra realmente obsesionado por la ropa (sigue todas las modas). Suele ir con su madre de compras, y sin ir más lejos la semana pasada se gastó 150 euros en ropa. Se lo comenta constantemente a sus compañeros, cada día acude al centro con jerséis, zapatos de marca, etc.

Profesor 1 (130-135) HMO

1.2.4.- Hábitos de ocio, Juegos y Juguetes

La civilización que hoy conocen nuestros alumnos y alumnas es la que los sociólogos llaman “civilización del ocio”: la progresiva generalización de la automatización, de la robótica, la informática, el descubrimiento de nuevas técnicas, la utilización de nuevas fuentes de energía y los avances en general están permitiendo la reducción del horario de trabajo, pero este mayor tiempo libre no será beneficioso para el individuo si no está preparado para ocuparlo de una manera sana e inteligente (Torres Guerrero, 1998: 45)³¹.

A pesar de que muchos intelectuales cuando hablan de la sociedad, no tienen en cuenta la existencia de la noción de ocio, es notorio que actualmente se encuentra en el centro de la cultura vivida por millones de personas, y que hoy día no se puede hablar de sociedad, sin reflexionar sobre la incidencia del ocio (Dumazedier, 1964)³².

En cuanto a los juegos y juguetes que utilizan en su tiempo libre para ocupar su ocio, el alumnado muestra una clara tendencia al acuerdo de que es *en navidad cuando suele pedir estos regalos*. Así, para los chicos la opción *totalmente de acuerdo* supone una respuesta del 30,7% del total, y para las chicas el 29,8%. Sin embargo al preguntarles en el ÍTEM 11; *Normalmente en mi cumpleaños pido muchos regalos a mis familiares*, las opciones mayoritarias son *nada de acuerdo* con un 31,60% de los chicos y un 42,18 de las chicas.

Respecto al deseo de poseer juegos y juguetes, les planteábamos en el ÍTEM: *Para mí es muy importante tener muchos juguetes y juegos*, el grupo de chicos tiende a una mayor concentración de respuestas en el valor central *algo de acuerdo* suponiendo un 28,67% del total, siendo también numerosas los valores de *totalmente de acuerdo* y *nada de acuerdo*; para el grupo de chicas las respuestas son más homogéneas, centrándose la mayoría de las respuestas en los valores de mayor desacuerdo, siendo más solicitado el de *nada de acuerdo* (25,48% del total) y el de *algo de acuerdo* (24,20%).

El profesorado cree que el alumnado en general es consumista:

Es “yo quiero, yo tengo”. Consideran como de necesidad vital determinados temas puntuales como el móvil y otros determinados conceptos, es una necesidad, ellos es el querer algo por encima del ser algo.

Profesora 5 (050-054) CON

³¹ Torres Guerrero, J. (1998). La actividad física y su vinculación a la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos del siglo XXI. En: *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar*. Coord. por Casimiro Andujar, A.; Ruiz Juan, F. y García López, A. Págs. 45-60

³² Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.

Son consumistas, aunque pretendamos inculcarle nada de marcas, como por ejemplo en el área que me compete que es en el área de EF, indicándoles que lo importante es ropa cómoda que te sientas a gusto.

Profesora 5 (030-034) CCC

Es evidente, que nos lo están vendiendo así: “tú para ser una persona importante tienes que consumir”, “vales cuánto consumes”, ya que sino a la sociedad eres una persona que no le interesas. De alguna forma nos lo están haciendo saber de esta manera.

Profesor 4 (160-169) CCC

El alumnado ocupa parte de su tiempo libre jugando a la videoconsola, así en el Ítem 28: *Casi todos los días juego con la videoconsola o con el ordenador*, las respuestas en el espectro positivo alcanza el 44,92% en los chicos y el 28,05% en las chicas. Los datos evidencia que para las chicas no es su ocupación del ocio favorita. El alumnado responde al ítem *Cuando sale un nuevo videojuego, se lo pido a mis padres*, en las opciones negativas en 60,55% los chicos y en un 80,51% las chicas. Aunque el número de alumnos y alumnas que tienen videoconsola alcanza un 90,29% los chicos y un 75,80% las chicas. La opinión del profesorado es que tienen videoconsola, la utilizan y piden nuevos juegos.

..., pedimos un trabajo complementario para casa y nos llegan diciéndonos que no han podido realizarlo porque no tienen ordenador, Internet y tampoco enciclopedia, pero sin embargo, si poseen la videoconsola más moderna. No hay en casa una enciclopedia para poder buscar un concepto, y sin embargo, si tienen videoconsolas, esta situación es realmente inexplicable.

Profesora 5 (120-128) HVI

Resumiendo diremos que:

- Todas las familias soportan un gasto más o menos cuantioso al comienzo del curso escolar, siendo necesaria la educación de padres, madres y alumnado para la correcta distribución del mismo.
- El alumnado de la muestra se inclina claramente a la opción *de acuerdo* al afirmar que *Cuando voy a comprar algo pienso antes si realmente lo necesito* siendo para todos los grupos la mayor concentración de respuestas el valor 6 *totalmente de acuerdo*, más del 43%.
- Ahorrar dinero puede ayudar a los niños a aprender a planificar, a desarrollar la paciencia y a aprender a posponer la gratificación, o a tener lo que quieren. El alumnado de nuestra muestra manifiesta que ahorra para comprar lo que le gusta y no se impacienta por no tenerlo, aunque el 26,9% de sus respuestas se concentran en el valor *totalmente de acuerdo* desea tenerlo de manera inmediata.
- El profesorado se expresa de manera diferente al alumnado. Así, consideran que los niños/as no se plantean nada a medio-largo plazo. Necesito esto para esto, lo quiero, pero lo quiero para ayer. No se plantean si es necesario ni nada de eso. Lo quiero porque lo quiero, porque lo tiene mi compañero, porque está de moda, pero lo quiero y ahora. Si me hace falta o no me da igual.
- El profesorado también se manifiesta de acuerdo con que sus alumnos y alumnas defienden sus derechos y saben que pueden y deben reclamar, si consideran lesionados sus derechos.
- El alumnado manifiesta de manera mayoritaria que no consume chucherías de manera frecuente, que no suelen merendar galletas, pasteles, bizcochos..., que no acuden de manera frecuente a restaurantes para comer hamburguesas, pizzas..., que comen varias piezas de frita al día y que para beber de lunes a viernes prefieren el agua.
- El profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión, se muestra básicamente de acuerdo con las respuestas del alumnado en el tema de la alimentación. Hay que valorar muy positivamente la labor que realizan los centros docentes, a través de sus comedores escolares, muy bien valorados por el profesorado y los padres y madres del alumnado.
- Interpretamos una clara influencia de los demás en cuanto a la compra de ropa parecida a la de sus amigos y amigas, vemos claramente la influencia de los iguales en este aspecto. El papel de estos mediadores sociales adquiere especial relevancia cuando las personas no han elaborado suficiente y sólidamente los criterios personales de conducta, que es precisamente el caso de niños, niñas y adolescentes.
- El alumnado manifiesta que solicita regalos en navidad, más que en su cumpleaños, que le gusta tener juegos y juguetes para ocupar el ocio y que no se les plantea a sus padres el que les compren los nuevos videojuegos.
- El profesorado considera que el alumnado es consumista porque nos lo están vendiendo así: “tú para ser una persona importante tienes que consumir”, “vales cuánto consumes”, ya que sino a la sociedad, eres una persona que no le interesas. De alguna forma nos lo están haciendo saber de esta manera.

1.3.- Integración Metodología en el Objetivo 3: Valorar las contribuciones del alumnado para fomentar el consumo responsable y la adquisición de hábitos de consumo adecuados

Los conocimientos se refieren a saberes convencionales, las suposiciones a la aceptación temporal de un hecho que aceptamos como verdadero, mientras que las creencias son proposiciones que no se pueden demostrar y por tanto son motivo de discrepancia.
D. WOODS, 1996.

En la actualidad, está cada vez más asumido que nuestros hábitos de consumo deben ser sostenibles y responsables. ¿Qué quiere decir eso?, significa que nuestro consumo debe guiarse por ciertos criterios sociales y medioambientales, para garantizar un entorno saludable y justo para toda la humanidad, no solamente en la actualidad, sino también para las generaciones venideras.

De acuerdo con lo anterior, podríamos definir a un consumidor responsable como a una persona informada y conciente de sus hábitos de consumo. Además de conocer y exigir sus derechos como consumidor, busca la opción de consumo con el menor impacto negativo posible sobre el medio ambiente y con un efecto positivo en la sociedad. Esta manera responsable de consumir se traduce en muchos pequeños actos y decisiones diarias, y puede llegar a atravesar, si queremos, prácticamente todos los ámbitos de nuestra vida.

Un consumo responsable, no solamente se debe interpretar como un deber moral, sino también como un derecho. Como consumidores tenemos ciertos derechos que, si se cumplen y aprovechan, pueden guiar y apoyarnos en un consumo responsable. Tenemos, el derecho de elegir, tanto individual como colectivamente; el derecho a una información completa y veraz sobre los bienes y servicios que se nos ofrecen; y el derecho a organizarnos y actuar a través de asociaciones de consumidores (³³).

Aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: *Conoces lo que es el comercio justo; Creo que se ahorra más agua en un baño que en una*

³³ Ley 26/1984, de 19 julio 1984. General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios.

ducha; Si compro algo y al poco tiempo no funciona bien, sé que tengo derecho a reclamar su sustitución por otro nuevo o reparación; Creo que es importante tener información sobre los derechos del consumidor o consumidora; Conozco los materiales que hay que reciclar en cada uno de los contenedores (contenedor azul, amarillo, verde y gris); Cuando me lavo los dientes cierro el grifo del agua; Normalmente dejo los electrodomésticos con el piloto encendido; Normalmente reciclo los envases y papeles; Habitualmente utilizo cuadernos de papel reciclado; Estoy acostumbrado/a a reutilizar el papel que solo está escrito por una cara; Suelo reciclar los objetos usados (pilas, botellas, ropa); Cuando voy de excursión o de paseo, en el campo o en la ciudad, guardo los desperdicios para tirarlos después a la basura; Cuando visito el Parque Natural la Sierra de las Nieves suelo recoger la basura que encuentro aunque no la haya tirado yo; Suelo arreglar juguetes rotos o construirlo por mí mismo; Utilizo ropa de otras personas, fundamentalmente hermanos y hermanas.

También aportan información a este objetivo las opiniones expresadas por el profesorado a las propuestas: *¿Notáis cierta influencia, ya que sois de varios colegios, a nivel sociocultural a la hora del consumo, o prácticamente los aspectos generales que estamos comentando casi todos los alumnos tienden a ir igual?; ¿Percibís a la hora del consumo, los compañeros de otros centros, diferencias significativas entre el alumnado?; ¿Creéis que ellos saben que tienen derechos como consumidores, para exigir sus derechos?; ¿Creéis que es importante no promover ese tipo de consumo desde nuestra propia imagen, los que usamos chándal en nuestra trabajo?; ¿Creéis que ellos tienen consciencia del uso adecuado de la energía y del agua?; ¿Creéis que en su casa tienen una actitud diferente?; ¿Cuando salen de una habitación de su casa?; ¿Creéis que apagan la luz o son sus padres los que van detrás para apagar la luz?*

1.3.1.- Conocimientos, pensamientos y creencias del alumnado acerca del consumo responsable

Woods (1996)³⁴ distingue entre conocimientos, suposiciones y creencias. Los conocimientos se refieren a *saberes* convencionales, las suposiciones a la aceptación temporal de un hecho que aceptamos como verdadero, mientras que las creencias son proposiciones que no se pueden demostrar y por tanto son motivo de discrepancia. De menor a mayor certeza estarían: creencias – suposiciones – conocimientos. Woods (1996) advierte

³⁴ Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

que existen ciertas zonas donde se solapan unos conceptos con otros. Por ello, adopta el término BAK (beliefs, assumptions, knowledge).

El término pensamiento es comúnmente utilizado como forma genérica que define todos los productos que la mente puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación; todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento, bien sean estos abstractos, racionales, creativos, artísticos, etc.

Torres Guerrero (1993: 127)³⁵ al referirse al pensamiento de los profesores, lo consideraba como la “*capacidad de formar y estructurar ideas, de razonar y de imaginar. Con este término se indica la totalidad de la actividad mental orientada hacia la interpretación de los estímulos (exteriores-interiores), con la consiguiente atribución de significados (juicios)*”.

La diferencia entre imaginar y pensar deriva del hecho de que en el primer caso operamos con imágenes, y en el segundo lo hacemos con conceptos (el concepto es un contenido de la conciencia, fruto de abstracción y generalización). Los conceptos son categorías mentales para clasificar personas, cosas o eventos específicos con características comunes. Los conceptos de comercio justo, de economía sostenible o de consumo responsable, son conceptos que deben ser abordados en la sociedad del siglo XXI, como aspectos imprescindibles para hacer frente a los desafíos del futuro.

Nos pareció de interés el plantear al alumnado si *conoce* lo que es *el comercio justo*. Los chicos manifiestan que conocen lo que es el comercio justo en un 48,58% al menos en algún grado de acuerdo, mientras las chicas manifiestan que este conocimiento es del 58,68%. Nuestra interpretación es que la mitad del alumnado encuestado tiene algún conocimiento, aunque sea somero de lo que significa el comercio justo.

El programa europeo Ciudad por el Comercio Justo se ha ampliado a los colegios. Los centros que deseen adherirse a él, deben cumplir varios requisitos que fomentan este tipo de intercambio. En nuestro país, el proyecto está coordinado por la organización de comercio justo IDEAS. Cuenta con el

³⁵ Torres Guerrero, J. (1993). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas. Tomo II. Tema 16*. Granada: Calcamonía.

respaldo de la Comisión Europea y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)³⁶.

Hay que insistir en los centros escolares, en las familias y en los medios de comunicación en la profundización del conocimiento del comercio justo, entendiéndolo como una forma alternativa de comercio promovida por varias organizaciones no gubernamentales, por Naciones Unidas y por movimientos sociales y políticos (como el pacifismo y el ecologismo), que promueven una relación comercial voluntaria y justa entre productores y consumidores.

El comercio justo es favorable a la libertad de comercio en iguales condiciones es decir abolir las restricciones discriminatorias a productos provenientes de países en desarrollo, desde materia prima a manufacturas o tecnología. Así se evita la discriminación y el proteccionismo. Intenta también evitar las grandes diferencias entre el precio que pagan por un producto los consumidores del primer mundo y el dinero que se les paga a sus productores en el tercer mundo, además de evitar la explotación de los trabajadores. Además, esto contribuye a compensar los efectos de la obsesión consumista por el precio más barato, sin otra consideración, y sus consecuencias:

- Progresivo deterioro de la calidad y durabilidad de los productos.
- Explotación de los productores (ver taller de trabajo esclavo).
- El precio justo, es decir, que éste no contenga componentes influenciados por intervenciones o subsidios estatales que distorsionan el concepto de comercio justo. Las distorsiones y consecuentes quejas en el mercado derivadas de los subsidios son elevadas por las partes interesadas a la Organización Mundial del Comercio.

El comercio justo puede ser considerado una versión humanista del comercio libre, que al igual que éste es voluntario entre dos partes, y no tendría lugar si ambas partes no creyeran que iban a salir beneficiadas (³⁷).

³⁶AECID (2007). *Colegios que están a favor del comercio justo.* Disponible en: http://www.consumer.es/web/es/solidaridad/proyectos_y_campanas/2009/09/15/187984.php Consulta realizada el día 20 de octubre de 2009.

³⁷ En 2006, hay organizaciones de comercio justo en Europa, Canadá, Estados Unidos, Japón; con ventas por más de 3.000 tiendas solidarias, por catálogos, por representantes, por grupos. También es considerable la participación en la red de las diferentes organizaciones religiosas. La aparición de los Sellos identificatorios ha dado un gran impulso al sistema. La primera marca de calidad Comercio Justo fue en Holanda en 1988. A partir de ese ejemplo, surgieron varias iniciativas de "Etiquetado Justo". En 1997, varias de ellas se organizaron formando la Fairtrade Labelling Organizations International (FLO - Organización Internacional de Etiquetado Justo). El miembro español de la FLO es la Asociación del Sello de Productos de Comercio Justo.

Respecto a la contribución del alumnado al desarrollo sostenible, les planteamos la cuestión de si *Creen que se ahorra más agua en un baño que en una ducha*. Las respuestas obtenidas en este ítem reflejan que prácticamente un 75% del alumnado en general está en *desacuerdo* con la afirmación que se le plantea “*se ahorra más agua en un baño que en una ducha*”. Son conscientes que es significativo el ahorro de agua que se produce al ducharse.

Un derecho básico de los consumidores y usuarios es la protección contra los riesgos que puedan afectar a su salud o seguridad. Este derecho se garantiza tanto por nuestra Constitución (1978)³⁸ como por la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios (³⁹).

Gran parte de la responsabilidad para que se cumpla este derecho, corresponde a las instituciones públicas, los productores y fabricantes de nuestros bienes de consumo, y a los que ofrecen servicios. A la hora de elegir productos y servicios, debemos hacer de la salud y la seguridad un criterio de nuestro consumo.

Al plantearle al alumnado en el ITEM 17: *Si compro algo y al poco tiempo no funciona bien, sé que tengo derecho a reclamar su sustitución por otro nuevo o reparación*, el 81,72% de los chicos y el 77,3% de las chicas responden que conocen que tienen derecho a reclamar su cambio o su reparación.

En el ITEM 19, les planteábamos: *Creo que es importante tener información sobre los derechos del consumidor o consumidora*. Los resultados obtenidos nos muestran que el 45% tanto de chicos como de chicas afirman que es importante tener información sobre sus derechos como consumidores. Sólo un 6% en ambos casos indica que no está de acuerdo en que sea importante tener esta información.

El profesorado reafirma con sus opiniones las respuestas del alumnado.

Ellos entienden que lo que compran tiene que estar en condiciones, que tiene que funcionar. Y si no está bien, se lo dicen a sus padres, y les dicen que tienen que ir a reclamar dónde haya que ir.

Profesor 4 (210-214) COS

³⁸ Constitución Española de 1978, artículo 51.

³⁹ Ley 26/1984, de 19 de julio, General para la defensa de los consumidores y usuarios, capítulo II.

Varios profesores: Afirman al unísono que los alumnos sí exigen sus derechos a estas edades.

Profesorado (216-218) COS

El concepto de consumo responsable, engloba más aspectos: incluye también la salud y seguridad de todas aquellas personas implicadas en la cadena de valor ⁽⁴⁰⁾ de los productos y servicios que disfrutamos, así como la salud y seguridad de nuestro planeta.

Nuestro actual estilo de vida basado en el consumo excesivo y la cultura del “*usar y tirar*”, han llevado a un nivel insostenible la generación de residuos. Cada vez consumimos más productos procesados que conllevan sus embalajes y envoltorios. Consumimos gran cantidad de productos de poca durabilidad o sometidos a las modas efímeras que acaban pronto en la basura, por ejemplo porque su arreglo no parece rentable. La contaminación que causa nuestro consumismo es compleja y se produce tanto en el momento de obtener materias primas para fabricar productos, como durante la propia producción, comercialización y eliminación o recuperación de los residuos.

De esta manera la naturaleza se ve confrontada con cantidades de residuos de los cuales ya no se puede deshacer fácilmente. En España, sólo los residuos sólidos urbanos (RSU) han aumentado el 40% en el periodo 1996-2003, incumpliendo el objetivo de reducir el 6% de la generación de RSU establecido en el Plan Nacional de Residuos ⁽⁴¹⁾.

El alumnado al ser interrogado sobre este particular, en el ítem *Conozco los materiales que hay que reciclar en cada uno de los contenedores (contenedor azul, amarillo, verde y gris)*, manifiesta de forma mayoritaria que sí conoce la normativa. Así, la respuesta mayoritaria es *totalmente de acuerdo*, con un 65,52 % en las chicas y un 60,05 % en los chicos. Las opciones de *desacuerdo* apenas llegan al 10 % en las chicas y al 15 % en los chicos.

1.3.2.- De los conocimientos y creencias a los procedimientos y las actitudes

Uno de los aspectos centrales de la educación es de que exista concordancia entre lo que se dice, se piensa, se hace y se siente, En este apartado vamos a abordar las conductas prácticas que lleva a cabo el

⁴⁰ La cadena de valor describe todos los procesos por los que transcurre a lo largo del ciclo de vida, un producto o servicio, desde su I+D (investigación y desarrollo) hasta su consumo.

⁴¹ Informe de Greenpeace de 02/2006: Situación de las basuras en España.

alumnado en cuanto a sus contribuciones a un consumo responsable y a una economía sostenible.

La denominada *Ley de las 3R*, propuesta que popularizó la organización ecologista Greenpeace, propugna la reducción, la reutilización y el reciclaje de los productos que consumimos.

1.3.2.1.- Reducir el consumo

Uno de los aspectos importantes del desarrollo sostenible es el reducir el consumo, en este sentido les formulamos al alumnado la pregunta: *Cuando me lavo los dientes cierro el grifo del agua*, la respuesta mas votada ampliamente es la opción *totalmente de acuerdo*, con un 81,58%, por parte de las chicas y un 77,20% por parte de los chicos, seguida de la opción *bastante de acuerdo* con un 9,21% y 8,80%, respectivamente. Estos resultados manifiestan con claridad que el alumnado tiene asumido la idea de que es muy conveniente lavarse los dientes con el grifo cerrado para no derrochar agua. El profesorado tiene sus dudas al respecto, aunque prevalece la opinión mayoritaria de que se está generando conciencia de reducir el consumo.

...en algunos centros lo que han hecho ha sido establecer unos turnos, en los que van apagando las luces de todas las aulas cuando se va al recreo, o en el tema del agua. Sin embargo, en su casa sí lo hacen con el agua, parece que cuando es algo común ya no lo consideramos un bien nuestro, y no tenemos la misma actitud.

Profesor 3 (559-564) RMA

En el tema del agua, se les machaca mucho, pero aún así es frecuente ver en los baños los grifos abiertos.

Profesor 7 (540-542) RMA

De igual manera cuando se les propone en el Ítem 33: *Normalmente dejo los electrodomésticos con el piloto encendido*, existe una opción mayoritaria de respuesta, con el 57,60% (*totalmente en desacuerdo*) de las chicas y un 51,69% por parte de los chicos.

Hay que procurar reducir el volumen de productos que consumimos. Muchas veces adquirimos cosas que no son necesarias sólo por el afán de comprar. No pensamos que para su fabricación se precisan materias primas que no podemos derrochar como el petróleo o el agua. También hay que tener en cuenta la enorme cantidad de basura que se genera por el exceso de envoltorios en muchas cosas de las que compramos.

1.3.2.2.- Reciclar

Consiste en fabricar nuevos productos utilizando materiales obtenidos de otros viejos. Si no es posible reducir el consumo de algo ni reutilizarlo intenta que al menos sea reciclable. Se trataría de utilizar los mismos materiales una y otra vez, reintegrarlos a otro proceso natural o industrial para hacer los mismos o nuevos productos, utilizando menos recursos naturales.

Respecto al reciclaje, en el ítem: *Normalmente reciclo los envases y papeles*, el 64,56% de los chicos manifiesta que lo realiza, al igual que el 64,03% de las chicas. En el Ítem 36: *Estoy acostumbrado/a a reutilizar el papel que solo está escrito por una cara*, casi la mitad del alumnado se decanta por la opción *totalmente de acuerdo*, con un 44,75 % para las chicas y un 39,50 % para los chicos. Sin embargo, cuando les planteamos en el Ítem 35; *Habitualmente utilizo cuadernos de papel reciclado*, la respuesta mayoritaria tanto para chicas como chicos es *nada de acuerdo*, con un 39,61% en las chicas y 35,67% en los chicos. El resto de valores está bastante distribuido. En algunos centros si se están planteando este tipo de iniciativas.

Mis alumnos son bastante conscientes en este tema. Este es mi segundo curso con ellos, y se les va notando el machaque constante en este sentido, consiguiendo algunos logros. Por ejemplo, el papel reciclable y reutilizable cada semana tenemos a un encargado al que se le entregan los folios escritos por las 2 caras y él se encarga de tirarlo al contenedor de reciclaje, también tenemos el rincón donde están los folios escritor por una sola cara para volver a ser utilizados. En un principio cuesta que lo asimilen, pero trabajando diariamente sí se consigue que adquieran el hábito.

Profesor 3 (575-584) RMA

En cuanto al Ítem 37: *Suelo reciclar los objetos usados (pilas, botellas, ropa)*, las respuestas obtenidas no son todo lo contundentes que cabría esperar. Aunque se observa que en un alto grado se reciclan los objetos que ya no nos sirven, no se da claramente una necesidad de hacerlo. El 38,97% de chicas y el 36,12% de chicos están *totalmente de acuerdo* en reciclar los objetivos ya usados; el 15,85% y el 14,22% de chicas están *bastante de acuerdo*; llama la atención la opción *nada de acuerdo* a la que han contestado un 14,35% de chicas y un 15,80% de chicos.

Desde los centros de enseñanza se está realizando una encomiable labor respecto a la concienciación del alumnado de la necesidad de reciclar los residuos que generamos.

En principio nuestro colegio tiene algunas intervenciones, con grupos que vienen de fuera, normalmente por parte del ayuntamiento sobre temas

medioambientales, suelen trabajar el reciclaje, realizan charlas en 6º curso, y algún año en 5º curso de primaria.

Profesor 4 (001-005) REC

En este sentido quería mencionar el tema del reciclaje en el Ayuntamiento de Málaga. A raíz de querer trabajar el reciclaje de briks en los recreos en un colegio con 4 líneas desde infantil hasta 6º de primaria. Existía un container amarillo muy próximo al colegio, por lo que se compraron 4 contenedores de basura que se adornaron con pegatinas de colores amarillos para que los alumnos en los recreos los identificaran perfectamente.

Profesor 7 (610-617) REC

En el presente curso una de las actividades propuestas había que llevarla a cabo en casa, y trataba sobre el reciclaje, implicando a toda la familia. Este curso escolar se realizó en 5º curso, hace aproximadamente un mes sobre el papel reciclado, y colaboran algunas empresas locales. Suelen ser grupo de profesionales que presentan proyecto a la junta de Andalucía, ésta subvenciona la actividad y vienen al centro escolar a realizar actividades con el alumnado de tercer ciclo fundamentalmente.

Profesor 4 (006-012) REC

Les planteamos también preguntas para conocer sus comportamientos fuera del entorno familiar y escolar. Así al ítem 38: *Cuando voy de excursión o de paseo, en el campo o en la ciudad, guardo los desperdicios para tirarlos después a la basura.* La respuesta mayoritaria es *totalmente de acuerdo*, con un 72,2% las chicas y un 64,1% los chicos. Así mismo, ocupan un lugar importante en las respuestas las otras dos opciones afirmativas: *bastante de acuerdo* (14,13% y 15,35% para las chicas y chicos, respectivamente) y *algo de acuerdo* (3,21% y 8,58%). Al pasar de lo genérico a lo específico en el Ítem 40: *Cuando visito el Parque Natural la Sierra de las Nieves suelo recoger la basura que encuentro aunque no la haya tirado yo*, no hay ninguna respuesta abrumadora por parte de los chicos y chicas. Destacan las opciones *nada de acuerdo*, con un valor de respuesta por parte de las chicas del 29,55% y un 28,67% por parte de los chicos, y la opción *algo de acuerdo*, con un 20,77 % de las chicas, frente al 18,51% de los chicos.

1.3.2.3.- Reutilizar

Volver a usar un producto o material varias veces sin tratamiento. Darle la máxima utilidad a los objetos sin la necesidad de destruirlos o deshacerse de ellos, se trata de darle una segunda vida útil. Todos los materiales o bienes pueden tener más de una vida útil, bien reparándolos para un mismo uso o con imaginación para un uso diferente.

Nos ha parecido de gran interés el plantearles el Ítem 29: *Suelo arreglar juguetes rotos o construirlo por mí mismo*, las respuestas en las opciones

positivas alcanzan el 60,27% en los chicos y el 41,83% en las chicas. Queda patente que los chicos tienen mayor tendencia a reparar sus propios juguetes o a construir los suyos. El profesorado colabora de manera activa a consolidar este hábito.

Nosotros tenemos actividades de recuperación de materiales de desecho y darle otras alternativas, en la línea de la corriente juegos y deportes alternativos, y al alumnado le gusta construir sus propios materiales de juego.

Profesora 5 (039-041) HID

En cuanto a la reutilización de ropa de otras personas, fundamentalmente hermanos y hermanas, las respuestas del alumnado se centran en las opciones *negativas*. Así, el 62,08% de los chicos y el 56,32% de las chicas afirman que no usan ropa de otras personas.

Resumiendo diremos que:

- Un consumo responsable, no solamente se debe interpretar como un deber moral, sino también como un derecho. Como consumidores tenemos ciertos derechos que, si se cumplen y aprovechan, pueden guiar y apoyarnos en un consumo responsable.
- Por las respuestas emitidas consideramos que la mitad del alumnado encuestado tiene algún conocimiento, aunque sea somero de lo que significa el comercio justo.
- El alumnado conoce y cree que se ahorra más agua en una ducha que en el baño. De igual manera están concienciados en que los electrodomésticos hay que apagarlos cuando no se usen.
- El alumnado de manera general afirma que es importante tener información sobre sus derechos como consumidores, así el 81,72% de los chicos y el 77,3% de las chicas responden que conocen que tienen derecho a reclamar su cambio o su reparación. El profesorado reafirma con sus opiniones las respuestas del alumnado.
- El alumnado manifiesta que conoce los materiales que hay que reciclar en cada uno de los contenedores (contenedor azul, amarillo, verde y gris), así, la respuesta mayoritaria es totalmente de acuerdo, con un 65,52 % en las chicas y un 60,05 % en los chicos.
- Los resultados manifiestan con claridad que el alumnado tiene asumido la idea de que es muy conveniente lavarse los dientes con el grifo cerrado para no derrochar agua. El profesorado tiene sus dudas al respecto, aunque prevalece la opinión mayoritaria de que se está generando conciencia de reducir el consumo.
- Normalmente reciclan los envases y papeles, el 64,56% de los chicos manifiesta que lo realiza, al igual que el 64,03% de las chicas, aunque la utilización de papel reciclado en sus clases no esté generalizado.
- El alumnado manifiesta que suele reciclar los objetos usados (pilas, botellas, ropa), aunque las respuestas obtenidas no son todo lo contundentes que

cabría esperar. Aunque se observa que en un alto grado se reciclan los objetos que ya no nos sirven, no se da claramente una necesidad de hacerlo.

- Por las opiniones expresadas por los profesores tutores y por las respuestas del alumnado hay que manifestar que desde los centros de enseñanza se está realizando una encomiable labor respecto a la concienciación del alumnado de la necesidad de reciclar los residuos que generamos.
- El alumnado se muestra contundente al afirmar que Cuando voy de excursión o de paseo, en el campo o en la ciudad, guardo los desperdicios para tirarlos después a la basura. La respuesta mayoritaria es totalmente de acuerdo, con un 72,2% las chicas y un 64,1% los chicos. Sin embargo, no sucede lo mismo con la posibilidad de recoger residuos no generados por ellos.
- El alumnado manifiesta que *suele arreglar juguetes rotos o construirlos por si mismo*, las respuestas en las opciones positivas alcanzan el 60,27% en los chicos y el 41,83% en las chicas. Queda patente que los chicos tienen mayor tendencia a reparar sus propios juguetes o a construir los suyos. El profesorado colabora de manera activa a consolidar este hábito.
- En cuanto a la reutilización de ropa de otras personas, fundamentalmente hermanos y hermanas, las respuestas del alumnado se centran en las opciones *negativas*. Así, el 62,08% de los chicos y el 56,32% de las chicas afirman que no usan ropa de otras personas.

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B) ANALIZAR LA INFLUENCIA DE LOS DIFERENTES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN (FAMILIA, ESCUELA, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y GRUPO DE IGUALES) RESPECTO A LOS HÁBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE (Objetivos específicos asociados 4, 5 y 6)

2.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 4: Conocer el tratamiento que de la Educación del Consumidor realizan la familia y los iguales, y la influencia que los mismos tienen sobre el alumnado

“La socialización del consumidor es el proceso por el que los niños adquieren habilidades, conocimientos, y aptitudes relevantes para su funcionamiento como consumidores en el mercado”.
S. WARD, 1974.

La socialización del consumidor es el proceso por el que los niños adquieren habilidades, conocimientos, y aptitudes relevantes para su funcionamiento como consumidores en el mercado (Ward, 1974: 2)⁴². Para Baumrind (1980: 640)⁴³ la socialización es un proceso inherentemente cultural, por el que los niños interiorizan y adquieren hábitos y valores congruentes con la adaptación a su cultura, a través de la educación y la imitación.

Así pues, los dos aspectos señalados, estadios y agentes de socialización interactúan para poder comprender el proceso de socialización en el consumo. Entre estos agentes socializadores primarios, encontramos a la familia y a los iguales.

Aportan información a este apartado del objetivo los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: *En casa, los juguetes que no utilizamos los tiramos a la basura; Creo que mi familia me da poco dinero a la semana para mis gastos; Mis padres me suelen comprar la ropa en centros comerciales; Mi familia me pregunta antes de comprarme algo que quiero; Mis padres me enseñan a valorar más lo que tengo como persona (una familia, amigos,*

⁴² Ward, S. (1974). Consumer Socialization, *Journal of Consumer Research*, vol 1, septiembre: 1-14.

⁴³ Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, vol 35, Julio: 639-652.

actitudes positivas...) que las cosas materiales (juguetes, ropa, ordenador...); Mis padres me enseñan a no creerme todo lo que dicen los anuncios de la televisión; Todo lo que compran mis padres suele ser la marca más cara; Mis padres me enseñan a disfrutar con lo que tengo y no pensar en lo que tienen los demás o lo que yo podría llegar a tener; Mis padres reciclan la basura de casa en cuatro tipos (papel, plásticos, vidrios y orgánica); Mis padres me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen; Mis padres me enseñan por qué debo comprar una cosa y no otra; Mi padres me dan alguna paga a la semana.

De la misma manera aportan informaciones relevantes las opiniones expresadas por el profesorado tutor a las preguntas: *¿Creéis que el alumnado tiene la percepción que es mejor tener algo que ser algo en este momento, entre los 10 y los 12 años?; ¿Notáis cierta influencia, ya que sois de varios colegios, a nivel sociocultural a la hora del consumo, o prácticamente los aspectos generales que estamos comentando casi todos los alumnos tienden a ir igual?; ¿Están influenciados vuestros alumnos y alumnas por las marcas?; ¿influyen en el consumo la opinión de los amigos y amigas?: ¿promueven los padres y madres actitudes para educar en un consumo responsable?; ¿Creéis que ellos pueden influir en sus padres?*

2.1.1.- Influencia de la familia en los hábitos de consumo

2.1.1.1.- Enseñar a los hijos/as a ser consumidores responsables

A lo largo de los años, la influencia de la familia se ha considerado como un factor de máxima relevancia en el comportamiento del consumidor. Los hábitos y costumbres adquiridos en el hogar influyen en gran parte de los comportamientos futuros de consumo del individuo. Por ello, en ocasiones, para poder comprender el origen de un determinado comportamiento en el consumidor, es necesario conocer el entorno familiar en el que ha vivido y en el que ha desarrollado sus primeras experiencias de consumo.

De esta manera, el alumnado en general se muestra satisfecho del dinero que su familia le asigna a la semana para sus gastos. Así, lo manifiestan en un 32,31% de chicos y un 54,82% de chicas, que consideran que *no están de acuerdo* en que se les de poco dinero. Podemos comprobar como las chicas se muestran mas satisfechas con su paga que los chicos. El profesorado estima que el alumnado tiene más que lo que necesita e incluso en actividades puntuales reciben una paga “extra” muy superior a sus necesidades.

A este respecto en las excursiones otro hecho a destacar es el dinero en efectivo que llevan los niños/as. Un hecho a destacar es que si un hermano mayor lleva a una excursión o viaje 120 euros, el menor exige la misma cantidad y lo sorprendente es que acaba consiguiendo dicho dinero.

Profesor 3 (260-264) CCC

El alumnado de nuestra muestra responde en un 45,37% de los chicos que sí reciben paga semanal y en un 49,89% indican lo mismo las chicas. Villani y Del Río (2007)⁴⁴ en su investigación “*La paga mensual a los hijos ¿funciona?*”, encuentra que un 37% de los niños y adolescentes españoles recibe una asignación monetaria para sus propios gastos que oscila entre unos tres euros para los más pequeños y los veinte euros para más mayores. La paga semanal puede ser un recurso para educar en la responsabilidad y en el aprender a organizar sus propios recursos.

El alumnado considera que sus familias *les preguntan antes de comprar algún bien para ellos*. De esta manera, en las opciones positivas se sitúa el 80,49% de los chicos y el 83,94% de las chicas, manifestándose en la opción *nada de acuerdo* unos valores muy bajos: (7,45%) en chicos y (5,57%) en chicas.

El profesorado se muestra crítico ante las compras superfluas que a veces sólo les sirven una vez y luego se desechan. Así, se considera que el alumnado tiene sus estrategias prácticas para conseguir lo que quieren.

Los niños/as elaboran sus propias estrategias para convencer a sus padres, y lograr el objetivo que buscan (la adquisición de algún producto). Ahí nos encontramos con el equilibrio de una familia, en saber decidir si comprarlo o no comprarlo en función de la necesidad del producto. Los niños “tantean” continuamente a sus padres.

Profesora 5 (090-095) AFA

El alumnado manifiesta que sus padres les enseñan *por qué deben comprar una cosa y no otra*. Así lo manifiestan en las opciones “positivas” el 90,3% de los chicos y el 91,44% de las chicas. Sin embargo, el profesorado no lo tiene tan claro, así se expresan opiniones contrarias a la afirmación rotunda del alumnado.

Los niños/as (apoyados por sus padres) compran todo este material, con el desembolso que supone, para pasar un día en Sierra Nevada y quién sabe cuándo volverán a usarlo. Más de la mitad del alumnado adquiere para ese día esta ropa tan costosa.

