

EVALUACIÓN DE UN TALLER DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: EL RITMO MUSICAL EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE JÓVENES RECLUIDOS

Santiago Pérez Aldeguer
Universitat Jaume I

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la influencia que un taller de cajón flamenco tuvo sobre la construcción de la identidad y la mejora de la autoestima, en jóvenes reclusos. El taller se llevó a cabo con un grupo de 27 jóvenes varones de entre 18 y 20 años reclusos en un centro de reinserción de menores. Mediante una adaptación del "Aspects of Identity Questionnaire (AIQ-IV)" se evaluó la identidad en sus cuatro dimensiones: personal, relacional, social y colectiva. Para la evaluación de la autoestima se utilizó la escala de Rosenberg. Los resultados muestran una mejora en la identidad tras la aplicación del taller, tanto de forma global como en cada una de sus dimensiones. Por el contrario, la autoestima no sufrió cambios estadísticamente significativos.

***Palabras clave:** práctica pedagógica; identidad juvenil; educación musical; prisión; evaluación de la intervención.*

EVALUATION OF AN EDUCATIONAL INTERVENTION WORKSHOP: MUSICAL RHYTHM ON IDENTITY TRAINING OF YOUTH IMPRISONED

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the influence of a Cajón Flamenco workshop on building identity and enhancing self-esteem of imprisoned youth. The workshop was conducted with a

Correspondencia:

Santiago Pérez Aldeguer, Departamento de Educación. Universitat Jaume I (perezs@uji.es). Avda. de Vicent Sos Baynat, s/n. 12071 Castellón. E-mail: perezs@uji.es

group of 27 young men aged 18 to 20 in a rehabilitation and reintegration center of youth. An adaptation of the "Aspects of Identity Questionnaire (AIQ-IV)" was used to evaluate identity, and the Rosenberg scale was administered to assess self-esteem. Results showed that sense of identity improved both overall and in each of its dimensions after the workshop. By contrast, self-esteem did not show any statistically significant changes.

***Keywords:** teaching practice, youth identity, music education, prison; intervention evaluation.*

INTRODUCCIÓN

La aparición de conductas delictivas en jóvenes viene favorecida por la confluencia de una serie de factores biológicos, familiares, socioeducativos y socioambientales, así como por las amistades, el desempleo, los medios de comunicación y el consumo de drogas (Vázquez, 2003). Por este motivo, una de las finalidades de la Institución Penitenciaria son los procesos de reeducación (Martín, 2009), y en este sentido, la respuesta social: "se ha ido renovando en la medida que ha incorporado principios de equidad social y de necesidad de proporcionar oportunidades reales que posibiliten procesos de integración hacia quienes la marginación y la pobreza configuran su realidad cotidiana" (Del Campo, Vilà, Martí y Vinuesa, 2006, p. 37).

Atendiendo a la Teoría Psicosocial de Erikson, entre los 13 y los 21 años –fase en la cual la persona se encuentra entre la adolescencia y la adultez temprana–, la búsqueda de identidad se convierte en un aspecto fundamental (Erikson, 1974). En esta etapa, las relaciones afectivas resultan vitales para una buena formación emocional, y en consecuencia para una identidad positiva y equilibrada. Respecto al desarrollo de la identidad, James Marcia (1966) identificaba cuatro estados, en función de la exploración de opciones realistas y del establecimiento de compromisos firmes. Sin embargo, cuando el adolescente en su paso a la adultez temprana no ha superado un correcto desarrollo de la identidad, se presentan dificultades de ajuste, por ejemplo, bajo nivel de autocontrol, apatía, tendencia al abuso de drogas, rigidez, intolerancia y rebeldía (Woolfolk, 2006).

Es por ello que el concepto de identidad se encuentra directamente relacionado con las emociones, siendo la autoestima, una de las variables de mayor influencia sobre éstas. La autoestima es un componente evaluativo del autoconcepto, dado que hace referencia a la valoración que la persona hace de sí misma, y adquiere una importancia especial cuando se trata de adolescentes, ya que éstos se encuentran en procesos de formación (Soriano y Franco, 2010). Una persona con un nivel adecuado de autoestima dispone de confianza en sí mismo, y en los demás, de tal modo que su crecimiento personal se ve potenciado. Por el contrario, las personas con baja autoestima están más sometidas a patrones culturales, presiones de grupo, y de medios de comunicación (Dueñas, 2002). Grotevant (1987) en su modelo secuencial de la formación de identidad, destaca la autoestima como una de las características individuales de la personalidad, relacionándola con la tendencia a explorar la identidad de una forma más o menos activa, ya que una adecuada autoestima proporciona seguridad para asumir riesgos y considerar opciones (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009).

El autoconcepto se forma a partir de las experiencias propias, teniendo una fuerte incidencia en la organización mental de los individuos, en el control, y en la dirección de las conductas (Tranche, 1995). Fue el psicólogo y filósofo William James, quien en 1890 remarcó la influencia del autoconcepto en la conducta (González y Tourón, 1992). Así mismo, a lo largo de la historia numerosos investigadores han llevado a cabo diversos estudios en torno a dicho constructo (por ejemplo, Greenwald y Pratkanis, 1984; Markus y Wurf, 1987). En la actualidad, diferentes ámbitos de la psicología (social, educativa y clínica) resaltan la importancia del autoconcepto como indicador para el bienestar psicológico, y como mediador en la conducta. Las relaciones entre autoconcepto, rendimiento, logro y aprendizaje, han sido manifestadas por Fierro (1990). Por ello, el aumento de la conciencia que una persona posee en torno a sí misma, resulta un elemento clave para estimular el crecimiento personal, la toma de decisiones efectivas, la autopercepción, y la modificación de la conducta.

En el presente trabajo se tomará como perspectiva teórica de identidad la descrita por Torregrosa (1983), la cual hace referencia a: “la estructura, génesis, desarrollo, mantenimiento, transformaciones y disolución de la identidad personal son constitutivamente sociales, esto es, se producen o construyen a través de procesos sociales de interacción [...]” (p. 237). Con todo ello, se consideró que a través de la música y más concretamente de la educación rítmico musical –implementación de un taller de cajón flamenco–, se podría mejorar la identidad, dividida en 4 variables: personal, relacional, social y colectiva.

