



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL



**PERFIL PSICOSOCIAL DEL ADOLESCENTE
EN LOS CENTROS ESCOLARES. PROGRAMA
DE INTERVENCIÓN DE JUDO PARA REDUCIR
LAS CONDUCTAS VIOLENTAS**

**PRESENTADA POR:
DAVID LINDELL POSTIGO**

**DIRIGIDA POR:
JAVIER CACHÓN ZAGALAZ
FÉLIX ZURITA ORTEGA**

JAÉN, 06 DE JULIO DE 2022

ISBN



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

JAVIER CACHÓN ZAGALAZ, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, como director de la Tesis Doctoral con mención internacional: **«Perfil psicosocial del adolescente en los centros escolares. Programa de intervención de Judo para reducir las conductas violentas»**, de la que es autor **D. David Lindell Postigo**.

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral con mención internacional ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 6 de julio de 2022

Fdo.: D. JAVIER CACHÓN ZAGALAZ



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

FÉLIX ZURITA ORTEGA, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y corporal de la Universidad de Granada, como director de la Tesis Doctoral con mención internacional: **«Perfil psicosocial del adolescente en los centros escolares. Programa de intervención de Judo para reducir las conductas violentas»**, de la que es autor **D. David Lindell Postigo**.

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral con mención internacional ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 6 de julio de 2022

Fdo.: FÉLIX ZURITA ORTEGA

“Eres el dueño de tu vida y tus emociones, nunca lo olvides.

Para bien y para mal”

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMIENTOS

Tras todo proceso largo y complejo, como es la elaboración de una tesis, es necesario reflexionar y agradecer a todas las personas que te han ayudado a superar las barreras encontradas. Me gustaría que estas líneas sirvieran para expresar levemente mi más sincero agradecimiento a todas aquellas que han colaborado en este proceso. No están todos los que son, pero sí son todos los que están. Mi respeto y admiración a todos y cada uno de ellos.

No podría empezar sin primero mencionar a mis directores de tesis Félix Zurita y Javier Cachón. Gracias por guiarme durante todo el proceso, ayudando a no perder el foco y facilitando tanto el proceso; sois ejemplo de maestría y guía. Gracias también a María Luisa Zagalaz, por ayudarme desinteresadamente siempre que fue necesario, y a Paula Silva por acogerme y hacerme sentir como un portuense más.

Después, me gustaría agradecer a mis alumnos, y a todos los niños que fuimos, son y serán, por ser la parte fundamental de este estudio. Ellos son el motor de la sociedad y nos enseñan día a día el significado de la palabra resiliencia. Gracias por enseñarnos tanto.

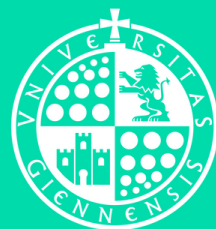
Gracias también a todos los centros que me ayudaron en la investigación, en especial a Novaschool Sunland, por allanarme este camino sin dudarle ni un segundo. En especial a mis compañeros César Pons, Salvador Méndez, Javier Urbano y Alejandro García; sois los mejores compañeros que alguien pueda desear. También me quiero acordar de mis compañeros de investigación del grupo HUM-238 de la Universidad de Granda, grandísimas personas con quienes tantas horas he estado hablando, me alegro muchísimo de que se cruzaran nuestros caminos compartiendo esta pasión investigadora.

También quiero agradecer a mis padres por apoyarme a ciegas en cada proyecto y enseñarme el significado de las palabras *libertad* y *tesón*, a mis abuelas por ser ejemplos de lucha y corazón, y a mi abuelo Pepe por enseñarme lo que es ser buena persona. Y además a mis otras dos familias, la primera que son quienes considero pilares de mi vida y me han ayudado sin vacilar ni un momento: José Manuel Garcés, Lola Frías, José Manuel García, Ignacio Santos, Virginia Postigo, Francisco Tomé... y a muchos más. La segunda es la familia deportiva, en general, y del judo, en particular, que me han demostrado lo que es unidad, respeto y apoyo: Ernesto Gómez, Irene Padial, Teresa Méndez, Paula Goñi, Alejandra Beltrán, “Anais” Ávila, Elena, Chandra, Club Judo Málaga... Gracias a ti, Jaime, por enseñarme a luchar por hacer lo que quieres y apasiona, sin escuchar las voces que te quieren mediocre, gracias por ser fiel a ti mismo hasta el final de tu lucha.

Pero si de alguien tengo que acordarme y agradecer infinitamente, es de dos personas que son mis salvavidas y red de seguridad. Gracias a Manolo Ortiz por cuidarme y hacerme sentir parte de tu familia, gracias por conocerme mejor que a mí mismo, por enseñarme a luchar dentro y fuera del tapiz, y por ayudarme a encontrar mi pasión. Y en especial, al amor de mi vida, Ingrid, por cada lágrima secada y por aguantar estoicamente cada segundo de todo este proceso, por hacerme ver que soy más capaz que incapaz, y por salvarme de cada momento de oscuridad con tu luz.

A todos ellos, y a los que no están, muchas gracias.

ÍNDICE



Universidad
de Jaén

INDICE

RESUMEN	25
PALABRAS CLAVE	28
ABSTRACT.....	29
KEY WORDS	32
I. INTRODUCCIÓN.....	35
II. PUBLICACIONES	41
III. MARCO TEÓRICO	45
III.1. FACTORES PSICOSOCIALES	45
III.1.1. AUTOCONCEPTO	45
III.1.1.1 Aproximación conceptual al autoconcepto	46
III.1.1.2 Principales teorías del autoconcepto	48
III.1.1.3 Factores del autoconcepto	52
III.1.1.4. Desarrollo del autoconcepto	56
III.1.1.5. Estado actual de la cuestión	58
III.1.2 MOTIVACIÓN.....	60
III.1.2.1 Concepto	61
III.1.2.2 Principales teorías motivacionales	62
III.1.2.3 Factores de la motivación	72
III.1.2.4 Estado actual de la cuestión	75
III.1.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	76
III.1.3.1. Concepto	77
III.1.3.2. Principales teorías de la inteligencia emocional	78
III.1.3.3. Factores de la inteligencia emocional	86
III.1.3.4 Estado actual de la cuestión	88

III.1.4. VIOLENCIA.....	90
III.1.4.1. Aproximación conceptual	90
III.1.4.2. Teorías y modelos de la agresión.....	98
III.1.4.3. Factores de la violencia.....	104
III.1.4.4. Estado actual de la cuestión	113
III.2. JUDO	115
III.2.1. APROXIMACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL JUDO	116
III.2.1.1. Aproximación histórica del judo.....	116
III.2.1.2. Contextualización del judo en el deporte.....	118
III.2.1.3. El judo en la educación y sociedad	121
III.2.2. INFLUENCIA DEL JUDO EN LOS FACTORES PSICOSOCIALES.....	123
III.2.2.1. Judo y autoconcepto.....	123
III.2.2.2. Judo y motivación	123
III.2.2.3. Judo e inteligencia emocional	125
III.2.2.4. Judo y violencia	126
III.2.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	127
III.3. FORMACIÓN	128
III.3.1. FORMACIÓN REGLADA	132
III.3.1.1. Evolución histórica del sistema educativo en España.....	133
III.3.1.2. Sistema educativo actual.....	141
III.3.2. FORMACIÓN NO REGLADA.....	145
III.3.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	145
IV. OVJETIVOS	151
V. MATERIAL Y MÉTODOS	155
V.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	155
V.2. MUESTRA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	157

V.2.1. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	157
V.2.1.1. Contexto geográfico y social	157
V.2.2. MUESTRA	165
V.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	167
V.3.1. VARIABLES	168
V.3.1.1. Variables generales	169
V.3.1.2. Variables físico-deportivas	169
V.3.1.3. Variables psicosociales	170
V.3.2. INSTRUMENTOS	170
V.3.2.1. Cuestionario ad-hoc	170
V.3.2.2. Autoconcepto Forma 5	171
V.3.2.3. Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire 2	171
V.3.2.4. Schutte Self-Report Inventory	172
V.3.2.5. Escala de conductas violentas en la escuela	173
V.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	174
V.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS	175
V.6. ESTUDIOS	176
V.7. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE JUDO	177
VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	183
VI.1. Cross-Sectional Study of Self-Concept and Gender in Relation to Physical Activity and Martial Arts in Spanish Adolescents during the COVID-19 Lockdown	185
VI.2. Analysis of self-concept in adolescents before and during COVID-19 lockdown: Differences by gender and sports activity	197
VI.3. Analysis of the psychometric properties of the five-factor self-concept questionnaire (AF-5) in Spanish students during the COVID-19 lockdown	215
VI.4. Effects of martial arts and combat sports on aggressive behaviours and its applicability to educational purposes: a systematic review.....	227

VI.5. Martial Arts practice and its influence on self-concept and violence. A cross-sectional study on undergraduates.....	249
VI.6. Does motivation towards martial arts practice influences the development of violence? A cross-sectional study in future Physical Education teachers.....	261
VI.7. Practice of physical activity its association with violence, emotional intelligence, and self-concept development in undergraduate	275
VI.8. Effectiveness of a judo intervention programme on sport motivation, aggressiveness behavior, self-concept and emotional intelligence. A quasi-experimental study in secondary education students	287
VII. CONCLUSIONES	319
CONCLUSIONS	321
VIII. LIMITACIONES	325
IX. PERSPECTIVAS FUTURAS	329
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	333
ANEXOS	403

INDICE DE TABLAS

Tabla III.1 .Caracterización del autoconcepto multidimensional	53
Tabla III.2 Desarrollo del autoconcepto a lo largo de la vida.....	58
Tabla III.3. Evolución de los estudios sobre el autoconcepto, tanto en lengua inglesa como castellana.....	59
Tabla III.4 Estructuras TARGET redefinidas y conexiones interdisciplinares	68
Tabla III.5. Evolución de la literatura científica sobre la motivación, en lengua inglesa y castellana.....	75
Tabla III.6 Habilidades básicas de Goleman	79
Tabla III.7. Clasificación de las personas en función de su inteligencia socioemocional	81
Tabla III.8. Factores del modelo de autoeficiencia.....	82
Tabla III.9. Modelo de inteligencia emocional de las cuatro ramas, con áreas de razonamiento añadidas.....	85
Tabla III.10. Evolución de la literatura científica sobre la inteligencia emocional, tanto en habla inglesa como castellana.....	88
Tabla III.11. Clasificación de las conductas agresivas	93
Tabla III.12. Tipos de bullying	97
Tabla III.13. Fases del procesamiento en el niño agresivo	101
Tabla III.14. Evolución de la literatura científica sobre la violencia, tanto en habla inglesa como castellana.....	113
Tabla III.15. Evolución de la literatura científica sobre el judo	127
Tabla III.16. Clasificación de la formación en España, tanto la reglada (en negro) como la no reglada (en rojo), según CNED-14	130
Tabla III.17. Niveles educativos a lo largo del s. XIX	136
Tabla III.18. Principales leyes educativas aplicables en Andalucía	143
Tabla III.19. Evolución de la literatura científica sobre educación	146
Tabla V.1. Fases de elaboración del plan de investigación	156

Tabla V.2. Extensión territorial y población de Andalucía oriental y sus provincias, así como su porcentaje con Andalucía y España.....	161
Tabla V.3. Tamaño del universo de estudio, por provincias, grupos de edad y total de Andalucía oriental.....	167
Tabla V.4. Datos de la distribución muestral	167
Tabla V.5. Lista de variables generales	169
Tabla V.6. Lista de variables físico-deportivas	169
Tabla V.7. Estudios, revistas e indexación	176
Tabla V.8. Bloques de contenido y objetivos del programa de intervención de Judo	177
Tabla V.9. Actividades del programa de intervención de Judo	178

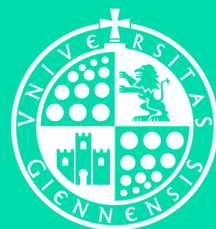
INDICE DE FIGURAS

Figura I.1. Documento de parejas egipcias practicando deportes de combate	35
Figura I.2. Estructura de la tesis doctoral	38
Figura III.1. Evolución del estudio de los factores psicosociales en educación a lo largo de la historia.....	45
Figura III. 2 Producción científica sobre el autoconcepto	46
Figura III.3 Elementos del mi-self.....	49
Figura III.4 Modelo de Shavelson et al. (1976).....	54
Figura III.5 Dimensiones del autoconcepto tras la aportación de Vispoel (1995).....	54
Figura III.6 Producción científica sobre la motivación	61
Figura III.7 Taxonomía de las necesidades básicas según Murray.....	63
Figura III.8 Taxonomía de las necesidades según Maslow	64
Figura III.9 Secuencia de procesos que culmina en el comportamiento.....	66
Figura III.10 Tipos de orientaciones de meta	67
Figura III.11. Microteorías que configuran la TAD	69
Figura III.12 Necesidades psicológicas básicas.....	70
Figura III.13 Motivación autodeterminada según los tipos, estilos de regulación, locus de causalidad y procesos correspondientes.....	71
Figura III.14. Evolución histórica de los estudios acerca de la Inteligencia Emocional	77
Figura III.15 Influencias sobre el modelo de Bar-On.....	80
Figura III.16. Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer.....	83
Figura III.17. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).....	83
Figura III.18. Componentes de la Inteligencia Emocional del modelo de Mayer y Salovey ..	84
Figura III.19. Influencia del flujo emocional sobre la motivación	86
Figura III.20. Producción científica sobre la violencia a lo largo de la historia	90
Figura III.21. Evolución de la violencia al bullying y factores asociados a éste.....	96

Figura III.22. Taxonomía del ciberacoso	98
Figura III.23. Teorías y modelos de la agresión	98
Figura III.24. Modelo General de la Agresión.....	102
Figura III.25. Producción científica sobre judo	116
Figura III.26. Diferencia entre actividad física, ejercicio y deporte	119
Figura III.27. Evolución de la literatura científica sobre enseñanza.....	128
Figura III.28. Línea temporal de las leyes educativas en España desde el s. XIX	132
Figura III.29. Comparación de las tasas de abandono escolar en Europa entre 2006 y 2018.....	133
Figura III.30. Evolución de las tasas de abandono en España en el periodo 2008-2018.....	133
Figura III.31. Sistema educativo con la LGE	137
Figura III.32. Sistema educativo con la LOGSE	138
Figura III.33. Países en relación a su participación en PISA.....	139
Figura III.34. Sistema educativo con la LOCE.....	140
Figura III.35. Sistema educativo en la LOE	141
Figura III.36. Sistema educativo con la LOMCE	142
Figura III.37. Evolución de España en el proyecto PISA y de los percentiles clave.....	144
Figura III.38. Evolución del gasto público en educación en el periodo 2009-2016	144
Figura III.39. Comparación del gasto por alumno en varios países.....	145
Figura V.1. Reino de Granada antes de la conquista por los Reyes Católicos en el s. XV	158
Figura V.2. Andalucía oriental según la actual división de España.....	158
Figura V.3. Censo de las cuatro provincias de Andalucía oriental.....	159
Figura V.4. Distribución de la población en España (arriba) y Andalucía oriental (abajo).....	160
Figura V.5. Demografía de la población en Andalucía en 2018.....	160
Figura V.6. Comarcas de Almería	161
Figura V.7. Población por municipio de la provincia de Almería	162
Figura V.8. Comarcas de Granada.....	162

Figura V.9. Población por municipios de la provincia de Granada	163
Figura V.10. Comarcas de Jaén	163
Figura V.11. Población de Jaén por municipios	164
Figura V.12. Mapa de Málaga por comarcas	164
Figura V.13. Población de Málaga por municipios	165
Figura V.14. Fórmula para calcular el error muestral.....	166

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE



Universidad
de Jaén

RESUMEN

La adolescencia y los primeros años de juventud son clave para el ser humano por ser un momento en el que se pulen las aristas de la personalidad, ya que muchos comportamientos de la adultez radican en situaciones vividas y/o aprendidas en esta época. Además, las experiencias vicarias hacen de las personas sujetos pasivos del aprendizaje, por lo que en muchas ocasiones adquieren comportamientos sin ser plenamente conscientes de ello. Por otro lado, la multitud de cambios sufridos en esta etapa (físicos, sociales, hormonales, emocionales...) hacen de ésta una etapa un mar convulso en el que las personas intentan encontrar un puerto donde atracar. Es, por esto, que se hace necesario el estudio de la situación y evolución de los factores psicosociales y físico-deportivos para poder asegurar una población sana en todos los continuos (físico, mental y social).

Una de las caras del poliedro que representa la personalidad está representada por un factor multidimensional como es el autoconcepto. Este factor es clave en la formación de la personalidad ya que determina la imagen que tiene una persona sobre sí misma, y está también influida tanto por la imagen que tienen los demás de ella como de la imagen que quiere construir en el futuro. Problemas en el autoconcepto podrían determinar ciertas conductas disruptivas, tanto hacia otras personas como hacia una misma, aunque multitud de estudios avalan el factor tamponador que tiene la práctica de actividad física en los niveles del autoconcepto.

La inteligencia emocional es otra cara fundamental de la personalidad del ser humano, ya que comprende la habilidad de entender y gestionar las emociones tanto propias como ajenas y, puesto que tanto el aprendizaje como el comportamiento humano están profundamente influidos por las emociones, la gestión emocional de los discentes es esencial en el proceso de enseñanza y adquisición de competencias.

Una tercera cara de la personalidad está influida por la motivación, ya que modela el comportamiento humano al ser el motor de éste. El clima motivacional, entendido como el conjunto de señales percibidas que definen éxito y fracaso, que percibe el discente es clave para que priorice entre obtener resultados -ego- o dominar una tarea -tarea-. Muchos estudios explican que un clima motivacional orientado hacia el ego favorece la aparición de emociones llamadas negativas y de conductas disruptivas.

Tras la observación de la sociedad actual, es evidente que se requiere el establecimiento de estrategias para reducir las conductas violentas en los centros escolares, y por extensión en la sociedad. Los deportes de combate y las artes marciales son conocidos por usar dicha violencia como herramienta y, por tanto, encauzarla y dirigirla de modo que se aísla en los lugares donde se practica de modo que reducen dichas conductas disruptivas en la sociedad.

Por otro lado, las leyes educativas europeas trabajan para que los jóvenes adquieran las competencias que necesitan para cumplir las demandas laborales y sociales, disfrutando así de una vida independiente y plena. Por tanto, la educación sirve como instrumento de movilidad social que ayude a superar las barreras socioeconómicas existentes.

Puesto que la actividad física reporta beneficios a los continuos mencionados anteriormente, y que sólo un tercio de los adolescentes españoles practica alguna actividad de forma regular, la asignatura de Educación Física se vuelve crucial tanto para la adquisición de hábitos saludables como para investigar cualquier materia de ámbito físico-deportivo.

Es, por todo ello, que esta tesis doctoral plantea la combinación de una revisión sistemática sobre la asociación entre la práctica de artes marciales y las conductas violentas con estudios descriptivos de corte transversal de los niveles de estos factores en adolescentes practicantes de judo realizado ad hoc (a fin de conocer el nivel de éstos en dicha población) y un estudio cuasi-experimental pre-post de intervención mediante la realización de una unidad didáctica de judo, a fin de comprobar en qué medida afecta en los factores psicosociales.

Por todo ello, y ante la necesidad de explicar qué fenómenos pueden actuar como factores de riesgo o factor preventivo en el proceso madurativo del individuo se plantea como objetivo general de la presente tesis doctoral Establecer el perfil psicosocial del adolescente en los centros escolares para diseñar un programa de intervención de judo con el objetivo final de reducir las conductas violentas, el cual se desglosa en los siguientes objetivos específicos relacionados con cada uno de los estudios realizados:

- Estimar el nivel del autoconcepto, así como de cada una de sus dimensiones, de los adolescentes españoles tras la primera quincena de confinamiento, asociando dichos niveles a la práctica regular de actividad física y artes marciales (**Artículo 1**).
- Valorar el nivel del autoconcepto de los adolescentes durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19, a fin de comparar con los valores previos a la pandemia, valorar los efectos que éste tuvo en dicho constructo y cada una de sus dimensiones, estimando el efecto que la práctica regular de actividad física tuvo en él y discriminando por géneros (**Artículo 2**).

- Analizar las propiedades psicométricas del cuestionario AutoForma 5 (AF5) para evaluar el autoconcepto, y sus dimensiones, en adolescentes españoles durante el confinamiento de la pandemia debida a la COVID-19 (**Artículo 3**).
- Revisar la bibliografía existente en la literatura científica para descubrir la asociación entre la práctica de artes marciales y conductas violentas, a fin de evaluar la utilidad de su inclusión en el currículum de Educación Física en Educación Secundaria (**Artículo 4**).
- Determinar los niveles de práctica de artes marciales, autoconcepto y conductas violentas en jóvenes adultos españoles, así como establecer la asociación entre el autoconcepto -y sus distintas dimensiones- con los distintos tipos de conductas violentas y la práctica de artes marciales (**Artículo 5**).
- Definir los niveles de conductas violentas, clima motivacional percibido y práctica de artes marciales en estudiantes universitarios de Educación Física, así como establecer la correlación entre la práctica de artes marciales, las distintas manifestaciones de la violencia y el clima motivacional percibido por el alumno (**Artículo 6**).
- Identificar los niveles de inteligencia emocional, autoconcepto y conductas violentas en jóvenes españoles con el fin de asociar el grado de asociación existente entre ellos para la reducción de las conductas violentas (**Artículo 7**).
- Establecer la asociación existente entre la aplicación de un programa de intervención de judo en Educación Secundaria y características psico-sociales tales como el clima motivacional, el autoconcepto, la inteligencia emocional y las conductas violentas (**Artículo 8**).

Coexisten diversos diseños metodológicos en los estudios de esta tesis. En primer lugar, se realizaron diversos estudios con un diseño descriptivo de corte transversal, con una única medición en un único grupo. Por otro lado, para el programa de intervención se utilizó un diseño cuasiexperimental pre-post con un único grupo experimental. Para ambos tipos de diseño, se emplearon los mismos instrumentos: un cuestionario “*ad-hoc*” para extraer datos sociodemográficos y físico-deportivos, el cuestionario AutoconceptoForma 5 para obten

Uno de los resultados obtenidos es que la práctica de artes marciales y deportes de combate reducen las conductas disruptivas, además de reducir también las diferencias existentes entre géneros.

Por otro lado, se comprobó que la agresión pura relacional/indirecta fue la conducta violenta más frecuente en la población estudiada. En cuanto a los factores psicosociales, el autoconcepto académico, el clima motivacional orientado a la tarea y la autogestión emocional fueron las dimensiones con mayor puntuación del autoconcepto, motivación e inteligencia emocional, respectivamente.

En cuanto a la correlación entre variables, se ha obtenido la existencia de una asociación negativa entre las conductas violentas y el autoconcepto académico, la inteligencia emocional y el clima motivacional orientado a la tarea, y entre el autoconcepto emocional y el físico, así como una asociación positiva con el clima motivacional orientado al ego.

La situación del confinamiento por la pandemia del SARS COV-2 influyó negativamente en el autoconcepto de los adolescentes. Así, aunque las diferencias entre géneros y dimensiones seguían existiendo, todas las dimensiones fueron reducidas. No obstante, la práctica de actividad física amortiguó sus efectos, especialmente en situaciones de confinamiento y en las dimensiones física y social; sin embargo, no se obtuvo ninguna asociación relevante con la práctica específica de artes marciales en este periodo.

En cuanto a la práctica de artes marciales, ésta estuvo negativamente correlacionada con el clima-ego, aunque guardó una asociación positiva con el clima-tarea y las conductas violentas.

Tras la implementación del programa de intervención, se comprobó la eficiencia del judo en la reducción de las conductas violentas e incremento de la inteligencia emocional y autoconcepto, especialmente en las dimensiones social, académica y física. Sin embargo, dicho programa redujo los autoconceptos familiar y emocional, además de dirigir el clima motivacional hacia el clima-ego en lugar del clima-tarea.

Finalmente, también se obtuvo que el cuestionario AutoForma 5 es un instrumento válido y fiable para su uso en una población adolescente en situaciones como el confinamiento sufrido por la pandemia de la COVID-19.

PALABRAS CLAVE

Adolescentes; Autoconcepto; Inteligencia Emocional; Violencia; Motivación; Artes Marciales; Actividad Física; Programa de Intervención.

ABSTRACT

Adolescence and young adulthood are essential periods as periods in which personality is built since situations experienced and/or learnt underly many behaviours during adulthood. Additionally, vicarious experiences make people become passive learners so that on many occasions they acquire behaviours unconsciously. On the other hand, changes at this stage (physical, social, hormonal, emotional...) make this period a jumpy time in which people try to find their place. Thus, it becomes a must to study the situation and evolution of both psychosocial and physical-sports factors, to ensure a healthy population in every continuum of well-being.

Personality is a metaphorical polyhedron. The first face is represented by a multidimensional factor, which is self-concept. This is a pivotal factor in the formation of personality since it determines the image an individual has of themselves, and it is influenced by the image that others have of that individual and the image individual wishes to have in future. Hence, problems in self-concept may lead to certain disruptive behaviours albeit many studies support the buffering effect of physical activity on the levels of this construct.

Emotional intelligence is another key face people's personality because it comprises the ability to understand and manage one's emotions and others' ones and, since both learning and behaviour are influenced by emotions, the emotional management of students becomes essential in the process of teaching and acquiring competences.

The third face of an individual's personality is represented by motivation. It shapes human behaviour by being the driving force behind it. The motivational climate, understood as the set of perceived signals that defines both success and failure, perceived by the learner is crucial to prioritise between obtaining results -ego- or mastering a task -task-. Many studies explain that an ego-oriented climate favours the emergence of so-called negative emotions and disruptive behaviour.

There is a need to address strategies to reduce violent behaviour in schools. Combat sports and martial arts are known to use violence as a tool and, to consequently channel and direct it so that it is only used where it is practiced; therefore, disruptive behaviour in society is reduced.

On the other hand, European education laws work towards young people acquiring the competencies they need to meet the demands of work and society, thus enjoying an independent and fulfilling life.

Given that physical activity brings benefits to the aforementioned continuum, and that only one-third of Spanish adolescents regularly practises any activity, Physical Education becomes crucial both for the acquisition of healthy habits and for researching any physical-sports-related subject.

Therefore, this doctoral thesis proposes the combination of a systematic review on the association between the practice of martial arts and violent behaviours with descriptive cross-sectional studies about the levels of these factors in adolescent judo practitioners (to know the level of these in this population) and a quasi-experimental pre-post study of intervention programme through the implementation of a didactic unit of judo, to establish the extent at which it affects psychosocial factors.

Therefore, and considering the need to explain which phenomena may act as risk/preventive factors in the individual's maturation process, the general objective of this doctoral thesis is to establish the psychosocial profile of adolescents in schools to design a judo intervention programme with the last aim of reducing violent behaviour. This objective comprises the following specific objectives related to each of the studies carried out:

- To estimate the level of self-concept, and each of its dimensions, of Spanish adolescents after the first fortnight of lockdown, associating these levels to the regular practice of physical activity and martial arts (Article 1).
- To assess the level of self-concept in adolescents during the lockdown due to the COVID-19 pandemic, in order to compare it with the values prior the pandemic, and to assess the effects that this period had on this construct and each of its dimensions, estimating the effect that the regular practice of physical activity had on it, distinguishing between both genders (Article 2).
- To analyse the psychometric properties of the AutoForma 5 (AF5) questionnaire to assess self-concept and its dimensions in Spanish adolescents during the lockdown of the COVID-19 pandemic (Article 3).
- To review the existing bibliography in the scientific literature to discover the association between the practice of martial arts and violent behaviour, in order to evaluate the usefulness of their inclusion in the Physical Education curriculum in Secondary (Article 4).

- To estimate the levels of martial arts practice, self-concept, and violent behaviour in young Spanish adults, as well as to establish the association between self-concept - and its different dimensions- with different types of violent behaviour and the practice of martial arts (Article 5).
- To estimate the levels of violent behaviour, perceived motivational climate and martial arts practice in Physical Education undergraduates, as well as to establish the correlation between the practice of martial arts, the different manifestations of violence and the motivational climate perceived by the student (Article 6).
- To estimate the levels of emotional intelligence, self-concept, and violent behaviour in young Spaniards in order to find the association between them in the reduction of violent behaviour (Article 7).
- To establish the association between the application of a judo intervention programme in Secondary and psycho-social characteristics such as motivational climate, self-concept, emotional intelligence, and violent behaviour (Article 8).

Different methodological designs coexist in the studies of this thesis. Firstly, several studies were conducted with a descriptive cross-sectional design, with a single measurement in a single group. On the other hand, a quasi-experimental pre-post design with a single experimental group was used for the intervention programme. For both types of design, the same instruments were used: an "ad-hoc" questionnaire to extract socio-demographic and physical-sport data, the AutoconceptoForma 5 questionnaire to obtain information on the physical and sporting characteristics of the participants, and a questionnaire to obtain information on the physical and sporting characteristics of the participants.

The first result obtained is that the practice of martial arts and combat sports reduces disruptive behaviour, as well as reducing the existing differences between genders.

On the other hand, it was found that pure relational/indirect aggression was the most frequent violent behaviour in the studied population. As for psychosocial factors, academic self-concept, task-oriented motivational climate, and emotional self-management were the dimensions with the highest scores in self-concept, motivation and emotional intelligence, respectively.

As for the correlation between variables, a negative association was found between violent behaviour and academic self-concept, emotional intelligence, and task-oriented motivational climate, and between emotional self-concept and physical self-concept, as well as a positive association with ego-oriented motivational climate.

The situation of lockdown due to the SARS COV-2 pandemic negatively influenced adolescents' self-concept. Thus, although gender and dimensional differences still existed, all dimensions were reduced. Nevertheless, the practice of physical activity buffered its effects, especially in situations of confinement and in both physical and social dimensions; however, no relevant association was obtained with the specific practice of martial arts within this period.

As for martial arts practice, it was negatively correlated with ego-climate, although it had a positive association with task-climate and violent behaviours.

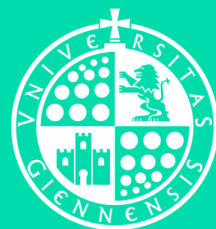
After the implementation of the intervention programme, judo was found to be effective in reducing violent behaviour and increasing emotional intelligence and self-concept, especially the social, academic and physical dimensions. However, the programme reduced family and emotional self-concepts, as well as directing the motivational climate towards the ego-climate instead of the task-climate.

Finally, it was also found that the AutoForma 5 questionnaire is a valid and reliable instrument for its use in an adolescent population in situations such as the lockdown suffered by the COVID-19 pandemic.

KEY WORDS

Adolescents; Self-concept; Emotional Intelligence; Motivational climate; Violence; Judo; Physical activity; Intervention prog

INTRODUCCIÓN



Universidad
de Jaén

I. INTRODUCCIÓN

Las artes marciales y los deportes de combate existen en la cultura del ser humano desde los albores de la cultura y su existencia. Así, los deportes de combate se adaptarían a las necesidades de cada momento, pasando de la supervivencia de los pueblos primigenios a la defensa personal y/o territorio, como entrenamiento militar o por mero espectáculo (Cohen, 2009; Lu, 2008; Tadesse, 2017); existen, así, documentos gráficos de deportes de combate en civilizaciones como Sumeria o Egipto, tal y como se puede ver en la figura I.1.



Figura I.1. Documento de parejas egipcias practicando deportes de combate

A lo largo de la evolución de la sociedad, los deportes de combate y las artes marciales se fueron ramificando en función del objetivo y las normas que tuvieran. Así, aunque todos comparten el ser deportes de adversario cuyo objetivo es el cuerpo del oponente, se podría realizar una primera ramificación entre los deportes de agarre y los de golpeo. El judo, nacido del antiguo *Jujutsu* gracias Jigoro Kano y que primaban los objetivos pedagógicos sobre los marciales (Villamón-Herrera, 1997), entra dentro del primer grupo puesto que su finalidad es la de derribar al adversario o controlarlo tras el derribe (Dopico, 1998).

Debido a los beneficios que aporta la actividad física tanto en el crecimiento como en la salud mental, física y/o social (Bezerra-Alves y Alves, 2018; Sampasa-Kayinga et al., 2020), cada vez son más los centros educativos que implementan programas de intervención para los adolescentes (Demetriou et al., 2019; Wu et al., 2017; Yutsel et al., 2020). De hecho, estudios como el de Bell et al. (2019) hablan sobre el efecto positivo y protector que tiene la actividad física sobre las emociones de los adolescentes.

Uno de los factores psicosociales que más preocupa, ya que está incluido cada vez de forma más intrínseca y natural en la sociedad actual, es la violencia. Este factor lidera la estadística mundial de muertes en personas de entre 15 y 44 años (Krug et al., 2002). Es, por

ello, que hacer frente a la violencia en esta etapa es vital para mejorar el bienestar de la sociedad y evitar su impacto en la adultez (Arseneault, 2018; Fry et al., 2018; Fung, 2019).

Por tanto, se decidió abordar este estudio desde el punto de vista de las artes marciales por su creciente popularidad (Hishinuma et al., 2012; Vertonghen y Theeboom, 2010; Woodward, 2009), lo que lo hace atractivo para el adolescente, y por sus beneficios (Endresen y Olweus, 2005; Klimzac et al., 2014; Theeboom et al., 2009; Twemlow y Sacco, 1998; Woodward, 2009). Esto ha hecho que haya habido más estudios que trabajaran sobre la violencia en las escuelas a través de las artes marciales (Fung y Lee, 2018; Moore et al., 2019; Ortenburger et al., 2015; Tadesse, 2016; Xu y Zhang, 2019)

En consecuencia, se podría considerar este trabajo pionero en el estudio del efecto de un programa de intervención de judo sobre las conductas violentas y los factores psicosociales en centros educativos de secundaria, desde el ámbito de la educación física. Así, se vislumbra el interés de la aplicación de este tipo de programas en una población más amplia y en otros colectivos (estudiantes de primaria, universitarios o docentes), dados los hallazgos obtenidos en este estudio. En consecuencia, la hipótesis de este trabajo se basa en que un programa de intervención de Judo, en una población de secundaria de Andalucía oriental y de ocho sesiones de duración, incide positivamente en los factores psicosociales reduciendo, además, las conductas violentas del alumnado.

La presente tesis doctoral, la cual se desarrolla para optar al grado de Doctor con mención internacional por la Universidad de Jaén (España), permite conocer el perfil de los adolescentes de Andalucía oriental en cuanto a factores psicosociales y físico-deportivos. Así mismo, también permite conocer la eficiencia y aplicabilidad de un programa de intervención de Judo a la hora de reducir las conductas violentas en la educación secundaria. Es, por esto, que resulta indispensable la investigación sobre estos factores en la población de estudio ya que, por un lado, se esclarecen tanto la situación de cada uno de ellos como su asociación y, por otro lado, se determina si es útil la aplicación de una unidad didáctica de judo en los centros escolares de secundaria para incrementar la salud de los adolescentes.

El estudio en esta población es de vital importancia puesto que se encuentran en una etapa sensible en cuanto a socialización, y cualquier intervención para mejorar el bienestar mental y social es indispensable en aras de construir una mejor sociedad en el futuro.

Este documento se encuentra organizado en diez capítulos, en los cuales se abordan los aspectos imprescindibles en la elaboración de un trabajo científico de estas características, quedando de la siguiente manera:

- El **primer capítulo** consta de una “*Introducción*” que justifica el desarrollo de esta tesis doctoral, presentando su estructura básica.
- El **segundo capítulo** relata las “*Publicaciones*” que componen la tesis doctoral que se desarrolla.
- El **tercer capítulo** comprende el “*Marco teórico*”, el cual se nutre de una meticulosa revisión bibliográfica abordando, de esta forma, la fundamentación teórica de los principales temas de estudio; además, se detalla el estado de la cuestión actual, así como la relación con los factores que tratan la investigación. Así, se analizan los factores psicosociales (autoconcepto, motivación inteligencia emocional y violencia), judo y formación.
- El **cuarto capítulo** detalla los “*Objetivos de la investigación*” en cuanto al problema de estudio, estableciendo un objetivo general para la tesis doctoral, así como objetivos más específicos establecidos para el logro del anterior.
- El **quinto capítulo** aborda “*Material y métodos*” utilizados para la realización del estudio detallando el diseño y planificación de la investigación, así como las características de la muestra y su contexto, variables de estudio, técnicas e instrumentos de recolección de datos, procedimiento de recogida de éstos y análisis estadístico realizado.
- En el **sexto capítulo**, llamado “*Resultados y discusión*”, se muestran los ocho artículos que componen el compendio de estudios de esta tesis doctoral.
- En el **séptimo capítulo** se recogen las “*Conclusiones*”, que responden a los objetivos planteados en el cuarto capítulo.
- En los **capítulos octavo y noveno** se comentan las “*Limitaciones*” surgidas durante el proceso del estudio y las “*Perspectivas futuras de investigación*” que aparecen tras éste.
- Por último, en el **capítulo décimo** se plasman las “*Referencias bibliográficas*” a fin de reunir todas las fuentes de información usadas a lo largo de este documento.

Para finalizar, en la siguiente figura se expone un esquema del proceso de investigación a modo de síntesis de la estructura y apartados desarrollados en la presente tesis doctoral.

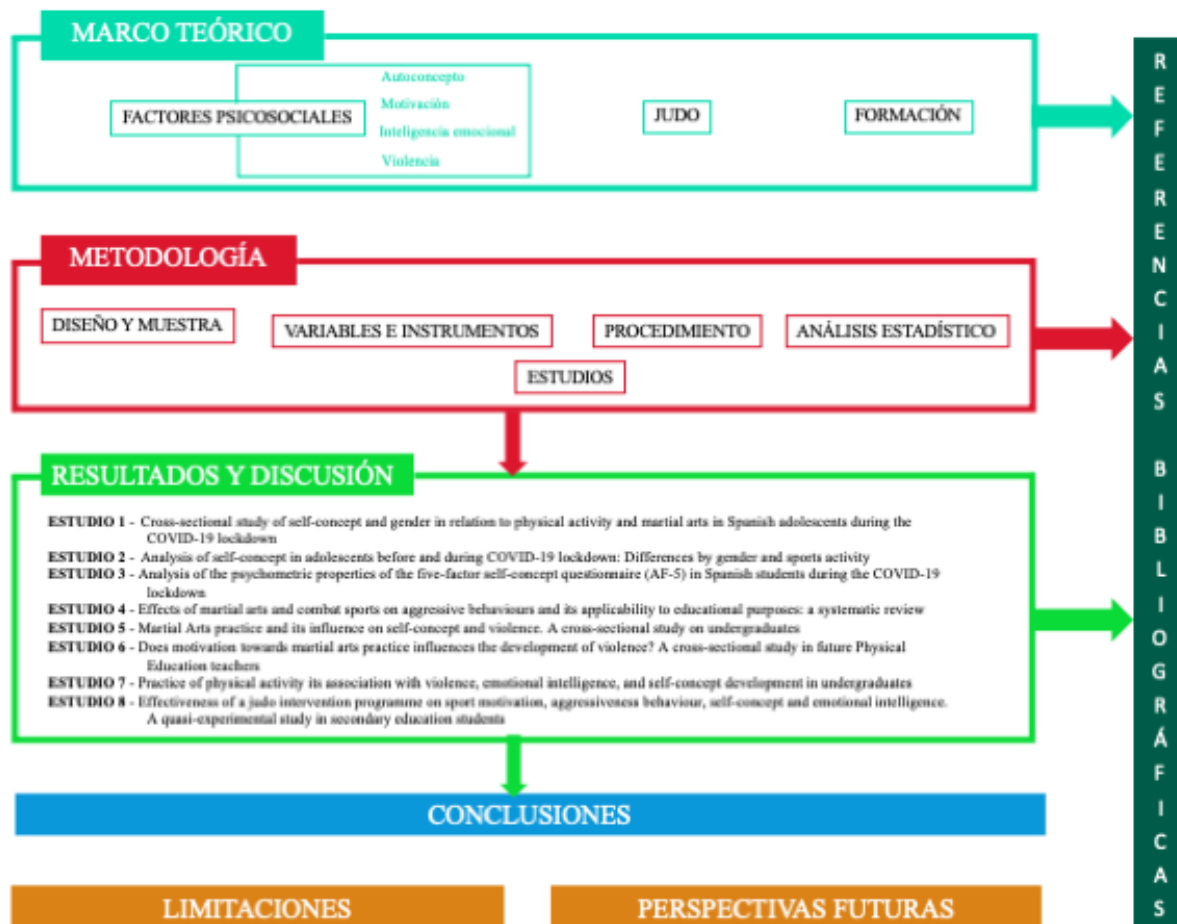
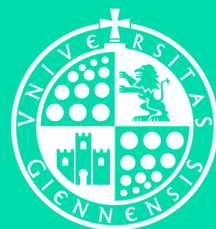


Figura I.2. Estructura de la tesis doctoral

PUBLICACIONES



Universidad
de Jaén

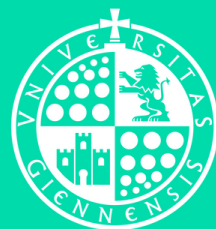
II. PUBLICACIONES

Los artículos de investigación que componen la presente tesis doctoral son los siguientes:

- Artículo 1. **Lindell-Postigo, D.**, Zurita-Ortega, F., Ortiz-Franco, M., González-Valero, G. (2020), Cross-sectional study of self-concept and gender in relation to physical activity and martial arts in Spanish adolescents during the COVID-19 lockdown. *Education Sciences*, 10(8), 210. DOI: 10.3390/educsci10080210. SJR Q-2
- Artículo 2. González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., **Lindell-Postigo, D.**, Conde-Pipó, J., Grosz, W.R., Badicu, G. (2020). Analysis of self-concept in adolescents before and during COVID-19 lockdown: Differences by gender and sports activity. *Sustainability*, 12(18), 210. DOI: 10.3390/su12187792. JCR Q-2
- Artículo 3. Zurita-Ortega, F., **Lindell-Postigo, D.**, González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Ortiz-Franco, M., Muros, J.J. (2021). Analysis of the psychometric properties of the five-factor self-concept questionnaire (AF-5) in Spanish students during the COVID-19 lockdown. *Current Psychology*, 1-10. DOI: 10.1007/s12144-021-01856-8. JCR Q-1
- Artículo 4. **Lindell-Postigo, D.**, Silva, P., Zurita-Ortega, F., Zagalaz-Sánchez, M.L. (2020). Effects of martial arts and combat sports on aggressive behaviours and its applicability to educational purposes: a systematic review. *Archives of Budo*. (Sometido a revision) JCR Q-4
- Artículo 5. **Lindell-Postigo, D.**, Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., González-Valero, G., Melguizo-Ibáñez, E., Ubago-Jiménez, J.L. (2021). Martial Arts practice and its influence on self-concept and violence. A cross-sectional study on undergraduates. *Archives of Budo*. (Sometido a revisión) JCR Q-4
- Artículo 6. Melguizo-Ibáñez, E., **Lindell-Postigo, D.**, Zurita-Ortega, F., García-Puertas, P., Ubago-Jiménez, J.L., González-Valero, G. (2021). Does motivation towards martial arts practice influences the development of violence? A cross-sectional study in future Physical Education teachers. *Aggression and Violent Behavior* (Sometido a revisión) JCR Q-1

- Artículo 7. Melguizo-Ibáñez, E., **Lindell-Postigo, D.**, Zurita-Ortega, F., Ortiz-Franco, M., Ubago-Jiménez, J.L., González-Valero, G. (2021). Practice of physical activity its association with violence, emotional intelligence, and self-concept development in undergraduates. *Cuadernos de Psicología del Deporte* (Aceptado) SJR Q-3
- Artículo 8. **Lindell-Postigo, D.**, Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E., Ubago-Jiménez, J.L., Alonso-Vargas, J.M., González-Valero, G. (2022). Effectiveness of a judo intervention programme on sport motivation, aggressiveness behaviour, self-concept and emotional intelligence. A quasi-experimental study in secondary education students. *Psychology of Sport & Exercise* (Sometido a revision) JCR Q-1

MARCO TEÓRICO



Universidad
de Jaén

III. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo de esta tesis doctoral se explican los fundamentos teóricos de los principales aspectos del problema a tratar. En primer lugar, se explican los distintos factores psicosociales a estudiar. Después, se justifica el uso judo como elemento vehicular de la investigación, y se termina con el sistema educativo -integrando tanto la educación reglada como la no reglada- como marco normativo en el que se desarrolla el estudio.

III.1. FACTORES PSICOSOCIALES

El estudio de los factores que influyen en la Psicología y la sociedad es algo muy estudiado en educación, y cuyo número de investigaciones se incrementa a lo largo de los años. Estos estudios incluyen constructos, que van a ser estudiados y analizados a continuación, tales como el autoconcepto, la motivación, las inteligencias múltiples o la violencia; y que pueden explicar el comportamiento de los alumnos y, por ende, la sociedad del futuro.

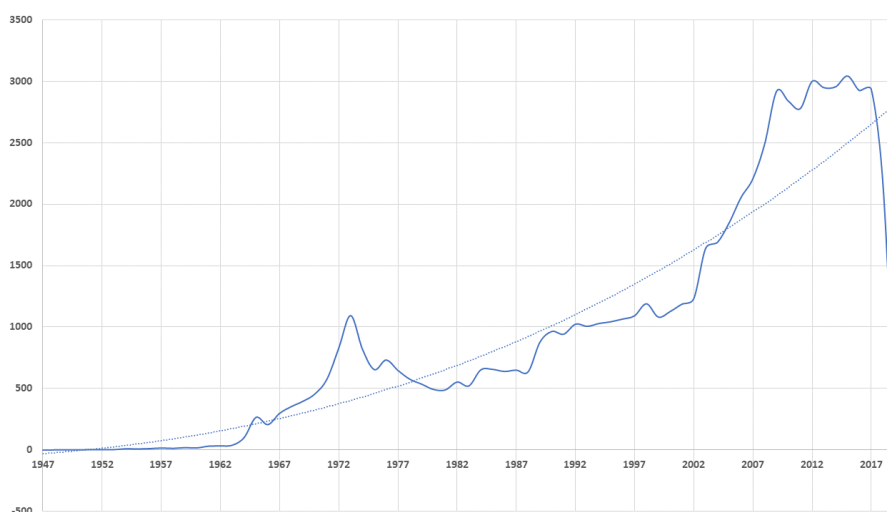


Figura III.1. Evolución del estudio de los factores psicosociales en educación a lo largo de la historia (Fuente Web of Science)

III.1.1 AUTOCONCEPTO

En este apartado se describe todo lo relacionado con el término autoconcepto: desde una aproximación conceptual recorriendo las teorías que lo han explicado a lo largo de la historia, hasta su desarrollo desde el nacimiento hasta su cénit, pasando por las principales teorías que lo explican, así como los factores de los que éste depende.

El autoconcepto ha sido estudiando desde los albores de la historia por la religión y la filosofía. No fue hasta el s. XIX cuando la Psicología se hizo cargo de una parte de la percepción que la persona tiene de sí misma e intentó explicar la conducta del individuo a través de dicha percepción. En el siguiente gráfico se puede observar cómo la producción científica existente sobre el autoconcepto ha ido creciendo desde 1947.

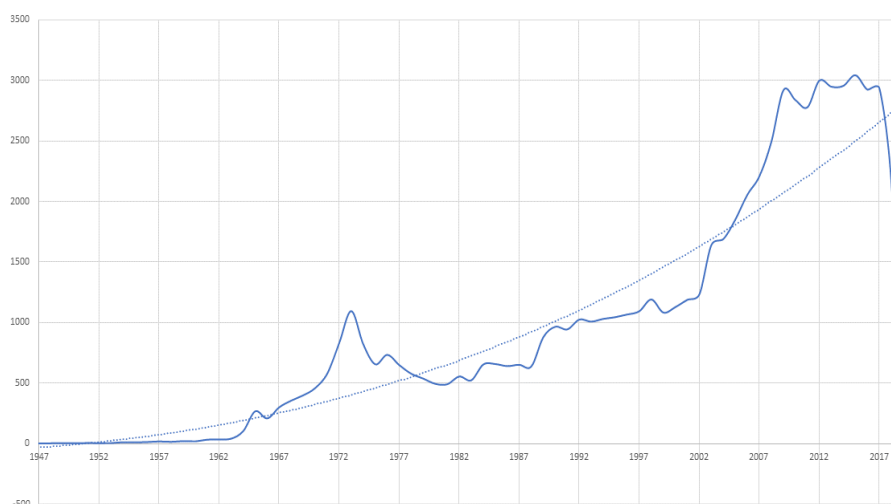


Figura III. 2 Producción científica sobre el autoconcepto (Fuente: Web Of Science)

A pesar de no trabajarse a menudo en la escuela, el autoconcepto se está estudiando cada vez más desde la ciencia (Sánchez-Zafra et al., 2019). Pudiéndose definir como aquellas etiquetas que un sujeto se atribuye a sí mismo, especialmente en los planos físico, comportamentales y sociales, el autoconcepto influye en los hábitos de vida que la persona pueda tener a lo largo de su existencia, y representa uno de los factores psicológicos más importantes durante la vida escolar de la persona. Por tanto, debería ser obligación del docente el conocimiento del estado de dicha percepción en sus discentes cara a la formación hacia una vida adulta más sana. Además, parece haber una relación directa entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, aunque no en todas sus dimensiones, y está influido por factores como la motivación, el sobrepeso, rendimiento académico o relaciones sociales, entre otros (Castro-Sánchez et al., 2019c; Chacón-Cuberos et al., 2018c; Esnaola et al., 2011; González-Valero et al., 2017; Rey et al., 2018; Zurita-Ortega et al., 2016b).

III.1.1.1 Aproximación conceptual al autoconcepto

El hombre, como especie, siempre ha estado intentando resolver las grandes cuestiones de la vida. Antes de los inicios de la Ciencia, el ser humano reflexionaba sobre la definición del autoconcepto a través de grandes filósofos como Sócrates o Platón (Ramírez-Salguero y Herrera-Clavero, 2002); hace no más de un siglo, una rama de la Ciencia -más concretamente la Psicología- cogió el testigo para intentar acotar sus límites (Álvaro-González, 2015).

Por lo general, y aunque es difícil establecer los límites de su definición, la mayoría de los autores lo definen como el conocimiento o imagen que se tiene de uno mismo, un conjunto de pensamientos y sentimientos que guían el comportamiento de la persona, interpretando dicho conocimiento como un conjunto de tres factores: cognitivo (lo que piensa el sujeto), afectivo (lo que siente) y conativo (cómo se comporta), siendo el primero el que podría ser definido “*per se*” como autoconcepto, y va cambiando a lo largo de la vida (Ramírez-Salguero y Herrera-Clavero, 2002; Sierra-García, 2002).

El factor cognitivo puede ser considerado como una de las variables para tener en cuenta para el desarrollo personal, es decir, ser consciente tanto las capacidades poseídas como las ausentes o a desarrollar, lo que será útil para la determinación de las variables externas a necesitar cara a dicho desarrollo; hecho que está muy relacionado con la motivación y que, junto a las esferas física y social, se forma en la adolescencia. Estas habilidades pueden ser entrenadas, para lo que es necesario el conocimiento reflexivo de las creencias y emociones amén del papel que juega la familia en dicho desarrollo que, aunque se desagrega de esa simbiosis inicial, el “proto-nosotros” depende en grandísima medida de los agentes que rodean a la persona (Alvarez et al., 2015; González-Pienda et al., 2010; Marchesi et al., 2007; Zurita-Ortega et al., 2016a). De hecho, es en la adolescencia donde el papel de los iguales y de la familia cobra una mayor importancia para el desarrollo del *yo*, y “el patrón de apoyo a nivel familiar de padres, madres y hermanos por tanto se relaciona de forma incipiente, generando un incremento en el autoconcepto” (Zurita-Ortega et al., 2016b).

La emergencia del sentido del *yo* como ser independiente viene claramente determinado por al autorreconocimiento. En este sentido, diversos estudios han mostrado que éste aparece desde bastante temprano en el desarrollo, surgiendo de forma clara a los quince meses y, en sentido estricto, a los dos años (Sierra-García, 2002).

Con todo, este autoconcepto va variando tanto a lo largo del paso del tiempo como de las experiencias, existiendo varios *self* en función de los contextos donde se desenvuelva y guiando la conducta y las metas (Rueda, 2015).

Si se hiciera una recopilación de todas las definiciones con el objeto de fabricar una definición global, ésta quedaría aproximadamente de la siguiente manera: “*Imagen o percepción que la persona tiene de sí misma, que va construyendo desde la infancia y, por tanto, está en constante modificación, fruto de la percepción existente de las experiencias vividas y de los roles sociales adquiridos, así como de la percepción subjetiva de las personas influyentes a lo largo de la vida, y que es organizada en función del continuo temporal y de la*

valoración hecha sobre las autodescripciones, y cuya complejidad depende del número de facetas existentes”.