Profesor 7 (230-241) CCC

⁴⁴ Villani, R. y Del Río, C. (2007). La paga mensual a los hijos ¿funciona? Disponible en: http://www.consumer.es/web/es/economia_domestica/familia/2007/04/09/161486.php Consulta 13 de octubre de 2009.

En materia de consumo, los estudios de las influencias de padres a hijos han sido tratados con profusión en la literatura de socialización. Esta línea de investigación ha estado centrada en los primeros aprendizajes del niño o adolescente, su desarrollo cognitivo, y la influencia recibida de los agentes sociales. Sin embargo, mucho más escasos han sido los trabajos que se han centrado en el momento en que el joven adulto se alejaba de su hogar, y que han quedado agrupados bajo la denominación de investigación de las influencias intergeneracionales (Heckler, Childers y Arunachalam, 1989)⁴⁵; (Shah y Mittal, 1997)⁴⁶.

De tal manera, que los padres deben ser un ejemplo claro y diáfano para sus hijos e hijas respecto al consumo, determinar muy bien lo que es necesario de los accesorios, lo importante de lo superfluo. En el tema de las marcas el alumnado considera que *Todo lo que compran sus padres suele ser la marca más cara*. Respecto a los resultados totales, el dato más significativo es que casi la mitad de las chicas (49,46%) contesta que *nada de acuerdo*, frente a sólo un 38,4% de los chicos. Los chicos manifiestan en un 7% estar *totalmente de acuerdo*, ante un 4,71% de las chicas.

2.1.1.2.- Enseñar a los hijos/as a ser consumidores críticos

La familia es el grupo de referencia con más influencia sobre la personalidad, actitudes y motivaciones del individuo Rivera, Arellano y Molero, 2000⁴⁷ y Alonso y Grande, 2004)⁴⁸. Ello se debe a que es el primer grupo al que una persona pertenece y con el que mantiene la mayor afiliación. En consecuencia, la familia es vista como un agente dominante en la transferencia de la mayoría de las culturas (Feltham, 1998)⁴⁹.

El alumnado manifiesta que sus padres les enseñan a *no creerse todo lo que dicen los anuncios de la televisión*, así manifiestan estar *totalmente de acuerdo* con esta afirmación el 52,82% de los chicos y el 50,75% de las chicas.

⁴⁵ Heckler, S., Childers, T. y Arunachalam, R. (1989). "Intergenerational influences in adult buying behaviors: An examination of moderating factors". *Advances in consumer Research*, vol. 16, pp. 276-284

⁴⁶ Shah, R. y Mittal, B. (1997). Toward a theory of intergenerational influence in consumer behavior: An exploratory essay, *Advances in Consumer Research*, vol. 24, pp. 55-60.

⁴⁷ Rivera, J.; Arellano, R. y Molero, A. (2000). *Conducta del consumidor. Estrategias y tácticas aplicadas al Marketing*. Madrid: ESIC Editorial.

⁴⁸ Alonso, J. y Grande, I. (2004), *Comportamiento del consumidor*. Madrid: ESIC Editorial, 5.^a ed.

⁴⁹ Feltham, T. S. (1998). Leaving home: Brand purchase influences on young adults, *The Journal of Consumer Marketing*, vol. 15 (4), pp. 372-385.

El profesorado opina que la influencia de la televisión es clave en los hábitos de consumo, por lo que la labor de los padres y la escuela son fundamentales.

Hay un bombardeo continuo publicitario, pero fijaos bien que el bombardeo publicitario lo están recibiendo los padres, para que le compren a sus hijos. Si analizamos que en horario televisivo en el que se supone ya no hay niños viendo la TV suele ser en el que existe un elevado número de anuncios publicitarios dedicados al público infantil. En este sentido existe un exceso realmente sorprendente con los regalos de comuniones. Los anuncios potencian hacer creer al padre “usted es un mal padre si su hijo no tiene la última videoconsola”.

Profesor 4 (065-074) AFA

Consideramos al igual que Martínez-Salanova y Peralta (1996)⁵⁰, que “un juicio crítico del medio televisivo, por ser de uso común y el que en mayor medida incide en los comportamientos consumistas”. La televisión es un objeto de análisis, dado el desafío social que expresa, que hace posible diseñar estrategias que permitan aprender a ser espectadores responsables, críticos y participativos de los medios de comunicación.

La televisión está en todas partes, posee un poder de penetración cada vez mayor en los hogares, en la misma calle y en los centros de enseñanza. Esta realidad implica un desafío para los padres y la familia. Es el medio más significativo que se inserta en la diversión, la información y la cultura; tiene relación con otros medios de comunicación, por lo que es necesario que niños y adolescentes crezcan viendo a sus padres utilizando libros, periódicos, radio, y el resto de los medios de forma responsable.

Nuestra sociedad se ve en la actualidad girando en torno al mundo de las imágenes. Niños, adolescentes y adultos han cambiado gradualmente el mundo de la lectura, el de los museos y la naturaleza, por el de la imagen. Si se reduce aún más el ámbito, incluso el cine, para el que hay que cambiar de ambiente y salir de casa, se sustituye por el restringido espacio del salón familiar, y se reemplaza por la televisión. La televisión eleva así su status social, se convierte en uno de los principales generadores de cultura y se hace centro de la organización de la jornada familiar.

⁵⁰ Martínez-Salanova Sánchez, E. y Peralta Ferreira; I. (1996). La educación para el consumo crítico de la televisión debe iniciarse en la familia. *Comunicar* nº 7. Ejemplar dedicado a: Hacia un consumo «inteligente» de la comunicación, pp. 60-67.

2.1.1.3.- Enseñar a Valorar más el ser que el tener

Erich Fromm (1976)⁵¹ en su libro universal *¿Tener o ser?*, considera que *“la alternativa entre tener que se opone a ser, no atrae al sentido común. Parece que tener es una función normal de la vida: para vivir, debemos tener cosas. Además, debemos tenerlas para gozarlas. En una cultura cuya meta suprema es tener (cada vez más), y en la que se puede decir de alguien que “vale un millón de dólares”, ¿cómo puede haber una alternativa entre tener y ser? Al contrario, parece que la misma esencia de ser consiste en tener; y si el individuo no tiene nada, no es nadie”*.

Así, a la afirmación *Mis padres me enseñan a valorar más lo que tengo como persona (una familia, amigos, actitudes positivas...)* que las cosas materiales (*juguetes, ropa, ordenador...*), las respuestas mayoritarias del alumnado son *totalmente de acuerdo*, con valores del 68,85% en chicos y del 71,31% en chicas, lo que no deja lugar a una interpretación que no sea positiva.

En la misma línea, se expresan ante la propuesta de *Mis padres me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen*, así la opción *totalmente de acuerdo*, cuyo valor para los chicos es del 67,49% y el de las chicas del 76,87%, son las mayoritarias, apostillando que la opinión de las chicas está más acentuada que la de los chicos.

Sin embargo, las opiniones del alumnado no coinciden con las de sus profesores tutores, que consideran que a pesar de que los padres y la escuela trate de influir en que valoren más el “ser”, el alumnado valora más el “tener”. Las opiniones que siguen no dejan lugar a la duda, al ser interrogados que valoran más su alumnado si el ser o el tener.

¿Ahora mismo? A esa edad, clarísimamente el tener por encima del ser.
Profesor 4 (046-047) VST

Es “yo quiero, yo tengo”. Consideran como de necesidad vital determinados temas puntuales como el móvil y otros determinados conceptos, es una necesidad, ellos es el querer algo por encima del ser algo.
Profesora 5 (050-054) VST

Para buscarle solución a este problema, lo tenemos realmente complicado. Nosotros estamos con los niños/as 5 horas, y como decía la compañera le han “metido”, el hecho de cuidado con el estuche que llevas al colegio si no vas a la moda. Vas a ser “más” que tu compañero si llevas un estuche que vas más a la moda.
Profesor 4 (080-085) VST

⁵¹ Fromm, E. (1976). *¿Tener o ser?*. Madrid: FCE.

Los datos y las opiniones del profesorado, nos lleva a realizar una reflexión, y es que la sociedad de consumo concede más importancia a los superficiales valores estéticos de la apariencia, la fachada, la imagen, el vacío interior, el tener frente al ser (búsqueda de la identidad en cuerpo, los vestidos...), y la juventud (miedo a envejecer), que a valores morales como la solidaridad, la justicia, la igualdad de oportunidades o la autenticidad.

Los productos de consumo proporcionan sistemas de clasificación. En el pasado, las personas se agrupaban por sus ideas políticas, religiosas o éticas. Ahora, la identidad personal la construimos a través de lo que consumimos, equipos de fútbol, música, estética... Buscamos autoafirmarnos a través de lo que llevamos, aparentamos, consumimos, en lugar de a partir de lo que somos. *El tener frente al ser. Tanto consumes, tanto eres. Dime lo que llevas y te diré quien eres.* Así, lo entiende el profesorado:

En la última excursión realizada en Málaga todos los alumnos llevaban móviles, en el autobús no paraban de escucharse unos y otros móviles. El alumnado que no tiene móvil se siente mal, como si por ello no estuviera integrado.

Profesora 6 (55-058) VIG

El alumnado que en este caso no posee móvil se siente como un bicho raro respecto a sus compañeros.

Profesora 5 (060-062) VIG

Cuando al alumnado se le pregunta: *Mis padres me enseñan a disfrutar con lo que tengo y no pensar en lo que tienen los demás o lo que yo podría llegar a tener*, volvemos a casi repetir los resultados anteriores, siendo de nuevo la opción más valorada por el alumnado la de totalmente de acuerdo, con valores del 61,85% en chicos y del 65,52% en chicas. De nuevo el profesorado se muestra crítico ante las diferencias que se establecen por la posesión de bienes de consumo:

Vas a ser "más" que tu compañero si llevas un estuche que vas más a la moda.

Profesor 4 (084-085) VIG

El alumnado que en este caso no posee móvil se siente como un bicho raro respecto a sus compañeros.

Profesora 5 (060-062) VIG

...son los padres los que tienen que tomar cartas en el asunto, ya que las necesidades que pueda tener en un viaje un alumno de 18 años, no son las mismas que un niño de 12 años, e incluso la responsabilidad a la hora de manejar el dinero.

Profesor 4 (265-269) AFA

Es interesante llegados a este punto del discurso, retomar a Veblen (1899)⁵², cuando indicaba que el valor del objeto no tiene nada que ver con el sujeto y sus usos sino que estriba en atestiguar la posición de su propietario en la escala social. El objeto entra a formar parte de un complejo código cuyo objetivo es mantener intocables las diferencias sociales. “*Cuando el sujeto consume no está satisfaciendo una necesidad sino usando signos o, mejor, siendo usado por ellos: atrapado en un lenguaje o en un código cuyo funcionamiento desconoce*”.

2.1.1.4.- Enseñar a Reciclar, Reutilizar, Reducir

Al plantearles la afirmación del ITEM 49: *Mis padres reciclan la basura de casa en cuatro tipos (papel, plásticos, vidrios y orgánica)*, las respuestas situadas en las opciones “*positivas*” alcanzan el valor del 58.24% de los chicos y por parte de las chicas las eligen el 60,6%. Entre las chicas cabe destacar el 21% de *nada de acuerdo*, de la escuela pública, frente a un solo 10% de la privada.

A la pregunta *En casa, los juguetes que no utilizamos los tiramos a la basura*, la tendencia es la contraria, es decir, al desacuerdo. De esta manera en las valoraciones “*negativas*” se sitúa el 79,23% de los chicos y el 79,02% en las chicas.

Según Eurostat (2008)⁵³, cada español produce 588 kilogramos por año, 62 más que la media de los Veintisiete. Este dato, por sí solo, no es

⁵² Veblen, TH. (1899). *The Theory of Leisure Class*. New York: Modern Library, Warner y Lunt (1941).

Desde los tiempos de su publicación inicial, a finales del siglo XIX, la *Teoría...* de Veblen se ha inscrito como uno de los más notables estudios en torno a rasgos específicos de las sociedades

contemporáneas. La singularidad de esta obra reside en su materia tanto como en la aproximación que hace a ella. En sus páginas se ensaya una exploración minuciosa de los efectos de la riqueza en el comportamiento social.

Veblen se propone rastrear la historia de una clase ociosa que necesariamente surge en el desarrollo de las sociedades de modo paralelo a la aparición de la propiedad privada, donde ciertas características, calificadas como virtudes para ciertas clases sociales, adquieren un valor muy distinto –si no inverso– al aplicarse al caso de los ricos. Así, conductas como el consumo derrochador o la improductividad se vuelven objetos de búsqueda; el desempleo, que para las clases medias es opresivo, se vuelve símbolo de éxito o atributo honorable.

⁵³ Eurostat (2002). Es la Oficina Estadística de la Unión Europea. Fundada en 1953, su cometido es reunir y analizar datos de los diferentes Institutos de Estadística Europeos y producir datos comparables a nivel de la UE.

Proporciona fundamentalmente, datos armonizados y comparables a la Instituciones Europeas que disponen así de los instrumentos necesarios para poder definir, implementar y analizar las políticas comunitarias.

preocupante. Dinamarca, Holanda o Austria superan esa cifra; Alemania, Francia, Italia o Reino Unido presentan niveles similares. ¿Cuál es la diferencia? El tratamiento posterior.

Así, respecto a reducir el consumo, los profesores y profesoras consideran que aunque se han hecho muchos avances, aun el alumnado no ha adquirido una total conciencia de que, lo que es de todos hay que cuidarlo igual o mejor, que lo que es de uno solo.

...en algunos centros lo que han hecho ha sido establecer unos turnos, en los que van apagando las luces de todas las aulas cuando se va al recreo, o en el tema del agua. Sin embargo, en su casa sí lo hacen con el agua, parece que cuando es algo común ya no lo consideramos un bien nuestro, y no tenemos la misma actitud.

Profesor 3 (559-564) RMA

2.1.2.- Influencia de los iguales en los hábitos de consumo

Las funciones que cumplen los iguales se han visto como similares a las de los padres; en este sentido, las relaciones de amistad se pueden considerar en ocasiones como auténticas relaciones de apego; por ejemplo, en situaciones de ansiedad, el amigo funciona como "*base segura*" a la que acudir para encontrar consuelo. Pero las relaciones entre iguales son también diferentes a las de los adultos, pues se caracterizan por la simetría y por estar basadas en la igualdad, la cooperación y la reciprocidad entre sujetos que tienen destrezas similares. Además, desde la interacción con los iguales se posibilitan dos competencias sociales que resultan específicas de dicha interacción, como son el aprendizaje del control de impulsos agresivos y la expresión de conductas sociales, entre las que se encuentra el consumo.

2.1.2.1.- Influencia de los iguales en las compras

Las respuestas al ITEM 54: *Mis amigos me aconsejan sobre lo que debo comprar*, no dejan lugar a la duda, así, analizando los datos por género tenemos que el 84,4% de los chicos y el 86,3% de las chicas eligen las opciones "*negativas*" (*nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y poco de*

Su página web se actualiza a diario y ofrece acceso directo a la información estadística más completa y actualizada de la Unión Europea, sus estados miembros, la zona euro así como de otros países y principales socios comerciales.

Desde el 1 de octubre de 2004, Eurostat ofrece de forma gratuita acceso a todas sus bases de datos y publicaciones electrónicas. La información contenida en esta base de datos es muy amplia

cuerto). De esta manera la opción *totalmente de acuerdo* obtiene valores muy bajos, 4,5% de los chicos y 4,1% de las chicas.

De la misma manera, aunque con algo menos de contundencia, se manifiestan los componentes de nuestra muestra en la respuesta al ÍTEM 52: *Cuando me compro ropa, pienso en lo que dirán mis amigos/as*. El 70,8% de los chicos se manifiestan eligiendo alguna de las opciones negativas, siendo el valor de las chicas en las mismas opciones un 68,95%. Nuestra interpretación es aún más clara si nos fijamos en la opción *totalmente de acuerdo* dónde los valores globales por género nos muestran un 10,84% para los chicos y un 11,78% para las chicas.

El profesorado tutor, no lo tienen tan claro, al menos por la siguiente opinión:

*En este sentido también aparece la comparativa entre los propios niños que comentan a sus padres para conseguir más dinero. Situaciones como "pues, fulanito lleva tanto dinero, y lleva más que yo."
Profesor 7 (280-284) AIG*

Roedder (1999)⁵⁴ describe la socialización en el consumo a través del tres estadios: perceptual, analítico y reflexivo. Nuestro alumnado se encontraría entre el estadio analítico y el reflexivo. El *analítico* es el segundo estadio en el proceso de socialización de consumidor infantil, que suele acontecer entre los siete y los once años. En general, poseen una comprensión más compleja y sofisticada del mercado y de un conjunto de conceptos como los de publicidad, marcas o precio que son analizados de forma más detallada, analítica y con una perspectiva que va más allá de sus sentimientos y motivos. En el último estadio, el *reflexivo* (de once a dieciséis años), los niños y niñas están capacitados para comprender significados relacionados con el consumo y contextos sociales, más complejos. Ya no se operan cambios cuantitativos en el sentido de incorporar nuevas habilidades, sino que lo que hacen es desarrollar aquellas que han adquirido en el estadio anterior. Así, mejoran su habilidad a la hora de valorar e incorporar perspectivas ajenas a la suya para tomar decisiones. Sin embargo, al mismo tiempo aflora la necesidad de construir su propia identidad, instrumentalizando para ello el consumo.

⁵⁴ Roedder, D. (1999). Consumer socialization of children: a retrospective look at twentyfive years of research. *Journal of Consumer Research*, vol 26, nº 3, diciembre:183-220.

2.1.2.2.- Influencia de los iguales en la “marca”

El concepto de marca nace ligado a la necesidad de diferenciar a los productos que compiten en un mismo mercado. Se construye asociando un valor al producto, servicio u organización, dándole un nombre y diseñando su propia representación visual. El resultado es un compromiso por parte de quien ofrece el producto, una promesa hecha y expresada al público al que se dirige.

Para que la marca exista realmente, deben darse dos condiciones: la primera que el público conozca la asociación entre el producto y el valor elegido. Con este fin se realizan todas las acciones de comunicación, desde publicidad a cualquier otra opción dirigida a hacer llegar el mensaje. La segunda condición es que el producto responda a lo que promete la marca; de no ser así, el consumidor no confiará en el nivel de calidad prometido o la característica de tamaño, el efecto, la distinción, la moda... Es preciso por tanto que la marca se conozca y se crea. De otro modo el posicionamiento no se logra, no obtendrá un lugar en la mente del consumidor.

En el caso del consumo son sin duda más frecuentes, los mecanismos de conformidad y la suma de sectores de población a las compras, parece una estrategia menos arriesgada que la inducción a la compra por el rechazo. La publicidad cada vez más suele ubicarse en alternativas que eliminan los problemas y siempre positivas, un hedonismo que va más allá de la mera satisfacción de necesidades y pasa a “inventarse” necesidades y satisfacciones (Holbrook e Hirschman, 1982)⁵⁵.

El alumnado responde al ITEM 53: *Si mis amigos/as se compran unas zapatillas de marca, yo me las compro igual*. La opción *nada de acuerdo* es la más elegida en este ítem por todos los grupos y con porcentajes muy próximos. Así en centro público tenemos que los chicos *no están nada de acuerdo* con que si sus amigos se compran zapatillas de marca, ellos se las compran igual en un 68,43%, y las chicas en un 68,74%. Por el contrario en la opción *totalmente de acuerdo*, los porcentajes son testimoniales así los chicos de centros públicos solo eligen esta opción en un 1,01% y las chicas en un 2,39%.

Estas afirmaciones no se corresponden con las opiniones del profesorado:

Se dejan llevar también por la moda, las mochilas, los estuches, ahora por ejemplo es “Hanna Montana”, pues hay muchísimo de este material; cuando ha sido “Piratas del Caribe” pues igualmente ha ocurrido.
Profesora 5 (043-046) APU

⁵⁵ Holbrook, M.B. y Hirschman, E. (1982). “The experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings and fun”, *Journal of Consumer Research*, 132-140.

*Vas a ser “más” que tu compañero si llevas un estuche que vas más a la moda. Este tipo de actitudes nos lo mete la publicidad en nuestras aulas.
Profesor 4 (085-088) APU*

En la misma línea se manifiestan en el ITEM II.55: *Casi todos mis compañeros/as llevan ropa de marca*, las respuestas de los encuestados muestran una clara tendencia hacia el desacuerdo, encontrándose la mayoría de sus respuestas en la opción *nada de acuerdo*, siendo éstas el 25,5% para el caso de los chicos y el 36,4% para el de las chicas. Con respecto al grado de acuerdo, podemos encontrar diferencias, el grupo de chicos que opina que están *totalmente de acuerdo* en un 8,6%, en cuanto a que casi todos sus compañeros/as llevan ropa de marca, y en el grupo de las chicas sólo supone el 5,6%. Estos datos se corroboran con los del ITEM 4: Mis compañeros se ríen de mí porque no llevo ropa de marca, siendo la valoración mas alta, el no estar de acuerdo en un 86,62% de los chicos y el 86,94% de las chicas, por lo que queda claro que en este contexto la marca no es un condicionante para el consumo, al menos así lo percibe el alumnado.

La percepción del profesorado no coincide con la del alumnado, así se desprende de sus opiniones:

*Pero son consumidores, en el sentido de “mira qué zapatillas nike”, “mira qué camiseta” “mira qué chándal de la marca tal me he comprado”, etc., entonces intentas potencias lo contrario, o crear un hábito que sea distinto a ese hábito, pero ellos son consumidores.
Profesora 5 (035-038) MAR*

*Yo pienso que realmente lo que existe son alumnos que influncian a los demás. Por ejemplo, ahora un alumno ha traído a clase el chándal del equipo de fútbol de Liverpool. A partir de ahí el objetivo de los demás es conseguir que sus padres le compren dicha ropa. Ocurre lo mismo con el equipo de fútbol del Real Madrid, pero se trata de ropa realmente tan cara que supone un esfuerzo para las familias.
Profesor 2 (100-107) MAR*

*Sin ir más lejos, el otro día un alumno mío llegaba al centro escolar con unas zapatillas nuevas Nike en la mano, ni siquiera las traía puesta. Las traía en la mano para enseñárselas a todos sus compañeros de la nueva adquisición que había realizado.
Profesora 6 (155-159) MAR*

Coincidimos con Caballero y cols. (2001)⁵⁶, que consideran que desde que los niños se escolarizan, el valor de un bien se mide en función de la aprobación social que despierta su adquisición y su uso, las interacciones con

⁵⁶ Caballero, A.; Carrera, P.; Sánchez, F.; Sierra, B. y Briñol, P. (2001). La influencia de los grupos de referencia en el consumo de los adolescentes. *Estudios sobre consumo* - Núm. 57, Abril 2001. Disponible en: <http://vlex.com/vid/influencia-grupos-referencia-adolescentes-50192695> Consulta realizada el DIA 20 de enero de 2010.

el grupo tienen incluso mayor poder que la TV (Banks, 1980)⁵⁷. Los resultados de diferentes investigaciones no son concluyentes respecto al peso de tal influencia, en unos estudios parece que el poder de los iguales disminuye con la edad (Caron y Ward, 1975)⁵⁸, en otros, los resultados son diferentes (AJM, 1981)⁵⁹. Sí parece que en la adolescencia y primera juventud, los jóvenes creen que sus iguales no dirigen sus acciones y tienen la percepción de ser autónomos en sus decisiones. (Lundstrum, Zikmund y Sciglimpaglia, 1979)⁶⁰.

Resumiendo diremos lo que sigue:

- El profesorado se muestra crítico ante las compras superfluas que a veces sólo les sirven a los alumnos y alumnas una vez y luego las desechan. Así, se considera que el alumnado tiene sus estrategias prácticas para presionar a sus familias y conseguir lo que quieren.
- El alumnado manifiesta que sus padres les enseñan a *no creerse todo lo que dicen los anuncios de la televisión*, así manifiestan estar *totalmente de acuerdo* con esta afirmación el 52,82% de los chicos y el 50,75% de las chicas.
- El profesorado opina que la influencia de la televisión es clave en los hábitos de consumo, por lo que la labor de los padres y la escuela son fundamentales.
- El alumnado a través de sus respuestas indica claramente que valoran más el *ser* que el *tener*. Las opiniones del alumnado no coinciden con las de sus profesores tutores, que consideran que a pesar de que los padres y la escuela trate de influir en que valoren más el “*ser*”, el alumnado valora más el “*tener*”.
- Los profesores y profesoras tutores consideran que aunque se han hecho muchos avances respecto al reciclado influenciado por la familia y la escuela, aun el alumnado no ha adquirido una total conciencia de que lo que es de todos hay que cuidarlo igual o mejor que lo que es de uno solo.
- El alumnado se manifiesta contundente respecto a que no se deja influenciar por las marcas en cuanto a la ropa, calzado, prendas deportivas, sin embargo el profesorado no es de la misma opinión.
- Por las respuestas del alumnado aparece con claridad que creen que sus iguales no dirigen sus acciones y tienen la percepción de ser autónomos en sus decisiones, sin embargo la percepción del profesorado es diametralmente opuesta y consideran que se dejan influenciar por la opinión de sus iguales.

⁵⁷ Banks, S. (1980). “Children's television viewing behaviour”, *Journal of Marketing*, 44, 48-55.

⁵⁸ Caron, A. y Ward, S. (1975). “Gift decision by kids and parents”. *Journal of Advertising Research*, 15, 15-20.

⁵⁹ AJM (1981). *Les parents et l'information sur les jouets*, Association des Jouets de Marque. Paris, septiembre de 1981.

⁶⁰ Lundstrum, W.G., Zikmund, W.G. y Sciglimpaglia, D. (1979). “Reference group influence on product and brand choice: update of a classic study”, en R.S. Franz, R.M. Hopkins y A.G.

2.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 5: Valorar la labor de la escuela en la Educación del Consumidor del alumnado objeto de estudio

El carácter comprensivo (en el sentido de integrar, incluir) de la escuela, pretende que todos los ciudadanos (y particularmente aquellos que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal). alcancen determinadas capacidades y contenidos que configuran el núcleo cultural básico.
ADELA CORTINA, 1994.

La escuela es, junto con la familia, la institución social que mayores repercusiones tiene para el alumnado de Educación Primaria. Tanto en los fines explícitos que persigue, expresados en el currículum académico, como en otros no planificados (lo que llamamos currículum oculto), la escuela será determinante para el desarrollo cognitivo y social del niño y, por lo tanto, para el curso posterior de su vida. A lo largo de la etapa de Educación Primaria, el alumnado pasa por un proceso de enseñanza en la que, en general, los contenidos que se trabajan en el aula están más sistematizados, los horarios son menos flexibles, disminuye significativamente su libertad para elegir la actividad que quiere desarrollar, y se ponen en marcha mecanismos para evaluar su rendimiento.

La importancia de la escolarización radica en que el conjunto de experiencias educativas formales características de la actividad del aula es el que posibilita formas más abstractas de reflexión sobre la realidad. Así, las investigaciones transculturales han encontrado que los niños de culturas muy diferentes a la nuestra que han tenido experiencia escolar se parecen más en sus procesos cognitivos a los niños occidentales escolarizados que a los niños no escolarizados de su propia comunidad. Las dos características de este contexto especialmente importantes para la explicación de su influencia son: el carácter descontextualizado del aprendizaje y el lenguaje como forma predominante de transmisión de la información. Pero además de su contribución al desarrollo cognitivo, la escuela es decisiva para los *procesos de socialización e individuación*, como son: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa el desarrollo del rol sexual, de las conductas prosociales y de la propia identidad personal (*autoconcepto* o conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos; *autoestima* y *autonomía*). Es pues, el valor de la autonomía

en el que la escuela debe influir de manera decisiva en su quehacer de educar para un consumo responsable, para que adquieran y consoliden hábitos de vida acordes con una nueva visión del mundo, que sea respetuosa con el medio en que habitamos.

Aportan informaciones a este objetivo, los datos obtenidos en las respuestas a los ítems: *En mi colegio utilizamos papel reciclado; En clase incluimos actividades de reciclaje diariamente con diferentes materiales (papel, briks, etc.); Al comenzar el curso mis maestros/as nos piden que compremos materiales (libretas, lápices, rotuladores...); El maestro/a nos enseña a que apaguemos las luces cuando no hay nadie en el aula; Mis maestros/as me han enseñado a no malgastar los materiales (tizas, folios, lápices...); Mis maestros me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen.*

De la misma manera contribuyen a la comprobación del grado de cumplimiento de este objetivo las respuestas expresadas por el profesorado a las preguntas que siguen: *¿Creéis que ellos tienen consciencia del uso adecuado de la energía y del agua?; ¿Creéis que en su casa tienen una actitud diferente?; Cuando salen de una habitación de su casa ¿Creéis que apagan la luz o son sus padres los que van detrás para apagar la luz?; ¿Consideráis que valoran mas el tener que el ser?.*

2.2.1.- La labor de la Escuela

El mejor residuo es el que no se genera. En este sentido, la labor como consumidores y consumidoras es fundamental. En nuestros hábitos de compra podemos tener en cuenta una serie de prácticas que pueden evitar la generación de residuos. Y luego los residuos que generamos los debemos reintegrar en el circuito del reciclaje a través de los sistemas de recogida selectiva.

Al ser interrogado el alumnado si en el colegio hacen talleres y actividades relacionadas con las compras (ropa, alimentos, juegos, videoconsola, etc.). las respuestas presentan una clara tendencia hacia *el desacuerdo*. De este modo, más del 73,2% de los chicos encuestados centran sus respuestas en las opciones *nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y poco de acuerdo* y en el grupo femenino suponen también más del 74,1%.

...en este tipo de situaciones sí que los centros podemos realizar una labor medio decente al respecto. En este tipo de actividades como ski, equitación, etc., tenemos que hacerles ver a los niños/as y a sus padres que para realizar este tipo de actividad de manera puntual no es necesario adquirir todo el equipo al completo.

Profesor 4 (240-246) AES

Profundizando en el tema del reciclaje, les planteamos el ítem: *En clase incluimos actividades de reciclaje diariamente con diferentes materiales (papel, briks, etc.),* respondiendo el 30% de los chicos de centros privados estar *nada de acuerdo* con la afirmación planteada, y aproximadamente el 26% de este mismo grupo afirma estar *totalmente de acuerdo* cuando están escolarizados en los mismos centros. No hay una respuesta contundente ni unitaria. Así, en el Grupo de Discusión de profesorado se expresan diferentes opiniones que corroboran las respuestas del alumnado, significando que no hay unanimidad a la hora de una acción continuada en el tiempo, respecto a las actividades de reciclaje.

En principio nuestro colegio tiene algunas intervenciones, con grupos que vienen de fuera, normalmente por parte del ayuntamiento sobre temas medioambientales, suelen trabajar el reciclaje, realizan charlas en 6º curso, y algún año en 5º curso de primaria.

Profesor 4 (001-005) REC

En el presente curso una de las actividades propuestas había que llevarla a cabo en casa, y trataba sobre el reciclaje, implicando a toda la familia. Este curso escolar se realizó en 5º curso, hace aproximadamente un mes sobre el papel reciclado, y colaboran algunas empresas locales. Suelen ser grupo de profesionales que presentan proyecto a la junta de Andalucía, ésta subvenciona la actividad y vienen al centro escolar a realizar actividades con el alumnado de tercer ciclo fundamentalmente.

Profesor 4 (006-012) REC

Tenemos un rincón dónde hay una caja de color amarillo y antes de salir deben depositar el brik con el zumo o batido, y al finalizar el horario escolar cada día hay un encargado que se lo lleva y lo tira en el contenedor amarillo.

Profesor 7 (570-575) REC

Conocemos que con el reciclaje de papel y cartón se evita la tala de gran cantidad de árboles que tardan más de 20 años en crecer. 100 Kg. de papel 1 árbol. De la misma manera se ahorra una importante cantidad de energía. La fabricación de papel, a partir de papel usado, consume entre un 30% y un 55% de energía menos que fabricarlo a partir de pulpa virgen de madera y además se reduce la contaminación de la atmósfera y de las aguas.

Así, al plantearles al alumnado *En mi colegio utilizamos papel reciclado,* el alumnado de la muestra de centros privado-concertada, afirma que lo utiliza

mucho más que el alumnado de centros públicos. Así, los chicos y chicas de colegios públicos dicen utilizar papel reciclado en un porcentaje que supera levemente el 20%, mientras que en el caso de los colegios concertados, estamos hablando de porcentajes que rondan el 55%. Así, también se manifiesta por parte de sus tutores.

Mis alumnos son bastante conscientes en este tema. Este es mi segundo curso con ellos, y se les va notando el machaque constante en este sentido, consiguiendo algunos logros. Por ejemplo, el papel reciclable y reutilizable cada semana tenemos a un encargado al que se le entregan los folios escritos por las 2 caras y él se encarga de tirarlo al contenedor de reciclaje, también tenemos el rincón donde están los folios escritor por una sola cara para volver a ser utilizados. En un principio cuesta que lo asimilen, pero trabajando diariamente sí se consigue que adquieran el hábito.

Profesor 3 (575-584) RMA

...para trabajar en los colegios y que aporta muchas ideas interesantes está el programa de la Red Andaluza de Ecoescuelas pudiendo todos los centros escolares apuntarse a dicha programa.

Profesor 7 (595-597) AFA

En este sentido quería mencionar el tema del reciclaje en el Ayuntamiento de Málaga. A raíz de querer trabajar el reciclaje de briks en los recreos en un colegio con 4 líneas desde infantil hasta 6º de primaria. Existía un container amarillo muy próximo al colegio, por lo que se compraron 4 contenedores de basura que se adornaron con pegatinas de colores amarillos para que los alumnos en los recreos los identificaran perfectamente.

Profesor 7 (610-617) REC

El vertido incontrolado, o la gestión como un residuo más (y no como un residuo peligroso), puede generar un riesgo de contaminación de los suelos y de los cauces de agua si el contenido de las pilas o de otros productos tóxicos se esparce en el medio.

2.2.2.- La influencia del profesorado

La conducta del profesorado hacia el alumnado será determinante para la formación de los niños y niñas, ya que los sentimientos que un alumno o alumna tienen hacia sí mismo, dependen en gran medida de los comportamientos que percibe que el profesor/a mantiene hacia ellos. Una actitud continuada y consistente de alta expectativa sobre el éxito de un alumno puede potenciar su confianza en sí mismo, reducir la ansiedad ante el fracaso y facilitar resultados académicos positivos. Por el contrario, una actitud de desconfianza sobre las capacidades del alumno o de sorpresa ante su éxito, fomenta su inseguridad y reduce las posibilidades de que se enfrente a los problemas, creando un sentimiento de incapacidad en el alumno. De esta

manera, las expectativas del profesor respecto al niño (al igual que ocurre con los padres) se convierten con frecuencia en profecías que se autorrealizan.

Pero la importancia del autoconcepto académico y las variables que influyen en él, van más allá del marco estrictamente escolar. Por una parte, el autoconcepto académico y las percepciones de los otros se podrán generalizar a otras características del niño, como sus capacidades intelectuales generales, sus destrezas para resolver situaciones problemáticas, su curiosidad y motivación, o su madurez. Por otra, contextos de desarrollo diferentes, como la familia, tendrán una influencia importante en el desarrollo del autoconcepto académico. Los resultados de las investigaciones apoyan la hipótesis de que el autoconcepto académico de los niños y niñas está más relacionado con las actitudes (percepciones, expectativas) de sus padres y sus profesores/as hacia ellos, que con su propio rendimiento académico, por lo que la labor del profesorado en la formación de la personalidad del alumnado y en la adquisición de hábitos favorables al consumo responsable, se presentan como decisivos.

2.2.2.1.- influencia en la valoración de las cosas materiales

En lo referente a la compra de material por parte del alumnado al comienzo de curso, las diferencias que existen entre chicos y chicas, así como entre centros de titularidad pública y privada son prácticamente inapreciables, siendo en todos los casos menores al 1%. No existen diferencias significativas ni por género, ni por tipo de centro. Pero si es importante, la labor del profesorado a la hora de aconsejar que tipo de material escolar, deben de adquirir.

En este sentido, nosotros cuando planteamos el listado del material de curso escolar buscamos siempre el que no salga muy caro, no pedir aquello que realmente no sea imprescindible, no pedimos marcas de ningún material, buscando el que las familias tengan que hacer un desembolso pequeño, y luego ves que lo despilfarran en otra cosa.

Profesor 4 (201-206) AES

Al ser interrogados en el ITEM 58: *El maestro/a nos enseña a que apaguemos las luces cuando no hay nadie en el aula*, de manera mayoritaria, la opción más elegida ha sido *totalmente de acuerdo*. Destacando el porcentaje del 77,08% en las chicas de los centros privados concertados. Al analizar los datos por género comprobamos como son las chicas las que muestran mayor conformidad con lo expresado en el ítem el maestro/a nos enseña a que apaguemos las luces cuando no hay nadie en el aula. Algunas propuestas de los centros escolares a través de sus maestros van en este sentido.

...en algunos centros lo que han hecho ha sido establecer unos turnos, en los que van apagando las luces de todas las aulas cuando se va al recreo, o en el tema del agua. Sin embargo, en su casa sí lo hacen con el agua, parece que cuando es algo común ya no lo consideramos un bien nuestro, y no tenemos la misma actitud.

Profesor 3 (559-564) RMA

Tampoco a veces damos ejemplo porque, pese a que llevo luchando con este tema, ni los maestros apagan la luz cuando salen del aula y se queda vacía.

Profesor 4 (545-547) RMA

En el tema del agua, se les machaca mucho, pero aún así es frecuente ver en los baños los grifos abiertos.

Profesor 7 (540-542) RMA

La labor del profesorado queda patente en las respuestas al ITEM 59: *Mis maestros/as me han enseñado a no malgastar los materiales (tizas, folios, lápices...)*, respondiendo de manera afirmativa el alumnado en un 85,11% los chicos y en un 90,58% las chicas, de la misma manera lo percibe el profesorado.

Mis alumnos son bastante conscientes en este tema. Este es mi segundo curso con ellos, y se les va notando el machaque constante en este sentido, consiguiendo algunos logros. Por ejemplo, el papel reciclable y reutilizable cada semana tenemos a un encargado al que se le entregan los folios escritos por las 2 caras y él se encarga de tirarlo al contenedor de reciclaje, también tenemos el rincón donde están los folios escritor por una sola cara para volver a ser utilizados. En un principio cuesta que lo asimilen, pero trabajando diariamente sí se consigue que adquieran el hábito.