EL RITMO MUSICAL

El estudio sistemático del ritmo surge a principios del siglo XIX por Momigny, a quien Riemann llama “el padre de la teoría del fraseo”. El estudio del parámetro ritmo, fue ampliamente desarrollado por Mahtis Lussy en 1874 (Vignal, 1997). Pero, primeramente convendría conceptualizar qué es el ritmo musical. De acuerdo con Vignal (1997), ritmo proviene: “del griego ritmos, derivado de rhéo, Fluir. Ordenación de los sonidos en el tiempo según proporciones sensible a la percepción, basadas en la sucesión de sus duraciones y en una alternancia de sus puntos de apoyo” (pp. 268-269). En este sentido Vignal apunta a dos aspectos fundamentales del ritmo (1) fluir, y (2) alternancia (arsis y thesis), a lo que Sánchez (1994) añade: “el aparentemente isócrono ritmo del corazón, sufre cambios por causas afectivas” (p. 210). Por esta mismo principio, el ritmo musical también puede envolver a personas distintas en un estado anímico compartido (Pérez-Aldeguer, 2012).

Por otro lado, Repp (2007) investiga sobre la sincronización sensomotora y la coordinación con los ritmos externos, aspecto fundamental dentro de la capacidad que tiene el ritmo musical de crear unidad y cohesión de equipo. De forma similar Bispham (2006), explora capacidades rítmicas humanas, comportamientos, y su relación con las teorías de la evolución –aspecto relevante para la intervención realizada con cajones flamencos–.

La *propiocepción* en el cajón flamenco (originario del Perú), resulta de especial importancia, ya que contribuye al desarrollo emocional y comportamental de los jóvenes, utilizando el sentido táctil, visual y auditivo. Éstos tres sentidos son trabajados de

menara más o menos consciente, cuando se realizan secuencias rítmicas en el cajón. La confluencia de, escuchar lo que suena para poder aprender algo nuevo (el oído), ver que hace el facilitador para poder imitarle (la vista), y descubrir cuál es la sensación que produce un determinado sonido (el tacto), son aspectos que pueden ser trabajados por todas las personas independientemente de su formación, clase social, sexo, etc. Como defiende Fraisse (1976), el ritmo es inherente al ser humano. Por ello, los procesos de sincronización rítmica juegan un papel primordial tanto en la imitación gestual de los procesos comunicativos, como en el desarrollo de la empatía, aspecto fundamental para el fomento de la identidad global y la autoestima (Richardson, Dale y Kirkham, 2007).

Así mismo Levitin (2007) pone de manifiesto que el ser humano es la única especie capaz de sincronizarse con otros seres de su misma especie. A lo que Storr (2007) añade que: “la música provoca respuestas físicas similares en diversas personas y al mismo tiempo. Ése es el motivo por el cual puede inducir a la reunión de un grupo y crear sensación de unidad” (p. 53). Sin embargo, para su consecución, es necesario que exista un contexto social compartido dentro de dicho proceso de sincronización, (Tomasello y Carpenter, 2007), siendo la relación sincronía y comportamiento social un tema de investigación en auge.

Cabe resaltar que para una gran variedad de especies, las actividades coordinadas pueden jugar un papel muy importante, por ejemplo, en la reproducción, en la construcción de viviendas, etc. (Merker, Madison y Eckerdal, 2009). Un ejemplo más concreto, se encuentra en cómo los insectos muestran un alto grado de coordinación en sus comportamientos en una amplia variedad de dominios, organizándose espacialmente y en el tiempo (Wilson y Wilson, 2007).

Del mismo modo, conviene resaltar que en los seres humanos, la importancia histórica de la canción de trabajo (Edwards y Haas, 2000), sugiere el papel potencial de la música, para la organización y coordinación de actividades con esfuerzo. Una vez más, la sincronía social a través de la música, desempeña un papel fundamental para la facilitación de la conducta. Por lo tanto, la capacidad de sincronización puede tener una base sencilla, pero es evolutivamente muy antigua, y puede haber permitido la aparición de alguno de los tipos más complejos de coordinación en el comportamiento (Phillips-Silver y Trainor, 2010).

EL TALLER DE CAJÓN FLAMENCO: EDUCACIÓN RÍTMICA

La Educación Rítmica es una pedagogía activa que completa la Educación General. La educación rítmica ha sido un método ampliamente desarrollado por J.Dalcroze quien lo denominó *euritmia*, influenciado entre otras disciplinas, la didáctica de la música, la educación física o la danza (Findlay, 1971). La finalidad básica de la educación rítmica es la creación de habilidades para el desarrollo motor y de movimiento que mejoren el crecimiento psicológico, social, cognitivo y afectivo de la persona (Payne y Rink, 1997). Por este motivo se la ha considerado una herramienta óptima, para analizar la influencia que el taller de cajón flamenco, tuvo antes (pretest), y después (postest) del proceso de construcción de identidad, y autoestima, en jóvenes recluidos.

Son numerosas las posibilidades que nos ofrece la educación rítmica para la construcción de la identidad en jóvenes, además, ésta resulta ser una forma fácil y natural

de realizar música de manera conjunta (Pérez-Aldeguer, 2008). La educación rítmica proporciona a los jóvenes un medio para desarrollar la psicomotricidad, el esquema corporal, las conductas neuromotrices: paratonía, sincinesia, lateralidad. A lo que Martín Domínguez (2008) añade que la estructuración espacial y temporal, la organización perceptiva, y los trastornos psicomotores, constituyen necesidades importantes para un alto porcentaje de personas que se encuentran reclusos en instituciones penitenciarias.

Por estas y otras razones se considera que el taller de cajón flamenco, con todas las posibilidades que posee, puede contribuir a desarrollar una identidad individual a través del desarrollo de la identidad grupal. En este sentido Patxi Del Campo (1997) afirma que "la música no es exclusiva de los músicos, sino que pertenece al ser humano" (p. 9), por lo que ésta, puede llegar a ser una herramienta satisfactoria para mejorar el concepto de identidad.