III.1.1.2 Principales teorías del autoconcepto

El autoconcepto *per se* ha sido ampliamente explicado por las distintas corrientes psicológicas, ganando en complejidad; no obstante, todas las teorías parten de la base de la explicación del autoconcepto como esa imagen que la persona tiene de sí misma en relación con la sociedad. Siempre se ha defendido una imagen con múltiples caras dependientes de distintos factores, aunque las distintas teorías difieren en qué factores son los que lo definen, el origen de ellos, como en la cualidad activa/pasiva y dinámica/estática del autoconcepto. Así, la teoría que está más aceptada en la actualidad es la teoría multifacética de Marsh, desarrollada por Shavelson et al. (1976).

III.1.1.2.1 Teoría de William James

James, considerado como el precursor de la teoría de autoconcepto, publicó en 1890 *The Principles of Psychology*, un libro donde se diferencia el *yo* en dos elementos básicos: el *yo-self*, considerado como el sujeto, y el *mi-self* al que considera la parte empírica, la parte material sobre la que proyecta sentimientos -desde su cuerpo hasta su ropa o amigos- (James, 1890). El conocimiento y la experiencia sensorial forman partes distintas del *yo*, estando constituido por las creencias ajenas que los demás hacen del sujeto y éste adopta como propias (Ramírez-Salguero y Herrera-Clavero, 2002).

La teoría estriba en que el *yo-self* se encarga de construir el *mi-self*, que recoge el conocimiento acerca de nosotros mismos (Álvaro-González, 2015). Pero para entender el *yo* habría que dividirlo en tres partes: la parte constituyente del *yo*, los sentimientos y emociones que emanan -o autoconciencia- y la autobúsqueda (James, 1890).

Para James, la Psicología debería encargarse del segundo elemento, el *mi-self*, y dejar el estudio del *yo-self* a la filosofía, ya que engloba todo lo que el sujeto considera suyo y, por tanto, define el autoconcepto. Para él, el *mi-self* se divide en tres sub-elementos:

- El ***self-material***: aquí se encuentra todo aspecto material que nos pertenece.
- El ***self-social***: en la parte media de la pirámide se encuentra el concepto que tienen los demás hacia el individuo
- El ***self-espiritual***: es el que cobra más importancia y por la que el individuo debería estar dispuesto a renunciar al resto de aspectos importantes tales como bienes, amigos o, incluso, la vida
- El **ego** en su más puro estado

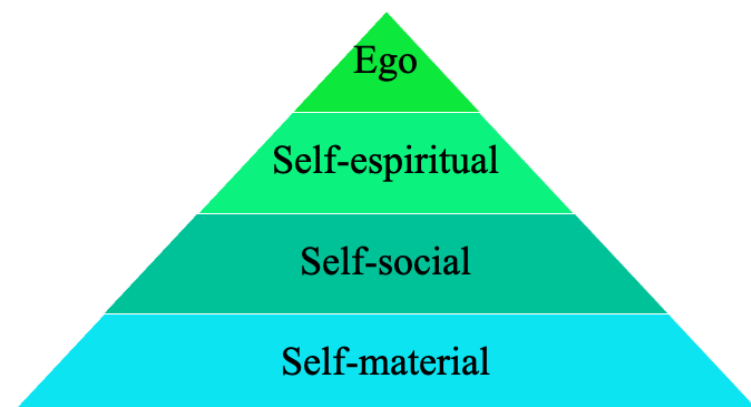


Figura III.3 Elementos del mi-self

Sobre esto, James aclara que coexisten tantos self-sociales como personas que reconozcan al individuo y creen una imagen de él, imágenes incorporadas al autoconcepto de la persona. Los distintos self-sociales pueden entrar en conflicto en caso de que el individuo tenga distintos roles sociales en los grupos, por lo que la aceptación de ellos y la selección de los que quiera ejercer se hace fundamental cara a la confección del autoconcepto (Álvaro-González, 2015).

Por otro lado, James puntualiza en que hay una relación entre el autoconcepto (o, en este caso, autopercepciones), expectativas y logros, siendo el autoconcepto definido por la diferencia entre los éxitos percibidos y los propósitos (Álvaro-González, 2015; Fernandez-Guerrero, 2017).

$$\text{Autoconcepto} = \frac{\text{Éxito percibido}}{\text{Pretensiones}}$$

III.1.1.2.2 Interaccionismo simbólico

Esta teoría sostiene que las relaciones sociales son las que definen el autoconcepto. Enmarcada en la psicología social del primer tercio del s.XX, tiene como máximos exponentes a Cooley y Mead, y sostienen que no se puede entender una persona sin estudiar sus relaciones sociales, que están comunicados en base a símbolos como palabras, gestos o acciones; por lo que la identidad de la persona está formada en base a la forma en que es vista por los demás (Álvarez-Aranda, 2014; Álvaro-González, 2015; Cooley, 1902; Mead, 1934).

Cooley estableció la teoría del *yo-espejo* (looking glass self), que se basa en la idea en que las personas significativas para el individuo ejercen una influencia sobre su *yo* que se ve reflejada. Por tanto, el autoconcepto viene determinado por la imagen que tienen los demás sobre nosotros, la idea de los juicios que los demás hacen sobre nosotros y los sentimientos ligados a dichos juicios (Álvaro-González, 2015; Cooley, 1902).

Años más tarde, Mead sostuvo que para ahondar en el autoconcepto es necesaria la empatía (*Taking the role of other*), haciendo del *yo* un objeto, de manera que tenga en cuenta las actitudes del otro para aceptarse a sí mismo. Además, sostiene que no hay un solo *yo*, sino que existe un *yo* por cada rol social que se cumple (Álvaro-González, 2015; Mead, 1934).

A modo de resumen y conclusión, se puede decir que el autoconcepto proviene de las relaciones sociales del individuo con los distintos grupos del que éste es miembro, encauzando, así, las conductas del individuo en un futuro (Álvaro-González, 2015; Kinch, 1963).

III.1.1.2.3 La fenomenología y la psicología humanista

El máximo exponente de esta corriente fue Ernst Cassirer, y ya postuló que el autoconcepto deriva de la percepción que tiene el sujeto sobre sí mismo y de sus impresiones acerca de las situaciones vividas y la conexión entre todas esas impresiones, siendo éste posible una vez el conocimiento termine su recorrido y haya alcanzado el cúlmén, y siendo el fin de la Filosofía. Por tanto, la conducta del individuo no está sólo marcada por las experiencias pasadas si no, también, por la comprensión del sujeto hacia el *no-yo*, y sosteniendo que la antítesis vida-espíritu están relacionadas como unidad funcional dentro de un sistema de relaciones simbólicas entre mito, lenguaje y ciencia (Esparza-Urzúa, 2017)

Por tanto, según la psicología humanista, es una vez que la persona se acepta a sí misma cuando ésta alcanza el nivel de madurez suficiente. Con la finalidad de crearse una imagen propia, el sujeto desecha las representaciones y facetas que no le interesan, recopilando aquellas que refuerzan el concepto que quiere tener de sí mismo (Álvaro-González, 2015).

III.1.1.2.4 Psicología social y cognitivismo

Según esta corriente, el *self* es una estructura activa que clasifica, transforma e incorpora funciones de la persona, por lo que sería necesario el conocimiento del funcionamiento clasificatorio de la cognición del individuo para poder anticipar su conducta, ya que sólo pueden ser asimiladas aquellas situaciones para las que ya se tienen esquemas, aunque bien es cierto que dichos esquemas pueden ser modificados con el tiempo e, incluso, olvidados (Álvaro-González, 2015; Coopersmith, 1977; Epstein, 1973; Kelly, 1955; Neisser, 1976).

III.1.1.2.5 Teoría de autoesquemas de Markus

Según esta teoría, la persona tiene diversos esquemas en los que organiza el concepto sobre sí misma, algunos son periféricas y poco definitorias de la personalidad y basadas en los datos acumulados por la experiencia, y otros son centrales para la definición, resaltando lo más peculiar y esencial del individuo y siendo más profundas y complejas; por lo que el autoconcepto tendría la propiedad paradójica de ser, al mismo tiempo, estable y maleable

(Cross y Markus, 1994; Ibarra y Jacobo, 2016; Markus, 1990, 1999; Rueda, 2011). Sin embargo, dichos esquemas pueden ser imprecisos en el caso de ámbitos no importantes o no valorados por la persona (Cross y Markus, 1994; Rueda, 2011), lo que hace a la persona estar menos preparada para anticipar la respuesta ante determinadas situaciones (Rueda, 2015).

Para Markus, los esquemas tienen una dimensión temporal y los divide en función del tiempo: *self-pasado*, *self-presente* y *self-futuro*, coexistiendo diversos *yoes* en función del tiempo al que nos refiramos (Cantor y Kihlstrom, 1987; Markus y Wurf, 1987; Rueda, 2011). Según este modelo, el *yo* del pasado es la referencia de cómo era la persona y de los cambios realizados por la cual, siendo el *yo-futuro* o los *posibles yoes* una referencia e incentivo para el *yo-ideal* (Cross y Markus, 1994; Rueda, 2011).

III.1.1.2.6 La complejidad del autoconcepto. El modelo de Linville

Según este modelo, la complejidad del autoconcepto depende del número de facetas que contenga y de lo diferenciados que puedan estar (Linville, 1985; Rueda, 2015), viniendo determinada por la separación de sus componentes y estando, cada faceta, relacionada con emociones -tanto positivas como negativas-; por tanto, un autoconcepto complejo lo organizarán multitud de dimensiones independientes entre sí (Rueda, 2015). Esta complejidad se adquiere con el aprendizaje y la experiencia social, y es contemplada como una característica estable de la persona (Linville, 1987; Rueda, 2015).

Tal y como se ha explicado, las distintas facetas están relacionadas con emociones, y si dicha relación es estrecha de manera que haya un alto grado de interrelación entre todas las facetas, cuando una de ellas se activa se produce una transmisión emocional hacia todas las demás. Es lo que Linville denomina *propagación emocional* (Linville, 1985; Rueda, 2015).

III.1.1.2.7 La organización evaluativa del autoconcepto. El modelo de Showers

Este modelo de organización del autoconcepto parte de la base de que es la valoración que hace el individuo sobre sus descripciones la que organiza el autoconcepto, pudiendo ser dicha organización evaluativa compartimentada o integrada (Rueda, 2011; Showers, 1992; Showers et al., 2004; Showers y Zeigler-Hill, 2007).

La organización evaluativa compartimentada separa las descripciones valoradas, bien positivamente o bien de forma negativa, pudiendo ser dichos compartimentos, por ende, positivos o negativos. Sin embargo, en la organización evaluativa integrada, cada categoría contiene descripciones valorándolas tanto positiva como negativamente, conectadas de forma que tengan un sentido para la persona (Rueda, 2015; Showers, 1992; Showers et al., 2004).

III.1.1.2.8 Otras teorías de la primera mitad del s. XX

Durante los años 20, Freud estableció su teoría del psicoanálisis en la que explicaba que el autoconcepto estaba dividido en tres apartados en perenne conflicto: el *Ello*, el *Yo* y el *Superyó* (Freud, 1923).

Bowlby explicó en su Teoría del apego que cada persona tiene un modelo mental construido y modulado por la experiencias con sus cuidadores en las primeras etapas de la vida, ergo aprenden quiénes son a partir de dichas relaciones (Bowlby, 1969; Rueda, 2015).

Bandura aporta a la definición del autoconcepto las variables de la autorrecompensa y el autocastigo, por lo que comportamientos sociales del *yo* serán reforzados o inhibidos en función de la frecuencia de los autorrefuerzos (Álvaro-González, 2015; Bandura, 1969).

Marsh (1997) presentó en 1997 tres modelos multidimensionales, el primero de ellos supuso la evolución del predominante modelo unidimensional del autoconcepto, explicando la existencia de una relación entre las distintas dimensiones que lo componían; aunque poco más tarde postuló el modelo multidimensional de factores correlacionados, que defendía una interrelación de todas ellas. También defendió que existen varias facetas de los niveles físico, social y académico (Castro-Sánchez, 2016; Marsh, 1997; Marsh y Hattie, 1996).

III.1.1.3 Factores del autoconcepto

Teniendo en cuenta las teorías anteriormente explicadas, hay otra que tiene especial peso dentro de la literatura científica, y es la que propusieron Shavelson et al. (1976). Según esta teoría, el autoconcepto viene definido tanto por la percepción de la persona como por la percepción y relación de las personas con las que ésta interactúa (Chacón-Cuberos, 2018; Shavelson et al., 1976). Esta teoría sirvió de base para que, en los 80 y 90, se estableciera la visión de multidimensional del autoconcepto que se está aceptando en la actualidad, aunque dichas dimensiones difieren en función de los autores (Arráez Martínez, 1998; Bullock y Lutkenhaus, 1988; Chacón-Cuberos, 2018; Fariña et al., 2010; García-Pérez y Musitu, 1999; Goñi et al., 2006).

Este modelo ha sido ampliamente apoyado durante el s. XXI quedando, así, definido el autoconcepto como aquella percepción resultante de los juicios elaborados a partir de los factores físico, académico, social, familiar y emocional (Castro-López et al., 2015; Chacón-Cuberos, 2018; Marshall et al., 2015). En la siguiente tabla se puede observar el concepto de cada una de las dimensiones del autoconcepto.

Tabla III.1 .Caracterización del autoconcepto multidimensional (basado en Chacón-Cuberos, 2018)

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
AUTOCONCEPTO FÍSICO	El autoconcepto físico hace referencia a la representación mental que la persona tiene de todo lo relacionado con su realidad corporal. Es, por esto, que tal autoconcepto comprende aspectos relacionados con la percepción, las emociones y los aspectos sociales, estando diferenciado entre géneros, ya que los sujetos femeninos suelen tener un autoconcepto físico inferior que los masculinos. Por otro lado, la práctica de actividad física en escolares y adolescentes mejora este autoconcepto, siendo mayor en aquellos que disfrutan de titularidad en deportes de equipo (Fernández-Lifante, 2016; Martínez et al., 2016; Murgui et al., 2016; Palomares-Cuadros et al., 2016). Al igual que en su globalidad, el autoconcepto físico puede dividirse en subsistemas tales como el atractivo físico, la condición física, la fuerza y la habilidad deportiva; y éstos determinan la frecuencia, duración e intensidad de la actividad física a realizar, e influyéndose de manera recíproca con el autoconcepto físico (Babic et al., 2014; Revuelta et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2015). Esa dimensión del autoconcepto está relacionada de manera inversa con la ansiedad y la personalidad en su variable de neuroticismo, aunque sí está relacionada de manera directa con la responsabilidad, extraversión y amabilidad (Zagalaz et al., 2017).
AUTOCONCEPTO SOCIAL	El interaccionismo social lo considera un resultado del contexto social en que se desenvuelve la persona (Tyler et al., 2014). En este sentido, el autoconcepto vendría referenciado por la percepción propia, así como por las habilidades sociales adquiridas y mantenidas en cada uno de los grupos (Valdés y Martínez, 2014). Además, también está vinculado a la competencia, que está determinada por su sociabilidad, prosocialidad, asertividad, y capacidad para el logro personal (Goñi, 2009). Existe una diferencia entre sexos y edad, aumentando este autoconcepto con la edad y siendo mayor en el sexo femenino que en el masculino (Fernández-Zabala et al., 2017). Parece haber una relación entre la práctica de actividad física grupal y el desarrollo de esta dimensión, puesto que favorecería las oportunidades socializadoras (Bohórquez et al., 2019).
AUTOCONCEPTO EMOCIONAL	Similar a la inteligencia emocional (Durá y Garaigordobil, 2006), está vinculado a la percepción de las emociones y a la manera que tiene el sujeto de resolver dificultades emocionales y pensamientos, o de procesar emociones y comprenderlas (García-Pérez y Musitu, 1999; Tamannaifar et al., 2010)
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	Esta dimensión del autoconcepto está presente en aquellas personas activas dentro del sistema educativo. Está ligado a la percepción del alumno como discente y de su competencia para superar el proceso de aprendizaje marcado por el contexto educativo en el que se encuentre (Marsh et al., 2005; Murgui et al., 2016). También está vinculado a la capacidad del sujeto para aprender y realizar tareas académicas, ya sea de forma individual o colectiva (Padilla et al., 2010). Sin embargo, este autoconcepto es dinámico y experimenta una evolución a lo largo de la adolescencia, teniendo un decrecimiento a los 15 años, aunque está condicionado por factores tales como la familia, el feedback recibido por los profesores o la relación entre los iguales (Ibarra y Jacobo, 2016).
AUTOCONCEPTO FAMILIAR	Es la dimensión más polémica de todas, puesto que está muy relacionada con las dimensiones emocional y social siendo, incluso, definida como una subcategoría de éstas (Goñi y Fernández, 2007; Noller y Callan, 1992). Como tal, este autoconcepto hace referencia a las emociones que tiene el sujeto dentro del contexto familiar, al apoyo que recibe de la familia y la forma de relacionarse con ésta, siendo más positivo en aquellas familias menos autoritarias (Fuentes et al., 2015; Fuentes et al., 2011). Por último, está ligado al apoyo presentado por las personas de mayor confianza y que brindan soporte instrumental, emocional o informacional (Nunes et al., 2012)

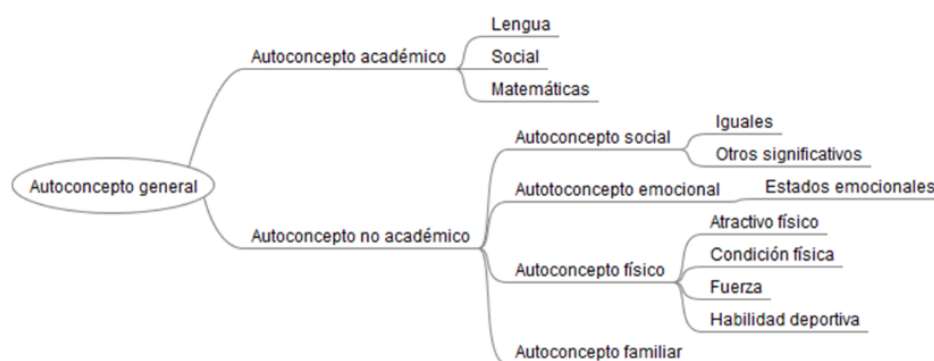


Figura III.4 Modelo de Shavelson et al. (1976).

A estas dimensiones del autoconcepto, Vispoel (1995) añadió una que denominó autoconcepto artístico que vendría definido como la imagen que tiene el sujeto sobre sí mismo en relación a las actividades artísticas (López-Manrique et al., 2016; Vispoel, 1993, 1995).



Figura III.5 Dimensiones del autoconcepto tras la aportación de Vispoel (1995)

En los últimos años se ha estado investigando sobre la influencia de diversos factores en el autoconcepto y viceversa. El autoconcepto está relacionado con el nivel de actividad física realizada. Por ejemplo, una persona que realiza actividad física extraescolar tiende a tener un nivel de autoconcepto mayor que otra sedentaria, viéndose todas las facetas afectadas por tal práctica (Fernandez-Guerrero, 2017; Giner-Mira, 2017). Más concretamente, la aplicación del estilo actitudinal en Educación Física en la Educación Secundaria parece tener un efecto positivo y mejora el autoconcepto físico (Hortigüela-Alcalá et al., 2016).

El índice de masa corporal influye de manera inversa en el autoconcepto, probablemente por el peso social que tiene la imagen corporal de una persona. Esto se puede explicar también con el hecho de que la adherencia a la dieta Mediterránea está también inversamente relacionada con el índice de masa corporal y, por tanto, con los hábitos de vida saludables (Castro-Sánchez et al., 2019c).

Parece haber indicios de existir una relación inversa entre la exclusión social en la escuela y la dimensión física del autoconcepto y ésta última con la práctica de actividad física, siempre que sea realizada de forma regular a través de metodologías activas y cooperativas (Frutos-de-Miguel, 2018).

Uno de los fenómenos que más importancia cobra en el entorno escolar, y que está relacionado con el párrafo anterior, es el de *bullying*, *cyberbullying* -si consideramos el factor virtual de la sociedad actual- o acoso escolar. En este sentido, el *bullying* y el autoconcepto están relacionados, llevando el primero a un descenso del autoconcepto de las víctimas, aunque el autoconcepto social y físico del agresor suele ser alto. En cuanto al *cyberbullying*, el agresor puede permanecer en el anonimato y difundir dichas agresiones a un público general, en cualquier momento del día y sin necesidad de estar en contacto con el acosado, aunque bien es cierto que aún no se ha evidenciado si ese bajo autoconcepto es causa o efecto del ciberacoso (González-García, 2016; Muñoz-Ruiz, 2016; Wang et al., 2018).

En relación con la sociedad actual, las personas usan cada vez más las redes sociales y esto afecta al autoconcepto. De hecho, se han encontrado evidencias de que el uso excesivo de redes sociales está relacionado con niveles bajos de autoconcepto familiar, académico y emocional de los adolescentes (Malo-Cerrato et al., 2018).

En relación con esto, el abuso de videojuegos -cada vez más habitual estando tipificado en el DSM-5 el desorden de juegos por Internet desde los 10 años- y de teléfonos móviles influye de manera negativa en los autoconceptos social y académico, siendo beneficiada la dimensión física del autoconcepto por un uso medio de los videojuegos, aunque también se ha demostrado que los niños que tienen problemas con el autoconcepto físico tienden a usar en mayor proporción los videojuegos que aquellos que presentan niveles altos (Chacón-Cuberos et al., 2018b; Espejo-Garcés et al., 2018; Sánchez-Zafra et al., 2019; Wichstrøm et al., 2019).

Otros consumos como el tabaco, el alcohol u otras drogas influyen también en el autoconcepto, viéndose negativamente afectados los autoconceptos académicos -por el alcohol y las drogas- y familiar -por el tabaco-; sin embargo, la dimensión física y social se ven positivamente influidas por el consumo de alcohol; sin embargo, también se ha descubierto una relación inversa entre autoconcepto físico y consumo de drogas (Chacón-Cuberos et al., 2018b; Usán et al., 2018).

En cuanto a la violencia de género, se ha comprobado que los chicos que representan un papel agresor-víctima suele tender a presentar un nivel bajo de autoconcepto emocional, siendo los autoconceptos académicos y familiar de la mujer víctima los que suelen presentar un nivel inferior y viéndose las dimensiones emocional y física afectadas tras la agresión

(Carrascosa et al., 2018; Penado-Abilleira y Rodicio-García, 2017). Además, las víctimas de violencia en la relación de pareja presentan una disminución de las dimensiones emocionales y físicas del autoconcepto, siendo más acusado en las chicas de 16-17 años (Penado-Abilleira y Rodicio-García, 2017).

Las actitudes transfóbicas y homofóbicas inciden de manera negativa sobre el autoconcepto de la persona, estando presentes en mayor medida en los varones y hacia los gays; sin embargo, tales actitudes son inversamente proporcionales al nivel de autoconcepto físico del sujeto y directamente proporcional al nivel de autoconcepto emocional (Alarcón-Zapata y Méndez-Mateo, 2016).

III.1.1.4. Desarrollo del autoconcepto

El autoconcepto no permanece estable en el tiempo puesto que va evolucionando a medida que la persona crece; de hecho, se puede dividir la etapa de crecimiento del ser en función de las etapas del autoconcepto tal y como hizo Harter (1990) y completó Castro (2013), quedando reflejadas en “*Infancia temprana*” (hasta los 3-4 años), “*Infancia media*” (5-7 años), “*Infancia tardía*” (8-11 años) y “*Adolescencia temprana*” (a partir de los 12 años) como indica Castro-Sánchez (2016).

Sin embargo, la conciencia de sí mismo es un proceso que, comenzando a los dos años, necesita bastante tiempo para consolidarse y, de hecho, va modificándose a lo largo de los años gracias a factores como la edad o las experiencias vitales y va ganando complejidad en su elaboración hasta la adolescencia (Marchesí et al., 2007).

El autoconcepto es, a diferencia de lo que se pensaba antiguamente, una percepción que el bebé tiene desde muy pocos meses, aunque comienza de forma muy rudimentaria y va construyéndose con el paso del tiempo empezando por el diseño del *yo-existencial* (Lewis y Brooks-Gunn, 1979; Sierra-García, 2002).

Antes del primer año, el bebé se autorreconoce y distingue las diferencias en los rasgos entre personas. A los dieciocho meses es cuando el autorreconocimiento es eficaz, siendo una herramienta fundamental la interacción social (Cicchetti, 1991; Marchesí et al., 2007; Sierra-García, 2002; Sroufe, 1991).

En la segunda etapa, de los dos a los seis años, el autoconcepto es poco coherente, arbitrario y cambiante, ya que varía mucho en función de las experiencias (el niño puede decir que es “malo” porque hace dos días se enfadó y le gritó a su madre), careciendo de matizaciones sociales. El pensamiento simbólico y del lenguaje adquiridos juegan un papel vital para el desarrollo del *yo*, ya que de esta manera puede expresar su especificidad como ser; además, no

existen diferencias entre géneros, aunque los niños tienden a tener un autoconcepto mayor que las niñas en esta franja de edad (Aparicio y Alcaide, 2017; Marchesí et al., 2007; Sierra-García, 2002).

Hasta los ocho años, el niño gana afinamiento en sus descripciones, aunque éstas son muy polarizadas (Marchesí et al., 2007). En la última fase de la infancia, el niño se compara con sus iguales, incrementándose el énfasis en las descripciones referidas a contenidos y rasgos internos, lo cual es importante para comenzar las relaciones sociales al ver y aceptar los roles que van adoptándose (Marchesí et al., 2007; Ruble y Frey, 1991; Sierra-García, 2002).

En la última etapa de la infancia e inicios de la pubertad, es decir, desde los 10 hasta los 12 años, no existen diferencias en el autoconcepto general entre ambos sexos, presentando una tendencia a tener un nivel más alto el autoconcepto familiar y uno más bajo en el emocional sin importar el origen cultural del niño. No obstante, sí se han encontrado evidencias de que las niñas presentan un autoconcepto mayor en las dimensiones académicas y familiar, siendo el emocional mayor en los niños mayor que el de las niñas (Al-Lal et al., 2017; Herrera et al., 2017).

En la adolescencia, sin embargo, deben adaptar el concepto que tenían sobre sí mismos al nuevo cuerpo de adulto, guiando mucho el autoconcepto hacia aspectos físicos y al valor de la amistad sobre la familia y apareciendo distintos *yoes* sobre los que puede entrar en conflicto por ser contradictorios que, poco a poco, irá integrando en su autoconcepto (Harter et al., 1996; Marchesí et al., 2007; Sierra-García, 2002). En relación con esto último, coexiste con el autoconcepto un *falso yo* que es la representación que se hace ante los demás, que puede llevar a hacer cosas que no siente con tal de agradar a los demás (Harter et al., 1996; Marchesí et al., 2007). Al final de la adolescencia, finalmente, existe un conflicto a resolver entre el *yo real* y el *yo ideal* (Souchon et al., 2013), discrepancia que irá en aumento debido al desarrollo del grado de diferenciación cognitiva y la madurez psicológica (Marchesí et al., 2007).

Es, en esta última etapa, donde el autoconcepto cobra vital importancia puesto que guarda una relación estrecha con constructos como el autoestima y la imagen corporal y, por ende, influirá en la conducta futura, quedando influido el bienestar general con el nivel de autoconcepto que presente el sujeto (Bataller-Sallent, 2016; Chacón-Cuberos, 2018; Fernández-Bustos et al., 2015; Marsh y O'Mara, 2008; Rosenberg, 2015).

El autoconcepto incide en la implicación que el sujeto tenga sobre las labores académicas, cobrando gran importancia el apoyo del profesorado, de la familia y de sus iguales. Estas dos últimas inciden de manera directa sobre el autoconcepto general e, indirectamente sobre dicha implicación (Ramos-Díaz et al., 2016). Siguiendo en esta línea de influencia, los

adolescentes que tienen un autoconcepto familiar y emocional bajo, o incluso un autoconcepto social alto -en relación con sus iguales-, tienen una probabilidad alta de tener conductas antisociales al no disponer de herramientas para resolver conflictos emocionales y estar premiados por sus iguales como un indicador de liderazgo (García-Guillamón y Méndez, 2016).

Tabla III.2 Desarrollo del autoconcepto a lo largo de la vida (Marchesi et al., 2007; Sierra-García, 2002)

Edad	Estructura, organización	Contenidos más destacados
2-6 años	Representaciones aisladas, faltas de coherencia y coordinación	Características concretas y observables; atributos categoriales relativos sobre todo a actividades, rasgos físicos, pertenencias...
6-8 años	Primeras conexiones entre distintos rasgos o aspectos; uso frecuente de características opuestas del tipo todo/nada	Comparación con uno mismo en otro momento o en el pasado. Inclusión de aspectos internos y psicológicos
8-11 años	Generalizaciones que empiezan a integrar un conjunto de conductas; capacidad para integrar conceptos opuestos	Rasgos referidos a destrezas y a relaciones interpersonales; comparación con otros niños. Profundización en los rasgos internos
11-14 años	Primeras abstracciones que integran características relacionadas; abstracciones compartimentalizadas, de forma que no se detectan ni integran las incompatibilidades	Características o habilidades sociales que influyen sobre las relaciones con los demás o determinan la imagen que tienen los demás de uno mismo. Características referidas al atractivo físico
15-17 años	Primeras conexiones entre las abstracciones y entre rasgos opuestos; confusión ante la existencia de características contradictorias	Diferenciación de atributos en función de situaciones y roles diferentes
18-21 años	Abstracciones de orden superior que integran abstracciones más elementales y que resuelven las contradicciones	Rasgos y atributos relacionados con los roles que se desempeñan; los atributos se refieren a valores y creencias personales, así como a convicciones morales

III.1.1.5. Estado actual de la cuestión

La literatura científica acerca del autoconcepto es algo que va en aumento a lo largo de los años, tal y como se puede observar en la siguiente tabla; no sólo en el apartado general si no también en el idioma castellano, lo que indica el creciente interés de la comunidad científica por este constructo psicosocial.

Tabla III.3. Evolución de los estudios sobre el autoconcepto, tanto en lengua inglesa como castellana (fuente: Web Of Science)

Período	Self-concept	Autoconcepto	Total anual
Hasta 2000	39.714	7	39.721
2001-2006	20.556	23	20.579
2007-2012	38.713	82	38.795
2013-Actualidad	60.394	179	60.573
Total	159.377	291	159.668

En el estudio del autoconcepto como se ha observado en la tabla anterior se ha producido un incremento considerable en el número de estudios, a este respecto la temática es bastante variada, de este modo por ejemplo hay autores que están estudiando la relación entre la conducta sexual online de los adolescentes y sus consecuencias en su bienestar. Se ha demostrado que el *sexting* tiene consecuencias negativas para el bienestar del adolescente al incrementar el riesgo de exposición a distintas formas de victimización online, influyendo así en el autoconcepto de ellos y aumentando la posibilidad de ser víctima de ciberacoso. Estas implicaciones hacen necesaria la creación de un programa dirigido a educar a los adolescentes y cuidadores sobre las consecuencias negativas de compartir videos sexuales sin control, así como que proporcione las habilidades para hacer frente a dichas consecuencias (Marengo et al., 2019).

Aunque existe poca literatura sobre el autoconcepto en niños de acogida, se ha estudiado la asociación entre el apoyo percibido de los adultos por parte estos niños en su desarrollo y el bienestar mental en alumnos de cuarto grado en British Columbia demostrando que el apoyo percibido de los padres está asociado con el bienestar mental, debiéndose considerar la implementación de un programa que lo promueva (Magee et al., 2019).

Hay multitud de estudios que revelan que el inicio temprano del consumo de alcohol está asociado con problemas de alcohol en la vida adulta, por lo que la prevención del consumo de alcohol en la adolescencia temprana puede tener algún impacto en los patrones de consumo en la adolescencia tardía o adultez temprana, tal y como se muestra en un estudio longitudinal realizado en Australia y Noruega (Enstad et al., 2019).

Recientemente se ha revelado que los adolescentes con discapacidades físicas evalúan la calidad de sus vidas dentro de la media de cuatro de las cinco dimensiones, siendo la que menor valor presenta la dimensión del bienestar físico y las puntuaciones de las chicas inferiores que las de los chicos, aunque dichas puntuaciones son más altas que las que sus

padres realizan de sus hijos excepto en autonomía y relación paternofilial, por lo que los padres influyen de manera negativa en el autoconcepto de estos adolescentes (Olafsdottir et al., 2019).

En Etiopía se ha realizado un estudio sobre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos con discapacidad auditiva, en el que se ha demostrado una disminución en el logro académico y el autoconcepto cuando se incluían en una clase regular, mientras que permanece estable cuando estudian en una escuela especial (Mulat et al., 2019).

Finalmente, en España se está implementando un programa de intervención, denominado *Building My Future*, para cambiar competencias personales tales como el autoconcepto o la orientación de la tarea, entre otros, y mejorar la resolución de problemas. Se ha comprobado que la integración social decrece con la edad, siendo los sujetos más jóvenes aquellos que presentan una puntuación más alta en este aspecto quizá por la supervisión familiar. La mezcla de nacionalidades ayuda en la integración de personas extranjeras por parte de los jóvenes españoles mejorando, así, competencias personales como autoconcepto, orientación a la tarea e integración en la comunidad (García-Poole et al., 2019).

III.1.2 MOTIVACIÓN

La motivación es aquello que provoca que la persona realice cualquiera acción, es decir, lo que causa el comportamiento, así como aquello que lo dirige. Es, junto al autoconcepto tal y como se explicó en el apartado anterior, uno de los grandes campos que la Psicología de la personalidad ha intentado abarcar desde su nacimiento (Sanjuán, 2015), y es en la adolescencia y la adultez emergente donde la motivación adquiere un valor crucial hacia hábitos que aporten salud psíquica y física, así como estabilidad laboral y social, debido a la inestabilidad de ambas etapas y es, por tanto, vital el papel que juegan los elementos socializadores como son los formadores, familia y amigos (Arnett, 2014; Castro-Sánchez et al., 2016; Chacón-Cuberos, 2018; Conde et al., 2010; De Bruin et al., 2009; Reinboth y Duda, 2004; Tallman et al., 2014). De hecho, la motivación juega un papel tan importante en la educación, que el alumnado cuya motivación esté alta tendrá un mayor aprendizaje significativo puesto que los objetivos suponen la misma meta a alcanzar (Castro-Sánchez et al., 2019a; Castro-Sánchez et al., 2016; Mora et al., 2015; Van Laar et al., 2013)

La investigación sobre la motivación se puede agrupar en dos tipos, las que consideran que la persona está movida por razones internas -llámense instintos, necesidades, motivos o *drives*-, y las que sostienen que lo está por razones externas -generalmente llamadas metas-. No obstante, en la actualidad está más estudiada una teoría, la de la autodeterminación de Ryan

y Deci (2000), que combina ambos factores -internos y externos- a la hora de explicar lo que condiciona la conducta del ser en conjunción con la teoría de metas de logro. En el siguiente gráfico se puede observar cómo el estudio de la motivación no ha seguido una tendencia ascendente si no que ha tenido un periodo de baja producción, probablemente explicada por lo opuesta que es a la psicología conductual.

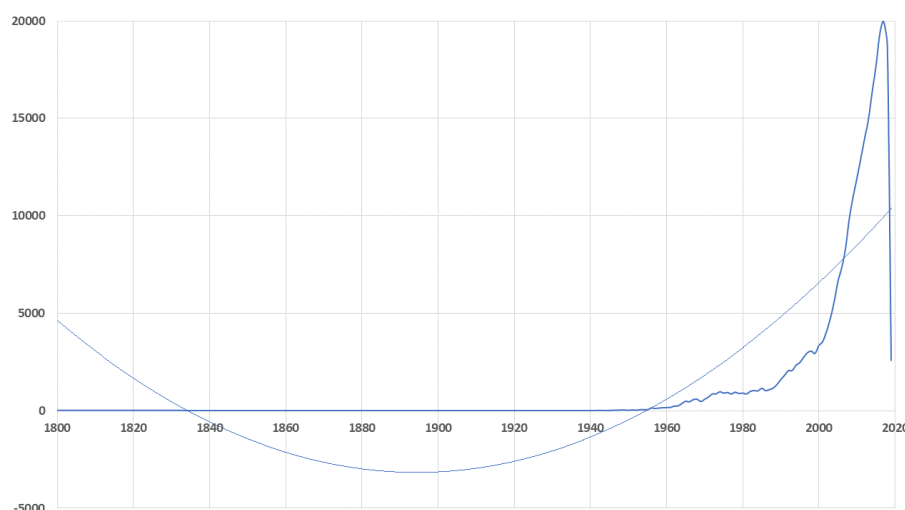


Figura III.6 Producción científica sobre la motivación (Fuente: Web Of Science)

Uno de los factores motivacionales más importante en el deporte juvenil es el disfrute, ya que se relaciona directamente con la participación continua e inversamente con el síndrome *burnout* y el abandono (Butcher et al., 2002; Fraser-Thomas et al., 2008; Jaakkola et al., 2016; Strachan et al., 2009; Tiirikainen y Konu, 2013; Wall y Cote, 2008), dando mayor importancia al proceso de aprendizaje que al resultado en sí (Castro-Sánchez et al., 2016; Torregosa et al., 2008).

III.1.2.1 Concepto

El término *motivación*, tiene su origen etimológico en la palabra latina *moveré*, que podría traducirse como “*moverse hacia*” y, por tanto, podría entenderse como la causa que produce el movimiento hacia la consecución de una determinada conducta o tarea (Castro-Sánchez, 2016; González-Valero, 2018; Martín-López et al., 2010); si hacemos una búsqueda en el diccionario, éste la define como “*Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona*” (Real Academia de la lengua Española [RAE], 2018c), definición acorde a lo dicho por los autores anteriores. Sin embargo, la inclusión de innumerables variables han hecho del establecimiento de una definición única una tarea complicada, por lo que se ha realizado en función de la corriente teórica (Precht et al., 2016;

San Román-Mata, 2018; Valenzuela et al., 2015), dando definiciones incompletas pero facilitadoras a la comprensión del concepto (García, 2016; San Román-Mata, 2018).

Sin embargo, esta definición no es compartida por todos los autores, ni desde el comienzo de la Psicología ni hoy en día. Dependiendo de la rama de la Psicología, esta definición varía sustancialmente. Por ejemplo, las teorías mecanicistas ven a la persona como un sujeto pasivo obedeciendo a las influencias que le rodean (González-Valero, 2018; Rodríguez-Feo, 2009). La teoría humanista, en cambio, interpreta la motivación desde el punto de vista de la necesidad de libertad que siente el individuo (Bisquerra-Alzina, 2008; González-Valero, 2018; Maslow, 1991; Naranjo-Pereira, 2009); siendo la búsqueda del significado de la actividad y, por tanto, la satisfacción personal, lo que define la motivación para las teorías cognitivas y, por tanto, las personas están guiadas por las metas establecidas así como por la representación de sus expectativas, creencias y representaciones internas (Bisquerra-Alzina, 2008; Díaz y Hernández, 2007; González-Valero, 2018; Maslow, 1991).

La explicación de la motivación según las distintas teorías estará desarrollada en el siguiente apartado. Lo que sí se puede concluir, a modo de resumen, es que las necesidades juegan un papel fundamental en la consecución de logros y metas, y que éstas pueden venir por factores internos o externos, condicionándose mutuamente y siendo dinámicas.

III.1.2.2 Principales teorías motivacionales

A lo largo de la historia de la psicología, las teorías motivacionales se pueden agrupar en dos grandes tipos, las que consideran que el organismo se mueve por una fuerza interna -teorías del instinto- y las que estipulan que lo hace por una externa -teorías del incentivo- (Sanjuán, 2015).

III.1.2.2.1 Teorías motivacionales del instinto, drive, necesidad o motivo

Según Freud en su libro de 1920, los *instintos* -o estados de excitación corporal que buscan reducir su tensión- se dividen en instintos de vida e instintos de muerte; y las diferencias entre las personas estribarían en la intensidad de dichos instintos, sus formas de expresarlos, el conflicto existente entre dichos instintos y la realidad, y la manera de resolver dicho conflicto. No obstante, esta teoría ha podido ser muy poco probada de forma empírica, por lo que no ha conseguido ser seguida a lo largo de la historia de la Psicología (Freud, 1996; Sanjuán, 2015)

El conductismo estudió la motivación sólo desde algunas de sus ramas. Así, por ejemplo, se consideró el *drive* o impulso como explicación de la conducta, siendo medidos por variables tangibles tales como el número de horas sin comer en referencia al *drive* del hambre.

En esta línea, Hull defiende que los estímulos refuerzan la conducta si reducen la necesidad, aunque no direccionan la conducta -algo que sí hacen los hábitos fruto de una respuesta dada de forma repetida- (Hull, 1966; Sanjuán, 2015).

Murray introduce el concepto de necesidad psicológica a esta teoría motivacional en el mismo sentido que el *drive*, siendo definida como aquella fuerza psicológica organizadora de la percepción y la acción, y siendo activada por estímulos tanto internos como externos. En sentido, la conducta humana tendría la función de calmar dichas necesidades. De esta forma, el autor clasifica las necesidades básicas en primarias o secundarias, pero sin esclarecer el criterio clasificador o los mecanismos mediadores (Caprara y Cervone, 2000; Murray, 1938; Pervin, 1996; Sanjuán, 2015).



Figura III.7 Taxonomía de las necesidades básicas según Murray

Este modelo sirvió de base a McClelland quien, en 1985, estableció una teoría denominando las necesidades o motivos y centrándose en tres: logro, afiliación y poder; motivos que funcionaban como los *drives*. Esta teoría ha servido de apoyo a investigaciones que concluyen que la salud y la motivación están relacionadas (McClelland, 1982, 1985, 1989; Sanjuán, 2015).

Otra teoría similar es la de Atkinson en 1964, sólo que este autor se centra en el motivo del logro formulando dos binomios: expectativa/valor y aproximación/evitación. En cuanto al primer binomio, Atkinson estipula que ambas partes deben tener un valor mayor que cero para que se produzca la conducta -la persona entrará en acción cuando espere conseguir algo que le conceda cierto valor-. Con respecto al segundo binomio, Atkinson postula que el motivo de logro refleja tanto la tendencia al éxito como la de evitar el fracaso dividiendo, así, los comportamientos en dos tipos: NACH -*Need of ACHievement* o Necesidad de Logro- y NAF -*Need to Avoid Failure* o Necesidad de evitar el fracaso-; comportamientos que están relacionados y cuya diferencia de magnitudes hará que el sujeto actúe para aproximarse o alejarse de la conducta y, por tanto, elegir un tipo de tareas u otras en función del grado de dificultad (Atkinson, 1964; Sanjuán, 2015).

Maslow presenta, en 1951, un modelo jerárquico de las necesidades, defendiendo que una vez superadas las necesidades del nivel en el que esté la persona será cuando podrá avanzar al nivel superior. Sin embargo, este autor tampoco explica los mecanismos vinculantes a la conducta de la persona, además de olvidar la explicación de que hay personas que buscar solventar, de forma simultánea, necesidades de bajo y alto nivel. Esta teoría sirve de referencia a otra más actual y demostrada de forma empírica, la de la autodeterminación de Ryan y Deci, que será explicada más adelante (Caprara y Cervone, 2000; Maslow, 1991; Sanjuán, 2015).

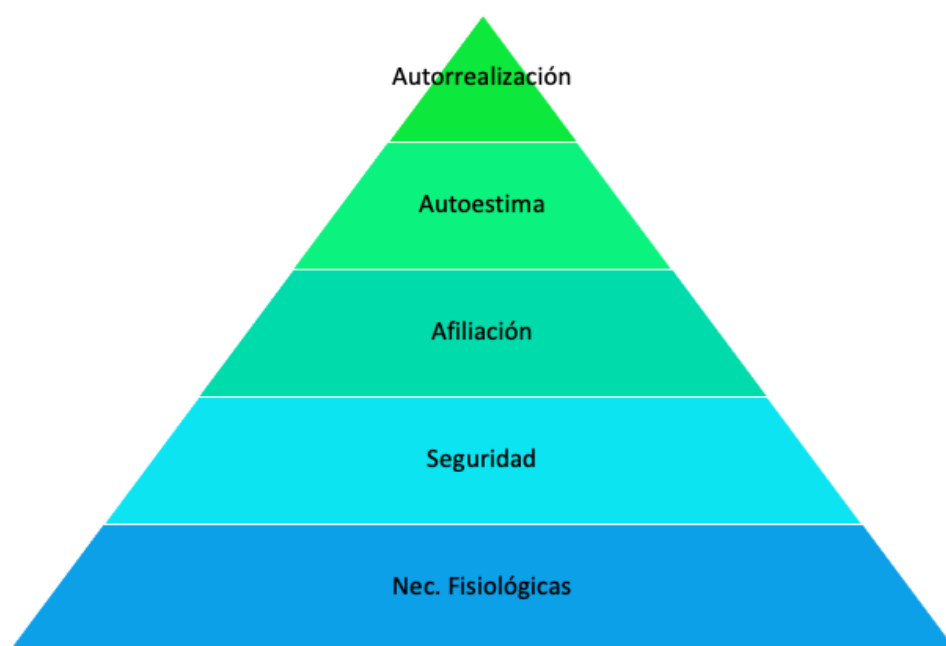


Figura III.8 Taxonomía de las necesidades según Maslow

III.1.2.2.2 Teorías motivacionales del incentivo

Este grupo de teorías defiende que el organismo se siente atraído por algo en lugar de estar impulsado desde el interior para la realización de los actos siendo, por tanto, los acontecimientos futuros los que determinan la conducta presente (Sanjuán, 2015).

III.1.2.2.3 Teoría motivacional de metas

En la actualidad, la Psicología se posiciona a favor de un carácter activo del organismo en cuanto a la motivación, cobrando importancia los procesos autorreguladores; es, por tanto, crucial el término *meta* en este tipo de teorías (Sanjuán, 2015).

Las metas, u objetivos, son el eje central de la conducta humana y aportan el significado y propósito de la vida de las personas, confluyendo aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, siendo dinámicas y sensibles al contexto y pudiendo ser definidas como “*una representación cognitiva de un estado futuro deseado con el que el organismo está comprometido y que intenta lograr a través de la acción*”. Dicha meta, como estado futuro

deseado, tiene que ser aceptada por el individuo, por lo que tiene que tener un valor y ser alcanzable por éste con los recursos disponibles, comprometiéndose a su vez con acciones; además, su poder motivacional emerge de la asociación entre ésta y las emociones (Austin y Vanvouver, 1996; Caprara y Cervone, 2000; Carver, 1996; Elliot y Fryer, 2008; Emmons, 1996; Karoly, 2010; Kruglanski, 1996; Pervin, 1996; Sanjuán, 2015).

Puesto que pueden existir diversas metas, éstas se organizan jerárquicamente coexistiendo metas en distintos niveles; las superiores más abstractas, se nutren de otras de niveles inferiores (Austin y Vanvouver, 1996; Carver, 1996; Emmons, 1996; Karoly, 2010; Pervin, 1996; Sanjuán, 2015; Shah y Kruglanski, 2008).

Existe una rama de este rango de teorías denominado pesimismo defensivo. Esta teoría postula que existe una estrategia en la que mantener expectativas bajas consigue un rendimiento próximo con el fin de amortiguar un posible fracaso (Sanderson y Cantor, 1999; Sanjuán, 2015).

III.1.2.2.4 Teorías implícitas sobre los atributos propios

Estas teorías defienden que las metas están orientadas por los atributos de las personas. Así, coexisten dos grupos de teorías sobre los atributos propios de las personas, mientras unas defienden que los atributos personales son características estables y fijas de las personas -llamadas teorías de entidad-, por lo que no pueden ser cambiadas, otras postulan que pueden cambiarse -denominadas teorías incrementales- (Dweck, 1999; Sanjuán, 2015).

Por tanto, estas teorías actúan como marco referencial de las metas; las teorías de entidad orientan a metas de juicio o de rendimiento, validando los atributos mediante la consecución de juicios positivos y la evitación de los negativos; por el contrario, las teorías incrementales orientan a las metas de desarrollo o de aprendizaje. En función de las interpretaciones de la situación de fracaso, las personas actuarán de una manera u otra, tendiendo a un patrón de indefensión aquellas personas que respondan a las metas de rendimiento -ya que el fracaso es visto como una capacidad baja- y a un patrón de aproximación aquellas que respondan a las metas de aprendizaje -ya que el fracaso es visto como una oportunidad de mejorar cara al futuro- (Dweck y Grant, 2008; Grant y Dweck, 1999; Sanjuán, 2015).



Figura III.9 Secuencia de procesos que culmina en el comportamiento (Grant y Dweck, 1999; Sanjuán, 2015)

III.1.2.2.5 Teoría de las metras de logro

Esta teoría está fundamentada en la idea de intencionalidad de las personas, dirigiendo su comportamiento hacia la consecución de un objetivo, mediante un determinado esfuerzo y con la intención de demostrar a la sociedad un sentido de competencia y habilidad (González-Valero, 2018; Nicholls, 1989), por lo que dichas motivaciones depende de la percepción del sujeto hacia sus habilidades (Almagro et al., 2011; Chacón-Cuberos, 2018; Ingles et al., 2015). Así, existirían unos elementos claves en el ámbito de la Educación Física (Almagro, 2012; González-Valero, 2018; Weiss y Chaumenton, 1992):

- Concepto de capacidad o competencia: este elemento podría dividirse en dos orientaciones, en función de si el individuo pretende demostrar su maestría -orientación a la tarea- o su rendimiento -orientación al ego- (González-Valero, 2018; Nicholls, 1989).
- Constructo multidimensional: según este elemento, la motivación estaría influida por factores de carácter personal, social, contextual y de desarrollo (Cuevas et al., 2013; González-Valero, 2018).
- Las metas como determinantes de la conducta: las metas son representaciones mentales de los objetivos marcados por las personas en ciertas situaciones de logro, definiendo el éxito/fracaso en función de dichas metas (Balaguer et al., 1997; González-Valero, 2018; Martínez et al., 2010).

Según esto, el individuo se implicará en un grado u otro dependiendo de las orientaciones motivacionales y de los climas motivacionales (Correa, 2016; Franco-Álvarez et al., 2017; González-Valero, 2018).

Orientaciones motivacionales

Tal y como se explicó anteriormente, la motivación puede orientarse en función del ego o de la tarea, en función del origen de la competencia/comparación -interna, o en función de la tarea, y externa o en función del ego-. A raíz de este supuesto surgió la teoría 2x2, en la que se combina dicha orientación al ego o a la tarea con metas de aproximación y evitación (Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 2001; González-Valero, 2018; Nicholls, 1989). Se han encontrado evidencias de una correlación entre la meta de aproximación de tarea y el disfrute a la hora de realizar una actividad (Jaakkola et al., 2016; Morris y Kavussanu, 2009).



Figura III.10 Tipos de orientaciones de meta (Elliot y McGregor, 2001; González-Valero, 2018)

Clima motivacional

Es un conjunto de señales percibidas del entorno que definen el fracaso/éxito (Ames, 1992; González-Valero, 2018), pudiendo orientar la meta hacia la maestría/tarea o el rendimiento/ego (Ames, 1992; Castuera et al, 2015; Chacón-Cuberos et al., 2017a; González-Valero, 2018; Méndez-Giménez et al., 2015a). En la orientación hacia la tarea, la satisfacción viene del propio aprendizaje de nuevas habilidades, mejora de la tarea y el propio esfuerzo; sin embargo, en la orientación hacia el ego, dicha satisfacción viene de la percepción de la autocompetencia y cuando el rendimiento/eficacia es mayor que la de sus iguales (Jaakkola et al., 2016; Nicholls, 1989).

En este sentido, “*los climas motivacionales orientados a la tarea se relacionarían con patrones de conducta más adaptativos*” (Chacón-Cuberos, 2018; Chacón-Cuberos et al., 2017a; Duda, 2013; Duda y Balaguer, 2014; Méndez-Giménez et al., 2015b), ya que se evalúan sobre las bases del crecimiento personal, por lo que se asocia al incremento del disfrute (Cumming et al., 2007; Jaakkola et al., 2016; Newton et al., 2000; Seifriz et al., 1992; Vazou et al., 2006).