Profesor 3 (575-584) RMA

Desde la Educación Física, yo trato por todos los medios de educar para que los materiales y equipos que utilizan sean los adecuados, no por la marca sino por su funcionalidad. Seguro, que algo les queda.

Profesora 8 (218-220) CUR

Es una tarea muy laboriosa, y hay que estar machacando, actitudes como "acuérdate que tu hermano o amigo viene el curso que viene y quiere tener la mesa como la tienes tú". Si se trabaja en este sentido, sí se puede conseguir.

Profesora 8 (530-53) VRE

2.2.2.2.- Ante los valores y las actitudes

La sociedad espera del sistema educativo que enseñe no sólo a "aprender a aprender" sino "aprender a vivir", siendo importante el papel de la escuela, en donde profesores, compañeros y toda la comunidad educativa con la cual interactúa el niño y el joven diariamente, transfieren algunos valores diferentes a los que el individuo ya había forjado. En esta etapa, uno de los protagonistas principales, en cuanto a transmisión de valores se refiere, es el

docente, quien con su ejemplo y forma de actuar enseña, ilustra, y es por ello que el docente deberá estar muy atento a sus actitudes, palabras, gestos, y tratar de que éstos, sólo transmitan valores positivos, tales como: respeto, unión, honestidad, tolerancia, solidaridad, sin incongruencias entre el "decir" y el "hacer", valorar más el ser que el tener... Ofrecer a sus alumnos y alumnas una atmósfera de confianza y no olvidar que en los nuevos enfoques de la orientación educativa, el docente, con su formación actual puede y debe poner en práctica la atención de sus alumnos en forma integral.

Así, cuando se les plantea en el ITEM 60: *Mis maestros me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen*, los resultados son sin duda alguna, muy positivos, y los alumnos y alumnas encuestados muestran su acuerdo al ser consultados sobre si sus maestros y maestras les han enseñado que hay que querer a las personas por lo que son, y no por lo que tienen. Destacar el valor del 72,92% de la opción *totalmente de acuerdo* de las chicas de centros privado-concertados. Pero a pesar de reconocer que sus profesores y profesoras les insisten en que lo importante es la persona y no los atributos materiales, a tenor de las opiniones del profesorado participante, aún queda mucho por hacer.

Para buscarle solución a este problema, lo tenemos realmente complicado. Nosotros estamos con los niños/as 5 horas, y como decía la compañera le han "metido", el hecho de cuidado con el estuche que llevas al colegio si no vas a la moda. Vas a ser "más" que tu compañero si llevas un estuche que vas más a la moda.

Profesor 4 (080-085) CON

El único contrapunto, el único medio para poder salir de esta situación es la escuela. La revolución que se está produciendo es mucho más fuerte que las anteriores, es la revolución cibernética.

Profesora 8 (378-380) AFA

Coincidimos con Valera (2009)⁶¹, cuando considera que debido a que los valores son modificables e imprescindibles y que cada persona los crea, el principal papel del educador es el de ayudar a sus alumnos en dicho proceso de creación o de modificación de esos valores si ya los tuviese y no fuesen los adecuados. En esta línea las respuestas al ITEM: *Mi maestro/a me enseña a que seamos críticos ante lo que aparece en la televisión, prensa, radio, Internet*, los chicos de la enseñanza pública son los que más reconocen la labor crítica que se le inculca desde el profesorado hacia los medios de comunicación, y son las chicas de la concertada (33,33%), por encima de los

⁶¹ Valera, G. (2009). Rol del docente en la enseñanza de valores. *Psicología y pedagogía*. Disponible en: <http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/02/rol-del-docente-en-la-enseñanza-de.html> Consulta realizada el día 27 de enero de 2010.

chicos de su mismo tipo de centro (23,40%), las que más reconocen estar *totalmente de acuerdo* o dicen recibir dicha influencia por parte de su profesorado. El discurso crítico del profesorado hacia la labor de sobre todo de la televisión se hace patente, a pesar de sus esfuerzos por hacer que su alumnado sea crítico y reflexivo, para no hacer caso a todo lo que a través de este medio se les plantea.

Si analizamos que en horario televisivo en el que se supone ya no hay niños viendo la TV suele ser en el que existe un elevado número de anuncios publicitarios dedicados al público infantil. En este sentido existe un exceso realmente sorprendente con los regalos de comuniones. Los anuncios potencian hacer creer al padre “usted es un mal padre si su hijo no tiene la última videoconsola”.

Profesor 4 (070-075) HTV

Pues para empezar que no es lógico que vean series como “Sin tetas no hay paraíso” y se queden hasta las doce la noche viendo la televisión. Creo que no hay control sobre la televisión.

Profesor 1 (320-323) HTV

...el problema radica en que los padres ven la televisión más que ellos. Los niños se acuestan más de las 12 de la noche casi a diario.

Profesor 2 (325-327) HTV

Los valores son una realidad personal. No se trata de enseñar un determinado sistema de valores, sino de facilitar procesos personales de valoración. Cada alumno y alumna debe reflexionar y discernir aquellos valores que desea hacer propios, mediante un proceso eminentemente personal. Así, nuestra coincidencia es absoluta con lo expresado por Aldea López (2007)⁶², que plantea que se requiere una educación donde el profesorado adquiriera un compromiso social y ético que colabore con los alumnos y alumnas para facilitarles el desarrollo y formación de capacidades que intervienen en el juicio y acción moral, facilitando la formación de actitudes, integración, aplicación y valoración crítica de las normas que rigen en una sociedad. Un profesorado que cambie su rol de docente instructor y transmisor de conocimientos, por el fomento y la construcción de valores en sus alumnos y alumnas.

Estamos convencidos de que la educación en valores ayuda a descubrir y asimilar valores universalmente reconocidos como deseables, se debe buscar las estrategias para ayudar a los jóvenes en el desarrollo y formación de sus capacidades que orienten su juicio ante situaciones que plantea un conflicto de

⁶² Aldea López, E. (2007). Estrategias Educativas para trabajar en Valores. *Sala de lectura. Educación en valores*. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/estrategias.htm> Consulta realizada el día 27 de enero de 2010.

valores, la formación de actitudes y aplicación de normas de convivencia que les permitan alcanzar su propio proyecto de vida.

Resumiendo diremos que:

- El alumnado de manera mayoritaria expresa que en su colegio no suelen hacer talleres con actividades relacionadas con las compras (ropa, alimentos, juegos, videoconsola, etc).
- *Existe una gran diversidad en cuanto al trabajo de los centros en el reciclaje.* No hay unanimidad a la hora de una acción continuada en el tiempo, ni en las acciones que se llevan a cabo.
- El alumnado de la muestra de centros privado-concertada, afirma que utiliza el papel reciclado para sus tareas de clase, mucho más que el alumnado de centros públicos.
- La totalidad del alumnado manifiesta que compra material escolar a primero de cada curso, destacando la labor del profesorado a la hora de aconsejar que tipo de material escolar deben de adquirir, por su funcionalidad y no por su marca o precio.
- El alumnado considera que el maestro/a les enseña a que apaguen las luces cuando no hay nadie en el aula, siendo las chicas las que muestran mayor conformidad.
- La labor del profesorado queda patente al tratar de enseñar a *no malgastar los materiales (tizas, folios, lápices...)*, respondiendo de manera afirmativa el alumnado en un 85,11% los chicos y en un 90,58% las chicas, de la misma manera coinciden con las opiniones del profesorado.
- Por las respuestas del alumnado y por las opiniones del profesorado queda claro que en esta etapa, uno de los protagonistas principales, en cuanto a transmisión de valores se refiere, es el docente, quien con su ejemplo y forma de actuar enseña, ilustra, por ello el docente deberá estar muy atento a sus actitudes, palabras, gestos y tratar de que éstos sólo transmitan valores positivos.
- Aunque el alumnado indica que sus maestros les enseñan a valorar más el ser que el tener, y que les insisten en que lo importante es la persona y no los atributos materiales, a tenor de las opiniones del profesorado participante, aún queda mucho por hacer.
- El discurso crítico del profesorado hacia la labor sobre todo de la televisión se hace patente a través de las respuestas del alumnado, quienes consideran que se les indica desde la escuela que sean críticos y reflexivos y no hacer caso a todo lo que a través de este medio se les plantea.

2.3.- Integración Metodológica en el Objetivo 6: Indagar sobre la influencia que tiene la televisión, la publicidad y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los hábitos de consumo del alumnado

“La violencia de la televisión afecta a los niños de ambos sexos, de todas las edades y de todos los niveles socioeconómicos y de inteligencia. Estos efectos no se limitan a este país ni a los niños predispuestos a la agresividad”.

LEONARD ERON, 2008.

Casi todos los niños que viven en los países desarrollados tienen televisión y ordenador en sus habitaciones. Esta generación de niños es la “*generación de las pantallas*”. Si los niños y niñas están delante de una pantalla desde que se despiertan hasta que se van a dormir, no resulta exagerado considerar que las pantallas son el más importante desafío para la educación en este momento. Las pantallas pueden ser formativas y entretenidas, pero también pueden poner en contacto a los niños y niñas con contenidos que a los padres les gustaría evitar. Las investigaciones muestran que incluso pueden afectar a la salud (Ruiz San Román, 2008)⁶³. La principal conclusión es la necesidad de tener en cuenta la sociología de la tecnología, de modo particular la intervención de la televisión, como un nuevo modo de aproximarse a las relaciones.

El Instituto Nacional de Consumo (2005)⁶⁴ dependiente del Ministerio de Sanidad y Consumo, indica que en los últimos años han aparecido en nuestros hogares “*nuevas pantallas*”: el ordenador, las videoconsolas...que han modificado sustancialmente los hábitos de juego y ocio de los más pequeños.

La Televisión es un medio de comunicación de masas que penetra en todos los hogares españoles. No existe distinción, llega a las zonas urbanas y a las rurales, es considerado un fuerte medio porque integra imágenes y voz. Sin embargo, por poseer esas características y por tener la facilidad de llegar a la mayoría de la población se ha transformado en un arma de doble filo dada la calidad de programación que transmite sin considerar que, en la mayoría de los

⁶³ Ruiz San Román, J. A. (2008). *Niños y pantallas. Oportunidades y retos de una relación en transformación*. Colección Mediterráneo Económico: "Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura", nº 14. Edita: CAJAMAR Caja Rural, Sociedad.

⁶⁴ Instituto Nacional de Consumo (2005). *Sondeo sobre los hábitos de consumo de televisión y de nuevas tecnologías de la infancia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

casos, sus espectadores son niños y jóvenes que no tienen un adulto que los oriente en relación a los temas que allí se desarrollan.

Lavilla Rojo (2007)⁶⁵ entiende que las principales organizaciones de atención a la infancia han estudiado los efectos que producen en los niños la violencia de los medios de comunicación y han publicado artículos en los cuales fijan su posición. Entidades tanto gubernamentales como académicas han hecho un llamamiento para ponerle freno a la violencia en cine y televisión. Los hallazgos de todas estas entidades corresponden a las conclusiones ineludibles de decenios de investigación de las ciencias sociales. Médicos, terapeutas, maestros y profesionales dedicados a la juventud están haciendo todo lo posible por ayudarles a los jóvenes que, influenciados permanentemente por imágenes que alteran la violencia impulsiva, encuentran cada vez más difícil manejar las inevitables frustraciones de la vida cotidiana.

Pero no todo es negativo en los medios de comunicación, también con un uso adecuado la televisión es una fuente efectiva para la formación de actitudes, adquisición de habilidades y la formación del comportamiento del niño. Es un medio de socialización. Los niños ven la televisión para distraerse, reducir las tensiones, y obtener información.

Aportan información para verificar la consecución de este objetivo los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: *Casi todos los días veo 2 horas o más la televisión; Los programas de televisión que más me gustan se emiten por la noche; Lo que más veo en televisión son: dibujos animados y series infantiles; En casa puedo ver cualquier programa o película; De mayor me gustaría ser famoso/a como los personajes de la televisión; En Navidad o en mis cumpleaños casi todos los regalos que pido salen en televisión; Casi todos los días juego con la videoconsola o con el ordenador.*

También aportan información las opiniones expresadas por el profesorado tutor participante en el Grupo de Discusión, en respuesta a las preguntas: *¿Creéis que aunque todos logramos influir en el alumnado, quién tiene ahora mismo más fuerza es la publicidad?; ¿Cómo podríamos plantear solución a este problema?; ¿Qué percepción tenéis en el tema del consumo televisivo?; ¿Creéis que ellos se plantean algún tipo de crítica en relación a lo que leen, escuchan o ven en los medios de comunicación o permanecen ajenos a todo este tipo de sucesos?.*

⁶⁵ Lavilla Rojo, F.J. (2007). *La televisión y los niños*. Clínica Universidad de Navarra. Disponible en: <http://www.cun.es/> Consulta realizada el día 28 de enero de 2010.

2.3.1.- Influencia de la televisión en los hábitos de consumo

A la cuestión de *Casi todos los días veo 2 horas o más la televisión*, el alumnado masculino responde en la franja positiva en un 44,02%, frente al 34,7% de las alumnas. Además a la propuesta de *los programas de televisión que más me gustan se emiten por la noche*, las respuestas mayoritarias las encontramos en la franja *positiva*, es decir en *el acuerdo*, de tal manera que los chicos afirman que ven la televisión por la noche en un 65,69%, mientras que las chicas responden que lo hacen en un 59,53%. Al analizar los datos anteriores, interpretamos que el alumnado ve más de dos horas diarias de televisión, y que el mayor tiempo coincide con la jornada nocturna. No perdemos de vista que el 63,66% de los chicos y el 50,96% de las chicas tiene televisión en su habitación.

...nos encontramos con que muchos alumnos tienen televisión en su habitación. Los padres lo mandan a acostarse, pero no controlan lo que están haciendo. Y se quedan hasta muy tarde viendo la televisión en su dormitorio. No tienen control los padres sobre sus hijos. De hecho, a veces ocurre que el niño/a hace como que se duerme, sus padres lo ven, y una vez se han ido sus padres encienden la televisión. Los padres no lo saben, o hacen oídos sordos.

Profesora 5 (331-338) ATV

Nuestros datos coinciden con los encontrados por el Centro de Investigaciones Sociológicas, en el que se señala que el bloque horario más visto por los niños de 8 a 13 años se situaba a partir de las diez de la noche en 2004 y seguía siéndolo en 2007. Particularmente el comienzo con audiencias cercanas al 50% de los niños en horario de 22:00 a las 22:30 horas. (CIS, 2007)⁶⁶.

El profesorado es consciente de esta problemática que influye en el desarrollo normal de la jornada escolar, respecto a cansancio y poca atención, además de la influencia que la publicidad realiza sobre sus hábitos de consumo.

⁶⁶ CIS (2007). Centro de Investigaciones Sociológicas. Ministerio de la Presidencia. Gobierno de España. El CIS es conocido principalmente por la realización de encuestas que nos permiten avanzar en el conocimiento de la sociedad española y su evolución a lo largo del tiempo. Sin embargo, aparte de esta tarea principal, desarrolla otras fundamentales de apoyo a la formación y a la investigación en el ámbito de las ciencias sociales. En el mismo sentido, el CIS apoya y colabora en iniciativas externas muy diversas, se integra y colabora con redes de instituciones similares nacionales e internacionales y fomenta el intercambio y cooperación con otros organismos de investigación interesados en el mundo de las encuestas.

Si analizamos que en horario televisivo en el que se supone ya no hay niños viendo la TV suele ser en el que existe un elevado número de anuncios publicitarios dedicados al público infantil. En este sentido existe un exceso realmente sorprendente con los regalos de comuniones. Los anuncios potencian hacer creer al padre “usted es un mal padre si su hijo no tiene la última videoconsola.

Profesor 4 (070-075) HTV

Pues para empezar que no es lógico que vean series como “Sin tetas no hay paraíso” y se queden hasta las doce la noche viendo la televisión. Creo que no hay control sobre la televisión.

Profesor 1 (320-323) HTV

...yo por ejemplo un día de trabajo a las diez y media u once la noche estoy acostado, y prácticamente todos los alumnos de mi clase se acuestan más tarde que yo.

Profesor 1 (328-330) HTV

Los datos de la sociología del consumo sobre dotación de los hogares resultan contundentes: las encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) han dejado de preguntar sobre si se tiene televisor en el hogar, dadas las cifras siempre y sistemáticamente superiores al 99%, de modo que actualmente se pregunta solamente si en el hogar se tiene un segundo televisor.

Los estudios de la CEACCU (2008)⁶⁷ revelaban que los niños y niñas españoles pasan, delante del televisor, una media diaria de 218 minutos (3 horas y 40 minutos). Así, el consumo de televisión por parte de la infancia supera al de cualquier otro bien o servicio. Por otro lado, hay nuevos hábitos que deben hacernos reflexionar como la presencia cada vez mayor del televisor en el dormitorio, o la preferencia de programas para adultos.

... hoy vemos como hasta en el coche llevan los niños la televisión en la parte trasera de los asientos delanteros del coche.

Profesora 6 (350-352) HTV

En cuanto a la programación, el 58,92% de los chicos *no están de acuerdo en que lo que más veo en televisión son: dibujos animados y series infantiles*, mientras que las chicas también *están en desacuerdo* en un 60,61%. En definitiva, no suele ver mayoritariamente series infantiles y dibujos animados.

⁶⁷ CEACCU. (2008). Pantallas amigas. Niños y Niñas ante el consumo de televisión y de nuevas tecnologías. Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa Consumidores y Usuarios. Disponible en: http://www.ceaccu.org/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=57 Consulta realizada el día 28 de enero de 2010.

2.3.2.- Familia y televisión

La televisión está en todas partes, posee un poder de penetración cada vez mayor en los hogares, en la misma calle y en los centros de enseñanza. Esta realidad implica un desafío para los padres y la familia. Es el medio más significativo que se inserta en la diversión, la información y la cultura; tiene relación con otros medios de comunicación, por lo que es necesario que niños y adolescentes crezcan viendo a sus padres utilizando libros, periódicos, radio, y el resto de los medios de forma responsable.

La televisión, en principio, está ahí. Sin remedio. No se puede ni debe dar la espalda a las nuevas tecnologías, ya que permiten la entrada a mundos diferentes. Sin embargo no todo es válido; hay que aprender a discriminar, a diferenciar programas; intentar convertir un potencial peligro en un logro cultural de la humanidad. La familia tiene la primera responsabilidad y primordial importancia en la ineludible solución de los problemas que genera el poder de los medios de comunicación; así mismo es la familia nuclear la que tiene en su seno el compromiso de mantener la cultura y velar porque el cambio de valores que inevitablemente se produce, se realice en beneficio de la evolución solidaria de la especie humana.

El alumnado responde a la cuestión de *En casa puedo ver cualquier programa o película*, en un 55,53% los chicos y en un 54,39% las chicas, lo que nos indica que las familias no controlan demasiado lo que ven sus hijos. Los profesores y profesoras avalan con su opinión estas interpretaciones.

...el problema radica en que los padres ven la televisión más que ellos. Los niños se acuestan más de las 12 de la noche casi a diario.

Profesor 2 (325-327) HTV

...pienso que en la relación televisión-familia, la televisión ha hecho mucho daño a las relaciones familiares. En las reuniones familiares vemos como está la familia dialogando, y se escucha la televisión de fondo, que en muchas ocasiones no se está viendo. Pero finalmente se lleva la atención y esos momentos de conversación entre la familia o amigos se está perdiendo.

Profesor 7 (355-360) ATV

...esto ha sido un error que hemos cometido muchos padres. Ya que los padres que ya tenemos una cierta edad, que levante la mano el que no le ha puesto una televisión a su hijo/a en su habitación. Para resumir esto podemos plantearnos la siguiente cuestión, hoy día ¿qué es una casa sin televisión?.

Profesor 4 (340-345) ATV

Con los datos del CIS podemos afirmar que el 92,2% de los ciudadanos opina que las televisiones no adaptan sus contenidos al horario infantil. A lo

que hay que añadir que el 82,6% considera necesario que las cadenas de televisión aumenten la programación dirigida a los niños. Además, ese dato no significa que las familias no asuman su propia responsabilidad porque también existe una opinión mayoritaria de la población, que en un 89% opina que son los padres los que tienen la obligación de controlar los que ven sus hijos en televisión, los videojuegos o lo que leen.

La CEACCU (⁶⁸), en colaboración con sus Asociaciones Provinciales, ha realizado un sondeo sobre 900 familias de toda España, encontró valores muy próximos a los nuestros. Así, indican que el consumo diario aumenta con la edad: Hasta los seis años, hay un 21% de los pequeños que no la ven a diario; entre los seis y los once años, son el 14% de los niños los que no la ven todos o casi todos los días. Sin embargo, este porcentaje cae al 8% en el caso de los adolescentes a partir de 12 años, quienes en un 92% ven la televisión todos o casi todos los días. Si se pudiera hacer un retrato robot del consumidor infantil de televisión sería aquel que cuando vuelve del colegio la persona que está en casa es la madre (así ocurre en el 60% de los casos), suele ver la televisión sobre todo (42%) por la tarde (el consumo se distribuye en menor porcentaje en otras franjas) y ve la televisión porque “*le divierte y entretiene*”...

2.3.3.- Influencia sobre los hábitos

Otra cuestión que suscita nuestro interés es verificar la influencia que la televisión, la publicidad asociada y sus programas tienen sobre los hábitos del alumnado. Así, a la propuesta que se le realiza al alumnado de *si de mayor le gustaría ser famoso/a como los personajes de la televisión*, en torno al 40% de los chicos y el 35% de las chicas de la enseñanza concertada desea ser como los famosos de la televisión, mientras que estos porcentajes bajan sensiblemente en la enseñanza pública, donde los chicos y chicas que desean representar en torno al 25% de la muestra. También al ser interrogados sobre si *En Navidad o en mis cumpleaños casi todos los regalos que pido salen en televisión*, el alumnado se inclina a que no tiene tanta influencia (el 43,79% de los chicos y el 39,83% de las chicas si consideran que se ven influenciados), los profesores y profesoras consideran que sus alumnos y alumnas se ven influenciados por lo que ven en la televisión, modificando y orientando sus hábitos de consumo.

⁶⁸ CEACCU = Confederación Española de organizaciones de amas de casa consumidores y usuarios. CEACCU es miembro de la Comisión Nacional de la Energía (CNE), del Consejo Económico y Social (CES), de la Agencia de Seguridad Alimentaria (AESAs), del Consejo Asesor de Telecomunicaciones (CATSI).

Se encuentran muy influenciados por todos los medios de comunicación, la TV y demás, no se puede generalizar pero la mayoría sí sigue este tipo de comportamiento.

Profesora 5 (043-045) ATV

Vas a ser "más" que tu compañero si llevas un estuche que vas más a la moda. Este tipo de actitudes nos lo mete la publicidad en nuestras aulas.

Profesor 4 (085-088) APU

La publicidad les ha hecho creer que determinados productos son necesarios para su vida, cuando realmente está claro que no lo son.

Profesor 4 (115-117) APU

Hay un bombardeo continuo publicitario, pero fijaos bien que el bombardeo publicitario lo están recibiendo los padres, para que le compren a sus hijos.

Profesor 4 (069-071) APU

Se dejan llevar también por la moda, las mochilas, los estuches, ahora por ejemplo es "Hanna Montana", pues hay muchísimo de este material; cuando ha sido "Piratas del Caribe" pues igualmente ha ocurrido.

Profesora 5 (043-046) APU

2.3.4.- Influencia en los hábitos de consumo de las TIC

Una de las transformaciones sociales de más hondo calado en el proceso de socialización de niños y jóvenes en los últimos años es la aparición de nuevos dispositivos tecnológicos que, en combinación con los hasta ahora existentes, hacen que ser niño o adolescente a comienzos del siglo XXI, tenga poco que ver con haberlo sido en la generación anterior.

Los padres de los niños actuales se educaron con una sola pantalla en el hogar (la televisión), y normalmente con una sola televisión en cada hogar, en la que sólo se podía ver una o dos cadenas de televisión con notables restricciones de tiempo.

Ahora *las pantallas* se han multiplicado: el número de receptores en el hogar, los tipos de pantallas en el hogar (ordenadores, consolas para videojuegos, reproductores de contenidos audiovisuales, más o menos autónomos), el número de horas de emisión en cada cadena e Internet han conseguido que innumerables contenidos audiovisuales estén disponibles en cualquier momento para cualquier usuario que los puede consumir, cuando y como quiera y las veces que quiera.

Donald Tapscott (1985), fue el primer autor que hizo referencia al concepto de Generación Red en su libro *Growing up digital: The rise of the Net Generation*. Tapscott estableció que este grupo de jóvenes eran aquellos

nacidos después del año 1985 y consideraba que su relación con las TIC marcaba de manera importante su desarrollo personal (Tapscott, 1998)⁶⁹.

En términos parecidos se expresaban Gill y Holloway (2002)⁷⁰, cuando afirmó que los jóvenes se comunican de otra forma gracias a las TIC. Este nuevo concepto de interacción fomenta un uso social de las relaciones virtuales de manera positiva, ya que, como comenta el autor, a través de las TIC, muchas personas pueden conocer gente nueva sin limitación del ámbito geográfico. Por ello, propone el principio del “*mind to mind*”, frente al “*face to face*” (Gill y Holloway, 2002). Estos autores argumentan que los intereses, las motivaciones, los contenidos y factores en común son una prioridad para establecer nuevas amistades de una forma más fácil, dejando en segundo plano la limitación del ámbito geográfico o de cercanía. Con las facilidades que surgen a partir del uso y universalización de las TIC, es más fácil emprender procesos socializadores con personas con las que se tiene mayor afinidad de intereses, que con aquellas que simplemente se comparte un lugar o espacio geográfico.

Una clasificación de las características propias de la generación Red es la que hacen Oblinger y Oblinger (2005)⁷¹, estableciendo diferentes rasgos definitorios como son:

1. Poseen gran habilidad para leer imágenes visuales.
2. Poseen grandes habilidades visuales y de espacio.
3. Se basan en el descubrimiento inductivo.
4. Desarrollan prácticas que requieren un despliegue de atención.
5. Poseen capacidad de respuesta rápida.

2.3.4.1.- El Ordenador, Internet y las Redes Sociales

El 61,85% de los chicos y el 58,60% de las chicas tienen ordenador personal y están conectados a Internet en un 58,47% de los hogares de los chicos y en un 57,60% en los de las chicas. El profesorado muestra su preocupación por los usos inadecuados que el alumnado pudiera hacer de estas herramientas.

⁶⁹ Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. Nueva York: McGraw-Hill.

⁷⁰ Gill, V. y Holloway, S. (2002). *Ciberkids? Exploring children's identities and social networks in on line and off line worlds*. (Association of American Geographers ed., pp. 302-319). Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing. Disponible en; <http://www.blackwellsynergy.com/doi/abs/10.1111/14678306.00292>. Consulta realizada el día 29 de enero de 2010.

⁷¹ Oblinger, D. y Oblinger, J. (2005). *Educating the next generation*. *Educase*. Disponible en: <http://www.educase.edu/educatingthenextgen> Consulta realizada el día 29 de enero de 2010.

Nosotros somos centro TIC, y puedo decir que la administración está muy preocupada con este tema, en torno al uso que se le está dando a este tipo de redes y a la seguridad de las mismas. No hace mucho tuvimos una reunión en Málaga, exclusivamente para ver cómo controlábamos el tema de seguridad en los TIC. Se llegó a la conclusión de que “poner puertas al campo es imposible”. Y se optó por acciones de uso del sentido común, como por ejemplo no ponerle un ordenador en su habitación, si no ponerlo en un sitio de paso para esporádicamente poder controlarlo y ver lo que tu hijo está haciendo.

Profesor 4 (400-412) HPO

De acuerdo con los expertos, las redes sociales son sistemas o estructuras sociales en los que se realiza un intercambio entre sus miembros, y de los miembros de una red con los de otra, que puede ser otro grupo u otra organización. Esta comunicación dinámica permite sacar un mejor provecho de los recursos que poseen los miembros de estas redes.

Los individuos o miembros son llamados “actores” o “nodos” en las publicaciones que detallan el funcionamiento de las redes sociales, y se llama “aristas” a las relaciones entre ellos. Las relaciones entre los miembros de las redes sociales pueden girar en torno a un sinnúmero de situaciones tales como el intercambio de información, el financiero, o simplemente la amistad

El auge de redes sociales como Facebook, Myspace o Twitter, se ha visto acompañado de problemas relacionados con la privacidad de sus usuarios. La información personal que aparece en los perfiles de los miembros de estos sitios podría ser utilizada por terceros con fines tan diversos como espiar, suplantar la identidad e, incluso, decidir el resultado de un proceso de selección de personal para un puesto de trabajo.

El profesorado reconoce que sus alumnos y alumnas están muy metidos en las redes sociales y alertan de ciertos problemas de las mismas.

En relación a las redes sociales yo tengo que decir que todos mis alumnos tienen Messenger, y que todas las tardes hablan por el Messenger. De una red social como Facebook o Twenty también lo tienen todos, yo también lo tengo. Ahora yo plantearía un problema yo tengo Twenty con mis amigos, ¿quito el Twenty para que no me vean mi alumnado?.

Profesor 1 (416-422) HPO

Nuestro alumnado de sexto curso está muy metido en estas redes. Tienen contacto directo a diario.

Profesor 4 (380-382) HPO

Yo pienso que están muy metidos a lo que es el chat diario con sus compañeros, pero al uso de redes como Facebook o Twenty.

Profesora 8 (385-387) HPO

Los principales problemas se pueden dar, al igual que ocurre en los medios más tradicionales, por la falta de privacidad y seguridad en cuanto al tratamiento de los datos. A veces el intercambio indiscriminado puede acarrear problemas a los menores.

No, es el uso que se le dé.

Profesor 4 (425) HPO

Al ser una red social, está al alcance de los padres del alumnado, y mi vida social está en la red, aunque en mi caso yo el Twenty lo tengo privado. Mi planteamiento es ¿Y si algún padre de un alumno entra en mi Twenty y ve una foto mía o de un amigo mío que no le "gusta"? En esta situación al ser.

Profesor 1 (430-435) HPO

Según la última encuesta sobre "*Equipamiento y Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los Hogares*" que elabora el Instituto Nacional de Estadística (INE)⁷², en el 83% de los hogares en los que alguno de los niños (de 10 a 15 años) se conecta a Internet se controla su acceso a determinados sitios o contenidos.

2.3.4.2.- Videoconsola

Los investigadores en comunicación social empezamos a tomar conciencia de la entidad del fenómeno porque, como se ha sostenido respecto a la televisión "*una noche ante el telediario de las ocho reúne más gente que la que compra todos los diarios franceses de la mañana y de la tarde juntos*". Si un medio de esas características suministra una información para todos los gustos, sin asperezas, homogeneizada, cabe imaginar los efectos políticos y culturales que de ello pueden resultar (Bourdieu, 2005)⁷³.

Los estudios en torno a los videojuegos empiezan a desarrollar un corpus de investigadores y publicaciones, como "*Games and Culture. A Journal of Interactive Media*" (2006). Hechos como estos nos permiten empezar a hablar de un fenómeno investigador en consolidación, pero del que pocos dudan sobre su futuro.

Los trabajos publicados empiezan a posicionarse en dos posturas, las cuales no siempre nítidas. De una parte los que consideran *los problemas* que plantean los videojuegos, particularmente su influencia en comportamientos violentos, antisociales, discriminatorios o sexistas. De otra, los que prefieren

⁷²La investigación ha cubierto el conjunto de personas que residen en viviendas familiares principales. Cuando una misma vivienda esté constituida por dos o más hogares, el estudio se extiende a todos ellos, pero de manera independiente para cada hogar. La encuesta se realizó en las 52 provincias de España, Ceuta y Melilla.

⁷³ Bourdieu, P. (2005). *Sobre la televisión*. Barcelona: Compactos Anagrama.

centrarse en sus *efectos beneficiosos* para las relaciones sociales o familiares, la salud, la creatividad artística, la educación, etc. (Ferrer y Ruiz S. Román, 2007)⁷⁴.

Los estudios también pueden clasificarse por la metodología de investigación empleada. Básicamente, podríamos hablar de estudios de análisis de contenido de videojuegos y estudios sobre los usuarios de los videojuegos, a veces mediante experimentos (Farrar, Krcmary Nowak, 2006)⁷⁵, en otras ocasiones mediante encuesta.

El alumnado de nuestra muestra manifiesta que tienen videoconsola un 90,29% de los chicos y un 75,80% de las chicas. Además responden que ocupan parte de su tiempo libre jugando a la videoconsola, así en el Ítem: *Casi todos los días juego con la videoconsola o con el ordenador*, las respuestas en el espectro positivo alcanza el 44,92% en los chicos y el 28,05% en las chicas.

En las últimas décadas, los videojuegos se han hecho un hueco en el hogar de un gran número de niños y adolescentes. Un uso prudente y racional puede ser beneficioso, pero el abuso puede causar graves problemas. Para evitarlo es imprescindible la supervisión de los padres. Veamos las opiniones que al respecto emiten los profesores y profesoras tutores.

Lamentablemente este hecho se repite, por ejemplo, todos tienen video consolas de última generación, y después vemos como la familia pasa dificultades para llegar a fin de mes.

Profesor 2 (110-113) HVI

En este sentido, nos encontramos con situaciones realmente sorprendentes. Por ejemplo, pedimos un trabajo complementario para casa y nos llegan diciéndonos que no han podido realizarlo porque no tienen ordenador, Internet y tampoco enciclopedia, pero sin embargo, si poseen la videoconsola más moderna. No hay en casa una enciclopedia para poder buscar un concepto, y sin embargo, si tienen videoconsolas, esta situación es realmente inexplicable.

Profesora 5 (120-128) HVI

El riesgo de la adicción existe; un porcentaje de la población emplea una gran parte de su tiempo de ocio con las consolas y gasta fuertes cantidades de dinero en comprar nuevos equipos y juegos. Para evitarlo es bueno imponerse unos límites, que deben valer tanto para los padres como para los hijos. La primera norma es fijar un máximo de horas diarias para dedicar a los

⁷⁴ Ferrer, M. y Ruiz San Román, J. A. (2007). Uso de videojuegos en niños de 7 a 12 años. Una aproximación mediante encuesta; *Icono* (14).

⁷⁵ Farrar, K.; Krcmar, M. y Nowak, C. (2006). "Contextual Features of Violent Video Games, Mental Models, and Aggression" en *Journal of Communication*, Jun2006, Vol. 56, Issue 2, p. 387-405.

vídeo juegos y sustituir los de carácter agresivo por otros más didácticos. Otra buena costumbre a seguir es no permitir que esa actividad impida realizar cualquier otra tarea social; y tampoco está de más que padres e hijos jueguen juntos, ya que impedirá que el usuario se aisle.

Núñez, Rodríguez del Barrio y García Álvarez (2008)⁷⁶, en su investigación consideran que todo lo que les llega a los niños y niñas es evaluado, transformado e intercambiado en su mundo. Tanto más cuanto que niños y niñas, educados y acostumbrados a construir, de-construir (*strictu sensu*), y re-construir los relatos audiovisuales, están en unas condiciones de lectura, decodificación e intercambio con los pares de los mensajes mediáticos diferentes, por decirlo de manera neutra, a las de las generaciones anteriores. Entre las conclusiones a que llegaron los autores en su investigación destaca la que indica que la práctica totalidad de participantes en la investigación, niños y niñas, o bien conocen a otros chicos que “*se han enganchado*” o que “*son unos frikis*”, o bien ellos o ellas han pasado “*épocas*” en las que se han visto demasiado absorbidos por la consola.

2.3.4.3.- Móvil

El avance de las comunicaciones, ha dado lugar a un impresionante consumo de nuevos aparatos, sobre todo en cuanto a la telefonía móvil se refiere. Pero esto no es lo que nos preocupa, sino el uso que del mismo se hace. La invasión que sufrimos todos en los más diversos ámbitos de nuestras vidas (suenan en el cine, en el aula...). Nuestro alumnado manifiesta en un 86,13% los chicos y en un 85,44% de las chicas que en casa existe móvil. El profesorado considera que su uso es excesivo y crea discriminaciones entre quienes lo tienen y los que no lo tienen.

Consideran como de necesidad vital determinados temas puntuales como el móvil y otros determinados conceptos, es una necesidad, ellos es el querer algo por encima del ser algo.

Profesor 5 (050-053) HMO

En la última excursión realizada en Málaga todos los alumnos llevaban móviles, en el autobús no paraban de escucharse unos y otros móviles. El alumnado que no tiene móvil se siente mal, como si por ello no estuviera integrado.

Profesor 6 (055-059) HMO

El alumnado que en este caso no posee móvil se siente como un bicho raro respecto a sus compañeros.

Profesor 5 (060-062) HMO

⁷⁶ Núñez Gómez, P.; Rodríguez del Barrio, A. y García Álvarez, J. (2008). Aportaciones de la investigación cualitativa sobre videojuegos. *Doxa.comunicación*, nº 6, 297-316

Nuestros datos coinciden con la investigación realizada por la Universidad Rey Juan Carlos llevada a cabo en la Comunidad de Madrid (2008)⁷⁷ en una muestra de 1345 niños/as de toda la región. En su conclusiones presentan que ocho de cada diez niños madrileños de entre 10 y 16 años tiene un teléfono móvil de última generación y llegan a gastar 42 euros al mes, coste que suelen asumir sus padres. Un 10% de ellos lo utiliza para gastar bromas, hacer grabaciones que después cuelga en la red o para molestar a otros. Además, el 62% de ellos dice utilizar frecuentemente el teléfono, de media entre una y dos horas diarias, para que sus padres lo tengan localizado, quedar con los amigos o avisar a sus progenitores. Para los adolescentes, el móvil supone independencia.

De igual manera nuestros datos coinciden con los obtenidos por AVACU (2009)⁷⁸ ha concluido con el aumento del uso de teléfonos móviles en los niños valencianos de entre 11 y 12 años de edad, concretamente el 70 % de estos niños ya tiene móvil.

⁷⁷ Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. (2008). *La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia*. Disponible en: http://www.laverdad.es/alicante/20081204/sociedad_murcia/movil-dispara-entre-ninos-20081204.html Consulta realizada el día 30 de enero de 2010.