El ritmo como hecho connatural al ser humano, se fundamenta en algunas de las principales corrientes metodológicas de la educación musical del siglo XX (Orff, Kodaly, Dalcroze, Willems). "El hecho de que a la Filosofía y a la Física y otras disciplinas les interese el conocimiento detallado del ritmo, prueba que éste no pertenece de una manera exclusiva a ninguna de estas especialidades, sino que forma parte integral de nuestra naturaleza" (Llongueres, 2002, p. 19). Por ello, las aportaciones a la educación rítmica desde las diferentes metodologías musicales de los siglos XX y XXI son diversas, y aplicables al taller de cajón flamenco, atendiendo a las cuatro dimensiones del ritmo musical descritas por Randel (1997): duración, pulso, ritmo y métrica. A través de dichas dimensiones, se consigue desarrollar una meta común en los patrones rítmicos sincronizados y partidos, que favorecen la construcción de la identidad.

A través de la intervención realizada, se buscó una secuenciación lógica inspirada en el trabajo de pedagogos musicales, por ejemplo Orff, quien realizó una adaptación de las etapas evolutivas del lenguaje desarrolladas por Herder, y las incorporó a la educación musical. De esta forma, se resalta la necesidad de tratar la alfabetización musical, donde de forma más o menos consciente se desarrolló en el taller de cajón flamenco. Dicho proceso queda abalado por diversas investigaciones (ver por ejemplo Sloboda, Wise y Peretz, 2005), que confirman que la adquisición de la competencia musical, tiene precursores personales, sociales y ambientales.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue analizar la influencia que un taller de cajón flamenco tuvo sobre la construcción de la identidad y la mejora de la autoestima, en jóvenes reclusos.

MÉTODO

Diseño

Se utilizó un diseño pre-experimental con fases pretest-postest y sin grupo de control. Siguiendo a Cook y Campbell (1979) se considera como posible amenaza a la validez interna de la presente investigación la historia, ya que existieron otras actividades paralelas a la intervención aparte del cajón flamenco que pudieron provocar cambios en los participantes y cuyos efectos no fue posible controlar.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 27 varones de diferentes nacionalidades recluidos en un centro de reeducación y reinserción de menores de la Comunidad de Madrid, con edades comprendidas entre los 18 y los 20 años (media=18,9 y D.T.=,84). La participación en el taller fue voluntaria, y del total de los inscritos se formaron dos grupos, uno de 13 y otro de 14 miembros. El taller de cajón flamenco se impartió a lo largo de 1 hora, dos veces por semana, siendo la duración total de 40 horas. La administración de los cuestionarios se llevó a cabo por profesionales de pedagogía durante las sesiones de los talleres. Con la intención de preservar el anonimato de los participantes y con ello buscar un índice de respuestas más sincero, sólo se incluyó la edad como dato personal.

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos de medida consistentes en escalas de lápiz y papel administradas colectivamente. En primer lugar, para la evaluación de la identidad se realizó una adaptación del "Aspects of Identity Questionnaire (AIQ-IV)" de Cheek, Smith, y Tropp (2002). El cuestionario AIQ-IV refleja en cada uno de sus 45 ítems originales una de las cuatro dimensiones de identidad referidas al ámbito personal, social, relacional y colectivo, más 10 ítems especiales no computables en el estudio. Su versión inicial fue creada por Cheek y Briggs (1982), y ha venido sufriendo diversas modificaciones con el fin de mejorar su fiabilidad y validez hasta crear el AIQ-IV. En la versión final de la adaptación que se utilizó en este estudio, el cuestionario se redujo a 34 ítems, conservando las cuatro dimensiones de la identidad distribuidas en: 10 ítems de identidad personal (1, 4, 7, 10, 13, 16, 18, 21, 23, 27), 7 de identidad social (2, 5, 8, 11, 14, 15, 17), 7 de identidad colectiva (3, 6, 9, 12, 20, 25, 33) y 10 de identidad relacional (19, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34). Este instrumento emplea una escala Likert con intervalo de respuesta que oscila entre 1 (No es nada importante para mí) y 5 (Extremadamente importante para mí). Con el fin de facilitar las respuestas se utilizó una escala de graduación del 1 al 5, indicando que el 1 significaba poco importante y el 5 muy importante. Las puntuaciones del AIQ-IV pueden ser tratadas de diferente forma según el interés del investigador, ya sea la determinación de la identidad global de los participantes, así como el tratamiento de cada una de las cuatro dimensiones de forma independiente. En este estudio se utilizan ambas opciones.

En segundo lugar, para la evaluación de la autoestima como variable indicadora del funcionamiento emocional, se utilizó la Escala de Rosenberg (1973), por ser un instrumento muy utilizado en psicología. Esta escala está formada por 10 ítems, cinco de los cuales están enunciados de forma positiva y cinco de forma negativa. El intervalo de respuesta que oscila entre 1 (Muy en desacuerdo) y 4 (Muy de acuerdo), siendo considerada las respuestas entre 30-40 puntos una autoestima elevada, entre 26-29 puntos una autoestima media y menos de 25 puntos una autoestima baja. La escala ha sido traducida y validada en castellano mostrando un coeficiente *alpha* de Cronbach de 0.87 (Vázquez Morejón, Jiménez García-Bóveda y Vázquez-Morejón, 2004).

Procedimiento

Los datos relativos a la identidad de los participantes fueron recogidos en el centro de reeducación y reinserción durante los talleres de cajón flamenco. Los jóvenes cumplieron individual y voluntariamente el cuestionario sin límite de tiempo. Con la intención de que el problema de lectura no fuera un impedimento, se les leyeron todas las preguntas que debían contestar, aclarándose en todo momento las dudas surgidas, con el objetivo de que pudieran comprender cada una de las cuestiones. Se realizó en primer lugar un pretest para conocer los aspectos relacionados con la identidad personal, social, colectiva y relacional de los participantes así como el nivel de autoestima. Tras seis meses de participación en el taller de 40 sesiones de una hora de duración, se pasó un postest repitiendo ambos cuestionarios. Se analizan los estadísticos descriptivos en las fases pretest y postest para conocer la media y la desviación típica de la identidad y la autoestima. Posteriormente se realiza la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas con el fin de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas fases. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

Resultados y Discusión

Identidad

En primer lugar se realiza un análisis descriptivo para examinar las medias globales de la identidad obtenidas en la fase pretest y postest. En la Tabla 1 se observa que se ha producido un aumento positivo de la identidad global de los participantes entre ambas fases.