Hay factores sociales que inciden sobre la motivación del individuo, pudiéndose resumir en el formador, los iguales y los familiares. Así, los formadores inciden de forma

directa en la motivación de los sujetos a través de la evaluación y las instrucciones, los iguales mediante la cooperación, comunicación y relaciones, y los familiares influyen mediante el apoyo a la participación (Davies et al., 2016; Keegan et al., 2010)

Existe una taxonomía que distingue el ambiente social creado por los formadores, desde el punto de vista de la tarea, autoridad, identificación, agrupamiento, evaluación y tiempo, que en inglés se denomina TARGET taxonomy (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time); y que hacen que los sujetos se involucren en mayor o menor medida en una actividad (Ames, 1992; Duda, 2013; Epstein, 1989), creándose un modelo jerárquico empoderador/des-empoderador del clima motivacional (Appleton et al., 2016; Duda, 2013). Dicha taxonomía fue trabajada y modificada para que tuviera una función más holística, teniendo en cuenta las disciplinas que más impacto en el clima motivacional de Educación Física: Pedagogía, Fisiología y Psicología (Morgan, 2017).

Tabla III.4 Estructuras TARGET redefinidas y conexiones interdisciplinares (Morgan, 2017)

Estructura TARGET	Descripción	Enlace interdisciplinar
Tarea	Objetivos compartidos Diferenciación Variedad y novedad	Establecimiento de objetivos Inclusión Espectro de estilo de enseñanza Alfabetización física Empatía y aprendizaje Adquisición de habilidades Modelo de enseñanza comprensiva (TGfU)
Autoridad	Toma de decisiones Oportunidades de liderazgo	Autodeterminación Empoderamiento Orquestación Establecimiento de los cimientos Espectro de los estilos de enseñanza Modelo de enseñanza comprensiva y Educación deportiva
Reconocimiento, Relaciones y Premios	Darse cuenta del progreso individual en la mejora y el esfuerzo Desarrollar relaciones efectivas con los aprendices Cuidar a los individuos	Toma de conciencia Aprendizaje Feedback Modelo de Educación deportiva Cuidado Respecto Humor Liderazgo transformativo Enseñanza transformativa
Agrupamiento	Grupos cooperativos Variedad entre lo homogéneo y lo heterogéneo	Afiliación Relaciones interpersonales Modelo de educación deportiva Estilo de enseñanza recíproco
Evaluación	Autorreferencia individual en el esfuerzo y el progreso	Observación Evaluación del aprendizaje Evaluación formativa Evaluación con preguntas Autoevaluación y Coevaluación Evaluación ipsativa
Tiempo	Tiempo flexible para aprender	Tiempo para la tarea Tiempo para el aprendizaje activo

III.1.2.2.6 Teoría de la autodeterminación

Esta teoría defiende que, más que una motivación que varía de intensidad entre individuos o dependiendo de la meta a conseguir, coexisten diversas motivaciones dentro de la persona y, por tanto, la diferenciación entre ellas y las relaciones con otros factores tales como las necesidades psicológicas básicas posibilitan la previsión de resultados (Deci y Ryan, 2008, 2009; Ryan y Deci, 2000, 2008; Sanjuán, 2015).

A raíz de esta teoría, surgen pequeñas micro-teorías que combinan el concepto de las necesidades básicas, la meta-teoría dialéctica y el organismo (Almagro, 2012; González-Valero, 2018).

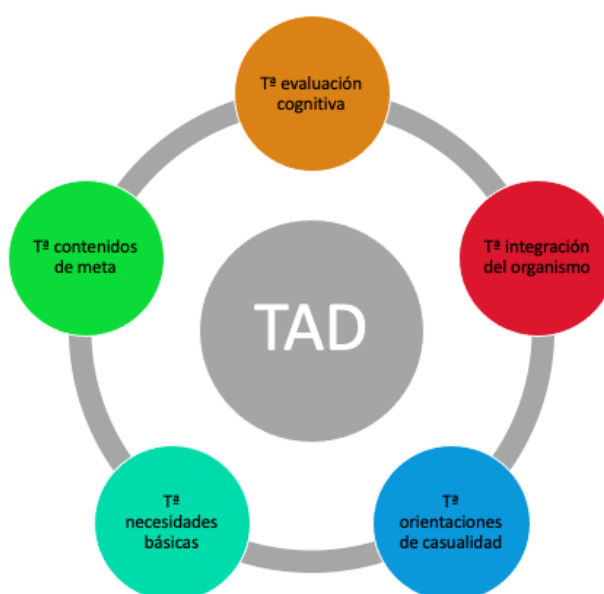


Figura III.11. Microteorías que configuran la TAD (Almagro, 2012; González-Valero, 2018)

La TAD diferencia entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas en función del origen de ellas. Así, la motivación intrínseca surge de actividades que, en sí mismas, son interesantes y satisfactorias mientras que la extrínseca implica la realización de actividades instrumentales para la obtención de algo -usualmente un premio o evitación de un castigo-, teniendo ambas una relación inversa ya que los premios hacen dependientes a las conductas, algo en que se centra la micro-teoría de la evaluación cognitiva (Almagro, 2012; Deci et al., 1999; González-Valero, 2018; Ryan y Deci, 2000; Sanjuán, 2015).

Sin embargo, y según la teoría de necesidades básicas, la necesidad de competencia, la necesidad de autonomía y el feedback positivo -cuando es usado sin un lenguaje controlador-, amén de aquellos premios que se ofrecen como apoyo a dicha autonomía y de la seguridad en las relaciones personales, aumentan la motivación intrínseca; no obstante, se puede internalizar

la motivación extrínseca siempre y cuando se aporten razones para la realización de la actividad, reconozcan los sentimientos en relación con la actividad y dé la opción de elegir la actividad, promoviendo unas relaciones sociales óptimas tal y como defiende la teoría de la evaluación cognitiva (Aibar et al., 2015; Almagro, 2012; Balaguer et al., 2008; Castro-Sánchez, 2016; Cecchini-Estrada et al., 2004; Deci et al., 1999; Deci y Ryan, 1985, 1991, 2009; Edmunds et al., 2008; González-Valero, 2018; Ryan y Deci, 2000, 2008; Sanjuán, 2015).



Figura III.12 Necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000; Sanjuán, 2015)

Según la micro-teoría de la integración del organismo, la motivación se concibe como un continuo caracterizado por la existencia de distintos tipos de autodeterminación: la desmotivación -sin intención de actuar y con sentimientos de apatía/frustración-, motivación extrínseca -determinada por recompensas y con distintos tipos de regulación (externa, introyectada o para mejorar el ego, identificada o acorde a los beneficios que supone, e integrada con sus necesidades)- y motivación intrínseca (Almagro, 2012; Deci y Ryan, 1985, 2000; García-Calvo et al., 2011; González-Valero, 2018; Moreno-Murcia et al., 2011; Moreno-Murcia y Martínez, 2006; Ntoumanis, 2002; Ryan y Deci, 2000; Villamizar et al., 2009).



Figura III.13 Motivación autodeterminada según los tipos, estilos de regulación, locus de causalidad y procesos correspondientes (Almagro, 2012; González-Valero, 2018; Ryan y Deci, 2000)

La teoría de las orientaciones de causalidad versa sobre la existencia de tres orientaciones que causan las tendencias de las motivaciones intrínsecas/extrínsecas, a saber: a la autonomía, al control e impersonal (Deci y Ryan, 2000; González-Valero, 2018).

A diferencia de otras teorías como las del *drive*, en las que la necesidad impulsa a la conducta y que la intensidad de ésta hará de foco diferenciador interpersonal, la teoría de la autodeterminación defiende que las necesidades básicas sirven de nutrientes, siendo esenciales para el desarrollo y bienestar del sujeto y, por tanto, se centran más en el grado en que son satisfechas/frustradas y están relacionadas positivamente con las metas intrínsecas, mientras que las extrínsecas lo están de forma negativa, tal y como explica la micro-teoría de contenidos de metas (González-Valero, 2018; Maltby y Day, 2001; Niemiec et al., 2010; Ryan y Deci, 2008; Sanjuán, 2015; Sebire et al., 2008).

III.1.2.3 Factores de la motivación

Los mecanismos que influyen en la motivación varían según los estudios a leer, pero parece que el ejercicio físico y la retroalimentación aportada por el profesor favorecen la mejora de la motivación (Zurita-Ortega et al., 2016a). Además, la motivación hacia el deporte se puede entender como un constructo multifactorial en el que confluyen diversas variables tales como búsqueda de placer o imagen corporal, entre otros (Castro-Sánchez et al., 2019a; Kilpatrick et al., 2015).

Parece haber una relación entre el clima motivacional y el sexo, siendo las mujeres los sujetos que mayor orientación hacia la tarea suelen tener; esto parece explicarse por el autoconcepto, ya que un autoconcepto elevado tiende a orientar el clima motivacional hacia la tarea (Carriedo et al., 2013; Castro-Sánchez et al., 2019a; Castro-Sánchez et al., 2019c; Castro-Sánchez et al., 2016; Coterón-López et al., 2013; Cuevas et al., 2013; Flórez et al., 2011; Møllerlækken et al., 2017; Torregosa et al., 2011), pudiéndose explicar en que las personas de sexo femenino tienden a entender el deporte como una actividad cooperativa usada a modo de ocio y recreación, en contraposición al uso competitivo de las personas de sexo masculino (Castro-Sánchez et al., 2016; Moreno-Murcia et al., 2008; Vazou et al., 2006). Esta diferencia entre sexos parece estar presente también entre los formadores, ya que las formadoras suelen fomentar un clima motivacional orientado a la tarea (Møllerlækken et al., 2017; Vazou, 2010).

El tipo de deporte practicado también parece influir en la orientación del clima motivacional del deportista, encontrándose evidencias de que los deportes individuales con contacto tienden a tener una mayor orientación hacia el clima-ego debido, probablemente, a que el enfrentamiento directo conlleva a una predisposición hacia la medición de éxito/fracaso

en función de los resultados. Por el contrario, los deportes individuales sin contacto son los que mayor tendencia hacia el clima-tarea presentan, seguido de los deportes colectivos (Castro-Sánchez et al., 2019a). En relación con el tipo de deporte practicado, las adolescentes que practican deportes estéticos pueden estar en riesgo de desórdenes alimenticios y un bajo autoconcepto, por lo que el clima motivacional es muy importante para esta población; demostrándose que el sentido de autonomía e involucración con el entrenador es mayor en climas motivacionales hacia la tarea (Kipp et al., 2019).

El nivel de habilidad que presente la persona parece, también, influir sobre el disfrute de la actividad, puesto que se han encontrado posibles correlaciones entre la orientación a la tarea y el disfrute en deportistas con un alto nivel de habilidad, clima motivacional que parece estar relacionado con la aproximación al ego (Jaakkola et al., 2016).

En relación a los hábitos de vida, el abandono de la práctica de actividad física en pro de hábitos de vida sedentarios preocupa a los países desarrollados, sabiendo que en la adolescencia comienza a producirse tal abandono (Castro-Sánchez et al., 2019a; Cera et al., 2015; Gutiérrez et al., 2011; Práxedes et al., 2016). Además, algunos estudios concluyen que puede haber relación entre el índice de masa corporal y la orientación de la tarea, siendo inversa la relación con la orientación hacia la tarea mientras que es directa con la orientación hacia el ego, probablemente por la adherencia a hábitos de vida saludables (Castro-Sánchez et al., 2019c). En apoyo a esta afirmación, se ha descubierto una posible correlación entre el clima motivacional y el autoestima en cuanto al cuerpo, siendo las personas con clima-tarea las que tienden a una mayor estima (Miller y Fry, 2018).

Entre tales hábitos está la adherencia a la dieta mediterránea, donde se han encontrado una relación directa entre el clima orientado al ego y la adherencia a tal dieta, e inversa entre ésta y el clima orientado a la tarea; esto se puede explicar porque se tiende a pensar que para competir mejor y tener mejores resultados, hay que nutrirse bien (González-Valero et al., 2019; Parks et al., 2016; Sirico et al., 2018). Además, se han encontrado evidencias de la existencia de una relación directa entre el clima-ego y el consumo de alcohol ya que, para cumplir los objetivos establecidos, estas personas necesitan unas conductas menos adaptativas y, por tanto, la frustración suele ser mayor (Chacón-Cuberos, et al., 2018d)

Se han encontrado evidencias de relación inversa entre el clima tarea y el uso patológico de videojuegos pasivos o, lo que es similar, una relación directa entre el clima tarea y el uso de videojuegos activos (Chacón-Cuberos et al., 2017a; Gao et al., 2013), ya que el componente competitivo de los videojuegos puede atraer más a aquellos sujetos con clima motivacional orientado al ego (Chacón-Cuberos et al., 2017a; Van Rooij et al., 2011) y, por tanto, las

personas con mayor clima-ego tienden a utilizar de forma patológica los videojuegos (Chacón-Cuberos et al., 2018d). Esto podría explicarse porque los mayores niveles de actividad física se suelen relacionar con niveles altos de motivación hacia el deporte (Chacón-Cuberos et al., 2017a; García-Calvo et al., 2011; Jaakkola et al., 2016).

El formador también influye en las emociones que sus discentes tienen hacia la actividad y la motivación hacia ella (Fry y Gano-Overway, 2010; Møllerlækken et al., 2017; Rottensteiner et al., 2013; Smith et al., 2016), pudiendo influir sobre su ansiedad, disfrute de la actividad o, incluso, el abandono deportivo (Duda y Balaguer, 2014; Møllerlækken et al., 2017; Smith et al., 2007; Weiss et al., 2009).

De esta manera, la orientación de los sujetos hacia un clima u otro depende en gran medida del estilo de enseñanza del formador, ya que si se centra en el trabajo duro de equipo sus pupilos orientarán su motivación hacia la tarea, y si lo centra en la rivalidad demostrando diferencias en función de la habilidad sus discentes orientarán su motivación hacia el ego (Appleton et al., 2016; Duda, 2013; Duda y Balaguer, 2014), y la orientación hacia la tarea y la meta de aproximación a la tarea llevan a un disfrute mayor de la actividad en adolescentes (Cumming et al., 2007; Jaakkola et al., 2017; Jaakkola et al., 2016; Newton et al., 2000), incluso con aquellos que experimentan un nivel de competición muy elevado (Cumming et al., 2007; Jaakkola et al., 2016; Newton et al., 2000; Seifriz et al., 1992; Vazou et al., 2006), creando entre los discentes la percepción de que el éxito viene derivado del clima motivacional orientado a la tarea (Cordo-Cabal et al., 2019); aunque hay discrepancias sobre la existencia de asociación entre la orientación hacia el ego y el disfrute de la actividad, aunque el nivel de competición al que estén acostumbrados los sujetos puede influir en dicha asociación (Jaakkola et al., 2016; Newton et al., 2000). No obstante, hay divergencias en la percepción del clima motivacional entre el formador y los formados, ya que el docente puede creer estar orientando la motivación hacia la tarea y sus discentes percibir una orientación hacia el rendimiento (Møllerlækken et al., 2017).

Relacionado con lo anterior, el rendimiento académico influye también en la orientación del clima motivacional, encontrándose evidencias de que a mayor rendimiento académico se tiende a presentar una orientación hacia el clima-tarea, mientras que el clima-ego se relaciona de manera inversa con dicho rendimiento (Castro-Sánchez et al., 2019a; Moreno-Murcia et al., 2015; Servil et al., 2017; Ulstad et al., 2017).

El clima motivacional también está relacionado con los comportamientos sociales, ya que un clima motivacional orientado hacia el ego fomenta comportamientos antisociales y rechaza los sentimientos de esfuerzo, mientras que un clima motivacional orientado hacia la

tarea fomenta comportamientos sociales y hace que los discentes busquen el disfrute de la actividad y el compromiso para/con el equipo (Alyaaribi y Kavussanu, 2018). De hecho, el iniciador del clima motivacional influye en los comportamientos deportivos; así, si los padres orientan el clima motivacional hacia la tarea, se propicia unos comportamientos deportivos positivos, estando los comportamientos antideportivos asociados al castigo del entrenador, fomentado por una orientación hacia el ego (Davies et al., 2016). En relación a los compañeros, los deportistas que perciben un clima motivacional orientado a la tarea por parte de sus iguales tienden a mostrar un carácter más positivo, mientras que la percepción del clima-ego tienden a llevar al deportista a un carácter más negativo (Agans et al., 2018).

III.1.2.4 Estado actual de la cuestión

La motivación es un constructo psicológico muy estudiado desde hace tiempo, lo que se puede comprobar en la tabla siguiente, pero la comunidad científica ha ido demostrando mayor interés sobre ésta desde hace unos años, tanto en lengua castellana como inglesa.

Tabla III.5. Evolución de la literatura científica sobre la motivación, en lengua inglesa y castellana (fuente: Web of Science)

Periodo	Motivation	Motivación	Total
Hasta 2000	57.250	33	57.283
2001-2006	35.880	152	36.032
2007-2012	77.979	759	78.738
2013-Actualidad	136.425	1.331	137.756
Total	307.534	2.275	309.809

El número de trabajos relacionados con la motivación se ha incrementado en los últimos años y más concretamente en este año 2019 son variados y numerosos los documentos de estudio sobre la motivación. En este sentido la adolescencia es una etapa compleja de estudiar por su idiosincrasia; estudiar qué motiva la actuación de los individuos de estas edades es vital para entender su comportamiento y el futuro comportamiento en su edad adulta. En este sentido, se ha descubierto que la preocupación por los errores es el causante de la motivación social inadaptada, teniendo como objetivos la evitación de la demostración social así como desórdenes alimenticios, aunque altos niveles de valores morales disminuyen tales relaciones (Fletcher y Shim, 2019).

Una de las características que más define a los adolescentes, y que influye en su comportamiento, es la inseguridad hacia su cuerpo y el índice de masa corporal y la práctica de actividad física influye en el autoconcepto ya que influye en la exclusión (Castro-Sánchez et al., 2019c; Frutos-de-Miguel, 2018). Es, por ello, que la alimentación y la actividad física se

vuelve vital en estas edades, por lo que en Islandia estudiaron qué es lo que motiva a los adolescentes a practicar actividad física; y se ha descubierto que los sentimientos y experiencias vividos -en concreto el disfrute, forma física desafío y competición- son los principales motivos que conducen a los adolescentes a practicar actividad física (Galan-Lopez y Ries, 2019)

En relación con la alimentación saludable, por lo general los adolescentes tienen conocimientos de nutrición, aunque no de lo que conlleva una saludable ya que tienden a confundir la alimentación orgánica con saludable, sin conocer la cantidad de azúcar presente en bebidas y alimentos. En Latinoamérica, por lo general, la familia es una buena influencia en este tipo de conocimientos, más cuando compran alimentos frescos, aunque a veces compran alimentos hipercalóricos; por el contrario, los iguales tienden a ser una influencia negativa ya que suelen tomar alimentos tanto hipocalóricos como hipercalóricos, algo que no mejora con la alimentación en el colegio, vista como una opción poco apetecible. Por tanto, aunque los chicos de estas edades están motivados por realizar una alimentación más saludable, es necesario cambiar tanto la alimentación escolar como la educación de familiares e iguales (Beck et al., 2019).

En la misma línea que la investigación anterior, se ha demostrado que en Europa los adolescentes consumen pocos vegetales a pesar de que no todos ellos tienen una baja palatabilidad y que se asocia el consumo regular de estos alimentos con hábitos de vida más saludables. En este estudio, se descubrió que el consumo de vegetales en personas neofóbicas alimentarias aumentaba cuando las experiencias sensoriales fueron más atractivas, por lo que se prevé un mayor consumo de vegetales en este tipo de población con un programa de intervención en el que se mejore la experiencia sensorial a fin de reducir dicha neofobia, ya que una reducción de tal fobia a los vegetales hace que aumente el consumo de vegetales con menor palatabilidad pero mayores propiedades nutricionales (Appleton et al., 2019).

III.1.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Según cuenta Goleman (1995), tenemos dos cerebros con funciones muy distintas: una que piensa y otra que siente, lo que comúnmente se denomina para diferenciar entre *cerebro* y *corazón*, y que interactúan constantemente para construir la vida mental y enriquecerse mutuamente. La parte racional se encargaría de comprender y reflexionar mientras que la emocional sería más impulsiva y poderosa (Goleman, 1996, p. 43); algo que en neurobiología se explica con que el cerebro emocional se constituye en la amígdala y sistema límbico mientras que el racional lo hace en el córtex y neurocórtex (Davis et al., 1998).

Tradicionalmente se ha focalizado sobre la parte racional, y se clasificaba a las personas en función de la inteligencia racional que tuviera mediante el Coeficiente Intelectual (CI). Sin embargo, una persona con un gran CI puede tardar más tiempo en lograr unos estudios que otra con un CI aparentemente menor, algo que, a priori, sería impensable. Es, por ello, que surge el concepto de Inteligencia Emocional como constructo a tener en cuenta, a partir del Proyecto Spectrum liderado por Howard Gardner y que, posteriormente, plasmó en su libro *Frames of Mind* con su Teoría de Inteligencias Múltiples, y que desarrolló Stanley como inteligencia propiamente dicha (Gardner, 1993; Goleman, 1996).

Ha habido un crecimiento exponencial de los estudios sobre la Inteligencia Emocional desde los años 80, siendo un concepto cada vez más estudiado debido, posiblemente, al crecimiento de la aceptación de la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner.

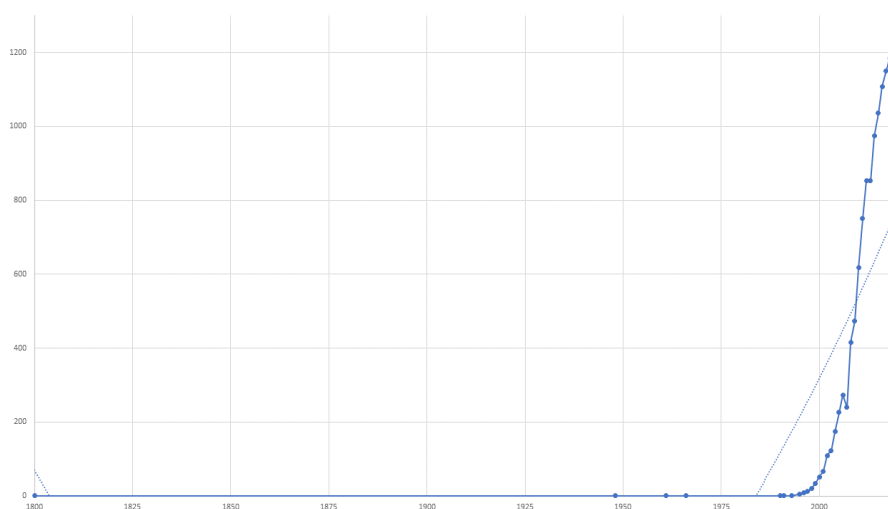


Figura III.14. Evolución histórica de los estudios acerca de la Inteligencia Emocional (Fuente: Web Of Science)

III.1.3.1. Concepto

La definición de inteligencia emocional puede variar mucho en función del autor del que se hable. Para unos, este constructo nace de los trabajos de Thorndike sobre inteligencia social que más tarde seguiría Gardner (1993) con su estudio de las inteligencias múltiples, mientras que para otros -tales como Bar-On et al. (2003), este constructo nace de los trabajos de Darwin sobre la expresión de las emociones (Bar-On et al., 2003; Darwin, 1872; Gardner, 1993; León, 2010; Thorndike, 1920). No obstante, la variación de definiciones y la falta de acuerdo hace que haya autores que no consideren científico el estudio de la inteligencia emocional (León, 2010; Locke, 2005).

En un primer intento de definir la inteligencia emocional, podría hacerse desde definición de sus componentes:

1. La inteligencia ha sido definida de muy diversas maneras a lo largo de la historia, variando desde la representación como alas de Pitágoras hasta la definición de la habilidad de discernir entre lo verdadero y lo falso de Descartes. No obstante, la definición más aceptada es la de Weschler, que entiende la inteligencia como la capacidad de actuar con un propósito, pensar de forma racional y lidiar con el medio. Muchos autores han trabajado sobre esta definición, añadiendo aspectos como la capacidad de pensar de forma abstracta o, incluso, la de diferenciar distintos tipos de inteligencia (Salovey y Mayer, 1990).
2. Por otro lado, las emociones podrían definirse como aquella respuesta que surge a partir de un evento -interno o externo- y que puede tener un significado positivo o negativo en el individuo, debiendo ser distinguidas del concepto de estado de ánimo o humor, que por lo general son emociones más cortas e intensas (Salovey y Mayer, 1990).

De igual manera, a pesar de la gran variedad de definiciones que se pueden encontrar, podrían clasificarse en tres grupos: inteligencia emocional como *zeitgeist*, como rasgos de la personalidad y como un conjunto de habilidades (León, 2010; Mayer et al., 2000):

1. La corriente que entiende la inteligencia emocional como *zeitgeist* -entendido como el – lo hace mediante la lucha entre la emoción y la razón, por lo que el *zeitgeist* de la inteligencia emocional sería el resultado de la integración de la corriente filosófica estoica y la romántica (León, 2010; Mayer et al., 2000).
2. La inteligencia emocional entendida como rasgos de la personalidad, tiene poco que ver con la cognición y las emociones según Mayer et al (2000), y varían según el autor: extraversión, empatía, autorregulación (Goleman, 1996; León, 2010), asertividad, resolución de problemas y tolerancia al estrés (Bar-On, 1997; León, 2010).
3. La inteligencia emocional entendida como conjunto de habilidades es definida como aquel conjunto de habilidades mentales que permiten observar, evaluar y expresar emociones, tanto propias como ajenas (León, 2010; Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).

III.1.3.2. Principales teorías de la inteligencia emocional

Desde finales del s.XX se han desarrollado diversas teorías acerca de este constructo que comenzó teorizando Goleman (1996). Las principales teorías hablan de habilidades presentes en el individuo con las que, básicamente, reconoce las emociones propias y ajenas;

distinguiéndose unas de otras en cómo de complejo es el sistema, su influencia por el medio que les rodea o lo innato que estén presentes.

III.1.3.2.1. Modelo de Goleman

En este modelo se combinan tanto los procesos cognitivos como los no cognitivos, orientándose en el mundo empresarial para conseguir la excelencia laboral. Goleman (1998) constituye este modelo bajo cinco habilidades básicas -autoconciencia, comprensión de las emociones propias, capacidad de controlarlas, automotivación, reconocimiento de las emociones ajenas, empatía y manejo de las relaciones/emociones ajenas. Estas habilidades se presentarían según cuatro factores (Goleman, 1998; González-Valero, 2018):

- Autoconciencia: representada por el reconocimiento de los estados anímicos, sentimientos y recursos internos
- Automanejo: definido por el dominio y el control de las emociones, así como las obligaciones internas y los impulsos
- Conciencia social: representada por la comprensión y el reconocimiento de los estados emocionales ajenos
- Manejo de relaciones: definida por la capacidad del sujeto para manejar de una manera eficiente las relaciones, y para construir redes de soporte social

Tabla III.6 Habilidades básicas de Goleman (Goleman, 2001; González-Valero, 2018)

	Competencias Personales	Competencias Sociales
Reconocimiento de emociones	Autoconciencia Autoconciencia emocional Acertada autoevaluación Autoconfianza	Conciencia social Empatía Servicio de orientación Conciencia organizativa
Regulación de emociones	Automanejo Autocontrol Fiabilidad (honestidad) Conciencia Adaptabilidad Conducta hacia el logro Iniciativa	Manejo de las relaciones Influencia Comunicación Liderazgo Cambio catalizador Construcción de vínculos Trabajo en equipo y colaboración

III.1.3.2.2. Modelo de Bar-On

Este modelo busca un mantenimiento estado de bienestar emocional, así como un medio para alcanzar el éxito en la vida. Por tanto, Bar-On (1997) definió la inteligencia emocional (IE) como “*el conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la forma en que los individuos afrontan las demandas y presiones del ambiente*”, y basó su modelo principalmente en cinco trabajos (Bar-On, 1997; González-Valero, 2018): la capacidad adaptativa del ser humano a través de la expresión emocional según Darwin (1872), la

influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento según la teoría de la inteligencia social de Thorndike (1920), la influencia sobre las emociones de los factores no cognitivos según Wechsler (1958), la incongruencia existente entre los sentimientos y las acciones según Sifneos (1973) y la investigación de Appelbaum (1973) sobre los procesos de adquisición de conocimientos sobre las emociones.

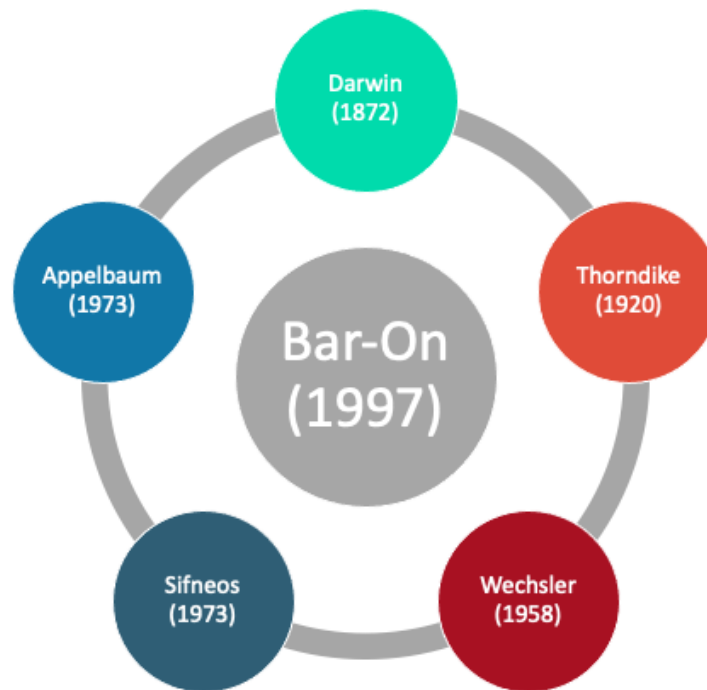


Figura III.15 Influencias sobre el modelo de Bar-On (Appelbaum, 1973; Bar-On, 1997; Darwin, 1872; González-Valero, 2018; Sifneos, 1973; Thorndike, 1920; Wechsler, 1958)

Partiendo de estos estudios, Bar-On (2006) propone su modelo en torno a cinco habilidades, dividiendo así a las personas según su inteligencia socio-emocional (Bar-On, 2006; González-Valero, 2018):

- Reconocimiento, comprensión y expresión de emociones y sentimientos
- Empatía
- Control y regulación de emociones
- Adaptación y solución de dificultades a nivel personal e interpersonal
- Generación de estado de automotivación y efectos positivos

Tabla III.7. Clasificación de las personas en función de su inteligencia socioemocional (Bar-On, 1997; González-Valero, 2018)

Personas socioemocionalmente inteligentes	Personas socioemocionalmente no inteligentes
Comprenden y expresan sus emociones	Introvertidos
Se relacionan de forma efectiva con los demás	Pesimistas
Reconocen tanto sus sentimientos como el de los demás	Sin habilidades para enfrentarse a los problemas personales de forma eficaz
Tienen la capacidad de establecer relaciones personales satisfactorias	No son capaces de controlar sus emociones
Son independientes	Dependientes

III.1.3.2.3. Modelo de Petrides y Furnham

Este modelo diseñado por Petrides y Furnham (2000) y que define la inteligencia emocional como las “*formas de actuar habitualmente y autovaloraciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar información emocional*”, se centra más en la percepción del sujeto sobre su capacidad emocional que sobre las habilidades que hacen que éste pueda controlar las situaciones que afecten al campo de las emociones ; es, por ello, que evalúan la inteligencia emocional según dos constructos (González-Valero, 2018; Petrides y Furnham, 2000, 2001):

- Escala de autoinforme, que mide la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad inferior
- Escala de máximo rendimiento, que mide y considera la inteligencia emocional como una habilidad

A fin de definir la inteligencia emocional rasgo, Petrides y Furnham (2001) seleccionaron 15 puntos, que son los que coincidían con mayor frecuencia en todos los modelos encontrados.

Tabla III.8. Factores del modelo de autoeficiencia (González-Valero, 2018; Petrides y Furnham, 2001)

Factor	Personas con una puntuación alta se ven...
Adaptabilidad	Flexibles y con la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
Asertividad	Sinceros y con capacidad para defender sus propios derechos
Autopercepción emocional	Con capacidad de reconocer con claridad sentimientos propios y ajenos
Expresión emocional	Con capacidad para comunicar los sentimientos
Gestión emocional	Con capacidad de influir en sentimientos propios y ajenos
Regulación emocional	Con capacidad para controlar las emociones
Baja impulsividad	Reflexivos y con capacidad para controlar impulsos
Habilidades de relación	Con capacidad para mantener relaciones personales satisfactorias
Autoestima	Con éxito y autoconfianza
Automotivación	Constantes y perseverantes frente a las adversidades
Competencia social	Con capacidad para trabajar en equipo
Manejo del estrés	Con capacidad para soportar la presión y regular el estrés
Empatía rasgo	Con capacidad para ponerse en el lugar del otro
Felicidad rasgo	Contentos y satisfechos con su vida
Optimismo rasgo	Seguros de sí mismos

III.1.3.2.4. Modelo de Salovey y Mayer

Salovey y Mayer (1990) fueron los que formalizaron el concepto de inteligencia emocional, que apareció como el “*subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad de supervisar las emociones propias y la de los demás, hacer discriminaciones entre ellas y usar esta información para guiar la acción y el pensamiento de uno*”; y en su modelo se diferencian tres procesos adaptativos: valoración y expresión emocional, control emocional y uso de las emociones (González-Valero, 2018; Salovey y Mayer, 1990).

Inteligencia Emocional	Evaluación y percepción emocional	Personales	Verbal
			No verbal
		Interpersonales	Empatía
			Percepción no verbal
	Regulación emocional	Personales	
		Interpersonales	
	Uso de las emociones	Planificación flexible	
		Pensamiento creativo	
		Atención dirigida	
		Motivación	

Figura III.16. Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (González-Valero, 2018; León, 2010; Salovey y Mayer, 1990)

III.1.3.2.5. Modelo de Mayer y Salovey

En 2007, Mayer y Salovey reformularon su modelo para concentrarse en aspectos cognitivos (González-Valero, 2018; Pérez-Lizeretti, 2009), proponiendo la composición de la inteligencia emocional en cuatro habilidades y estructurándola de manera secuencial, por lo que el modelo va de la habilidad más sencilla de adquirir a la más compleja:

1. Percepción emocional
2. Integración emocional
3. Comprensión emocional
4. Regulación emocional

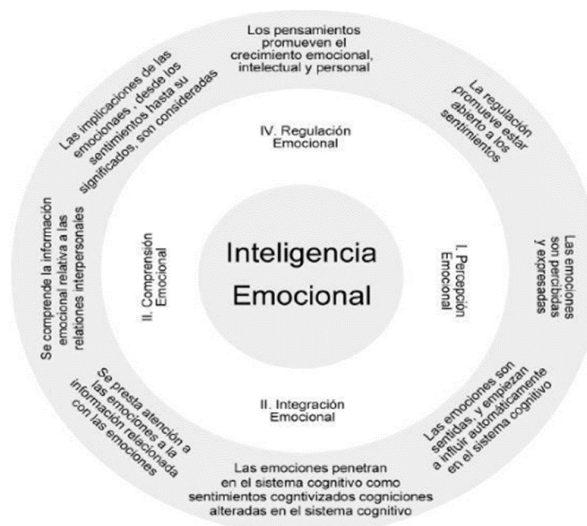


Figura III.17. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) (extraído de González-Valero, 2018)

En la siguiente figura se pueden ver resumidas las categorías que Mayer y Salovey incluyeron para la constitución de su modelo en 1997.

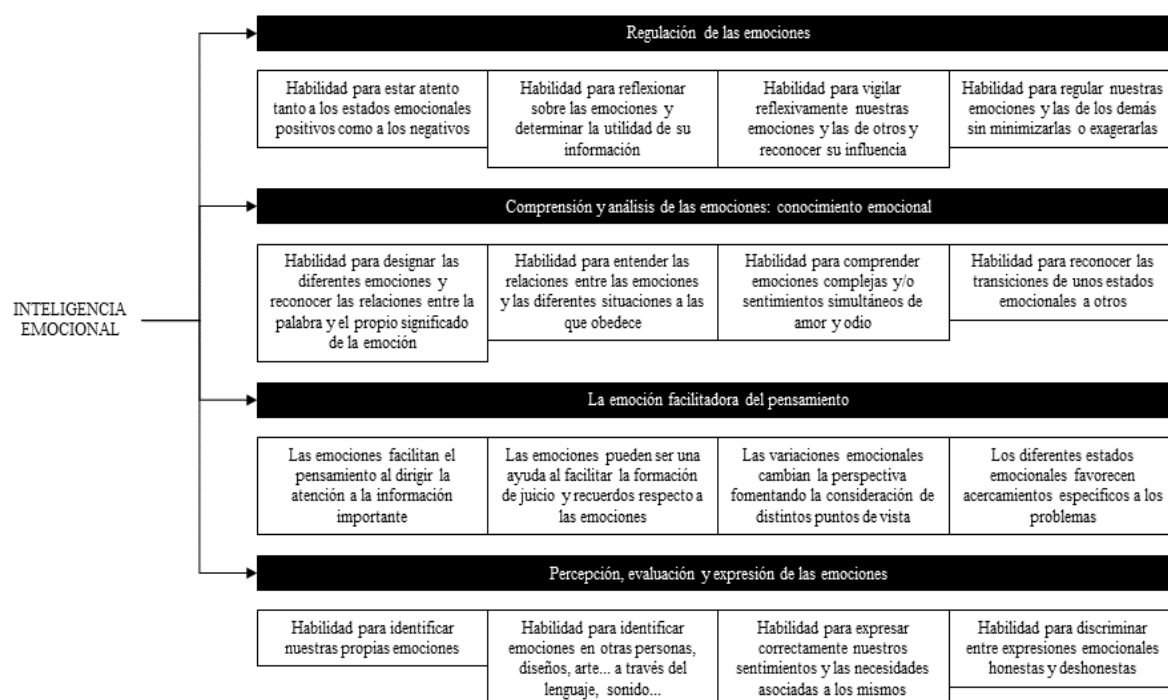


Figura III.18. Componentes de la Inteligencia Emocional del modelo de Mayer y Salovey (basado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; González-Valero, 2018; Mayer y Salovey, 1997)

Como se puede comprobar, la inteligencia emocional queda dividida, así, en cuatro factores:

1. **Percepción de las emociones:** este factor le confiere al sujeto la capacidad de identificar las emociones -tanto propias como ajenas-, para lo que se requiere una capacidad de diferenciación entre el lenguaje verbal y los sentimientos, además de una interpretación del contexto donde se desarrollan las situaciones (Audiffren y Andre, 2015; González-Valero, 2018; Laborde et al., 2017).
2. **Regulación emocional:** es la dimensión más compleja de adquirir, puesto que implica un control sobre uno mismo, proceso que puede ser arduo en situaciones de frustración. Este factor lleva implícita la capacidad de minimizar los sentimientos negativos y de amplificar los positivos (Bhullar et al., 2013; Durán et al., 2015; González-Valero, 2018).
3. **Comprensión emocional:** definida como la capacidad de desarrollar los medios para la identificación y comprensión de las emociones ajenas, por lo que tiene la empatía como principal elemento (Dev y Rahman, 2016; González-Valero, 2018; López-Mondéjar y Tomás-Pastor, 2017)

4. **Integración emocional:** este factor le da al sujeto la capacidad de juntar las emociones que presenta el sujeto con el fin de facilitar el proceso cognitivo (González-Valero, 2018; León, 2010).

Revisión y actualización del modelo

Más adelante, Mayer et al. (2016) hicieron una revisión de este modelo y lo modificaron en algunos aspectos.

El primero de ellos fue la inclusión de varios razonamientos que explicasen cada uno de los constructos, tal y como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla III.9. Modelo de inteligencia emocional de las cuatro ramas, con áreas de razonamiento añadidas (basado en Mayer et al., 2016)

Las cuatro ramas	Tipos de razonamiento
4. Gestionar emociones	• Gestión efectiva de las emociones ajenas para conseguir el objetivo deseado • Gestión efectiva de las emociones propias para conseguir el objetivo deseado • Evaluación de estrategias para mantener, reducir o intensificar las respuestas emocionales • Supervisión de las reacciones emocionales para determinar su razonabilidad • Dejarse llevar por las emociones si son útiles y evitarlas si no lo son • Abrirse tanto a las emociones placenteras como las molestas y a la información que expresen
3. Entender emociones	• Reconocimiento de las diferencias culturales en la expresión de las emociones • Comprensión de cómo una persona podría sentirse en el futuro o bajo determinadas circunstancias • Reconocimiento de las posibles transiciones entre emociones, tales como entre la ira y la satisfacción • Comprensión de las emociones mixtas y complejas • Diferenciación entre emociones y estado de ánimo • Evaluación de las situaciones que probablemente evoquen emociones • Determinación de los antecedentes, significados y consecuencias de las emociones • Etiquetar emociones y reconocimiento de las relaciones entre ellas
2. Facilitación a través del uso de las emociones	• Selección de problemas basándose en cómo el actual estado emocional podría facilitar el aprendizaje • Hacer uso de los vaivenes del estado de ánimo para generar diferentes perspectivas cognitivas • Priorización del pensamiento dirigiendo la atención de acuerdo con los sentimientos presentes • Generación de emociones como medio para relacionar experiencias ajenas • Generación de emociones como ayuda para realizar juicios y memorizar
1. Percibir emociones	• Identificación de emociones de desapruebo o deshonestas • Discriminación entre expresiones emocionales precisas e imprecisas • Comprensión de cómo las emociones se desarrollan en función del contexto y cultura • Expresión precisa de las emociones cuando sea necesario • Percepción del contenido emocional en el medio, artes y música • Percepción de las emociones ajenas a través de pistas vocales, expresiones faciales, lenguaje y comportamiento • Identificación de las emociones en el estado físico, sentimientos y pensamientos

Otras modificaciones que hicieron los autores se basaron en la evolución del entendimiento de la inteligencia emocional desde una similar a la social o como una aparte a la formación de un grupo de inteligencias de la que forma parte junto a la social y la personal; grupo que comparte su preocupación por el mundo humano de experiencias internas y

relaciones externas y que, cara a solucionar problemas, los individuos crean una imagen mental del problema a solucionar y especifican tanto las reglas como los criterios de soluciones correctas cara a resolverlos (Mayer et al., 2016).

III.1.3.3. Factores de la inteligencia emocional

Las emociones que inciden en el sujeto, lo hacen como un flujo en el que la atención a las emociones actuaría como la entrada al flujo, siendo procesadas por la claridad emocional, y siendo la reparación emocional el resultado de dicho proceso (Ghorbani et al., 2002; León, 2010). La atención, por tanto, tiene un efecto positivo en la reparación, por lo que un sujeto que identifique correctamente sus emociones será capaz de regularlas o repararlas con mayor facilidad, resultando una influencia en el bienestar emocional (Augusto-Landa et al., 2009; Extremera et al., 2009; León, 2010); la regulación emocional, a su vez, es la opción más valorada en docentes, más en la etapa Secundaria debido al estrés supuesto en el docente por las características psicosociales del alumnado en esta etapa (Báez-Mirón et al., 2018; Mérida-López y Extremera, 2017). Además, la claridad emocional ejerce de mediador entre el clima motivacional y la orientación de la motivación, *reduciendo el efecto del clima motivacional sobre la orientación* (León, 2010, p. 168) y, por tanto, aplicando el criterio personal a la corriente global generada en el grupo.

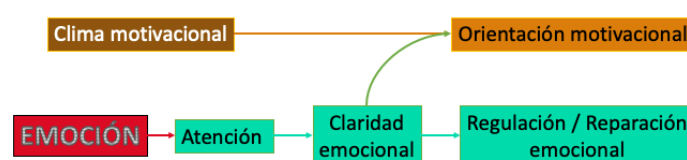


Figura III.19. Influencia del flujo emocional sobre la motivación (basado en León, 2010)

La inteligencia emocional está directamente relacionada con las cualidades que facilitan las relaciones interpersonales. Estudios la relacionan directamente con empatía -más concretamente con la perspectiva empática, al ser la dimensión empática más emocional-, habilidades sociales y cooperación (Schutte et al., 2001). En línea con esto, la necesidad de relacionarse también está afín con la inteligencia emocional ya que los componentes de las necesidades psicológicas y la necesidad de relación suponen un factor motivacional para el desarrollo de la inteligencia emocional (Callea et al., 2019; Deci y Ryan, 2000), estando asociada la motivación intrínseca a la capacidad de regulación emocional (Callea et al., 2019; Vandercammen et al., 2014) y mediada la relación entre el bienestar individual y la necesidad de relación por la inteligencia emocional, siendo las personas emocionalmente más inteligentes

aquellas que presentan mayores niveles de satisfacción (Callea et al., 2019; Di Fabio et al., 2018).

La inteligencia emocional también está en relación con la violencia, dándose el caso de que los agresores tienen a presentar menores niveles en atención, claridad y regulación emocional que los no agresores, teniendo una baja capacidad autocrítica, necesitando una autoafirmación que consiguen mediante la agresión (Albaladejo-Blázquez, 2011; Gutiérrez-Ángel, 2019); sin embargo, una inteligencia emocional alta provee al agredido la capacidad de solucionar dichas agresiones de forma más efectiva (Nel, 2019), reduciendo considerablemente el riesgo de suicidio ya que hay una relación inversa entre la inteligencia emocional, los síntomas depresivos y la idea de suicidio (Rey et al., 2019)

Existe también relación directa positiva entre la inteligencia emocional y la satisfacción laboral, estando relacionada también con el compromiso laboral, por lo que los sujetos emocionalmente más inteligentes no sólo rinden mejor si no que también están más satisfechos con su trabajo. Esta relación, como cabe pensar, es mayor en aquellos trabajos en los que la parte emocional es más importante (Miao et al., 2017; Nguyen et al., 2019; O’Boyle et al., 2011). Además, dicho rendimiento no está sólo basado en lo laboral cuando se llega a la edad adulta sino que también se ve incrementado en el rendimiento académico, ya que el alumnado con mayor inteligencia emocional presenta un mayor rendimiento académico (Gorostiaga et al., 2014; Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Otero et al., 2009; Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2019), esto se puede explicar porque la regulación emocional puede impedir que las emociones negativas bloqueen o perjudiquen la actividad intelectual contribuyendo, así, al buen rendimiento académico/laboral (Antonio-Aguirre et al., 2019; Fernández-Lasarte et al., 2019; MacCann et al., 2011).

En relación con el deporte, la inteligencia emocional influye de forma que ayuda al deportista en la toma de decisiones, razonamiento, solución de problemas y memoria, además de regular el estrés; encontrándose altos niveles de inteligencia emocional en personas practicantes de actividad física. Profundizando, las personas emocionalmente más inteligentes presentan una mayor motivación para practicar actividad física de forma regular debido a las posibilidades de interacción social que ésta crea, asociándose a altos niveles de calma y felicidad y disminuyendo el enfado, depresión y cansancio (Amado-Alonso et al., 2019; Castro-Sánchez et al., 2018b; Castro-Sánchez et al., 2019d; Ubago-Jiménez et al., 2019), asociándose a una mayor orientación a la tarea y, además, un menor nivel de ansiedad (Castro-Sánchez et al., 2018b; Castro-Sánchez et al., 2019a), siendo los practicantes de deportes colectivos con contacto los que mejor manejo de las emociones presentan y los de deportes individuales con

contacto los que peor lo hacen (Castro-Sánchez et al., 2018b; Castro-Sánchez et al., 2019b) y las chicas las que mayor inteligencia emocional presentan (Amado-Alonso et al., 2019), gestión de emociones que va mejorando con la edad debido a la acumulación de experiencias (Castro-Sánchez et al., 2018b).

La inteligencia emocional también tiene efectos sobre el uso problemático de las redes sociales, ya que se han encontrado evidencias de que las personas con una inteligencia emocional inferior usan las redes sociales de forma problemática como método para lidiar con los problemas de la vida real (Petrides et al., 2007; Süral et al., 2019) y ser más populares, por lo que dichos individuos podrían usar las redes sociales como forma de aplazar las responsabilidades de la vida real (Meier et al., 2016; Süral et al., 2019).

Otro efecto de la inteligencia emocional es sobre los trastornos alimenticios, ya que se ha comprobado que una baja inteligencia emocional conlleva a dichos problemas, por lo que un aumento de la inteligencia emocional puede actuar como agente protector frente a dichos trastornos dando la oportunidad de construirse de forma individual y poder gestionar los riesgos (Costarelli et al., 2009; Cuesta-Zamora et al., 2018; Foye et al., 2019; Peres et al., 2018; Pettit et al., 2010; Zysberg y Tell, 2013). Se ha descubierto que las personas con una baja inteligencia emocional son más vulnerables a estos trastornos por una falta de recursos emocionales que las dejan incapaces de superar los problemas (Foye et al., 2019; Saklofske et al., 2007), lo que se apoya en la idea en que los trastornos alimenticios se asocian con problemas de solución de emociones negativas (Foye et al., 2019; Reid et al., 2008; Schmidt y Treasure, 2006).

III.1.3.4. Estado actual de la cuestión

A pesar de que la inteligencia emocional es un constructo medianamente nuevo para la Psicología, está siendo cada vez más estudiada por su involucración en el bienestar de las personas tal y como se puede comprobar en el aumento exponencial del número de artículos presentes en la literatura científica tanto de habla inglesa como castellana.

Tabla III.10. Evolución de la literatura científica sobre la inteligencia emocional, tanto en habla inglesa como castellana (Fuente: Web Of Science)

	Emotional intelligence	Inteligencia emocional	Total
Hasta 2000	1.119	1	1.120
2001-2006	1.562	22	1.584
2007-2012	4.664	101	4.765
2013-Actualidad	9.738	204	9.942
Total	17.083	328	17.411

Recientes investigaciones otorgan a la inteligencia emocional un papel predictivo de una variedad amplia de variables, tales como el bullying, el bienestar y la salud mental; además, la inteligencia emocional y la calidad de vida del adolescente se encuentra mediada por el estrés (Schoeps et al., 2019). En este sentido, se ha descubierto que las víctimas de bullying -tanto en su forma tradicional como por Internet- suelen obtener una puntuación baja en todas las dimensiones de inteligencia emocional, mientras que los agresores tradicionales tienden a tener una puntuación baja en la regulación de las emociones (Estévez et al., 2019).

Aunque aún no se ha podido comprobar que una mejora en los niveles de inteligencia emocional y resiliencia conlleven a un mejor rendimiento académico, sí se ha descubierto que tanto la inteligencia emocional como el rendimiento escolar están mediados por la resiliencia; más concretamente, es la reactividad la que media la comprensión emocional ajena y el aprendizaje sobre las emociones, aunque aún no se ha descubierto la asociación existente entre una mejora (Droppert et al., 2019).

Estudios recientes han sugerido que la inteligencia emocional puede actuar como constructo coadyuvante del consumo de alcohol. La claridad y la reparación emocional muestran correlaciones negativas significativas con el consumo de alcohol, en oposición a la atención emocional. Del mismo modo, se ha descubierto que las habilidades de percibir y usar las emociones son factores protectores para el consumo en los escolares, por lo que la inteligencia emocional es una dimensión complementaria para la comprensión del consumo de alcohol en adolescentes (Gonzalez-Yubero et al., 2019).

En cuanto a los adolescentes que entrenan en Centros de Alto Rendimiento, se ha destacado la heterogeneidad de los atletas jóvenes en las emociones deportivas longitudinales y los efectos predictivos de inteligencia emocional en sus trayectorias emocionales. Estos resultados podrían usarse para ayudar a los entrenadores y psicólogos del deporte a identificar a los atletas en riesgo de desarrollar trayectorias emocionales disfuncionales a lo largo de la temporada competitiva. Además, la intervención centrada en inteligencia emocional aporta grandes beneficios a los atletas jóvenes de élite cara a experimentar trayectorias emocionales adaptativas (Cece et al., 2019).

Por tanto, encontrar factores o actividades que puedan mejorar la inteligencia emocional se hace interesante de cara a tener adultos con una vida sana y plena. En este sentido, se ha estudiado en Italia la efectividad de un entrenamiento de inteligencia emocional usando videojuegos -llamado EmotivaMente- como herramienta de aprendizaje. En el estudio, los estudiantes que participaron en el entrenamiento mejoraron en la evaluación y expresión emocionales propias, aunque no persistió en el tiempo, por lo que los videojuegos son útiles

para la promoción de la inteligencia emocional en adolescentes siempre y cuando se integren con un marco guiado y asistido (Carissoli y Villani, 2019).