⁷⁸ AVACU (2009). Aumento del uso de teléfonos móviles en niños. Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios. Disponible en <http://pequelia.es/13732/aumento-del-uso-de-telefonos-moviles-en-ninos/> Consulta realizada el día 30 de enero de 2010.

Resumiendo diremos que:

- Los chicos afirman que ven la televisión por la noche en un 65,69%, mientras que las chicas responden que lo hacen en un 59,53%. Hay que significar que el 63,66% de los chicos y el 50,96% de las chicas tiene televisión en su habitación.
- El profesorado es consciente de la problemática que supone que el alumnado permanezca varias horas nocturnas viendo la televisión, lo que influye en el desarrollo normal de la jornada escolar, respecto a cansancio y poca atención, además de la influencia que la publicidad realiza sobre sus hábitos de consumo.
- En cuanto a la programación, el 58,92% de los chicos no están de acuerdo en que lo que más ven en televisión son: dibujos animados y series infantiles, mientras que las chicas también están en desacuerdo en un 60,61%.
- Por los datos aportados por el alumnado y por las opiniones expresadas por el profesorado interpretamos que las familias no controlan demasiado los programas que ven sus hijos.
- Los profesores y profesoras consideran que sus alumnos y alumnas se ven influenciados por lo que ven en la televisión, por los *bienes* que les propone la publicidad, modificando y orientando sus hábitos de consumo.
- Las *pantallas* se han multiplicado: el número de receptores en el hogar, los tipos de pantallas en el domicilio (ordenadores, consolas para videojuegos, reproductores de contenidos audiovisuales más o menos autónomos), en nuestra muestra el 61,85% de los chicos y el 58,60% de las chicas tienen ordenador personal y están conectados a Internet en un 58,47% de los hogares de los chicos y en un 57,60% en los de las chicas.
- El profesorado reconoce que sus alumnos y alumnas están muy metidos en las redes sociales y alertan de ciertos problemas de las mismas, tales como la falta de privacidad y seguridad en cuanto al tratamiento de los datos.
- El alumnado de nuestra muestra manifiesta que tienen videoconsola un 90,29% de los chicos y un 5,80% de las chicas, con la que juegan de manera mayoritaria todos los días.
- Nuestro alumnado manifiesta en un 86,13% los chicos y en un 85,44% de las chicas que en casa existe móvil. El profesorado considera que su uso es excesivo y crea discriminaciones entre quienes lo tienen y los que no lo tienen.

3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C) INDAGAR SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA AL DESARROLLO DE LOS HÁBITOS DE CONSUMO RESPONSABLE (Objetivos específicos asociados 7 y 8).

3.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 7: Indagar acerca de la relación del área de Educación Física con la Educación del Consumidor y su reflejo en las propuestas educativas

“La Educación Física contribuye al logro de los diversos fines educativos en la Educación Primaria: la socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, así como a la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento”.
LOGSE, 1990.

Uno de los derechos básicos de los ciudadanos es la protección contra los riesgos que puedan afectar a su salud o seguridad, este derecho esta recogido en el artículo 51 de la Constitución Española. Sin embargo, cuando hablamos de consumo responsable aceptamos también el concepto asumiendo otros aspectos: la salud y seguridad de todas las personas implicadas en la elaboración del producto que estamos consumiendo, y la seguridad y salud. La Educación Física como parte integrante del currículo escolar debe propiciar la defensa de los derechos del alumnado, afirmar y potenciar su seguridad y proporcionarle conocimientos, procedimientos y actitudes adecuadas a la sociedad del siglo XXI.

La Educación Física escolar, al igual que otras materias, se ha adaptado a los cambios que se han producido en la concepción de la escuela, a la dominancia de la cultura corporal y al nuevo concepto de Educación Física como educación total.

La LOGSE (1990)⁷⁹ recogía al área de Educación Física, como una más, dentro de los distintos niveles de enseñanza, estableciendo en su Diseño Curricular Base para Educación Primaria, que: *“La Educación Física contribuye al logro de los diversos fines educativos en la Educación Primaria: la socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, así como a la*

⁷⁹ LOGSE (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4/X),

mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento”.

La Educación Física así entendida, no es un fin en sí misma, sino un medio para conseguir la Educación Integral del alumnado. Utilizamos la actividad física como medio para el desarrollo de su personalidad. Su reflejo en el Diseño Curricular de Educación Física (1992)⁸⁰ es como sigue: *“...la educación a través del cuerpo y del movimiento no se reduce a aspectos perceptivos y motrices, sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo”.*

Aportan información a este objetivo los ítems del cuestionario siguientes: *En clase de Educación Física aprendemos a darles distintos usos a un mismo material; En clase de Educación Física arreglamos los materiales deportivos estropeados; Mi maestro/a de Educación Física me dice que es muy importante respetar el material deportivo, las pistas polideportivas y el gimnasio; En clase de Educación Física, fabricamos juegos con materiales que no utilizo en casa (botellas, cartones, plásticos...); Cuando se me rompe algún juguete lo tiro a la basura; Pienso que es importante ser cuidadoso con los materiales, juguetes, etc. para que duren más; Por las tardes realizo algún tipo de actividad física (deporte, baile); Hago actividad física casi todos los días de la semana; Normalmente voy a comprar más que ir a hacer deporte.*

De la misma manera aportan información las opiniones expresadas por el profesorado en sus intervenciones en el Grupo de Discusión, en respuesta las preguntas: *¿Creéis que aunque todos logramos influir en el alumnado, quién tiene ahora mismo más fuerza es la publicidad?; ¿Cómo podríamos plantear solución a este problema?; ¿Conocéis si ellos seleccionan los materiales que se compran por su necesidad o por el oportunismo, la ropa, moda, consumo incontrolado de la ropa, accesorios, equipamiento deportivo?; ¿Creéis que es importante no promover ese tipo de consumo desde nuestra propia imagen, los que usamos chándal en nuestra trabajo?; ¿Creéis que un chándal común acabaría con el problema?; ¿Creéis que nosotros como maestros incentivamos, motivamos el uso de materiales no de marcas, sino de materiales alternativos?.*

⁸⁰ Consejería de Educación y Ciencia (1992). Decreto 105/92 por el que se establecen las Enseñanzas de Educación Primaria. Área de Educación Física. BOJA 53. Sevilla: CEJA.

3.1.1.- Respeto y Responsabilidad en el uso y cuidado del material, las instalaciones y los equipamientos

El respeto a las instalaciones comunes no sólo abarca el no causar un deterioro o un daño a las mismas, sino también el no realizar modificaciones que pudiesen derivar posibles daños a otras personas que las utilicen. Loughlin y Suina (1990)⁸¹, señalan que el ambiente de aprendizaje es algo más que un edificio, una disposición del mobiliario o una colección de centros de interés. La visión conceptual de la disposición del ambiente es mucho más amplia y, al mismo tiempo más básica. Descansa en un entendimiento de las relaciones entre entornos físicos y conducta, entre disposiciones ambientales y aprendizaje. En este sentido y atendiendo a Bridger (1995)⁸², en un *ergosistema* existen una serie de interrelaciones, algunas veces complejas, entre las máquinas, las personas y el entorno. El centro escolar debe funcionar como un *ergosistema* saludable en el que las interacciones entre el entorno, las máquinas y las personas se desarrollen de manera fructífera pedagógicamente y, sobre todo, que se asienten en el criterio de seguridad. No debemos olvidar, y es quizás el elemento más definitorio, el gran número de horas que el alumnado permanece en el centro escolar.

De esta manera el cuidado de las instalaciones, del material deportivo, de los equipamientos para la práctica de las actividades escolares en general y de la Educación Física en particular, son aspectos muy tenidos en cuenta por parte del profesorado.

...nosotros en el centro podemos decir que suelen cuidar bastante el material. De hecho uno de vosotros me ha preguntado si el centro es de nueva creación y cuenta con más de 25 años de antigüedad por lo que consideramos que sí que cuidan el material.

Profesor 4 (538-540) VRE

Por ejemplo, el curso pasado cambiaron las mesas de las aulas, y no había derecho a que las cambiara porque estaba nuevas y ha sido una pena ya que podrían haber aguantado mucho más tiempo (aunque tenían 25 años de edad). Es una tarea muy laboriosa, y hay que estar machacando, actitudes como "acuérdate que tu hermano o amigo viene el curso que viene y quiere tener la mesa como la tienes tú". Si se trabaja en este sentido, sí se puede conseguir.

Profesora 8 (530-53) VRE

⁸¹ Loughlin, C.E y Suina, J. H. (1990). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata y centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

⁸² Bridger, R. S. (1995). *Introduction ergonomics*. EEUU. McGraw-Hill.

Desde la Educación Física, yo trato por todos los medios de educar para que los materiales y equipos que utilizan sean los adecuados, no por la marca sino por su funcionalidad. Seguro, que algo les queda.

Profesora 8 (218-220) CUR

Las características de los recursos materiales y didácticos dependen de las actividades que nos permitan realizar, de ahí que su versatilidad sea un elemento general imprescindible. Los bloques de contenidos invitan al empleo de múltiple y variado material, que en muchos casos es inviable por el coste presupuestario. Además, quisiéramos indicar que éstos deberían estar perfectamente homologados, en este sentido, el empleo de material reciclado, de deshecho y reutilizado debe ser sometido a un riguroso análisis de idoneidad según el criterio de seguridad. El alumnado se expresa en la misma línea que el profesorado al considerar que ellos cuidan mucho los materiales y las instalaciones y que sus maestros les insisten en la importancia de ello. Así, en la respuesta al ÍTEM 76: *Mi maestro/a de Educación Física me dice que es muy importante respetar el material deportivo, las pistas polideportivas y el gimnasio*, el alumnado en un altísimo porcentaje: un 87,11 % en los colegios públicos y un 92,62% en los privados que eligen alguna de las tres opciones “positivas”, afirman estar al menos bastante de acuerdo con esta afirmación.

Destacar que el alumnado encuestado de manera mayoritaria (77,43% los chicos y el 81,16% de chicas) dice estar *totalmente de acuerdo* en que es *importante ser cuidadoso con los materiales, juguetes, etc. para que duren más*. No hay diferencias ni atendiendo al tipo de centro ni por género, tan sólo se muestran ligeramente más cuidadosas las niñas tanto en uno, como en otro tipo de centro.

3.1.2.- Aportaciones desde la Educación Física al Consumo Responsable y al Desarrollo Sostenible

Se precisa una educación que ayude a contemplar los problemas ambientales y del desarrollo en su globalidad (Tilbury, 1995⁸³; Luque, 1999⁸⁴ y Duarte, 2006)⁸⁵, teniendo en cuenta las repercusiones a corto, medio y largo plazo, tanto para una colectividad dada como para el conjunto de la humanidad

⁸³ Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining de new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.

⁸⁴ Luque, A. (1999). Educar globalmente para cambiar el futuro. Algunas propuestas para el centro y el aula. *Investigación en la Escuela*, 37, 33-45

⁸⁵ Duarte, C. (Coord.) (2006). *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. CSIC.

y nuestro planeta (Novo, 2006)⁸⁶; a comprender que no es sostenible un éxito que exija el fracaso de otros; a transformar, en definitiva, la interdependencia planetaria y la mundialización en un proyecto plural, democrático y solidario (Delors, 1996)⁸⁷. Un proyecto que oriente la actividad personal y colectiva en una perspectiva sostenible, que respete y potencie la riqueza que representa tanto la diversidad biológica como la cultural y favorezca su disfrute

El alumnado muestra su conformidad con las propuestas que desde la Educación Física se realizan para contribuir a un desarrollo sostenible, así en las respuestas al ITEM 75: *En clase de Educación Física, realizamos juegos con materiales que no utilizo en casa (botellas, cartones, plásticos...)*, comprobamos como en los colegios públicos se fabrica con materiales de desecho más que en los colegios concertados, un total de 33,59% de los escolares de los colegios públicos confirman esta afirmación manifestando que están o totalmente de acuerdo (23,63%) o *bastante de acuerdo* (9,96%) frente al 21,04% del alumnado de los centros privados que dicen estar al menos *bastante de acuerdo*. Al analizar los datos con el test de Chi cuadrado se obtienen valores significativos (0,03) en la comparación por centros, siendo en los concertados dónde el alumnado indica que fabrica menos material deportivo. Los chicos se muestran ligeramente más implicados en la elaboración de juegos con materiales de desecho. Sin embargo, podemos analizar los datos desde la perspectiva negativa y comprobamos como las respuestas mayoritarias tanto en chicos (33,2%), como en chicas (39%), son en la opción *nada de acuerdo*, lo que nos lleva a considerar que se fabrican pocos materiales de juego con material reciclado.

En el ITEM 78: *En clase de Educación Física arreglamos los materiales deportivos estropeados*, el porcentaje de alumnado que manifiesta estar al menos *algo de acuerdo* es ligeramente superior en los centros públicos que en los privados, un 43,42%, frente a un 38,99% respectivamente. Respeto a la multifuncionalidad de los materiales, la respuesta al ITEM 79: *En clase de Educación Física aprendemos a darles distintos usos a un mismo material*, los chicos perciben este aprendizaje de nuevos usos del material algo más que las chicas; un 83,97% de ellos está o *totalmente* o *bastante de acuerdo* frente al 79,44% de las chicas que opinan de este mismo modo.

⁸⁶ Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO-Pearson.

⁸⁷ Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Aunque no está generalizada la corriente de construir el propio material, si encontramos opiniones que confirman que se llevan a cabo estas actuaciones en los centros.

Nosotros tenemos actividades de recuperación de materiales de desecho y darle otras alternativas, en la línea de la corriente juegos y deportes alternativos, y al alumnado le gusta construir sus propios materiales de juego.

Profesora 5 (039-041) HID

La importancia dada por los expertos en sostenibilidad, al papel de la educación queda reflejada en el lanzamiento mismo de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible o, mejor, para un futuro sostenible (2005-2014).

Un 27,55% de los escolares de los centros públicos manifiestan desechar sus juguetes rotos con bastante facilidad (*totalmente de acuerdo* - 17,66 % o *bastante de acuerdo*, 9,89 %), frente al 19,99% del alumnado de los colegios concertados. Como señala UNESCO *“El Decenio de las Naciones Unidas para la educación con miras al desarrollo sostenible pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad, e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles. El Decenio intensificará igualmente la cooperación internacional en favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el desarrollo sostenible”*.

En esencia se propone impulsar una *educación solidaria* (superadora de la tendencia a orientar el comportamiento en función de intereses particulares a corto plazo, o de la simple costumbre), que contribuya a una correcta percepción del estado del mundo, *genere actitudes y comportamientos responsables* y prepare para la toma de decisiones fundamentadas (Aikenhead, 1985)⁸⁸ dirigidas al logro de un desarrollo culturalmente plural y físicamente sostenible (Delors, 1996⁸⁹; Cortina y cols., 1998)⁹⁰.

Para algunos autores, estos valores solidarios y comportamientos responsables exigen superar un *“posicionamiento claramente antropocéntrico que prima lo humano respecto a lo natural”* en aras de un biocentrismo que

⁸⁸ Aikenhead, G. S. (1985). Decision making in the social context of science. *Science Education*, 69, 453-475.

⁸⁹ Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

⁹⁰ Cortina, A., Escamez, J., Llopis, J. A. y Ciurana, J. C. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat Valenciana.

“*integra a lo humano, como una especie más, en el ecosistema*” (García, 1999)⁹¹. Pensamos, no obstante, que no es necesario dejar de ser antropocéntrico, y ni siquiera profundamente egoísta (en el sentido de “*egoísmo inteligente*” al que se refiere Savater (1994)⁹²) para comprender la necesidad de, por ejemplo, proteger el medio y la biodiversidad: ¿quién puede seguir defendiendo la explotación insostenible del medio o los desequilibrios “*Norte-Sur*” cuando comprende y siente que ello pone seria y realmente en peligro la vida de sus hijos?

3.1.3.- Fomento de Hábitos de práctica de actividades físicas

La realización regular y sistemática de una actividad física ha demostrado ser una práctica sumamente beneficiosa en la prevención, desarrollo y rehabilitación de la salud, así como un medio para forjar el carácter, la disciplina, la toma de decisiones y el cumplimiento de las reglas beneficiando así el desenvolvimiento del practicante en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Uno de los objetivos de una educación Física escolar que quiera contribuir a la educación integral del alumnado debe tener como eje, el fomento de la actividad física para toda la vida.

Como objetivo general de la Educación Física en todas las etapas, señala Torres Guerrero (2001: 51 y ss.)⁹³. En el que la mayoría de los docentes estamos de acuerdo, podría enunciarse como sigue: “*Conseguir la plena autonomía de los alumnos participantes en el proceso, en la planificación, valoración y ejecución de las actividades físicas y deportivas, para que estas lleguen a formar parte de un estilo de vida saludable, como la manera más adecuada de ocupación y disfrute activo en su tiempo de ocio presente y futuro*”. En el mismo sentido se expresan opiniones por parte del profesorado:

Lo importante es que cuando caben la escolaridad obligatoria, los alumnos y alumnas hayan conseguido el hábito de la práctica continuada de realizar actividad física, yo creo que ese es el objetivo principal de la Educación Física, motivarles para que les guste y siempre estén vinculados a la práctica.

Profesor 4 (541-545) VRE

Al ser interrogado el alumnado sobre la realización habitual de actividades físicas, comprobamos como los chicos realizan más actividad física que las chicas, así responden al ITEM 74: *Hago actividad física casi todos los*

⁹¹ García, J. E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en Educación Ambiental, *Investigación en la Escuela*, 37, 15-32.

⁹² Savater, F. (1994). Biología y ética del amor propio. En Nadal, J. (Ed), *El mundo que viene*. Madrid: Alianza.

⁹³ Torres Guerrero, J. (2001). El Modelo Integrado de enseñanza- aprendizaje en voleibol. *En Jornadas Provinciales de Educación Física*. Centro de Profesores. Cádiz. CD.

días de la semana. De su análisis encontramos a un 60,5% que está *totalmente de acuerdo* con esta afirmación frente al 36,62, (23,88% de diferencia), estos valores llegan hasta el 73,82% en los chicos que están al menos algo de acuerdo frente al 55,25% en las chicas. Estas mismas diferencias aparecen en el ítem *realizo algún tipo de actividad física por las tardes (deporte, baile)*, así el 61,9% de los encuestados afirma realizar deporte por la tarde y frente al 49,2% de las chicas.

El profesorado se expresa en la línea de buscar algunas razones para que se establezcan estas diferencias:

No creo que haya una sola causa para que las chicas practiquen menos actividad física que los chicos fuera del horario escolar. Pero creo que en general cuando pasan al Instituto o a la facultad empiezan a considerar que el deporte les quita tiempo de estudiar, pero claro eso es porque el hábito no ha sido arraigado.

Profesora 8 (221-224) CUR

Al ser interrogados sobre si *Normalmente voy a comprar más que ir a hacer deporte*, a nivel de género, vemos que los chicos, tanto de centros públicos como privados, son más tajantes al indicar que están *nada de acuerdo* con la afirmación, ya que llegan a sobrepasar el 50% de los encuestados en ambos casos. La opción *nada de acuerdo* obtiene en los chicos un 51,2% frente al 28,5% de las chicas en la misma opción, reproduciéndose el hecho que veíamos anteriormente de que las chicas practican menos actividad física que los chicos.

En realidad no hay una única razón o circunstancia definitiva que les haya impulsado a dejar el deporte. En la investigación llevada a cabo por la Diputación de Guipúzcoa (2004)⁹⁴, las respuestas giran en torno a: exigencia de los estudios, el que no saliera equipo, crítica a un enfoque demasiado centrado en la competición, tener que optar entre deporte y otras actividades, tener mas tiempo libre, ...

Cobra especial importancia que en las edades escolares se cree una fidelización hacia la práctica físico-deportiva, ya que la tendencia al abandono a medida que se aumenta la edad es secular. Así, el estudio llevado a cabo por la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía sobre hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte (2007)⁹⁵ nos indica por

⁹⁴ Diputación Foral de Guipúzcoa (2004). *Causas de abandono de los jóvenes de la práctica deportiva*. Servicio de Deportes del Departamento de Cultura, Euskara, Juventud y Deportes y la Universidad del País Vasco, Sección de Antropología de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

⁹⁵ Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía. (2007). "Hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte". Disponible en:

grupos de edad, se observa una clara tendencia decreciente de la práctica deportiva a medida que aumenta la edad de los encuestados, de forma que para el grupo más joven (16 a 25 años) se alcanza un porcentaje de práctica del 57,22%, que va disminuyendo hasta llegar al 15,91% en el grupo de mayor edad (más de 65 años). A la pregunta ¿en qué usa su tiempo libre? los hombres contestaron un 31,27% a realizar algún tipo de deporte mientras las mujeres lo hicieron en un 15,1%. La respuesta ir de compras a centros comerciales obtuvieron un 9,6% por parte de los hombres y 17,87% por parte del género femenino.

Resumiendo diremos que:

- El cuidado de las instalaciones, del material deportivo, de los equipamientos para la práctica de las actividades escolares en general y de la Educación Física en particular, son aspectos en los que insiste de manera cotidiana el profesorado.
- El alumnado percibe esta preocupación del profesorado y *que es muy importante respetar el material deportivo, las pistas polideportivas y el gimnasio*, eligiendo en un altísimo porcentaje: un 87,11 % en los colegios públicos y un 92,62% en los privados las opciones “positivas”.
- Desde la Educación Física se orienta la actividad personal y colectiva del alumnado en una perspectiva sostenible, para que respeten los materiales y las instalaciones, para que las mismas sean elementos que favorezcan su uso y su disfrute.
- El alumnado muestra su conformidad con las propuestas que desde la Educación Física se realizan para contribuir a un desarrollo sostenible, participando en activamente en la reparación, reutilización y nuevas funcionalidades de los materiales de Educación Física, aunque aún se está lejos de que estas sean unas actividades prácticas generalizadas.
- Desde la Educación Física escolar se pretende conseguir que el alumnado, conozca, ejecute y valore las actividades físicas y deportivas, para que estas lleguen a formar parte de un estilo de vida saludable, como la manera más adecuada de ocupación y disfrute activo en su tiempo de ocio presente y futuro.
- Los chicos de manera mayoritaria manifiestan que realizan actividades físicas de manera cotidiana, siendo su participación mucho más alta que la de las chicas. Así, el 73,82% en los chicos lo manifiestan frente al 55,25% en las chicas.
- El profesorado considera que las causas por las que la participación femenina en actividades físicas y deportivas de manera cotidiana es menor que la de los chicos por razones tales como: exigencia de los estudios, no gustarle el enfoque de la competición, tener que optar entre deporte y otras actividades o tener más tiempo libre.

3.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 8: Comprobar la tipología del consumo relacionado con la actividad física y el deporte en el alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria

El deporte es una industria, cuyo peso está creciendo por su sinergia con la educación, la salud, el turismo y otras actividades relacionadas con el tiempo libre
J. M. OTERO, F. ISLA Y A. FERNÁNDEZ, 2001.

El mercado deportivo es considerado un sector importante de la actividad económica estatal. El aumento de la demanda origina el interés, tanto del sector público como del privado, por ofertar y participar en las diferentes actividades que se relacionan con el deporte. Tal y como ponen de manifiesto Otero, Isla y Fernández (2001)⁹⁶, "el deporte es una industria, cuyo peso está creciendo por su sinergia con la educación, la salud, el turismo y otras actividades relacionadas con el tiempo libre", a lo que cabría añadir, como indica Gratton (2002)⁹⁷, el interés más reciente en la cantidad de dinero que mueve el deporte de alto nivel en términos de patrocinio, pago de derechos de transmisión, etc.

En la actualidad el marketing deportivo responde a los problemas con que se enfrentan a diario los productores de bienes y quienes ofertan los servicios deportivos frente a una demanda en rápida evolución. El consumo deportivo, presenta suficientes especificidades económicas, para justificar que la oferta desarrolle un marketing adaptado a las culturas deportivas. A partir de una identificación socioeconómica de nuevas formas de consumo deportivo que se desarrollaron en los años 90, los servicios públicos y privados han tenido que adaptar su oferta a estos cambios de comportamiento (del club de gimnasia del barrio a la sala de puesta a punto franquiciada, hasta las multinacionales, pasando por el servicio municipal de deportes), estos cambios también han llegado al consumo de los niños, niñas y adolescentes.

Llegados a este punto, hay que destacar dos dimensiones de la actividad física y el deporte que han ido cobrando la máxima relevancia, en la medida en que el cambio social va reforzando el propio consumo de masas de una gran variedad de productos deportivos, al tiempo que se hace más patente

⁹⁶ Otero, J.M., Isla, F. y Fernández, A. (2001). *La Incidencia económica del deporte en Andalucía. Incidencia económica del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

⁹⁷ Gratton, C. (2002). *Previsiones sobre el gasto de los consumidores en deporte*. Sport Industry Research Centre. Sheffield Hallam University.

el protagonismo de los espectáculos de carácter deportivo, especialmente en la televisión.

Un consumo que, siguiendo la línea que propone Klaus Heinemann (1999)⁹⁸, se puede entender “*como un servicio y como satisfacción de aspiraciones, como relajación y diversión, como acontecimiento y aventura, y como presentación de uno mismo, de aceptación y prestigio.*” Desde esta perspectiva teórica, un producto de consumo significa además, que es beneficioso económicamente, objeto de intereses económicos, comercialmente atractivo y con capacidad para competir en mercados dinámicos.

Aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo las respuestas del alumnado a las preguntas del cuestionario, que siguen: *Creo que la ropa deportiva es mejor por ser de marca; Cuando compro el material deportivo (ropa, balones....) me fijo sobre todo en la marca; Para practicar mi deporte favorito pago una cuota todos los meses; Mis compañeros se ríen de mí porque no llevo ropa de marca.*

También aportan información las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión, al responder a las preguntas de: *¿Consideráis que es importante no promover ese tipo de consumo de las marcas desde nuestra propia imagen, los que usamos chándal en nuestra trabajo?; ¿Creéis que un chándal común acabaría con el problema?; ¿Creéis que nosotros como docentes incentivamos, motivamos el uso de materiales no de marcas, si no alternativos o nos gusta tener los materiales de marca?; ¿Sabéis si vuestro alumnado paga alguna cuota en gimnasios o clubes para llevar a cabo su práctica fuera del contexto escolar?.*

3.2.1.- Las marcas de las prendas y del equipamiento deportivo

Se entiende que la marca es un signo estímulo: porque causa estímulo en el receptor, ingresa en un sistema psicológico de asociaciones de ideas. De esta manera lleva a una vertiente icónica de la marca, llegando a una clasificación de asociación en el receptor.

También es un signo de sustitución, porque el símbolo se convierte en un concepto que representa hacia el receptor. Para entenderlo el signo de la

⁹⁸ Heinemann, K, (1999). *Sociología de las Organizaciones Voluntarias. El ejemplo del Club Deportivo*. Valencia: Tirant lo Blanch.

cosa llama enseguida su imagen mental, la evoca y le confiere, aunque ausente, la "presencia" (imaginaria). Es decir que todo significativo (incluida, por supuesto, la marca), lleva potencialmente la presencia de lo significado, y éste llega a veces a confundirse con el referente, es decir, con el objeto empírico designado. O sea la marca nos lleva a lo que ella significa funcional y psicológicamente, a su vez a la memoria o a la experiencia que tenemos de ella.

Los chicos perciben que *la marca influye en la calidad de la ropa deportiva*, de esta manera un 50,11% comparte esta afirmación en las opciones positivas, frente al 28,69% de las chicas. Al realizar el análisis comparativo por género encontramos que el valor de Chi cuadrado = 0,000 muestra diferencias significativas. El profesorado aunque asume de manera general que la calidad no va ligada al precio o a la marca, no existe unanimidad en sus opiniones.

A la hora de comprar material, comparo precio y el que salga más barato con cierta calidad, ese adquirimos. Comparando diferentes folletos de material deportivo, el que tenga buena relación calidad-precio
Profesora 5 (470-473) HID

También hay que ver el material del que está hecho, porque por ejemplo compras unas raquetas malas y a los dos días ya están rotas.
Profesor 2 (475-477) HID

...en material como raquetas quizás si hay que mirar bien los materiales, sin embargo, por ejemplo en balones quizás no haya tanta diferencia en la calidad de los materiales.
Profesor 7 (480-483) HID

El alumnado se reitera en la respuesta el ITEM 73: *Que cuando compro el material deportivo (ropa, balones...), me fijo sobre todo en la marca*. Los chicos se fijan mucho más en las marcas deportivas que las chicas, en total el 54,4% de los chicos, sin considerar el tipo de centro, ha manifestado que le importa al menos algo la marca, en cambio las chicas tan sólo el 29,77% opina que les importa, aunque sea algo. También se observa como en los colegios concertados se interesan más por las marcas; un 51,75% manifiestan al menos algo estar de acuerdo con esta afirmación frente al 40,95% de los centros públicos. Hay opiniones del profesorado que corroboran que a veces la calidad va unida a la marca.

Yo considero que no se juega igual ya que con unas zapatillas buenas (o un balón) de fútbol hay bastante diferencia con respecto a unas de peor calidad.
Profesor 1 (175-178) BBB

El alumnado de manera mayoritaria (un 67% en chicos y un 74,95% de las chicas) manifiestan que no pagan cuotas mensual en ningún club deportivo.

El estatus social dentro del grupo puede verse afectado por vestir o no ropa de marca, aunque el alumnado se manifiesta de manera contundente en sentido contrario. Así, las respuestas al ítem Mis compañeros se ríen de mí porque no llevo ropa de marca, el valor 6 de *totalmente de acuerdo*, no supone más del 2 y 3,5% de las contestaciones de los chicos y chicas, tanto de centros públicos como concertados; siendo el valor 1, de *nada de acuerdo*, más del 80%.

El profesorado muestra su disconformidad en relación a la apreciación del alumnado respecto a las marcas de la ropa, calzado y equipamientos deportivos, así hay manifestaciones muy aclaratorias:

Pero son consumidores, en el sentido de “mira qué zapatillas nike”, “mira qué camiseta” “mira qué chándal de la marca tal me he comprado”, etc., entonces intentas potenciar lo contrario, o crear un hábito que sea distinto a ese hábito, pero ellos son consumidores.

Profesora 5 (035-038) HID

Sin ir más lejos, el otro día un alumno mío llegaba al centro escolar con unas zapatillas nuevas Nike en la mano, ni siquiera las traía puesta. Las traía en la mano para enseñárselas a todos sus compañeros de la nueva adquisición que había realizado.

Profesora 6 (155-159) MAR

Realmente piensan que lo bueno está vinculado a la marca, necesariamente tiene que ser el balón o las zapatillas de la marca Adidas, por ejemplo.

Profesora 5 (180-183) BBB

3.2.2.- La Educación Física como generadora de hábitos adecuados de consumo deportivo

Además de modelos de enseñanza-aprendizaje que podíamos tildar de tradicionales, hoy en día se han incorporado otros planteamientos educativos centrados en aspectos relacionados con la libertad del alumno, el aprendizaje significativo y constructivo, todo ello, con el apoyo de nuevos materiales (auto contruidos, reciclados), creación de nuevos ambientes y lo más importante, el papel del profesor como referente educativo ha pasado a un segundo plano. El profesor se convierte en las nuevas tendencias educativas en un auténtico tecnólogo que domina, diseña y selecciona todo tipo de materiales y ambientes de aprendizaje. Determinados autores como Blández (1995)⁹⁹, Fernández y

⁹⁹ Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en educación física*. Barcelona: INDE.

cols. (2001)¹⁰⁰ o Sánchez, Muñoz y Fernández (2001)¹⁰¹, señalan que la creación de variados y ricos ambientes de aprendizaje, empleando todo tipo de materiales propios o ajenos a la Educación Física, respetando y estimulando la libertad de los alumnos como máximo descriptor de su aprendizaje significativo (espacios de fantasía); es un planteamiento educativo basado en la motivación hacia lo que se hace (Sáenz-López y cols., 2003)¹⁰².

El profesorado se convierte en un modelo a seguir por parte del alumnado, y en este sentido hay que decir que el profesorado de Educación Física de la Comarca del Guadalhorce tiene claro que es más importante la funcionalidad de los materiales que la propia marca, así lo manifiestan:

Desde la Educación Física, yo trato por todos los medios de educar para que los materiales y equipos que utilizan sean los adecuados, no por la marca sino por su funcionalidad. Seguro, que algo les queda.

Profesora 8 (218-220) CUR

En este sentido, cuando he vestido algún chándal de marca, me han preguntado si es original o es ropa parecida que se venden en los mercadillos. A mí me han llegado a comentar, “maestra lo que tú llevas no es auténtico”.

Profesora 5 (150-154) BBB

Nosotros como maestros de Educación Física usamos el uniforme del colegio en nuestras clases, y el alumnado si lo usa.

Profesores 2 y 3 (455-457) HID

De hecho, he decidido no vestir algunas prendas deportivas que poseo de conocidas marcas (provenientes en su mayoría de regalos) con el fin de evitar el que los alumnos me identifiquen con ropa de marca y así evitar esta actitud de consumismo. En este sentido, durante el curso pasado asistí varios días con un chándal de la marca Adidas y constantemente me estaban analizando y elogiando ese chándal por ser de la marca que es.

Profesor 4 (200-206) HID

Desde el área de Educación Física podemos quitar importancia a las “marcas” comerciales en favor de otros productos, quizás menos vistosos, que sirven para el mismo fin, sin quitar posibilidades de juego, al contrario, pueden fomentar nuevas formas jugadas. Con esta finalidad, los juegos tradicionales y populares, en contraposición a determinados artículos, fruto de fuertes

¹⁰⁰ Fernández, F.; Muñoz, E.; Ortiz, R. y Parra, M. (2001). Los ambientes de fantasía: Modificación del espacio cotidiano. 330-335. *En Actas del IV Congreso de la Educación Física y el deporte escola*. Caja Cantabria. Santander.

¹⁰¹ Sánchez, A. Muñoz, E. y Fernández, F. (2001). La creación de espacios de fantasía en Educación Física. Una experiencia práctica con alumnos/as de tercer ciclo de educación primaria. 109-116. *En Actas del IV Congreso de la Educación Física y el deporte escolar*. Caja Cantabria. Santander.

¹⁰² Sáenz-López, P.; Manzano, I.; Sicilia, A.; Valera, R.; Cañadas, F.; Delgado, M. A y Gutiérrez, M. (2003). *Los espacios utilizados en las clases de Educación Física: En: Instalaciones deportivas en el ámbito escolar*. Universidad de Huelva. Huelva.

campañas comerciales, nos sirven para concienciar a nuestros alumnos, no solo de la importancia de mantener tradiciones y costumbres, sino también, de que el producto más caro no siempre es el mejor.

Resumiendo diremos que:

- Los chicos perciben que *la marca influye en la calidad de la ropa deportiva*, de esta manera un 50,11% comparte esta afirmación en las opciones positivas, frente al 28,69% de las chicas.
- El profesorado aunque asume de manera general que la calidad no va ligada al precio o a la marca, no existe unanimidad en sus opiniones.
- Los chicos se fijan mucho más en las marcas deportivas que las chicas, en total el 54,4% de los chicos, sin considerar el tipo de centro, ha manifestado que le importa al menos algo la marca, en cambio las chicas tan sólo el 29,77%.
- En los colegios concertados se interesan más por las marcas; un 51,75% manifiestan al menos algo estar de acuerdo con esta afirmación frente al 40,95% de los centros públicos.
- Desde el área de Educación Física podemos quitar importancia a las “*marcas*” comerciales en favor de otros productos, quizás menos vistosos, que sirven para el mismo fin, sin quitar posibilidades de juego, al contrario, pueden fomentar nuevas formas jugadas.
- El profesorado de Educación Física de la Comarca del Guadalhorce tiene claro que es más importante la funcionalidad de los materiales que la propia marca.

4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL D) CONOCER LOS PROYECTOS EDUCATIVOS, ASÍ COMO LAS ACTIVIDADES QUE HAY EN MARCHA O ESTÁN PROGRAMADAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE RESPECTO AL FOMENTO DE UN CONSUMO RESPONSABLE (Objetivos específicos asociados 9 y 10)

4.1.- Integración Metodológica en el Objetivo 9: Analizar las Proyecto y propuestas prácticas que se están llevando a cabo en la actualidad, en relación a la Educación para el Consumo responsable en los Centros de Educación Primaria

“La mayoría encuentra demasiado difícil renunciar a la orientación de tener; todo intento de hacerlo les produce una intensa angustia, y sienten que renunciar a toda seguridad es como si los arrojaran al océano y no supieran nadar. No saben que cuando renuncian al apoyo de las propiedades pueden empezar a usar sus fuerzas y caminar por sí mismos”
ERICH FROMM, 1976.

Vivimos instalados en una sociedad consumista pero tenemos a nuestra disposición resortes, mecanismos y estrategias para racionalizar el consumo y adaptarlo a la satisfacción de nuestras necesidades. Uno de los grandes mecanismos para invertir la situación son los Proyectos de Educación para un Consumo responsable, llevados desde la escuela o por otras instituciones con participación de los centros escolares.

La línea de actuación que propugnamos consiste en adoptar una actitud crítica ante el consumo y, si es posible, dar la vuelta de tuerca, sustituyendo el consumismo desenfrenado en el que nos hayamos inmersos, por unas actitudes *consumeristas* que, por paradójico que pudiera parecer, están mucho más cerca, no sólo del dominio personal y del autocontrol, sino de la calidad de vida.

Aportan información a este objetivo las siguientes preguntas del cuestionario pasado al alumnado: *El maestro/a nos enseña a que apagamos las luces cuando no hay nadie en el aula; En mi colegio utilizamos papel reciclado; En el colegio hacemos actividades de reciclaje (papel, plásticos, vidrios...).*

Aportan información a este objetivo las opiniones expresadas en el grupo de Discusión, al debatir a las siguientes preguntas: *¿Creéis que el alumnado tiene consciencia del uso adecuado de la energía y del agua?; ¿Qué estrategias utilizáis en los centros para concienciar de un consumo responsable?; ¿En todos los centros se realiza de esta manera, se realizan actividades puntuales?; ¿O realmente se realiza un trabajo transversal?.*

4.1.1.- Toma de conciencia de la Comunidad escolar

Podría decirse que el fenómeno consumista es paralelo al desarrollo de los medios de comunicación, y que estos dos hechos sociales interactúan y se retroalimentan mutuamente.