TABLA 1
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA IDENTIDAD GLOBAL EN LAS FASES
PRETEST-POSTEST

| IDENTIDAD GLOBAL | PRETEST | | POSTEST | | PRETEST-POSTEST | |
|------------------|---------|-----|---------|-----|-----------------|------|
| | Media | DT | Media | DT | t | p |
| N=27 | 2,65 | ,28 | 3,02 | ,30 | -14,27 | ,000 |

A continuación, con objeto de comparar las puntuaciones de la identidad global entre las fases pretest-postest se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Se obtiene un nivel de significación .00 (<.05) con lo cual podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en la identidad global.

Se analiza ítem por ítem para examinar la significación individual. En la Tabla 2 se representan los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario. Se observa que no en todos los ítems existe una diferencia estadísticamente significativa.

TABLA 2
SIGNIFICACIÓN POR ÍTEM DE LA DIMENSIÓN IDENTIDAD PERSONAL EN LAS FASES
PRETEST-POSTEST

| I. Personal | PRETEST | | POSTEST | | t | p n. sig. |
|---------------|---------|------------|---------|------------|-------|--------------|
| | Media | Desv. típ. | Media | Desv. típ. | | |
| ítem1 | 2,04 | ,808 | 2,44 | ,641 | -3,69 | ,002 |
| ítem4 | 2,56 | 1,450 | 2,89 | 1,219 | -2,55 | ,024 |
| ítem7 | 1,78 | ,751 | 2,07 | ,781 | -2,12 | ,046 |
| ítem10 | 2,07 | ,958 | 2,33 | ,877 | -2,05 | ,059 |
| ítem13 | 2,48 | 1,156 | 2,74 | ,944 | -2,26 | ,038 |
| ítem16 | 1,78 | ,698 | 2,37 | ,492 | -3,64 | ,004 |
| ítem18 | 3,04 | 1,427 | 3,11 | 1,340 | -1,44 | ,157* |
| ítem21 | 3,04 | 1,480 | 3,30 | 1,409 | -1,42 | ,180* |
| ítem23 | 2,70 | 1,382 | 2,93 | 1,357 | -1,36 | ,180* |
| ítem27 | 3,41 | 1,366 | 3,70 | 1,235 | -1,44 | ,157* |

Se observa que en la dimensión de identidad personal, los ítems 10, 18, 21,23 y 27 no han sufrido una modificación estadísticamente significativa entre las fases del pretest y el postest. Por lo que se cree que respecto al ítem 10 (Mis emociones y sentimientos) se debería haber presentado más atención a la toma de conciencia emocional, antes, durante, y después de cada sesión (Soriano y Franco, 2010). El ítem 18 (Mi sensación de ser una persona única y distinta a los demás), se debería haber tenido presente para el diseño del taller, los estudios sobre las relaciones e influencias existentes entre el ritmo lingüístico y el musical descritas por Raju, Asu y Ross (2010). Con ello se hubiera podido utilizar la prosodia rítmica en pro de la autoestima de los participantes, de una forma más consciente. Por otro lado, el ítem 21 (Saber que soy la misma persona aunque la vida cambie) nos invita a pensar que se fallo en uno de los aspectos más importantes de las instituciones penitenciarias: la reeducación (Martín, 2009). El ítem 23 (Mis ideas y conocimiento acerca de quién soy realmente), indica que quizás se debería haber utilizado espacios de mayor debate y diálogo durante las sesiones, tal y como sugieren Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006). Por último, en el ítem 27 (La opinión que tengo de mí mismo) el auto-concepto se trabajó en diferentes actividades que se realizaron a lo largo del todo el programa, pero al parecer, el tiempo empleado fue escaso para que un cambio de estas características se hubiera producido.

TABLA 3
SIGNIFICACIÓN POR ÍTEM DE LA DIMENSIÓN IDENTIDAD RELACIONAL EN LAS FASES
PRETEST-POSTEST

| I. Relacional | PRETEST | | POSTEST | | t | p n. sig. |
|---------------|---------|------------|---------|------------|-------|--------------|
| | Media | Desv. típ. | Media | Desv. típ. | | |
| ítem19 | 3,26 | 1,534 | 4,07 | 1,174 | -5,38 | ,000 |
| ítem22 | 3,48 | 1,369 | 3,63 | 1,182 | -1,44 | ,157* |
| ítem24 | 2,26 | 1,095 | 2,56 | 1,251 | -1,44 | ,157* |
| ítem26 | 3,37 | 1,418 | 3,52 | 1,369 | -1,00 | ,317* |
| ítem28 | 2,78 | 1,502 | 3,56 | 1,281 | -4,32 | ,000 |
| ítem29 | 2,48 | 1,221 | 2,74 | 1,347 | -1,42 | ,180* |
| ítem30 | 2,41 | 1,217 | 2,67 | 1,359 | -1,42 | ,180* |
| ítem31 | 2,41 | 1,118 | 2,67 | 1,271 | -1,42 | ,180* |
| ítem32 | 2,74 | 1,403 | 3,33 | 1,109 | -5,38 | ,000 |
| ítem34 | 2,41 | 1,185 | 3,04 | ,808 | -5,79 | ,000 |

Tal y como muestra la Tabla 3, la dimensión relacional en los ítems 22 (Ser un buen amigo de las personas que me importan), 24 (Mi compromiso en una relación de pareja), 26 (El intercambio de experiencias importantes con mis amigos), 29 (Conectar a nivel íntimo con otra persona), 30 (Relacionarme afectuosamente con otras personas) y 31 (Mi deseo de comprender los sentimientos de mis amigos), no han sufrido modificaciones estadísticamente significativas ($>.05$).