Por otro lado, se buscó la eficacia de un programa de actividad física para mejorar el bienestar, inteligencia emocional y ansiedad social del adolescente mediante un modelo de aprendizaje social y emocional que promovió una mejora significativa en todos los campos estudiados (Luna et al., 2019).

III.1.4. VIOLENCIA

La violencia es un aspecto muy estudiado por la Psicología, por lo que su efecto en la infancia y adolescencia también lo está; no obstante, el aspecto más importante de estudiar para este trabajo, por ser el sitio donde más horas pasan, es la violencia en el entorno escolar (Díaz-Aguado et al., 2013; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Ingles et al., 2008; Nansel et al., 2001; Romera-Felix et al., 2011; Vilches-Aznar, 2014).

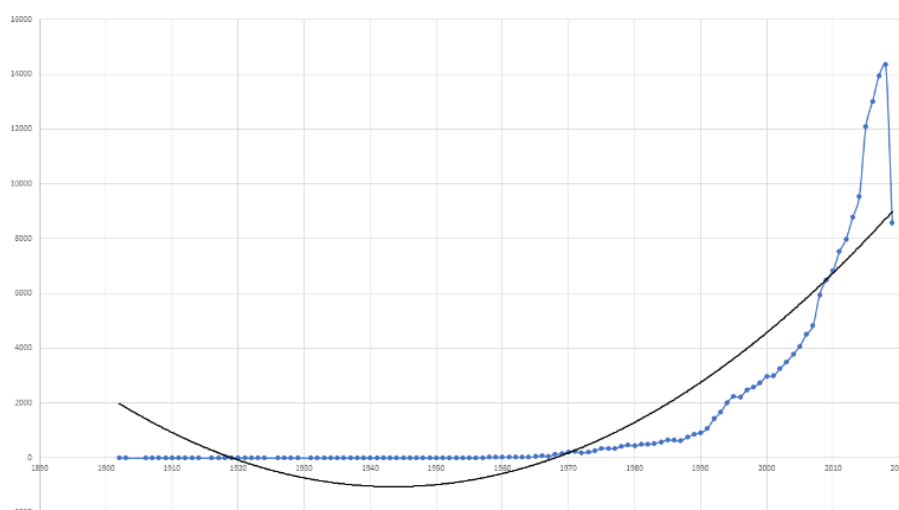


Figura III.20. Producción científica sobre la violencia a lo largo de la historia en habla inglesa (fuente: Web Of Science)

Tal y como sugieren Fry et al. (2018), todas las formas de violencia en la infancia tienen un impacto negativo en los resultados educativos, ya que por ejemplo los jóvenes que sufren bullying y las jóvenes que sufren violencia sexual tienen el triple de posibilidades de abandonar la escuela. Es, por ello, que abordar la violencia en la infancia y adolescencia es vital para mejorar la salud mental de la población (Arseneault, 2018).

III.1.4.1. Aproximación conceptual

Existen tres conceptos que, aunque en el lenguaje cotidiano tienden a confundirse y ser intercambiados, es necesario esclarecer las diferencias ya que, aunque bien están relacionados entre sí, no son sinónimos: violencia, agresión/agresividad y bullying.

III.1.4.1.1. Violencia

Recurriendo al diccionario como primera fuente para realizar una aproximación conceptual del término violencia, nos dice que la persona violenta es aquella “*que actúa con ímpetu y fuerza y se deja llevar por la ira*”, además de que “*implica una fuerza e intensidad extraordinarias*” y “*que implica el uso de la fuerza, física o moral*” (RAE, 2018d). Por lo que se puede deducir que la violencia es aquel acto que se lleva a cabo con fuerza o intensidad, no necesariamente fruto de la ira o con intención alguna.

La Organización Mundial para la Salud [OMS] (2002) definió la violencia como el “*uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones*”.

III.1.4.1.2. Agresión/Agresividad

El origen etimológico de la palabra agresión deriva de la palabra latina *aggresio*, y su significado es el del “*acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño*” (RAE, 2018a). Hay otra palabra que, compartiendo raíz, no tiene por qué ser necesariamente el origen de la agresión y es agresividad, cuyo significado es la “*tendencia a actuar o a responder violentamente*” (RAE, 2018b). En este caso, la agresión es una reacción violenta, en muchos casos inconsciente, que no implica siempre que el fin sea el de causar daño; a estos efectos, por ejemplo, en los deportes de competición se confunde la agresividad con competitividad (Barbero-Alcocer, 2017; Vilches-Aznar, 2014).

Durante este último siglo se han dado multitud de definiciones a la agresión, centrándose la mayoría en la intencionalidad y capacidad para hacer daño, clasificándose en motivacionales y no motivacionales (Barbero-Alcocer, 2017; Castro-Sánchez, 2016).

Las no motivacionales están representadas por la definición de Buss (1961) “*una respuesta que produce estímulos nocivos a otros organismos*”, matizada por Bandura (1973) diciendo que “*una conducta es agresiva cuando su ejecución no está incluida en una regla socialmente pactada*”; aunque Albaladejo-Bázquez et al. (2013) dan una definición muy completa diciendo que la agresión es “*un fenómeno interactivo y multicausal, en el que hay un componente biológico y un componente contextual, en las que intervienen como mediadores los componentes cognitivos, componentes afectivos y componentes conductuales, que confirman el papel activo del ser humano en el control de la conducta agresiva*” (Castro-Sánchez, 2016).

En cambio, las definiciones motivacionales de la agresión tienen diversas visiones. Por un lado, Patterson y Cobb (1973) entienden la agresión como “*una acción aversiva dispensada*

de manera contingente a las conductas de otra persona”, Zillmann (1979) en cambio la define como *“toda actividad mediante la cual una persona busca infligir daño corporal o dolor físico a quien desea evitarlo”*; una última definición de este grupo es la aportada por Anderson y Bushman (2002) que la entienden como *“la conducta dirigida hacia otro individuo con la inmediata intención de hacer daño, y donde el agresor debe de creer que tal conducta perjudicara al objetivo y que este está motivado para evitar dicha conducta”*; por último, Saavedra et al. (2007) la entienden como *“un comportamiento coercitivo, que tiene la intención de dominar y ejercer control sobre otro sujeto y que se da en un contexto interpersonal, pudiendo producir daño físico, psicológico o afectar el ámbito social”* (Castro-Sánchez, 2016).

La agresión, por tanto, se puede entender como un constructo multidimensional y social (Castro-Sánchez, 2016; Huntingford y Turner, 1987; Vilches-Aznar, 2014) donde tanto factores fisiológicos como mentales confluyen (Castro-Sánchez, 2016; Liu, 2003; Vilches-Aznar, 2014) además de ambientales; dichos elementos que componen la agresión son la producción de daño, la intención de hacerlo, la finalidad beneficiosa para el agresor y que el agredido lo es en contra de su voluntad (Vilches-Aznar, 2014). En cambio, la agresividad es un concepto aparecido a finales del siglo XIX y que implica la capacidad de la persona para causar daño, tanto consciente como inconscientemente, tanto a otras personas como al entorno, y que puede ser tanto innata como aprendida (Castro-Sánchez, 2016; Kassinove y Sukhodolsky, 1995; Vilches-Aznar, 2014).

Clasificación de la agresión

A pesar de la multitud de clasificaciones de agresión propuestas desde finales del s. XX, una de las más interesantes de las encontradas es la propuesta por Carrasco y González (2006).

Tabla III.11. Clasificación de las conductas agresivas (Barbero-Alcocer, 2017; basado en Carrasco y González, 2006; Castro-Sánchez, 2016; Vilches-Aznar, 2014)

NATURALEZA	
Física	Conlleva daños corporales a otros individuos con cualquier tipo de medio físico o material
Verbal	Uso de comentarios e insultos vejatorios
Social	Se intenta aislar socialmente al individuo mediante actos que hagan flaquear su autoestima empleando técnicas como el <i>mobbing</i>
INTERPERSONALES	
Directa o abierta	Mediante ataques físicos, personales o a la propiedad, amenazas
Indirecta o relacional	Se usa la difamación y rumores perniciosos y degradantes, se busca aislar socialmente al individuo, se manipulan a unos individuos para que actúen contra otros.
CONSECUENCIAS	
Constructiva	Respuesta protectora ante las amenazas
Destructiva	Respuesta hostil innecesaria para la autoprotección
MOTIVACIÓN	
Hostil	Se busca el daño sin obtención de beneficio alguno
Instrumental	El agresor obtiene beneficios por causar daño y no relacionados con el malestar de la víctima
Emocional	Produce ira y tendencias agresivas generadas por agentes emocionales indirectos
FUNCIONES	
Proactiva	Es una conducta deliberada y aversiva cuyo fin es manipular y controlar a otros
Reactiva	Es una reacción defensiva descontrolada ante una posible o probable amenaza que va acompañada con formas visibles de ira tanto gestuales como léxicas.
ESTÍMULO EXCITADOR	
Predatoria	Existe una presa natural
Inducida por miedo	El confinamiento y la incapacidad de escapar
Inducida por irritabilidad	Hay una posible víctima a su alcance más un refuerzo por frustración, privación o dolor
Territorial	Contra intrusos que invaden su área de influencia
Maternal	En defensa de la prole y de sí misma (la madre)
Instrumental	Cuando, en el pasado, esa misma actitud ha sido reforzada
Entre machos	Competitividad por cualquier causa
SIGNO	
Positivo	Promueve la supervivencia, la felicidad, la protección y la aceptación social, es una agresión sana y productiva
Negativo	Conduce a la destrucción personal y material de individuos de la propia especie; es una agresión insana e improductiva
FUNCIÓN	
Territorial	Proteger y defender su territorio
Por dominancia	Establecer una jerarquía de poder que conlleva prioridades y beneficios
Sexual	Entrar en contacto sexual
Parental o disciplinaria	Poner límites y enseñar conductas a los menores
Protectora maternal	En defensa del recién nacido
Moralista	Formas de altruismo recíproco generan situaciones sutiles de fanatismo y hostilidad
Predatoria	Obtención de materiales diversos
Irritativa	Inducida por estímulos aversivos-dolorosos

Rol asumido

En toda conducta violenta/agresiva, coexisten distintos tipos de roles: los que participan activamente en la conducta, es decir el agresor y la víctima, y los que casualmente participan de forma no directa en la conducta, es decir los espectadores activos y pasivos (Vilches-Aznar, 2014).

- Agresor: lleva implícita la capacidad de dañar, principalmente de forma física aunque también lo haga de forma psicológica, con el objetivo de estar por encima de sus iguales a los que considera más débiles (Cerezo, 2008; Vilches-Aznar, 2014). Por lo general, son personas desconfiadas que están siempre a la defensiva y que justifican todo acto violento, careciendo de empatía y con un bajo rendimiento escolar (Pelegrín y Garcés, 2009; Vilches-Aznar, 2014). Si no consigue la complicidad y comprensión de sus iguales para mantener su estatus, fruto de las necesidades sociales de los adolescentes (Ortega, 2010; Vilches-Aznar, 2014), pueden caer en el consumo de estupefacientes o alcohol (Cerezo y Méndez, 2012; Vilches-Aznar, 2014), la delincuencia (Farrington et al., 2011; Renda et al., 2011; Vilches-Aznar, 2014) o, incluso, el suicidio (Garaigordobil y Oñederra, 2009; Sánchez et al., 2012; Vilches-Aznar, 2014).
- Víctima: este rol soporta la influencia negativa tanto de sus iguales como de la sociedad que, siendo extremadamente competitiva, no entiende cómo una persona puede dejarse someter y la trata como una persona inferior, lo que conlleva a un daño tanto físico como moral (Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2000; Vilches-Aznar, 2014). Esto detrae su rendimiento escolar e, incluso, puede llevar a un abandono de los estudios (Armas, 2007; Vilches-Aznar, 2014) y, como el agresor, a conductas antisociales como las descritas en el párrafo anterior (Farrington et al., 2011; Loesel y Bender, 2011; Vilches-Aznar, 2014).

Este rol puede ser intercambiable con el de agresor, ya que la mitad de las víctimas reconocen convertirse o haber sido agresoras con anterioridad (Austin y Joseph, 1996; Olweus, 1998; Vilches-Aznar, 2014), lo que lleva a un papel de víctima activa y, por ende, se vuelven hostiles hacia la sociedad (Estévez et al., 2012; Schwartz, 2000; Vilches-Aznar, 2014).

- Espectador: en este grupo se pueden diferenciar tres subgrupos (Avellosa-Caro y Avellosa-Peña, 2003; Vilches-Aznar, 2014):

— El espectador pasivo, que consiente la agresión por miedo a represalias

- El espectador activo, que se considera un agresor encubierto/indirecto ya que no sólo no se manifiestan por miedo a las represalias, sino que apoyan moralmente al agresor y lo apoyan incondicionalmente
- Por último, tenemos al espectador que afronta la situación, se enfrenta al agresor y, de forma poética, hace de héroe en la situación.

III.1.4.1.3. Bullying

Son multitudes de términos los empleados para describir este fenómeno (*einshuchten* en Alemania, *prepotenza* y *bullismo* en Italia, *brutaliser* en Francia, *vandalismo* en Portugal, entre otros), aunque en España prevalecen los términos *acoso escolar* y aceptada el término anglófono *bullying* (Escortell-Sánchez, 2017). Como concepto, es un tipo de agresión llevado por los niños y/o adolescentes en el que se intimida, aísla, amenaza e insulta al agredido en el que existe una relación asimétrica y abuso de poder (Cuesta-Roldán, 2017; Hymel y Swearer, 2015; Rodkin et al., 2015; Vilches-Aznar, 2014). La palabra *bullying* hace referencia a la acción hecha por el *bully*, y ésta hace mención a la persona que usa la fuerza o influencia para herir o intimidar a quienes son más débiles (Oxford University Press, 2017), probablemente como resultado de una priorización de poder social (Rodkin et al., 2015).

En cuanto a este fenómeno, “*un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo acciones negativas que lleva otro alumno o varios de ellos*” (Escortell-Sánchez, 2017; Olweus, 1998; Vilches-Aznar, 2014), y es algo que está creciendo en todo el ámbito escolar nacional e internacional (Vilches-Aznar, 2014)

Al contrario de lo que se pensaba antiguamente con la tan escuchada frase “son cosas de chiquillos”, lo más importante a la hora de definir el bullying no es la acción en sí si no los efectos que puede producir en las víctimas; en este aspecto, el bullying ha sido definido como “*un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales*” (Ortega-Ruiz, 1997; Vilches-Aznar, 2014) o como “*una forma de maltrato intencionado y perjudicial, cuya persistencia en el tiempo lo hace peligroso, y aunque los principales actores son el agresor y su víctima, la repercusión es negativa para todo el grupo dado el carácter independiente de las relaciones sociales*” (Cerezo, 2001; Vilches, 2014) y, como recogen Menesini y Salmivalli (2017), es una de las expresiones de violencia más comunes entre los iguales, la cual tiene una mayor expresión en jóvenes de 12 a 15 años, siendo las niñas las que mayor índice de victimización tienen (Hymel y Swearer, 2015; Zych et al., 2015).

En relación con los centros escolares, tras multitud de estudios se puede consensuar la definición del bullying como *“aquella conducta intencionada mediante la cual se causa un daño a otra persona dentro del centro educativo o durante el transcurso de cualquier actividad externa e interna organizada por este, pudiendo ser ejercida o padecida por cualquier miembro de la comunidad educativa”* (Guerra-Vio et al., 2011; Vilches-Aznar, 2014).

En la siguiente figura se puede ver, a modo de resumen, los elementos clave a la hora de definir el bullying.

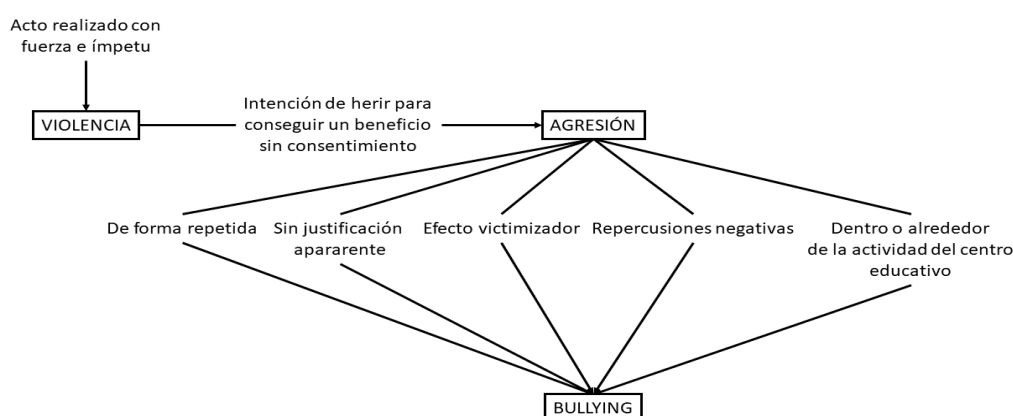


Figura III.21. Evolución de la violencia al bullying y factores asociados a éste (Elaboración propia)

No obstante, las características que definen el acoso podrían decirse que son las siguientes (Vilches-Aznar, 2014):

- La causa del acoso, generalmente, es por tener un rasgo distinto a la mayoría
- La víctima suele estar en situación de inferioridad, y conlleva sentimientos de inseguridad
- La agresión suele permanecer oculta, por lo que es muy difícil de detectar
- La agresión no tiene por qué ser sólo física, también puede ser psicológica o relacional
- La agresión debe tener implícita la intención de hacer daño
- Hay una reiteración en la conducta agresiva hacia la víctima
- El abuso de poder hace que la víctima tenga dificultades para salir de la situación de acoso por sus propios medios

Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011) hacen una clasificación de los tipos de bullying que pueden perpetrarse, clasificación que refleja Barbero (2017) en la siguiente tabla:

Tabla III.12. Tipos de bullying (basado en Rodicio-García e Iglesias-Corizas, 2011; Barbero-Alcocer, 2017)

ATENDIENDO A LA FORMA			
Violencia física Se emplean patadas, puñetazos, arañazos...	Violencia verbal Se emplean gritos, insultos, amenazas, comentarios...	Violencia psicológica Oscilan entre insultos, coacción, desprecios, miradas intimidatorias...	Violencia social Se usa la propagación de rumores, descalificaciones, humillación... con el fin de excluir socialmente a la víctima
ATENDIENDO AL MODO			
Acoso directo		Acoso indirecto	
ATENDIENDO A LOS ACTORES			
Vertical ascendente Es el empleado por alumnos hacia los profesores		Vertical descendente Es el empleado por profesores hacia los alumnos	
ATENDIENDO AL MEDIO DE PROPAGACIÓN			
Ciberacoso Se hacen uso de las TIC para acosar, amenazar, intimidar... suele ser complementario al bullying tradicional		Grooming Es el acoso realizado por parte de los adultos hacia los menores. Inicialmente hace un contacto de “amistad”	

Cyberbullying

A raíz del avance tecnológico, la forma de acosar entre los menores ha evolucionado usando las TIC, denominándose ciberacoso, acoso cibernético o, si usamos la terminología anglosajona, cyberbullying (Escortell-Sánchez, 2017). El cyberbullying es, según Mota-Borges et al. (2015), Whittaker y Kowalski (2015) y Chang y Wong (2015), una nueva forma de acoso en la que se usan medios electrónicos; y es que la mayoría de adolescentes tienen ordenadores personales o móviles con los que se comunican a diario con varias personas al mismo tiempo, estando expuestos a la influencia del contacto instantáneo y sus repercusiones. Es un fenómeno multi-causal donde únicamente están implicado los menores (Escortell-Sánchez, 2017)

Tal y como cuenta Escortell-Sánchez (2017), en el cyberbullying coexisten los mismos roles que en el bullying tradicional: acosador, víctima y espectadores. En esta forma de acoso, los agentes implicados no tienen por qué conocerse (Chan y Wong, 2015; Whittaker y Kowalski, 2015), y se tiene la intención de dañar la reputación de la víctima y llega a una audiencia mayor que el tradicional puesto que ocurre en el espacio virtual, donde impera la ley de la libre expresión sin control social; además, es difícil eliminar la información publicada en este espacio (Escortell-Sánchez, 2017; Mota-Borges et al., 2015), y donde la balanza de poder se rompe por un mayor dominio de las tecnologías del acosador (Whittaker y Kowalski, 2015).

Pyzalski (2012) creó una taxonomía para examinar las relaciones entre el perpetrador del ciberacoso y la víctima (Whittaker y Kowalski, 2015)

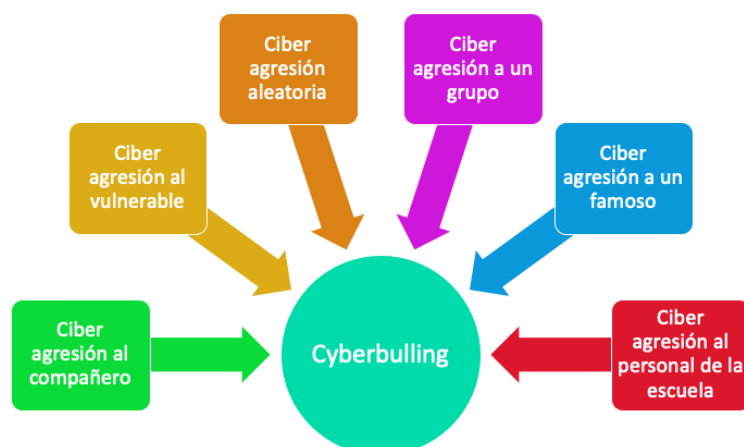


Figura III.22. Taxonomía del ciberacoso (basado en Pyzalski, 2012; Whittaker y Kowalski, 2015)

III.1.4.2. Teorías y modelos de la agresión

Con la intención de favorecer la comprensión de los mecanismos inductores de la conducta agresora, se han elaborado multitud de teorías a lo largo de la historia de la Psicología, las cuales quedan agrupadas en función de la importancia del elemento integrador del ser humano en la conducta generadora de agresión (Vilches-Aznar, 2014).

Instintivos	Modelo Termohidráulico (Lorenz)
	Modelo Sociobiológico (Wilson)
Impulso	Teoría Excitación-Transferencia (Zillmann)
	Teoría A-H-A
	Teoría Frustración-Agresión (Dollard et al.)
Cognitivos	Teoría Neosociacionista (Berkowitz)
	Teoría Social-cognitiva (Bandura)
	Modelo Déficit proceso información (Dodge et al.)
	Hipótesis Guión (Huesmann)
Dinámica familiar	Modelo General de la agresión (Anderson y Bushman)
	Modelo Coerción
	Modelo Desarrollo violencia agresiva
Ecológico	Modelo Hábitos crianza
Biológicos	
	Modelo Genético neuroquímico
	Modelo Endocrinológico
	M. Neurobiológico

Figura III.23. Teorías y modelos de la agresión (Barbero-Alcocer, 2017; Castro-Sánchez, 2016; Vilches-Aznar, 2014; Villareal et al., 2012; Zurita-Ortega, 2015)

III.1.4.2.1. Modelos instintivos

Estos modelos plantean la agresividad como un instinto innato que presentan las personas, bien como rasgo de la pulsión de muerte (Buss, 1961; Freud, 1978; Vilches-Aznar, 2014), bien como un impulso biológico adquirido para adaptarse al entorno (Ardrey, 1969; Barbero-Alcocer, 2017; Lorenz, 1963; Vilches-Aznar, 2014), teniendo una aproximación

dinámica en el sentido en que el instinto puede dirigir la agresividad hacia el interior o el exterior (Barbero-Alcocer, 2017; Vilches-Aznar, 2014).

Según esta corriente, y más concretamente según el modelo termohidráulico de Lorenz (1963), los seres humanos -como animales que somos- nacemos con un instinto primario que nos ayuda a sobrevivir que usa la agresividad entre los congéneres para fines como la defensa del territorio, procreación o evasión. Dichos comportamientos agresivos se dividen en dos grupos: la agresión intraespecífica, en la que está motivada por un exceso de impulso, y la interespecífica, que es innata en humanos que luchan por el territorio (Vilches-Aznar, 2014).

Wilson (1980) aplicó una perspectiva sociobiológica al comportamiento humano en el que la biología estaría influida por la interacción social. Según esta perspectiva, los humanos tienen heredados cierto comportamientos que tienden a la agresión como adaptación y competencia en el medio, y que es algo natural siempre y cuando no supere unos niveles más allá de los cuales se llegaría a una destrucción de la vida y la especie (Barbero-Alcocer, 2017; Vilches-Aznar, 2014).

En cuanto a la aproximación dinámica de la agresión, Freud (1978) defiende en su Teoría del Yo, Superyo y el Ello que éste último es el apartado que integra todos los elementos innatos, entre ellos los instintos agresivos. Según esta teoría y sus derivadas, el individuo responde con actitudes agresivas cuando no existen mecanismos de defensa hacia el sufrimiento y sentimientos de culpa, así como medio de defensa ante creencias de desvaloración y desprecio (Bleiberg, 1994; Vilches-Aznar, 2014; Willock, 1986).

III.1.4.2.2. Modelos del Drive o Impulso

La Teoría de la Excitación-Transferencia de Zillmann (1971) es la precursora de este modelo. Según esta teoría, cuando el nivel de activación fisiológica -también llamado arousal- se incrementaba ante un estímulo y, seguidamente, se producía otro estímulo, la adrenalina generada por el primero permanecía durante un tiempo y, añadida a la segregada por el segundo estímulo se producía una sobreestimulación que generaba niveles de agresividad, en algunos casos desproporcionados (Barbero-Alcocer, 2017; Castro-Sánchez, 2016; Vilches-Aznar, 2014; Zurita-Ortega, 2015).

Como desarrollo de la Teoría de Excitación-Transferencia surge la Teoría del Síndrome de Ira-Hostilidad-Agresión, o Anger-Hostility-Aggression A-H-A en la literatura anglosajona, destacan la interacción de la ira y la hostilidad con la agresión; es decir, un estímulo generaría una emoción displacentera de intensidad variable -es decir, ira- que está influida por una actitud negativa hacia los demás con componente cognitivo formado por creencias, expectativas y actitudes negativas estables -esto es, la hostilidad- y, finalmente, podría desembocar en una

acción violenta con intención de herir, esto es, agresión (Barbero-Alcocer, 2017; Barefoot, 1992; Spielberger et al., 1983; Spielberger et al., 1985; Spielberger y Moscoso, 1996; Spielberger et al., 1995; Vilches-Aznar, 2014; Villareal et al., 2012). Sin embargo, esta teoría no puede explicar la agresión que no está motivada por la ira (Kassinove y Sukhodolsky, 1995; Vilches-Aznar, 2014).

Dentro de este grupo hay una última teoría que es la Teoría de la Frustración-Agresión de Dollard et al. (1939), que defiende que el sentimiento que se tiene al ser obstaculizado para conseguir un objetivo conduce siempre a la agresión. A modo de resumen, se puede decir que la frustración es la condición sine qua non para que la agresión se produzca, por lo que una persona agredirá a otra cuando se sienta frustrada (Barbero-Alcocer, 2017; Vilches-Aznar, 2014; Villareal et al., 2012). Esta teoría tuvo una serie de modificaciones como la declaración de existencia de conductas alternativas para reaccionar contra la frustración y, de esta manera, no llegar a la agresión -aunque dicha conducta agresiva podría aparecer en caso de que el impedimento continúe- (Barbero-Alcocer, 2017; Miller et al., 1941; Vilches-Aznar, 2014) o la demostración de que aquellas personas con atribución intencional y voluntaria a la frustración son las que producen mayor nivel de agresión e ira (Averril, 1982; Vilches-Aznar, 2014; Villareal et al., 2012; Weiner et al., 1982), sin olvidar que, en ausencia de frustración, la presencia de estímulos adecuados podría provocar una agresión (Berkowitz, 1989; Vilches-Aznar, 2014).

III.1.4.2.3. Modelos cognitivos

Después de su aportación a la teoría de Dollard et al. (1939), Berkowitz (1989) introduce elementos cognitivos para explicar su Teoría Neoasociacionista. En esta teoría, existe una relación entre los sentimientos negativos/desagradables y los pensamientos, recuerdos y reacciones motrices que llevan a la persona a huir o a una conducta agresiva, donde la frustración actúa como elemento emocional intensificador que conlleva o a una agresión de tipo emocional o a una de tipo instrumental (Barbero-Alcocer, 2017; Berkowitz, 1989, 1990, 1993; Vilches-Aznar, 2014).

De forma paralela a la Teoría Neoasociacionista, se idea la Teoría Social-Cognitiva por Bandura (1973, 1977, 1986), en la que se estudian los mecanismos por los que se adhiere y se mantiene la conducta, además de aquellos factores incitadores de la conducta. Según esta teoría, la conducta humana está determinada de forma recíproca por una interacción de los factores ambientales, personales y conductuales del individuo en el que podría existir una transmisión intergeneracional y una desensibilización (Barbero-Alcocer, 2017; Vilches-Aznar, 2014; Villareal et al., 2012). Además, según esta teoría, la agresión sufre un aprendizaje social

en el que coexisten tres mecanismos: originadores de la agresión -aprendizaje por observación y experiencias directas-, instigadores de la agresión -exposición a los modelos agresivos, modelado con consecuencias reforzantes o justificación social- y mantenedores de la agresión -refuerzo externo directo, refuerzo vicario o autorrefuerzo- (Barbero-Alcocer, 2017; Carrasco y González, 2006; Vilches-Aznar, 2014; Villareal et al., 2012).

A partir de los años 80 emanaron una serie de investigaciones que sostenían que la conducta agresiva viene dada como respuesta ante un déficit en el procesamiento de la información, déficit responsable de una mala resolución de problemas cotidianos. Estas investigaciones dieron lugar a lo que se conoce como Modelo del déficit en el proceso de la información (Villareal et al., 2012). Este modelo defiende que ciertos individuos presentan unas limitaciones biológicas que hacen que se memoricen unas estructuras socio-cognitivas de experiencias pasadas (Dodge y Coie, 1987; Vilches-Aznar, 2014), implicando factores emocionales, fisiológicos, conductuales y sociales (Barbero-Alcocer, 2017; Crick y Dodge, 1994; Huesmann et al., 1996; Vilches-Aznar, 2014). Dichos procesamientos erróneos entre individuos agresivos suelen responder a factores tales como una escasa habilidad para concentrarse en procesos de información simultáneos y disponibilidad de información en la memoria a largo plazo, o la incapacidad de establecer búsquedas de estrategias adecuadas (Crick y Dodge, 1994; Huesmann, 1988; Vilches-Aznar, 2014). Estos procesamientos erróneos se pueden formular en seis fases, tal y como muestra la tabla de Pakaslahti (2000)

Tabla III.13. Fases del procesamiento en el niño agresivo (extraído de Pakaslahti, 2000; Vilches-Aznar, 2014; Villareal et al., 2012)

FASES	NIÑO AGRESIVO
1. Orientación hacia el problema social	Codifica inadecuadamente la situación social y las señales externas
2. Interpretación y análisis de la situación	Hace un análisis de la situación de acuerdo con sus experiencias pasadas más que sobre los hechos concretos de la situación actual. Realiza mayor número de acciones hostiles y de intencionalidad. Realiza menor número de interferencias sobre los resultados de la situación
3. Formulación de una meta	Más propenso a formular metas hostiles y experimenta mayor frustración ante el impedimento de lograr sus fines
4. Generación de estrategias para resolver y manejar el problema	Genera mayor número de estrategias agresivas, pragmáticas, impulsivas y destructivas.
5. Evaluación de la estrategia más adecuada para resolver el conflicto	Considera las estrategias agresivas menos reprochables moralmente y las usa para conseguir sus metas. Aprueba las conductas agresivas y cree que las víctimas se lo merecen. Espera recompensas y crece su autoestima, además solo considera las consecuencias a corto plazo
6. Ejecución conductual de la estrategia mejor evaluada	Ejecutan y emplean con premeditación estrategias conceptuales agresivas

A colación de este modelo surge la hipótesis del guión de Huesmann (1988) que establece que los guiones son “*programas de comportamiento que han sido aprendidos durante las primeras etapas del desarrollo de las personas*” (Vilches-Aznar, 2014), por lo que

la exposición a imágenes violentas serían responsables de los patrones conductuales violentos (Barbero-Alcocer, 2017). Para Huesmann (1988), para que el guión se constituya debe ser necesario que el evento ocurra en el ambiente, sea interactivo -es decir, que los sujetos puedan comportarse en respuesta a dicho patrón- y que las respuestas resulten con la probabilidad esperada (Barbero-Alcocer, 2017), lo que abrió las puertas a la investigación sobre la incidencia de los videojuegos en los niveles de agresividad de los individuos (Vilches-Aznar, 2014).

Dejando a un lado la parte afectiva y centrándose solamente en la cognitiva encontramos el Modelo general de la agresión de Anderson y Bushman (2002) donde, según ellos, el comportamiento humano se divide en tres tipos de esquemas: esquemas perceptuales -interpretan los objetos y las situaciones sociales complejas-, los esquemas personales -incluyen las opiniones acerca del individuo o sobre un colectivo-, y los guiones conceptuales -contienen información de las reacciones frente a diversas circunstancias-. En la siguiente figura se puede observar el resultado del análisis del procesamiento de la información (Vilches-Aznar, 2014)

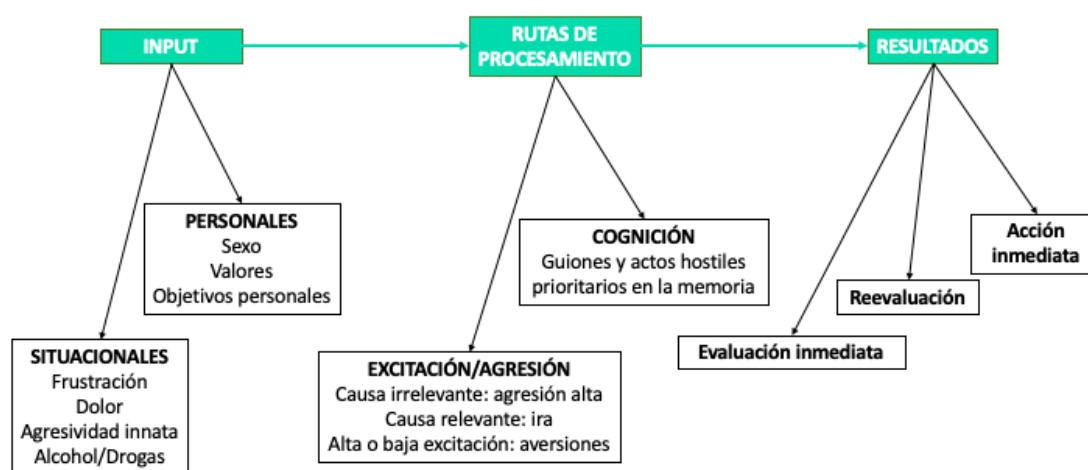


Figura III.24. Modelo General de la Agresión (Anderson y Bushman, 2002; extraído de Vilches-Aznar, 2014)

III.1.4.2.4. Modelos de dinámica familiar y agresión

La familia es el primer estado de socialización del individuo y, como tal, es en este círculo donde las personas aprenden los primeros patrones de conducta, sociales y afectivos, siendo un factor de riesgo si la relación intrafamiliar es deficitaria y proclive a la violencia (Trianes et al., 2014). Dentro de estos factores de riesgo, podemos encontrar los siguientes (Dekovic et al., 2004; Estévez, 2005; Lambert y Cashwell, 2003; Vilches-Aznar, 2014):

- Falta de apoyo/implicación en los problemas del adolescente
- Demostración de tolerancia hacia conductas agresivas
- Niveles extremos de disciplina, tanto elevados como bajos

- Imposición del castigo sobre la recompensa
- Demostración de violencia intrafamiliar
- Hostilidad hacia los hijos
- Problemas psicológicos entre los mayores

A partir de estas ideas base, surgieron diferentes teorías:

1. Patterson (1986) estableció el Modelo de la Coerción, según el cual existe una interacción entre el responsable de la educación y el individuo, que establece una lucha por conseguir sus deseos. En función de los refuerzos obtenidos por la consecución o privación de esos deseos y conductas, éstas permanecerán en el tiempo, serán transferidas a otros círculos -de la familia a la escuela, por ejemplo-, o serán disminuidas (Barbero-Alcocer, 2017; Eddy et al., 2001; Vilches-Aznar, 2014).
2. Olweus (1980) teorizó sobre la violencia estableciendo el Modelo del desarrollo de la conducta agresiva, según el cual los niveles de agresividad del niño son mayores en los casos en los que la familia presenta mayores niveles de permisividad o de rechazo. La explicación se basa en que el temperamento del niño sumado a las actitudes negativas de la madre, la permisividad y el autoritarismo causan dichas conductas (Barbero-Alcocer, 2017; Vilches-Aznar, 2014).
3. El Modelo de los hábitos de crianza de McCarthy (1974) defiende que la causa de la agresividad de ciertos niños proviene de relaciones degradantes, encontrándose evidencias de falta de afectividad, malos tratos o priorización del castigo como medio de refuerzo (Barbero-Alcocer, 2017; Gershoff, 2000; Vilches-Aznar, 2014). Según este modelo, las relaciones con los padres genera una influencia en las primeras relaciones afectivas, ya que los niños tienen una necesidad de apego y afecto que, si son rotas, pueden desembocar en individuos desconfiados, hostiles y agresivos (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1969; Vilches-Aznar, 2014).

III.1.4.2.5. Modelo ecológico

Este modelo, creado por Bronfenbrenner (1979), es uno de los que mejor explica la causalidad del comportamiento agresivo de las personas y sostiene que el individuo está en constante interacción con diferentes contextos en los que se desenvuelve a través de intercambios, organizados de forma concéntrica: microsistema -constituido por la familia, la escuela y los amigos-, mesosistema -constituido por las interrelaciones entre los distintos microsistemas-, exosistema -constituido por las interrelaciones que influyen en el individuo pero que éste no participa en ellas de forma activa, tales como las jornadas laborales de los

padres- y macrosistema- y macrosistema -son los condicionantes culturales, económicos y geopolíticos que rodean al individuo- (Villareal et al., 2012).

III.1.4.2.6. Modelos neurobiológicos

Para la Neurobiología, la agresividad proviene del sistema límbico a nivel de la amígdala y el hipocampo, y del encéfalo a nivel del hipotálamo central (Kander et al., 1995; Vilches-Aznar, 2014). A raíz de esta explicación, surgen tres modelos:

1. Modelo genético neuroquímico. Este modelo defiende que la agresividad está relacionada con los niveles de neurotransmisores tales como la serotonina, que regula estados como la depresión, ansiedad, agresividad y trastornos alimenticios; niveles que están influidos por factores como el maltrato familiar/sexual durante la preadolescencia. Además, la adrenalina también juega un papel importante en la agresividad ya que, al inhibir un neurotransmisor como la acetilcolina, tiene una relación directa positiva con la agresividad (Barbero-Alcocer, 2017; Dolan et al., 2001; Kander et al., 1995; Vilches-Aznar, 2014).
2. Modelo endocrinológico. Este modelo defiende que la testosterona provoca conductas agresivas, normalmente asociadas al apareamiento, y dado que es en la pubertad y adolescencia donde comienza a liberarse esta hormona, las conductas agresivas comienzan en estos estadios (Finkelstein et al., 1997; Vilches-Aznar, 2014), siendo ésta la responsable de que los individuos masculinos sean más agresivos que los femeninos (Barbero-Alcocer, 2017; Carlston, 1994; Carre y Archer, 2018; Vilches-Aznar, 2014).
3. Modelo neurobiológico. Este modelo defiende que una pérdida de la actividad de las áreas corticales prefrontales conlleva una modificación en el inicio de las conductas agresivas (Drexler et al., 2000; Pietrini et al., 2000; Vilches-Aznar, 2014), demostrándose mediante técnicas electrónicas que incluso una leve alteración en el córtex orbitofrontal está relacionada con conductas agresivas de orden patológico, como neurosis o esquizofrenia entre otros (Barbero-Alcocer, 2017; Raine et al., 1997; Vilches-Aznar, 2014).

III.1.4.3. Factores de la violencia

Dado que la violencia es un concepto muy amplio, más aún si tenemos en cuenta conceptos derivados tales como agresión/agresividad o bullying, en este apartado se va a tratar los factores relacionados con la adolescencia y, dentro de lo posible, su relación con la escuela.

III.1.4.3.1. Factores favorecedores de la conducta agresiva

Los factores favorecedores de la conducta agresiva, tal y como explica Vilches-Aznar (2014), se pueden clasificar en cuatro grandes grupos: personales, familiares, escolares y sociales.

Factores personales

Los factores personales son considerados como los precursores del maltrato, y cabe distinguir entre los psicológicos y los biológicos; si bien es cierto que los factores biológicos necesitan de la interacción del medio para generar actos violentos (Arranz, 2004; Vilches-Aznar, 2014), los psicológicos pueden ser suficientes para ello (Anderson y Bushman, 2001; López-Soler y López-López, 2003; Vilches-Aznar, 2014; Zurita-Ortega y Álvaro-González, 2014).

Factores familiares

La familia es el primer contexto socializador y, por tanto, no se deben implantar patrones negativos que lleven a conductas antisociales (Serrano, 2010; Vilches-Aznar, 2014), siendo el clima familiar positivo un factor influyente y determinante, dado que un estilo autoritario actúa como factor de riesgo cara al bullying y cyberbullying y un estilo más indulgente representa un factor protector (Martínez et al., 2019; Serrano, 2010; Ureña-Durán, 2017; Vilches-Aznar, 2014).

Dado el vínculo del apego, para controlar la violencia del niño es importante que el tutor tenga una actitud emotiva, establezca unos límites ante actitudes agresivas, se haga respetar sin recurrir a la violencia y sin implicar al niño en los problemas personales, amén de controlar el acceso al contenido audiovisual violento (Vilches-Aznar, 2014), ya que la figura del padre influye en gran manera en la conducta violenta del adolescente por los roles tradicionales que están aún arraigados en la sociedad actual (Carrascosa et al., 2015).

Otro aspecto importante dentro de la familia son las relaciones fraternales, puesto que las agresiones entre hermanos son muy comunes y favorecen las primeras experiencias de victimización, estando asociadas tales agresiones al bullying entre iguales (Tippett y Wolke, 2015). En esta línea, investigaciones como las de Piñero (2010) y Piñero et al. (2012) han descubierto que tanto los hijos únicos como aquellos individuos con más de cuatro hermanos, inclusive, son más propensos a ser víctimas de bullying (Vilches-Aznar, 2014), especialmente si hay mayor proporción de hermanos varones (Tippett y Wolke, 2015). La relación de los padres hacia los hijos influye también en el nivel de agresividad de éstos, ya que una relación pobre en la que usan un modelo autoritario promueve la agresión entre hermanos; además, a pesar de tener una ventaja física y/o mental que ejercen para dominar a los hermanos menores,

los hermanos mayores suelen recibir más agresiones debido a los celos fruto de una mayor cercanía a los padres (Tippett y Wolke, 2015).

Factores escolares

El factor escolar genera controversia dentro de la literatura científica, ya que para autores como Ortega-Ruiz y Mora-Merchán (2000) y Carbonell-Bernal (2017) engloban una gran complejidad tanto por el sistema educativo como por los sujetos implicados, mientras que para otros autores como Armas (2007) y Calvo y Ballester (2007) los iguales son uno de los principales factores favorecedores de las conductas violentas (Vilches-Aznar, 2014), aunque el profesor juega un papel importante en el favorecimiento de conductas violentas, transgresión de normas y actitudes negativas hacia la figura de autoridad, así como el rol interpretado en el bullying, en función de la función que tenga con los adolescentes (Carrascosa et al., 2015; Longobardi et al., 2018).

El carácter multicultural de los centros donde se encuentran los adolescentes hace que haya una disonancia de conceptos sociales como familia, amistad, relaciones y comportamientos sociales (Vilches-Aznar, 2014) proliferando, en muchos casos, situaciones propensas a conductas violentas y antisociales (Calvo y Ballester, 2007; Carballo-Crespo et al., 2004; Vilches-Aznar, 2014). La jerarquía hace que proliferen las conductas de acoso, aunque al contrario de lo que se suele pensar y se desprende del trabajo de Menesini y Salmivalli (2017), no son las conductas las que hacen la jerarquía sino al contrario.

Blaya et al. (2006) propusieron que tanto la ubicación como las políticas del centro sobre la violencia son factores clave en la propagación de estas conductas, donde la gran mayoría de agresiones sufridas son de tipo psicológico (Longobardi et al., 2019). En este sentido, Santa Cruz y Olmedo-Reinoso (2011) destacan que en los centros privados y concertados los padres luchan por establecer un modelo que haga a sus hijos mejores o iguales que ellos, adoptando posiciones relevantes en asociaciones de los centros (Vilches-Aznar, 2014).

Factores sociales

La adolescencia es un periodo de la vida fundamental y susceptible en el que aparecen muchas virtudes y defectos que perdurarán en el tiempo, haciendo un clima de personalidad donde aparecen, además, las conductas violentas y agresivas (Bernedo et al., 2014; Carrascosa et al., 2015; Castro-Sánchez, 2016; Gázquez-Linares et al., 2015). Es en este periodo tan importante para la persona donde coexisten la violencia verbal, física y social (Castro-Sánchez, 2016; Crick et al., 2002; Kuppens et al., 2008; Little et al., 2003; Shaffer, 2002), llegándose a encontrar exclusiones sociales, agresiones verbales o físicas, amenazas e, incluso, algunas

situaciones de acoso sexual (Castro-Sánchez, 2016; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Vega-Gea et al., 2016).

La búsqueda del reconocimiento social que le proporcionan los iguales al adolescente (Buelga et al., 2009; Vilches-Aznar, 2014) repercute de forma notoria en constructos psicológicos como el autoestima, el ánimo o la satisfacción vital (Buelga et al., 2012; Moreno-Ruiz et al., 2009; Vilches-Aznar, 2014), por lo que un grado bajo de satisfacción está asociado a problemas como baja autoestima (Cava et al., 2010; Diener et al., 1985; Vilches-Aznar, 2014) o agresividad (Buelga et al., 2008; Vilches-Aznar, 2014).

Por lo general, los valores Agresividad manifiesta y agresividad relacional son similares entre ambos sexos, siendo más común la violencia de tipo reactivo dentro de los centros escolares (Vilches-Aznar, 2014), siendo las chicas las que mayor agresividad relacional presentan debido al aumento de la percepción social y como medio de mejorar su estatus (Martínez-Martínez et al., 2017; Rose et al., 2004; Vilches-Aznar, 2014); en cambio, los chicos suelen presentar una mayor agresividad manifiesta debido al contacto físico común entre ellos y, por tanto, dando lugar a las consiguientes reacciones (Martínez-Martínez et al., 2017; Moreno-Ruiz et al., 2009; Vilches-Aznar, 2014; Zurita-Ortega et al., 2015b). No obstante, Carrascosa et al. (2015) destacan que los chicos presentan una mayor violencia entre iguales, tanto en su forma directa como indirecta que las chicas, probablemente por su tendencia a transgredir las normas sociales.

Por otro lado, la residencia del joven influye en su nivel de agresividad, siendo más agresivos aquellos jóvenes que habitan fuera del núcleo familiar, más aún si practican deporte de forma regular (Zurita-Ortega et al., 2015a), siendo la agresión relacional y reactiva más frecuente que la directa (Chacón-Cuberos et al., 2017b). Esta agresividad relacional está relacionada con la autoestima, la victimización y la actividad física (Martínez-Martínez et al., 2018). Sin embargo, no se aprecia asociación entre la práctica de actividad física y la victimización (Espejo-Garcés et al., 2016).

III.1.4.3.2. Factores relacionados con el bullying y el cyberbullying

Algunos de los síntomas de las víctimas de bullying son, siguiendo a Vilches-Aznar (2014) y Castro-Sánchez (2016), el absentismo escolar, un descenso en el rendimiento académico, dificultad de concentración, sentimientos de culpa, apatía, irritabilidad, ansiedad, nerviosismo, pesimismo o aislamiento, entre otros. Los centros escolares privados y concentrados tienden a presentar mayores valores, tal y como se puede recoger en el informe de Serrano e Iborra (2005), el estudio de Jiménez et al. (2007) o el de Vilches-Aznar (2014). Por lo general, esta victimización suele ser verbal aunque esta agresión se acepta por ser usada

como herramienta para sentirse integrados dentro del grupo (Povedano et al., 2012; Romaní y Gutiérrez, 2010; Vilches-Aznar, 2014); aunque en países como Estados Unidos, tal y como recoge el sondeo de Kann et al. (2016), el 15% de los jóvenes sufren ciberacoso y el 20% son acosados en la escuela -hasta el 33% encuentran Hymel y Swearer (2015)- provocando que cerca del 9% de los alumnos intentasen suicidarse.

El bullying se produce en aquellos sitios y momentos donde no se encuentra el profesorado, incluyendo espacios cibernéticos a través de los teléfonos móviles o redes sociales, aunque también hay veces que el profesorado decide ignorar dichas conductas (Barbero-Alcocer, 2017; Castro-Sánchez, 2016; Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, 2009; Hymel y Swearer, 2015). Sin embargo, y al contrario de lo que se puede pensar, no hay evidencias de que clases más grandes conlleven un mayor riesgo de bullying, es más, cuando se han encontrado evidencias de asociación ha sido con clases con ratio más bajo (Menesini y Salmivalli, 2017).

Es destacable que más de la mitad de los adolescentes son testigos de bullying y un 10% son víctimas, mientras que el 5% de ellos se confiesan acosadores (Avilés-Martínez y Monjas-Casares, 2005; Cerezo, 1997, 2009; Cuesta-Roldán, 2017; Hymel y Swearer, 2015; Vilches-Aznar, 2014; Zurita-Ortega et al., 2015b), siendo los chicos los que usualmente son más proclives a ser testigos y a acosar mientras que las chicas suelen ser las que normalmente son víctimas del acoso (Bettencourt y Miller, 1996; Cerezo, 2001; Cuesta-Roldán, 2017; Olweus, 1998; Postigo-Zegarra et al., 2009; Povedano et al., 2012; Vilches-Aznar, 2014; Zych et al., 2015), aunque son las personas con discapacidad, obesas o pertenecientes a minorías sexuales/raicales las más susceptibles de ser víctimas del bullying (Menesini y Salmivalli, 2017; Zych et al., 2015), notándose un incremento en el acoso homofóbico durante los últimos años (Espelage et al., 2018); aunque bien es cierto que la ansiedad, depresión o baja autoestima hacen de catalizadores en la victimización (Menesini y Salmivalli, 2017). No obstante, siguiendo el trabajo de Menesini y Salmivalli (2017), el tener amigos que protejan modera la asociación entre la victimización y los factores de riesgo.

El estudio del cyberbullying está lleno de estudios inconsistentes y afirmaciones exageradas sobre su prevalencia, desarrollo a lo largo del tiempo y efectos de éste (Olweus y Limber, 2018). No obstante, a modo de acercamiento a este fenómeno, hay estudios que afirman que entre el 20 y el 40% de los jóvenes tienen o tendrán una experiencia de cyberbullying durante la adolescencia (Escortell-Sánchez, 2017; Mota-Borges et al., 2015; Tokunaga, 2010) aunque en la actualidad ese porcentaje disminuye al 10-20% (Mota-Borges

et al., 2015), estas diferencias se pueden explicar por la naturaleza de los ítems usados para evaluar si alguien ha sido víctima de cyberbullying (Whittaker y Kowalski, 2015).

Escortell-Sánchez (2017) explica que las motivaciones del cyberbullying se pueden clasificar en externas e internas: las internas se enfocan en los sentimientos y las externas se centran en ausencia de consecuencia o la imposibilidad de tener un enfrentamiento directo.

El cyberbullying se asocia con estrés emocional, ansiedad social, uso de sustancias nocivas, depresión e intentos de suicidio (Mota-Borges et al., 2015). Como la mayoría del cyberbullying viene a través de las redes sociales y pocos son los estudios existentes en edad post-escolar, Whittaker y Kowalski (2015) realizaron un triple estudio en el que concluyeron que, una vez se llega a la Universidad, la mayor parte del cyberbullying a través de las redes sociales, a través de comentarios agresivos por personas desconocidas o conocidas sólo a través de la red.

El cyberbullying se puede recibir a través de multitud de fuentes tales como mensajes, chats o correos electrónicos, entre otros (Mota-Borges et al., 2015; Smith et al., 2008; Whittaker y Kowalski, 2015), aunque el medio más usado es el teléfono (Escortell-Sánchez, 2017), llegando de forma instantánea en anonimato lo que incrementa la sensación de inseguridad de la víctima incluso en un medio tan seguro como puede ser el hogar, no reportando el ataque a los padres por miedo a que les restrinjan el acceso a Internet -con el consiguiente aislamiento social tan temido por los adolescentes- y porque creen que deben aprender a lidiar con sus propios problemas (Hymel y Swearer, 2015; Mota-Borges et al., 2015).