Los medios de comunicación tienen, a largo plazo, un efecto incuestionablemente deshumanizador, que podríamos ejemplificar con el “*tener frente al ser*”, formulado por Erich From (1976)¹⁰³.

Los centros escolares son conscientes de que el consumismo se afianza bajo un modelo que basa su estrategia en un incremento constante de la producción, ignorando no sólo las desigualdades profundas existentes entre las distintas zonas del Planeta, sino entre lugares y ámbitos geográficos muy próximos entre sí. Nuestra sociedad de consumo que actúa como una lógica descabellada, en virtud de la cual, una producción desenfrenada supone el agotamiento prematuro de recursos naturales imprescindibles, sin contar con la acumulación de residuos que están en la base. Los centros son conscientes de que pueden ser el contrapunto a la situación actual.

El único contrapunto, el único medio para poder salir de esta situación es la escuela. La revolución que se está produciendo es mucho más fuerte que las anteriores, es la revolución cibernética.

Profesora 8 (378-380) AFA

Para buscarle solución a este problema, lo tenemos realmente complicado. Nosotros estamos con los niños/as 5 horas, y como decía la compañera le han “metido”, el hecho de cuidado con el estuche que llevas al colegio si no vas a la moda. Vas a ser “más” que tu compañero si llevas un estuche que vas más a la moda.

Profesor 4 (080-085) CON

¹⁰³ Fromm, E. (1976). *¿Tener o ser?*. Madrid: FCE.

Erich Fromm, prestigioso psicoanalista y pensador social, reflexiona sobre ello en su libro *¿Tener o Ser?* “Parece que tener es una función normal de la vida: para vivir debemos tener cosas. Además debemos tenerlas para gozarlas. Parece que la misma esencia de su ser consiste en tener; y si el individuo no tiene nada, no es nadie. Pero la mayoría encuentra demasiado difícil renunciar a la orientación de tener; todo intento de hacerlo les produce una intensa angustia, y sienten que renunciar a toda seguridad es como si los arrojaran al océano y no supieran nadar. No saben que cuando renuncian al apoyo de las propiedades pueden empezar a usar sus fuerzas y caminar por sí mismos.”

El consumismo opera con un criterio perfectamente definido y frente al que muchos seres humanos sucumben impotentes. La estrategia consiste en crear en primer lugar una necesidad para, en segundo lugar, ofrecer un producto que sea capaz de resolverla o satisfacerla y, a continuación, volver a crear una nueva necesidad y prolongar el proceso hasta la náusea.

4.1.2.- Programas y actuaciones llevados a cabo por los Centros

4.1.2.1.- Estrategias en la práctica

La iniciativa de trabajar en el Centro el tema de la *Educación para el consumo responsable* surge para posibilitar a los alumnos y alumnas la toma de posturas críticas, coherentes, responsables, solidarias y adecuadas, en sus acciones de compra, uso de servicios, alimentación, conservación del medio ambiente publicidad. Se trata de ofrecer desde la escuela los recursos necesarios para que los alumnos puedan situarse con actitudes positivas y/o críticas ante determinadas situaciones de *consumismo, compra impulsiva, atentados contra el medio ambiente, procesos de selección de productos...*, etc. *Por ello, en principio todas las estrategias a seguir si se consiguen los objetivos pueden ser totalmente válidas.*

o Transversalidad, disciplinarietà, actuaciones puntuales

En unos centros se plantean actividades con una clara intencionalidad transversal, en otros se llevan a cabo de forma puntual o a través de las enseñanzas disciplinares.

En mi centro también se trabaja de forma puntual. Trabajan en colaboración con el aula del mar, diferentes temas que suelen cambiar en cada curso escolar. Estando dirigidas estas actividades para el tercer ciclo. Y se realiza un pequeño programa con actividades que a lo largo del trimestre se van haciendo pero se trabajan de forma puntual en clase.

Profesor 2 (015-019) TRA

Cualquier momento del proceso enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, el área de lengua castellana y estás dando algo de vocabulario, frases, etc., y sale algo relacionado con el medio ambiente y vemos a los alumnos interesados aprovechamos la situación para ahondar un poco en estos contenidos.

Profesor 4 (025-030) TRA

El alumnado al ser interrogado en el ITEM II.58: *El maestro/a nos enseña a que apaguemos las luces cuando no hay nadie en el aula, comprobamos como de manera mayoritaria, la opción más elegida ha sido totalmente de acuerdo.* Destacando el porcentaje del 77,08% en las chicas de

los centros privados concertados. Al analizar los datos por género comprobamos como son las chicas las que muestran mayor conformidad. La estrategia de establecer turnos o asignar estas tareas a los mayores, da buen resultado.

En algunos centros lo que han hecho ha sido establecer unos turnos, en los que van apagando las luces de todas las aulas cuando se va al recreo, o en el tema del agua. Sin embargo, en su casa sí lo hacen con el agua, parece que cuando es algo común ya no lo consideramos un bien nuestro, y no tenemos la misma actitud.

Profesora 8 (521-524) VRS

o **Reciclado**

Separar los envases y depositarlos en su contenedor para su posterior reciclado puede parecer un esfuerzo poco útil, si no se conocen sus beneficios para el medio ambiente. En este sentido, cada vez que se recicla un envase, se está evitando llenar los vertederos y la extracción de nuevas materias primas, además de reducir el consumo de energía y la emisión de gases de efecto invernadero, causantes del cambio climático. Asimismo, con los materiales reciclados se pueden hacer nuevos productos, en algunos casos con resultados muy curiosos. Para que las cifras de reciclaje sigan aumentando, tanto en cantidad como en calidad, los consumidores son fundamentales.

...yo sí, pero mis alumnos desayunan en clase antes de salir al recreo. Tenemos un rincón dónde hay una caja de color amarillo y antes de salir deben depositar el brik con el zumo o batido, y al finalizar el horario escolar cada día hay un encargado que se lo lleva y lo tira en el contenedor amarillo.

Profesor 7 (570-575) REC

Mis alumnos son bastante conscientes en este tema. Este es mi segundo curso con ellos, y se les va notando el machaque constante en este sentido, consiguiendo algunos logros. Por ejemplo, el papel reciclable y reutilizable cada semana tenemos a un encargado al que se le entregan los folios escritos por las 2 caras y él se encarga de tirarlo al contenedor de reciclaje, también tenemos el rincón donde están los folios escritor por una sola cara para volver a ser utilizados. En un principio cuesta que lo asimilen, pero trabajando diariamente sí se consigue que adquieran el hábito.

Profesor 3 (575-584) RMA

Al ser interrogado el alumnado en el ITEM 61: *En mi colegio utilizamos papel reciclado*, podemos decir que no encontramos muchas diferencias entre chicos y chicas, aunque si aparecen cuando comparamos la titularidad del centro. En este sentido, el uso de papel reciclado en la enseñanza concertada, según lo que afirma el alumnado encuestado, es mucho mayor, superando con creces el utilizado por los centros de titularidad pública. Por un lado nos encontramos con que los chicos y chicas de colegios públicos dicen utilizar

papel reciclado en un porcentaje que supera levemente el 20%, mientras que en el caso de los colegios concertados, estamos hablando de porcentajes que rondan el 55%. A tenor de las opiniones del profesorado y los datos aportados por el alumnado, hay que interpretar que aún queda mucho camino por hacer en el campo del reciclaje.

Al profesorado le corresponde otra faceta igual de importante: moldear y ajustar en clase el perfil afectivo, emocional y de comprensión y aprendizaje de sus alumnos. De forma *casi invisible*, la práctica docente de cualquier profesor implica actividades como la creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo,...), que desarrollen las capacidades socio-emocionales, de valorar el ser frente al tener, el consumir lo adecuado y en valorar lo que se tiene (Abarca, Marzo y Sala, 2002¹⁰⁴; Vallés y Vallés, 2003)¹⁰⁵.

El alumnado manifiesta de manera mayoritaria que realiza actividades de reciclaje en el centro. Así en el ITEM II.57: *En el colegio hacemos actividades de reciclaje (papel, plásticos, vidrios...)*, existe una destacada tendencia *al acuerdo*. De hecho, el valor de máximo acuerdo, supera el 39% de las contestaciones en todas las muestras, y la suma de las respuestas *totalmente de acuerdo* y *bastante de acuerdo* es donde se concentran la mayoría de las respuestas, 51,7%, en el caso de los chicos y más del 52,3% en el de las chicas.

Aunque no siempre se consiguen los objetivos:

En el tema del agua, se les machaca mucho, pero aún así es frecuente ver en los baños los grifos abiertos.

Profesor 7 (540-542) RMA

4.1.2.2.- El profesorado como modelo

Una de las razones por la que el docente debería poseer ciertas habilidades emocionales tiene un marcado cariz altruista y una finalidad claramente educativa. Para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un *“educador emocional”*. El alumnado pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño, de forma que el entorno

¹⁰⁴ Abarca, M., Marzo, L., y Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505-518.

¹⁰⁵ Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor/tutor se convierte en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo.

Los profesores y profesoras son un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida. El profesorado, sobretodo en los ciclos de enseñanza primaria, llega a asumir para el alumno un rol importante en su vida diaria y será un modelo de inteligencia emocional insustituible.

Tampoco a veces damos ejemplo porque, pese a que llevo luchando con este tema, ni los maestros apagan la luz cuando salen del aula y se queda vacía.

Profesor 4 (545-547) RMA

Ya que en este sentido, es frecuente los alumnos que te piden un Ketchup "prima", batidos de marcas, etc. Eso sí, en este aspecto creo que los colegios están haciendo una labor importante.

Profesor 4 (303-306) HAL

Algunas actividades implican a diversas instituciones de socialización, con lo que su acción puede tener mayor trascendencia que si solo se realizasen desde la familia, la escuela, las administraciones o el mundo empresarial por separado.

En el presente curso una de las actividades propuestas había que llevarla a cabo en casa, y trataba sobre el reciclaje, implicando a toda la familia. Este curso escolar se realizó en 5º curso, hace aproximadamente un mes sobre el papel reciclado, y colaboran algunas empresas locales. Suelen ser grupo de profesionales que presentan proyecto a la junta de Andalucía, ésta subvenciona la actividad y vienen al centro escolar a realizar actividades con el alumnado de tercer ciclo fundamentalmente.

Profesor 4 (006-012) REC

4.1.3.- Programas llevados a cabo por diferentes Instituciones con participación de los centros escolares de la Comarca del Guadalhorce

La escuela no está afortunadamente sola en su tarea de educar a su alumnado para un consumo responsable, sino que hay otras instituciones de socialización que colaboran en esta tarea, con objetivos comunes. Así, se aprecia en los programas en los que los centros de la Comarca del Guadalhorce participan. Unos programas son patrocinados por los

Ayuntamientos y otros por instituciones públicas (Junta de Andalucía) y privadas (Aula del Mar).

En principio nuestro colegio tiene algunas intervenciones, con grupos que vienen de fuera, normalmente por parte del ayuntamiento sobre temas medioambientales, suelen trabajar el reciclaje, realizan charlas en 6º curso, y algún año en 5º curso de primaria.

Profesor 4 (001-004) TRA

Trabajan en colaboración con el aula del mar, diferentes temas que suelen cambiar en cada curso escolar. Estando dirigidas estas actividades para el tercer ciclo. Y se realiza un pequeño programa con actividades que a lo largo del trimestre se van haciendo pero se trabajan de forma puntual en clase.

Profesor 2 (015-019) TRA

En este sentido quería mencionar el tema del reciclaje en el Ayuntamiento de Málaga. A raíz de querer trabajar el reciclaje de briks en los recreos en un colegio con 4 líneas desde infantil hasta 6º de primaria. Existía un container amarillo muy próximo al colegio, por lo que se compraron 4 contenedores de basura que se adornaron con pegatinas de colores amarillos para que los alumnos en los recreos los identificaran perfectamente.

Profesor 7 (610-617) REC

Suelen ser grupo de profesionales que presentan proyecto a la Junta de Andalucía, ésta subvenciona la actividad y vienen al centro escolar a realizar actividades con el alumnado de tercer ciclo fundamentalmente.

Profesor 4 (011-014) TRA

Educación supone un escalón superior a instrucción, ya que entraña una actuación posterior a la presentación de los valores. La educación presupone un proceso permanente, inacabado, no definitivo de actos, actitudes y hábitos tendentes al bien; a un estado que podamos calificar de “deseable” (con lo que entramos en el campo de los valores, de la ética), que se incorpore a través de la práctica de estos criterios morales en nuestras acciones, en nuestra conducta, para lo que es considerado valioso conceptualmente se haga realidad viva configurando nuestro modo de ser (López Martínez, 2004)¹⁰⁶.

Coincidimos con Figueras (2008)¹⁰⁷, cuando considera que en una sociedad “*dónde los problemas son multifactoriales, la resolución de los mismos tienen que venir por la coordinación de todos los agentes sociales, liderados por la familia y si tienen dificultades para asumir esta responsabilidad, de manera subsidiaria podría recaer en la escuela*”.

¹⁰⁶ López Martínez, M. (dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos. Tomo I.* pp. 348-351. Granada: Editorial Universidad de Granada.

¹⁰⁷ Figueras Valero, F.J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Resumiendo diremos que:

- De forma *casi invisible*, la práctica docente de cualquier profesor implica actividades como la creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo,...), que desarrollen las capacidades socio-emocionales, de valorar el ser frente al tener, el consumir lo adecuado y en valorar lo que se tiene.
- Los profesores y profesoras son un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida.
- La escuela no está afortunadamente sola en su tarea de educar a su alumnado para un consumo responsable, sino que hay otras instituciones de socialización que colaboran en esta tarea, con objetivos comunes. Así, se aprecia en los programas en los que los centros de la Comarca del Guadalhorce participan. Unos programas son patrocinados por los Ayuntamientos y otros por instituciones públicas (Junta de Andalucía) y privadas (Aula del Mar).
- Los centros escolares son conscientes de que el consumismo se afianza bajo un modelo que basa su estrategia en un incremento constante de la producción, ignorando no sólo las desigualdades profundas existentes entre lugares y ámbitos geográficos muy próximos entre sí.
- En unos centros se plantean actividades con una clara intencionalidad transversal, en otros se llevan a cabo de forma puntual o a través de las enseñanzas disciplinares.
- A tenor de las opiniones del profesorado y los datos aportados por el alumnado, hay que interpretar que aún queda mucho camino por hacer en el campo del reciclaje.

4.2.- Integración Metodológica en el Objetivo 10: Conocer las actividades y las vías de acción que se están desarrollando desde el área de la Educación Física para el fomento del Consumo Responsable

Se puede cambiar la fórmula de un producto, su color, su empaque, su precio, y posicionamiento. Pero no se puede cambiar su nombre sin comenzar de nuevo.
ANTHONY WEIR, 2009.

"Los niños, niñas y jóvenes son un gran negocio". Esta es la idea con la que trabajan los creativos de las grandes agencias de publicidad del mundo. Sólo hay que mirar detenidamente los anuncios de televisión para comprobar que la mayoría de ellos están protagonizados por jóvenes *clónicos* que visten con las mismas marcas, consumen las mismas cosas y tienen los mismos hábitos de vida.

Aportan información a este objetivo las respuestas al cuestionario pasado al alumnado que siguen: *Creo que la ropa deportiva es mejor por ser de marca; Que cuando compro el material deportivo (ropa, balones....) me fijo sobre todo en la marca; Pienso que es importante ser cuidadoso con los materiales, juguetes, etc. para que duren más.* También aportan información a este objetivo las opiniones expresadas durante el debate del Grupo de Discusión del profesorado: *¿Notáis cierta influencia, ya que sois de varios colegios, a nivel sociocultural a la hora del consumo, o prácticamente los aspectos generales que estamos comentando casi todos los alumnos tienden a ir igual?; ¿Percibís a la hora del consumo, los compañeros de otros centros, diferencias significativas entre el alumnado?; ¿Creéis que nosotros como maestros incentivamos, motivamos el uso de materiales no de marcas, sino alternativos?; ¿Creéis que ellos tienen consciencia del uso adecuado de la energía y del agua?.*

4.2.1.- Campañas para evitar la Marcamania deportiva

Es evidente el enorme poder que tiene el gigante publicitario entre los jóvenes. La publicidad y el marketing en el fondo nos influyen a todos, en mayor o menor medida. En la ropa, en la comida, en los electrodomésticos...la marca es siempre una garantía o por lo menos un factor condicionante, que nos hace decantarnos por un producto u otro. Incluso cuando un amigo nos está recomendando un producto, en verdad está haciendo un ejercicio

publicitario, sin darse cuenta. En opinión del profesorado una parte importante del alumnado está muy influenciado por las marcas.

En este sentido, cuando he vestido algún chándal de marca, me han preguntado si es original o es ropa parecida que se venden en los mercadillos. A mí me han llegado a comentar, "maestra lo que tú llevas no es auténtico".

Profesora 5 (150-154) BBB

De esta manera el alumnado al ser interrogado en el ITEM 77: *Creo que la ropa deportiva es mejor por ser de marca*, encontramos como los chicos sí perciben que la marca influye en la calidad de la ropa deportiva, un 50,11% comparte esta afirmación aunque sea en alguna de las opciones "positivas" frente al 28,69% de las chicas, encontrándose diferencias significativas por género. También en este ítem el alumnado de los centros privados percibe que la marca influye en la calidad de la ropa más que el alumnado de los centros públicos. El profesorado se muestra contundente al afirmar que al alumnado le preocupa la marca, ya sea en prendas deportivas como en material para su práctica.

Realmente piensan que lo bueno está vinculado a la marca, necesariamente tiene que ser el balón o las zapatillas de la marca Adidas, por ejemplo.

Profesora 5 (180-183) BBB

Sin ir más lejos, el otro día un alumno mío llegaba al centro escolar con unas zapatillas nuevas Nike en la mano, ni siquiera las traía puesta. Las traía en la mano para enseñárselas a todos sus compañeros de la nueva adquisición que había realizado.

Profesora 6 (155-159) MAR

Sin embargo las opiniones del alumnado difieren bastante de lo expresado por el profesorado, el cual mayoritariamente no considera como se aprecia en el ITEM 73: *Que cuando compro el material deportivo (ropa, balones....) me fijo sobre todo en la marca*, así en las opciones "negativas" se expresan el 70,23% de las chicas, frente al 44,60% de los chicos. Es evidente que los chicos se fijan mucho más en las marcas deportivas que las chicas. También se observa como en los colegios concertados se interesan más por las marcas; un 51,75% manifiestan al menos algo estar de acuerdo con esta afirmación frente al 40,95% de los centros públicos.

Coincidimos con Hernández y Velázquez (1996:150)¹⁰⁸, cuando consideran que *"la compra de material de marca, con independencia de un mínimo análisis de su calidad y adecuación a la propia persona, es una de las*

¹⁰⁸ Hernández, J.L.y Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: MEC.

situaciones que pueden dar pie a una reflexión sobre las características que debe presentar un determinado material para que su uso incida positivamente sobre la propia salud o sobre la relación calidad/precio y las repercusiones en la economía familiar.” De ahí la importancia que tienen los profesores/as de los centros de Educación Primaria para insistir que la marca no significa específicamente calidad, sino que a veces la publicidad nos hace creer que lo más caro es lo mejor. Algunas opiniones van en esta línea de no fomentar el consumo de marcas.

Desde la Educación Física, yo trato por todos los medios de educar para que los materiales y equipos que utilizan sean los adecuados, no por la marca sino por su funcionalidad. Seguro, que algo les queda.

Profesora 8 (218-220) CUR

De hecho, he decidido no vestir algunas prendas deportivas que poseo de conocidas marcas (provenientes en su mayoría de regalos) con el fin de evitar el que los alumnos me identifiquen con ropa de marca y así evitar esta actitud de consumismo. En este sentido, durante el curso pasado asistí varios días con un chándal de la marca Adidas y constantemente me estaban analizando y elogiando ese chándal por ser de la marca que es.

Profesor 4 (200-206) HID

Nosotros como maestros de Educación Física usamos el uniforme del colegio en nuestras clases, y el alumnado si lo usa.

Profesores 2 y 3 (455-457) HID

Alejos Leyton (2003)¹⁰⁹, entiende que la imagen de marca (su personalidad o carácter), resulta de la combinación de factores físicos y emocionales que rodean de un aura que la diferencia de y la deseable que otros productos de naturaleza básicamente igual. En sus palabras *“Aunque el producto debe tener calidad suficientemente alta como para soportar la comparación con los de la competencia, son las características emotivas, no funcionales, creadas por el hombre, el envase, la publicidad y el precio las que determinan el valor de una marca. Es ese valor añadido el que permite a una empresa justificar para un producto un precio superior a la media.”*

4.2.2.- Fomentar las tres “R”: Reciclar, Reutilizar, Reducir

Hay profesores que piensan que a estas tres “R”, habría que agregarle algunas R más. Por ejemplo, *Repensar*, implica que los algunos productos deben ser diseñados nuevamente para hacerlos menos contaminantes, menos consumidores de recursos, etc. Otra que algunos creen que es muy importante es *Responder*, y con esto se refieren a que si ves algo que no te gusta de un

¹⁰⁹ Leyton, A. (2003). *Marcas*. Disponible en: <http://www.monografía.com>. Consulta realizada el día 20 de enero de 2010.

producto, porque daña el ambiente, puedes escribirle a los productores para hacerles saber tu preocupación. Esta sencilla norma nos permite cuidar el medio ambiente. Pero es importante que se realice en el siguiente orden: reducir, reutilizar y reciclar.

El alumnado se muestra contundente al responder al ITEM 72: *Pienso que es importante ser cuidadoso con los materiales, juguetes, etc. para que duren más.* Así, hay que destacar que el alumnado encuestado de manera mayoritaria (77,43% los chicos y el 81,16% de chicas), dice estar *totalmente de acuerdo* con la afirmación que se les plantea.

El profesorado plantea diversas acciones que desde el área de Educación Física se está llevando a cabo para fomentar el consumo responsable en sus centros. Así, se señala:

En principio nuestro colegio tiene algunas intervenciones, con grupos que vienen de fuera, normalmente por parte del ayuntamiento sobre temas medioambientales, suelen trabajar el reciclaje, realizan charlas en 6º curso, y algún año en 5º curso de primaria.

Profesor 4 (001-005) REC

En este sentido quería mencionar el tema del reciclaje en el Ayuntamiento de Málaga. A raíz de querer trabajar el reciclaje de briks en los recreos en un colegio con 4 líneas desde infantil hasta 6º de primaria. Existía un container amarillo muy próximo al colegio, por lo que se compraron 4 contenedores de basura que se adornaron con pegatinas de colores amarillos para que los alumnos en los recreos los identificaran perfectamente.

Profesor 7 (610-617) REC

En el presente curso una de las actividades propuestas había que llevarla a cabo en casa, y trataba sobre el reciclaje, implicando a toda la familia. Este curso escolar se realizó en 5º curso, hace aproximadamente un mes sobre el papel reciclado, y colaboran algunas empresas locales. Suelen ser grupo de profesionales que presentan proyecto a la junta de Andalucía, ésta subvenciona la actividad y vienen al centro escolar a realizar actividades con el alumnado de tercer ciclo fundamentalmente.

Profesor 4 (006-012) REC

Desde el área de Educación Física, yo este año estoy llevando una campaña de elaboración de materiales de juego a partir de materiales recuperados, para favorecer el reciclaje y el alumnado lo asume bastante bien.

Profesora 8 (221-224) CUR

Resumiendo diremos que:

- El profesorado se muestra contundente al afirmar que al alumnado le preocupa la marca, ya sea, tanto en prendas deportivas como en material para su práctica.
- Las opiniones del alumnado difieren bastante de lo expresado por el profesorado, así el alumnado mayoritariamente no considera *Que cuando compra el material deportivo (ropa, balones....) se fije sobre todo en la marca.*
- La importancia que tienen los profesores/as de los centros de Educación Primaria para insistir que la marca no significa específicamente calidad, sino que a veces la publicidad nos hace creer que lo más caro es lo mejor.
- El alumnado se muestra contundente al responder que *Piensa que es importante ser cuidadoso con los materiales, juguetes, etc. para que duren más.* Así, de manera mayoritaria (77,43% los chicos y el 81,16% de chicas) dicen estar *totalmente de acuerdo* con la afirmación que se les plantea.
- Desde el área de Educación Física se llevan a cabo actividades continuadas en el tiempo en colaboración con Ayuntamientos e Instituciones privadas para el fomento del consumo responsable en las actividades deportivas y en la vida cotidiana.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN





CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONCLUSIONES

2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

1.- CONCLUSIONES

En la educación se transmiten y adquieren valores, actitudes y hábitos positivos que hacen posible la vida en sociedad. Si tuviésemos que elegir un solo valor, nos decantamos por el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales.

JESÚS IBÁÑEZ GARCÍA, 2008.

Vamos a presentar las principales conclusiones que se desprenden tras la realización de nuestro trabajo de investigación, siguiendo el esquema general de cada uno de los objetivos específicos que hemos trabajado, y tomando en consideración los datos del Cuestionario pasado al alumnado, el análisis del Grupo de Discusión llevado a cabo con el profesorado tutor del alumnado de la Comarca malagueña del Valle del Guadalhorce.

1.1- CONCLUSIONES AL OBJETIVO GENERAL A) CONOCER LOS HÁBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA MALAGUEÑA DEL VALLE DEL GUADALHORCE. (Objetivos específicos asociados 1, 2 y 3)

1.1.1.- OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Integración Metodológica en el Objetivo 1: Conocer el perfil personal, familiar, escolar y sociocultural del alumnado de tercer ciclo de la comarca del Guadalhorce.

Perfil familiar

- ❖ El alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca del Guadalhorce manifiesta vivir con sus padres y tienen de manera mayoritaria uno o dos hermanos.
- ❖ La dedicación profesional de sus padres señalada en primer lugar señalan la *construcción*, seguida de la profesión de *agricultor* y en tercer lugar *conductor*. Por su parte, las madres del alumnado son fundamentalmente *Amas de casa-Encargadas del hogar* seguidas de actividades profesionales como *comercial-vendedora-negocio propio*.

Equipamiento y bienes de consumo del entorno familiar

- ❖ El alumnado manifiesta que posee móvil (87% de la muestra), bicicleta (88%), DVD (95%), videoconsola (81%) y televisión en la habitación (61%).
- ❖ De forma general, son las madres de los chicos y de las chicas quienes compran siempre las cosas de sus hijos/as.

Equipamientos y bienes de consumo del Entorno Sociocultural

- ❖ Las zonas de recreo y ocio próximas que más abundan, son la existencia del campo. parques, piscinas, tanto públicas como privadas, señalan que hay zonas verdes de recreo y ocio próximas a su domicilio, así como polideportivos. La posibilidad de jugar en calles o plazas es bastante elevada

1.1.2.- OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Analizar las motivaciones y los hábitos cotidianos hacia el consumo del alumnado que compone nuestra muestra.

Educando para un Consumo Responsable

- ❖ Todas las familias soportan un gasto más o menos cuantioso al comienzo del curso escolar, siendo necesaria la educación de padres, madres y alumnado para la correcta distribución del mismo.
- ❖ El alumnado de nuestra muestra manifiesta que ahorra para comprar lo que le gusta y no se impacienta por no tenerlo, sin embargo el profesorado se expresa de manera diferente al alumnado. Así, consideran que los niños/as no se plantean nada a medio-largo plazo.
- ❖ El profesorado también se manifiesta de acuerdo con que sus alumnos y alumnas defienden sus derechos y saben que pueden y deben reclamar, si consideran lesionados sus derechos.
- ❖ El profesorado considera que el alumnado es consumista influenciado por los medios de comunicación, la publicidad y los iguales.

Hábitos de Alimentación

- ❖ El profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión, se muestra básicamente de acuerdo con las respuestas del alumnado respecto a que conocen y practican una alimentación adecuada. Hay que valorar muy positivamente la labor que realizan los centros docentes, a través de sus comedores escolares, muy bien valorados por el profesorado y los padres y madres del alumnado.

Hábitos de consumo de vestido, calzado, equipamiento escolar

- ❖ Existe una clara influencia del grupo de iguales, en cuanto a la compra de ropa parecida a la de sus amigos y amigas.

Hábitos de ocio, Juegos y Juguetes

- ❖ El alumnado manifiesta que solicita regalos en navidad, más que en su cumpleaños, que le gusta tener juegos y juguetes para ocupar el ocio y que no se les plantea a sus padres el que les compren los nuevos videojuegos.

1.1.3.- OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Valorar las contribuciones del alumnado para fomentar el consumo responsable y la adquisición de hábitos de consumo que tiene el alumnado objeto de la investigación.

Conocimientos, pensamientos y creencias del alumnado acerca del consumo responsable

- ❖ La mitad del alumnado encuestado tiene conocimiento, aunque sea somero de lo que significa el comercio justo, como comercio solidario y responsable.
- ❖ El alumnado conoce y cree que se ahorra más agua en una ducha que en el baño, que hay que cerrar siempre que no se utilicen los grifos. De igual manera están concienciados de que los electrodomésticos hay que apagarlos cuando no se usen.
- ❖ El alumnado de manera mayoritaria afirma que es importante tener información sobre sus derechos como consumidores y que conocen que tienen derecho a reclamar su cambio o su reparación. El profesorado reafirma con sus opiniones las respuestas del alumnado.

De los conocimientos y creencias a los procedimientos y las actitudes

- ❖ De las opiniones expresadas por los profesores tutores y por las respuestas del alumnado, hay que manifestar que desde los centros de enseñanza se está realizando una encomiable labor respecto a la concienciación del alumnado de la necesidad de reciclar los residuos que generamos.

Reciclar, reutilizar, Reducir el consumo

- ❖ El alumnado manifiesta que reciclan los envases y papeles, así como los objetos usados (pilas, botellas, ropa), aunque la utilización de papel reciclado en sus clases no esté generalizado.
- ❖ El alumnado manifiesta de manera mayoritaria que no reutiliza la ropa de otras personas, fundamentalmente hermanos y hermanas o de otras personas.

1.2.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO GENERAL B) ANALIZAR LA INFLUENCIA DE LOS DIFERENTES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN (FAMILIA, ESCUELA, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y GRUPO DE IGUALES) RESPECTO A LOS HÁBITOS DE CONSUMO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE (Objetivos específicos asociados 4, 5 y 6)

1.2.1.- OBJETIVO ESPECÍFICO 4: Conocer el tratamiento que de la Educación del Consumidor realizan la familia y los iguales, y la influencia que los mismos tienen sobre el alumnado.

Influencia de la familia en los hábitos de consumo

- ❖ El profesorado se muestra crítico ante las compras superfluas que a veces sólo les sirven a los alumnos y alumnas una vez y luego las desechan.
- ❖ El profesorado opina que la influencia de la televisión es clave en los hábitos de consumo, por lo que la labor de los padres y la escuela son fundamentales.
- ❖ El alumnado a través de sus respuestas indica claramente que valoran más el *ser* que el *tener*. Las opiniones del alumnado no coinciden con las de sus profesores tutores, que consideran que a pesar de que los padres y la escuela trate de influir en que valoren más el “*ser*”, el alumnado valora más el “*tener*”.
- ❖ Los profesores y profesoras tutores consideran que aunque se han hecho muchos avances respecto al reciclado influenciado por la familia y la escuela, el alumnado no ha adquirido aun una total conciencia de que lo que es de todos hay que cuidarlo igual o mejor que lo que es de uno solo.

Influencia de los iguales en los hábitos de consumo

- El alumnado se manifiesta contundente respecto a que no se deja influenciar por las marcas en cuanto a la ropa, calzado, prendas deportivas, sin embargo el profesorado no es de la misma opinión.
- El alumnado cree que sus iguales no dirigen sus acciones y tienen la percepción de ser autónomos en sus decisiones, sin embargo la percepción del profesorado es diametralmente opuesta y consideran que se dejen influenciar por la opinión de sus iguales.

1.2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO 5: Valorar la labor de la escuela en la Educación del Consumidor del alumnado objeto de estudio.

La labor de la Escuela

- ❖ La totalidad del alumnado manifiesta que compra material escolar al inicio de cada curso, destacando la labor del profesorado a la hora de aconsejar que tipo de material escolar deben de adquirir, por su funcionalidad y no por su marca o precio.
- ❖ Existe una gran diversidad en cuanto al trabajo de los centros en el reciclaje y en la realización de talleres y actividades prácticas que incidan sobre el consumo responsable del alumnado. No hay unanimidad a la hora de una acción continuada en el tiempo, ni en las acciones que se llevan a cabo.

La influencia del profesorado

- ❖ El alumnado manifiesta en que su profesorado le insiste en no malgastar los recursos naturales, que realicen compras adecuadas a sus necesidades, que reciclen, reutilicen y reduzcan su consumo.
- ❖ Por las respuestas del alumnado y por las opiniones del profesorado queda claro que en esta etapa, es el docente uno de los protagonistas principales, en cuanto a transmisión de valores se refiere, quien con su ejemplo y forma de actuar enseña e ilustra. Es por ello que el docente deberá estar muy atento a sus actitudes, palabras, gestos y tratar de que éstos sólo transmitan valores positivos.
- ❖ Aunque el alumnado indica que sus maestros les enseñan a valorar más el ser que el tener, y que les insisten en que lo importante es la persona y no los atributos materiales, a tenor de las opiniones del profesorado participante, aún queda mucho por hacer.

1.2.3.- OBJETIVO 6: Indagar sobre la influencia que tiene la televisión, la publicidad y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los hábitos de consumo del alumnado

Influencia de la televisión en los hábitos de consumo

- ❖ El alumnado mayoritariamente ve la televisión por la noche, puede ver el programa que desea, tiene televisión en su habitación y no ve programación infantil.
- ❖ El profesorado es consciente de la problemática que supone que el alumnado permanezca varias horas nocturnas viendo la televisión, lo que influye en el desarrollo normal de la jornada escolar, respecto a cansancio y poca atención. Además de la influencia que la publicidad realiza sobre sus hábitos de consumo.
- ❖ Por los datos aportados por el alumnado y por las opiniones expresadas por el profesorado, concluimos que las familias no controlan los programas que ven sus hijos.
- ❖ Los profesores y profesoras consideran que sus alumnos y alumnas se ven influenciados por lo que ven en la televisión, por los *bienes* que les propone la publicidad; modificando y orientando sus hábitos de consumo.

Influencia en los hábitos de consumo de las TIC

- ❖ Las *pantallas* se han multiplicado: el número de receptores en el hogar, los tipos de pantallas en el domicilio (ordenadores, acceso a Internet, consolas para videojuegos, reproductores de contenidos audiovisuales), por lo que la oferta que le proporciona al alumnado es muy elevada y diversa.
- ❖ El profesorado reconoce que sus alumnos y alumnas están muy metidos en las redes sociales y alertan de ciertos problemas de las mismas, tales como la falta de privacidad y seguridad en cuanto al tratamiento de los datos.
- ❖ El alumnado de nuestra muestra de manera muy mayoritaria tiene videoconsola, con la que juegan todos los días.
- ❖ El alumnado de manera mayoritaria tiene móvil. El profesorado considera que su uso es excesivo y crea discriminaciones entre quienes lo tienen y los que no lo tienen.

1.3.- CONCLUSIONES DEL EL OBJETIVO GENERAL C) INDAGAR SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA AL DESARROLLO DE LOS HÁBITOS DE CONSUMO RESPONSABLE. (Objetivos específicos asociados 7 y 8)

1.3.1.- OBJETIVO ESPECÍFICO 7: Indagar acerca de la relación del área de Educación Física con la Educación del consumidor y su reflejo en las propuestas educativas.

Respeto y Responsabilidad en el uso y cuidado del material, las instalaciones y los equipamientos

- ❖ El alumnado considera que sus profesores/as de Educación Física les insisten continuamente sobre lo importante que es respetar el material deportivo, las pistas polideportivas y el gimnasio, respondiendo el alumnado de manera muy mayoritaria que ellos las cuidan y respetan.
- ❖ El alumnado muestra su conformidad con las propuestas que desde la Educación Física se realizan para contribuir a un desarrollo sostenible, participando activamente en la reparación, reutilización y nuevas funcionalidades de los materiales de Educación Física, aunque aún está lejos de que estas sean unas actividades prácticas generalizadas.

Fomento de Hábitos de práctica de actividades físicas

- ❖ El profesorado considera que desde la Educación Física escolar se pretende conseguir que el alumnado, conozca, ejecute y valore las actividades físicas y deportivas, para que estas lleguen a formar parte de un estilo de vida saludable, como la manera más adecuada de ocupación y disfrute activo en su tiempo de ocio presente y futuro.
- ❖ Los chicos de manera mayoritaria manifiestan que realizan actividades físicas de manera cotidiana, siendo su participación mucho más alta que la de las chicas.
- ❖ El profesorado considera que las causas por las que la participación femenina en actividades físicas y deportivas de manera cotidiana es menor que la de los chicos son, entre otras: exigencia de los estudios, no gustarle el enfoque de la competición, tener que optar entre deporte y otras actividades o tener más tiempo libre.

1.3.2.- OBJETIVO ESPECÍFICO 8: Comprobar la tipología del consumo relacionado con la actividad física y el deporte en el alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria.

Las marcas de las prendas y del equipamiento deportivo

- ❖ Los chicos mucho más que las chicas consideran que *la marca influye en la calidad de la ropa y del material deportivo*.
- ❖ El profesorado aunque asume de manera general que la calidad no va ligada al precio o a la marca, no existe unanimidad en sus opiniones.
- ❖ En los colegios concertados se interesan más por las marcas que en los colegios públicos, sobre todo los chicos de estos centros.
- ❖ El profesorado de Educación Física de la Comarca del Guadalhorce tiene claro que es más importante la funcionalidad de los materiales que la propia marca.

La Educación Física como generadora de hábitos adecuados de consumo deportivo

- ❖ El profesorado se convierte en un modelo a seguir por parte del alumnado, y en este sentido hay que decir que el profesorado de Educación Física de la Comarca del Guadalhorce tiene claro que es más importante la funcionalidad de los materiales que la propia marca.
- ❖ El profesor en las nuevas tendencias educativas es un auténtico tecnólogo que domina, diseña y selecciona todo tipo de materiales y ambientes de aprendizaje.