Al analizar aquellos ítems que presentan una mayor significatividad ($,000$), observamos que se trata de los ítems 19 (Mis relaciones con las personas que tengo cerca), 28 (Mi satisfacción en las relaciones personales), 32 (Sentirme unido con otras personas) y 34 (Mi sentimiento de conexión con las personas que están cerca). Este hecho resulta relevante para la intervención realizada, dado que la relación entre los participantes fue uno de los aspectos a desarrollar. Se debe de tener en cuenta que el taller de cajón flamenco se ha realizado desde el estudio de las músicas, el conocimiento de la cultura

TABLA 4
SIGNIFICACIÓN POR ÍTEM DE LA DIMENSIÓN IDENTIDAD SOCIAL EN LAS FASES
PRETEST-POSTEST

| I. Social | PRETEST | | POSTEST | | t | p n. sig. |
|-----------|---------|------------|---------|------------|-------|--------------|
| | Media | Desv. típ. | Media | Desv. típ. | | |
| ítem2 | 4,15 | ,770 | 4,70 | ,465 | -3,40 | ,006 |
| ítem5 | 2,33 | 1,000 | 2,70 | 1,031 | -2,79 | ,015 |
| ítem8 | 3,93 | ,781 | 4,33 | ,734 | -2,83 | ,015 |
| ítem11 | 2,11 | 1,121 | 2,44 | 1,121 | -2,36 | ,034 |
| ítem14 | 3,48 | ,975 | 3,81 | ,962 | -2,36 | ,034 |
| ítem15 | 2,11 | ,892 | 2,56 | ,801 | -3,07 | ,010 |
| ítem17 | 2,33 | 1,240 | 2,70 | 1,325 | -2,43 | ,025 |

y sus comportamientos. De acuerdo con Campbell (2004), esto pudo haber sucedido, en parte, por la atención prestada al proceso y no al objeto, es decir, no sólo se ha tenido presente la música en sí, sino, todo lo que ella engloba en su conjunto: conocimientos, valores, actitudes y conductas.

La Tabla 4 muestra como la dimensión de identidad social ha sufrido una modificación del nivel de significación en todos sus ítems. Por lo que de acuerdo con DeNora (2000), si la música tiene el potencial de afectar a la forma de acción social, eso querría decir que, el control sobre la música en contextos sociales es una fuente de poder social, siendo ésta una oportunidad para estructurar los parámetros de la acción, tal y como se aprecia en los resultados. Como se observa, a través del taller de cajón flamenco, el uso de la música para educar valores, actitudes y conductas, está garantizado, siempre y cuando existan unos principios muy bien estructurados.

TABLA 5
SIGNIFICACIÓN POR ÍTEM DE LA DIMENSIÓN IDENTIDAD COLECTIVA EN LAS FASES
PRETEST-POSTEST

| I.Colectiva | PRETEST | | POSTEST | | t | p n. sig. |
|-------------|---------|------------|---------|------------|-------|--------------|
| | Media | Desv. típ. | Media | Desv. típ. | | |
| ítem3 | 2,52 | 1,503 | 2,93 | 1,269 | -3,05 | ,009 |
| ítem6 | 2,48 | 1,341 | 2,70 | 1,235 | -1,80 | ,083 |
| ítem9 | 1,96 | 1,126 | 2,37 | 1,006 | -2,83 | ,015 |
| ítem12 | 2,56 | 1,188 | 2,78 | ,974 | -2,28 | ,034 |
| ítem20 | 2,93 | 1,439 | 3,78 | 1,251 | -7,35 | ,000 |
| ítem25 | 2,67 | 1,387 | 2,96 | 1,427 | -1,44 | ,157* |
| ítem33 | 2,11 | 1,219 | 2,41 | 1,394 | -1,44 | ,157* |

Finalmente, en la Tabla 5 se muestra que en la dimensión identidad colectiva, ítems 6 (Mi origen étnico), 25 (Mi sentimiento de orgullo de ser ciudadano de mi país) y 33 (Mi idioma, acento o dialecto) no han sufrido cambios estadísticamente significativos. Por lo que respecto a este punto, convendría resaltar que parte de los internos ya se sienten orgullosos de sus países de orígenes, e incluso como nos dice Vila (2005), muchos de ellos se sienten orgullosos también de haber tenido o de tener familia en prisión, por lo que no sorprende demasiado los resultados obtenidos.

Concluyendo con las dimensiones de identidad, los ítems que no han sufrido modificaciones entre las fases de pretest y posttest, representan el 35% del total del cuestionario de identidad. De este 35% el 3,33% pertenece a la dimensión de identidad personal, el 5,83% a la dimensión relacional, y menos del 1% a la dimensión de identidad colectiva. Por lo tanto, la dimensión de identidad social ha sufrido en todos sus ítems cambios estadísticamente significativos, seguida de la dimensión colectiva, personal y relacional. Ello lleva a reafirmar la aseveración de Storr (2007) cuando dice que: “la música provoca respuestas físicas similares en diversas personas y al mismo tiempo. Ése es el motivo por el cual puede inducir a la reunión de un grupo y crear sensación de unidad” (p. 53).

A continuación se realiza un análisis descriptivo de cada una de las dimensiones de la identidad con el fin de comparar las medias obtenidas. Los resultados se expresan en la Tabla 6.

TABLA 6
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE CADA UNA DE LAS DIMENSIONES DE LA IDENTIDAD

| VARIABLE IDENTIDAD | PRETEST | | POSTEST | | PRETEST-POSTEST | |
|--------------------|---------|-----|---------|-----|-----------------|------|
| | Media | DT | Media | DT | t | p |
| Personal | 2,48 | ,46 | 2,78 | ,45 | -8.19 | .000 |
| Relacional | 2,75 | ,40 | 3,17 | ,43 | -6.69 | .000 |
| Social | 2,92 | ,40 | 3,32 | ,47 | -7.60 | .000 |
| Colectiva | 2,46 | ,58 | 2,84 | ,54 | -7.56 | .000 |

Al realizar la prueba no paramétrica de Wilcoxon para cada una de las dimensiones de la identidad, se obtiene un nivel de significación .00 (<.05) en todas ellas, por lo que puede concluirse que existen diferencias estadísticamente significativas, en todas las dimensiones.