Parece que las horas empleadas por los adolescentes usando las tecnologías de acceso a la información están asociadas al cyberbullying. Por ejemplo, en el estudio de Mota-Borges et al. (2015) desvela que un uso mayor a tres horas de estas tecnologías está asociado con el cyberbullying. En el mismo estudio se desvela que los dos roles principales, el acosador y el acosado, tienen en común problemas emocionales, dificultades sociales y sensación de inseguridad en el colegio además de que también tienen experiencias con el bullying tradicional en la escuela.

Con respecto al consumo de videojuegos violentos, a pesar de la controversia encontrada y de los problemas en las investigaciones, Ferguson (2015) afirma que conforme mejora la metodología usada en dichas investigaciones se ve una menor probabilidad de que los videojuegos produzcan efectos negativos en la conducta de los niños, aunque Chacón-Cuberos et al. (2018a) afirman la existencia de asociación entre el uso de videojuegos y todos los tipos de agresión y victimización, sobre todo en aquellos sujetos que tienen problemas de

abuso de videojuegos. Parece ser que la práctica de actividad física reduce tanto las horas empleadas en videojuegos como el uso patológico de éstos (Castro-Sánchez et al., 2018a)

Las clases de Educación Física es el contexto ideal para la adquisición de valores (Álvarez-Rivera et al., 2015; Castro-Sánchez, 2016; Ministerio de Sanidad, 2013), ya que el deporte es un elemento socializador (Castro-Sánchez, 2016; Vidal y Mota, 2008) que beneficia al adolescente descendiendo los niveles de agresividad (Castro-Sánchez, 2016; Chahín-Pinzón y Libia-Briñez, 2011; Pelegrín, 2005; Zurita-Ortega, 2015), por lo que es un elemento clave para afrontar actitudes agresivas o mediar en conflictos (Castro-Sánchez, 2016; Pelegrín, 2002).

En este sentido, Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) aplicaron un programa de intervención híbrido en el que mezclaba la educación deportiva con la enseñanza en responsabilidad social y personal, y descubrieron que aquellos jóvenes que siguieron tal programa pedagógico incrementaron su responsabilidad social, su actitud hacia la violencia, su competencia y capacidad de relacionarse y, lo que es más, los deportes considerados violentos ayudaron a los jóvenes en su actitud hacia la violencia cuando se modificaron para fines educativos.

En cuanto al tipo de deporte practicado, los individuos que practican deportes individuales con contacto tienden a presentar mayores niveles de agresividad manifiesta, seguidos de los que practican deportes individuales sin contacto, probablemente causado por la escasa socialización de estos deportes (Pelegrín, 2001b, 2001a; Vilches-Aznar, 2014).

Para erradicar la violencia infantil, la mayoría de países desarrollados suelen elaborar planes y estrategias; en España, el plan más reciente es el III Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia (PENIA 2018-2021), aunque no ha sido publicado aún y el más actual es el PENIA 2013-2016, que tiene como finalidad dotar a docentes y centros educativos de herramientas para erradicar las conductas agresivas y, así, controlar el bullying en las escuelas (Castro-Sánchez, 2016; Ministerio de Sanidad, 2013)

Por lo general, los programas de intervención anti-bullying suelen tener resultados positivos. A pesar de la disparidad de resultados, se puede decir que los programas consiguen una reducción del 20% en la perpetración y el 17% de la victimización del bullying (Gaffney et al., 2019; Zych et al., 2015), y de hasta el 15% en la perpetración y el 14% de la victimización en el cyberbullying (Gaffney et al., 2019). Desafortunadamente, apenas hay estudios concluyentes sobre programas de intervención efectivos para luchar contra el cyberbullying, por lo que la mayoría de países lo hacen aplicando las estrategias del bullying en el espacio

cibernético, y aplicando técnicas para incrementar la resiliencia en las víctimas (Zych et al., 2015).

Chan y Wong (2015), Hymel y Swearer (2015), Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016), Menesini y Salmivalli (2017) y Zych et al. (2015) defienden que los programas de intervención centrados en toda la escuela son más efectivos que si se centrasen de forma individual en el agresor o la víctima; aunque Hymel y Swearer (2015) sostienen que, si el foco del programa es la identificación de la víctima, es muy útil la combinación de la evaluación de los iguales con entrevistas por parte de los consejeros de la escuela.

Parte de los programas parten de la premisa de que la implicación del adolescente en la comunidad puede actuar como elemento neutralizador de la violencia, ya que como sugieren Crespo-Ramos et al. (2017), aquellos adolescentes que se implican en mayor medida con la comunidad muestran unos valores inferiores tanto en violencia manifiesta como violencia instrumental aunque, para ello, no basta con que el adolescente participe en la comunidad sino que también se sienta parte de ella.

No obstante, los programas más efectivos están siendo aquellos en los que los testigos rompen su silencio, puesto que esto hace que las conductas de acoso disminuyan de manera mucho más efectiva que un refuerzo a los acosadores (Coker et al., 2016; Menesini y Salmivalli, 2017), dichos testigos suelen ser chicas populares y apreciadas por todos (Lambe et al., 2019). Esto concuerda con los estudios de Zych et al. (2019b) y Lambe et al. (2019) donde se concluye que los testigos presentan un alto nivel de empatía mientras que la perpetración del bullying se asocia negativamente con la empatía. No obstante, los mayores factores de protección son: orientar las competencias personales hacia uno mismo, reducir el consumo de tecnología y favorecer una interacción positiva entre los iguales (Zych et al., 2019a).

Espelage et al. (2015) hicieron un estudio sobre el bullying en personas con discapacidad realizando un programa de intervención antibullying para personas con discapacidad que, tal y como afirman, no están libres de ser acosadores. En tal programa descubrieron cómo un plan basado en instrucciones directas sobre autoconcepto, conciencia social, autogestión, solución de problemas y gestión de relaciones sirvió como medio de reducción del acoso de las personas con discapacidad leve cuando eran comparadas con personas sin discapacidad.

III.1.4.3.3. Factores relacionados con el acoso sexual

Un tipo de acoso que está algo extendido entre los adolescentes es el acoso sexual. Jewkes et al. (2015) informan de que algunos varones usan la violencia con sus parejas, algo

que se da en mayor medida en edades tempranas, probablemente debido a que la sociedad tiene una cultura de la violencia que suele aceptar una gama amplia de formas de violencia. De hecho, tal y como dice Gómez (2019), el abuso sexual puede ser perpetrado por conocidos de la víctima, más allá de la pareja, relacionándose así con disociación -en mayor medida mediante la despersonalización- y autolesiones no suicidas.

Esta forma de violencia es bastante común en los adolescentes; así, por ejemplo, en una encuesta realizada en EEUU se comprobó que casi la quinta parte de las adolescentes y la décima parte de los adolescentes la sufren (Drouin et al., 2015; Vagi et al., 2015). Martínez-Pecino y Durán (2019) informan que casi la mitad de los adolescentes aseguran haber acosado a sus parejas por el móvil y casi la cuarta parte de ellos a través de Internet, siendo en mayoría y de mayor hostilidad por parte de los varones; esta cifra aumenta a casi el 75% cuando hablamos de victimización (Marganski y Melander, 2018) y se explica, en parte, con la visualización regular de pornografía (Stanley et al., 2018); las víctimas del acoso sexual a través de Internet, en gran parte a través del sexting, son obligadas por medios sutiles más que por medio de amenazas, lo que se lleva al plano físico (Drouin et al., 2015); de hecho, la participación en sexting suele derivar en cyberbullying (Gámez-Guadix y Mateos-Pérez, 2019). Este tipo de conducta, que en España o practica casi el 14% de la población adolescente -desde el 3% de los jóvenes de 12 años hasta casi el 37% de los adolescentes de 17 años- caracterizada por un alto nivel de extraversión y neuroticismo (Gámez-Guadix et al., 2017), se suele englobar como un acto de ingenuidad del usuario en lugar de violencia de género, además de que la ley no logran conocer el daño psicológico y social que puede causar (Henry y Powell, 2015).

En cuanto a la percepción de ese acoso sexual, tal y como se recoge en el estudio de Vega-Gea et al. (2016), los adolescentes perciben dos tipo de acoso sexual: uno caracterizado por insultos y gestos, y otro caracterizado por contacto físico. Este tipo de acoso es un fenómeno importante de estudiar ya que, como sugieren Walker et al. (2019), casi la mitad de los niños que sufren acoso sexual lo harán en su vida adulta. Además, se ha comprobado que existe una relación entre Dating violence y violencia sexual, así como que hay relación estadísticamente significativas entre el dating violence y el cyberbullying (Ureña-Durán, 2017)

Por tanto, establecer programas para evitar este tipo de acoso es crucial. Parece ser que algunos programas en los que los varones participan de forma activa en cuidados reduce la probabilidad de que sean violentos en el futuro (Jewkes et al., 2015), amén de otros programas que transforman la idea de género haciendo que tanto hombres como mujeres se relacionen de manera equitativa y compartan los roles sociales (Jewkes et al., 2015; Lundgren y Amin, 2015) y otros que intervienen directamente en la violencia en el noviazgo tienen resultados

espectaculares (Lundgren y Amin, 2015); aunque de la Rue et al. (2017) no encontraron resultados significativos de tales programas cuando se centran en toda la escuela.

III.1.4.4. Estado actual de la cuestión

Dado que estamos en una sociedad cada vez más violenta, en el que problemas como el bullying, el cyberbullying o el acoso sexual están cada vez más extendidos, las investigaciones científicas están interesándose más en este fenómeno con el fin de paliar sus consecuencias.

Tabla III.14. Evolución de la literatura científica sobre la violencia, tanto en habla inglesa como castellana (Fuente: Web Of Science)

	Violence	Violencia	Total
Hasta 2000	33.200	136	33.336
2001-2006	23.742	1.066	24.808
2007-2012	46.982	2.817	49.799
2013-Actualidad	82.642	4.611	87.253
Total	186.566	8.630	195.196

La extensión de la preocupación de la violencia se extiende a lo largo y ancho del mapa, tal y como se puede observar en el estudio realizado en una población jamaicana por Elledge et al. (2019). De acuerdo con los hallazgos de los estudios internacionales, la victimización por bullying se asoció de manera única y positiva con sentimientos de soledad, dificultades para dormir debido a la preocupación, la frecuencia del tabaquismo y las tendencias suicidas tanto en adolescentes varones como en mujeres, así como con la frecuencia de consumo de alcohol entre las adolescentes; además, la participación de los padres es un correlato más sólido del ajuste psicológico y conductual para las adolescentes. En este estudio se encuentran evidencias de que la participación de los padres modera la relación entre la victimización por bullying y el uso de cigarrillos y la consideración del suicidio, aunque el último hallazgo se encuentra en el nivel de una tendencia no significativa, sugiriendo que la participación de los padres puede atenuar la relación entre la victimización por bullying y considerar el suicidio, pero puede fortalecer la relación entre la victimización por bullying y fumar.

Como se ha hablado anteriormente, la información que llega al usuario hace de guión para las posteriores conductas violentas; por lo que la información nociva llena de violencia, cuya transmisión es difícil de controlar, es uno de los efectos negativos que Internet nos trae hoy. Dicha información corrosiva en el entorno de la red se infiltra en la salud mental de los

adolescentes, y muchos de ellos que carecen de juicio tienden a imitar comportamientos violentos que se propagan en la red. De esta manera, Sun et al. (2019) han aplicado el sistema de aprendizaje de múltiples vistas para reconocer comportamientos violentos a fin de hacer un filtro eficiente y poder monitorear la Red.

Una de las consecuencias de la habituación de la violencia dentro de la cultura actual es la violencia familiar y, sobre todo, la violencia de hijos a padres, algo que se considera como una forma de violencia oculta y, aún, estigmatizada. Ibabe (2019) realizó un estudio sobre este fenómeno y descubrió que la disciplina familiar agresiva y el tipo de familia son factores de riesgo importantes para la violencia de hijos hacia padres.

En cuanto a la violencia de pareja, Cannon et al. (2019) han estudiado las similitudes y diferencias entre la raza, el género, las actitudes de los padres y las tácticas de negociación de conflictos de los perpetradores de violencia de pareja en un programa de intervención de agresores en EEUU, concluyendo que los individuos de raza negra presentan un alto nivel de riesgo en comparación con los hombres blancos, al igual que la mujer blanca tiende a sufrir lesiones en mayor medida que la negra; todo ello, probablemente, se fundamenta en las diferencias socioeconómicas inherentes a las razas en tal país.

Otra zona llena de violencia, por motivos obvios, son los países en guerra. En los últimos años, numerosos niños y adolescentes han huido de zonas de guerra y zonas de conflicto a Alemania, y tales experiencias aumentan enormemente la probabilidad de angustia psicológica. Aun así, solo hay datos escasos sobre la prevalencia de los problemas de salud mental en los niños refugiados. Por ello, Barthel et al. (2019) desarrollaron un proceso de diagnóstico clínico estandarizado para proporcionar una base sólida para la planificación del tratamiento, así como una primera visión general de los datos de prevalencia con respecto a los trastornos psicológicos y los problemas de salud mental que acompañan a los niños y adolescentes refugiados. En dicho estudio se demostró que el 90% de los menores experimentan violencia interpersonal en su país de origen, teniendo la gran mayoría de ellos trastornos de estrés post-traumáticos o depresión.

III.2. JUDO

El judo es un deporte de lucha nacido en Japón y creado a finales del s. XIX a raíz del arte marcial Jujutsu por el pedagogo japonés Jigoro Kano, y que forma parte de los deportes olímpicos desde 1964. Etimológicamente, el judo es el conjunto de dos palabras japonesas: *JU*, que significa flexibilidad, y *DO*, que significa camino a la flexibilidad, y que tiene como afán filosófico el uso de la energía en el propio beneficio (Zafra-Santos, 2015); y, aunque de modo general se está de acuerdo en que el judo puede ser un sistema de defensa personal, un arte marcial y/o una forma de combate, Villamón y Brousse (1999) proponen al judo como una forma de desarrollar un método educativo de formación tanto física como intelectual y moral a través de las técnicas (Arnáiz-Zamanillo, 2009), teniendo como objetivos son el fortalecimiento de la mente, el cuerpo y el espíritu de una forma integrada, proveyendo también técnicas para la autodefensa (Carazzato et al., 1996; Cardoso et al., 2017; Suzuki, 1986).

A través del ensayo y error y la aplicación de las reglas de combate, el judo promueve cambios de actitud, intensifica el poder de la imaginación, aumenta la atención y la conciencia, y fortalece la determinación (Cardoso et al., 2017; Trusz y Dell’Aglia, 2010), instigando estudios en psicología deportiva relacionados con el judo de élite así como la búsqueda de una personalidad ideal o un perfil psicológico específico que pueda lograr mejores resultados deportivos también ha promovido la investigación en este deporte (Cardoso et al., 2017; de Melo y Giavoni, 2010).

El interés de los investigadores científico sobre judo empezó a mitad del s. XX, algo comprensible considerando que la expansión del judo comenzó cuando los alumnos de Kano impartieron sus clases a lo largo y ancho de Occidente. A partir de entonces, dicho interés no ha cesado de crecer; no obstante, algunas áreas científicas se han encargado más del judo que otras, siendo las ciencias del deporte y la sociología las que mayor aportación científica han realizado a lo largo de los años.

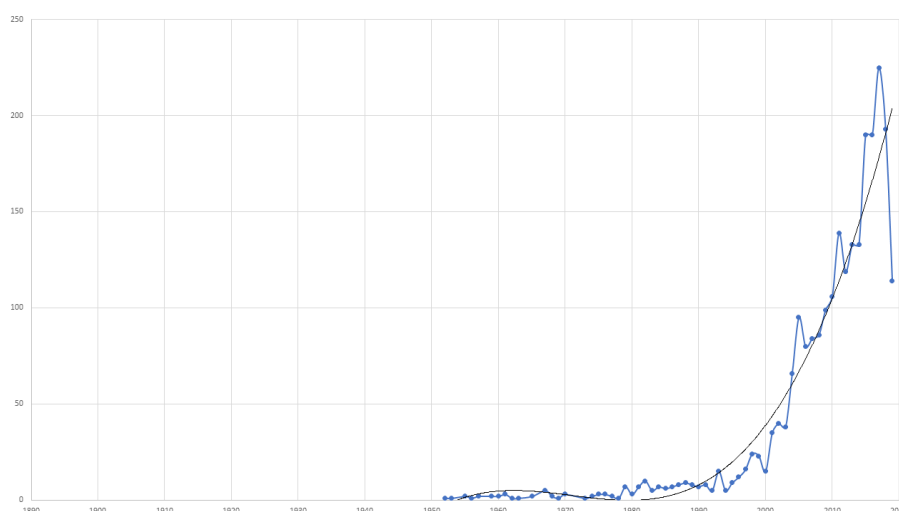


Figura III.25. Producción científica sobre judo (Fuente: Web Of Science)

III.2.1. APROXIMACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL JUDO

El judo es un deporte de adversario y combate olímpico que nació de las artes marciales tradicionales japonesas a raíz de la intención de Jigoro Kano de darle un aspecto educativo a las enseñanzas tradicionales del Budo. Como deporte infantil, es un deporte altamente practicado por los niños debido a sus características.

III.2.1.1. Aproximación histórica del judo

Tras la emigración de los pupilos de Jigoro Kano, el judo se ha extendido a lo largo y ancho del mundo hasta llegar a ser uno de los deportes más practicados en todo el mundo.

III.2.1.1.1. El judo en el mundo

Japón siempre ha estado influido por las culturas asiáticas a través de la península coreana, donde recibía sobre todo las corrientes filosóficas desde China, pero manteniendo un estilo cultural propio. Así, en Japón llegaron las corrientes culturales del confucianismo, el taoísmo y el budismo en su forma Ch'an -que, más tarde, pasaría a llamarse Zen- en el s. XII. Previamente, durante los s. VII y XII, en la isla surgieron los *bushi* o guerreros que crearon estilos de lucha con armas o *bujutsu* y estilos de lucha sin armas o *jujutsu*, con el afán de preparar para la guerra (Bonitch-Domínguez, 2006; Bonitch-Góngora, 2007; Villamón-Herrera, 1997; Zarco-Pleguezuelos, 2014).

A mediados del s. XIX, se puso fin a la edad feudal en Japón a través de la reforma aperturista de la era Meiji, prohibiéndose llevar armas por la calle y los japoneses, pues, empezaron a estar interesados en los deportes occidentales, por lo que algunas artes marciales

estuvieron a punto de desaparecer si no fuera porque el *bujutsu* derivó al *budo* o camino de la guerra con nuevas formas educativas (Villamón-Herrera, 1997; Zarco-Pleguezuelos, 2014).

El judo nace en 1882, cuando un practicante de Ju-Jitsu conocedor de las tendencias europeas y norteamericanas, y pedagogo llamado Jigoro Kano eliminó todas las técnicas peligrosas de este arte marcial, aportando nuevas habilidades técnicas con el fin de aportar una actividad deportiva concebida, a su vez, como método de educación física en el que el combate es sólo un medio para el desarrollo personal; basándose en el principio de usar la energía de la forma más eficaz posible, denominando a esta nueva modalidad *judo* o camino de la flexibilidad (Bonitch-Domínguez, 2006; Bonitch-Góngora, 2007; Carratalà y Carratalà, 2001; Poblador, 2016; Villamón-Herrera, 1997), introduciéndolo en un programa de educación física en el sistema escolar japonés (Poblador, 2016; Villamón-Herrera, 1997; Zafra-Santos, 2015) y enseñando en la escuela fundada en Tokio en 1885 llamada Kodokan (Arnáiz-Zamanillo, 2009; Zafra-Santos, 2015; Zarco-Pleguezuelos, 2014). Sin embargo, los militares volvieron a tomar la sociedad japonesa coincidiendo con las guerras contra China y Rusia, y usaron el judo con la metodología propia de ellos, algo que aún perdura en algunos aspectos de este deporte (Villamón-Herrera, 1997).

La expansión del judo, aunque comenzara en las colonias japonesas antes de la I Guerra Mundial, tuvo lugar después de la II Guerra Mundial por los alumnos de Jigoro Kano que emigraron y por los alumnos de éstos (Carratalà y Carratalà, 2001; Poblador, 2016), teniendo su primer campeonato del mundo en 1956 (Zafra-Santos, 2015; Zarco-Pleguezuelos, 2014) y alcanzando la plenitud internacional con la inclusión del judo en los XVIII Juegos Olímpicos de Tokio, y siendo aceptados en los siguientes Juegos Olímpicos de Munich 1972 (Carratalà y Carratalà, 2001; Poblador, 2016; Zarco-Pleguezuelos, 2014), participando la categoría femenina por primera vez en los Juegos Olímpicos de Barcelona 1992 (Zarco-Pleguezuelos, 2014). Hoy en día, la Federación Internacional de Judo (IJF) engloba a más de 201 federaciones nacionales (Poblador, 2016), lo que da una idea de la extensión que alcanza este deporte.

III.2.1.1.2. El judo en España

El judo entró en España a través de Raku y Onosiko, quienes realizaron algunas demostraciones que evolucionaron en el comienzo de un grupo de práctica dirigido por Acosta en 1946, dando lugar a varios grupos posteriores en 1949 en Madrid y 1950 en Barcelona siendo integrado en la Federación Española de Lucha (Carratalà y Carratalà, 2001; Robles-Rodríguez, 2016).

En 1958 se celebra el Campeonato de Europa en Barcelona, donde se consiguieron las primeras medallas internacionales a manos de Aparicio y Gómez, y donde se contactó con el

que sería el nuevo Director Técnico del judo español, Rolan Burguer; hecho que hizo que se creara la Federación Española de Judo en 1965, con la consecuente expansión del deporte a lo largo del país (Carratalà y Carratalà, 2001).

Mientras que en la década de los 70 se organiza la federación creando la Escuela Nacional de Preparadores y el Colegio Oficial de Árbitros, en la de los 80 se renueva la organización por completo con el objetivo de dar a conocer el judo a la sociedad española, y que tiene como resultado un gran incremento en el número de participantes (Carratalà y Carratalà, 2001).

La década de los 90 podría considerarse como la más importante en cuanto al terreno deportivo, ya que en 1991 se consiguen una medalla de oro y otra de plata en el Campeonato del Mundo, y en los Juegos Olímpicos de Barcelona en 1992 se consiguen dos medallas de oro. Es, a partir de ese momento, cuando el judo español comienza a tener una gran presencia a nivel internacional (Carratalà y Carratalà, 2001).

III.2.1.2. Contextualización del judo en el deporte

Antes de contextualizar el judo dentro del deporte es necesario diferenciar términos que, aunque puedan parecer sinónimos, contienen diferencias que es necesario establecer y conocer. Se trata de diferenciar los términos actividad física, deporte y arte marcial.

La OMS (2010) define la actividad física como *“todo movimiento corporal producido por el aparato locomotor con gasto de energía”*, diferenciándolo del ejercicio físico como aquella *“Subcategoría de actividad física que ha sido programada, es estructurada y repetitiva, y responde a un fin, en el sentido de mejorar o mantener uno o más componentes de la forma física”*. Por último, el deporte lo define como *“una diversidad de actividades realizadas con arreglo a unas reglas, practicadas por placer o con ánimo competitivo”*.

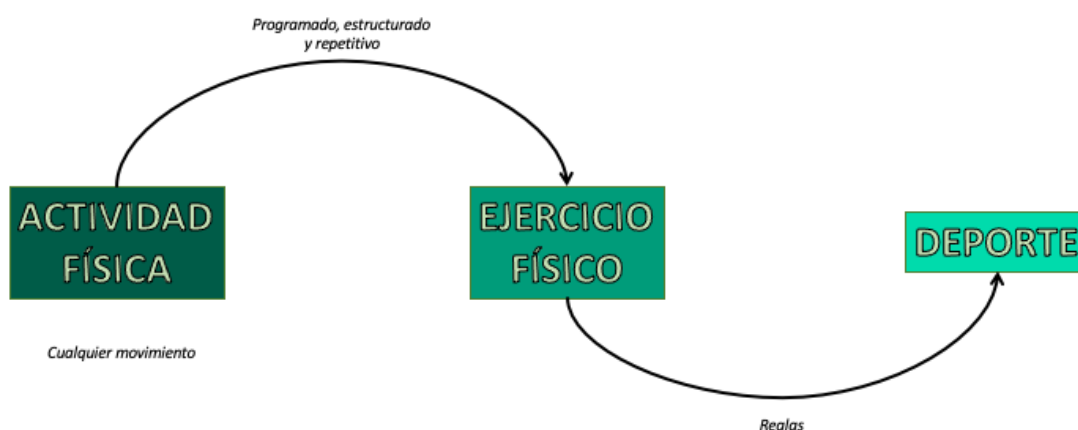


Figura III.26. Diferencia entre actividad física, ejercicio y deporte (basado en OMS, 2010)

Sin embargo, la definición de deporte no es unánime y se encuentran diferencias en función del autor. Así, la Carta Europea del Deporte (1992) entiende el deporte como “*todo tipo de actividades físicas que, mediante una participación, organizada o de otro tipo, tengan por finalidad la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o el logro de resultados en competiciones de todos los niveles*”.

Por otra parte, Castejón (2001) define el deporte como “*una actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimiento, aprovechando sus características individuales o en cooperación con otro, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo*”; mientras que Parlebás (2008) lo entiende como un “*conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas*” (Valdivia-Moral, 2016).

Como dice Blasco-Lafarga (2008), el judo es un deporte extremadamente exigente en los planos fisiológicos, físicos y psicológicos. Por tanto, cobra vital importancia clasificarlo dentro del deporte ya que, una vez conocidas sus características, se podrá entender mejor las de practicantes.

Parlebás (1988) clasificó los deportes en función de tres criterios de existencia/ausencia de interacción/incertidumbre: compañeros (C), adversarios (A) e información procedente del medio (I); en este sentido, el judo se encuentra presente dentro de los deportes individuales de oposición sin incertidumbre en el medio, o CAI (Robles-Rodríguez, 2016).

A raíz de la clasificación anterior, Hernández (1994) desarrolló otra basándose en la estructura funcional de la actividad, donde el judo estaría encuadrado dentro de los deportes de oposición (Robles-Rodríguez, 2016) por su continua lucha contra el adversario.

En esta línea, Amador (1996) sostiene que los deportes de lucha son de oposición siempre, aunque no todos los deportes de oposición presentan una lucha cuerpo a cuerpo; además, realizó una clasificación de los deportes en función de la interacción motriz. En este sentido, el judo estaría clasificado dentro de los deportes de interacción motriz de contacto, con agarre determinado y guardia cercana a cero y una contra-comunicación motriz con el adversario (Robles-Rodríguez, 2016).

Según Dopico (1998), el judo está clasificado dentro del grupo de los deportes de lucha con agarre, y su finalidad es la de derribar al adversario o, una vez éste se encuentre en el suelo, controlarlo; esto se complementa con la aportación de Pöhler (1998), que decía que para poder derribar al adversario era necesaria la ruptura del equilibrio, o *kuzushi*, mediante el agarre, o *kumikata*, forzando un desplazamiento con la acción coordinada de los miembros superiores e inferiores (Bonitch-Domínguez, 2006; Bonitch-Góngora, 2007; Franchini et al., 2005).

Escobar (2007) hace una definición del judo en función a sus características, concluyendo que es *“un deporte individual de lucha con agarre, cuyo objetivo es vencer al adversario, bien mediante una proyección bien mediante acciones en el suelo con el propósito de inmovilizar, luxar o estrangular”*.

Según la última actualización de las reglas de la IJF (2019a), el combate de judo se desarrolla sobre un tatami de foam de 5cm de grosor que, en su totalidad, mide entre 64m² y 100m² durante un tiempo reglamentario máximo de cuatro minutos.

Divididos por categorías de sexo y peso, los judocas intentan conseguir un *ippon* que le lleve a la victoria directa o, en su defecto, el máximo número de puntos posibles. El *ippon* se puede conseguir mediante una proyección rápida y fluida sobre la espalda, controlando en el suelo sobre la espalda durante 20 segundos tras una proyección o, en el caso de adultos, estragulando/luxando el codo. Si no se consigue alguno de los criterios para obtener dicho *ippon*, o se inmoviliza entre 10 y 20 segundos, se obtiene un *waza-ari* -al segundo *waza-ari* se consigue automáticamente un *ippon* y, por tanto, la victoria directa-.

En caso de empate, el combate se resolverá en una ampliación sin tiempo límite, en el que gana el primero que logre puntuar. Además, el judoca puede ser apercibido con una falta, o *shido*, en caso de falta de respeto, conducta que conlleve peligro para el contrincante o para el mismo deportista o actuación en contra de las reglas; al tercer *shido*, el judoca es descalificado directamente -sin olvidar que hay faltas que conllevan la expulsión directa del combate, también llamado *hansoku make*-.

Gorostiaga (1988) realizó uno de los primeros análisis temporales de la estructura del combate de judo, concluyendo que la duración media del combate de judo era de 7 minutos y

19 segundos, por aquel entonces. Diez años más tarde, Sterkowicz y Maslej (1998) observaron una disminución del tiempo de los combates hasta aproximadamente cuatro minutos de tiempo real de combate. Desde entonces, se ha observado que la duración media de los combates estaba en torno a los 4 minutos de práctica física y de 7 minutos totales (Blasco-Lafarga, 2008; Bonitch-Góngora, 2007; Castarlenas y Planas, 1997; Ferreira-Julio et al., 2013; Gutiérrez-Santiago et al., 2011; Hernandez y Torres, 2007; R. Hernández y Torres, 2009), por lo que es un deporte de corta duración. Además, el tiempo de combate y el sistema de puntuación modifica la intencionalidad y energía de éste y, por tanto, esta última reducción de tiempo y formas de puntuar (IJF, 2019a) puede hacer que también varíe.

Por otro lado, el endurecimiento del *ippon* a través de la proyección ha conllevado que el 75% de las acciones puntuables se consigan desde el suelo, o *ne waza* (Nagai et al., 2019).

Si consideráramos el deporte como una orientación hacia la perfección de habilidades, Giménez (2003) y Brohm (1982) realizaron dos clasificaciones los deportes en función del uso de tiempo libre, teniendo en común la distinción entre el deporte de competición y el deporte recreativo o para todos (Valdivia-Moral, 2016).

III.2.1.3. El judo en la educación y sociedad

Para que un niño participe en una actividad deportiva, ésta le tiene que ofrecer diversión, posibilidad de destacar y mejorar sus destrezas, poder hacer ejercicio, poder estar con amigos y conocer gente (Cruz, 1997; Olmedilla et al., 2001; Robles-Rodríguez, 2016). Por el contrario, el abandono deportivo suele darse por conflicto de intereses, falta de diversión, exceso de competitividad, mala organización, enfrentamiento con el entrenador o un bajo nivel de competencia (Cecchini-Estrada et al., 2007; Robles-Rodríguez, 2016).

Según la encuesta de hábitos deportivos (2015), España presenta un nivel medio en cuanto a práctica deportiva se refiere, alcanzando un 53% de práctica en la población mayor de 15 años, reduciéndose al 19% la proporción de la población practicante de deporte de forma diaria. A grandes rasgos, el practicante medio de deporte es un estudiante de entre 15 y 17 años que empezó en su niñez, que practica deporte en instalaciones específicas y que, aunque realiza más de una modalidad deportiva, prefiere realizar deportes individuales.

De forma más local y siguiendo el proyecto de Hábitos y actitudes de la población andaluza ante el deporte elaborado por la Consejería de Turismo y Deporte (2017), el 41% de la población andaluza confiesa practicar actividad física de forma semanal, siendo más de tres días la práctica más habitual. A modo de resumen, el practicante medio es un adolescente procedente de un núcleo mayor de 100.000 habitantes de la provincia de Málaga que comenzó

antes de los 15 años y lo hace de forma independiente en instalaciones públicas, aunque la práctica a través de un club deportivo está ganando peso desde la anterior encuesta.

Castarlenas y Pere (2002) consideran el judo como un deporte altamente educativo por una serie de características que presenta inherentemente (Robles-Rodríguez, 2016):

- Su uso positivo de las energías y sinergia/armonía existente entre los miembros del grupo
- La validez educativa que promueve sobre el contacto corporal
- Fomentar un enfrentamiento adaptado a las características y necesidades del alumnado

Por ende, el judo está altamente considerado por la sociedad actual dado también el mantenimiento de los valores tradicionales a lo largo de su transformación hacia el deporte moderno (Poblador, 2016). Tal es su esfuerzo, que cada 28 de octubre se conmemora el día mundial del judo donde más de 80 países fomentan cada año uno de los distintos valores que Kano inculcaba, estos son: cortesía, coraje, honestidad, honor, modestia, perseverancia, unidad, respeto, autocontrol y amistad (IJF, 2019b).

Como consecuencia de ello, y aunque sólo el 10% de la población posee licencia deportiva -porcentaje que aumenta al 25% de la población adolescente- (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2015), el judo se ha convertido en uno de los deportes con más licencias en España, fruto de la contribución y reconocimiento social que éste posee en el país, siendo el sexto deporte en número de licencias por detrás del fútbol, baloncesto, caza, golf y montaña/escalada, y el decimocuarto en número de clubes (Consejo Superior de Deportes [CSD], 2019) lo que da una idea de la agrupación y relaciones sociales que conlleva su práctica y, por ende, la importancia de su estudio dentro del ámbito de la psicología social.

Sin embargo, las cualidades del judo no debería hacer que se realizara una especialización deportiva demasiado temprana ya que, tal y como defienden García-Manso et al. (2003), cada deporte tiene una etapa de desarrollo donde debería comenzar dicha especialización, donde en el judo se sitúa en torno a los 10-12 años y donde antes se debería haber realizado un periodo de desarrollo de habilidades motrices básicas y comunes a todos los deportes de lucha; hasta esta edad, según indican García-Manso et al. (2004), es donde se encuentra el 80% de la masa practicante de judo (Robles-Rodríguez, 2016).

III.2.2. INFLUENCIA DEL JUDO EN LOS FACTORES PSICOSOCIALES

Una de las características del judo es su afán de buscar formar deportistas más completos, trabajando en factores psicosociales como pueden ser la motivación o el autoconcepto con el fin de conseguir deportistas más íntegros (Robles-Rodríguez, 2016).

III.2.2.1. Judo y autoconcepto

No hay mucha información relacionada con el judo y su influencia en el autoconcepto. Por ejemplo, Zurita-Ortega et al. (2018b) indican que no se ha probado suficientemente el cuestionario AF5 sobre población judoca, por lo que analizaron su fiabilidad concluyendo que, siendo fiable en todas sus dimensiones, donde mayor valores presenta el judo son en las dimensiones emocional y física y, al tratarse de un deporte individual, hay un valor menor en su dimensión social, por lo que sus componentes se ven reducidas. Esto concuerda con el estudio de Zurita-Ortega et al. (2017c) que indica que las mujeres deportistas presentan un mayor autoconcepto físico que aquellas que no practican deporte.

Batista y Cubo (2013) realizaron una encuesta a medio millar de estudiantes portugueses de la última etapa de Primaria, donde observaron que los niños que practican judo presentan unos niveles de autoconcepto más elevados, sobre todo cuando está complementada con una actividad deportiva individual y describiendo una tendencia positiva en relación con los años de práctica.

Sin embargo, Valdivia-Moral (2016) afirma que el judo presenta valores inferiores de autoconcepto en todas sus dimensiones en comparación con atletismo, carpfishing y tenis; aunque lo relaciona al nivel de práctica, ya que la mayoría de los sujetos de la investigación fueron principiantes, la existencia de un mayor nivel de valores

Por su parte, Arnáiz-Zamanillo (2009) diseñó un programa de actividad física basado en el judo para personas con discapacidad mental y concluyó que el autoconcepto se veía beneficiado del judo en las variables generales, familiar y social, sintiéndose los sujetos más capacitados para afrontar problemas de la vida diaria.

III.2.2.2. Judo y motivación

Olmos (2016) realizó un análisis sobre la intención de práctica en el judo y afirmó que la percepción del clima motivacional de maestría está relacionado de forma positiva con la satisfacción de necesidades básicas, al contrario que el clima motivacional de rendimiento, y

con la intención de práctica deportiva y, tal y como añaden Pulido et al. (2017), el aumento de las necesidades básicas deriva en un incremento de la autoconfianza. Algo similar concluye Sarı (2015) donde encontró en su estudio relaciones positivas entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el clima-tarea, aunque no encontró evidencias de relaciones con el clima-ego, aunque la edad puede jugar un papel importante ya que a medida que la persona crece, la necesidad de autonomía puede ser satisfecha mediante otros canales.

Por otro lado, Robles-Rodríguez (2016) entrevistó a varios judocas de alto nivel, los cuales estuvieron de acuerdo en que la motivación es clave para que el niño practique judo y no lo abandone; además, los sujetos encuestados afirmaron tener un grado de motivación elevado orientado hacia la tarea, algo que confirman Oliveira et al. (2018) que descubrieron que los mayores motivos de práctica de judo son placer, salud y socialidad. Sin embargo, al llegar la élite y como concluyen Gorner et al. (2019), dicha motivación se centra en conseguir el objetivo de ganar campeonatos aunque ello pueda provocar crisis psicológicas por no orientar su motivación hacia la motivación intrínseca.

Guzmán-Luján y Carratalá-Deval (2006) analizaron la motivación precompetitiva en judocas adolescentes e indicaron que existe un mayor nivel de motivación intrínseca en los deportistas de mayor nivel en la percepción de apoyo a la autonomía, aunque éstos presentaron mayores niveles de motivación extrínseca en la percepción de competencia y de relaciones sociales. Kim e In (2018) también concluyeron que la motivación intrínseca es mayor en altos niveles mientras que en la escuela secundaria se presentan mayores niveles de motivación extrínseca, lo que ejerce una influencia positiva en la autogestión y en la adherencia al ejercicio según el estudio de Kwon (2017).

Esto también se confirma con los trabajos de Montero-Carretero (2010) y Olmos (2016), que encontró una correlación positiva entre la percepción de autonomía, competencia y relaciones sociales con la motivación intrínseca, aunque la competencia también se correlaciona con la motivación extrínseca, dando soporte a la teoría de la autodeterminación, tal y como también afirman Sterkowicz-Przybycien et al. (2017) y Delrue et al. (2019) quienes, a pesar de encontrar relación entre dicho estilo y el compromiso y satisfacción del judoca, cuestionan su eficacia en todo tipo de situaciones aunque parece ser que es más efectivo que un estilo controlador; esta búsqueda de autonomía es algo que perdura con la edad y que favorece, tal y como sostienen da Silva et al. (2018), la satisfacción con la vida en general.

El clima motivacional también está relacionado en el judo de forma que ambos climas presentan una relación inversa en los judocas amateurs y semi-profesionales, aumentando el clima-ego con el nivel (Castro-Sánchez, et al., 2019); siendo los profesionales los que mayor

relación presentan entre el clima-ego y el autoconcepto físico, autoconcepto físico que está relacionado con el clima-tarea en el caso de los amateur (Zurita-Ortega et al., 2017a)

Comparando entre géneros, existe un dimorfismo en la motivación del judoca ya que el hombre necesita experimentar más estrés y aliviar la agresión en forma de lucha rutinaria; así, la percepción de autonomía e independencia es mayor en los hombres (Sterkowicz-Przybycień et al., 2017), aunque hay evidencias de que la diferencia del clima tarea depende más del nivel del deportista más que del sexo, evolucionando hacia el clima motivacional orientado al ego conforme se avanza el nivel, aunque sí existe cierta tendencia por el clima-tarea por parte de las mujeres (Zurita-Ortega et al., 2017c). Por tanto, aunque las mujeres presentan un mayor clima-tarea y un gusto por aprender la técnica y desarrollar la condición física, una vez que existe un reconocimiento público basado en el reconocimiento social, el clima-ego se iguala en ambos sexos.

Además, la inclusión de deportes de combate como el judo dentro de la programación didáctica de Educación Física, mejora considerablemente el clima-tarea de la clase y las actitudes hacia la violencia injustificada (Hortigüela-Alcalá et al., 2017)

En función de la orientación de la motivación, el judoca tendrá una respuesta u otra ante situaciones de estrés; así, los que tienen una alta motivación en conseguir el éxito presentan una resistencia elevada al estrés mental, mediante la búsqueda de apoyo en los otros, mientras que los que tengan una alta motivación de evitar el fallo presentan una mejor respuesta a los factores de estrés, por la copia de estrategias (Korobeynikov et al., 2017)

III.2.2.3. Judo e inteligencia emocional

Hay muy poca investigación acerca de la relación existente entre el judo y la inteligencia emocional. Así, se han encontrado evidencias de que los deportes de combate tienen un efecto positivo en el desarrollo de la inteligencia emocional (Costarelli y Stamou, 2009; Piskorska et al., 2016), particularmente en asertividad, lidiar con el estrés y flexibilidad (Costarelli y Stamou, 2009). Esto es algo a tener muy en cuenta, ya que valores bajos de inteligencia emocional pueden derivar en desórdenes alimenticios por una baja autoestima y percepción de la imagen corporal (Filaire et al., 2010).

Szabo y Urbán (2014) compararon la inteligencia emocional de una población de boxeadores y de judo con otra sedentaria, descubriendo que el judoca tiende a ser menos intravertido y más extravertido que el boxeador, teniendo unos valores menores en las distintas componentes de la inteligencia emocional presentando mayores diferencias en el uso y regulación de emociones.

Indagando en otras artes marciales, se han encontrado evidencias de que el tipo de liderazgo del entrenador influye en la inteligencia emocional de los karatecas, existiendo una correlación entre la conexión moral, el tipo de liderazgo del entrenador y la inteligencia emocional del deportista (Saeed et al., 2018).

En relación con el Taekwondo, Yoon (2018) descubrió que un entrenador con alto nivel en inteligencia emocional tiene efectos positivos en el intercambio líder-miembro así como en la efectividad de organización. En cuanto al niño practicante de Taekwondo, Lee (2015) estudió los efectos de la inteligencia emocional sobre la socialidad de éstos, siendo estos efectos de nivel moderado.

III.2.2.4. Judo y violencia

Aunque Kuśnierz et al. (2014) asestán que es difícil asociar la conducta agresiva con algún deporte en concreto puesto que es difícil concretar la proporción de violencia innata y aprendida que presentan los sujetos, Guilbert (2008) asegura que está muy extendida la creencia de que el deporte genera violencia aunque, contextualizando, el 40.5% de los deportistas competidores observa una violencia moderada y tan sólo el 9% ven una violencia extremadamente presente en él. Sin embargo, existen diferencias entre los distintos deportes; en concreto, tan sólo uno de cada cuatro practicantes de judo percibe violencia en él; la cual se suele percibir expresada en su forma física mayoritariamente, y en menor medida en su forma psicológica.

En esta línea se sitúan los estudios de Fabio y Towey (2018), Harwood et al. (2017) y Kuśnierz et al. (2014) que indican que la práctica regular de artes marciales tiene efectos positivos sobre aspectos psicológicos, reduciendo el nivel de agresividad de sus practicantes, reducción que aumenta a medida que el sujeto gana experiencia, siendo la hostilidad el componente que más se reduce con la edad según el estudio de Ivaskiene et al. (2017); de hecho, tal y como sugiere el estudio de Morvay-Sey et al. (2019), las diferencias entre géneros de los valores de agresión se reducen drásticamente comparando practicantes y no practicantes de artes marciales, siendo la agresión física el valor que menos se reduce. No obstante, Gutiérrez-García et al. (2018) muestran evidencias de que el judo reduce menos los niveles de ira que otros artes marciales como el karate, probablemente debido a que en los dojos de judo se olvidan formas tradicionales de enseñanza como las katas.

El clima motivacional puede actuar de precursor de la conducta agresiva; así, los estudios de Iwasaki et al. (2016) y de Monacis et al. (2017) se halló que un clima motivacional

orientado hacia el ego promovía la conducta agresiva en los judocas, existiendo una relación positiva entre ellos y promoviendo la falta de deportividad.

III.2.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A pesar de la extensión del judo, no es un deporte extensamente investigado por la Ciencia. No obstante, el interés despertado por éste a partir de su expansión en los años 50 ha ido en aumento a lo largo de los años.

Tabla III.15. Evolución de la literatura científica sobre el judo (Fuente: Web Of Science)

Periodo	Judo
Hasta 2000	257
2001-2006	375
2007-2012	746
2013-Actualidad	1.255
Total	2.633

El judo es un deporte altamente apreciado por el alumnado e interesante de introducir en las programaciones de Educación Física; así, Carriedo (2019) diseñó una unidad didáctica de judo sobre la que analizó la relación entre la satisfacción intrínseca del alumnado y la calificación del aprendizaje obtenido concluyendo que los estudiantes valoran positivamente la inclusión de esta unidad didáctica percibiéndola como divertida, útil y variada. Algo parecido hizo Do-Hee (2019) con la implantación de un programa de judo en la escuela primaria hallando un efecto positivo en el desarrollo social del alumnado así como la satisfacción con la vida.

Otro aspecto interesante a la hora de implementar el judo como actividad es el control postural y los beneficios de éste sobre posibles problemas de espalda. Así, Walaszek et al. (2019) descubrieron una mejora en las curvaturas espinales, simetrización de los omóplatos y alineación de la columna vertebral.

Kozdras (2019) evaluó la asimilación de los valores iniciales de Jigoro Kano en la Escuela del Kodokan en la escuela primaria de Japón, observando que es necesaria la aplicación de los métodos Mondo y Kogi para comprender el concepto completo que tenía Kano sobre la educación y la moral.

III.3. FORMACIÓN

La educación y formación de las personas es un tema debatido desde tiempos ancestrales. Si se hiciera una revisión al diccionario, veríamos que la educación quedaría definida como “*crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes*” (RAE, 2019a). Así, siguiendo con la lectura del diccionario, nos encontramos con la palabra formación, que significa “*preparar intelectual, moral, o profesionalmente a una persona o a un grupo de persona*” (RAE, 2019b).

Según la Web of Science y tal como se puede observar en la Figura III.27, la literatura científica sobre la educación es muy extensa y sigue una tendencia creciente, lo que da a entender la gran preocupación de la Ciencia por mejorar la forma de preparar a las personas desde el inicio de los tiempos.

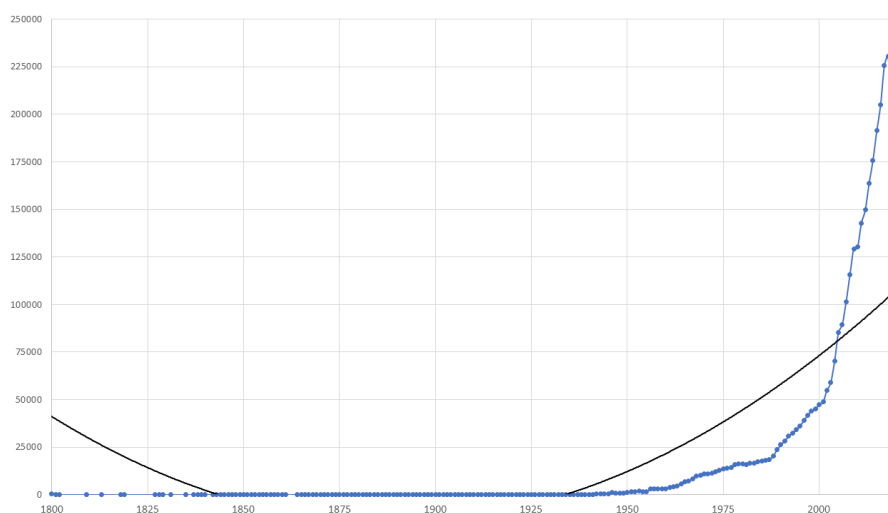


Figura III.27. Evolución de la literatura científica sobre enseñanza (fuente: Web of Science)

Un sistema educativo se podría definir como la manera en que cada país organiza la educación de su población desde la infancia hasta la adultez. Ya que cada gobierno organiza la educación de su país en función de sus características idiosincrásicas, compararlos es tarea ardua y se hace necesaria una clasificación internacional que sirva de marco estándar, lo que se consigue con la Clasificación Internacional Normalizada de Educación, mediante el cruce de dos variables: niveles de educación y campos de educación (UNESCO, 2013).

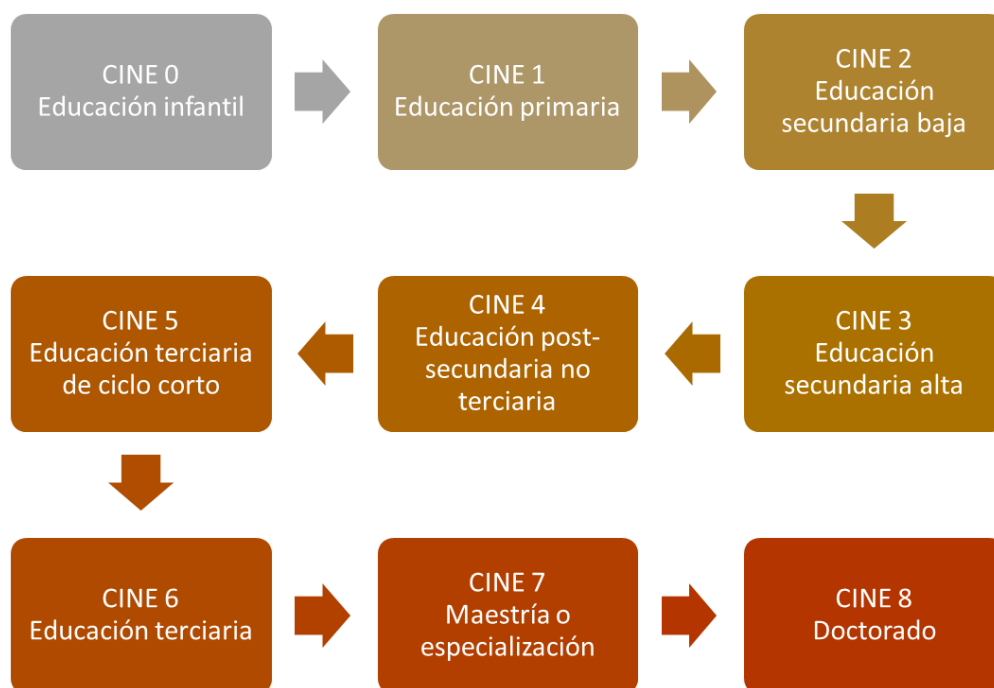


Figura 25. Clasificación Internacional Normalizada de Educación CINE-2011 (UNESCO, 2013)

En España se realiza la Clasificación Nacional de Educación CNED-14, a fin de analizar, comparar y analizar la educación en España, estructurándola en función del marco legislativo actual (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2016).