1.4.- OBJETIVO GENERAL D) CONOCER LOS PROYECTOS EDUCATIVOS, ASÍ COMO LAS ACTIVIDADES QUE HAY EN MARCHA O ESTÁN PROGRAMADAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA DEL GUADALHORCE RESPECTO AL FOMENTO DE UN CONSUMO RESPONSABLE. (Objetivos específicos asociados 9 y 10)

1.4.1.- OBJETIVO ESPECÍFICO 9: Analizar los Proyectos y propuestas prácticas que se están llevando a cabo en la actualidad en relación a la Educación para el Consumo responsable en los Centros de Educación Primaria.

Toma de conciencia de la Comunidad escolar

- Los centros escolares tanto públicos como privados de la Comarca del Guadalhorce, son conscientes de que el consumismo se afianza bajo un modelo que basa su estrategia en un incremento constante de la producción, ignorando no sólo las desigualdades profundas existentes entre lugares y ámbitos geográficos muy próximos entre sí.

Programas y actuaciones llevados a cabo por los Centros

- ❖ Los Programas y estrategias que los centros escolares llevan a cabo para el fomento del consumo sostenible se realiza de manera diversa, en unos centros se realizan actividades con intencionalidad transversal, en otros se llevan a cabo de forma puntual o a través de las enseñanzas disciplinares.
- ❖ Por las opiniones del profesorado y los datos aportados por el alumnado, hay que interpretar que aún queda mucho camino por hacer en el campo del reciclaje.
- ❖ La escuela no está afortunadamente sola en su tarea de educar a su alumnado para un consumo responsable, sino que hay otras instituciones de socialización que colaboran en esta tarea, con objetivos comunes. Así, se aprecia en los programas en los que participan los centros de la Comarca del Guadalhorce. Unos programas son patrocinados por los Ayuntamientos, y otros por instituciones públicas (Junta de Andalucía) como privadas (Aula del Mar).

1.4.2.- OBJETIVO ESPECÍFICO 10: Conocer los Proyectos y las vías de acción que se están desarrollando desde el área de la Educación Física para el fomento del Consumo Responsable.

Campañas para evitar la Marcamanía deportiva

- ❖ El profesorado se muestra contundente al afirmar que al alumnado le preocupa la marca, ya sea en prensas deportivas como en material para su práctica.
- ❖ Las opiniones del alumnado difieren de lo expresado por el profesorado, así el alumnado mayoritariamente no considera que cuando compra el material deportivo (ropa, balones....) se fije sobre todo en la marca.
- ❖ La importancia que tienen los profesores/as de los centros de Educación Primaria para insistir que la marca no significa específicamente calidad, sino que a veces la publicidad nos hace creer que lo más caro es lo mejor.

Fomentar las tres “R”: Reciclar, Reutilizar, Reducir

- ❖ El alumnado se muestra contundente al responder que piensa que es importante ser cuidadoso con los materiales, juguetes, etc. para que duren más.
- ❖ Desde el área de Educación Física se llevan a cabo actividades continuadas en el tiempo en colaboración con Ayuntamientos e Instituciones privadas para el fomento del consumo responsable en las actividades deportivas y en la vida cotidiana.

2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

El intento de controlar el futuro es un propósito común que realizamos continuamente las personas todos los días y a todas horas. En nuestras vidas, siempre aparece ese mismo deseo de dar forma a lo que está por ocurrir, suponiendo que, si logramos controlar todos los detalles, el resultado será exactamente aquello que nos habíamos propuesto.
JUAN TORRES GUERRERO, 2005.

Queremos finalizar, indicando algunas sugerencias para la realización de futuras investigaciones sobre el tratamiento que del tema transversal de la Educación para el Consumidor se realiza por parte de los agentes de socialización primaria y secundaria. En el convencimiento de que el fomento de la práctica físico-deportiva por parte del alumnado, le llevará a elevar su consideración personal y su educación para un consumo sostenible, crítico y justo.

Asimismo, y de acuerdo con la intención con la que fue concebida nuestra investigación desde su inicio queremos concluir nuestro trabajo, indicando algunas posibilidades de aplicación práctica de nuestro estudio.

Sugerencias para futuras investigaciones

- ❖ Sería conveniente llevar a cabo investigaciones como la realizada en las diferentes etapas educativas de nuestro sistema educativo, para poder obtener un perfil global de la consideración que de la Educación del Consumidor tienen chicos y chicas en edades escolares.
- ❖ Podrían realizarse otras investigaciones de las mismas características que la nuestra en otras provincias de Andalucía, en otras Comarcas, para poder comprobar diferencias y similitudes entre los hábitos de consumo del alumnado de la etapa de Educación Primaria y Secundaria.

Posibilidades de aplicación práctica de nuestra investigación:

- ❖ Dar a conocer a todos los miembros de nuestra comunidad educativa los resultados de nuestra investigación, para motivar al profesorado y concienciarlo de que es posible educar para un consumo, siempre y cuando ellos también se impliquen.

- ❖ Exponer al profesorado de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo cuales han sido nuestros pasos: diseño, aplicación de los instrumentos de recogida de la información, evaluación y conclusiones.
- ❖ Incidir en las escuelas de padres y madres en el valor educativo de las actividades de reciclado, de reutilización de materiales y la necesidad de reducir el consumo, para que estas lleguen a formar un hábito de vida saludable y contribuyan a la ocupación constructiva del ocio y del tiempo libre.
- ❖ Realizar actividades de formación permanente en los Centros del Profesorado para poder difundir los resultados y metodología de la investigación y poder ser extrapolados a otros contextos educativos.
- ❖ Por la información que aporta, tanto para las administraciones educativas como para todos los entes interesados en la promoción de una Educación para el Consumo responsable, creemos que un estudio de este tipo debe repetirse cada cierto tiempo, así como realizarse tomando una muestra más amplia que englobe al alumnado de una comunidad autónoma o a todo el conjunto de los chicos y chicas del Estado español.
- ❖ Por último, creemos que sería interesante, partiendo de los resultados del presente estudio, generalizar en las diferentes Comunidades Autónomas, programas de Educación para el Consumo responsable y crítico, analizando sus resultados.

3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

“En estos inicios del siglo XXI uno de los retos que tiene planteado la familia es el lograr que el tiempo libre vaya más allá de “la tele”, la consola, Internet, o “la movida”. La respuesta podría venir por construir, en familia, un ocio activo, emprendedor y creativo, y así lograr que los jóvenes y adolescentes sean autónomos y responsables en su propio ocio”
FRANCISCO JAVIER FIGUERAS, 2008

Como final de este trabajo de investigación queremos incluir algunas consideraciones de tipo didáctico, que podrían servir para que los agentes de socialización implicados en el proceso de educar para un consumo responsable, mejorasen sus actuaciones.

❖ La Familia

- Para educar en un consumo responsable, la familia debe tener presente, que tiene que saber en que consiste educar, saber que son los valores, conocer las características de los niños a estas edades y contar con los demás agentes de socialización.
- El ocio hoy es omnipresente; está en todas partes, y los niños y niñas tienen mucho tiempo para disfrutar de él. Por otra parte, los padres y madres, en términos generales, están bastante ocupados con su trabajo, y con dificultades para atender el amplio tiempo libre de sus hijos e hijas. El peligro está en que el tiempo libre se llene sin orden de las más variadas posibilidades de ocio: desde las pantallas de la televisión, la consola, el ordenador y el móvil, a las compras, y costumbres menos positivas. Muchos padres y madres delegan en otras manos la función de educar, sin pensar en las consecuencias a corto y largo plazo. Hay que procurar que este tiempo no sea sólo de consumo, sino también de formación, de educación, de humanización.
- El ocio y la diversión son formas de descubrir el mundo. Y descubrir, sobre todo que existen “los otros” a los que hay que atender, respetar y ayudar. El juego es una escuela de la vida. El ocio y el tiempo libre son oportunidad de ensayar como debe ser uno: voluntarioso, emprendedor, constante, paciente. El ocio, el juego, el deporte, son una escuela de valores que la familia no debe desaprovechar.

- Si todas las familias anteponen, el ser al tener, sus hijos aprenderán lo que es un consumo responsable y crítico, de tal forma que el mercado responderá a las exigencias de las familias, y nacerá también un ocio cada vez de mayor calidad: turismo rural, naturalismo, acción cultural, acción social, ONG,... Cuando los padres no se ocupen del ocio de sus hijos (un ocio que sea relevante, bien elegido, emprendedor, socialmente responsable) estarán colocando a sus hijos en espacios de exclusión. Ya no se trata sólo de educar a los hijos en valores y virtudes, sino también de situarlos en el mundo, en la realidad, en los retos del presente.
- Las familias no pueden abandonar sus funciones de educar, no pueden dejar que las “*pantallas amigas*” ocupen el tiempo libre de sus hijos, no pueden, ni deben abandonarlos en “*el consumismo*”, ya que están cortando posibilidades de sus hijos cara al futuro. Hoy la gran herencia que puede dejar un padre y una madre a su hijo o hija es una buena educación, una buena formación.

❖ **La Escuela**

- Las diferentes administraciones nacionales e internacionales saben de la importancia de la Educación para el Consumidor. De hecho la Educación para el Consumidor se encuentra inmersa en los currículum de miles de centros educativos europeos. El papel de la escuela es fundamental en la formación de consumidores críticos y responsables.
- Con la educación del consumidor la escuela busca que el alumnado comience a sentar sus propias bases de cómo se conforma la sociedad de consumo, y el papel que desempeñan los consumidores y el uso de los medios de comunicación en dicha sociedad.
- La escuela debe fomentar valores encaminados a que el alumnado tenga conocimiento de que los recursos materiales y energéticos actuales son limitados, y que los residuos derivados de los procesos de fabricación y consumo son innumerables, y que es preciso explotarlos mediante un consumo racional.

- En definitiva, la educación del consumidor busque que el alumnado sepa criticar el fenómeno consumista, partiendo del análisis de la vida cotidiana de cada uno, planteando que son muchos los sujetos que viven por encima de sus posibilidades, no racionalizan sus pautas de consumo y sucumben a las ofertas de mercado sin oponer una resistencia crítica.

❖ Los Iguales

- El grupo de iguales siempre es un referente muy importante en todas las etapas de la vida. Sin embargo, en la etapa que nos encontramos estudiando es cuando resulta especialmente influyente, máxime si el grupo chicos y chicas no poseen una formación apropiada ni sentido crítico hacia el consumo.
- Es muy frecuente que en la interacción social entre iguales suela haber comparaciones en numerosos aspectos. La adquisición de determinados bienes materiales no es una excepción. Este tipo de actitudes suelen traer consigo un incremento generalizado del consumo entre los componentes de un grupo social.
- El planteamiento que realizan los chicos y chicas a estas edades suele ser un planteamiento a corto plazo, mirando rara vez hacia el mañana. Fruto de este pensamiento es la exagerada exigencia con la que suelen adquirir los productos deseados. Indicando que siempre lo quieren para el mismo momento en el que se les antoja, sin pararse a pensar si es realmente necesario que lo adquiera o la funcionalidad que le voy a dar a ese producto.
- Cabe destacar la propagación entre los componentes del grupo de iguales cuando alguno de ellos ha adquirido algún bien material (cuando es promocionado en televisión por algún personaje famoso). Contemplamos como, en la mayoría de los casos, todos buscan ese mismo producto dejando la originalidad a un lado y promoviendo el que todos tengan el mismo producto. En raras ocasiones aparece algún sujeto con una formación adecuada y un buen autoconcepto para “romper” con esa norma y que su adquisición sea fruto de la funcionalidad del producto y de que personalmente le guste y no fruto de la moda sin más.

❖ Los Medios de Comunicación y las Tecnologías

- En la actualidad la publicidad trata de hacernos ver que determinados productos son necesarios para la vida. Cobra importancia la autorregulación que realizan los medios de comunicación sobre la publicidad en general, estableciendo una serie de pautas que beneficien a los derechos del consumidor. Debemos dirigir la intencionalidad de los medios de comunicación, ya que estos poseen un gran poder en la transmisión de valores sobre la sociedad actual. La educación debe encauzar la acción, influencia y objetivo de los medios de comunicación hacia el fomento de valores importantes como solidaridad, actuación responsable y principios éticos que serán los cimientos en los que se debe sustentar toda sociedad.

- La televisión es responsable de los contenidos que ofrece al público. La familia no debe eludir su responsabilidad sobre lo adecuado o inadecuado de los contenidos que permiten que vean sus hijos/as. Es responsable de que puedan comprender mejor la manera en que la televisión les influye, y sean críticos ante los productos que le ofrecen las diferentes cadenas comerciales; en definitiva, es necesario una actuación positiva de la familia.

- Algunas orientaciones sobre el uso de las nuevas tecnologías por parte del alumnado (Televisión, Videojuegos e Internet):
 - Establecer un horario. No sirve establecer una cantidad global de horas. Dejar claro qué días de la semana y a qué horas puede jugar; establecer reglas para las excepciones.
 - Establecer prioridades, mejor de común acuerdo, y no permitir que se altere su orden. Lo primero ha de ser el estudio, las obligaciones familiares y los amigos, y después el juego en los ordenadores.
 - Es importante romper con el aislamiento que a veces estas tecnologías imponen. Una vez cumplidas sus obligaciones y en el tiempo establecido para la consola animemos a los hijos a jugar con otros amigos.
 - Hay que tratar de que diversifique las actividades de ocio. Los niños, niñas y jóvenes deben realizar actividades físico-deportivas, salir al campo, leer, oír música, charlar con los amigos, hacer excursiones, tocar algún instrumento musical,... en definitiva buscar su felicidad.



BIBLIOGRAFÍA

A

- Abarca, M.; Marzo, L. y Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505-518.
- Abramson, P.R. e Inglehart, R. (1995). *Value Change in Global perspective*. Ann Arbor: University of Chicago Press.
- ADESE (2009). Disponible en: http://www.adese.es/index.php?option=com_content&view=article&id=58:adese-presenta-las-conclusiones-de-su-estudio-usos-y-habitos-de-los-videojugadores-espanoles&catid=0:adese
- AECID (2007). *Colegios que están a favor del comercio justo*. Disponible en: http://www.consumer.es/web/es/solidaridad/proyectos_y_campanas/2009/09/15/187984.php
- Aguaded Gómez, J.I. (2000). *Televisión y telespectadores*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Aguilar Cordero, M. (1984). *Tratado de enfermería infantil cuidados pediátricos volumen 1*. Barcelona: Océano.
- Aikenhead, G.S. (1985). Decision making in the social context of science. *Science Education*, 69, 453-475.
- AJM (1981). *Les parents et l'information sur les jouets*, Association des Jouets de Marque. Paris, septiembre de 1981.
- Alba Tercedor, C. (1989). Proceso y cambio político, en: *Introducción a la Ciencia Política*, comp. por R. García Cotarelo y J. L. Paniagua Soto. Madrid: UNED. pp. 253-297.
- Albero, M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Revista Iberoamericana de Medios de Comunicación y Educación*. nº 6, p.p. 129-139
- Albistur Unanue, I. (2002). *Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes*. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18-25)
- Aldea López, E. (2007). *Estrategias Educativas para trabajar en Valores*. Sala de lectura. *Educación en valores*. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/estrategias.htm>
- Almenar, R.; Bono, E. y García, E. (1998). *La sostenibilidad del desarrollo: El caso valenciano*. Valencia: Fundació Bancaixa.
- Almond, G. y Verba, S. (1970). *La cultura cívica*. Madrid: Euroamérica.
- Alonso, J. y Grande, I. (2004). *Comportamiento del consumidor*. Madrid: ESIC Editorial.
- Alonso, L.E. (1986). La producción social de la necesidad. *Revista de Economistas*, nº 18 (26-31).

- Álvarez Martín, M.N. (1994). La Educación del Consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, (159), 391-419.
- Álvarez Martín, N.; López Ródenas, M.J.; Guerrero Serrano, P.; Wolf, E. y González Fernández, N. (2007). *La educación del consumidor en el aula. Manual básico*. Madrid. RED E-CONS Comenius 3.
- Álvarez, L. y Álvarez, N. (1988). *El consumo va a la escuela*. Barcelona: Laila.
- Álvarez, N. (1992). *Temas Transversales. Educación del Consumidor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Amat Huerta, A.; Anuncibay Sánchez, V.; Soto Volante, J.; Alonso Nicolás, N.; Villalmanzo Francisco, A. y Lopera Ramírez, S. (2006). La Triada básica. *Nure Investigación revista Científica*, nº 23.
- Anatrella, T. (2003). *El mundo de los jóvenes: ¿quiénes son? ¿Qué buscan?*. Disponible http://www.vatican_curia/pontifical_councils/laity/ Colonia 2005 p2
- Anderson, A. y Cox, D. (2000). Five a day – Challenges and achievements. *Nutrition and Food Science*, 30, 30-34.
- Andrews, D. y Jackson, S. (2001). *Sport stars: the cultural politics of sporting celebrity*. London: Routledge.
- Anguera, M. T.; Arnau, I.; Ato, M.; Martínez, R.; Pascual, J. y Vallejo, G. 1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Anguís J. y Laura, E. (2008). Educación Ambiental y para la Sostenibilidad. *Revista Digital Transversalidad Educativa* nº 4, 15/12/2008, pp. 14-22.
- Arenal, C. (1993). El nuevo escenario mundial y la teoría de las relaciones internacionales, en VV.AA., *Hacia un nuevo orden internacional y europeo. Estudios en homenaje al profesor Don Manuel Diez de Velasco*, Madrid: Tecnos, pp. 79-99.
- Armstrong, N. y Welsman, J. (1997). *Young People and Physical Activity*. Oxford: Oxford University Press.
- Asociación americana de medios de comunicación y familia (National Institut on Media and the Family. Disponible en: <http://www.mediafamily.org/about/index.shtml>
- Asociación Española de Fabricantes de Pasta, Papel y Cartón. Disponible en: <http://www.ipe.es/upload/Actualizacion%20Sostenibilidad%2009.pdf>
- Australian Bureau of Statistcs (2004). Disponible en: <http://www.abs.gov.au/>
- Australian Sport Comission: Participation in exercise, recreation and sport. Survey 2008. *Annual report*. Disponible en: http://www.ausport.gov.au/information/scors/ERASS/exercise,_recreation_and_sport_survey_past_reports/erass_2008.

- AVACU (2009). *Aumento del uso de teléfonos móviles en niños*. Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios. Disponible en <http://pequelia.es/13732/aumento-del-uso-de-telefonos-moviles-en-ninos/>
- Ayuntamiento de Madrid (2009). *Padres e hijos, consumidores responsables*. Disponible en: <http://www.munimadrid.es/portal/site/munimadrid/menuitem.650ba10afb0b0aa7d245f019fc08a0c/?vgnnextoid=f5fb9a4f3423c110VgnVCM100000b205a0aRCRD&vgnnextchannel=6091317d3d2a7010VgnVCM10000dc0ca8c0RCRD>
- AZ3.in Ideas y Negocios (2009). *Los jóvenes IPOD*. Disponible en: <http://www.az3.in/tecnologia/116-los-jovenes-qipodq.html>.

B

- Ballabriga, A. y Carrascosa A. (1998). Nutrición en la adolescencia. En: Ballabriga, A. y Carrascosa, A. (editores). *Nutrición en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ergon. p.p. 347-357.
- Ballester Arnal, R. y Gil Llario, M.D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Banks, S. (1980). Children's television viewing behaviour. *Journal of Marketing*, 44, 48-55.
- Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.
- Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza & Janés, S.A. Editores.
- Baudrillard, J. (2001). *Lo otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Madrid: Gedisa.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, vol 35, Julio: 639-652.
- Beatty, Sh. y Ferrell, E. (1998). Impulse buying: Modeling its precursors. *Journal of retailing*, 74(2), 169-191.
- Bee, H.L. y Mittchel, S.K. (1984). *El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*. México: Editorial Harla.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Bellenger, D.N.; Robertson, D.H. y Hirshman, E.C. (1978). Impulse buying varies by product. *Journal of advertising research*, 18 (6), 15-18.

- Bercedo Sanz, A.; Redondo Figuro, C.; Capa García, L. y González-Alciturri Casanueva, M.A. (2001). Hábito televisivo en los niños de Cantabria. *Anales españoles de Pediatría*. Enero. 54 (44-52).
- Berenger, G.; Cánovas, P.; Mollá, A. y Pérez, P.M. (2001). Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización, *Estudios sobre consumo*, nº 58, pp. 35-46.
- Berenguer Contrí, G.; Cánovas Leonhardt, P.; Mollá Descalls, A. y Pérez Alonso, P.M. (2001). Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización. *Estudios sobre consumo*, Nº 58, 2001 , pp. 35-46.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berrios Valenzuela, LL.A. (2007). *Estudio descriptivo sobre la influencia de la sociedad de consumo en los valores y hábitos de los adolescentes de la provincia de Barcelona*. Tesis Doctoral: Universitat de Barcelona.
- Bifani, P. (1999). *Medio ambiente y desarrollo sostenible*. Madrid: IMPALA.
- Birch, L. (1999). Development of food preferences. *Annu Rev Nutr*, 19(1): 41-62; 1999.
- Birch, L. (2008). Children's preference for high-fat foods. *Nutritional Review*. pp: 50:249-55
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en educación física*. Barcelona: INDE.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonada, A.; Trallero, R. y Saló M.E. (2000). *Nutrición y dietética clínica*. Barcelona: Masson.
- Bourdieu, P. (2005). *Sobre la televisión*. Barcelona: Compactos Anagrama.
- Bovet, P.; Rekacewicz, P.; Sinaï, A. y Vidal, A. (Eds.) (2008). *Atlas Medioambiental de Le Monde Diplomatique*. París: Cybermonde.
- Bower, J, A. y Sandall, L. (2002). Children as consumers - snacking behaviour in primary school children. *International Journal of Consumer Studies*. Volume 26, 1, pp. 15 – 26.
- Bozhovich, L.I. (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. En: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso.
- Brée, J. (1995). *Los niños, el consumo y el marketing*. Barcelona: Paidós.
- Bridger, R.S. (1995). *Introduction ergonomics*. New York: McGraw-Hill.
- Brim, O.G. (1966). Adult socialization. En A. Clausen (Ed.), *Socialization and society*. (pp.1834-226). Boston: Little Brown.

- Bringué Sala, X. (2006). *Niños y jóvenes en un nuevo escenario de comunicación*. Navarra: XXI Congreso Internacional de Comunicación. Facultad de Comunicación, Universidad de Navarra.
- Briones, E.; Loscertales, M. y Pérez Lozano, M.J. (1999). *Guía de adquisición de nuevas tecnologías en los centros sanitarios de Andalucía*. Sevilla: Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias de Andalucía.
- Brown, L. R. y Mitchell, J. (1998). La construcción de una nueva economía. En Brown, L.R.; Flavin, C. y French, H. (1998). *La situación del mundo 1998*. Barcelona: Ed. Icaria.
- Buenas tareas (2009). *Influencia de los Medios de Comunicación en niños y adolescentes*. Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Influencia-De-Los-Medios-De-Comunicacion/29879.html>.
- Buendía Eisman, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En: M. P. Colas y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, I.; Coque, J. y García, J.V. (2001). Comercio Justo. La ética en las relaciones comerciales dentro de un entorno globalizado. *Distribución y Consumo*, n. 56 (febrero-marzo), pp. 23-33.
- Bullen, K. (2004). Changing children's food and health concepts: a challenge for nutrition education. *Education and Health*, 22, 51-55.
- Burns, S. (1995). *Fair Trade: A Rough Guide for Business*. Reino Unido: Twin Trading.
- Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

C

- Caballero, P.; Carrera, A.; Sánchez, F.; Sierra, B. y Briñol, P. (2007). La influencia de los grupos de referencia en el consumo de los adolescentes. *Revista EC*, pp.32-39. California.
- Calle Moreno, M.C. (2009). Educación para el Consumo. *Revista Digital. Transversalidad Educativa*, nº 7.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Calvet, L.J. (1992). *Roland Barthes. Una biografía*. Barcelona: Gedisa
- Calvo, S. y Corrales, M. (1999). *El Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.

- Campos, M. .; Jiménez-Ridruejo, Z.; Gutiérrez, P.J. y López, J. (2002). *Estudio sobre la distribución comercial minorista en Valladolid: tendencias y previsiones*. Ayuntamiento de Valladolid. Área de Medio Ambiente.
- Camps, V. (1994). El poder de la imagen. En; Pérez Tornero, J.M., *El desafío educativo de la televisión*. (pp. 15-19). Barcelona: Paidós.
- Camps, V. (1998). La escuela ante el reto del saber práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 65-73.
- Cantera, D. (2009). *Educación para el Consumo*. F-068. Educación para el Consumo CEAPA. Disponible en: http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_169.htm.
- Cantera, M.A. y Devís, J. (2000). Physical activity levels of secondary school spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 2000; 5, 1: 28-44.
- Cardona, V. (2003). *Educadora Familiar*. Disponible en <http://www.E-cristians.net>
- Carlson, L. y Sanford, G. (1988). Parental Style and Consumer Socialization of Children, *Journal of Consumer Research*, 15 (Junio), 77-94.
- Caron, A. y Ward, S. (1975). Gift decision by kids and parents, *Journal of Advertising Research*, 15, 15-20.
- Carreiro Da Costa, F. (1999). Tendencias de la investigación sobre la Didáctica de la Educación Física. *Elide. Revista de Didáctica de la Educación Física*. nº1, 6-11.
- Casado González, M. (2007). *Hablar de Consumo Responsable es hablar de Educación del Consumidor*. EducaWeb. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/19/hablar-consumo-responsable-es-hablar-educacion-consumidor-210145.html>
- Casals, E. y Defis, O. (1999). *La educación en valores en educación infantil*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Casimiro Andujar, A. J. (2002). *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Castellanos, S. (2001). *La educación de la sexualidad en países de América latina y el caribe*. Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe México. Diciembre.
- Castells Cuixart, C.; Capdevila Prim, T.; Girbau Solà y C. y Rodríguez Caba (2006). Estudio del comportamiento alimentario en escolares de 11 a 13 años de Barcelona. *Nutrición hospitalaria Hospitalaria*. v.21, n.4 Madrid jul.-ago. 2006,
- Cea D´ Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- CEACCU (2008). *Pantallas amigas. Niños y Niñas ante el consumo de televisión y de nuevas tecnologías*. Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa Consumidores y Usuarios. Disponible en: http://www.ceaccu.org/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=57
- CEJA (1989). *Proyecto de Diseño Curricular para Educación Primaria (6-12 años)*. Dirección General de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Cidad, E. (1991). *Perspectivas sobre educación del consumidor*. Madrid: Instituto Nacional de Consumo.
- Cobo Suero, J. M. (1993). *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid: Ediciones Endimiión.
- COFIS (2009). *Monográfico sobre desarrollo sostenible*. Disponible en <http://www.cofis.es/publicaciones/fyspublicados.html#15>.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa (3ª edición)*. Sevilla: Alfar.
- Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Comarca Valle del Guadalhorce (2009). Disponible en: http://www.costadelsol.net/_vti_bin/shtml.dll/web/comarcas/c_valleguadalhorce.htm/map
- Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (2008). Disponible en <http://www.ceaccu.org/>
- Consejería de Educación y Ciencia (1992). Decreto 105/92 por el que se establecen las Enseñanzas de Educación Primaria. Área de Educación Física. BOJA 53. Sevilla: CEJA.
- Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía (2007). *Hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte*. Disponible en: <https://ws072.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/opencms/noticias/index.html>
- Consejo Audiovisual de Andalucía (2006). El Consejo Audiovisual de Andalucía alerta sobre la publicidad de juguetes. *Creative Commons BY 2.5*

- EspañaZEMOS98*, Viernes 22 de diciembre de 2006. Disponible en <http://www.zemos98.org>.
- Consejo Superior de Deportes (2006). *Programa 336A* (Fomento y apoyo de las actividades deportivas). Ministerio de Cultura y Deporte.
- Constitución Española. (1978). Artículo 51.
- Consumer Eroski (2008). *Material escolar y su coste. Desembolso que trastoca la economía familiar*. Disponible en: http://revista.consumer.es/web/es/20010901/actualidad/tema_de_portada/27735.php.
- Contreras Jordán, O.R. (1998). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En: Sierra Robles, A.; Tierra Orta, J. y Díaz trillo, M. (Eds.) *Formación del Profesorado de Educación Física*. Huelva: Universidad de Huelva. Publicaciones.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Morata.
- Coordinadora Estatal de Comercio Justo (2009). *El Comercio Justo*. Disponible en: <http://www.e-comerciojusto.org/es/elcomerciojusto.html>
- Coque, J. y Méndez, G. (1998). La gestión del Comercio Justo. *ISF Revista de Cooperación*, nº11 (invierno).
- Cordón Muñoz, M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos, que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial, en Andalucía Oriental*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Cortina, A. (2004). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- Cortina, A.; Escamez, J.; Llopis, J.A. y Ciurana, J.C. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cox, R.W. (1996). *Approaches to World Order*. Cambridge: Cambridge University Press.

D

- Daly, H. (1997). Criterios operativos para el desarrollo sostenible. En: Daly, H. y Schutze, C. *Crisis ecológica y sociedad*. Valencia: Ed. Germania.
- De Hoyo Lora, M. y Sañudo Corrales, B. (2007). Motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 7 (26) pp. 87-98. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm>
- De la Cruz Nogales, F.M. (2009). La presencia de los temas transversales en el currículo de Educación Primaria. *Innovación y Experiencias* nº 17.

- Disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/FRANCISCO %20MANUEL_DE%20LA% 20CRUZ _1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/FRANCISCO%20MANUEL_DE%20LA%20CRUZ_1.pdf)
- De la Herrán, A.; Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Rio, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.
- Delemarre-van de Waal, H.A. (2005). Secular trend of timing of puberty. *Endocr Dev.*; 8: 1- 14.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO. México, pp.9-26.
- Delors, J. (Coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres: Sage Publications.
- Dessen, M. A. y Torres, C. V. (2002). Family and socialization factors in Brazil: An overview.. En: W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes, & D.N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 13, Chapter 2), Disponible en: <http://www.wvu.edu/~culture>, Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.
- Di Capua, A. y Viñas, M. (2005). *Los juguetes. Objetos mágicos*. Giro Didáctico. Disponible en: <http://www.girodidactico.com>- Tiny Love Argentina.
- Diario de Navarra (2009). *Consumo aboga por educar a los niños para promover hábitos responsables ante "la dificultad de cambiar siendo adultos"*. Disponible en <http://www.diariodenavarra.es/>
- Díaz, G.; Beerli, A. y Martín, J.D. (2009). *El modelo de hábito de reciclado según el perfil sociodemográfico de los consumidores*. Disponible en: <http://www.epum2004.ua.es/aceptados/222.pdf>.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004). Disponible en: <http://www.rae.es>
- Diputación Foral de Guipúzcoa (2004). *Causas de abandono de los jóvenes de la práctica deportiva*. Servicio de Deportes del Departamento de Cultura, Euskara, Juventud y Deportes y la Universidad del País Vasco, Sección de Antropología de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
- Dixon, K. y Flynn, D. (2008). Consuming celebrated athletes: an investigation of desirable and undesirable characteristics. *Journal of Qualitative Research in Sport Studies*. 2, 1, 13-28.
- Donald, T. y Macgregor, S. (2003). Effect of missing breakfast on the cognitive function of school children of differing nutritional status. *The American Journal of clinical nutrition*. 49 (4)pp: 646-664
- Donkin, A.J.M.; Tilson, C.H.; Neale, R.J. y Gregson, K. (1992). Children's food preferences. *British Food Journal*, 94 (9), 6-9.
- Douglas, L. (1998). Children's food Choice. *Nutrition and Food Science*, (1), 14-18.
- Drawbaugh, K. (2001). *Las marcas a examen. El desafío de la identidad comercial*. Madrid: Pearson Educación.
- Drucker, P. (1980). The Shame Of Marketing, *Marketing/ Communications*, vol. 297, agosto, pp. 60-64.
- Duarte Martín, M.; López Martín, R.M.; Martín Garzón, M. y Blanco Montagut, L.E. (2001). Hábitos alimentarios en escolares adolescentes. *Revista Centro de Salud*, nº 5, 310-314.
- Duarte, C. (Coord.) (2006). *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Dubray, C.A. (2000). *The Catholic Encyclopedia, Volume I*. Transcrito por Mary Ann Grelinger. Traducido por Javier Algara Cossío. Disponible en: <http://ec.aciprensa.com/h/habito.htm>
- Dule Rodríguez, S. (2006). *La práctica de actividad físico deportiva y su relación con componentes fundamentales del estilo de vida en escolares de la provincia de Ciego de Ávila, Cuba*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Durá Travé C.; Mauleón Rosquil, N. y Gúrpide Ayarra, N. (2002). La televisión y los adolescentes. *Atención Primaria*, 30:171-5.
- Durán Arcediano, F. (2009). *Educación para un consumo responsable*. Disponible en: <http://jcciescomendadorjuandetavora.blogspot.com/2009/03/educacion-para-un-consumo-responsable.html>

E

- ECOEMBES (2009). Disponible en: <http://www.ecoembes.com/es/Actualidad/notasprensa/Paginas/05062009-.aspx>
- Elzo, J. (1994). *Jóvenes españoles*. Madrid: Editorial S.M.
- Elzo, J. (2004). *La educación del futuro y los valores*. Conferencia pronunciada en el Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. Fundació Jaume Bofill i Universitat Oberta de Catalunya.
- Ep Europapress (2008). *Nueve de cada diez juguetes viejos termina en el vertedero según la Federación de Reciclaje*. Disponible en: http://www.google.es/search?hl=es&rlz=1R2SKPB_esES357&q=euro+papress%2Bnueve+de+cada+diez+juguetes+viejos&btnG=Buscar&meta=&aq=f&oq=
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Espinosa, M.; García, A.; García, L. y Lara, T. (2007). *Autorregulación?... y más. La protección y defensa de los derechos de la infancia en internet*. Madrid: Unicef.
- Euling, S.Y.; Selevan, S.G.; Pescovitz, O.H. y Skakkebaek, N. E. (2008). Role of environmental factors in the timing of puberty. *Pediatrics*. 121: S167-171.

F

- Faide, I.; Zafra, J.A.; Ruiz, E. y Novalvos, J.P. (1997). Valoración de la alimentación de los escolares de una población de la Sierra de Cádiz (Ubrique). *Medicina Clínica*, 108 (7): 254-257.
- Fajardo del Castillo, J.J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada
- Farfán, E.R. (2009). *Efectos de un programa de juegos predeportivos de voleibol en el desarrollo de las capacidades físicas de un grupo de niños y niñas de Ciudad del Carmen (México)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Farrar, K.; Krcmar, M. y Nowak, C. (2006). Contextual Features of Violent Video Games, Mental Models, and Aggression en *Journal of Communication*, Jun 2006, Vol. 56, Issue 2, p. 387-405.
- Featherstone, M. (1995). *Undoing culture. Globalization, postmodernism and identity*. London: Sage.

- Feezell, R. (2006). Celebrated athletes, moral exemplars and lusory objects. *Journal of the Philosophy of Sport*, 32, 1, 20-35.
- Feltham, T.S. (1998). Leaving home: Brand purchase influences on young adults. *The Journal of Consumer Marketing*, vol. 15 (4), pp. 372-385.
- Fernández Bravo, E. (2004). Medios de comunicación: publicidad. *Investigación y Educación*, 2004.
- Fernández Cavia, J. (2000). *El consumidor adolescente. Motivaciones, actitudes i comportament dels adolescents davant el consum, les marques i la publicitat*. Tesis doctoral: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández Cavia, J. (2002). *El consumidor adolescente: televisió, marques i publicitat*. Barcelona: Aldea Global.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández J.; López Pastor, R. y Sánchez de la Calle, A. (1998). *Propuestas para Educación Física: Deportes adaptados y juegos con material autoconstruido*. I.E.S. Río Cuerpo de Hombre. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura. Salamanca.
- Fernández, F.; Muñoz, E.; Ortiz, R. y Parra, M. (2001). Los ambientes de fantasía: Modificación del espacio cotidiano. 330-335. *En Actas del IV Congreso de la Educación Física y el deporte escolar*. Caja Cantabria. Santander.
- Ferrer Barcala, M. (2008). *Estudio de Seguimiento Escolares Preadolescentes Con Alteraciones de la Conducta Alimentaria: Evolución del Estado Nutricional e implicación del Polimorfismo VAL66MET DEL GEN BDNF*. Tesis Doctoral: Universitat Rovira I Virgili.
- Ferrer, M. y Ruiz San Román, J. A. (2007). Uso de videojuegos en niños de 7 a 12 años. Una aproximación mediante encuesta; *Icono* (14).
- Ferri, A. (2006). Food education: bridging the gap between theory and practice. *Education and health*, 24, 58-59.
- Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Flaquer, L. (2000). *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Folch, R. (1998). *Ambiente, emoción y ética*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Food Advisory Committee (2002). *Food Advisory Committee Review of food labelling 2001*. FSA/0354/0102. London: Food Standard Agency.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA

- Fromm, E. (1976). *¿Tener o ser?*. Madrid: FCE.
- Frumkin, H. (2009). *Safe and Health Schools Environments: an overview*. Disponible en: <http://www.epa.gov/schools/cehwebcasts.html>
- Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona (2006). *El debat familiar sobre les activitats*. Ajuntament de Barcelona.
- Fundación de la Energía de la Comunidad de Madrid. (2008). Disponible en: <http://www.fenercom.com/pdf/publicaciones/Comic-como-ahorrar-energia-en-tu-vivienda-fenercom-2009.pdf>
- FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1999). Resumen del Informe sobre *Jóvenes españoles*. Disponible en: http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/Resumen_Jovenes_Espanoles_2005.pdf

G

- Gabelas, J.A. y Marta Lazo, C. (2008). *Consumos y mediaciones de familias y pantallas*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Galtun, J. (1964). Foreign Policy Opinion as a Function of Social Position. *Journal of Peace Research*, nº. 3-4.
- Gámez Sánchez, L. (2009). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en la provincia de Granada*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada.
- Gámez Sánchez, L. y Vílchez Barroso, G. (2009). La Educación del Consumidor en el Tercer Ciclo de Primaria de la provincia de Granada. En *Actas del I Congreso Nacional de Fomento de Actitudes éticas en el ámbito de la Educación Física y el Deporte*. Sierra Nevada 27-29 de noviembre de 2009, pp. 201-216.
- Gámez Sánchez, L. y Ortega Becerra, M.A. (2009). La educación del consumidor, un valor a tener en cuenta. En *Actas de las I Jornadas de Salud en la Educación*, p.p. 167-178. Granada.
- Gaona Pérez, A. (2000). Desarrollo Sostenible y desarrollo solidario. En: *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, núm. 15, p. 87.
- García Clanclini, N. (1985). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Editorial Grijalbo.
- García Colmerares, C. (2000). Persona y consumo. Implicaciones educativas. *Tabaque*, nº 12-13. pp.11-25.
- García del Junco, J. (1990). *La marca y su estrategia en el marketing*. Sevilla: Ediciones Pasarela.