Autoestima

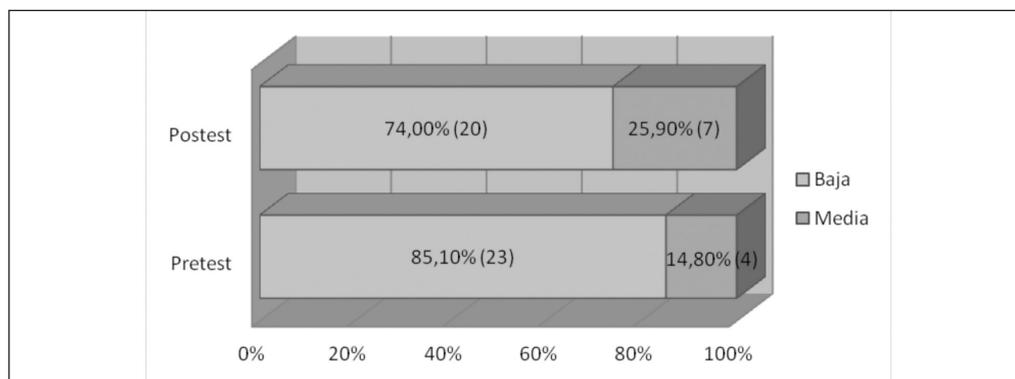
A continuación se presentan los datos de la autoestima mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el fin de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las fases pretest y posttest. La Tabla 7 muestra los estadísticos descriptivos y la significación por ítem.

TABLA 7
DESCRIPTIVOS Y SIGNIFICACIÓN POR ÍTEM DE LA VARIABLE AUTOESTIMA

| Ítems | PRETEST | | POSTEST | | t | p |
|---------------|---------|------------|---------|------------|-------|-------|
| | Media | Desv. típ. | Media | Desv. típ. | | |
| Item1 | 2,26 | ,80 | 2,44 | ,65 | 1,72 | ,102 |
| Item2 | 1,96 | ,87 | 2,18 | ,70 | 2,28 | ,034* |
| Item3 | 1,81 | ,83 | 2,00 | ,62 | 1,99 | ,059 |
| Item4 | 2,22 | ,85 | 2,51 | ,65 | 2,05 | ,056 |
| Item5 | 1,78 | ,87 | 1,92 | ,64 | 1,44 | ,157 |
| Item6 | 2,33 | ,75 | 2,22 | ,62 | -1,80 | ,083 |
| Item7 | 2,35 | ,79 | 2,37 | ,64 | -1,80 | ,081 |
| Item8 | 1,92 | ,48 | 1,66 | ,27 | -3,01 | ,008* |
| Item9 | 2,15 | ,82 | 1,85 | ,51 | -3,91 | ,002* |
| Item10 | 2,58 | ,89 | 2,45 | ,69 | -2,12 | ,056 |
| Total | 2,13 | ,79 | 2,16 | ,59 | -0,09 | ,072 |

En la variable autoestima, se observa que los ítems 1, 3, 4, 5, 6, 7, y 10 no han sufrido cambios estadísticamente significativos mientras que los ítems 2, 8, y 9, sí han experimentado cambios. Los resultados del ítem 9 (Hay veces que realmente pienso que soy un inútil) muestran una media menor en el postest, lo que significa que el sentimiento negativo de inutilidad entre los participantes ha disminuido. En cuanto al ítem 2 (Estoy convencido de que tengo cualidades buenas) la media es superior en la fase postest, lo que puede indicar que los participantes reconocen aspectos positivos en ellos mismos. Respecto al ítem 8 (Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo) se obtiene una media menor en la fase postest, lo que podría indicar que el respeto de los participantes ha aumentado. A pesar de que la media global de autoestima ha sufrido cambios, los análisis muestran que no son estadísticamente significativos.

En la Gráfica 1 se observa que existe una fuerte tendencia de los jóvenes en estado de reclusión a experimentar una baja autoestima y únicamente unos pocos participantes mostraron una autoestima media. Tras los seis meses de duración del taller y el trabajo centrado en la mejora de la identidad, el 11% de los jóvenes participantes pasaron de experimentar una baja autoestima a una autoestima media.



GRÁFICA 1

NIVELES DE AUTOESTIMA DE LOS PARTICIPANTES EN PRETEST-POSTEST

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Existe una creciente necesidad de trabajar las emociones como medida de prevención en todos los contextos (Bisquerra, et al. 2006), y como medida de reeducación en los centros de menores. Desde el comienzo del trabajo se planteó a través del taller de cajón flamenco, desarrollar el constructo identidad, dividido en cuatro dimensiones: personal, social, colectiva y relacional (Cheek, Smith, y Tropp, 2002)

El análisis de los resultados del estudio que se presentan, permite llegar a la conclusión de que el taller de cajón flamenco produjo mejoras significativas en la identidad y la autoestima global de los jóvenes que lo realizaron. No obstante, los resultados se deben examinar con cautela, dado que existen variables que no han sido controladas, por ejemplo, la participación en otros talleres paralelos al analizado en este estudio, así como los acontecimientos sociales que puedan haber ocurrido entre los participantes.

Por el mismo motivo, y al no disponer de grupo de control, tampoco podemos afirmar que los cambios producidos en la identidad y en la autoestima, se hayan debido únicamente a la participación en el taller de cajón flamenco.

Ahora bien, para la formulación del objetivo del presente trabajo, se tuvo en cuenta tres factores del desarrollo cognitivo para la percepción rítmica descritos por Gopnik, Meltzoff y Kuhl (1999), los cuales podrían garantizar un cierto éxito en la intervención: 1º- Conocimientos básicos de tipo innato (Chomsky). 2º- Mecanismos de aprendizajes: asimilación y acomodación (Piaget). 3º- Eficaz instrucción y apoyo por parte de los adultos (Vygotsky). Así como, el concepto de educación psicomotriz nacido en 1913 a partir de los trabajos de Dupre (Jurado Duque, 1996, p. 31). Así mismo, el diseño de la intervención fue realizado en base a uno de los autores más relevantes en cuanto a educación rítmica se refiere: Dalcroze. Así como diversos pedagogos que también utilizaron el ritmo de diferentes formas, por ejemplo, Carl Orff (1895-1982) quien estableció una relación entre música y movimiento corporal, centrándose en el ritmo del lenguaje; Zoltán Kodaly (1882-1967) quien partió del folklore como raíz cultural y como realidad musical más cercana al niño para basarse en el canto; Edgard Willems (1889-1978), quien incluyó en la dimensión psicológica en la educación musical, afirmando que el ritmo es vida. Por último, destacar el Método *TaKe TiNA* el cual trata el ritmo musical como proceso grupal. Al fin y al cabo, no se trata de aprender únicamente patrones rítmicos, sino a inducir a vivir el ritmo que cada uno de nosotros lleva dentro, a través de módulos musicales elementales.