Tabla III.16. Clasificación de la formación en España, tanto la reglada (en negro) como la no reglada (en rojo), según CNED-14
(fuente: INE, 2016)

Etapas	CINE-11	Sub-etapa	Enseñanza
A - Primera etapa de educación secundaria e inferior	0 – Educación Infantil	AA – Educación infantil	01 - Primer ciclo de educación infantil (0-3 años)
			02 - Segundo ciclo de educación infantil (3-6 años)
	1 – Educación Primaria	AB – Educación primaria	11 – Educación primaria
			12 – Enseñanzas iniciales para adultos
			13 – Enseñanzas elementales de música y danza
	2 – Primera etapa de educación secundaria y similar	AC - Primera etapa de educación secundaria y similar, con orientación general	21 - Educación secundaria obligatoria (cursos 1º, 2º y 3º)
		AD - Primera etapa de educación secundaria y similar, con orientación profesional	22 - Educación secundaria de adultos y similar
			23 - Certificados de profesionalidad de nivel 1 y similares
B - Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior	3 - Segunda etapa de educación secundaria y similar	BE - Segunda etapa de educación secundaria, con orientación general	31 - Educación secundaria obligatoria (4º curso)
			32 - Enseñanzas de bachillerato y similar
		BF - Segunda etapa de educación secundaria, con orientación profesional (y continuidad en la educación superior)	33 - Enseñanzas de formación profesional, artes plásticas y diseño y deportivas de grado medio y equivalentes
		BG - Segunda etapa de educación secundaria, con orientación profesional (sin continuidad en la educación superior)	34 - Enseñanzas profesionales de música y danza y similares
			35 - Enseñanzas de las escuelas oficiales de idiomas
			36 - Programas de cualificación profesional inicial y similares
			37 - Certificados de profesionalidad de nivel 2 y similares
			38 – Formación Profesional Básica
	4 – Educación postsecundaria no superior	BH – Educación postsecundaria no superior	41 - Certificados de profesionalidad de nivel 3; programas de corta duración que requieren segunda etapa de secundaria y similares

Etapas	CINE-11	Sub-etapa	Enseñanza
C – Enseñanza superior	5 - Enseñanzas de formación profesional, artes plásticas y diseño y deportivas de grado superior y equivalentes; títulos propios universitarios que precisan del título de bachiller, de duración igual o superior a 2 años	CI - Enseñanzas de formación profesional, artes plásticas y diseño y deportivas de grado superior y equivalentes; títulos propios universitarios que precisan del título de bachiller, de duración igual o superior a 2 años	51 - Enseñanzas de formación profesional, artes plásticas y diseño y deportivas de grado superior y equivalentes
			53 - Títulos propios universitarios que precisan del título de bachiller, de duración igual o superior a 2 años
	6 - Grados universitarios de hasta 240 créditos ECTS, diplomaturas universitarias, títulos propios universitarios de experto o especialista, y similares	CJ - Grados universitarios de hasta 240 créditos ECTS, diplomaturas universitarias, títulos propios universitarios de experto o especialista, y similares	61 - Grados universitarios de hasta 240 créditos ECTS y equivalentes
			62 - Diplomaturas universitarias y equivalentes
			63 - Títulos propios universitarios de experto o especialista, de menos de 60 créditos ECTS, cuyo acceso requiera ser titulado universitario
	7 - Grados universitarios de más de 240 créditos ECTS, licenciaturas, másteres y especialidades en Ciencias de la Salud por el sistema de residencia, y similares	CK - Grados universitarios de más de 240 créditos ECTS, licenciaturas y equivalentes	71 - Grados universitarios de más de 240 créditos ECTS y equivalentes
			72 - Licenciaturas y equivalentes
		CL - Másteres, especialidades en Ciencias de la Salud por el sistema de residencia y similares	73 - Másteres oficiales universitarios y equivalentes
			74 - Especialidades en Ciencias de la Salud por el sistema de residencia y similares
			75 - Títulos propios universitarios de máster (maestrías), de 60 o más créditos ECTS cuyo acceso requiera ser titulado universitario
	8 - Enseñanzas de doctorado	CM - Doctorado universitario	81 - Doctorados
D – Educación no formal	9 - Educación no formal	DN – Educación no formal	91 - Programas no formales de preparación para las pruebas de acceso y para la obtención de títulos oficiales del sistema educativo
			92 - Programas de carácter no formal del sistema educativo
			93 - Formación profesional para el empleo no conducente a un certificado de profesionalidad
			94 - Otros programas orientados a mejorar la formación personal y profesional

III.3.1. FORMACIÓN REGLADA

La educación reglada, o formal, “*es la educación institucionalizada e intencionada, organizada por entidades públicas y organismos privados acreditados que, en su conjunto, constituye el sistema educativo formal del país*”, siendo impartida de forma usual a tiempo completo en centros escolares cuya función principal es la de formar antes de ingresar al mercado laboral (UNESCO, 2013, p. 13).

España ha sufrido dos grandes periodos de cambios a nivel educativo: el primero de ello vino durante el s. XIX, fruto de la inestabilidad política que acaecía sobre la sociedad española; el segundo periodo de mayores cambios educativos a nivel legislativo se ha dado después de la Constitución Española, y más concretamente, desde los años 90, fruto de los resultados de España en los informes del proyecto PISA -Programme for International Students Assessment-.

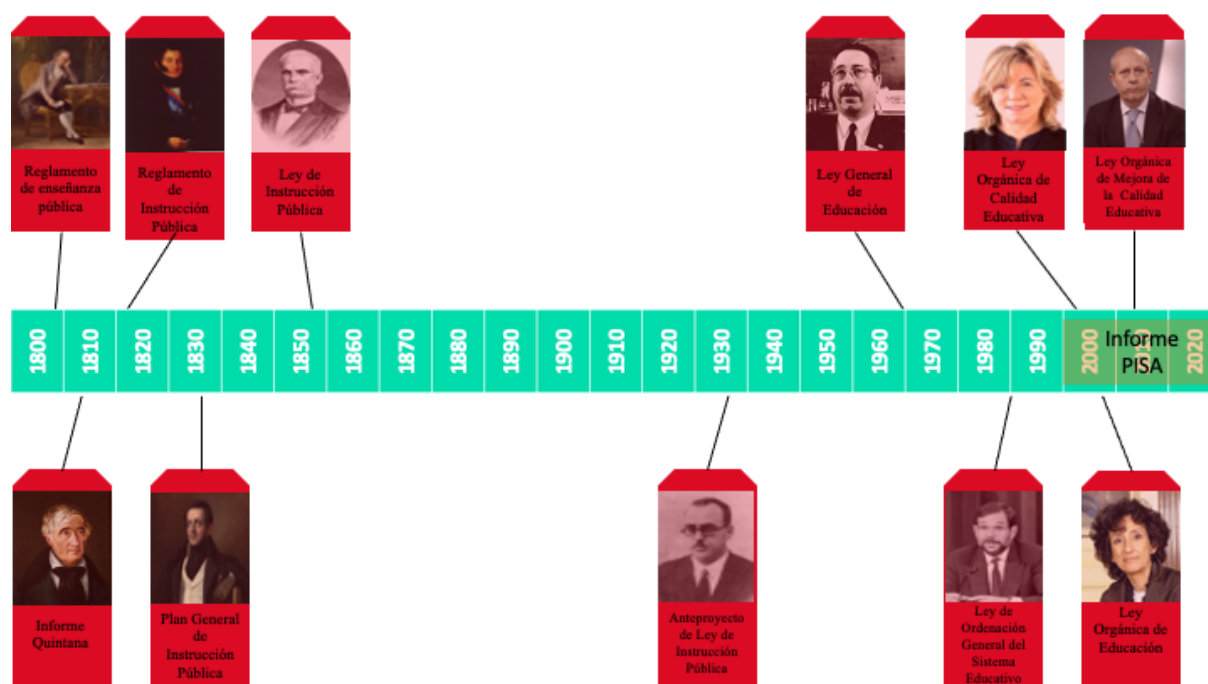


Figura III.28. Línea temporal de las leyes educativas en España desde el s. XIX (elaboración propia)

Dicha transformación de la legislación española en búsqueda de una mejora de la calidad de la educación no es algo aislado, ya que la tasa de abandono en los países europeos puede indicar una baja motivación del alumnado, o algún fallo en el sistema (Eurostat, 2018), viéndose reducida tal tasa en España (INE, 2019b).

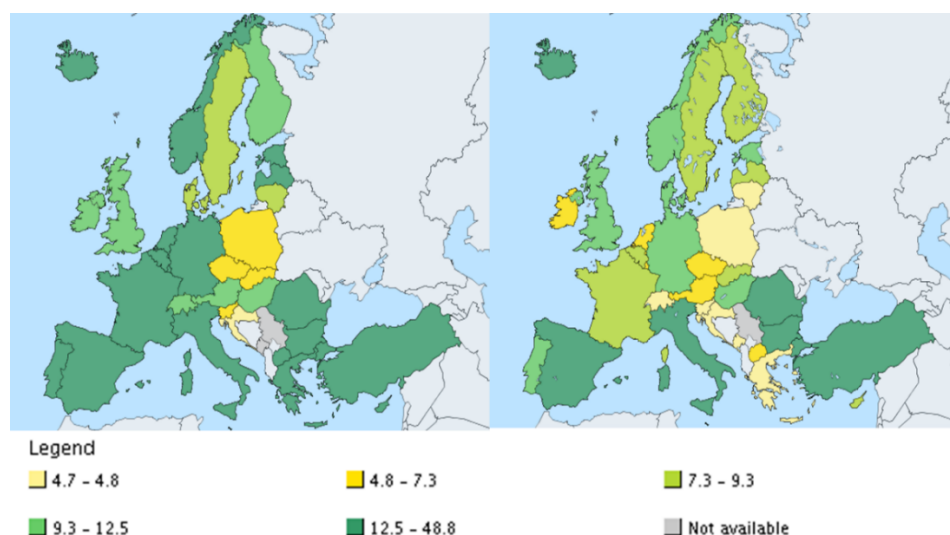


Figura III.29. Comparación de las tasas de abandono escolar en Europa entre 2006 (izquierda) y 2018 (derecha) (Eurostat, 2018)

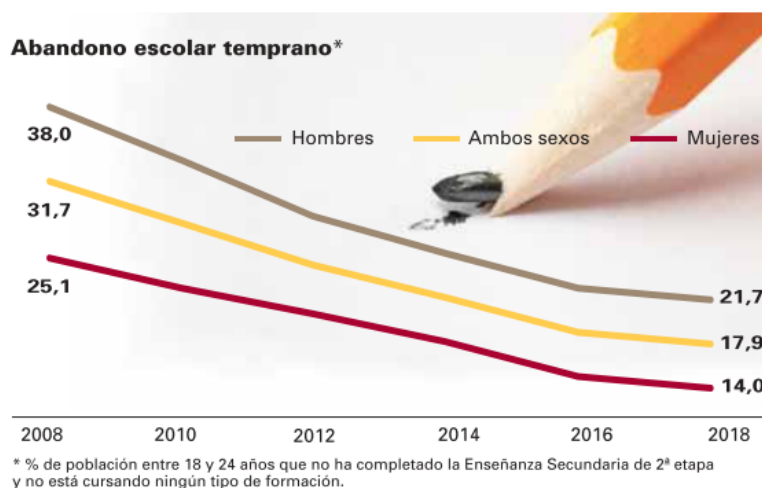


Figura III.30. Evolución de las tasas de abandono en España en el periodo 2008-2018 (INE, 2019b)

III.3.1.1. Evolución histórica del sistema educativo en España

En este apartado se va a hablar de la evolución que ha sufrido el sistema educativo en España desde la Constitución de Bayona de 1808, dividiéndola en tres apartados correspondientes a cada uno de los siglos.

III.1.3.1.1.1. Las leyes educativas del s. XIX

Según aparece escrito en el trabajo de Araque-Hortangas (2009), el establecimiento de la libertad individual así como la abolición del sistema feudal vino dado por la redacción de la Constitución de Bayona de 1808, donde también se generaron los Ministerios entre los que se situaba el Ministerio de lo Interior, encargado de funciones heredadas del Consejo de Castilla relativas a la instrucción pública o academias sabias, entre otros. Posteriormente a dicha Constitución, Jovellanos (1809) desarrolló las bases de la educación a fin de luchar contra la ignorancia el pueblo y el retraso cultural que sufría España, amén de refrendar los errores y

vicios que los alumnos traían de la educación privada y asegurar una enseñanza mínima de letras para ambos sexos, y la creación de casas de educación femenina.

Así, el Reglamento de Enseñanza Pública (1809c) renovó la educación gratuita que ofrecían los extinguidos colegios escolapios ofreciendo una escuela pensionista, gratuita y pública en cada pueblo, ofreciendo un sistema de becas y siendo dirigida por el ministro de lo Interior y estando en estrecha colaboración con la Iglesia Católica; además, se José I (1809a, 1809b) decretó el establecimiento de un liceo adjunto a un monasterio por cada capital de Intendencia y habiendo alumnos y profesores tanto internos como externos, existiendo las figuras de un profesor de baile y otro de esgrima y ejercicios militares que ejercían lo que hoy en día podríamos conocer como el profesor de Educación Física. Más tarde José I suprimiría la enseñanza religiosa de la educación pública (Araque-Hontangas, 2009).

Las Cortes de Cádiz (1812) volvieron a regular el sistema educativo de España, asegurando la creación de un número competente de Universidades y de escuelas de primeras letras en cada pueblo sufragadas por ellos mismos o, en su defecto, por la diputación provincial pertinente; mediante el Informe Quintana (1813, en Araque-Hontangas, 2013), que promovía una enseñanza uniforme, pública y gratuita y regulaba la enseñanza privada, se dividían los estudios en función de las capacidades de la población y asumiendo que la formación de la persona perduraba durante toda su vida, aunque de forma activa sólo se podía accionar hasta que el individuo ejercía cualquier profesión; por lo que buscaba la alfabetización de toda la población, y la especialización en ciertos trabajos y el conocimiento pleno, bien de las ciencias a través de la Universidad Central, o bien de los conocimientos humanos a través de la Academia Nacional, ambas establecidas en Madrid. Además, en dicho informe se recoge la realización del primer presupuesto general destinado a educación por parte de las arcas reales y que derivaba la mayoría de su cantidad a la primera enseñanza, puesto que era considerada la más importante por fomentar la independencia de la población mediante su alfabetización. No obstante, el sistema educativo presentaba notables carencias tanto en número de escuelas -salvo Cataluña y Navarra- como en la calidad de la educación, debido a la falta de presupuestos y al clericalismo.

Sin embargo, tal y como aparece en el trabajo de Araque-Hortangas (2009) tales avances fueron frenados con la llegada de Fernando VII, momento en el que se promovió un proyecto restrictivo en el que la mujer tuviera sólo una educación básica de lectoescritura y, posteriormente, una educación de *“las labores y habilidades propias de su sexo”* (España, 1821, p. 380). Tras este Decreto, le siguieron algunos textos legales para ordenar los estudios (España, 1824, 1825, 1826, 1831, 1834).

Con el reinado de Isabel II y la llegada del Duque de Rivas al Ministerio de Gobernación se decretó un nuevo Plan General de Instrucción Pública (1836a) con la intención de volver a la corriente ilustrada, primando la alfabetización de la población dando la posibilidad de la enseñanza primaria elemental a toda aquella persona capacitada aun careciendo del título de maestro. La instrucción secundaria quedaba reservada para las clases acomodadas y aquellos ciudadanos que quisieran seguir hacia la instrucción superior. La enseñanza femenina quedaba al margen de la masculina y se reguló por decretos especiales. Durante el reinado de Isabel II se realizaron varios cambios del Plan de Estudios (España, 1836b, 1845, 1850).

El año 1857 marca un antes y un después en la educación española, puesto que perduró en el tiempo durante más de cien años -a pesar de sufrir varias modificaciones- y cerró, según palabras de Puelles (2008, p. 8), “*un largo proceso de reforma educativa*” desde la constitución de las Cortes de Cádiz en 1812, recogiendo aquellos aspectos de las reformas anteriores que realmente funcionaban. En ella, la primera enseñanza se basaba en la alfabetización de la población y la división de tareas en función del sexo: mientras que los niños aprendían nociones de agricultura o industria -en función de la localidad-, las niñas aprendían “*labores propias de su sexo*” y “*ligeras nociones de higiene doméstica*”. Para pasar a la segunda enseñanza, así como a la segunda enseñanza superior, los alumnos debían aprobar sendos exámenes de las materias dadas. Tras finalizar la segunda enseñanza, los alumnos podían recibir un certificado de peritos en la carrera que se hayan dedicado, o ser admitidos al examen que daba acceso al grado de Bachiller en Artes -que daba acceso a las Facultades y que duraba seis años-, tras los cuales se exigían algunos años de ampliación previos al acceso de las Facultades o la Escuelas superiores/profesionales. Además, esta ley regulaba el funcionamiento, así como el ordenamiento de las enseñanzas de todo el sistema educativo, tanto en los centros públicos como en los privados.

Tabla III.17. Niveles educativos a lo largo del s. XIX (basado en Vilches-Aznar, 2014)

Reglamento de Enseñanza Pública (1809)					
Escuela de enseñanza pública		Colegio		Liceo	Universidad
Plan General de Instrucción Pública (1810)					
Escuela Primaria	Escuela Normal	Liceo	Ateneo		
			Conservatorio de Artes y Oficios		
			Escuela de Magisterio		
			Universidad		
Constitución Española (1812) + Informe Quinana (1813). Carácter de ley en 1921					
Primera enseñanza <i>(Escuelas de primeras letras)</i>	Segunda enseñanza <i>(Universidades de provincias)</i>	Tercera enseñanza		Universidad central	
		Universidades	Escuelas especiales		
Plan General de Instrucción Pública (1836)					
Instrucción Primaria Pública <i>(Escuelas)</i>		Instrucción Secundaria <i>(Institutos)</i>		Instrucción superior	
Elemental	Superior	Elemental	Superior	Facultades	
				Escuelas especiales	
				Estudios de erudición	
Ley de Instrucción Pública “Ley Moyano” (1857)					
Primera enseñanza		Segunda enseñanza		Tercera enseñanza	
Elemental	Superior	Primer periodo	Segundo periodo	Facultad	
				Licenciatura	Doctorado
				Escuela superior	
				Escuela profesional	

III.1.3.1.1.2. Las leyes educativas del s. XX

La Ley Moyano perduró hasta la implantación de la nueva Ley General de Educación y Financiamiento del Sistema Educativo (1970), salvo un intento fallido en la II República (1931, en Samaniego, 1977) de una educación pública, bilingüe con las lenguas regionales, libre en lo religioso que no se llevó a cabo por problemas financieros.

En dicha Ley General de Educación (LGE) se pretendía universalizar todo el sistema educativo a fin de *“atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna”* (España, 1970, p. 12525), contando con representantes de los sectores profesionales más avanzados en la época y un carácter flexible y auto-corrector, y dando cierta autonomía a los centros educativos. En ella, se extiende la educación obligatoria a través de toda la Educación General Básica -es decir, hasta los trece años-, se establece un Bachillerato común previo a la enseñanza universitaria, una formación profesional, una educación pre-escolar y se dignifica la profesión docente en lo social y económico. Además, esta ley promovía la educación en la edad adulta con la implantación de una prueba para mayores de 25 años de acceso a la universidad, así como a la educación permanente de adultos y un apartado específico para la educación especial.

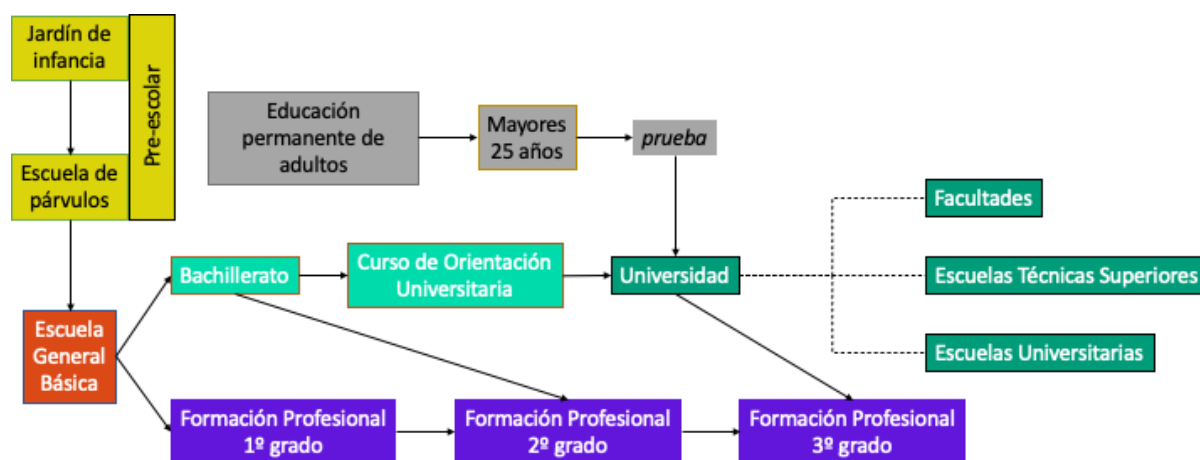


Figura III.31. Sistema educativo con la LGE (basado en España, 1970)

Tras unos años y la llegada de la democracia a España, la nueva constitución (1978) garantizaba la libertad y derecho de enseñanza, así como la obligatoriedad y gratuidad de ésta. Así, el gobierno de Adolfo Suárez promovió la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (1980) desarrollaba, fundamentalmente, el derecho de los padres a elegir el tipo de educación, el concepto de universalidad educativa y ordenaba los centros educativos -tanto públicos como privados y privados con concierto- y estuvo un año en vigor, siendo sustituida por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (1985), que no influía

en la estructura del sistema educativo sino que se orientaba a “*la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español*” (España, 1985, p. 6), ordenando el funcionamiento de los centros educativos.

El siguiente cambio del sistema educativo español vino dado tras la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (1990), cuya modernización del sistema educativo derivó, entre otras cosas, de la existencia de una nueva estructura de estado con la determinación de las Comunidades Autónomas así como disminuir el desfase entre la edad de la educación obligatoria y la edad mínima de trabajo, aumentando la primera desde los seis hasta los dieciséis años, ampliable hasta los dieciocho, la enseñanza de las lenguas cooficiales, el establecimiento de un programa de garantía social, la obligatoriedad de realizar un curso de cualificación pedagógica para la enseñanza en estudios secundarios y la implantación de una evaluación continua y global.

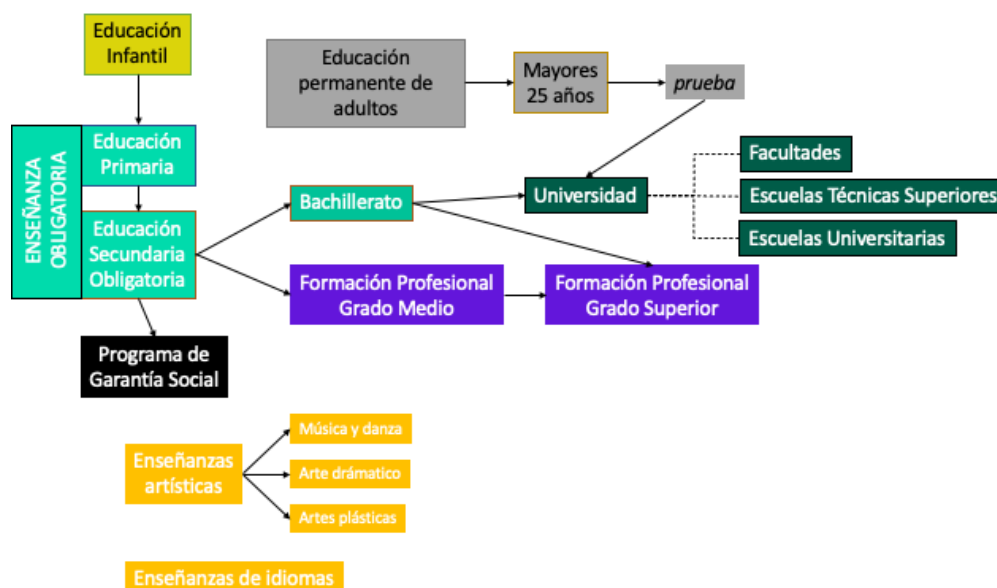


Figura III.32 Sistema educativo con la LOGSE (basado en España, 1990)

En el año 2000 nace el *Programme for International Students Assessment*, PISA, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos con el objetivo de evaluar trianualmente las competencias de los quinceañeros en materias de lectura, matemáticas y ciencias con el fin de conocer su preparación para la vida real en el mundo adulto (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). En tal informe se recogió el fracaso que supuso el sistema educativo español ya que, según las estadísticas, los estudiantes españoles están en una posición desaventajada en comparación con el resto de estudiantes de esta organización; en concreto, España ocupaba el 19º puesto en competencias lectoras, el 23º en matemáticas y el 20º en científicas, siendo el 19º país que más gastaba en educación per cápita (OECD, 2003).

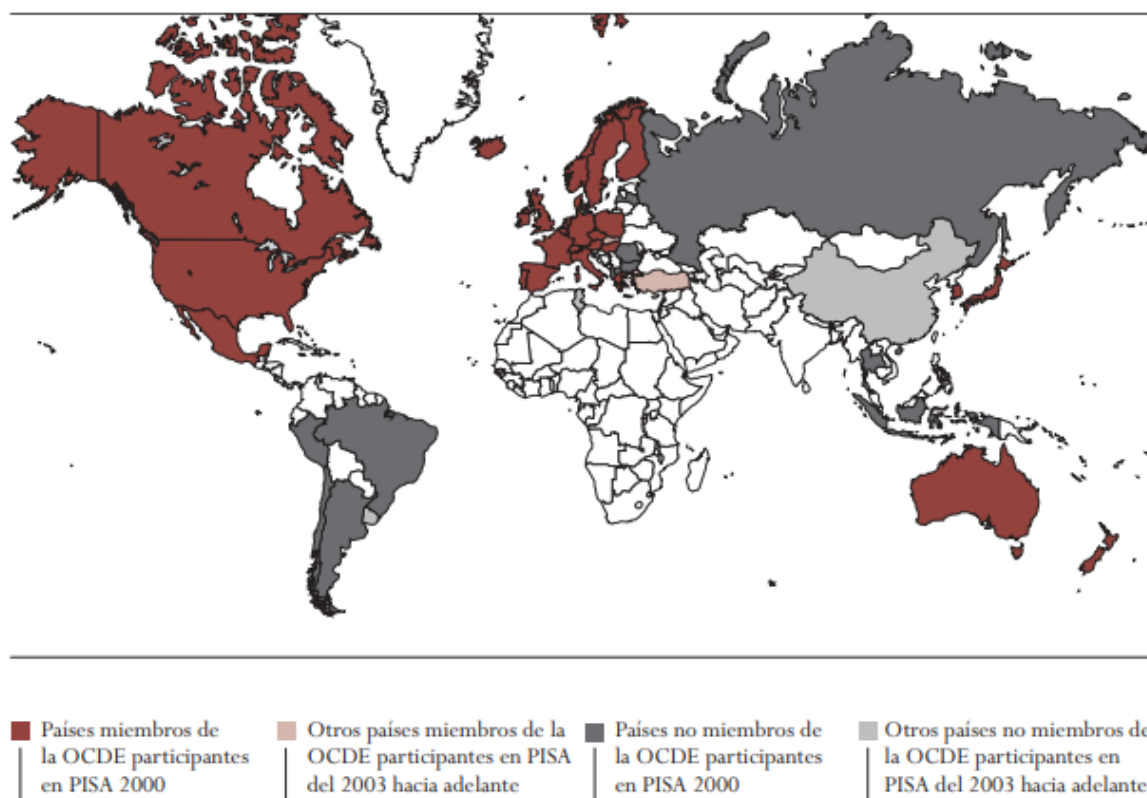


Figura III.33. Países en relación a su participación en PISA (extraído de OECD, 2000)

A raíz de dicho proyecto, el Gobierno de España redacta una nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Educación -LOE- (España, 2002), justificando tal redacción en la integración del sistema educativo conforme lo establecido en la Unión Europea, así como en reducción de la tasa de abandono en la educación secundaria -donde alcanzaba el 25%-, en el rápido incremento de población escolar inmigrante o en la baja clasificación en las competencias medidas por el proyecto PISA.

Para ello, la ley se sustenta en cinco ejes: promoción de la cultura del esfuerzo, orientación del sistema educativo hacia los resultados, universalización de todos los niveles educativos -tanto obligatorios como no obligatorios-, elevación de la consideración social del profesorado y el desarrollo de la autonomía de los centros educativos. Además, estableció itinerarios en los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria e implantó un Programa de iniciación profesional para aquellos que no desearan terminar dichos años.

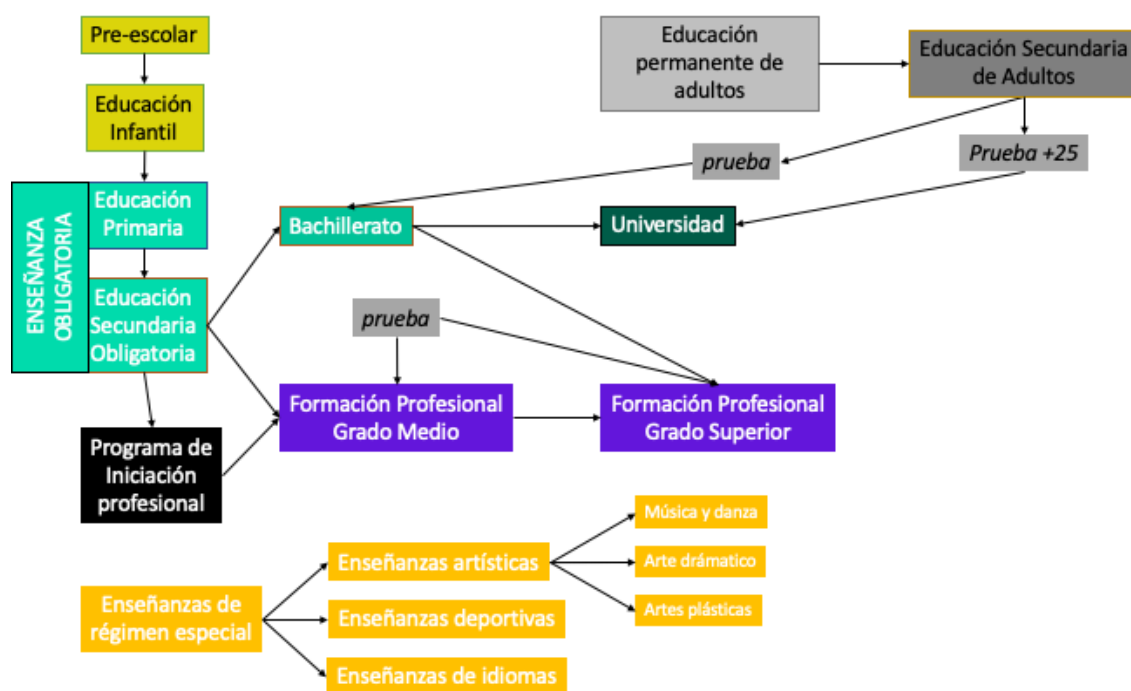


Figura III.34. Sistema educativo con la LOCE (basado en España, 2002)

Con el objetivo de seguir mejorando la calidad de la educación en todos los niveles y para todos los españoles, se recopiló información procedente de las Administraciones educativas, asociaciones y grupos educativos (España, 2006, p. 17159). Tras esta recopilación, se redactó la Ley Orgánica de Educación (2006) que intentó mejorar los resultados del alumnado así como reducir la tasa de abandono escolar en la educación secundaria, integrar e implicar a toda la comunidad educativa -es decir, alumnos, profesores y padres/madres- y cumplir con los objetivos educativos impuestos por la Unión Europea, mediante un sistema flexible que promoviera la libertad, responsabilidad y cooperación entre los estudiantes así como la implantación de un sistema de evaluación de diagnóstico, con carácter formativo y orientador, en el último curso de Primaria y el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

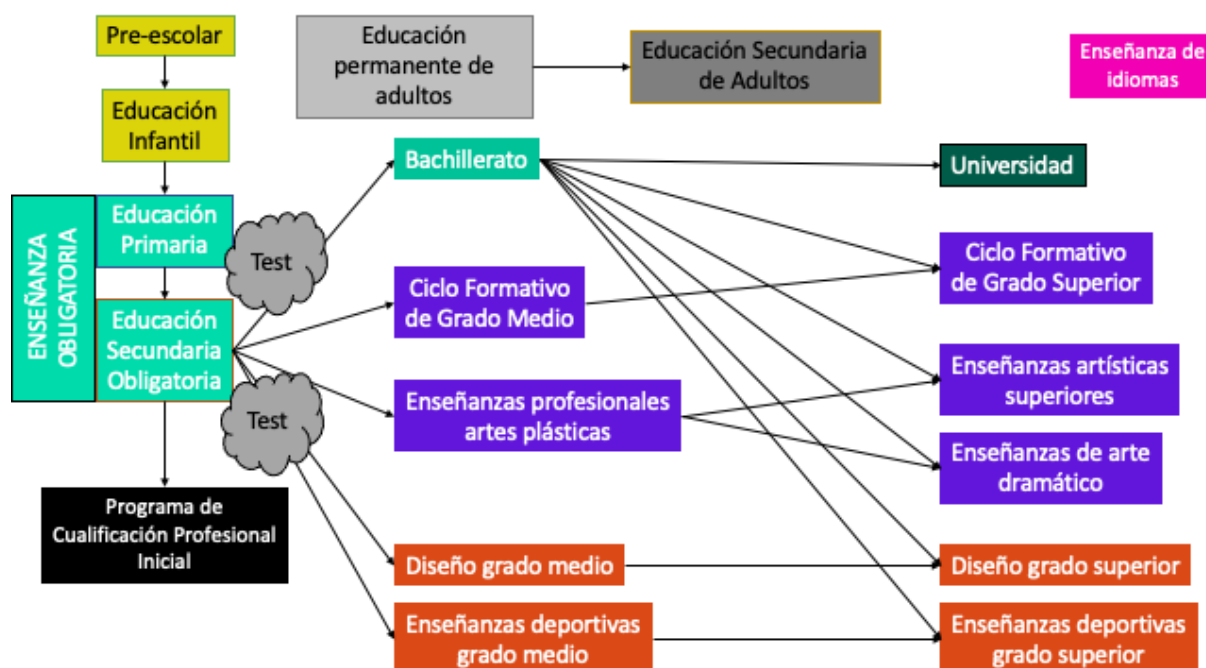


Figura III.35. Sistema educativo en la LOE (basado en España, 2006)

III.3.1.2. Sistema educativo actual

El actual sistema educativo está basado en la LOE (España, 2006), pero con una reforma a través de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE- (España, 2013), cuyo objetivo principal es el de “*formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio*” (España, 2013, p. 97858), ampliando la permeabilidad entre las distintas vías de formación, a fin de facilitar la empleabilidad y posibilitando programas específicos para el alumnado con problemas de rendimiento, cumpliendo así lo que estipula el artículo 27.8 de la Constitución “*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*” (España, 1978, p. 29318). Además, la LOMCE intenta dar mayor peso decisorio a las familias, personalizando la educación lo máximo posible a fin de mejorar el nivel educativo y, así, bajar la tasa de abandono existente.

Uno de los grandes cambios, con respecto a la organización de los estudios, es el de la inclusión de las enseñanzas deportivas y artísticas dentro del marco de la formación profesional, quedando así homogeneizada y regulada dentro de un marco común legal (España, 2013).

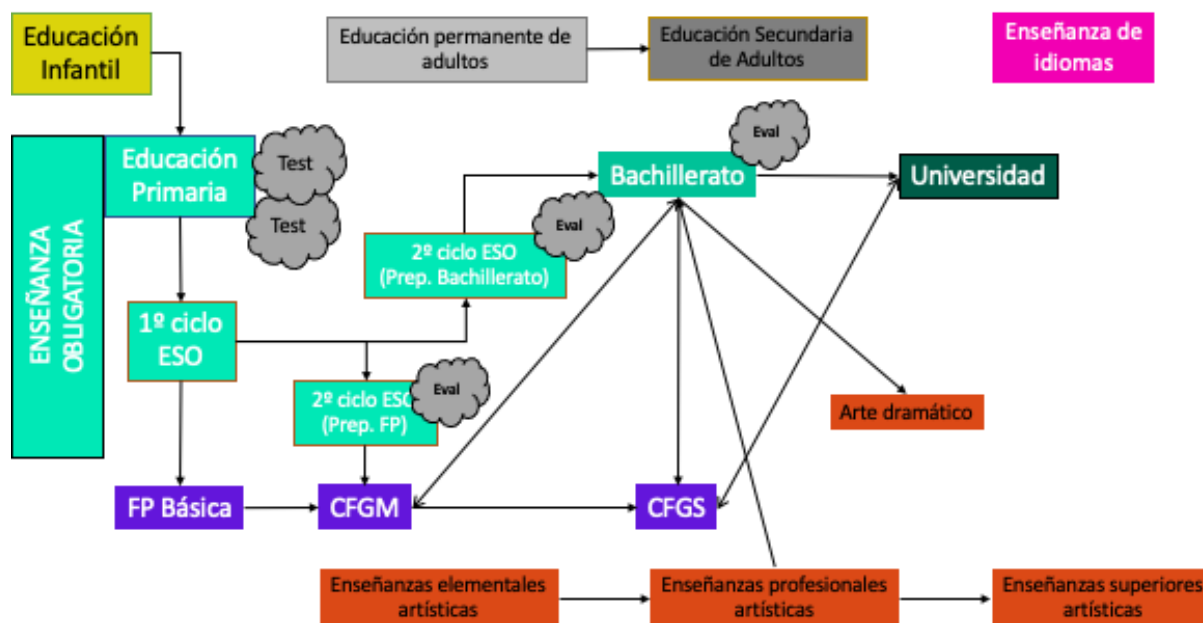


Figura III.36. Sistema educativo con la LOMCE (España, 2013)

Aunque la educación actual está basada en la LOE con las modificaciones de la LOMCE, existe todo un marco legislativo que articula la formación reglada en España, tal y como se muestra en la Tabla III.18.

Tabla III.18. Principales leyes educativas aplicables en Andalucía (España, 2019d, 2019a, 2019b, 2019c, 2019e)

Código	Título	Ámbito	Objeto
Constitución Española (1978)		Nacional	General
Ley Orgánica 7/1980	Libertad religiosa	Nacional	General
Ley Orgánica 8/1985	Reguladora del Derecho a la Educación	Nacional	General
Real Decreto 334/1985	Ordenación de la Educación Especial	Nacional	General
Ley 12/1987	Gratuidad de algunos estudios	Nacional	General
Ley 9/1999	Ley de Solidaridad en Educación	Andalucía	General
Ley 6/2001	Ley de Universidades	Nacional	Universidad
Ley Orgánica 5/2002	Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional	Nacional	Formación Profesional
Real Decreto 943/2003	Flexibilización de la duración de los niveles educativos para alumnos superdotados intelectualmente	Nacional	General
Real Decreto 1125/2003	Establecimiento del sistema europeo de créditos	Nacional	Universidad
Ley 27/2005	Fomento de la educación y la cultura de la paz	Nacional	General
Ley Orgánica 2/2006	Ley Orgánica de Educación	Nacional	General
Real Decreto 1513/2006	Establecimiento de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria	Nacional	Educación Primaria
Real Decreto 1630/2006	Establecimiento de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil	Nacional	Educación Infantil
Ley 17/2007	Ley de Educación de Andalucía	Andalucía	General
Real Decreto 275/2007	Creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar	Nacional	General
Real Decreto 694/2007	Regulación del Consejo Escolar del Estado	Nacional	General
Real Decreto 1393/2007	Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales	Nacional	Universidad
Orden ECI/3960/2007	Establecimiento del currículo en Educación Infantil	Nacional	Educación Infantil
Real Decreto 1614/2009	Ordenación de las enseñanzas artística superiores	Nacional	Educación Artística
Ley 2/2011	Ley de Economía Sostenible	Nacional	Formación Profesional y Universidad
Ley Orgánica 4/2011	LO por la que se modifican la LO 5/2002, 2/2006 y 6/1985	Nacional	Formación Profesional
Real Decreto 99/2011	Regulación enseñanzas oficiales de doctorado	Nacional	Universidad
Real Decreto 1147/2011	Ordenación general de la Formación Profesional	Nacional	Formación Profesional
Real Decreto-Ley 14/2012	Racionalización del gasto público en educación no universitaria	Nacional	General
Ley Orgánica 8/2013	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa	Nacional	General
Decreto Legislativo 1/2013	Ley Andaluza de Universidades	Andalucía	Universidad
Real Decreto 126/2014	Establecimiento del currículo básico en Educación Primaria	Nacional	Educación Primaria
Real Decreto 127/2014	Regulación de la Formación Profesional Básica	Nacional	Formación Profesional
Real Decreto 1105/2014	Establecimiento del currículo básico en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	Nacional	ESO y Bachillerato
Orden ECD/1361/2015	Establecimiento del currículo en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	Nacional	ESO y Bachillerato
Ley 4/2019	Mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y enseñanza no universitaria	Nacional	No Universitaria

En pocas palabras, lo que busca la LOMCE es equipararse a los sistemas educativos que obtuvieron buenos resultados en el proyecto PISA y que han mejorado rápidamente su calidad, simplificando el currículo, flexibilizando las trayectorias formativas así como desarrollando pruebas de evaluación externa -de carácter formativo y de diagnóstico-, promocionando la autonomía y especialización de los centros (España, 2013).

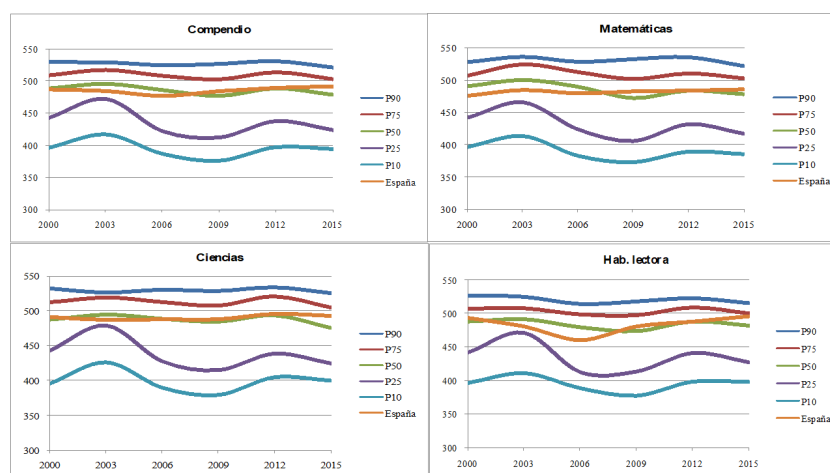


Figura III.37. Evolución de España en el proyecto PISA y de los percentiles clave (fuente: OECD, 2018)

Sin embargo, a pesar de tener la intención de elaborar un sistema educativo competente en comparación con el resto de países de la OCDE (España, 2013), la inversión del Gobierno en educación es cada vez menor (INE, 2019a) y dista mucho de lo que invierten los gobiernos de los países a los que pretende equipararse la LOMCE (MECD, 2019).

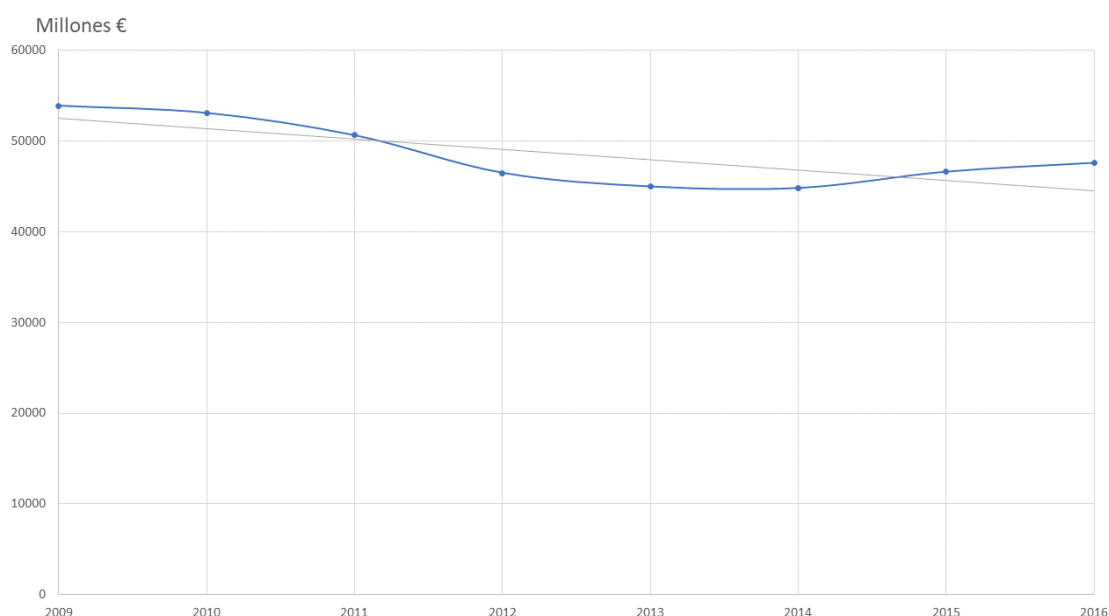


Figura III.38. Evolución del gasto público en educación en el periodo 2009-2016 (INE, 2019a)

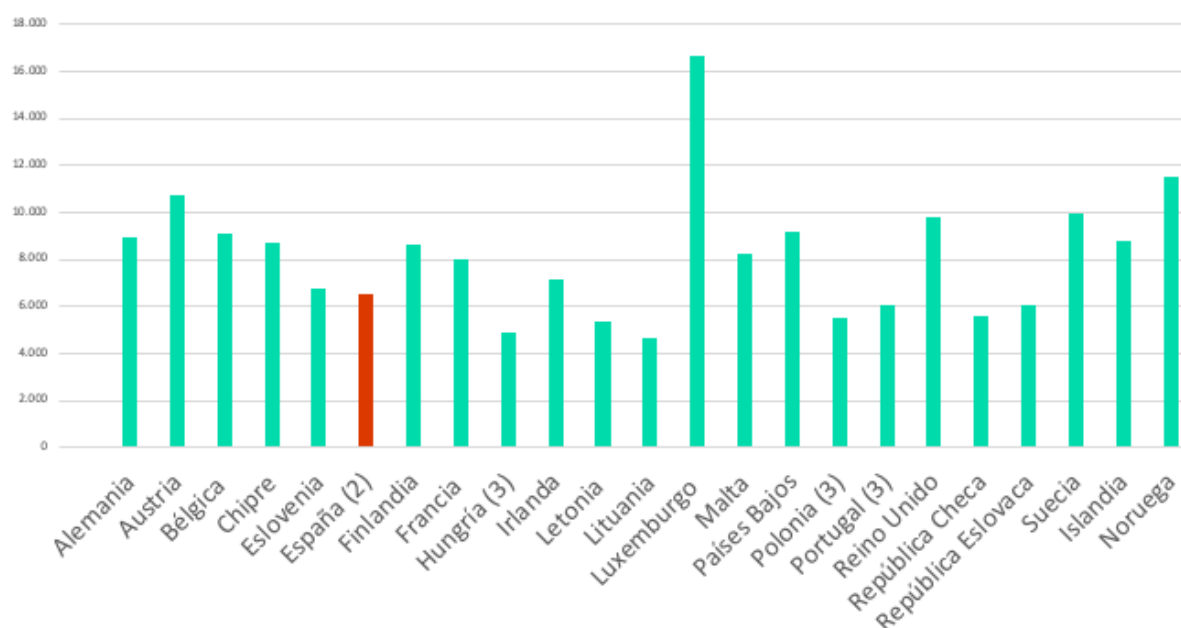


Figura III.39. Comparación del gasto por alumno en varios países (MECD, 2019)

III.3.2. FORMACIÓN NO REGLADA

La educación no reglada, o no formal, es considerada como “*la educación institucionalizada, intencionada y organizada por un proveedor de educación*”, representando una alternativa y complemento a la educación formal y siendo impartida en forma de cursos, talleres o seminarios (UNESCO, 2013).

Este tipo de formación presenta titulaciones carentes de oficialidad, y normalmente se dan en forma de certificaciones de profesionalidad, y pueden cubrir programas que refuerzan y destrezas existentes en el entorno de trabajo o, incluso, formar en la adquisición de habilidades no encaminadas para el entorno laboral; sin embargo, la heterogeneidad de estos programas hace difícil su análisis (UNESCO, 2013)

III.3.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como se ha mencionado en la introducción de este tema, la educación es un tema muy estudiado por la ciencia desde sus inicios. El interés mostrado por ella, amén del interés de los gobiernos por mejorar la calidad de la enseñanza y, por tanto, la educación/formación de su población, hace que cada año crezca el número de investigaciones sobre formación.

Tabla III.19. Evolución de la literatura científica sobre educación (fuente: Web of Science)

	Literatura anglosajona	Literatura castellana	Total
Hasta 2000	815.574	1.963	817.537
2001-2006	407.378	3.642	411.020
2007-2012	769.070	12.719	781.789
2013 - Actualidad	1.371.876	23.291	1.395.167
Total	3.363.898	41.615	3.405.513

Cuando los docentes participan en un programa de intervención de apoyo a la autonomía (ASIP), aprenden a adoptar un estilo motivador hacia los estudiantes que es capaz de aumentar la satisfacción de las necesidades y disminuir la frustración. Ante esto, Cheon et al. (2019) probaron si una experiencia ASIP podría ayudar adicionalmente a los docentes a establecer un clima de clase de aumentar el comportamiento prosocial y disminuir el comportamiento antisocial.

En dicha investigación se descubrió que la participación de los docentes en el ASIP aumenta la enseñanza de apoyo a la autonomía percibida por los estudiantes, disminuyendo la enseñanza de control percibida por los estudiantes. Por tanto, la enseñanza de apoyo a la autonomía se considera un precursor para el establecimiento de un clima de aula entre pares que fomenta la socialización y la disminución antisocial.

Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2019) aplicaron un programa basado en el modelo de enseñanza de responsabilidad personal y social (TPSR) de Hellison, utilizado tradicionalmente en educación física, a otras asignaturas escolares y analizar aspectos relacionados con la motivación y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, entre otras variables.

Los resultados indicaron mejoras en responsabilidad personal y social, el índice de mediador psicológico, el índice de autodeterminación, los comportamientos prosociales y el clima docente, así como una reducción en la desmotivación y los comportamientos antisociales. Por tanto, esta metodología parece ser apropiada para ser implementada en las diferentes asignaturas del plan de estudios para mejorar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación, los comportamientos prosociales y el clima de aula.

Por otro lado, también se está investigando sobre las estrategias de aprendizaje. De esta forma, Bechter et al. (2019) evaluaron los efectos de un programa de capacitación de docentes dirigido al uso de estrategias de aprendizaje basadas en el estudiante. Los resultados revelaron

que los estudiantes presentan una mayor motivación hacia la participación en Educación Física cuando las estrategias de aprendizaje están centradas en el discente en lugar de en el docente.

Kulick et al. (2019) estudiaron la participación deportiva de los adolescentes LGTBi usando un proyecto de investigación de acción participativa en el que se cuestionaban la identidad sexual así como la seguridad al usar vestuarios segregados por sexo. En dicha investigación se encontraron evidencias de que los estudiantes LGTBi practican deporte a una tasa inferior a la de los heterosexuales y cisgénero.

Las consecuencias de las leyes educativas en la asistencia del discente en clase también es objeto de estudio. Así, An et al. (2019) evaluaron la influencia de las leyes educativas de EEUU sobre Educación Física en la asistencia de sus estudiantes, encontrando un impacto positivo en ellos, especialmente en las alumnas.

OBJETIVOS



Universidad
de Jaén

IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se exponen los objetivos generales de esta tesis doctoral, así como cada uno de los objetivos específicos.

Objetivo general

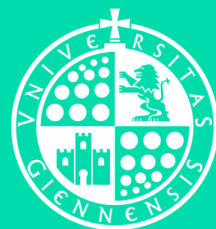
Establecer el perfil psicosocial del adolescente en los centros escolares para diseñar un programa de intervención de judo con el objetivo final de reducir las conductas violentas.

Objetivos específicos

- Estimar el nivel del autoconcepto, así como de cada una de sus dimensiones, de los adolescentes españoles tras la primera quincena de confinamiento, asociando dichos niveles a la práctica regular de actividad física y artes marciales (**Artículo 1**).
- Valorar el nivel del autoconcepto de los adolescentes durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19, a fin de comparar con los valores previos a la pandemia, valorar los efectos que éste tuvo en dicho constructo y cada una de sus dimensiones, estimando el efecto que la práctica regular de actividad física tuvo en él y discriminando por géneros (**Artículo 2**).
- Analizar las propiedades psicométricas del cuestionario AutoForma 5 (AF5) para evaluar el autoconcepto, y sus dimensiones, en adolescentes españoles durante el confinamiento de la pandemia debida a la COVID-19 (**Artículo 3**).
- Revisar la bibliografía existente en la literatura científica para descubrir la asociación entre la práctica de artes marciales y conductas violentas, a fin de evaluar la utilidad de su inclusión en el currículum de Educación Física en Educación Secundaria (**Artículo 4**).
- Determinar los niveles de práctica de artes marciales, autoconcepto y conductas violentas en jóvenes adultos españoles, así como establecer la asociación entre el autoconcepto -y sus distintas dimensiones- con los distintos tipos de conductas violentas y la práctica de artes marciales (**Artículo 5**).

- Definir los niveles de conductas violentas, clima motivacional percibido y práctica de artes marciales en estudiantes universitarios de Educación Física, así como establecer la correlación entre la práctica de artes marciales, las distintas manifestaciones de la violencia y el clima motivacional percibido por el alumno **(Artículo 6)**
- Identificar los niveles de inteligencia emocional, autoconcepto y conductas violentas en jóvenes españoles con el fin de asociar el grado de asociación existente entre ellos para la reducción de las conductas violentas **(Artículo 7)**
- Establecer la asociación existente entre la aplicación de un programa de intervención de judo en Educación Secundaria y características psico-sociales tales como el clima motivacional, el autoconcepto, la inteligencia emocional y las conductas violentas **(Artículo 8).**

MATERIAL Y MÉTODOS



Universidad
de Jaén

V. MATERIAL Y MÉTODOS

A continuación, se abordan los componentes del trabajo de investigación. Por tanto, en las siguientes páginas se detallan el diseño y planificación de la investigación, así como la muestra participante en ella. Además, se describen las variables e instrumentos utilizados para la obtención de datos, así como el procedimiento para la recogida de datos y las técnicas estadísticas empleadas.