- García Fernández, L. y Garita Azofeifa, E. (2007). Relación entre la satisfacción con la imagen corporal, autoconcepto físico, índice de masa corporal y factores socioculturales en mujeres adolescentes costarricenses. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*. Vol. 5, Nº 1, 13-27.
- García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid: Instituto de la Juventud.
- García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995*. (Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores). En J. Durán (Ed.): *El Deporte en la sociedad española (1975-1995)*. Curso de actualización del profesorado del ciclo formativo de grado superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas. Madrid: Ministerio de Cultura.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos de la última década del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- García Hernández, M. D.; Ramírez Rodríguez, G. y Lima Zamora, A. (1998). La construcción de valores en la familia en: *Familia y desarrollo humano*, M. J. Rodrigo y Jesús Palacios (Coords.). Madrid: Alianza.
- García, E. (1999). *El trampolín Fáustico: ciencia mito y poder en el desarrollo sostenible*. Valencia: Ediciones Tilde.
- García, J.E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en Educación Ambiental, *Investigación en la Escuela*, 37, 15-32.
- Gardner, M. (1996). *School meals Survey*. Gardner Education Services: Kenly, UK.
- Garitaonandia, C.; Juaristi, P. y Oleaga, J.A. (1998). Las relaciones de los niños y los jóvenes con las viejas y las nuevas tecnologías de la Información, *Revista ZER*, Nº4, pp.131-161. Disponible en: <http://www.ehu.es/zer>.
- Garner, D.M. y Garfinkel, P.E. (1981). Body image in anorexia nervosa: measurement, theory and clinical implications. *International Journal of Psychiatric in Medicine*, nº 3, pp. 263-284.
- Garon, D. (1996). *Una ludoteca para ti*. Québec: CIDE-OMEP,
- Gaspar de Matos, M. y Sardinha, L. (1999). *Estilos de vida activos e qualidade de vida*. En L. Sardinha, M. Gaspar de Matos y I. Loureiro (Eds.), *Promocao da saúde. Modelos e práticas de intervencao nos âmbitos da actividade física, nutricao e tabagismo* (pp. 162-181). Lisboa: Facultad de Motricidad Humana.

- Gerbner, G. (2005). Explosión de violencia en los Medios Globales (Global Media Mayhem). *Global media journal*, Vol. 2, N° 3, 2005
- Gershaw, A.P; Sprafkin, R.P.; Gershaw, N.L. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gil Madrona, P. (2002). Hábitos en relación con la adquisición y consumo de prendas y productos deportivos de los alumnos/as aprendices de maestro en la escuela de magisterio de Albacete. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, nº. 17, 2002, p.p. 73-92.
- Gil Madrona, P. y García López, L.M. (2003). Actitudes ante el consumo de productos deportivos de los estudiantes de magisterio. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, nº. 20-21, 2003 , pags. 159-184
- Gill, V. y Holloway, S. (2002). Ciberkids? Exploring children's identities and social networks in on line and off line worlds. (Association of American Geographers ed., pp. 302-319). Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing. Disponible en; <http://www.blackwellsynergy.com/doi/abs/10.1111/14678306.00292>.
- Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. London y New York: Continuum.
- Giménez Fuentes-Guerra, F.J. (2000). Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez Fuentes-Guerra, F.J. y Castillo Viera, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 6 - N° 31 - Febrero de 2001*.
- Giménez Fuentes-Guerra, J. y Díaz Trillo, M. (2002). Diccionario de Educación Física en Primaria. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*. Buenos Aires. Año 8. nº. 47. Abril de 2002.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gobierno de Aragón (2009), Catálogo Aragonés de Buenas Prácticas Ambientales. Disponible en: <http://portal.aragon.es/portal/page/portal/medioambiente/eduamb/sensibilizacion/catalogo>
- Gobierno de España (2009). Disponible en: <http://www.lamoncloa.es/default.htm>.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldstein, J.; Arnold, P. y Goodhart, A. (1973). The use of structured learning for empathy enhancement in paraprofessional psychotherapist training. *Journal of Community Psychology*, 1.
- Gómez Calderón, B. (2005). Disfunciones de la Socialización a través de los Medios de Comunicación. *Revista electrónica Razón y Palabra*, 44. abril-mayo, 2005.

- Gómez López, M.; Ruiz Juan, F.; García Montes, M.E. y Valero Valenzuela, A. (2008). Característica de la demanda físico-deportiva del alumnado almeriense de educación secundaria post obligatoria. Universidad de Murcia. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, Vol. 1, nº. 1, 2008.
- González-Anleo, J. (dir.) (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema educativo*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- González-Anleo, J. M. (2005). Jóvenes y valores cívico-políticos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, nº. 13, pags. 59-70.
- González Feroso, C. (2008). Consumo de medios de comunicación en una población infanto-juvenil. *Pediatría de Atención Primaria*. 2008; 10: 245-59
- González Gaudiano, E. (2000). *La transversalidad de la educación ambiental en el curriculum de la enseñanza básica*. CENEAN. Educación y Formación Ambiental. Ministerio de Medio Ambiente.
- González Lucini, F. (2004). *Cuaderno de a bordo. Libro del docente*. Buenos Aires: Gram.
- Goody, J. (2001). *La familia europea: ensayo histórico-arqueológico*. Barcelona: Crítica.
- Gorris, J. M^a. (2003). *El juguete y el juego*. Madrid: Editorial Avance S.A.
- Gratton, C. (2002). *Previsiones sobre el gasto de los consumidores en deporte*. Sport Industry Research Centre. Sheffield Hallam University.
- Green, S. M. y Burley, V. J.I. (1996). The effects of snacking on energy intake and body weight. *BNF Nutrition Bulletin*, 21, 103-107.
- Greenbaum, Y.L. (1988). *The Practical Handbook and Guide to Focus Group Research*. Lexington: Lexington books.
- Grinder, R.E. (1972). *Adolescencia*. México: Limusa
- Guijarro A.; López, C.; Portugal, A.; Espejo, I.; Fernández, D. y Ávila, J.F. (2001). ¿Tenemos el enemigo en casa? El niño y la televisión. *Acta Pediatr Esp*, 2001; 59:131-40.
- Guillén Rodríguez, P. C. (2004). Educación, medio ambiente y desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 11 - Educación Ambiental: Teoría y Práctica.
- Gutiérrez Pérez, J. (1995). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- Gutiérrez, J.; Benayas, J. y Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de Educación – Nº 40*.
- Gutiérrez, M. C. (2000). La educación para el consumo en el ámbito escolar. *Educadores*, nº 193-194, enero-junio, 197- 203.

H

- Hahn, E. (1988). *El entrenamiento con niños*. Barcelona: Martinez Roca.
- Havlena, W. y Desarbo, W. (1991). On the Measurement of Perceived Consumer Risk, *Decisión Sciences* 22 (1), p.p. 927-939
- Heckler, S., Childers, T. y Arunachalam, R. (1989). Intergenerational influences in adult buying behaviors: An examination of moderating factors. *Advances in consumer Research*, vol. 16, pp. 276-284
- Heinemann, K, (1999). *Sociología de las Organizaciones Voluntarias. El ejemplo del Club Deportivo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Helmer, O. (1983). En *Using Delphi Technique*. Disponible en: http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/
- Hernán, M.; Ramos, M. y Fernández, A. (2002). Salud y Juventud. *Gaceta Sanitaria*, 2002; 16: 298-307.
- Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez Buendía, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. MEC. Madrid.
- Hernández Morales, A. (2002). Reflexión sobre la incorporación de los ejes transversales a los P.E.C. y a los P.C.C. *La Gaveta*, nº 8, 18-20. Junio 2002.
- Hettne, B. (1995). Introduction: The International Political Economy, en B. Hettne (ed.), *International Political Economy. Understanding Global Disorder*. Halifax, Nova Scotia/Londres, Fernwood Publishing/Zed Books, pp. 1-30.
- HMI (2004). *Starting Early: Food and Nutrition Education of Young Children*. HMI 2292. Disponible en: <http://www.ofsted.gov.uk>
- Holbrook, M. B. y Hirschman, E. (1982). The experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings and fun, *Journal of Consumer Research*, 132-140.

I

- Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- INE (Instituto Nacional de Estadística). (2007). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares*. Disponible en: <http://www.ine.es>
- Información Técnica y Científica SL. (2002). Estudio de Opinión sobre *Los hábitos de consumo escolares*. Disponible en http://www.infortecnica.com/estadistica/CEC/septiembre02/escolares_septiembre02.html.
- Informe de Greenpeace de 02/2006: Situación de las basuras en España.
- Informe televidente 2.0 consumo audiovisual en nuevos dispositivos en España. Disponible en http://tcanalysis.com/uploads/2009/06/televidente_2.0_ejecutivo.pdf
- Infortécnica (2002). *Los hábitos de consumo escolares de los niños y niñas españoles*. Madrid: Información Técnica y Científica SL.
- Instituto Nacional de Consumo (2005). *Sondeo sobre los hábitos de consumo de televisión y de nuevas tecnologías de la infancia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Instituto Nacional de Consumo (2008). *Hábitos de compra de los jóvenes consumidores españoles*. Disponible en: http://www.consumo-inc.es/Informes/ind_juv.htm
- Instituto Papelero Español (2007). Disponible en: <http://www.ipe.es/upload/Bolet%C3%ADn%20Reciclaje%203.pdf>.
- Integrantes de la Comisión 2 de la RED E CONS . Disponible en: <http://consumo.asturias.es/export/sites/default/consumo/consumoastur/consumoastur-documentos/manualconsumidor.pdf> .

J

- Jerez Mir, R. (1990). *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. Qualitative Methodology. December. pp. 602-610.
- John, D.R. (1999). Consumer socialization of children: a retrospective look at 25 years of research. *Journal of Consumer Research*, 26, 1-42.
- Jones, M. y Schumann, D.W. (2000). The strategic use of celebrity athlete endorsers in sports illustrated: an historic perspective. *Sport Marketing Quarterly*, 9, 65-76.

K

- Kaminsky, G. (1990). *Socialización*. México: Trillas.
- Kapferer, J. (1992). *La marca, capital de la empresa*. Bilbao: Deusto.
- Kenneth, J. (2000). *La cultura de la satisfacción*. Madrid: Ariel.
- Kohlberg, L. (1976). Stage and sequence. The cognitive developmental approach to socialization. En: D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: and McNally.
- Kon, I.S. (1990). *Psicología de la Edad Juvenil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. Costa Rica: UNFPA.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kristjansson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35, 1, 37-49.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kubik, M.I.; Lytle, L.A.; Hannan, P.J.; Story, M. y Perry, Ch. L. (2002). Food-related beliefs, eating behavior, and classroom food practices of middle school teacher. *Journal of School Health*, 72, 339,345.
- Kwon, H.H. y Armstrong, K.L. (2002). Factors influencing impulse buying of sport team licensed merchandise. *Sport Marketing Quarterly*, Vol. 11, nº 3, pp.151-164.

L

- LOGSE (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 4/10/90.
- Laidi, Z. (2000). *Un mundo sin sentido*, México: Fondo de Cultura Económica. Trad. De la ed. francesa: *Un monde privé de sens*. Paris: Fayard.
- Lakin, E. (3003). Food, exercise and lifestyle: an initial teacher trainee perspective. *International Journal of Consumer Studies*, 26, 188-198.
- Lakin, L. y Littledike M. (2002). Health promoting schools: integrated practices to develop critical thinking and healthy lifestyles through farming, growing and healthy eating. *International Journal of Consumer Studies*, 32, 253-259.

- Lambin, J. (2003). *Le Marketing Strategique*. London: McGraw Hill.
- Lasibille, G. y Navarro, M^a.L. (1997). Un análisis de los gastos privados de educación en Andalucía. *Estudios regionales*, N^o 49 (1997), pp. 65-86.
- Latapí, P. (1981). Tendencias de la investigación acción de adultos en América Latina. Pátzcuaro: CREFAL.
- Latiesa, M. (1996). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. Garcia, J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Latorre Beltran, A.; Arnal, J. y Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lavilla Rojo, F.J. (2007). *La televisión y los niños*. Clínica Universidad de Navarra. Disponible en: <http://www.cun.es/>
- Lazarus, R.S. (1966). *Behavioural therapy and beyond*. New Cork: McGraw-Hill.
- LEA (2007). Ley 17/2007 de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía.
- Lenhart, A.; Madden, M.; Rankin, A. y Smith, A. (2007). *Teens and Social Media. The use of social media gains a greater foothold in teen life as they embrace the conversational nature of interactive online media*. Pew Internet & American Life Project. Disponible en: <http://www.perinternet.org>
- León, J.L. (1996). *Los efectos de la publicidad*. Buenos Aires: Ariel Comunicación.
- Levine, M. (1997). *La violencia en los medios de comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Levine, R. A. (2003). *Socialización infantil*. Comparative Education Research Centre. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* Vol. 9. N^o 3.
- Ley 26/1984, de 19 julio 1984. General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios.
- Leyton, A. (2003). *Marcas*. Disponible en: <http://www.monografía.com>.
- Lieberman, A.M. (1975). Social skills training with relapsing schizophrenic: An experimental analysis. *Behaviour Modification*, 8.
- Liceras, A. (2005). Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 46, 2005, pp. 109-124.
- Lindstorm, M. (2003). *Brandchild: remarkable insights into the minds of today's global kids and their relationships with brands*. Londres: Kogan Page.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LOGSE (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4/X),
- Lomas, C. (1998). Textos y contextos de la persuasión. *Cuadernos de Pedagogía* n^o 267. p.p. 77-84.

- López López, J. R. (2008). Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia. *EDINUM salud*, nº 1.
- López Martínez, M. (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos. Tomo I*. pp. 348-351. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Losada, R. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid. Thomson, D.L.
- Loughlin, C.E y Suina, J.H. (1990). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata y centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lumsden, L. (2000). Políticas de uniformes y códigos de vestuario (Uniforms and Dress-Code Policies). ERIC Digest. Disponible en: <http://www.ericdigests.org/2003-3/uniformes.html>.
- Lundstrum, W.G.; Zikmund, W.G. y Sciglimpaglia, D. (1979). Reference group influence on product and brand choice: update of a classic study, en R.S. Franz, R.M. Hopkins y A.G.
- Luque, A. (1999). Educar globalmente para cambiar el futuro. Algunas propuestas para el centro y el aula. *Investigación en la Escuela*, 37, 33-45.

M

- Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Maceiras García, L. y Segovia Largo, Á. (2002). Segundo estudio sobre la alimentación en la población escolar de Galicia (España). *IV Congreso Virtual de Cardiología. Epidemiología y Prevención*, 101-110.
- Madrigal-Fritsch, H.; De Irala-Estévez, L.; Martínez-González, M. A.; Kearney, J.; Gibney, M. y Martínez-Hernández, J. A. (1999). Percepción de la imagen corporal como aproximación cualitativa al estado de nutrición. *Salud pública de México / vol.41, nº.6, noviembre-diciembre de 199*.
- Mahan, L.K. y Escott-Stump, S. (2000). *Nutrición y dietoterapia de Krause* (9ª ed.) Madrid: McGraw Hill-Interamericana.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE-MEC.

- Mariachiara, M.D.; Piero Amodio, MD.; Maria Dal Zio, M.D.; Andrea Vianello, S.D. y Giacinta Porqueddu Zacchello, M.D. (1997). The Use of Television in 2- to 8-Year-Old Children and the Attitude of Parents About Such Use. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 1997; 151 (1):22-26.
- Marín Ibáñez, R. (1994). *Los valores un desafío permanente*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo para la mejora de habilidades sociales, valores y actitudes en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Marshall, W.A. y Tanner, J.M. (1970). Variations in the pattern of pubertal changes in boys. *Arch Dis Child*; 45: 13-23.
- Marshall, W.A. y Tanner, J. M. (1969). Variations in pattern of pubertal changes in girls. *Arch Dis Child.* 44: 291-303.
- Marta Lazo, C. (2005). Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familiar, escuela y medios de comunicación. *Revista Comunicación y Hombre*, nº1, año 2005.
- Marta Lazo, C. y Gabelas Barroso, J. A. (2008). La televisión: epicentro de la convergencia entre pantallas. *Enlace*, abr. 2008, vol.5, no.1, p.11-23.
- Martín Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 42, Septiembre-Diciembre 2006. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie42a04.htm>.
- Martín, J. y Berbel, J. (2005). Metodología para la caracterización económica del uso industrial del agua bajo la aplicación de la Directiva Marco de Agua en la Demarcación Hidrográfica del Guadalquivir. En: López-Geta, J.A.; Rubio Campos, J.C y Martín Machuca, M. (eds). *VI Simposio del Agua en Andalucía*. Tomo I. Ed: Instituto Geológico y Minero de España (563-574).
- Martínez Álvarez, J.R.; Serrano Morago, L.; Iglesias Rosado, C. e Izquierdo Pulido, M. (2005). Trascendencia nutricional del desayuno y del segundo desayuno en la población escolar y adolescente española. En: Martínez Álvarez JR y Iglesias Rosado, C. eds. *Actualización en Nutrición 2005: evidencias en nutrición*. Sanitaria 2000: Madrid, 2005. p 11-26.
- Martínez Rodrigo, S. (2005). Los niños ante la publicidad televisiva. *Revista Comunicación y Hombre*. nº 1. Año 2005
- Martínez Sánchez, C. (2000). Hacia una educación del consumidor desde la Educación Física y el deporte. *Revista digital-Buenos Aires*. Año 5, nº 24. Agosto de 2000.

- Martínez, M. E.; Toro, J.; Salamero, M.; Blecua, M.J. y Zaragoza, M. (1993). Influencias socioculturales sobre las actitudes y conductas femeninas relacionadas con el cuerpo y la alimentación. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*. 1993; 20(2): 51-65.
- Martínez, M^a T. (2008). Valores para un consumo responsable de juegos y juguetes. *Juguete Seguro*. Disponible en: http://www.jugueteseguro.com/web/cas/05_article.asp?id=46&idCategoria=3
- Martínez-Salanova Sánchez, E. y Peralta Ferreira, I. (1996). La educación para el consumo crítico de la televisión debe iniciarse en la familia. *Comunicar* n^o 7. Ejemplar dedicado a: Hacia un consumo «inteligente» de la comunicación, p.p. 60-67.
- Mc Millan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mc Neal, J, y Chyon-Hwa, Y. (2003). Consumer behavior of Chinese children: 1995-2002. *Journal of Consumer Marketing*, 20, 542-554.
- Mc Neal, J. U. (2000). *Children as consumers of Commercial and Social Products*. Pan American Health Organization. Washington, DC.
- McMahon, B. y Quin, R. (1997). *Historia y estereotipos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Primaria: Transversales. Educación del Consumidor*. Madrid: MEC.
- Medeiros Fiates, M. R.; Dias de Mello Castanho. R. y Texeira, E. (2007). Consumer behaviour of brazilian primary school students: findings from focus group interviews. *International Journal of Consumer Studies*, Volume 32, Issue 2, p.p. 157 – 162.
- Medrano Mir, G. (1995). *El gozo de aprender a tiempo*. Huesca: Pirineos.
- Meenaghan, A. y Russel, J. (1974). The role of sponsorship in the marketing communications mix. *Internacional Journal of Advertising*, 10, 35-47.
- Milazzo, L. (2006). *Concepto de Socialización*. Monografías. Disponible en: <http://www.Concepto de socialización – Monografías.com>.
- Millán Puelles, A. (1999). *Economía y libertad*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Ministerio De Educación y Ciencia (2005). Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Información general: Disponible en: <http://www.educaweb.com/centros/centro-7927-centro-nacional-de-informacion-y-comunicacion-educativa-del-ministerio-de-educacion--cultura-y-depor-madrid.html>
- Ministerio de Sanidad y Consumo, Instituto Nacional de Consumo (2008). *Sondeo sobre los hábitos de consumo de televisión y de nuevas tecnologías de la infancia y juventud*. Disponible en:

- http://www.ceaccu.org/docspdf/sondeo_habitos_consumo_nuevas_tecnologias.pdf
- Monge, R. (2005). Ingesta de nutrientes en adolescentes y factores psicosociales asociados. *J Am Coll Nutr.* 2005; 4: 286-293.
- Monjas, M.I. y de la Paz González, B. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social.* Salamanca: Trilce.
- Monjas, M.I. y de la Paz González, B. (1998). *Habilidades sociales en el currículo.* CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Montenegro, H. y Guajardo, H. (1994). *Psiquiatría del niño y del Adolescente.* Santiago: Editorial Salvador.
- Montil, M.; Barriopedro, M.I. y Olivan, J. (2005). El sedentarismo en la infancia. Los niveles de actividad física en niños/as de la Comunidad Autónoma de Madrid. *Apunts;* 82: 5-11.
- Morales, A. (2009). *Relación entre condición física, composición corporal y hábitos saludables en escolares de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) de Málaga.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Moreno Arroyo, M.P.; Moreno Domínguez, A.; García González, L.; Gil Arias, A.; Villar Álvarez, F. (2008). Análisis de los aspectos considerados por los jugadores de voleibol en la toma de decisiones en el saque. En *Actas: Congreso Internacional sobre entrenamiento en Voleibol.* Valladolid, 8 y 9 de noviembre de 2008.
- Moreno Arroyo, M.P.; Cervelló Gimeno, E.M.; Santos del Campo, J.A; Iglesias Gallego, D. (2003). Influencia del empleo de juegos cooperativos y competitivos de voleibol en la detección de zonas libres en el campo contrario. *Kronos: revista universitaria de la actividad física y el deporte,* Nº. 3, 2003, págs. 19-28.
- Moreno, J.A.; Rodríguez, P.L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física,* 11, 2, 14-28.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.
- Morón, J.A. (1996). Padres y niños europeos ante el consumo de televisión. *Comunicar,* 7. pp. 73.76.
- Moulian, T. (1998). *El consumo me consume.* Santiago de Chile: LOM
- Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo* Madrid: Ibérico Europea de ediciones.
- Muñoz Lacalle, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación,* vol. 8, n.0 2,1997. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid,

- Muñoz, A. y Martí, A. (2008). Dieta durante la infancia y la adolescencia. En: Salas-Salvadó, J.; Bonada, A.; Trallero, R. y Saló M. E. editores. *Nutrición y dietética clínica*. 2nd edición.
- Musen, P.; Conger, J.J. y Kagan, J. (1979). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas.

N

- Naredo, J.M. (2006). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*". Madrid: Ed. Siglo XXI.
- National Audit Office (2001). *Tackling Obesity in England: Report by the Controller and Auditor General*. London: The Stationary Office.
- Navarrete Moreno, L. (2004). *Curso de Verano Universidad Complutense de Madrid. 3-5 Agosto 2004*.
- Navarro Morcillo, L.F. (2003). Los hábitos de consumo en medios en comunicación en los jóvenes cordobeses. *Comunicar 21, Revista Científica de Comunicación y Educación*, pp.167-171.
- Nota Financiera (2009). Cambios en los hábitos de consumo: los niños. *Periódico Digital Nota Financiera*. Disponible en <http://notafinanciera.com/2009/06/cambios-en-los-habitos-de-consumo-los-ninos/>
- Northcutt, N. y McCoy, D. (2004). *Interactive qualitative analysis: A systems method for qualitative research*. Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications, Inc.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO-Pearson.
- Novo, María (2004). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación* nº11 - Educación Ambiental: Teoría y Práctica.
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Núñez Andrés, M.C. (2006). *Muchos padres han delegado su papel de educar en valores en otras instituciones como la escuela*. Disponible en: http://pedagogiaplicada.uab.cat/adonat/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=1.
- Núñez Gómez, P.; Rodríguez del Barrio, A. y García Álvarez, J. (2008). Aportaciones de la investigación cualitativa sobre videojuegos. *Doxa.comunicación*, nº 6, 297-316

O

- O.M.S. (1975). *El Embarazo y el Aborto en la Adolescencia*. Informe de la reunión de la OMS celebrada en Ginebra.
- O.M.S. (2005). Promoting fruit and vegetable consumption around the world. Disponible en: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/fruit/en/index1.html>
- O'Reilly, J.N. y Braedley, L.A. (2008). Celebrity athletes and athletic clothing design: branding female tennis players. *International Journal of Sports Management and Marketing*, 3, 119-139.
- Oblinger, D. y Oblinger, J. (2005). *Educating the next generation*. Educase. Disponible en: <http://www.educase.edu/educatingyhenextgen>
- OCU (2009). Cuadrando la vuelta al cole Escalonar la compra y tirar de fondo de armario. Disponible en: <http://www2.deia.com/es/imprensa/2009/08/31/bizkaia/gizartea/591329.php>
- Ohl, F. y Taks, M. (2007). Secondary socialisation and the consumption of sporting goods: cross cultural dimensions. *International Journal of Sports Management and Marketing*, 2, 10-174.
- Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion". *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2. N. 2. pp. 141-146.
- Oración, M.M. (2000). *La transversalidad en la educación moral: sus implicancias y alcance*. OEI - Programas - Educación en Valores - Sala de lectura. Disponible en <http://www.campus-oei.org/valores/oraison.htm>
- Orden de 14 de marzo de 2003, por la que se aprueba el mapa de comarcas de Andalucía a efectos de la planificación de la oferta turística y deportiva.
- Ortiz Camacho, M.M. (2002). *Expresión corporal: una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Otero, J.M.; Isla, F. y Fernández, A. (2000). *Estudio socioeconómico del deporte en Andalucía, 1998-1999*. Junta de Andalucía: Consejería de Turismo y Deporte.
- Otero, J.M.; Isla, F. y Fernández, A. (2001). *La Incidencia económica del deporte en Andalucía. Incidencia económica del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

P

- Palacios Aguilar, J.; Toja Reboredo, B. y Abrales Valeiras, A. (2001). Latas: Material alternativo para los juegos. *Revista Digital SEDE*.

- Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and researh method*. Newbury Park, CA: SAGE, Publication Inc.
- Pérez Alonso-Geta. P.M, y Cánovas Leonhardt, P. (2003). *El impacto socializador de la TV en niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana.
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez López, J.A. (1991). *La teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*. Madrid: Rialp.
- Pérez Rodrigo, C.; Aranceta Bartrina, J.; Ribas Barba, L. y Majen Serra, L. (2004). Alimentación en la infancia y adolescencia. En: Iglesias Rosado, C. y Gómez Candela, C. (eds.) *Actualización en Nutrición. Sanitaria 2000*: Madrid, 2004. p.p. 288-305.
- Pérez Tornero, J. M. (2004). *Libro blanco sobre la educación en el entorno audiovisual*. Barcelona: Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC).
- Pérez, P.M. y Canovas, P. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años*. Estudio interdisciplinar. Madrid: S.M.
- Pérez-Díaz, V.; Chulia, E. y Valiente, E.C. (2000). *La familia española en el año 2000*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Pérez-Rodrigo, C.; Ribas, L.; Serra-Majem, L. y Aranceta, J. (2003). Food preferences of Spanish children and young people: the enKid study. *Eur J Clin Nutr*, 57(Suppl 1): S45-S48;
- Péruña de Torres, L.A.; Lluch, C.; Ruiz Moral, R.; Espejo Espejo, J.; Tapia, G. y Mengual Luque, P. (1998). Hábitos alimentarios de escolares de una Zona de Salud de Córdoba. *Revista Española de Salud Pública*, 72(2): 147-150.
- Piaget, J. (1961). *Les mecanismes perceptifs*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Morata.
- Pieron, M. (1999). Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física escolar. En *Actas: I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*. 379-401. Jerez de la Frontera.
- Piéron, M.; Telama, R.; Almond, L. y Carreiro da Costa, F. (1999). Estilo de vida de jóvenes europeos: Un estudio comparativo. *Revista de Educación Física*, 76, 5-13.
- Pliner, P.; Darke, P.; Abramovitch, R. y Freedma, J. (1994). Children's consumer behavior in a store with unattractive merchandise: the caveat emptorium. *Journal of Economic Psychology*, 15, 449-465.

- Ponce, A. y Gargallo, F. (1999). *Reciclo, construyo, juego y me divierto*. Madrid: Editorial CCS.
- Pope, N.K. y Voges, K.E. (1994). Sponsorship evaluation: Does it match the motive and mechanism?' *Sport Marketing Quarterly*, 3(4), 37-45.
- Portilla, I. e Izco, E. (2006). *Los adolescentes españoles y las marcas de ropa*. Universidad de Navarra.
- Posada Ramos, J.M.; Jiménez Viñuela, M.A. y Rodríguez Díaz, F. (2006). Competencia social y habilidades sociales: adaptación e intervención desde el ámbito escolar. *Revista Electrónica Ábaco*. 21/22
- Posadas Kalman, V. (2009). *Tratamiento del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Pozuelos, F.J. y Travé, G. (1998). *Para una alimentación saludable en la Educación Primaria*. En: Consejería de Educación y Ciencia. Colección de Materiales para la Formación. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Protocolo de Kyoto (1997). Disponible en: http://www.energiaysociedad.es/documentos/E1_Protocolo_de_Kioto.pdf
- Pruzinsky, T. y Cash, T.F. (1990). Integrative themes in body-image development, deviance, and change. En T.F, Cash y T. Pruzinsky, *Body Images. Development, Deviance and Change*, pp. 337-349. N. York: The Guilford Press.
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig Rovira, J.M. y Martínez Marín, M. (1989). *La educación moral y democracia*. Barcelona: Alertes.
- Pujol, R.M. (1993). Un enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 218, octubre, Fontalba, Barcelona, pp. 20-27.
- Pujol, R.M. (1996). *Eixos Transversals. L' educació del consumidor*. Barcelona: Conselleria de Comerç, Consum i Turismo.

R

- Raich, R.M.; Mora, M.; Soler, A.; Avila, C.; Clos, I. y Zapater, L. (1994). Revisión de la evaluación y tratamiento del trastorno de la imagen corporal y su adaptación en una muestra de estudiantes. *Psicologemas*, nº 8, 81-89.

- Rao, A.R. y Monroe, K.B. (1989). The Effect of Price, Brand Name and Store Name on Buyers' Perceptions of Product Quality: An Integrative Review. *Journal of Marketing Research*, 26, p.p.351-357.
- Raths, L.E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: UTEHA.
- Raviolo, A.; Siracusa, P. y Herbel, M. (2000). Desarrollo de actitudes hacia el cuidado de la energía: experiencia en la formación de maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 2000, 18 (1), 79-86.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria
- Red Telemática Averroes (2009). Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/proyectos Innovadores/EducacionAmbiental/Seccion/red_andaluza_ecoescuelas / red_ecoescuelas_portada](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/proyectos%20Innovadores/EducacionAmbiental/Seccion/red_andaluza_ecoescuelas%20/ red_ecoescuelas_portada)
- RED (2003). *Revista de Educación del Consumidor* nº 1. Primer semestre 2003. Gobierno de Castilla León.
- Reynolds, J. (2000). Learning and teaching considerations for school-based adolescent food and nutrition education. *Journal of the Home Economics Institute of Australia*, 7, 14-26.
- Richardson, J.T.E. (Ed) (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and Social Sciences*. Leicester: BPS Books
- Rico, J. (2007). Juguetes responsables. Suplemento del *País Semanal de la Navidad* 2007.
- Rivadeneira, M. (2001). Selección y optimización de recursos materiales favorecedores del desarrollo de Educación Física. *Revista Digital EFDeportes*. Año 7. Nº 35. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd68/recicla.htm>
- Rivera, J.; Arellano, R. y Molero, A. (2000). *Conducta del consumidor. Estrategias y tácticas aplicadas al Marketing*. Madrid: ESIC Editorial.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Editorial Visor.
- Rodríguez Oquendo, F.J. (1993). La literatura y el juego. En Andrés Triperro, T. (comp.): *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Pablo Montesino.
- Rodríguez, M. (2003). Necesidad de creación de unidades de adolescencia. *An Pediatr*. 58, p.p.104-106.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M. (2003). Necesidad de creación de unidades de adolescencia. *An Pediatr*. 2003; 58: p.p.104-106.

- Roedder, D. (1999). Consumer socialization of children: a retrospective look at twentyfive years of research. *Journal of Consumer Research*, vol 26, nº 3, diciembre:183-220.
- Romero, S. (2002). Cultura y Deporte hacia comportamientos no discriminatorios. *I Congreso Internacional sobre Interculturalidad y Deporte*. Universidad de Cartagena.
- Roso, M. (2009). *¿Escuela pública con uniforme?*. Abcsevilla.es. Disponible en: <http://www.abcdesevilla.es/20091108/cordoba-cordoba/escuela-publica-uniforme-20091108.html>
- Rostow, W.W. (1969). *The stages of Economic Growth. A Non-Communist Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roy, D.P. y Cornwell, T.B. (1999), A managerial perspective on the creation of brand knowledge through event sponsorship. Paper presented to *American Marketing Association Winter Educator's Conference*, St. Petersburg, FL. February 20-23.
- Ruiz Corbella, M. (2003). *La educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz Juan, F.; García Montes, M.E. y Gómez López, M. (2005). *Hábitos físico deportivos en centros escolares y universitarios*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz San Román, J.A. (2008). *Niños y pantallas. Oportunidades y retos de una relación en transformación*. Colección Mediterráneo Económico: "Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura", nº 14. Edita: CAJAMAR Caja Rural, Sociedad.
- Ruiz, J. (2006). Plan para la promoción de la Actividad Física y la Alimentación Equilibrada 2004-2008. *Actas del IV Congreso Nacional de Deporte Escolar*. Dos Hermanas (Sevilla).
- Ruiz, J. y Morales, C. (2000). *Utilización de material reciclado en la animación deportiva*. Escuela Canaria del Deporte. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Tenerife.
- Ruxton, C.H.; Kirk, R. y Belton, N. R. (1996). Energy and nutrients intakes. *British Journal of Nutrition*, 75, 151-160.

S

- Sádaba, J. (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid: Editorial Maeva.
- Sáenz López Buñuel, P.; Ibáñez Godoy, S. y Giménez Fuentes Guerra, F.J. (1999). La motivación en las clases de Educación Física. *Revista*

- EFdeportes. Revista Digital*, Año 4 · Nº 17 | Buenos Aires, diciembre 1999.
- Sáenz-López, P; Manzano, I; Sicilia, A; Valera, R.; Cañadas, F.; Delgado, M.A y Gutiérrez, M. (2003). Los espacios utilizados en las clases de Educación Física: En: *Instalaciones deportivas en el ámbito escolar*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Sáenz-López Buñuel, P. (2005). El deporte como contenido y práctica educativa. En: *Valores del deporte en la educación: (Año europeo de Educación a través del Deporte)*. coord. por M. Vizuet Carrizosa, V. García Preciado, 2005, pp. 29-62.
- Sallis, J.F. (2000). Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Med Sci Sports Exerc*; 32: 1598-1600.
- Sánchez Cepeda J.S. (2002). *Diagnóstico y perspectiva de la Educación Ambiental en Extremadura*. Tesis doctoral: Universidad de Extremadura.
- Sánchez, A.; Muñoz, E. y Fernández, F. (2001). La creación de espacios de fantasía en Educación Física. Una experiencia práctica con alumnos/as de tercer ciclo de educación primaria. 109-116. *En Actas del IV Congreso de la Educación Física y el deporte escolar*. Caja Cantabria. Santander.
- Sánchez, L.; Megías, I. y Rodríguez, E. (2004). *Jóvenes y publicidad: Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Madrid: INJUVE-FAD
- Sánchez, R. (1996). *Desarrollo humano y socialización*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Sandvoss, C. (2005). *Fans*. Cambridge: Polity Press.
- Santos Guerra, M.A. (1996). Democracia Escolar o el Problema de la Nieve Frita. En: *Volver a Pensar la Educación*, vol. 1, Madrid: Editorial Morata.
- Santrock, J.W. (2004). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw Hill.
- Sarlé, P. (1999). *El lugar del juego en el Jardín de Infantes*. Tesis de Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Savater, F. (1994). Biología y ética del amor propio. En Nadal, J. (Ed), *El mundo que viene*. Madrid: Alianza.
- Scottish Office (1996). *Scotland's Health*. Edinburgh: HMSO.
- Sen, A. y Kliks Berg, B. (2007). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto
- Serra Majem, L. y Aranceta Bartrina, J. (2000). Desayuno y equilibrio alimentario: *Estudio enKid*. Barcelona: Masson.
- Serrano, G.; Godás, A.; Rodríguez, D. y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8, 1 (25-44).
- Serrano, G.; Faro, F. y El-Astal, S. (2004). La adolescencia en España, Palestina y Portugal: análisis comparativo. *Psicothema*, Vol. 16, Nº. 3, pags. 468-475

- Sevillano García, M. L. y Perlado Ekman, L. (2005). Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 años. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, N° 25, 2.
- Shah, R. y Mittal, B. (1997). Toward a theory of intergenerational influence in consumer behavior: An exploratory essay, *Advances in Consumer Research*, vol. 24, pp. 55-60.
- Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Smart, B. (2005). *The sport star: modern sport and the cultural economy of sporting celebrity*. London: SAGE Publications.
- Smihily, M. (2007). *Internet usage in 2007. Households and individuals*. Eurostat, ICT statistics.
- Stone, G.; Joseph, M. y Jones, M. (2003). An exploratory study on the use of sports celebrities in advertising: a content analysis. *Sport Marketing Quarterly*, 12, 94-102.
- Stone, J. y Church, J. (1979). *Niñez y Adolescencia*. Buenos Aires: Hormé.
- Stuart, S.A.; Schröder, M.; Hughes, A. y Bower, J.A. (2004). Dimensional analysis of schoolchildren's food label comprehension: a pilot study. *International Journal of Consumer Studies*, 28, pp. 135–146.
- Summers, J.; Morgan, M. y Kanoyangwa, R. (2007). Teenage motivations for sport related consumption in Australia. In: *3rd Annual Sport Marketing Association Conference*, 10-12 Nov 2005, Tempe, Arizona. Disponible en: [Http://eprints.usq.edu.au/1463/1/Summers.pdf](http://eprints.usq.edu.au/1463/1/Summers.pdf)

T

- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/Alauda.
- Tedesco, J.C. (1996). Tendencias actuales de las reformas educativas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, N°. 11, 1995 (Ejemplar dedicado a: Educación Social y Administraciones Públicas), p.p. 13-20
- Telama, R. y Yang, X. (2000). Decline of physical activity from young to young adulthood in Finland. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32 (5), 1617-1622.
- Tercedor, P. (1994). Análisis de los factores de seguridad e higiene de las instalaciones deportivas de centros escolares. En: S. Romero. (coor.).

- Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- Tercedor, P.; González-Gross, M.; Montero, A.; Moreno, L.A.; Pérez, R. y Torralba, C. (2003). Avena Group. "Physical activity level in spanish adolescents. The avena study". *Actas del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida*. Granada, 2003.
- Thomas, J. (1983). Food habits and social change. *Nutrition and Food Science*, (1), 9-11.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining de new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Till, B. D. y Shimp, T.A. (1998). Endorsers in advertising: The case of negative celebrity information. *Journal of Advertising*, 27, 1, 67-82.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Toro, J. (1996). *El cuerpo como delito; Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. España: Ariel Ciencia.
- Torre Ramos, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Torres Campos, B. (2009). *La Educación en valores, actitudes y normas en Educación Secundaria*. Granada: Ediciones P&K.
- Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Torres Guerrero, J. (1993). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Tomo II. Granada: Calcamonía.
- Torres Guerrero, J. (1998). La actividad física y su vinculación a la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos del siglo XXI. En: *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar*. Coord. por Casimiro Andujar, A.; Ruiz Juan, F. y García López, A. Págs. 45-60
- Torres Guerrero, J. (2001). El Modelo Integrado de enseñanza- aprendizaje en voleibol. *En Jornadas Provinciales de Educación Física*. Centro de Profesores. Cádiz. CD.
- Torres Guerrero, J. (2005) Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. En *Actas I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Valencia. pp. 112-136. Fundación Deportiva Municipal.

- Torres Guerrero, J. (2005). Las actividades físicas de ocio y tiempo libre en el medio natural. Un espacio físico para la aventura de Educación Ambiental, en *Actas del Congreso Nacional de Educación Física y Medio Ambiente. Deporte, ocio recreativo y medio natural. El Bosque* (Cádiz) septiembre 2005. pp. 210-236.
- Torrubia, R. (1997). La ocupación del tiempo fuera del horario lectivo de los chicos y chicas de primaria. *II congreso de perspectivas de la educación en el tiempo libre*. Casa del Mar (Barcelona – Abril, 2007).
- Trejo Delarbre, R. (2006). *Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona: Gedisa.
- Tur Viñes, V. y Ramos Soler. I. (2008). *Marketing y Niños*. Madrid: Esic Editorial.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon (Serie Ed.), y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 863-932). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Turner, A. (1995). Pre-packed Food Labelling: past, present and future. *British Food Journal*, 91, 23-31.
- Turner, G. (2004). *Understanding celebrity*. London: Sage Publications.
- Tuvilla Rayo, J. (2002). *Reformas Educativas, Transversalidad y Derechos Humanos*. Disponible en: <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>

U

- Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (2008). *La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia*. Disponible en: http://www.laverdad.es/alicante/20081204/sociedad_murcia/movil-dispara-entre-ninos-20081204.html

V

- Vail, K. (2004). Raising the (Salad) Bar on Obesity. Prakken. Publications, Ann Arbor.
- Valera, G. (2009). Rol del docente en la enseñanza de valores. *Psicología y pedagogía*. Disponible en: <http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/02/rol-del-docente-en-la-enseñanza-de.html>
- Vallés Arandiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.

- Vallés Arandiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vara, E.; Montejo, R.; Martínez, I.; Orenga, E.; Medina, E. y Martínez, M.A. (1997). Predictores de adicción al tabaco en adultos jóvenes. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*; 29: 167-172
- Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5 (24):114-116.
- Vázquez, M. (2007). Cómo enseñar a los niños a manejar el dinero. *Consumer Eroski*, Disponible en: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2007/05/13/162611.php>
- Veblen, TH. (1899). *The Theory of Leisure Class*. New York: Modern Library.
- Velázquez Callado, C. (2001). Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Revista Digital Efdeportes- Buenos Aires - Año 7 - N° 36 - Mayo de 200*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>.
- Velásquez Callado, C. (1998). Jugamos con lo que tiramos. Una propuesta de reutilización de materiales de desecho para la práctica de actividad física. En: *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE.
- Vera, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y cuantitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia y trabajo*, 7 (15), 38-40.
- Vielle, J.P. (1989). Educación y trabajo: apuntes para un marco conceptual. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12 (1): 97-116.
- VIII Edición del Día Nacional de la Nutrición (*hoy no como en casa*). (2009). Disponible en http://www.infoalimentacion.com/noticias/2009/5/2668_comer_fuera_casa.asp
- Vila, J. (2007). *Revista Recupera* nº 49 de Mayo de 2007, citado en *Econoticias de tierra.org* el lunes 12 de noviembre de 2007.
- Vilches, A. y Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Presss.
- Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Villa, A.; Álvarez, M. y Ruiz, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Villani, R. y Del Río, C. (2007). *La paga mensual a los hijos ¿funciona?* Disponible en: http://www.consumer.es/web/es/economia_domestica/familia/2007/04/09/161486.php

- Villasante, T.R.; Montañés, M. y Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.
- Vizueté, M. (1990). La actividad corporal en la obra de Alfonso X "El Sabio". *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 4, 32.
- Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Editorial PPC.

W

- Wandel, M. (1997). Food labelling from a consumer perspective. *British Food Journal*, 99, 290-296.
- Ward, S. (1974). Consumer Socialization, *Journal of Consumer Research*, vol 1, sep. 1-14.
- Wellman, C. (2003). Do celebrated athletes have special responsibilities to be role models? An imagined dialog between Chares Barkley and Karl Malone. In J.Boxil (ed.). *Sport ethics: anthology*. Blackwell, Oxford.
- Whannel, G. (2002). *Media sports stars: masculinities and moralities*. London: Routledge.
- Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University: Press Palo Alto.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Z


- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.

Links (webs)

<http://www.monografía.com>.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm>
<http://consumo.asturias.es/export/sites/default/consumo/consumoastur/consumoastur-documentos/manualconsumidor.pdf> .
<Http://eprints.usq.edu.au/1463/1/Summers.pdf>
<http://jcciescomendadorjuandetavora.blogspot.com/2009/03/educacion-para-un-consumo-responsable.html>
<http://notafinanciera.com/2009/06/cambios-en-los-habitos-de-consumo-los-ninos/>
http://pedagogiaplicada.uab.cat/ado_nat/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=1.
<http://pequelia.es/13732/aumento-del-uso-de-telefonos-moviles-en-ninos/>
http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_169.htm
<http://portal.aragon.es/portal/page/portal/MEDIOAMBIENTE/EDUAMB/SENSIBILIZACION/CATALOGO>
<http://ec.aciprensa.com/h/habito.htm>
<http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/02/rol-del-docente-en-la-enseanza-de.html>
http://revista.consumer.es/web/es/20010901/actualidad/tema_de_portada/27735.php.
http://tcanalysis.com/uploads/2009/06/televidente_2.0_ejecutivo.pdf
<http://vlex.com/vid/influencia-grupos-referencia-adolescentes-50192695>
<http://www.abcdesevilla.es/20091108/cordoba-cordoba/escuela-publica-uniforme-20091108.html>
<http://www.abs.gov.au/>
<http://www.adese.es>
http://www.ausport.gov.au/information/scors/ERASS/exercise_recreation_and_sport_survey_past_reports/erass_2008
<http://www.avacu.es/publicaciones/index.php>.
<http://www.az3.in/tecnologia/116-los-jovenes-qipodq.html>
<http://www.blackwellsynergy.com/doi/abs/10.1111/14678306.00292>
<http://www.buenastareas.com/ensayos/Influencia-De-Los-Medios-De-Comunicacion/29879.html>
<http://www.campus-oei.org/valores/oraison.htm>
<http://www.ceaccu.org/>
http://www.ceaccu.org/docspdf/sondeo_habitos_consumotfnwtecnologias.pdf

http://www.ceaccu.org/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=57
<http://www.cofis.es/publicaciones/fyspublicados.html#15>
<http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2007/05/13/162611.php>
http://www.consumer.es/web/es/solidaridad/proyectos_y_campanas/009/09/15/187984.php
http://www.consumo-inc.es/Informes/ind_juv.htm
http://www.costadelsol.net/_vti_bin/shtml.dll/web/comarcas/c_valleguadalhorce.htm www.map
[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/FRANCISCO %20MANUEL _ DE%20LA%20CRUZ_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/FRANCISCO%20MANUEL_DE%20LA%20CRUZ_1.pdf)
<http://www.cun.es/>
<http://www.dep.net/index.php?idio=2>
<http://www.diariodenavarra.es/>
<http://www.ecoembes.com>
<http://www.e-comerciojusto.org/es/elcomerciojusto.html>
<http://www.ecovidrio.es/backoffice/cms/uploadedfiles/31%20Newsletter.pdf>
<http://www.educase.edu/educatingyhenextgen>
<http://www.educaweb.com/centros/centro-7927-centro-nacional-de-informacion-y-comunicacion-educativa-del-ministerio-de-educacion--cultura-y-depor-madrid.html>
<http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/19/hablar-consumo-responsable-es-hablar-educacion-consumidor-210145.html>
<http://www.efdeportes.com/>
<http://www.efdeportes.com/efd68/recicla.htm>
<http://www.ehu.es/zer>
<http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/53/ninos/espanoles/anos/asegura/tener/cuenta/bancaria/elpepusoc/20070207elpepusoc_1/Tes
http://www.emaya.es/portal/page?_pageid=53,44458&_dad=portal&_schema=PORTAL
http://www.energiaysociedad.es/documentos/E1_Protocolo_de_Kioto.pdf
<http://www.epa.gov/schools/cehwebcasts.html>
<http://www.epum2004.ua.es/aceptados/222.pdf>
<http://www.ericdigests.org/2003-3/uniformes.html>
<http://www.fenercom.com>
<http://www.girodidactico.com->
<http://www.ine.es>
http://www.infoalimentacion.com/noticias/2009/5/2668_comer_fuera_casa.asp

<http://www.infortecnica.com>
[http://www.ipe.es/upload/Actualizacion% 20Sostenibilidad%2009.pdf](http://www.ipe.es/upload/Actualizacion%20Sostenibilidad%2009.pdf)
[http://www.ipe.es/upload/Bolet%C3% ADn%20 Reciclaje%203.pdf.](http://www.ipe.es/upload/Bolet%C3%ADn%20Reciclaje%203.pdf)
[http://www.jugueteseguro.com/web/cas/05_article.asp?id =46&idCategoria=3](http://www.jugueteseguro.com/web/cas/05_article.asp?id=46&idCategoria=3)
[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/
B/InnovacionEInvestigacion/
royectosInnovadores/EducacionAmbiental/Seccion/red_andaluza_
ecoescuelas /red_ecoescuelas_portada](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/royectosInnovadores/EducacionAmbiental/Seccion/red_andaluza_ecoescuelas/red_ecoescuelas_portada)
<http://www.la-moncloa.es/default.htm>
[http://www.laverdad.es/alicante/20081204/sociedad_murcia/movil-dispara-
entre-ninos-20081204.html](http://www.laverdad.es/alicante/20081204/sociedad_murcia/movil-dispara-entre-ninos-20081204.html)
<http://www.madrimasd.org>
<http://www.mediafamily.org/about/index.shtml>
[http://www.munimadrid.es/portal/site/munimadrid/menuitem.650ba10afbb0b0aa
7d245f019fc08a0c/?vgnnextoid=f5fb9a4f3423c110VgnVCM100000b205a0aRCD
RD&vgnnextchannel=6091317d3d2a7010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD](http://www.munimadrid.es/portal/site/munimadrid/menuitem.650ba10afbb0b0aa7d245f019fc08a0c/?vgnnextoid=f5fb9a4f3423c110VgnVCM100000b205a0aRCD&vgnnextchannel=6091317d3d2a7010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD)
<http://www.oei.es/valores2/estrategias.htm>
<http://www.perinternet.org>
[http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/Resumen_Jovenes_ Espanoles
_2005.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/Resumen_Jovenes_Espanoles_2005.pdf)
<http://www.rae.es>
<http://www.reciclamos.es/descargas/bases.pdf>
<http://www.rieoei.org/rie42a04.htm>
http://www.vatican_curia/pontifical_councils/laity/Colonia2005p2
[http://www.voctech.org.bn/ virtud_lib/](http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/)
<http://www.who.int/dietphysicalactivity/fruit/en/index1.html>
<http://www.wvu.edu/~culture>
<http://www.zemos98.org>
<http://www2.deia.com/es/impresia/2009/08/31/bizkaia/gizartea/591329.php>
[https://ws072.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/opencms/noticias/i
ndex.html](https://ws072.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/opencms/noticias/index.html)
[http://www.larazon.es/noticia/sanidad-prohibira-la-venta-de-refrescos-y- bollos -
en-los-colegios](http://www.larazon.es/noticia/sanidad-prohibira-la-venta-de-refrescos-y-bollos-en-los-colegios)
[www.andaluciajunta.es/filtrodecontenidos/,](http://www.andaluciajunta.es/filtrodecontenidos/)
[www.europa.eu.int/comm/off/ green/index_es_ htm](http://www.europa.eu.int/comm/off/green/index_es.htm)
www.granpremioalainnovacion.com
www.laborrights.org/
[http://investigacion.ya.com/archivos/encuesta_de_descargas_con_nota_prensa
.pdf](http://investigacion.ya.com/archivos/encuesta_de_descargas_con_nota_prensa.pdf)



ANEXOS
ANEXO 1: MODELO DE
CUESTIONARIO
ANEXO 2: PROTOCOLO PARA
EL GRUPO DE DISCUSIÓN



Universidad
de Granada

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

CUESTIONARIO: TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMARCA DEL VALLE DEL GUADALHORCE

Estimado/a alumno/a:

Pedimos tu colaboración para realizar una investigación sobre los hábitos y comportamientos que tenéis como consumidores y cómo influyen las compras en vuestra vida.

Es muy importante vuestra opinión, y por ello es necesario que realices el cuestionario con tranquilidad y sinceridad.

Como es un cuestionario totalmente anónimo, no tienes que escribir tu nombre, pero sí deseamos que lo contestes de forma individual y sobre todo que digas la verdad y no trates de contestar lo que consideres que está bien, sino lo que realmente haces y piensas.

INSTRUCCIONES PARA EXPLICAR AL ALUMNO ANTES DE COMENZAR EL CUESTIONARIO:

- Lee detenidamente cada una de las preguntas y asegúrate primero que la comprendes y después respóndela con toda **tranquilidad**.
- Todas las respuestas son válidas, no hay unas alternativas mejores que otras. Por eso, responde lo que tú hagas o lo que tú pienses y no, lo que creas que quedaría mejor.
- Si tienes alguna duda levanta la mano y te la aclararemos.
- Cuando termines entrega este cuestionario a tu maestro/a y espera en **silencio**.
- Contesta con **bolígrafo** rodeando con un círculo la respuesta que creas conveniente.
- **Si te equivocas**, táchala con una "X" y rodea con un círculo la nueva respuesta.

Las primeras preguntas corresponden a tus datos personales rodea con un círculo en cada caso lo que corresponda.

En el segundo tipo de preguntas que se responde con Si o No o con Madre o padre, Siempre, a veces o Nunca deberás rodear con un círculo aquellas respuestas que creas conveniente. ○

En el tercer tipo de preguntas deberán valorar su grado de acuerdo o desacuerdo siguiendo una escala del 1 al 6 rodeando con un círculo uno de los números, sabiendo que:

1	2	3	4	5	6
Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Ejemplo:

1	Los lápices sirven para escribir.	1	2	3	4	5	6
----------	-----------------------------------	---	---	---	---	---	---

Cuando termines, entrega este cuestionario a tu profesor/a.

(*) **Comercio Justo:** alternativa al comercio convencional que contribuye a ofrecer las mejores condiciones comerciales y asegurar los derechos de productores y trabajadores desfavorecidos.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Rodea con un círculo la respuesta que consideres más adecuada:

1. Para mí es muy importante tener muchos juguetes y juegos.	1	2	3	4	5	6
2. Me siento bien cuando llevo ropa parecida a la de mis amigos.	1	2	3	4	5	6
3. Cuando no consigo lo que quiero tener, me enfado mucho.	1	2	3	4	5	6
4. Mis compañeros se ríen de mí porque no llevo ropa de marca.	1	2	3	4	5	6

5. Cuando voy a comprar algo pienso antes si realmente lo necesito.	1	2	3	4	5	6
6. Cuando me quiero comprar algo que me gusta, ahorro hasta que pueda comprarlo.	1	2	3	4	5	6
7. Cuando me gusta algo, quiero tenerlo lo antes posible.	1	2	3	4	5	6
8. Cuando voy a comprar algo miro las características del producto (edad recomendada, dónde está fabricado, el material con el que está hecho, garantía...).	1	2	3	4	5	6
9. En Navidad es la época del año en la que pido más regalos.	1	2	3	4	5	6
10. En casa, los juguetes que no utilizamos los tiramos a la basura.	1	2	3	4	5	6
11. Normalmente en mi cumpleaños pido muchos regalos a mis familiares.	1	2	3	4	5	6
12. Cuando elijo la mochila para el colegio, me fijo más en la estética que en su funcionalidad.	1	2	3	4	5	6
13. Normalmente, al comenzar el curso me compro materiales nuevos (lápices, libretas, rotuladores...) para el colegio.	1	2	3	4	5	6
14. Me gasto muy pronto el dinero que me dan mis padres.	1	2	3	4	5	6
15. Casi toda mi ropa lleva la marca que me gusta.	1	2	3	4	5	6
16. Cuando sale un nuevo videojuego, se lo pido a mis padres.	1	2	3	4	5	6
17. Si compro algo y al poco tiempo no funciona bien, sé que tengo derecho a reclamar su sustitución por otro nuevo o su reparación.	1	2	3	4	5	6
18. Normalmente visto ropa que han usado otras personas: hermanos/as,..	1	2	3	4	5	6
19. Creo que es importante tener información sobre los derechos del consumidor o consumidora.	1	2	3	4	5	6

20. Al recreo me llevo para comer bollos y dulces.	1	2	3	4	5	6
21. Compro casi todos los días chucherías.	1	2	3	4	5	6
22. A menudo consumo frutas y verduras.	1	2	3	4	5	6
23. Suelo merendar galletas, pasteles, bizcochos...	1	2	3	4	5	6
24. Normalmente voy a restaurantes para comer hamburguesas, pizzas...	1	2	3	4	5	6
25. Para almorzar y cenar de lunes a viernes suelo beber agua.	1	2	3	4	5	6

26. Normalmente voy a comprar que ir a hacer deporte.	1	2	3	4	5	6
27. La mayoría de las películas que veo son descargadas de Internet.	1	2	3	4	5	6
28. Casi todos los días juego con la videoconsola o con el ordenador.	1	2	3	4	5	6
29. Suelo arreglar juguetes rotos o construirlo por mí mismo.	1	2	3	4	5	6
30. Por las tardes, realizo alguna actividad física: deporte, baile, etc.	1	2	3	4	5	6

31. Creo que se ahorra más agua en un baño que en una ducha.	1	2	3	4	5	6
32. Cuando me lavo los dientes cierro el grifo del agua.	1	2	3	4	5	6
33. Normalmente dejo los electrodomésticos con el piloto encendido.	1	2	3	4	5	6
34. Normalmente reciclo los envases y papeles.	1	2	3	4	5	6

35. Habitualmente utilizo cuadernos de papel reciclado.	1	2	3	4	5	6
36. Estoy acostumbrado/a a reutilizar el papel que solo está escrito por una cara.	1	2	3	4	5	6
37. Suelo reciclar los objetos usados (pilas, botellas, ropa).	1	2	3	4	5	6
38. Cuando voy de excursión o de paseo, en el campo o en la ciudad, guardo los desperdicios para tirarlos después a la basura.	1	2	3	4	5	6

39. Conozco los materiales que hay que reciclar en cada uno de los contenedores (contenedor azul, amarillo, verde y gris)	1	2	3	4	5	6
40. Cuando visito el Parque Natural la Sierra de las Nieves suelo recoger la basura que encuentro aunque no la haya tirado yo.	1	2	3	4	5	6
41. Conozco que es el comercio justo.	1	2	3	4	5	6

42. Creo que mi familia me da poco dinero a la semana para mis gastos.	1	2	3	4	5	6
43. Mis padres me suelen comprar la ropa en centros comerciales.	1	2	3	4	5	6
44. Mi familia me pregunta antes de comprarme algo que quiero.	1	2	3	4	5	6
45. Mis padres me enseñan a valorar más lo que tengo como persona (una familia, amigos, actitudes positivas...) que las cosas materiales (juguetes, ropa, ordenador...).	1	2	3	4	5	6
46. Mis padres me enseñan a no creermelo todo lo que dicen los anuncios de la televisión.	1	2	3	4	5	6
47. Todo lo que compran mis padres suele ser la marca más cara.	1	2	3	4	5	6
48. Mis padres me enseñan a disfrutar con lo que tengo y no pensar en lo que tienen los demás o lo que yo podría llegar a tener.	1	2	3	4	5	6
49. Mis padres reciclan la basura de casa en cuatro tipos (papel, plásticos, vidrios y orgánica).	1	2	3	4	5	6
50. Mis padres me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que son y no por lo que tienen.	1	2	3	4	5	6
51. Mis padres me enseñan por qué debo comprar una cosa y no otra.	1	2	3	4	5	6

52. Cuando me compro ropa, pienso en lo que dirán mis amigos/as.	1	2	3	4	5	6
53. Si mis amigos/as se compran unas zapatillas de marca, yo me las compro igual.	1	2	3	4	5	6
54. Mis amigos me aconsejan sobre lo que debo comprar.	1	2	3	4	5	6
55. Casi todos mis compañeros/as llevan ropa de marca.	1	2	3	4	5	6

56. En el colegio hacemos talleres y actividades relacionados con las compras (ropa, alimentos, juegos, videoconsola, etc.).	1	2	3	4	5	6
57. En el colegio hacemos actividades de reciclaje (papel, plásticos, vidrios...).	1	2	3	4	5	6
58. El maestro/a nos enseña a que apaguemos las luces cuando no hay nadie en el aula.	1	2	3	4	5	6
59. Mis maestros/as me han enseñado a no malgastar los materiales (tizas, folios, lápices...).	1	2	3	4	5	6
60. Mis maestros me enseñan que es mejor querer a las personas por lo que	1	2	3	4	5	6

son y no por lo que tienen.						
61. En mi colegio utilizamos papel reciclado.	1	2	3	4	5	6
62. Al comenzar el curso mis maestros/as nos piden que compremos materiales (libretas, lápices, rotuladores...).	1	2	3	4	5	6
63. En clase incluimos actividades de reciclaje diariamente con diferentes materiales (papel, briks, etc).	1	2	3	4	5	6

64. Los programas de televisión que más me gustan se emiten por la noche.	1	2	3	4	5	6
65. Lo que más veo en televisión son: dibujos animados y series infantiles.	1	2	3	4	5	6
66. En casa puedo ver cualquier programa o película.	1	2	3	4	5	6
67. De mayor me gustaría ser famoso/a como los personajes de la televisión.	1	2	3	4	5	6
68. En Navidad o en mis cumpleaños casi todos los regalos que pido salen en televisión.	1	2	3	4	5	6
69. Casi todos los días veo 2 horas o más la televisión.	1	2	3	4	5	6
70. Mi maestro/a me enseña a que seamos críticos ante lo que aparece en la televisión, prensa, radio, internet.	1	2	3	4	5	6

71. Cuando se me rompe algún juguete lo tiro a la basura.	1	2	3	4	5	6
72. Pienso que es importante ser cuidadoso con los materiales, juguetes, etc. para que duren más.	1	2	3	4	5	6
73. Cuando compro el material deportivo (ropa, balones....) me fijo sobre todo en la marca.	1	2	3	4	5	6
74. Hago actividad física casi todos los días de la semana.	1	2	3	4	5	6
75. En clase de E. Física, fabricamos juegos con materiales que no utilizo en casa (botellas, cartones, plásticos...).	1	2	3	4	5	6

76. Mi maestro/a de E. Física me dice que es muy importante respetar el material deportivo, las pistas polideportivas y el gimnasio.	1	2	3	4	5	6
77. Creo que la ropa deportiva es mejor por ser de marca.	1	2	3	4	5	6
78. En clase de E. Física arreglamos los materiales deportivos estropeados.	1	2	3	4	5	6
79. En clase de E. Física aprendemos a darles distintos usos a un mismo material.	1	2	3	4	5	6
80. Para practicar mi deporte favorito pago una cuota todos los meses.	1	2	3	4	5	6

Rodea con un círculo la respuesta que consideres más adecuada:

81. Centro	Público		Concertado	
82. Curso	5º		6º	
83. ¿Cuántos años tienes?				
84. Sexo	Hombre		Mujer	
85. Localidad	Rural		Urbana	
86. N° de hermanos contándote a ti	1	2	3	4 o más
87. Lugar que ocupó entre ellos	1º	2º	3º	4º o más

88. ¿Llevas uniforme en el colegio?	SI	NO
--	----	----

89. En mi casa tenemos:			
85.1. Televisión en mi cuarto	Si	No	
85.2. Videoconsola	Si	No	
85.3. Mp3, Mp4...	Si	No	
85.4. Bicicleta	Si	No	
85.5. Moto	Si	No	

85.6. Dvd	Si	No
85.7. Ordenador personal	Si	No
85.8. Conexión a internet	Si	No
85.9. Móvil	Si	No
85.10. Coche	Si	No
85.11. Otros:		

90. Mi padres me dan alguna paga a la semana	SI	NO
---	----	----

Si has respondido que sí a la pregunta anterior, rodea aquella cantidad que se aproxime más a lo que te dan:

Menos de 1€	Entre 1€y 5€	Entre 5€y 10€	Entre 10€y 15€	Más de 15€
-------------	--------------	---------------	----------------	------------

91. Personas con las que vivo			
87.1. Madre	Siempre	A veces	Nunca
87.2. Padre	Siempre	A veces	Nunca
87.3. Hermanos/os	Siempre	A veces	Nunca
87.4. Abuelos/as	Siempre	A veces	Nunca
87.5. Tíos/as	Siempre	A veces	Nunca
87.6. Otros familiares	Siempre	A veces	Nunca

92. Las cosas que son para mí, quién las compra			
89.1. Yo	Siempre	A veces	Nunca
89.2. Madre	Siempre	A veces	Nunca
89.3. Padre	Siempre	A veces	Nunca
89.4. Hermanos/os	Siempre	A veces	Nunca
89.5. Abuelos/as	Siempre	A veces	Nunca
89.6. Otros familiares	Siempre	A veces	Nunca

93. Mis padres trabajan en:		
93.1. Agricultor/a	Madre	Padre
93.2. Empleado/a del hogar (ama/o de casa)	Madre	Padre
93.3. Comercial o vendedor	Madre	Padre
93.4. Conductor/a profesional	Madre	Padre
93.5. Empresario/a	Madre	Padre
93.6. Administrativo/a	Madre	Padre
93.7. Militar	Madre	Padre
93.8. Estudiante	Madre	Padre
93.9. Mecánico/a	Madre	Padre

93.10. Médico/a y otras profesiones sanitarias	Madre	Padre
93.11. Construcción (albañil, fontanero, electricista...)	Madre	Padre
93.12. Pensionista	Madre	Padre
93.13. Profesor/a o maestro/a	Madre	Padre
93.14. Abogado/a	Madre	Padre
93.15. En el paro	Madre	Padre
93.16. Otros, di en qué trabajan:		

94. Zonas de recreo y ocio próximas:		
94.1. Parques	Si	No
94.2. Zonas verdes	Si	No
94.3. Polideportivos	Si	No
94.4. Calle o plaza	Si	No
94.5. Grandes centros comerciales	Si	No

90.6. Gimnasios	Si	No
90.7. Cine	Si	No
90.8. Playa	Si	No
90.9. Campo	Si	No
90.10. Piscina	Si	No
90.11. Otros:		

Rodea con un círculo la respuesta que consideres más adecuada:

90. Rellenar este cuestionario me ha resultado:	Difficil	Normal	
91. Este cuestionario me ha parecido:	Largo	Normal	
92. Creo que los resultados del cuestionario me pueden servir:	Nada	Poco	
93. Este cuestionario me ha gustado:	Poco	Normal	
94. ¿Quieres añadir alguna cosa a este cuestionario?			

95. En las respuestas de este cuestionario he sido:	Nada sincero	Poco sincero	

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL.

Grupo de Discusión:

**TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN
EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA
COMARCA MALAGUEÑA DEL “VALLE DEL
GUADALHORCE”**

DOCTORANDO:

RAÚL GUTIÉRREZ PONCE

DIRECTOR:

**DR. D. JUAN TORRES GUERRERO
DRA. MARÍA DEL MAR CEPERO GONZÁLEZ
DR. D. JAVIER ROJAS RUIZ**

La **educación del consumidor** surgió, frente a un mercado que no consideraba al consumidor/a, más que como un eslabón necesario para el buen desarrollo de la economía, pero sin participación activa en ésta, se hacía necesario educar a los consumidores/as frente a todos los demás desequilibrios que el sistema de producción-consumo imponía.

Se considera como una actividad permanente por la que se pretende conseguir personas libres, conscientes, críticas, solidarias, responsables, comprometidas con su entorno medioambiental, conocedoras de sus derechos y preparadas para asumir sus responsabilidades en un mundo globalizado en cambio permanente, generador de desigualdades y desequilibrios.

Esta educación significa crear un pensamiento crítico e independiente, crear personas concienciadas que reflexionen seriamente sobre las decisiones que toman en el mundo material y sobre cómo les afectan estas decisiones a ellos, a otras personas y al medioambiente. La educación del consumidor abarca actitudes, conocimientos relacionados con el funcionamiento de la sociedad actual. Es un aprendizaje sobre la responsabilidad que contribuye a que el individuo sea capaz de administrar su propia vida, además de aportar su grano de arena a la gestión de la vida colectiva de la sociedad global.

Según Soriano y Giménez (1996) la Educación Primaria se considera el momento adecuado para abordar la educación del consumidor y usuario en la escuela, por los siguientes motivos:

- 1º El consumo es un hecho social que no tiene edades;
- 2º Porque los niños y niñas de las edades comprendidas entre los 6 y 12 años son receptores del mensaje publicitario a la vez que son actores muchas veces del mismo;
- 3º Son muy vulnerables al mensaje consumista;
- 4º Porque ejercen una gran influencia en la decisión de compra del núcleo familiar, y
- 5º Porque son edades adecuadas para crear hábitos de alimentación, higiene, conservación del medio ambiente...

Queda por tanto justificada la necesidad de formar niños y niñas críticos/as con capacidad de elección y decisión para conseguir como objetivo final mejorar la calidad de vida.

Por ello, la Educación del Consumidor, en la etapa de Educación Primaria, pretende iniciar la formación de los niños y niñas contribuyendo a que sean cada vez más conscientes y críticos, dotándolos de conceptos, procedimientos y actitudes que les permitan resolver los problemas que genera el entorno más próximo y que son propios de la sociedad de consumo. A la vez que se les va a infundir, progresivamente, la necesaria responsabilidad individual y colectiva para que se vaya logrando mejorar la calidad de vida; es decir, se pretende que el niño y la niña pasen de ser "consumistas" a ser "consummeristas"; o lo que es igual, que sean consumidores/as cada vez más conscientes, críticos y responsables comprometidos con el medio, por tanto potenciar un consumo responsable por parte del alumnado. Para lograr este objetivo es necesario realizar un enfoque globalizado desde las

diferentes áreas de conocimiento que se desarrollan en la etapa de educación primaria, para que los niños/as encuentren relaciones y conexión con todos los campos del saber favoreciendo a partir del trabajo diario de escuela comportamientos consumeristas en el alumnado (Casado, 2007).

Algunas de las finalidades de la educación del consumidor en la Educación Primaria que se plantean desde la implantación de la Logse que han dado marco para su tratamiento en nuestras clases son las siguientes:

- Fomentar el análisis crítico de las propias necesidades y el conocimiento de las prestaciones que ofrecen los productos, bienes y servicios a nuestro alcance.
- Impulsar el conocimiento del proceso de producción, distribución y comercialización de los productos y bienes de consumo de la zona donde se vive, como primer paso que permite conocer otras realidades. Proponer situaciones que permitan al alumnado adquirir criterios para aprender a comprar productos y bienes de consumo con criterios consumeristas, utilizando el dinero de forma adecuada.
- Dar a conocer los problemas de todo tipo derivados o asociados al consumo. Proponer los medios necesarios para que los niños y niñas aprendan a respetar los puntos de vista y aportaciones de los otros, mostrándose participativos, solidarios y respetuosos, iniciándose así en la práctica del asociacionismo.
- Dotar de elementos para conocer los diferentes tipos de lenguajes que posibiliten comprender los hechos y fenómenos de la sociedad de consumo. Facilitar su utilización para analizar y producir mensajes relacionados con el consumo y uso de productos, bienes y servicios. Potenciar el análisis y espíritu crítico frente a los mensajes publicitarios, como medio para aprender a tomar las propias decisiones.
- Impulsar el conocimiento de que los actos de consumo tienen una incidencia en el propio cuerpo y en el de los otros y pueden perjudicar a las personas. Fomentar la adopción de hábitos encaminados a utilizar de forma segura los productos, bienes y servicios de consumo.
- Favorecer el conocimiento de los recursos materiales y energéticos utilizados en la fabricación y uso de los productos y servicios a nuestro alcance y su impacto sobre el medio. Desarrollar hábitos de consumo respetuosos con el medio y conciencia de los problemas generados por los residuos derivados de las actividades de consumo humano.
- Facilitar los procedimientos adecuados para llevar a cabo observaciones, encontrar información y realizar análisis comparativos en las situaciones de consumo presentes en la vida cotidiana.
- Desarrollar la capacidad de resolver problemas referentes al consumo aplicando los recursos apropiados y conocidos tanto individualmente como en grupo.

Para ello, nos proponemos conocer cuál es la realidad de nuestros Centros Educativos y por tanto de los alumnos/as de Educación Primaria mediante la siguiente investigación.

Con respecto al contexto de la investigación: la investigación se va a realizar en la provincia de Granada, en un conjunto de Centros de Educación Primaria, tanto públicos como privados.

Los Sujetos a los cuales va destinada nuestra investigación, es todo el alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria (5º y 6º cursos), de los Centros anteriormente comentados.

La Metodología que vamos a desarrollar, será tanto cuantitativa a través de un cuestionario a rellenar por el alumnado; como cualitativa, donde vamos a diferenciar entre el análisis de la normativa que regula la etapa de Primaria, además de éste *Grupo de Discusión* con maestros de Educación Primaria.

Y con respecto al Grupo de Discusión, los objetivos que nos planteamos en un principio son, con una serie de ejemplos que nos pueden dar una idea de lo que nos proponemos, los siguientes:

- Conocer el tratamiento del tema transversal de educación del consumidor en vuestros centros y más concretamente en el tercer ciclo de educación primaria:
 - Se tiene en cuenta la transversalidad y en concreto la educación del consumidor dentro de los proyectos educativos.
 - En que materias o áreas se plantea la educación del consumidor en clase.
 - Qué metodología utilizáis a la hora de poner en práctica por parte de los alumnos/as lo aprendido en clase.

- Analizar las motivaciones hacia el consumo en el alumnado de 3º ciclo de educación primaria:
 - Qué creéis que le interesa más a vuestros alumnos/as a la hora de adquirir un producto (juguetes, material escolar, ropa, material deportivo, etc.).
 - Creéis que piensan que es mejor tener algo que ser algo.
 - Se dejan llevar por simpatías hacia personajes de dibujos animados, series de ficción, deportistas, etc.

- Valorar la influencia de los agentes de socialización primaria y secundaria sobre los hábitos de consumo del alumnado de 3º ciclo de educación primaria:
 - La publicidad y los medios de comunicación en general influyen mucho en sus decisiones.
 - El nivel sociocultural determina qué tipo de consumidor somos.
 - Hacen caso de lo que sus padres le dicen en relación a su conducta como consumidores.
 - Influyen en sus padres, cuando tienen que realizar una compra de algún bien para la casa (coches, electrodomésticos,...).
 - Son conscientes de la manipulación que los medios de comunicación realizan para que consumamos determinados productos.

- Indagar en los comportamientos cotidianos de consumo del alumnado de 3º ciclo de educación primaria:
 - Conocen y ponen en práctica sus derechos y deberes como consumidores responsables.
 - Se dejan llevar por los sentimientos o por la razón cuando compramos.
 - A la hora de realizar una compra, se informan de los detalles de los productos.

- Considerar la tipología del consumo relacionado con la actividad física y el deporte en el alumnado de 3º ciclo de educación primaria:
 - Seleccionan los materiales en función de su necesidad y no del oportunismo, el consumo incontrolado y accesorio (ropa, equipamiento deportivo, etc.).
 - Incentivamos el uso de materiales alternativos en la práctica deportiva siempre que sea posible.
 - Tienen una actitud crítica ante los fenómenos socioculturales asociados a las actividades físico-deportivas.
 - Valoran y cuidan el material deportivo que tenemos a nuestro alrededor.

- Valorar las contribuciones del alumnado para fomentar el consumo responsable:
 - Tienen conciencia hacia un uso adecuado de la energía y del agua.
 - Contribuyen al cuidado medio ambiental a través del reciclaje.
 - Reutilizan materiales que originariamente tenían otra función.
 - Son críticos como consumidores.

Aunque sabemos que nos enriquecerá mucho más las experiencias y conocimientos de los que vais a formar parte del mismo.