Con todo ello, el taller de cajón flamenco propagó la idea de que cada participante entrara en contacto con su sabiduría rítmica innata, permitiéndole de este modo, una reeducación. Tal y como indica Martín (2009): “la reeducación, en definitiva, debe perseguir, educar para vivir de forma personalmente satisfactoria, enriqueciéndose del contacto con los demás” (p. 151).

Así mismo, las evidencias recogidas mediante el cuestionario cuantitativo nos permiten matizar algunos de los defectos del taller. Por ejemplo, se pudo observar que algunos de los jóvenes que participaron en el taller de cajón flamenco mejoraron su autoestima tal y como manifiestan los resultados, pero cierto es que para que los resultados fueran más consistentes se necesitaría, entre otros aspectos, disponer de un periodo de tiempo más largo. Los resultados obtenidos, manifiestan la importancia de la educación artística en los procesos de reeducación y reinserción de jóvenes, así como la importancia de la educación artística en la escuela, que lejos de ser una asignatura complementaria, resulta una vía de escape y de educación en valores necesarios para la convivencia en niños y adolescentes. Con ello se destaca que “los valores constituyen, por tanto, pilares de nuestro desarrollo individual y colectivo, mediadores de nuestro bagaje de conocimientos y marcos afectivos para la evolución de nuestra identidad desde nuestra responsabilidad social” (Vila, 2005, p. 1). Y así como en la segunda mitad del siglo XX la UNESCO avalaba la repercusión de la introducción de la música en la escuela, con la idea de que ésta ejercía una influencia decisiva en el proceso de formación intelectual y desarrollo psíquico durante la edad escolar, desde estas líneas se evidencia la necesidad de disponer de programas, talleres y actividades que integren objetivos tangibles, en lo referente a la identidad y la autoestima de jóvenes.

Entre las limitaciones del estudio se puede señalar que se trata de un estudio pre-experimental de un solo grupo y con fases pretest-postest, por lo tanto, los datos deben ser interpretados con cierta precaución. Como se indica en el diseño de la presente investigación, se considera la historia como posible amenaza a la validez interna (Cook y Campbell, 1979), al no controlar los efectos de otras actividades paralelas a la intervención aparte del cajón flamenco. Por este motivo, la generalización de los resultados no es posible. Sin embargo, con este estudio se obtienen unos primeros datos sobre los posibles efectos que la implementación de un taller de cajón flamenco, pudo tener sobre la reeducación de diversos jóvenes recluidos, concretizado en las variables: identidad y autoestima. Así mismo para futuros estudios de estas características, y dado que no se trata de una muestra muy amplia, pudieran realizarse algunos estudios de casos, que quizás, hicieran más consistentes los hallazgos de la investigación. Pese a todo, y dada la escasez de programas musicales existentes para el objetivo aquí mencionado, el presente trabajo ha contribuido a diseñar, implementar y evaluar, permitiendo evidenciar, el efecto positivo que el ritmo musical puede tener sobre la mejora de la identidad y la autoestima, para una futura reinserción de los jóvenes recluidos.

AGRADECIMIENTOS

Desde estas líneas me gustaría agradecer a los revisores anónimos todas las sugerencias aportadas, las cuales han contribuido a mejorar sustancialmente el manuscrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bispham, J. (2006). Rhythm in music: What is it? Who has it? And Why? *Music Perception*, 24, 125-134. Consultado en: <http://www.johnbispham.com/pdf4.pdf>
- Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006). Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Cheek, J. M., Smith, S.M., y Tropp, L. R. (2002). *Relational identity orientation: A fourth scale for the AIQ*. Presentado en el congreso Society for Personality and Social Psychology. Savannah, GA, Febrero. Consultado en: <http://www.wellesley.edu/Psychology/Cheek/identity.html>
- Cheek, J. M., y Briggs, S. R. (1982). Self-consciousness and aspects of identity. *Journal of Research in Personality*, 16, 401-408.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Del Campo, P. (1997). *La música como proceso humano*. Salamanca: Amarú.
- Del Campo, J., Vilà, R., Martí, J., y Vinuesa, M.R. (2006). La mediación con jóvenes inmigrantes en el ámbito de la justicia penal juvenil: un enfoque educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 35-49.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Consultado en: <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/05-03.pdf>
- Edwards, G., y Haas, K. (2000). *¡Flamenco!* London: Thames & Hudson, Ltd.
- Erikson, H.E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, A. (1990). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología de la educación* (pp. 327-338). Madrid: Alianza Editorial.
- Findlay, E. (1971). *Rhythm and Movement: Application of Dalcroze Eurhythmics*. Secaucus, New Jersey: Summy-Birchard.
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- González, M^a C y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N., y Kuhl, P.K. (1999). *The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn*. Nueva York: William Morrow & Co. Inc.
- Greenwald, A. G., y Pratkanis, A. R. (1984). The self. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (pp. 129-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203-222. Consultado en: <http://jar.sagepub.com/content/2/3/203.short?rss=1&sssource=mfc>
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Jurado Duque, J. (1996). El cuerpo y el movimiento en la expresión musical. *Eufonía*, 3, 31-44.
- Levitin, D.J. (2007). *This is your brain on music: the science of a human obsession*. Nueva York: Plume.
- Llongueres, J. (2002). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Barcelona, Institut Joan Llongueres.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity statuses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558. Consultado en: <http://iws2.collin.edu/lstern/JamesMarcia.pdf>
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Martín Domínguez, D. (2008). *Psicomotricidad e Intervención Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Martín Solbes, V.M. (2009). Los jóvenes internados en prisiones andaluzas. Sus actitudes ante los procesos de reeducación. *SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 149-157. Consultado en: http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2016/10_martin.pdf
- Merker, B.H., Madison, G.S., y Eckerdal, P. (2009). On the role and origin of isochrony in human rhythmic entrainment. *Cortex*, 45, 4-17. Consultado en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19046745>
- Payne, G. y Rink, J. (1997). Physical education in the developmentally appropriate integrated curriculum. En C. Hart, D. Burt's y Charlesworth (Eds), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice-birth to age eight* (pp. 145-170). NY, Suny Press, Albany.