V.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de los estudios realizados se divide en cuatro modalidades. La primera modalidad consiste en la adaptación y validación de un cuestionario (**artículo 3**), la segunda consiste en una revisión sistematica (**artículo 4**), la tercera consiste en un diseño quasi-experimental (**artículo 8**) en el que se realiza un programa de intervención para establecer la asociación entre dicho programa y distintas variables, y la cuarta consiste en distintos artículos de corte transversal y carácter descriptivo (**artículos 1, 2, 5, 6 y 7**) con intención de analizar la incidencia de ciertas variables en una población en un momento concreto (Gutiérrez-Dávila y Oña-Sicilia, 2005; Hernández-Sampietri et al., 2006; Manterola et al., 2019).

Así, se determinan parámetros sociodemográficos, psicosociales, académicos y de actividad deportiva en la etapa de la adolescencia. Dicho análisis se realizó en el contexto del adolescente mediante recogida de información en los centros de Educación Secundaria y Universidades de España. La recogida de información tuvo lugar entre los cursos escolares 2019/2020 y 2021/2022.

Es, por tanto, que se expone a continuación (Tabla V.1) la planificación de esta investigación, la cual se organiza en cuatro fases realizadas con la siguiente temporalización:

Tabla V.1. Fases de elaboración del plan de investigación

PRIMERA FASE - CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
Febrero 2019 a Septiembre 2019	PASO 1. Definición del problema de investigación
	PASO 2. Elaboración de las propuestas para el trabajo metodológico de la tesis
	PASO 3. Concreción de las acciones de la investigación
	PASO 4. Revisión bibliográfica
SEGUNDA FASE - TRABAJO DE CAMPO	
Septiembre 2019 a Mayo 2021	PASO 5. Selección de las técnicas de recogida de datos
	PASO 6. Selección de la muestra de la población
	PASO 7. Estancia
	PASO 8. Aplicación del programa de intervención
TERCERA FASE – RECOPIACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN	
Mayo 2021 a Diciembre 2021	PASO 9. Recopilación de documentos para su análisis
	PASO 10. Análisis y procesamiento de la información
	PASO 11. Ordenación de la información para la elaboración del informe
CUARTA FASE – ESCRITURA Y ELABORACIÓN DEL INFORME	
Diciembre 2021 a Julio 2022	PASO 12. Elaboración de informes y publicación de datos
	PASO 13. Elaboración del informe final
	PASO 14. Presentación del informe

V.2. MUESTRA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se procederá a la descripción de la muestra utilizada en esta investigación, tanto desde un análisis contextualizado en lo social a otro orientado a la caracterización de dicha muestra.

V.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La división territorial de lo que, hoy en día, se conoce como Andalucía en dos es algo histórico y comprende los reinos de Granada y Jaén hasta la aparición de la división territorial por provincias (España, 1833) o Granada, según la reforma de Escosura de 1847 (Lacomba, 1998); por tanto, está compuesta por las provincias actuales de Málaga, Granada, Almería y Jaén.

Por tanto, en este apartado se va a realizar una contextualización geográfica y social de las cuatro provincias que componen dicha Andalucía oriental, así como una caracterización de la muestra que compone la investigación.

V.2.1.1. Contexto geográfico y social

Este trabajo de investigación se realiza sobre la población adolescente de Andalucía oriental, una subregión de la Comunidad Autónoma de Andalucía, una región histórica dentro del reino español fruto de la confluencia e influencia de numerosos pueblos y culturas: desde Tartessos hasta Castilla. Sin embargo, es difícil establecer la historia de lo que denominamos Andalucía oriental hasta que los Reyes Católicos sitiaron el antiguo Reino de Granada en el s. XV.



Figura V.1. Reino de Granada antes de la conquista por los Reyes Católicos en el s. XV (Fuente: Geografiainfinita.com)

Tras la conquista del territorio, lo que hoy en día conocemos como Andalucía estaba dividido en cuatro subregiones o reinos: Sevilla, Córdoba, Granada y Jaén. Dicha división permaneció inalterada hasta la división territorial de Isabel II en 1833, donde el reino de Córdoba quedó incluido en el de Sevilla, y pasó a denominarse Andalucía occidental, y el de Jaén en el de Granada, pasándose a denominarse Andalucía oriental. Dicha división territorial permaneció hasta que Franco unificó en la misma región y, años más tarde, pasara a formarse la Comunidad Autónoma de Andalucía.



Figura V.2. Andalucía oriental según la actual división de España (Fuente: Wikipedia)

Como tal, Andalucía oriental ocupa una superficie de 42.224km², el 48.20% del total de la superficie de la Comunidad Autónoma de Andalucía y el 8.34% del total del territorio nacional. Limita al oeste con Andalucía occidental, al norte con Castilla-La Mancha a través de Sierra Morena, al este con Murcia y el mar Mediterráneo, y al sur con el propio mar Mediterráneo y África a través del estrecho de Gibraltar.

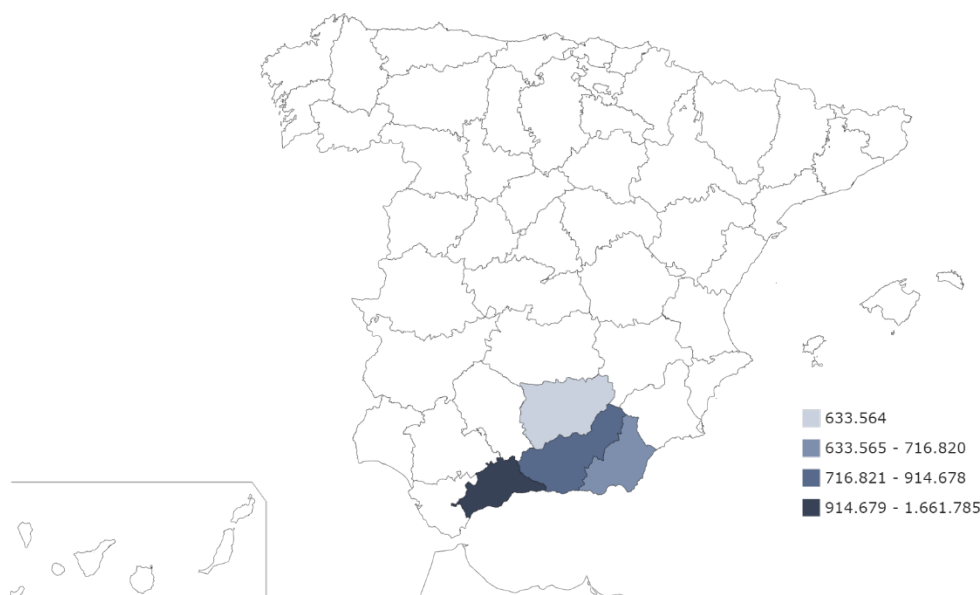


Figura V.3. Censo de las cuatro provincias de Andalucía oriental (Fuente: Instituto Nacional de Estadística)

Andalucía oriental tiene un censo de 3.926.847 habitantes repartidos en sus 477 municipios -el 52% de ellos son de menos de 2.000 habitantes y 36 municipios de más de 20.000 habitantes, siendo representada la población femenina por el 50,5% y la masculina por el 49,5% (INE, 2019) y concentrándose la mayor parte de la población alrededor de las capitales y en la Costa del Sol, siendo Málaga la provincia más poblada aun siendo la de menor extensión (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2019a). Su densidad de población está en la media nacional -93 habitantes/km²-, aunque existe una gran diferencia entre provincias, siendo la más densa Málaga con 226 habitantes/km² y la menos Jaén con 72,6 habitantes/km² (INE, 2019).



Figura V.4. Distribución de la población en España (arriba) y Andalucía oriental (abajo) (Fuente: INE)



Figura V.5. Demografía de la población en Andalucía en 2018 (Fuente: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía)

Tabla V.2. Extensión territorial y población de Andalucía oriental y sus provincias, así como su porcentaje con Andalucía y España (INE, 1995, 2019)

Territorio	Superficie	% And oriental	% Andalucía	% España	Población	% And oriental	% Andalucía	% España

Almería	8.775	20,78	10,02	1,73	706.870	18,04	8,39	1,51
Granada	12.647	29,95	14,44	2,50	919.426	23,46	10,91	1,96
Jaén	14.496	31,96	15,41	2,67	631.886	16,12	7,50	1,35
Málaga	7.306	17,31	8,34	1,44	1.660.944	42,38	19,71	3,54
Andalucía oriental	42.224	100,00	48,20	8,34	3.919.126	100,00	46,51	8,35
Andalucía	87.599	-	100,00	17,31	8.426.405	-	100,00	17,95
España	505.990	-	-	100,00	46.934.632	-	-	100,00

V.2.1.1.1. Almería

Almería es una provincia situada en el sureste de Andalucía oriental, que cuenta con una extensión de 8.775km², y que limita al norte y al oeste con la provincia de Granada, al este con Murcia y al sur con el mar Mediterráneo.



Figura V.6. Comarcas de Almería (Fuente: Wikimedia)

El total de la provincia tiene un censo de 706.870 habitantes -lo que implica una densidad de población de 80,55 habitantes/km²-, aunque la mayor parte de la población se concentra en la Comarca metropolitana de Almería y en el Poniente Almeriense, siendo su núcleo más poblado es el de la capital homónima con 198.833 habitantes. (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2019b).

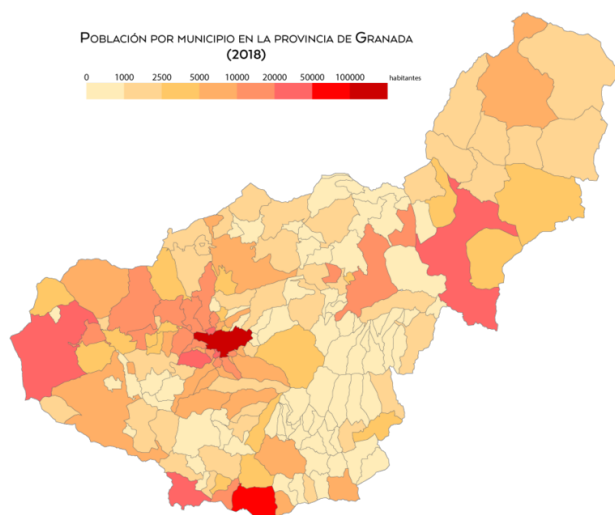


Figura V.9. Población por municipios de la provincia de Granada (Fuente: Wikipedia)

V.2.1.1.3. Jaén

Jaén es una provincia situada al norte de Andalucía oriental, con 14.496 km², tratándose de uno de los cuatro reinos históricos de Andalucía, y que limita al oeste con Córdoba, al norte con Ciudad Real a través de Sierra Morena, al este con Albacete y al sur con Granada.



Figura V.10. Comarcas de Jaén (Fuente: Wikimedia)

Su población total es de 631.883 habitantes, lo que hace una densidad de población de 43,59 habitantes/km² -la más baja de Andalucía oriental-. Su núcleo más poblado es el de la capital homónima, con 112.999 habitantes, aunque también tiene núcleos bastante poblados como Linares, Úbeda o Andújar; no obstante, la mayor parte de la población se concentra en el área metropolitana de Jaén (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2019b).

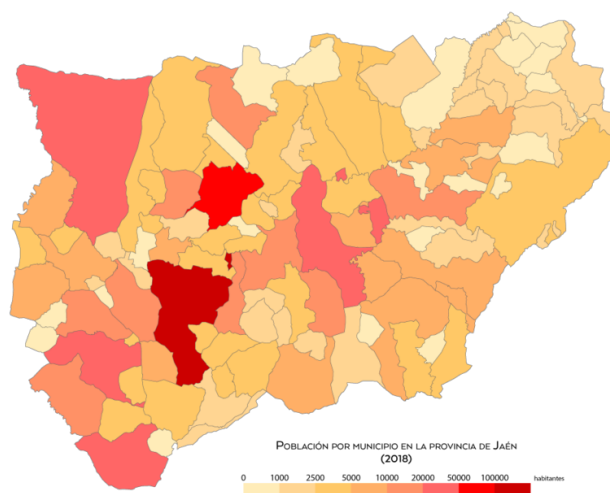


Figura V.11. Población de Jaén por municipios (Fuente: Wikipedia)

V.2.1.1.4. Málaga

Málaga es la provincia más pequeña de la subregión, con 7.308 km², y limita al sur con el mar Mediterráneo, al oeste con Cádiz, al este con Granada y al norte con Córdoba y Sevilla.



Figura V.12. Mapa de Málaga por comarcas (Fuente: Wikimedia)

Cuenta en su totalidad con una población de 1.660.944 habitantes -lo que hace una densidad de población de 227,28 habitantes/km²-. Su núcleo más poblado es la capital homónima, con 574.654 habitantes, aunque tiene otros núcleos por encima de los 80.000 habitantes como son Marbella, Vélez-Málaga y Mijas, concentrándose la mayor parte de la población en el área metropolitana de Málaga y la Costa del Sol Occidental (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2019b).

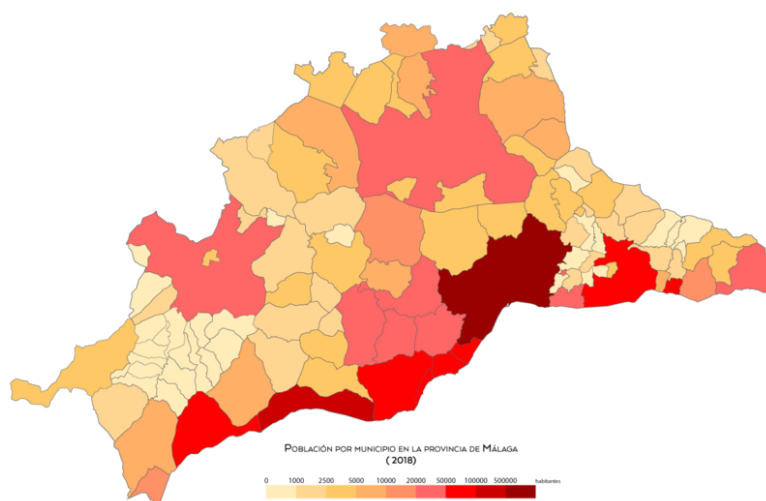


Figura V.13. Población de Málaga por municipios (Fuente: Wikipedia)

V.2.2. LA MUESTRA

En este apartado se detalla la muestra utilizada para la elaboración de esta tesis doctoral, desglosada según los artículos presentados en este informe.

En el artículo 1 participaron 136 participantes, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Con respecto al género, el 54 (39,7%) correspondían a personas de género masculino y 82 (60,3%) al femenino.

En el artículo 2 participaron un total de 502 sujetos, con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años. De ellos, 366 (72,9%) fueron evaluados antes del confinamiento y 136 (27,1%) fueron evaluados durante el confinamiento. Con respecto al género, la muestra pre-confinamiento se dividió en 192 (52,5%) mujeres y 174 (47,5%) hombres, mientras que la muestra durante el confinamiento consistió en 82 (60,3%) mujeres y 54 (39,7%) hombres.

De manera similar, en el artículo 3 participaron 534 adolescentes españoles, con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, los cuales estaban representados por 212 (39,7%) hombres y 322 (60,3%) mujeres.

En la revisión sistemática del artículo 4, tras proceder al filtrado de artículos, la muestra consistió en 37 artículos que estudiaron la asociación entre la práctica de artes marciales y las conductas violentas.

La muestra de los artículos 5 y 6 está compuesta por 457 estudiantes universitarios, de los cuales 270 (59,1%) son hombres y 187 (40,9%) mujeres. Las edades de los sujetos que participaron en estos estudios estuvieron comprendidas entre los 18 y los 25 años.

En el artículo 7 participaron 457 jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y los 25 años, de los cuales 270 (59,1%) fueron hombres y 187 (40,9%) fueron mujeres.

En el programa de intervención del artículo 8 participaron 139 adolescentes de un centro de Educación Secundaria de Málaga, de los cuales 70 (50,4%) eran de género masculino y 69 (49,6%) de género femenino, teniendo edades comprendidas entre los 11 y los 16 años.

Por tanto, la muestra total de esta tesis doctoral se compone de 2.089 jóvenes de entre 12 y 25 años. A fin de calcular el error muestral, siguiendo las indicaciones de Álvaro-González (2015), Rodríguez-Osuna (2001) y Vilches-Aznar (2015) para calcular la fórmula que aparece en la figura V.14. La técnica de muestreo utilizada para seleccionar la muestra fue realizada por conveniencia. Ya que, según Díaz (2006), es el investigador el que decide qué sujetos forman parte de la muestra en función de la disponibilidad de éstos; así, se realizó una aleatorización por grupos naturales (Murray et al., 2004).

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1 - P) \cdot (N - n))}{n \cdot (N - 1)}}$$

Figura V.14. Fórmula para calcular el error muestral

Los datos que figurarán en esta fórmula son los siguientes: N = tamaño del universo; K = nivel de confianza (para 1-a = 0,95; K = 1,96); P = Proporción de una categoría de la variable ((1-P) varianza en caso de que se distribuya binomialmente); n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo asumido a cometer en torno a la proporción).

Antes de realizar las operaciones hay que considerar primero el universo, es decir, la población de estas edades de Andalucía oriental. En la siguiente tabla se puede comprobar el tamaño del universo en Andalucía oriental.

Tabla V.3 Tamaño del universo de estudio, por provincias, grupos de edad y total de Andalucía oriental (INE, 2021)

Rango edad	Población
Almería	
10-14 años	43.251
15-19 años	39.473
20-24 años	40.666
Granada	
10-14 años	51.282
15-19 años	50.162
20-24 años	50.329
Jaén	
10-14 años	32.973
15-19 años	33.612
20-24 años	35.355
Málaga	
10-14 años	96.988
15-19 años	91.208
20-24 años	85.372
Andalucía oriental	
10-14 años	224.494
15-19 años	214.455
20-24 años	211.722
TOTAL	650.671

Por tanto, los datos del error muestral en función del tamaño de la muestra en relación con el universo son los que se muestran en la tabla V.4:

Tabla V.4. Datos de la distribución muestral

Estrato	N	K	P	n	e
Adolescentes	650.671	1,96	0,50	2.089	0,02

V.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDAS DE DATOS

En este apartado se explican las técnicas de investigación a realizar para la elaboración de la tesis doctoral -es decir, los instrumentos estrategias y análisis documental- que son “*los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos, obteniendo información de manera reducida de un modo sistemático e intencional de la realidad social que hemos pretendido estudiar y que nos va a resultar más fácil tratar y de analizar*” (González-Valero, 2018; Rodríguez et al., 2005). Estas técnicas, según Gutiérrez-Dávila y Oña-Sicilia (2005), permiten bien el acceso a la documentación, ya sea la identificación del problema y el planteamiento de las hipótesis o la facilitación del contraste de los resultados con la realidad.

Para la selección de los instrumentos de recogida de datos, se han tenido en cuenta el objeto de estudio, los objetivos de la investigación, el contexto, el marco teórico del problema y el diseño de la investigación, con el objetivo de hacerlo con concordancia a éstos. Además, tal y como sugieren Gutiérrez-Dávila y Oña-Sicilia (2005, p. 148), dichos instrumentos se caracterizan por una escasa intervención para evitar errores y, tal y como completan Hernández-Sampietri et al. (2006), deben tener confiabilidad y validez para su elección. Por tanto, para la consecución de los objetivos y el análisis e interpretación de los datos obtenidos, se ha utilizado una metodología de tipo cuantitativa.

A fin de obtener los datos de la manera más objetiva, manteniendo la independencia y externalización que exige Gil-Pascual (2016), se decidió optar por la selección del cuestionario como instrumento central de recogida de información, ya que es una técnica indirecta con preguntas estructuradas aunque necesita de la voluntad y sinceridad de los sujetos (Gutiérrez-Dávila y Oña-Sicilia, 2005). No obstante, es una herramienta eficaz y rápida que puede llegar a un gran número de sujetos, facilitando su análisis (Carretero-Dios y Pérez, 2005; González-Valero, 2018). El cuestionario es una herramienta usada en diferentes contextos que consiste en preguntas estandarizadas acerca de una o más variables, realizando una encuesta por muestra (Corbeta, 2007; Gutiérrez-Dávila y Oña-Sicilia, 2005; Hernández-Sampieri et al., 2006)

Para esta investigación se han usado cinco instrumentos/cuestionarios estructurados en preguntas cerradas y validados por sus correspondientes autores: el primero de ellos es de tipo sociodemográfico con cuestiones académicas “*Ad-hoc*”; luego, el cuestionario “*Autoconcepto forma 5. (AF-5)*”; después, el cuestionario del “*Clima motivacional percibido en el deporte 2 (PMSCQ-2)*”, en cuarto lugar el “*Inventario de Inteligencia Emocional de Schutte (SSRI)*” y, por último, la “*Escala de conducta violenta en la escuela*”.

V.3.1. VARIABLES

En este apartado se debe indicar que las variables han sido seleccionadas en función del problema planteado y están justificadas de manera patente en los objetivos planteados en el apartado anterior.

V.3.1.1. Variables generales

Con el objetivo de seleccionar las variables descriptivas, se han tomado en cuenta aspectos que pudieran marcar la diferencia en alguna etapa del proceso de la investigación. Así, dichas variables quedan recogidas en la siguiente tabla:

Tabla V.5. Lista de variables generales

Variable	Categorías	
Sexo	Hombre	
	Mujer	
Edad	de 13 a 18 años	
Población de residencia	Rural (menos de 2.000 habitantes)	Pequeña ciudad (entre 20.000 y 80.000)
	Pueblo (entre 2.000 y 20.000 habitantes)	Ciudad (más de 80.000)
Titularidad del centro	Público	
	Privado-concertado	
	Privado	
Curso actual	Curso en el que estudia	

V.3.1.2. Variables físico-deportivas

Para la selección de las variables físico-deportivas se han tenido en cuenta aquellos aspectos que pudieran ser de mayor interés para solucionar el problema planteado. Por esto, las variables seleccionadas están recogidas en la siguiente tabla:

Tabla V.6. Lista de variables físico-deportivas

Variable	Categorías	
Práctica deportiva fuera del contexto educativo	Dicotómica: Sí/No	
Tiempo dedicado a la práctica deportiva fuera del contexto educativo	Nada	
	Menos de 1 hora/semana	
	Entre 1 hora/semana y 3 horas/semana	
	Más de 3 horas/semana	
Modalidad deportiva principal	No practica	
	Deporte individual sin contacto	
	Deporte individual con contacto	
	Deporte colectivo con contacto	
	Deporte colectivo sin contacto	
Práctica (en el presente o pasado) de artes marciales	Dicotómica: Si/No	
Tipo de arte marcial practicada	Kárate	MMA
	Judo	Boxeo
	Taekwondo	Aikido
	Jiu Jitsu	Otras

V.3.1.3. Variables psicosociales

A continuación, se detallarán las variables psicosociales que se analizarán a través de la investigación.

V.3.1.3.1. Clima motivacional

Esta variable se mide a través de dos categorías y distintas sub-categorías: clima-tarea (aprendizaje cooperativo, esfuerzo/mejora y papel importante) y clima-ego (castigo por errores, reconocimiento desigual y rivalidad entre los miembros del grupo).

V.3.1.3.2. Inteligencia emocional

Esta variable se mide como constructo tetrafactorial formado por cuatro dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad.

V.3.1.3.3. Conducta violenta

Esta variable se divide en dos categorías: Agresión Manifiesta/Directa o Agresión Relacional/Indirecta; cada una de estas categorías se divide en tres subcategorías: pura, reactiva e instrumental.

V.3.1.3.4. Autoconcepto

Esta variable se divide en cinco dimensiones: autoconcepto físico, autoconcepto familiar, autoconcepto académico, autoconcepto social y autoconcepto emocional.

V.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

A continuación, se exponen los instrumentos y herramientas escogidos para recoger información en este trabajo de investigación.

V.3.2.1. Cuestionario ad-hoc

Esta herramienta se trata de un cuestionario de elaboración propia y autorregistro (ANEXO 1) en el que están incluidas todas las variables sociodemográficas (identificación, sexo, edad y tipo de población de residencia) y las académicas (titularidad del centro y curso que estudia el sujeto). Asimismo, se incluyen aquellas variables físico-deportivas que presentan interés en este estudio (práctica o no de deporte fuera del entorno escolar y cuantía de ésta,

modalidad deportiva principal así como la práctica presente/pasada de artes marciales y tipo practicado).

V.3.2.2. Autoconcepto Forma 5

Este cuestionario, también denominado AF 5 (ANEXO 2), fue creado por García y Musitu (1999) con el fin de evaluar las dimensiones social, académico/profesional, emocional, familiar y físico en personas a partir de 10 años cuya aplicación y corrección dura, aproximadamente, 15 minutos. En total, se trata de un cuestionario compuesto por 30 ítems puntuados según escala Likert de 1 a 5, donde 1 = Nunca y 5 = Siempre, en el que se cubren las cinco dimensiones del autoconcepto, según el modelo de Shavelson, et al. (1976):

- Autoconcepto académico: ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26.
- Autoconcepto social: ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27.
- Autoconcepto emocional: ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28.
- Autoconcepto familiar: ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29.
- Autoconcepto físico: ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30.

Este test ha sido usado por multitud de estudios, lo cual avala su idoneidad para obtener datos en esta investigación. Entre otros, por ejemplo, Chacón-Cuberos (2018) y Galindo-Domínguez (2019) lo usaron en estudiantes de Educación Primaria. Por otro lado, ha sido también usado en poblaciones de adolescentes por Álvaro-González (2015), Castro-Sánchez (2016) y estudiantes universitarios por García et al. (2018). Suriá-Martínez et al. (2019). Zurita-Ortega et al. (2018) validaron este test en una población judoka obteniendo una fiabilidad de $\alpha=0.849$, lo que indica valores aceptables según Campo-Arias y Oviedo (2008).

V.3.2.3. Perceived Motivational Climate In Sport Questionnaire 2

Este cuestionario, o PMCSQ (ANEXO 3), tal y como apuntan Castro-Sánchez (2016) y González-Valero (2018), lo crearon Newton et al. (2000), aunque la validación al castellano vino dada por González-Cutre et al. (2008) y se compone de 33 ítems puntuados según escala de Likert de 1 a 5, donde 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo, en el que se cubren las dimensiones de las dos orientaciones del clima motivacional:

- Clima orientado a la tarea
 - Aprendizaje cooperativo: ítems 11, 21, 31 y 33

- Esfuerzo/Mejora: ítems 1, 8, 14, 16, 20, 25, 28 y 30
- Papel importante: ítems 4, 5, 10, 19 y 32
- Clima orientado al ego
 - Castigo por errores: ítems 2, 7, 9, 15, 18 y 27
 - Reconocimiento desigual: ítems 3, 13, 17, 22, 24, 26 y 29
 - Rivalidad entre miembros: ítems 6, 12 y 23

Es un cuestionario ampliamente utilizado dentro de la comunidad científica, lo que hace que sea idóneo para su utilización en esta investigación. Así, por ejemplo, ha sido utilizado para niños estudiantes de Educación Primaria por Chacón-Cuberos (2018) y Ramírez-Granizo et al. (2019). Por otro lado, Castro-Sánchez (2016) y González-Cutre et al. (2008) lo usaron en estudiantes adolescentes. Dentro del deporte, por ejemplo, Bae et al. (2017) lo aplicaron en una población de atletas olímpicos coreanos; Newton et al. (2000), por su lado, examinaron las propiedades psicométricas del cuestionario en una muestra de atletas femeninos, mientras que Øvretveit et al. (2018) lo aplicaron en practicantes de Jiu-Jitsu brasileño y Rodenas-Cuenca (2019) en una población de fútbol femenino mexicano.

V.3.2.4. Schutte Self-Report Inventory

Este cuestionario fue diseñado por Schutte et al. (1998) y adaptado a la lengua castellana por García-Coll et al. (2013), con el objetivo de evaluar la inteligencia emocional mediante un modelo de cuatro dimensiones (percepción emocional, gestión auto-emocional, gestión hetero-emocional y utilización emocional) mediante una escala Likert donde *1 = totalmente en desacuerdo* y *5 = totalmente de acuerdo*.

- Percepción emocional: ítems 2, 3, 9, 11, 13, 20 y 29.
- Gestión auto-emocional: ítems 8, 14, 17, 18, 21, 24, 27 y 30.
- Gestión hetero-emocional: ítems 1, 4, 5, 7, 10, 12, 15, 23, 25 y 28.
- Utilización emocional: ítems 6, 16, 19 y 26.

Este instrumento se ha usado dentro de la comunidad científica, específicamente en poblaciones deportistas (Castro-Sánchez et al., 2018b; Castro-Sánchez et al., 2019d; García-Coll et al., 2013; Malinauskas y Malinauskiene, 2018), estudiantes adolescentes/universitarios (Akelaitis y Lisinskiene, 2018; Malinauskas et al., 2018; Malinauskas y Malinauskiene, 2021; Sharon y Grinberg, 2018; Zeidner et al., 2005), y Halicka-Maslowska et al. (2021) lo usaron

para asociar la inteligencia emocional con conductas disruptivas. García-Coll et al. (2013) obtuvieron una fiabilidad general de $\alpha = 0.90$, lo que lo hace un test aceptable (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

V.3.2.5. Escala de conductas violentas en la escuela

Este test, según apunta Vilches-Aznar (2014), fue creado por Little et al. (2003) y adaptado al español por el Grupo Lisis (Estévez, 2005). El protocolo evalúa seis subescalas de la conducta agresiva, la mitad versa sobre la agresión instrumental mientras que la otra mitad lo hace sobre la reactiva, mediante 25 ítems puntuados de 1 a 4 donde 1=*Nunca* y 4=*Siempre*:

- Agresión directa
 - Pura: ítems 1, 7, 13 y 19.
 - Reactiva: ítems 8, 11, 14, 20
 - Instrumental: ítems 3, 9, 15, 21 y 25.
- Agresión indirecta
 - Pura: ítems 4, 10, 16 y 22.
 - Reactiva: ítems 2, 5, 17 y 23.
 - Instrumental: ítems 6, 12, 18 y 14.

Este test se ha utilizado en diversos estudios científicos que avalan su idoneidad en su utilización en este estudio en poblaciones similares tales como niños (Chacón-Cuberos et al., 2018a; Chacón-Cuberos et al., 2017b; Puertas-Molero et al., 2017; Sánchez-Zafra et al., 2018; Zambrano-Villalba y Almeida-Monge, 2018) y adolescentes (Bautista-Gómez, 2017; Pérez-Cortés, 2015; Tapia-Chacón, 2019; Zurita-Ortega et al., 2017b, 2018a).

V.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En este apartado se detallan las tareas que se han llevado a cabo durante la fase de trabajo de campo para la recogida de la información, paso previo al análisis estadístico de los datos. Antes de realizar la recogida de información, se realizó una búsqueda bibliográfica para identificar el problema. Tras este paso, se procedió a contactar con los distintos departamentos implicados, ya fuera en los centros de Educación Secundaria como en los universitarios, solicitando la colaboración para la participación en cada estudio previa explicación de la naturaleza del estudio.

Opazo (2011) postula la ética del investigador educativo para beneficiar tanto a los participantes como al investigador; por tanto, la investigación siguió las recomendaciones del Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Granada, codificada 1230/CEIH/2020, y los principios de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2009). En esta línea, se aseguró tanto la voluntariedad de la participación como la transparencia, anonimato y confidencialidad de la información en cada estudio; en el estudio 8 se aseguró el anonimato mediante una codificación.

A fin de asegurar dicha ética investigadora como para aclarar cualquier duda o imprevisto presentado, los investigadores se encontraron presentes durante el proceso de recogida de información. Este proceso tuvo lugar en horario escolar y de forma presencial, a excepción de los estudios 1, 2 y parte del 3 que, por el confinamiento sufrido por la pandemia de la COVID-19, fue online.

Los estudios 1, 2, 5, 6 y 7 fueron llevados a cabo a través de un cuestionario elaborado a través de Google Forms, contactando con los sujetos mediante las redes sociales o canales de comunicación de los centros educativos, mientras que el estudio 8 fue llevado a cabo a través de un cuestionario hecho en papel. Aquellos cuestionarios que fueron cumplimentados de forma incorrecta fueron desechados.

El estudio 4 se llevó a cabo entre julio y agosto de 2020 mediante una revisión sistemática en distintas bases de datos, seleccionando aquellos artículos que correlacionaban los deportes de combate con conductas disruptivas.

V.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

Para la realización del análisis estadístico de los datos, se empleó el coeficiente alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad de los instrumentos y la consistencia interna de sus ítems, fijándose el Índice de Confiabilidad en 95,5%. Con esta referencia, un valor próximo a 1 indica una alta fiabilidad, asumiendo por tanto que los ítems miden el mismo constructo guardando una correlación elevada.

En segundo lugar, el tratamiento de los datos se realizó mediante el programa estadístico IBM SPSS v25.0, así como GRAPHPAD Prism 8 (Artículo 2), FACTOR Analysis v9.3.1. (Artículo 3), M-PLUS 7 (Artículo 3) y AMOS v26.0 (Artículo 6 y 8).

En tercer lugar, el análisis estadístico siempre comenzó con una prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad y homogeneidad de la muestra (excepto en artículo 3). Tras comprobar la normalidad, se realizó un análisis de los descriptivos básicos mediante medias, frecuencias y desviación estándar, además de curtosis y asimetría en el Artículo 3, seguido de la prueba t-Student y correlación bivariada de Pearson para analizar las posibles correlaciones entre variables y evaluación de la magnitud de la diferencia del tamaño del efecto mediante el índice de Cohen (artículos 1, 2, 5, 6, 7 y 8). Además, en el artículo 2 se realizó la prueba de Bonferroni para comparar medias tras el ANOVA de un factor. Así mismo, en los artículos 3, 6 y 8 se diseñaron modelos de ecuaciones estructurales, para los que se calcularon EFA, CFA, CFI, REMSEA y GFI.

Por último, cabe decir que el artículo 4 no tiene ningún análisis de datos puesto que se trata de una revisión sistematica y no presenta ningún tratamiento estadístico.

V.6. ESTUDIOS

Esta tesis doctoral está compuesta por ocho estudios cuya intención es la de responder al objetivo general planteado en las páginas anteriores. Todos los artículos de esta investigación han sido enviados a diferentes revistas de reconocido impacto tanto de ámbito nacional como internacional.

Tabla V.7. Estudios, revistas e indexación

ESTUDIO	ARTÍCULO	REVISTA	AÑO	INDEXACIÓN
Estudio 1	Cross-sectional study of self-concept and gender in relation to physical activity and martial arts in Spanish adolescents during the COVID-19 lockdown	Education Sciences	2020	Scopus – SJR (Q2)
Estudio 2	Analysis of self-concept in adolescents before and during COVID-19 lockdown: Differences by gender and sports activity	Sustainability	2020	Journal Citation Report (Q2)
Estudio 3	Analysis of the psychometric properties of the five-factor self-concept questionnaire (AF-5) in Spanish students during the COVID-19 lockdown	Current Psychology	2021	Journal Citation Report (Q1)
Estudio 4	Effects of martial arts and combat sports on aggressive behaviours and its applicability to educational purposes: a systematic review	Archives of Budo (sometido)	2020	Journal Citation Report (Q4)
Estudio 5	Martial Arts practice and its influence on self-concept and violence. A cross-sectional study on undergraduates.	Archives of Budo (sometido)	2021	Journal Citation Report (Q4)
Estudio 6	Does motivation towards martial arts practice influences the development of violence? A cross-sectional study in future Physical Education teachers	Aggression and Violent Behavior (sometido)	2021	Journal Citation Report (Q1)
Estudio 7	Practice of physical activity its association with violence, emotional intelligence, and self-concept development in undergraduates.	Cuadernos de Psicología del Deporte (aceptado)	2021	Scopus – SJR (Q3)
Estudio 8	Effectiveness of a judo intervention programme on sport motivation, aggressiveness behaviour, self-concept and emotional intelligence. A quasi-experimental study in secondary education students	Psychology of Sport & Exercise (sometido)	2022	Journal Citation Report (Q1)

V.7. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE JUDO

El programa se diseñó de acuerdo a cuatro bloques de contenidos básicos, que figuran en la V.7, en los que se aseguró una progresión a través de los mismos. Para aumentar la distancia entre alumnos, se usó material como pinzas de la ropa para agarrar o balones de FOAM; en el caso de alguna actividad en la cual la distancia fuese menor, se recurrió al uso de la mascarilla.

Tabla V.8. Bloques de contenido y objetivos del programa de intervención

Bloque de contenido	Objetivos
Caídas y desplazamientos	Caer con seguridad Desplazarse por el medio
Ne waza	Inmovilizar al adversario
Agarres y desequilibrios	Encontrar el agarre más adecuado Romper el equilibrio para obtener ventaja
Nage waza	Proyectar con seguridad

En la tabla V.9 se encuentran las actividades desarrolladas a lo largo del programa de intervención, el cual tuvo una duración de ocho sesiones. Debido a la situación que rodeaba la intervención debido a la pandemia de la COVID-19 y los protocolos que exigían distancia de seguridad o uso de mascarilla cuando ésta no podía asegurarse, se hizo una modificación al deporte priorizando aquellos aspectos que no exigían un contacto estrecho, o limitando éste al máximo y obligando al alumnado a llevar la mascarilla. Para poder asegurar una calidad de enseñanza, los profesores fueron previamente instruidos por los investigadores, estando estos últimos presentes de forma activa para ayudar en cualquier momento necesitado por los profesores; no obstante, no formaron parte activa de la intervención para no influir en los resultados. Además, se repitieron las sesiones dos veces a modo de refuerzo de los conocimientos adquiridos.

Tabla V.9. Actividades del programa de intervención de Judo

Características	SESIONES			
	1-2	3-4	5-6	7-8
Actividad	Presentación	Movilidad articular	Movilidad articular	Movilidad articular
	Movilidad articular	Pilla-pilla con túnel	Carreras de transporte	Instrucciones
	Desplazamientos	Habilidad	Croqueta rodadora	Carrera por parejas
	Intenta desplazarte	Desata el vagón	Sentado o tumbado	Dame la mano
	Cangrejos y tortugas	Nutria y tronco	Fuera de aquí	Zempo ukemi
	Tocar sin parar	Fantasma	¿Quién toca a quién?	Acuéstate
	Busca y toca	La roca	Se te va la pinza	Lucha suelo
	Pulso sentado	La pelota	Se nos va la pinza	Se te va la pinza
	Kuzure gesa gatame	La silla	Pulso del oso togari	Sumo
	Choque de trenes	Los bolos	O soto gari	Sumo de cuclillas
	Chikara no ôyô	Róbame la cola	El suelo es lava	
	No te resistas	El robacolas	Sumo alterno	
	Sumo		Sumo	

La duración de cada sesión fue de 60 minutos reales, aunque se tuvieron en cuenta tiempo de dudas, explicaciones de la tarea y desplazamientos de los alumnos por el colegio, por lo que cada sesión se programó para tener una duración aproximada de 45 minutos.

Para aquellos alumnos que necesitaran algún tipo de diferenciación en el proceso enseñanza-aprendizaje, bien por razones técnicas o de aprendizaje, se realizaron las adaptaciones oportunas. A continuación se describen brevemente las actividades realizadas, divididas por bloques de contenido:

1. Caídas y desplazamientos

1.1. Caídas

- 1.1.1. La pelota: rodar hacia atrás golpeando al tocar la espalda el suelo
- 1.1.2. La silla: igual pero sentado en la espalda de un compañero en cuadrupedia
- 1.1.3. Los bolos: en cuclillas con las manos por delante, uno empuja al resto para hacerlos rodar
- 1.1.4. Croqueta rodadora: rodar de lado a lado golpeando con la mano para evitar quedar en decúbito prono
- 1.1.5. Sentado o tumbado: sentado con los pies por delante, hay que rodar hacia un lado golpeando el suelo, a la señal del profesor
- 1.1.6. Dame la mano: ayudar a un compañero que está en cuadrupedia a rodar por el hombro

- 1.1.7. Zempo ukemi: caída rodando
- 1.2. Desplazamientos
 - 1.2.1. Desplazamientos: desplazarse por el medio de distintas formas
 - 1.2.2. Intenta desplazarte: igual que el anterior, pero dificultado por un adversario
 - 1.2.3. Cangrejos y tortugas: los que pillan se desplazan sentados e intentan abrazar con las piernas a las tortugas (van en cuadrupedia) para unirlos a su equipo
 - 1.2.4. Pilla-pilla con túnel: pilla-pilla normal, para evitar ser pillados el alumnado puede quedarse inmóvil con las piernas abiertas, hasta que alguien cruce por debajo
 - 1.2.5. Desata el vagón: en grupo haciendo cola, el primero impide que el adversario agarre la espalda del último de la fila
2. Ne waza
 - 2.1. Pulso sentado: sentados y abrazados cara a cara, intentar que la espalda del adversario toque el suelo
 - 2.2. Kuzure gesa gatame: técnica de judo
 - 2.3. Nutria y tronco: el tronco intenta rodar hasta la meta mientras la nutria lo impide cuando éste esté en decúbito supino
 - 2.4. Fantasma: uno de la pareja está en decúbito supino e intenta ponerse en decúbito prono, siendo impedido por su adversario
 - 2.5. Fuera de aquí: sacar del terreno de juego sin ponerse de pie
 - 2.6. Lucha suelo: intentar atar una sudadera o similar en la pierna del adversario sin ponerse de pie
3. Agarres y desequilibrios
 - 3.1. Agarres
 - 3.1.1. Tocar sin parar: tocar con el balón la parte indicada tantas veces como se pueda, sin repetir dos veces seguidas el mismo adversario, evitando ser tocados
 - 3.1.2. Busca y toca: igual que el anterior, pero buscando un adversario y tocando evitando ser tocados
 - 3.1.3. ¿Quién toca a quién?: igual que el anterior, pero dentro del aro
 - 3.1.4. Róbame la cola: intentar robar la cuerda que se encuentra en la cintura del adversario
 - 3.1.5. El robacolas: intentar robar tantas cuerdas como sea posible
 - 3.1.6. Se te va la pinza: intentar quitar la pinza del adversario tantas veces como sea posible. Por turnos

3.1.7. Se nos va la pinza: igual que el anterior, pero los dos al mismo tiempo

3.2. Desequilibrios

3.2.1. Choque de trenes: intentar sacar al adversario del terreno de juego, una sola dirección

3.2.2. Chikara no ôyô: principio de la no resistencia de judo, usar la fuerza en el sentido en la que el adversario la está aplicando

3.2.3. No te resistas: en cuclillas, aplicar el chikara no ôyô por turnos

3.2.4. Sumo alterno: intentar sacar al adversario del terreno de juego, por turnos

3.2.5. Sumo: intentar sacar al adversario del terreno de juego

3.2.6. Sumo de cuclillas: igual que el anterior, pero en cuclillas

3.2.7. Acuéstate: partiendo desde cuadrupedia, intentar ponerse de pie, siendo dificultado por el adversario

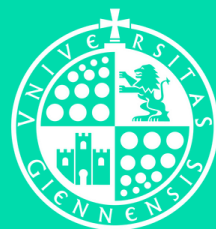
4. Nage waza

4.1. O soto gari técnica de judo

4.2. Pulso del oso togari: en posición de o soto gari, intentar colocar la espalda del adversario en el suelo sin soltar el agarre

4.3. El suelo es lava: intentar levantar los dos pies del adversario del suelo

RESULTADOS Y DISCUSIÓN



Universidad
de Jaén



ESTUDIO

1

Article

Cross-Sectional Study of Self-Concept and Gender in Relation to Physical Activity and Martial Arts in Spanish Adolescents during the COVID-19 Lockdown

David Lindell-Postigo ¹, Félix Zurita-Ortega ², Manuel Ortiz-Franco ² and Gabriel González-Valero ^{2,*}

¹ Department of Physical Education, Sunland International School, 29580 Málaga, Spain; dlindell@novaschool.es

² Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal Expression, University of Granada, 18071 Granada, Spain; felixzo@ugr.es; (F.Z.-O.); manuelortizfranco@gmail.com (M.O.-F.)

* Correspondence: ggvalero@ugr.es; Tel.: +34-958-248-949

Received: 20 July 2020; Accepted: 10 August 2020; Published: 13 August 2020



Abstract: The COVID-19 lockdown has negatively affected individuals' welfare. However, there has been no research published heretofore about the levels of self-concept (SC) in adolescents, nor how having practised martial arts (MA) or any physical activity (PA) before the lockdown may have influenced the SC in that time. Hence, this study aimed to analyze some demographic, physical, and psychosocial parameters in Spanish adolescents throughout the COVID-19 quarantine through a cross-sectional investigation, establishing correlations among these factors. Methods: The present study had a descriptive, comparative, and cross-sectional design. The sample comprised of 54 (39.7%) male and 82 (60.3%) female Spanish adolescents aged 12–18 ($M = 14.49$; $SD = 1.80$). An ad-hoc questionnaire collected sociodemographic data; the self-concept Form 5 (AF5) questionnaire obtained data on SC dimensions. Results: There were some differences among the SC dimensions, with family and academic dimensions having higher values than the physical and emotional ones. Females' academic SC was higher than that of males ($p = 0.019$). The practice of PA before the lockdown was positively associated with physical ($p < 0.001$) and social ($p = 0.012$) SC, yet there was no significant association between the previous practice of MA and SC ($p > 0.050$). Conclusions: the findings suggest that the COVID-19 lockdown negatively affected Spanish adolescents by decreasing their total SC and some dimensions of it, although PA may buffer psychological harmfulness in adolescents.

Keywords: self-concept; physical activity; martial arts; gender; adolescents; COVID-19 lockdown

1. Introduction

Self-concept (SC), which is a broadly investigated construct defined as one's knowledge and image of oneself, varies during one's lifetime according to the degree of the individual's identification as being an integral part of humanity and part of the universe as a whole [1]. People tend to observe external stimuli and replicate that behavior [2]. In this way, SC takes on people's transition to a new environment, given that the present SC is seen as changes based on the past SC, in order to achieve the ideal/future SC [3,4]. Furthermore, the SC is comprised of the interaction between the individual's perception and others' perception of oneself, their experience, and environmental reinforcements [5,6]. Hence, people select between possible selves [7] as they make identity claims by conveying images that signal how they view themselves or hope to be viewed by others, as may be seen in online relations [8]. Consequently, people with a low SC tend to adjust their online self-presentation to be socially praised [9,10] and, conversely, SC helps individuals control their anxiety and cope better with

stressful situations [11], which may be observed in a population suffering social exclusion, such as resettled refugees [12].

Despite the variation mentioned above, SC usually describes a concave curve within adolescence [13], so this period becomes crucial in SC's development, and peers and family play a critical role due to their interaction and relation with the individual. Moreover, the SC is a pivotal construct in education [6], and may predict achievement and levels of teacher engagement [14,15], contributing to self-efficacy [16] even in students with learning disabilities [17]. Additionally, female students often have a higher academic self-concept (AS) [18], and while boys with high academic achievement tend to be happier, girls with high academic achievement tend to be more satisfied [19]; thus, adolescents have AS as a vital element in paving the way to be well-rated by peers [20]. Notwithstanding the effects of AS, physical self-concept (PS) influences adolescents' psychological needs more than any other dimension [21,22] and enables individuals to be more likely to succeed in school adjustments [23].

In line with the previous paragraph, physical activity (PA) usually reduces SC's concavity during adolescence if practised with a task-oriented motivational climate and the individual's family supports them [24,25]. Furthermore, even though PA increases SC as such [26–28], team sports often foster a higher social dimension than individual sports [29,30]. Moreover, self-esteem is also influenced by the practice of martial arts (MA) [31–34], regardless of gender [35], which might lead martial artists to cope better with more stressful situations, such as a lockdown.

Unfortunately, although no research has been published yet about the level of SC during the COVID-19 lockdown, this pandemic is agreed to affect people's physical, social, and mental welfare, and it is agreed that there is going to be an increase in people in need of psychiatric help [36]. Along this line, Casale and Flett [37] affirm that “we underscore how the current health crisis impacts the self and identity of people”, since psychological needs only become relevant once the physiological ones have been satisfied. Nonetheless, similar situations have already been investigated and may shed light upon prior insight into the current situation; for instance, refugees [38–42] and people hospitalized for a long time [43,44] are known to have low levels of SC. In any case, SC may buffer psychological impacts on adolescents post-trauma [45], since disorders such as depression or isolation are correlated to a negative SC [46–48], and the SC of people exposed to stressful situations such as war is negatively associated with optimism [49].

This research is based on the theory stated by Shavelson, Hubner, and Stanton [6], which affirms that SC has five factors: PS, AS, social self-concept (SS), family self-concept (FS), and emotional self-concept (EmS). Therefore, this study aimed to assess the SC of adolescents after a fortnight of lockdown through the self-concept Form 5 questionnaire (AF5) [50]. This instrument has already been validated by many authors [51–58]. Furthermore, this investigation also intended to establish demographic and psychosocial parameters in adolescents after two weeks of lockdown. Lastly, this study tried to investigate the existence of any association between SC and being physically active, which means to practise PA more than three hours a week, as the World Health Organization (WHO) recommends [59], or practising MA before the lockdown. Consequently, this study might shed light on the influence of the COVID-19 pandemic on SC, given the absence of research, and the importance of PA and MA on SC, leading people to cope better with stressful situations.

2. Materials and Methods

2.1. Design and Participants

The sample comprised of 54 (39.7%) male and 82 (60.3%) female Spanish adolescents aged 12–18 ($M = 14.49$; $SD = 1.805$ years). Voluntary response sampling to select participants was conducted by us previously advertising the study during online physical education lessons and ensuring that every doubt and question was solved. The inclusion criteria were for the participants to be in full control of their mental faculties and to possess informed consent from their parent/guardian.

The sample came from different settlements in southern Spain, requiring the participation of the ones who had sent in their informed consent prior to the experiment. Lastly, 17 participants were excluded due to their questionnaires being incorrectly completed.

2.2. Variables and Instruments

- **Demographic questionnaire**, in which the data collected involved gender (male or female); age; whether PA before the lockdown was performed for more the three hours a week out of school time (yes or no), as the WHO recommends [59]; and whether that PA was a MA (yes or no).
- **Self-concept Form 5 (AF5)** [50], which is based on Shavelson et al. [4] and comprises 30 items grouped in five dimensions: AS (items 1, 6, 11, 16, 21, and 26), SS (items 2, 7, 12, 17, 22, and 27), EmS (items 3, 8, 13, 18, 23, and 28), FS (items 4, 9, 14, 19, 24, and 29), and PS (items 5, 10, 15, 20, 25, and 30). It measures SC by using a five-level Likert scale (1 = never and 5 = always), and it has been adapted by some researchers [52,54]. The Cronbach's alpha value of the whole AF5 questionnaire in the current study was 0.872.

2.3. Procedure

Both the participants and guardians were contacted via social networks. Once contact was established, everyone was presented with information regarding the study and information relating to the consent. Then, the researchers specified that the written document had to be sent back and warranted the anonymity and data treatment with a scientific purpose. The researchers were virtually present during the data collection to ensure the correct process and to solve any doubts the participants might have. Even though this questionnaire has already been validated by many authors [51–58], 17 questionnaires were cast aside owing to wrong complementation before calculating its reliability. Lastly, it is required to clarify that this research fulfils the Research Ethics Committee of the University of Granada, coded 1230/CEIH/2020.

2.4. Statistical Analysis

The data were processed with IBM SPSS® version 25.0 for Windows. After performing the Kolmogorov–Smirnov test, a normal distribution was seen ($p < 0.001$), so parametric tests were used. Frequencies and means were used for the basic descriptive statistics, and every dimension of the SC was analyzed; T-Student test and contingency tables were used to compare the data, and Pearson's chi-squared test was used to analyze the correlations.

The magnitude of difference in effect size (ES) was obtained with Cohen's standardized d-index, interpreted as null, small (0.20–0.49), medium (0.50–0.79), and large (≥ 0.80). For each ES, the 95% confidence interval (95% CI) was calculated. Cohen's Q measure was used to calculate the ES of the differences between correlations, calculated through the transformation of the correlations with Fisher's Z [60], interpreted as no effect (< 0.1), small effect (0.1–0.3), intermediate effect (0.3–0.5), and large effect (> 0.5).