- Pérez-Aldeguer, S. (2008). El ritmo: una herramienta para la integración social. *Ensayos*, 8, 189-196.
- Pérez-Aldeguer, S. (2012). El papel de la educación rítmica en la escuela primaria: un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica de LEEME*, 30, 21-42.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2008). Vestibular influence on auditory metrical interpretation. *Brain and Cognition*, 67, 94-102. Consultado en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18234407>
- Raju, M., Asu, E. y Ross, J. (2010). Comparison of rhythm in musical scores and performances as measured with the Pairwise Variability Index. *Musicae scientiae*, 14(1), 51-71.
- Randel, D. M. (1997). *Diccionario Harvard de la Música*. Madrid: Alianza.
- Repp, B. (2007). Hearing a melody in different ways: Multistability of metrical interpretation, reflected in rate limits of sensorimotor synchronization. *Cognition*, 102(3), 434-454.
- Richardson, D. C., Dale, R., y Kirkham, N. Z. (2007). The art of conversation is coordination. *Psychological Science*, 18, 407-413.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, C.R. (1994). *Montaje cinematográfico: arte de movimiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sloboda, J.A. Wise, KJ. y Peretz, I. (2005). Quantifying tone deafness in the general population. *Neurosciences and music ii: from perception to performance. Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 255-261.
- Soriano, E., y Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 297-312.
- Storr, A. (2007). *La música y la mente: el fenómeno auditivo y el por qué de las pasiones*. Barcelona: Paidós.
- Tomasello, M. y Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10, 121-125. Consultado en: http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/Publications_2007_PDF/Shared_intentionality_07.pdf
- Torregrosa, J.R. (1983). Sobre la identidad personal como identidad social. En Torregrosa y Sarabia (Eds.), *Perspectivas y contextos de la psicología social* (pp. 217-236). Barcelona: Ed. Hispano Europeo.
- Tranche, J.L. (1995). Potenciación del autoconcepto. *Cuadernos de Pedagogía*, 241, 45-47.
- Vázquez González, C. (2003). *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y Criminologías*. Colex, Madrid.
- Vázquez Morejón, A.J., Jiménez García-Bóveda, R. y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), pp. 247-255.
- Vignal, M. (1997). *Diccionario Larousse de la Música*. Barcelona: Larousse.
- Vila Merino, E. (2005). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-12. Consultado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1138Vila.pdf>

- Wilson, D. S. y Wilson, E. O. (2007). Rethinking the theoretical foundation of sociobiology. *The Quarterly Review of Biology*, 82, 327-348.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Méjico: Pearson Educación.
- Zacaré González, J.J., Iborra Cuéllar, A., Tomás Miguel, J.M., y Serra Desfilis, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), 316-329.

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2012.

Fecha de revisión: 30 de septiembre de 2012.

Fecha de aceptación: 04 de marzo de 2012.

APÉNDICE I

Anexo I. Adaptación del cuestionario AIQ-IV sobre aspectos de la **identidad**

Edad..... Lugar de nacimiento.....

Señala del 1 al 5 la importancia que tiene para ti cada una de las siguientes frases, siendo 1 poco importante y 5 muy importante.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Mis valores personales y normas morales. | | | | | |
| 2. Mi popularidad con otras personas. | | | | | |
| 3. Ser parte de las generaciones de mi familia. | | | | | |
| 4. Mis sueños e imaginación. | | | | | |
| 5. Las reacciones de los demás ante lo que digo o hago | | | | | |
| 6. Mi origen étnico. | | | | | |
| 7. Mis metas personales y esperanzas para el futuro. | | | | | |
| 8. Mi apariencia física. | | | | | |
| 9. Mi religión. | | | | | |
| 10. Mis emociones y sentimientos. | | | | | |
| 11. Mi reputación, lo que los demás piensan de mí. | | | | | |
| 12. El lugar donde vivo o crecí. | | | | | |
| 13. Mis pensamientos e ideas. | | | | | |
| 14. Mi atractivo para otras personas. | | | | | |
| 15. Mis gestos y la impresión que causan en los demás. | | | | | |
| 16. Las formas en las que trato con mis miedos y ansiedades. | | | | | |
| 17. Mi comportamiento delante de los demás. | | | | | |
| 18. Mi sensación de ser una persona única y distinta a los demás. | | | | | |
| 19. Mis relaciones con las personas que tengo cerca. | | | | | |
| 20. Mis sentimientos de pertenencia a mi comunidad. | | | | | |
| 21. Saber que soy la misma persona aunque la vida cambie. | | | | | |
| 22. Ser un buen amigo de las personas que me importan. | | | | | |
| 23. Mis ideas y conocimiento acerca de quién soy realmente. | | | | | |
| 24. Mi compromiso en una relación de pareja. | | | | | |
| 25. Mi sentimiento de orgullo de ser ciudadano de mi país. | | | | | |
| 26. El intercambio de experiencias importantes con mis amigos. | | | | | |
| 27. La opinión que tengo de mi mismo. | | | | | |
| 28. Mi satisfacción en las relaciones personales. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 29. Conectar a nivel íntimo con otra persona. | | | | | |
| 30. Relacionarme afectuosamente con otras personas. | | | | | |
| 31. Mi deseo de comprender los sentimientos de mis amigos. | | | | | |
| 32. Sentirme unido con otras personas. | | | | | |
| 33. Mi idioma, acento o dialecto. | | | | | |
| 34. Mi sentimiento de conexión con las personas que están cerca. | | | | | |

Muchas gracias

Dimensiones: Identidad Personal =1, 4, 7, 10, 13, 16, 18, 21, 23, 27; Identidad relacional=19, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34;

Identidad social=2, 5, 8, 11, 14, 15, 17; Identidad colectiva=3, 6, 9, 12, 20, 25, 33

APÉNDICE 2

Anexo II. Escala de Rosenberg para la evaluación de la **autoestima global**

Contesta las siguientes frases con la respuesta que consideres más apropiada:

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

| | A | B | C | D |
|---|---|---|---|---|
| 1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás. | | | | |
| 2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas. | | | | |
| 3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente. | | | | |
| 4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo. | | | | |
| 5. En general estoy satisfecho de mi mismo. | | | | |
| 6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso. | | | | |
| 7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado. | | | | |
| 8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo. | | | | |
| 9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil. | | | | |
| 10. A veces creo que no soy buena persona. | | | | |

Del 1 al 5 A –D se puntúa 4-1

Del 6 al 10 A – D se puntúa del 1-4