3. Results

In Table 1 the 136 participants were distributed in groups according to gender (39.7% male and 60.3% female), the practice of PA before the lockdown (33.8% did not practise PA more than 3 h a week, whereas 66.2% did), and the practitioners of MA within the whole group (14.6% practised any MA, whereas 85.4% did not). Regarding SC, both the tFS ($M = 3.98$) and AS ($M = 3.85$) dimensions had the highest values, in contrast to the PS ($M = 3.29$) and EmS ($M = 3.33$) dimensions, which stood for the lowest values.

A significant difference was found in terms of the practice of PA ($p = 0.0402$), but not with regards to MA ($p = 0.081$). Nonetheless, there was a significant difference only in terms of AS (Table 2), where females had higher values than males ($M = 3.97$ vs $M = 3.68$ $p = 0.019$).

Table 1. Descriptive analysis of the sample.

Gender	Male	39.7% (n = 54)	SC	PS	M = 3.29; SD = 0.762
	Female	60.3% (n = 82)		AS	M = 3.85; SD = 0.707
PA	Yes	66.2% (n = 90)		SS	M = 3.72; SD = 0.736
	No	33.8% (n = 46)		EmS	M = 3.33; SD = 0.658
MA	Yes	14.0% (n = 19)		FS	M = 3.98; SD = 0.746
	No	86.0% (n = 117)			

Table 2. Correlation between gender and self-concept (SC).

Gender		Levene's Test				T-Test			ES (d)	IC 95%
		M	SD	F	Sig	t	df	Sig. (Bilateral)		
PS	Male	3.27	0.819	0.013	0.908	−0.225	134	0.822	−0.289	[−0.530; −0.484]
	Female	3.30	0.728							
AS	Male	3.68	0.679	0.335	0.564	−2.375	134	0.019 **	−0.060	[−0.316; −0.195]
	Female	3.97	0.705							
SS	Male	3.69	0.702	1.365	0.245	−0.469	134	0.640	−0.021	[−0.250; −0.207]
	Female	3.75	0.761							
EmS	Male	3.32	0.632	0.472	0.493	−0.185	134	0.853	−0.004	[−0.254; −0.264]
	Female	3.34	0.679							
FS	Male	3.98	0.797	0.007	0.935	0.037	134	0.970	−0.004	[−0.261; −0.271]
	Female	3.97	0.715							

Note 1: ** (significant ≤ 0.05). **Note 2:** PS (Physical Self-concept), AS (Academic Self-concept), SS (Social Self-concept), EmS (Emotional Self-concept), FS (Family Self-concept).

No significant difference ($p > 0.050$) correlating the practice of PA and some dimensions of SC (Table 3), namely PS ($p < 0.001$ **) and SS ($p = 0.012$ **), due to higher values in the physically active adolescents ($M = 3.50$ vs $M = 2.87$ in PS and $M = 3.84$ vs $M = 3.50$ in SS). No correlations were found with the rest of the dimensions.

Table 3. Correlation between the practice of physical activity (PA) and SC.

Practice of PA		Levene's Test				T-Test			ES (d)	IC 95%
		M	SD	F	Sig	t	df	Sig. (bilateral)		
PS	No	2.87	0.755	0.629	0.429	−4.922	134	0.000 **	−0.628	[−0.881; −0.376]
	Yes	3.50	0.677							
AS	No	3.70	0.777	1.421	0.235	−1.828	134	0.070	−0.232	[−0.483; 0.019]
	Yes	3.93	0.658							
SS	No	3.50	0.773	0.001	0.979	−2.548	134	0.012 **	−0.333	[−0.592; −0.074]
	Yes	3.84	0.694							
EmS	No	3.32	0.665	0.042	0.837	−0.183	134	0.855	−0.021	[−0.258; 0.215]
	Yes	3.34	0.659							
FS	No	3.83	0.792	2.211	0.139	−1.626	134	0.106	−0.218	[−0.484; 0.047]
	Yes	4.05	0.714							

Note 1: ** (significant ≤ 0.05). **Note 2:** PS (Physical Self-concept), AS (Academic Self-concept), SS (Social Self-concept), EmS (Emotional Self-concept), FS (Family Self-concept).

No significant difference was found regarding the habitual practice of MA in individuals ($p > 0.050$) in any dimension of SC (Table 4).

Table 4. Correlation between the practice of martial arts (MA) and SC.

Practice of MA		Levene's Test				T-Test			ES (d)	IC 95%
		M	SD	F	Sig	t	df	Sig. (Bilateral)		
PS	No	3.30	0.777	0.574	0.450	0.290	134	0.772	0.054	[−0.319; −0.429]
	Yes	3.24	0.681							
AS	No	3.88	0.726	1.706	0.194	0.971	134	0.333	0.169	[−0.176; 0.515]
	Yes	3.71	0.571							
SS	No	3.73	0.736	0.105	0.747	0.111	134	0.912	0.020	[−0.341; −0.381]
	Yes	3.71	0.755							
EmS	No	3.34	0.665	0.349	0.556	0.338	134	0.736	0.055	[−0.268; 0.378]
	Yes	3.28	0.628							
FS	No	3.96	0.733	0.049	0.825	−0.667	134	0.506	−0.123	[−0.489; 0.242]
	Yes	4.08	0.830							

Note 1: PS (Physical Self-concept), AS (Academic Self-concept), SS (Social Self-concept), EmS (Emotional Self-concept), FS (Family Self-concept).

Regarding the correlations between the research variables (Table 5), the results indicated that there was a moderate positive correlation between PS and the rest of the dimensions (AS, $r = 0.369^{**}$; SS, $r = 0.380^{**}$; EmS, $r = 0.392^{**}$; FS, $r = 0.323^{**}$), so that as the rest of the dimensions increased their level, so did the others. Likewise, there was also a moderate positive correlation between AS and SS ($r = 0.361^{**}$) and FS ($r = 0.469^{**}$), as well as between SS and EmS ($r = 0.351^{**}$) and FS ($r = 0.302^{**}$). No correlations were found between the rest of the dimensions and age.

Table 5. Pearson's r correlations between the research variables.

	PS	AS	SS	ES	FS	Age
PS	1					
AS	0.369 **	1				
SS	0.380 **	0.361 **	1			
EmS	0.392 **	0.187 *	0.351 **	1		
FS	0.323 **	0.469 **	0.302 **	0.149	1	
Age	−0.025	0.066	−0.049	−0.060	−0.070	1

Note 1: * (significant bilateral correlation at 0.05), ** (significant bilateral correlation at 0.01). **Note 2:** PS (Physical Self-concept), AS (Academic Self-concept), SS (Social Self-concept), EmS (Emotional Self-concept), FS (Family Self-concept).

4. Discussion and Conclusions

With the COVID-19 pandemic evolving rapidly across the globe, scarce articles may be found, especially in terms of children or the effects of the COVID-19 pandemic on their SC. However, children and adolescents are more likely to experience harmful consequences on their psychological welfare [61,62]. Additionally, similar research has been found regarding this population and the psychological effects on it. For instance, Fiorillo and Gorwood [36] affirmed that lockdown may harm mental health, leading to several disorders such as schizophrenia or depression. In this line, people with special medical care needs, such as autism spectrum disorder (ASD) children [63], people with post-traumatic stress disorder [64], or transgender individuals [65], are affected by the COVID-19 lockdown. Consequently, this research is in line with these investigations, as it tried to shed light on how the COVID-19 pandemic may influence young people's SC.

According to their ratings in PA, two thirds of the adolescents were physically active under the WHO recommendations [59], which was a similar distribution to prior research [66,67]. Furthermore, the ones who practise MA account for 14.6% of the total, which is just a slightly higher value than

some research [68,69] which reported a value no higher than 10%. Hence, this sample was similar to many others investigated, despite being a small one.

With regards to SC, its general score was lower than in previous research [70,71] and, even though FS was still being higher than others, AS took more importance during the lockdown. This could be explained due to time expenditure with a sort of homeschooling. Moreover, although PS is often lower than the rest of the dimensions in other studies [70,71], its score was the lowest in comparison to previous research, which could be explained by the lower importance of this component in comparison to the rest. Lastly, the SS was scored lower than in previous research [70,71], possibly owing to the forced social distancing because of the lockdown. With regards to gender, females had a higher AS than males.

The results indicated that people who practise any sport tend to have a higher SS, which is in line with previous research [72,73], and it may be explained by the fact that sports practitioners tend to have more relations and establish strong bonds with their peers.

A further finding is that, while prior research reported a higher SC in martial artists [32,74], this study did not found any correlation between both. The harmful situation of lockdown may justify this, so even martial artists' SC is lowered regardless of martial art's usual effect on this construct.

The findings shed light on the importance of PS, especially at this age. As may be seen, as the PS increased, so did the rest of the dimensions. This finding may be explained because adolescents need to familiarize to a new body shape, guiding their concept towards physical aspects in order to create a well-accepted self by others [75,76]. This results in an increase in self-esteem to the extent of PS [21,77].

Nonetheless, while age is important in SC development, as it describes a concave curve throughout adolescence [13], our research did not found any correlation. This finding might be explained since psychological factors are lowered in harmful situations, and social distance decreases SC due to a weaker praise, taking into account that adolescents' SC relies on how society values them.

The present study had some limitations. It is important to emphasize some caveats to the findings of this research for its generalization to other populations; as the descriptive design does not allow causal correlations to be established, the results obtained ought to be interpreted cautiously. Consequently, it would be interesting to widen the sample by including more students across the globe. Additionally, it is essential to note that prior research focused upon SC out of a lockdown situation, so comparisons become difficult. Lastly, a fortnight might be a short period to notice the whole impact a lock down may have on adolescents' SC; consequently, a pre-post lockdown test would have been useful in order to discover whether the quarantine and the level of SC were associated. Despite the fact that these issues may limit comparisons to prior studies, the results suggested that these limitations have not adversely impacted our findings. Moreover, although this study aimed to analyze the impact of being physically active on SC even during a stressful situation like a lockdown, it may be interesting to delve into this by further investigating the PA by either asking about the type of PA practised or establishing groups according to the hours practised, and asking about whether this activity is competitive, the level of competitiveness, et cetera, as opposed to only differentiating the practice of MA.

In conclusion, the COVID-19 lockdown has negatively affected adolescents by decreasing some psychosocial factors such as SC, prioritizing family and academic matters within that period, since adolescents spent more time along their relatives and schoolwork took more importance. Nevertheless, PA may have a substantial effect in buffering psychological harmfulness in adolescents by scaling PS and, subsequently, all the dimensions.

Author Contributions: Conceptualization, D.L.-P., F.Z.-O., and G.G.-V.; methodology, D.L.-P., F.Z.-O., M.O.-F., and G.G.-V.; software, D.L.-P., M.O.-F., and F.Z.-O.; formal analysis, D.L.-P., F.Z.-O., M.O.-F., and G.G.-V.; investigation, D.L.-P. and F.Z.-O.; resources, D.L.-P. and F.Z.-O.; data curation, D.L.-P. and F.Z.-O.; writing—original draft preparation, D.L.-P. and G.G.-V.; writing—review and editing, D.L.-P., F.Z.-O., M.O.-F., and G.G.-V.; visualization, D.L.-P. and G.G.-V.; supervision, F.Z.-O. and G.G.-V. All the authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

- Ramirez-Granizo, I.A.; Sánchez-Zafra, M.; Zurita-Ortega, F.; Puertas-Molero, P.; González-Valero, G.; Ubago-Jiménez, J.L. Multidimensional Self-Concept Depending on Levels of Resilience and the Motivational Climate Directed towards Sport in Schoolchildren. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 534. [\[CrossRef\]](#)
- Bandura, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*; Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ, USA, 1986.
- Cantor, N.; Kihlstrom, J.F. *Personality and Social Intelligence*; Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ, USA, 1987.
- Markus, H.R.; Wurf, E. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annu. Rev. Psychol.* **1987**, *38*, 299–337. [\[CrossRef\]](#)
- Gecas, V. The self-concept. *Annu. Rev. Sociol.* **1982**, *8*, 1–33. [\[CrossRef\]](#)
- Shavelson, R.J.; Hubner, J.J.; Stanton, G.C. Self-concept, validation of construct interpretations. *Rev. Educ. Res.* **1976**, *46*, 407–441. [\[CrossRef\]](#)
- Ibarra, H. Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Adm. Sci. Q.* **1999**, *44*, 764–791. [\[CrossRef\]](#)
- Bargh, J.A.; McKenna, K.; Fitzsimons, G.M. Can you see the real me? Activation and expression of the True self on the Internet. *J. Soc. Issues* **2002**, *58*, 33–48. [\[CrossRef\]](#)
- Flynn, S.; Noone, C.; Sarma, K.M. An exploration of the link between adult attachment and problematic Facebook use. *BMC Psychol.* **2018**, *6*, 34–50. [\[CrossRef\]](#)
- Yang, C.; Chen, P.; Brown, B.B. Online self-presentation on Facebook and self development during the college transition. *J. Youth Adolesc.* **2016**, *45*, 402–416. [\[CrossRef\]](#)
- Bayrak, R.; Güler, M.; Hisli, N. The mediating role of self-concept and coping strategies on the relationship between attachment styles and perceived stress. *Europe. J. Psychol.* **2018**, *14*, 897–913. [\[CrossRef\]](#)
- Bergquist, G.; Soliz, J.; Everhart, K.; Braithwaite, D.O.; Kreimer, L. Investigating layers of identity and identity gaps in refugee resettlement experiences in the Midwestern United States. *West. J. Commun.* **2019**, *83*, 383–402. [\[CrossRef\]](#)
- Marsh, H.W. Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *J. Educ. Psychol.* **1989**, *81*, 417–430. [\[CrossRef\]](#)
- Guo, J.; Nagengast, B.; Marsh, H.W.; Kelava, A.; Gaspard, H.; Brandt, H.; Cambria, B.F.; Dick, A.L.; Häfner, I.; Brisson, B. Probing the unique contributions of self-concept, task values, and their interactions using multiple value facets and multiple academic outcomes. *AERA Open* **2016**, *2*, 2332858416664875. [\[CrossRef\]](#)
- Kumar-Jaiswal, S.; Choudhuri, R. Academic self-concept and academic achievement of Secondary school students. *Am. J. Educ. Res.* **2017**, *5*, 1108–1113. [\[CrossRef\]](#)
- Zamani-alavijeh, F.; Araban, M.; Harandy, T.F.; Bastami, F. Sources of health care providers' self- efficacy to deliver health education: A qualitative study. *BMC Med. Educ.* **2019**, *19*, 1–9. [\[CrossRef\]](#)
- Musetti, A.; Eboli, G.; Cavallini, F.; Corsano, P. Social relationships, self-esteem, and loneliness in adolescents with learning disabilities. *Clin. Neuropsychiatry* **2019**, *16*, 133–140.
- Fernández-Lasarte, O.; Goñi, E.; Camino, I.; Zubeldia, M. School adjustment and academic self-concept in Secondary education. *Rev. Investig. Educ.* **2019**, *37*, 163–179. [\[CrossRef\]](#)
- Chui, W.H.; Wong, M.Y. Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Soc. Indic. Res.* **2016**, *125*, 1035–1051. [\[CrossRef\]](#)
- Ingles, C.J.; Aparisi, D.; Delgado, B.; Torregrosa, M.S.; García-Fernández, J.M. Sociometric types and academic self-concept in adolescents. *Psicothema* **2017**, *29*, 496–501. [\[CrossRef\]](#)
- Baudson, T.G.; Weber, K.E.; Freund, P.A. More than only skin deep: Appearance self-concept predicts most of secondary school students' self-esteem. *Front. Psychol.* **2016**, *7*, 1568. [\[CrossRef\]](#)
- Fraguela-Vale, R.; Varela-Garrote, L.; Carretero-Garcia, M.; Peralbo-Rubio, E.M. Basic psychological needs, physical self-concept, and physical activity among adolescents: Autonomy in focus. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 491. [\[CrossRef\]](#)
- Kim, Y.J.; Jang, J.H.; Cho, J.H. High physical self-concept benefits on school adjustment of Korean student-athletes. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 2653. [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)

24. González-Valero, G.; Zurita-Ortega, F.; Chacón-Cuberos, R.; Puertas-Molero, P. Analysis of Motivational Climate, Emotional Intelligence, and Healthy Habits in Physical Education Teachers of the Future Using Structural Equations. *Sustainability* **2019**, *11*, 3740. [\[CrossRef\]](#)
25. Reigal, R.E.; Moral-Campillo, L.; Morillo-Baro, J.P.; Juárez, R.; Hernández-Mendo, A.; Morales-Sánchez, V. Physical exercise, fitness, cognitive functioning, and psychosocial variables in an adolescent sample. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 1100. [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)
26. Clevinger, K.; Petrie, K.; Martin, S.; Greenleaf, C. The relationship of sport involvement and gender to physical fitness, self-efficacy, and self-concept in middle school students. *Physical Educ.* **2020**, *77*, 154–172. [\[CrossRef\]](#)
27. Garn, A.C.; Morin, A.J.S.; White, R.L.; Owen, K.B.; Donley, W.; Lonsdale, C. Moderate-to-vigorous physical activity as a predictor of changes in physical self-concept in adolescents. *Health Psychol.* **2020**, *39*, 190–198. [\[CrossRef\]](#)
28. Sanchez-Miguel, P.A.; Leo, F.M.; Amado-Alonso, D.; Hortiguera-Alcala, D.; Tapia-Serrano, M.A.; de la Cruz, E. Children's physical self-concept and body image according to weight status and physical fitness. *Sustainability* **2020**, *12*, 782. [\[CrossRef\]](#)
29. Bohórquez, M.R.; Checa, I.; Ramis, Y. Study of social self-concept invariance in physical activity individual and collective practitioners. *Rev. Psicol. Deporte* **2019**, *28*, 125–130.
30. Rey, O.; Vallier, J.M.; Nicol, C.; Mercier, C.S.; Maïano, C. Repeated effects of vigorous interval training in Basketball, Running-Biking, and Boxing on the physical self-perceptions of obese adolescents. *J. Appl. Sport Psychol.* **2018**, *30*, 64–82. [\[CrossRef\]](#)
31. Atay, I.M.; Aydin, C.; Karatosun, H. Trait anger, anger expression, coping strategies and self-esteem among elite Taekwondo players. *Med. Sport* **2013**, *66*, 389–398.
32. Kotorz, K.; Gniezinska, A.; Nawrocka, M. The hierarchy of values vs. self-esteem of persons practising martial arts and combat sports. *IDO Mov. Cult.* **2017**, *17*, 15–22. [\[CrossRef\]](#)
33. Quasim, S.; Ravenscroft, J.; Sproule, J. The effect of karate practice on self-esteem in young adults with visual impairment: A case study. *Aust. J. Educ. Dev. Psychol.* **2014**, *14*, 167–185.
34. Richman, C.L.; Rehberg, H. The development of self-esteem through the martial arts. *Int. J. Sport Psychol.* **1986**, *17*, 234–239.
35. Kolayis, H.; Sari, I. Anxiety, self-esteem and competing ranking of judokas. *Arch. Budo* **2011**, *7*, 11–15.
36. Fiorillo, A.; Gorwood, P. The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *Eur. Psychiatry* **2020**, *63*, e32. [\[CrossRef\]](#)
37. Casale, S.; Flett, G.L. Interpersonally-based fears during the COVID-19 pandemic: Reflections on the fear of missing out and the fear of not mattering constructs. *Clin. Neuropsychiatry* **2020**, *17*, 88–93. [\[CrossRef\]](#)
38. Akgül, S.; Hüsnü, Ş.; Derman, O.; Özmert, E.; Bideci, A.; Hasanoglu, E. Mental health of syrian refugee adolescents: How far have we come? *Turk. J. Pediatr.* **2019**, *61*, 839–845. [\[CrossRef\]](#)
39. Derman, O.; Akgül, S.; Ataman, E.; Ceren, M.; Ozmert, E.; Bideci, A.; Hasanoglu, E. The Rise of a Hostile Adolescent Population: The Syrian Refugee Problem. *Adolesc. Psychiatry* **2017**, *7*, 83–88. [\[CrossRef\]](#)
40. Hatoss, A. Where are you from? Identity construction and experiences of othering in the narratives of Sudanese refugee-background Australians. *Discourse Soc.* **2012**, *23*, 47–68. [\[CrossRef\]](#)
41. Klimidis, S.; Minas, I.H.; Ata, A.W. Immigrant status and gender effects on psychopathology and self-concept in adolescents: A test of the migration-morbidity hypothesis. *Compr. Psychiatry* **1994**, *35*, 393–404. [\[CrossRef\]](#)
42. Schmidt, M.; Kravic, N.; Ehlert, U. Adjustment to trauma exposure in refugee, displaced, and non-displaced Bosnian women. *Arch. Womens Ment. Health* **2008**, *11*, 269–276. [\[CrossRef\]](#)
43. Choi, C.; Ferro, M.A. Comparing self-concept among youth currently receiving inpatient versus outpatient mental health services. *J. Can. Acad. Child Adolesc. Psychiatry* **2018**, *27*, 69–74. [\[PubMed\]](#)
44. Mishra, S.K.; Mishra, B.R.; Mishra, S.; Verma, P.K.; Praharaj, S.K. Hospital dependency: An existing concept. *Psychiatr. Danub.* **2010**, *22*, 548–549. [\[PubMed\]](#)
45. Wang, N.; Chung, M.C.; Wang, Y. The relationship between posttraumatic stress disorder, trauma centrality, posttraumatic growth and psychiatric co-morbidity among Chinese adolescents. *Asian J. Psychiatry* **2020**, *49*, 101940. [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)
46. Karatzias, T.; Hyland, P.; Bradley, A.; Fyvie, C.; Logan, K.; Easton, P.; Shevlin, M. Is self-compassion a worthwhile therapeutic target for ICD-11 Complex PTSD (CPTSD)? *Behav. Cogn. Psychther.* **2019**, *47*, 257–269. [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)

47. Nasstasia, Y.; Baker, A.L.; Lewin, T.J.; Halpin, S.A.; Hides, L.; Kelly, B.J.; Callister, R. Differential treatment effects of an integrated motivational interviewing and exercise intervention on depressive symptom profiles and associated factors: A randomised controlled cross-over trial among youth with major depression. *J. Affect. Dis.* **2019**, *259*, 413–423. [\[CrossRef\]](#)
48. Van Meter, A.R.; Henry, D.B.; West, A.E. What goes up must come down: The burden of bipolar depression in youth. *J. Affect. Dis.* **2013**, *150*, 1048–1054. [\[CrossRef\]](#)
49. Weinberg, M.; Besser, A.; Zeigler-Hill, V.; Neria, Y. Dispositional optimism and self-esteem as competing predictors of acute symptoms of generalized anxiety disorders and dissociative experiences among civilians exposed to war trauma. *Psychol. Trauma* **2015**, *7*, 34–42. [\[CrossRef\]](#)
50. García, F.; Musitu, G. *AF5: Self-Concept Form. 5*; TEA Ediciones: Madrid, Spain, 1999.
51. Bustos, V.; Oliver, A.; Galiana, L. Validation of the Self-Concept Form 5 in Peruvian undergraduates: A tool for positive Psychology. *Psicol. Reflex. Crit.* **2015**, *28*, 690–697. [\[CrossRef\]](#)
52. Chen, F.; Garcia, O.F.; Fuentes, M.C.; Garcia-Ros, R.; Garcia, F. Self-concept in China: Validation of the chinese version of the five-factor self-concept (AF5) Questionnaire. *Symmetry* **2020**, *12*, 798. [\[CrossRef\]](#)
53. Fuentes, M.C.; García, O.F.; Gracia, E. Protective and risk factors for adolescent substance use in Spain: Self-esteem and other indicators of personal well-being and ill-being. *Sustainability* **2020**, *12*, 5962. [\[CrossRef\]](#)
54. García, F.; Gracia, E.; Zeleznova, A. Validation of the English version of the Five-Factor self-concept questionnaire. *Psicothema* **2013**, *25*, 549–555. [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)
55. García, F.; Martínez, I.; Balluerka, N.; Cruise, E.; García, Ó.F.; Serra, E. Validation of the Five-Factor self-concept questionnaire AF5 in Brazil: Testing factor structure and measurement invariance across language (Brazilian and Spanish), gender and age. *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 2250. [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)
56. Malo-Cerrato, S.; Bataller-Sallent, S.; Casas-Aznar, F.; Gras-Perez, M.E.; González-Carrasco, M. Psychometric analysis of the AF5 multidimensional scale of self-concept in a sample of adolescents and adults in Catalonia. *Psicothema* **2011**, *23*, 871–878. [\[PubMed\]](#)
57. Murgui, S.; Garcia, C.; Garcia, A.; Garcia, F. Self-concept in young dancers and non-practitioners: Confirmatory factor analysis of the AF5 scale. *Rev. Psicol. Deporte* **2012**, *21*, 263–269.
58. Montoya-Londono, D.M.; Dussa-Lubert, C.; Pinilla-Sepulveda, V.E.; Puente-Ferreras, A. Standardization of the AF5 self-concept scale in Colombian university students. *Ans Estr.* **2019**, *25*, 118–124. [\[CrossRef\]](#)
59. World Health Organization. *Global Recommendations on Physical Activity for Health*; WHO Press: Geneva, Switzerland, 2010; Chapter 4; pp. 15–21.
60. Cohen, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed.; Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ, USA, 1988.
61. Loades, M.E.; Chatburn, E.; Higson-Sweeney, N.; Reynolds, S.; Shafran, R.; Brigden, A.; Crawley, E. Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry* **2020**, *8*, 24–32. [\[CrossRef\]](#)
62. Aman, M.G.; Pearson, D.A. Challenges for child and adolescent psychiatric research in the era of COVID-19. *J. Child. Adolesc. Psychopharmacol.* **2020**, *30*, 1–5. [\[CrossRef\]](#)
63. Bobo, E.; Lin, L.; Acquaviva, E.; Caci, H.; Franc, N.; Gamon, L.; Purper-Ouakil, D. How do children and adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) experience lockdown during the COVID-19 outbreak? *Encephale* **2020**, *7*, 9–18. [\[CrossRef\]](#)
64. Liu, C.; Zhang, E.; Wong, G.T.; Hyun, S.; Hahm, H.C. Factors associated with depression, anxiety, and PTSD symptomatology during the COVID-19 pandemic: Clinical implications for U.S. young adult mental health. *Psychiatry Res.* **2020**, *290*, 113172. [\[CrossRef\]](#)
65. Van der Miesen, A.I.; Raaijmakers, D.; van de Grift, T.C. You Have to Wait a Little Longer: Transgender (Mental) Health at Risk as a Consequence of Deferring Gender-Affirming Treatments During COVID-19. *Arch. Sex. Behav.* **2020**, *49*, 1395–1399. [\[CrossRef\]](#)
66. McMahon, E.M.; Corcoran, P.; O'Regan, G.; Keeley, H.; Cannon, M.; Carli, V.; Hadlazi, G.; Wasserman, D.; Wasserman, C.; Hoven, C.; et al. Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *Eur. Child Adolesc. Psychiatry* **2017**, *26*, 111–122. [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)
67. Reynes, E.; Dumoulin, C.; Robert, B.; Berthouze, S.E. Why aren't they involved in physical activities? The hypothesis of negative self-perception due to past physical activity experiences. *Cogent Psychol.* **2019**, *6*, 1576091. [\[CrossRef\]](#)

68. Medina-Cascales, J.A.; Reverte-Prieto, M.J. Incidence of the practice of physical and sporting activities as a regulator of school violence. *RETOS Nuevas Tend. Educ. Física Deporte Recreación* **2019**, *35*, 54–60.
69. Thibaut, E.; Eakins, J.; Vos, S.; Scheerder, J. Time and money expenditure in sports participation: The role of income in consuming the most practiced sports activities in Flanders. *Sport Manag. Rev.* **2019**, *20*, 455–467. [[CrossRef](#)]
70. Fuentes, M.C.; Garcia, F.; Gracia, E.; Lila, M. Self-concept and drug use in adolescence. *Adicciones* **2011**, *23*, 237–248. [[CrossRef](#)]
71. Suria-Martinez, R.; Ortigosa-Quiles, J.M.; Riquelme-Marin, A. Emotional intelligence profiles of university students with motor disabilities: Differential analysis of self-concept dimensions. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *16*, 4073. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
72. Martinez-Martinez, F.D.; González-Hernández, J. Self-concept, physical exercise and its response in teenagers. Relationship with academic achievement. *Rev. Iberoam. Educ.* **2017**, *73*, 87–108.
73. Olmedilla, A.; Ortega, E.; Abenza, L. Self-concept, sport, and physical activity practice in university students. *J. Hum. Sport Exerc.* **2016**, *11*, 415–425. [[CrossRef](#)]
74. Reishehrei, A.P.; Reishehrei, A.P.; Soleimani, E. A Comparison study of self-concept and self-efficacy in martial arts and non-martial arts athletics in Iran. *Procedia Soc. Behav. Sci.* **2014**, *116*, 5025–5029. [[CrossRef](#)]
75. Puertas-Molero, P.; González-Valero, G.; Sánchez-Zafra, M. Influencia de la prácticafísico deportiva sobre la Inteligencia Emocional de los estudiantes: Una revisiónsistemática. *ESHPA* **2017**, *1*, 10–24. Available online: <http://hdl.handle.net/10481/48957> (accessed on 7 July 2020).
76. Harter, S.; Marold, D.B.; Whitesell, N.R.; Cobbs, G. A Model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self-behavior. *Child Dev.* **1996**, *67*, 360–374. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
77. Coelho, V.A.; Bear, G.G.; Bras, P. A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *J. Youth Adolesc.* **2020**, *6*, 1–12. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]



© 2020 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



ESTUDIO

2

Article

Analysis of Self-Concept in Adolescents before and during COVID-19 Lockdown: Differences by Gender and Sports Activity

Gabriel González-Valero ¹, Félix Zurita-Ortega ¹, David Lindell-Postigo ²,
Javier Conde-Pipó ¹, Wilhelm Robert Grosz ³ and Georgian Badicu ^{3,*}

¹ Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal Expression, University of Granada, Campus de Cartuja, s/n 18071 Granada, Spain; ggvalero@ugr.es (G.G.-V.); felixzo@ugr.es (F.Z.-O.); javiconde@correo.ugr.es (J.C.-P.)

² Novaschool Sunland International, Estación de Cártama-Málaga, Carretera de Cártama Estación a Pizarra, s/n 29580 Cártama, Spain; dlindell@novaschool.es

³ Department of Physical Education and Special Motricity, Faculty of Physical Education and Mountain Sports, Transilvania University of Brasov, 500068 Brasov, Romania; wilhelm.grosz@unitbv.ro

* Correspondence: georgian.badicu@unitbv.ro; Tel.: +40-769-219-271

Received: 3 September 2020; Accepted: 19 September 2020; Published: 21 September 2020



Abstract: An appeal has been issued to the scientific community to investigate physical, mental and emotional states, and pro-social behaviours during the COVID-19 pandemic. Hence, this study aims to investigate adolescents' self-concept before and during a lockdown period in relation to gender and type/amount of physical activity or sports. The pre-lockdown sample of 366 adolescents were aged 13–17 years ($M = 15.51 \pm 0.65$), of whom 192 (52.5%) were females and 174 (47.5%) were males. During the lockdown, the age range of the sample was 13–17 years ($M = 14.57 \pm 1.47$), of whom 82 (60.3%) were females, and 54 (39.7%) were males. The Form-5 Self-concept Questionnaire (AF-5) was used to measure adolescents' self-concept. There was a reduction in adolescents' overall self-concept during the COVID-19 pandemic, which was positively associated with emotional well-being, with family and peers being essential factors in the development of an appropriate self-concept. Furthermore, girls' self-concept, especially academic self-concept, was higher than that of boys during the lockdown. However, both physical and emotional self-concept were higher for boys than girls before the COVID-19 lockdown, although no differences were found during the lockdown. The findings reveal that physical activity was positively correlated to self-concept before and during the COVID-19 lockdown.

Keywords: self-concept; physical activities; lockdown; COVID-19; adolescents

1. Introduction

Every country negatively affected by a disaster or a pandemic considers adolescents, the elderly and disabled people to be the main at-risk population groups [1–3]. The coronavirus SARS-CoV-2 infection, which leads to the disease called COVID-19 [4], caused an international state of health emergency and global pandemic [5]. This disease features respiratory infections, which directly affect the elderly [4,6]. However, adolescents are indirectly affected due to social distancing, educational and recreational measures adopted by the government [7,8]. The pandemic has had economic impacts and caused social disruptions [9,10].

Furthermore, COVID-19 globally jeopardises people's mental health since it increases stress, anxiety, depression and negative social behaviour [9–11]. Therefore, adolescents are in danger of experiencing negative consequences for both mental and physical health as a result of pandemics

and disasters [2,12]. Likewise, COVID-19 is affecting aspects of daily life, such as educational, social and leisure activities, which present both familial and emotional challenges [7,8,13,14]. Moreover, psychological needs, such as self-fulfilment, self-esteem and affective relationships, take on greater importance once both physiological and security requirements are met [15].

It should be noted that self-concept, which is understood as one's perception about oneself or the general opinion about self-esteem [16], may buffer people's psychological distress [17,18]. Hence, self-concept is especially important in adolescence, since everyday emotions and feelings are essential in personal development, which is subjective and changes according to external factors and new contexts of life [19]. As a matter of fact, self-concept represents a protective factor against disruptive behaviour, enhancing both mental health and positive peer relationships [20]. Consequently, the psychological construction of a positive self-concept in students during the school years produces successful socio-emotional situations and educational settings [21].

The literature has shown gender differences in well-being and self-concept. Females' well-being and self-concept are related to life satisfaction and happiness, whereas males' well-being and self-concept are related to feelings of achievement [22,23]. The effect of the COVID-19 pandemic has not been studied and no conclusive results have therefore been drawn. The need to study the association between self-concept and physical activity during this period lies in the importance of children's development, with the physical practice being a means of improving mental processes and socialisation in children [19]. Adolescents who habitually participate in physical and sports activities have a better self-concept, which is the social motor that drives better academic performance and helps their relations with peers [24].

Hence, this construct should be considered in youths and their relatives who usually experience post-traumatic symptoms under pandemic or emergency situations [9,11,25], which may trigger negative mental health consequences, disruptive behaviour and a low self-concept [26–29]. As a consequence of the coronavirus pandemic, an appeal has been issued to the scientific community to pay attention to and analyse the physical, mental and emotional conditions as well as people's pro-social behaviour [13,30,31]. In relation to the study problem, the following research questions were suggested: (a) are there differences in adolescents' levels of self-concept before and during COVID-19? (b) are there differences between boys and girls? (c) does being physically active or inactive influence adolescents' self-concept before and during COVID-19? Therefore, this study aims to examine the level of adolescents' self-concept before lockdown and during lockdown as regards gender and physical activity, for boys and girls, and for those who are physically active and those who are not.

2. Materials and Methods

2.1. Design and Participants

This study compared the self-concept of two groups of adolescents, one pre-lockdown and one during lockdown. Convenience sampling was used to select participants, in which adolescents were asked to participate before and during the lockdown, so different samples were evaluated at two different times. As regards this selection criterion, 72.9% ($n = 366$) of participants were assessed before the COVID-19 lockdown and 27.1% ($n = 136$) of participants were assessed during that period. Both groups were equivalent in all respects, except for the lockdown situation. The age range of the sample before the lockdown was 13–17 years ($M = 15.51 \pm 0.65$), while females accounted for 52.5% ($n = 192$), males accounted for 47.5% ($n = 174$). During the lockdown, the age range of the sample was 13–17 years ($M = 14.57 \pm 1.47$); females constituted 60.3% ($n = 82$) of the total, whereas males accounted for 39.7% ($n = 54$). In order to obtain a representative sample (error at 0.05; C.I. = 95%), stratification and proportionality techniques were used when establishing the groups.

2.2. Instruments and Variables

Ad-hoc questionnaire. This instrument was created by the researchers and was used to collect socio-demographic and physical and sports data. Thus, the data collected were participants' gender and age, moment (in lockdown or not), and type of physical or sport activities practised according to the adapted classification of Castro-Sánchez et al. [32]. This classification involves the following categorisation: 'None', 'Non-contact individual sports' (NCIS), 'Contact individual sports' (CIS), 'Non-contact team sports' (NCTS) and 'Contact team sports' (CTS). Furthermore, based on this classification, adolescents were classified as "physically active" and "physically inactive".

Form-5 Self-concept Questionnaire (AF-5). This questionnaire assesses one's perception about one's self-concept, which is based on the theory stated by Shavelson, Hubner and Stanton [33], and was created and validated to Spanish by García and Musitu [34]. It consists of 30 items, which use five-points Likert responses ranging from 'Never' to 'Always'. Item summation allows us to establish a general measurement of this construct, as well as to group self-concept into five dimensions: academic self-concept (A-SC; items 1, 6, 11, 16, 21 and 26), social self-concept (S-SC; items 2, 7, 12, 17, 22 and 27), emotional self-concept (E-SC; items 3, 8, 13, 18, 23 and 28), family self-concept (F-SC; items 4, 9, 14, 19, 24 and 29) and physical self-concept (P-SC; items 5, 10, 15, 20, 25 and 30). Cronbach's alpha in this study ($\alpha = 0.809$) was similar to García and Musitu [34] research ($\alpha = 0.810$). Reliabilities of each dimension of self-concept were as follows: A-SC ($\alpha = 0.853$), S-SC ($\alpha = 0.784$), E-SC ($\alpha = 0.756$), F-SC ($\alpha = 0.706$) and P-SC ($\alpha = 0.801$).

2.3. Procedure

Firstly, researchers explored the range of ways to contact the population. Adolescents evaluated before the lockdown were asked thenceforth to participate in this investigation via an informative letter, which was created by the Body language department of the University of Granada and delivered through their schools. A meeting with principals was arranged afterwards, in which researchers handed over to principals some hard copies of evaluation instruments and the informative letter that needed to be delivered to adolescents' families. That letter detailed the objectives and the nature of the research, explained the voluntariness of the participation and requested informed consent. Data collection was conducted in school time during Physical Education lessons in the presence of researchers and teachers, in order to solve any doubt and to ensure a correct completion, not occurring any incidence during the process. The procedure was similar with participants evaluated during the lockdown, although protocols were done online, questionnaires were distributed via social media, and contact with families was done through schools' communication channels (e.g., email, blogs or *Telegram*). Anonymity was ensured in both processes, and researchers also certified that data would be used for scientific purposes. The study was conducted in full compliance with the principles expressed in the Declaration of Helsinki and was approved by the Scientific Ethical Committee of the research team's university (1230/CEIH/2020). Lastly, researchers had to invalidate 37 questionnaires due to incorrect completion.

2.4. Data Analysis

Descriptive analysis for variables in this study was performed, calculating mean values (M), standard deviation (SD) and frequencies (%). Normality and homogeneity of variance for every variable were analysed through the Kolmogorov–Smirnov test. Researchers performed the independent Student's t-test to estimate differences among variables and performed the Bonferroni post-hoc test to determine the one-way variance (ANOVA) with one group, determined by Pearson's chi-squared test. Pearson bivariate correlation was calculated to establish an association among mean values, calculating a significance level of $p \leq 0.05$ and $p \leq 0.01$. Lastly, the magnitude of difference in effect size (ES) was obtained with Cohen's *d* index [35], which is interpreted as null (0–0.19), small (0.20–0.49), medium (0.50–0.7), and large (≥ 0.80) [36]. Data were analysed using IBM SPSS® version 25.0 (IBM Corp,

Armonk, NY, USA). GraphPad Prism 8 (GraphPad Prism Software Inc., San Diego, CA, USA) was used to produce figures. Lastly, 37 questionnaires were invalidated for incorrect completion, of which 26 were from individuals before the lockdown and 11 were during the COVID-19 lockdown.

3. Results

Table 1 presents values of self-concept regarding lockdown during the COVID-19 pandemic ($p \leq 0.05$). The highest values of total self-concept were before the lockdown ($M = 3.47 \pm 0.52$; $d = 0.253$), presenting a positive association with emotional self-concept ($r = 0.375^{**}$). This association was not present during the lockdown ($r = 0.090$). The social self-concept ($M = 3.70 \pm 0.75$; $d = 0.401$) was influenced by its correlation with emotional self-concept ($r = 0.200^{**}$). The emotional self-concept ($M = 3.02 \pm 0.78$; $d = 0.482$) had a positive association with family self-concept ($r = 0.143^{**}$) in both moments. Likewise, there existed a negative association between physical and emotional dimensions of self-concept during the lockdown ($r = -0.424^{**}$). Furthermore, while individuals evaluated before the lockdown presented higher values in family self-concept ($M = 4.02 \pm 0.83$; $d = 0.643$), during the lockdown presented them in the academic dimension ($M = 3.85 \pm 0.70$; $d = 0.705$).

Table 1. Self-concept before and during COVID-19 pandemic.

Variables	Lockdown	M	SD						Levene		T-Test		ES (d)	IC 95%
				(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	F	Sig.	T	Sig.		
G-SC (1)	Yes	3.35	0.32	0.744 **	0.695 **	0.090	0.591 **	0.637 **	24.222	0.000	−3.003	0.003	0.253	[0.056; 0.450]
	No	3.47	0.52	0.612 **	0.754 **	0.375 **	0.749 **	0.717 **						
A-SC (2)	Yes	3.85	0.70	1	0.499 **	−0.210 *	0.266 **	0.413 **	9.695	0.002	7.836	0.000	0.705	[0.504; 0.907]
	No	3.25	0.90	1	0.247 **	−0.125 *	0.371 **	0.378 **						
S-SC (3)	Yes	3.43	0.40		1	−0.130	0.337 **	0.398 **	58.009	0.000	−5.149	0.000	0.401	[0.202; 0.599]
	No	3.70	0.75		1	0.200 **	0.499 **	0.523 **						
E-SC (4)	Yes	2.66	0.65			1	0.027	−0.424 **	7.036	0.008	−5.239	0.000	0.482	[0.283; 0.681]
	No	3.02	0.78			1	0.143 **	0.046						
F-SC (5)	Yes	3.54	0.45				1	0.214 *	71.469	0.000	−8.172	0.000	0.643	[0.442; 0.844]
	No	4.02	0.83				1	0.369 **						
P-SC (6)	Yes	3.29	0.76					1	0.196	0.658	−0.909	0.364	0.090	[−0.107; 0.287]
	No	3.36	0.78					1						

Note 1. General self-concept (G-SC); academic self-concept (A-SC); social self-concept (S-SC); emotional self-concept (E-SC); family self-concept (F-SC); physical self-concept (P-SC). Note 2. Significant correlation at 0.05 (*); significant correlation at 0.01 (**).

Figure 1 shows the relation between self-concept and the lockdown. The general self-concept before the lockdown was higher than during this period. The same happened with the S-SC, E-SC and F-SC. In contrast, the A-SC was higher during the lockdown period. No statistically significant results were found for the P-SC.

Table 2 presents differences between gender and self-concept before the COVID-19 lockdown. Girls had a greater academic self-concept ($M = 3.39 \pm 0.90$; $d = 0.339$) with a highly significant difference ($p = 0.001$). However, among the boys, a negative association was shown between that dimension and emotional self-concept ($r = -0.287^{**}$). There was a significant difference ($p \leq 0.05$) in some components before the lockdown. Boys had specifically higher values in the P-SC ($M = 3.44 \pm 0.77$; $d = 0.320$) and E-SC ($M = 3.14 \pm 0.73$; $d = 0.298$). However, girls' E-SC was positively correlated with the F-SC ($r = 0.154^{*}$).

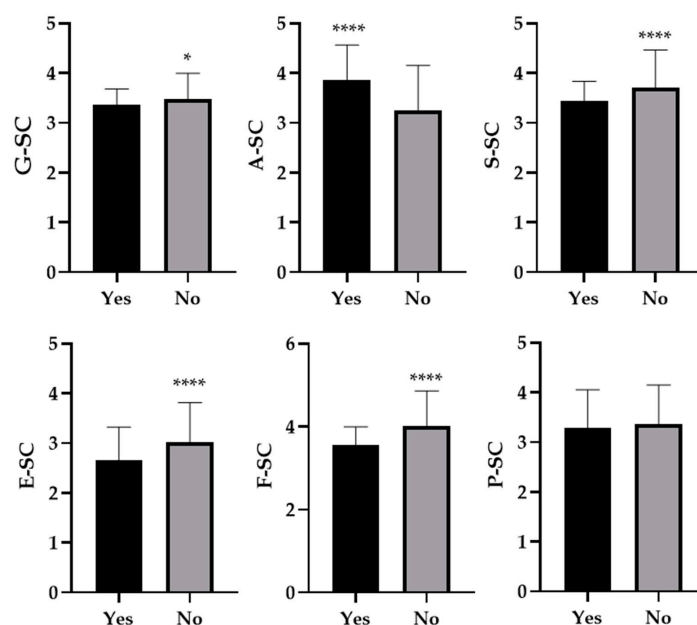


Figure 1. Self-concept and dimensions according to the period of lockdown. Note 1. Self-concept (SC); general self-concept (G-SC); academic self-concept (A-SC); social self-concept (S-SC); emotional self-concept (E-SC); family self-concept (F-SC); physical self-concept (P-SC). Note 2. Lockdown (Yes); nolooldown (No). Note 3. $p \leq 0.05$ (*); $p \leq 0.0001$ (****).

Table 2. Gender-based differences in self-concept before COVID-19 lockdown.

Lockdown	Variables	Sex	M	SD						Levene		T-Test		ES (d)	IC 95%
					(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	F	Sig.	T	Sig.		
SC before lockdown	G-SC (1)	B	3.48	0.48	0.526 **	0.768 **	0.288 **	0.730 **	0.734 **	2.598	0.108	0.379	0.705	0.039	[−0.167; 0.244]
		G	3.46	0.55	0.702 **	0.747 **	0.439 **	0.763 **	0.709 **						
	A-SC (2)	B	3.09	0.87	1	0.165 *	−0.287 **	0.220 **	0.386 **	0.026	0.873	−3.240	0.001	0.339	[0.132; 0.545]
		G	3.39	0.90	1	0.342 **	0.044	0.493 **	0.413 **						
	S-SC (3)	B	3.74	0.76		1	0.196 **	0.497 **	0.523 **	0.032	0.858	0.851	0.395	0.093	[−0.113; 0.298]
		G	3.67	0.75		1	0.197 **	0.505 **	0.519 **						
	E-SC (4)	B	3.14	0.73			1	0.140	−0.065	2.199	0.139	2.830	0.005	0.298	[0.091; 0.504]
		G	2.91	0.81			1	0.154 *	0.112						
	F-SC (5)	B	4.00	0.79				1	0.376 **	3.381	0.067	−0.451	0.652	0.048	[−0.157; 0.253]
		G	4.04	0.88				1	0.371 **						
	P-SC (6)	B	3.44	0.77					1	0.024	0.877	1.789	0.004	0.320	[0.114; 0.527]
		G	3.19	0.79					1						

Note 1. Boy (B); girl(G). Note 2. Self-concept (SC); general self-concept (G-SC); academic self-concept (A-SC); social self-concept (S-SC); emotional self-concept (E-SC); family self-concept (F-SC); physical self-concept (P-SC). Note 3. Significant correlation at 0.05 (*); significant correlation at 0.01 (**).

Figure 2 shows the relationship between self-concept and gender-based differences before lockdown. Girls had greater levels of A-SC, although boys had higher E-SC and P-SC. No statistically significant results ($p \geq 0.05$) were detected for the G-SC, S-SC and F-SC.

Table 3 presents differences according to gender regarding self-concept during the COVID-19 lockdown. There were also significant differences ($p \leq 0.05$) during lockdown. Females had greater values in A-SC ($M = 3.97 \pm 0.70$; $d = 0.421$), while for males, A-SC had a negative association with E-SC ($r = -0.281^*$) and a positive correlation with F-SC ($r = 0.414^{**}$). Significant differences were shown in G-SC ($p = 0.027$), where girls had greater values than boys ($M = 3.38 \pm 0.31$; $d = 0.346$).

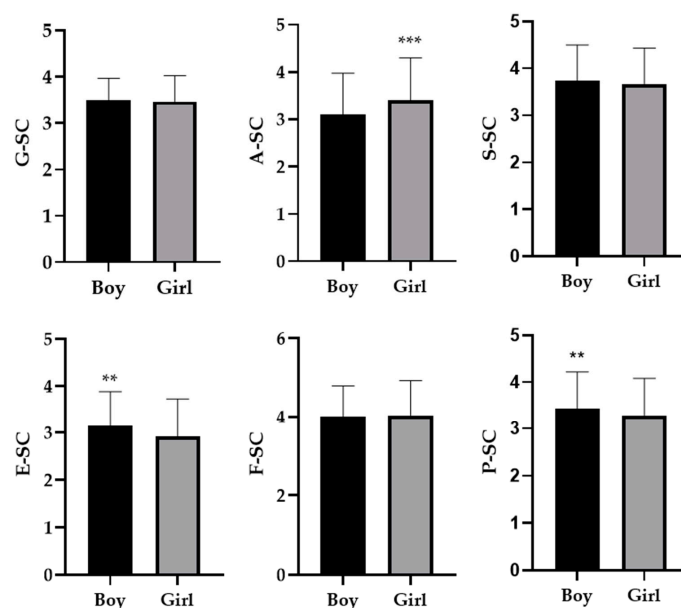


Figure 2. Gender-based differences in self-concept before COVID-19 lockdown. Note 1. Self-concept (SC); general self-concept (G-SC); academic self-concept (A-SC); social self-concept (S-SC); emotional self-concept (E-SC); family self-concept (F-SC); physical self-concept (P-SC). Note 2. $p \leq 0.01$ (**); $p \leq 0.001$ (***).

Table 3. Gender-based differences in self-concept during COVID-19 lockdown.

Lockdown	Variables	Sex	M	SD	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Levene		T-Test		ES (d)	IC 95%
										F	Sig.	T	Sig.		
SC during lockdown	G-SC (1)	M	3.27	0.33	0.837 **	0.706 **	−0.024	0.614 **	0.710 **	0.520	0.729	−2.092	0.027	0.346	[0.001; 0.692]
		F	3.38	0.31	0.682 **	0.695 **	0.170	0.576 **	0.582 **						
	A-SC (2)	M	3.68	0.67	1	0.596 **	−0.281 *	0.414 **	0.602 **	0.335	0.564	−2.375	0.019	0.421	[0.074; 0.768]
		F	3.97	0.70	1	0.456 **	−0.170	0.175	0.289 **						
	S-SC (3)	M	3.43	0.39		1	−0.231	0.320 *	0.484 **	0.014	0.905	−0.040	0.968	0.001	[−0.343; 0.343]
		F	3.43	0.41		1	−0.072	0.349 **	0.339 **						
	E-SC (4)	M	2.67	0.63			1	0.009	−0.484 **	0.472	0.493	0.185	0.853	0.031	[−0.313; 0.374]
		F	2.65	0.67			1	0.038	−0.387 **						
	F-SC (5)	M	3.54	0.46				1	0.144	0.147	0.702	−0.109	0.913	0.001	[−0.343; 0.343]
		F	3.54	0.44				1	0.223 *						
	P-SC (6)	M	3.27	0.81					1	0.013	0.908	−0.225	0.822	0.040	[−0.304; 0.383]
		F	3.30	0.72					1						

Note 1. Male/Boy (M); Female/Girl (F). Note 2. Self-concept (SC); general self-concept (G-SC); academic self-concept (A-SC); social self-concept (S-SC); emotional self-concept (E-SC); family self-concept (F-SC); physical self-concept (P-SC). Note 3. Significant correlation at 0.05 (*); significant correlation at 0.01 (**).

Figure 3 shows the relationships between self-concept and gender-based differences during lockdown. Especially the girls had a greater G-SC and A-SC than boys. No statistically significant results ($p \geq 0.05$) were found for the other dimensions.

Table 4 presents the association between practising physical activities and self-concept before the lockdown ($p \leq 0.05$). Individuals who were not involved in any physical activity had the lowest values of G-SC ($M = 3.30 \pm 0.49$) compared to NCIS ($M = 3.58 \pm 0.52$; $d = 0.554$) and STS participants ($M = 3.59 \pm 0.53$; $d = 0.574$). Individuals who practiced NCIS had the highest values in A-SC ($M = 3.47 \pm 0.87$; $d = 0.905$) compared to individuals who did not practice any physical activity ($M = 2.73 \pm 0.76$). The practice of NCIS or CTS was associated to higher values of S-SC ($M = 3.83 \pm 0.68$; $d = 0.451$ and $M = 3.83 \pm 0.80$; $d = 0.419$), F-SC ($M = 4.11 \pm 0.81$; $d = 0.364$ and $M = 4.26 \pm 0.74$; $d = 0.549$)

and P-SC ($M = 3.47 \pm 0.72$; $d = 0.522$ and $M = 3.57 \pm 0.77$; $d = 0.596$), compared to not practising any physical activity or sport.

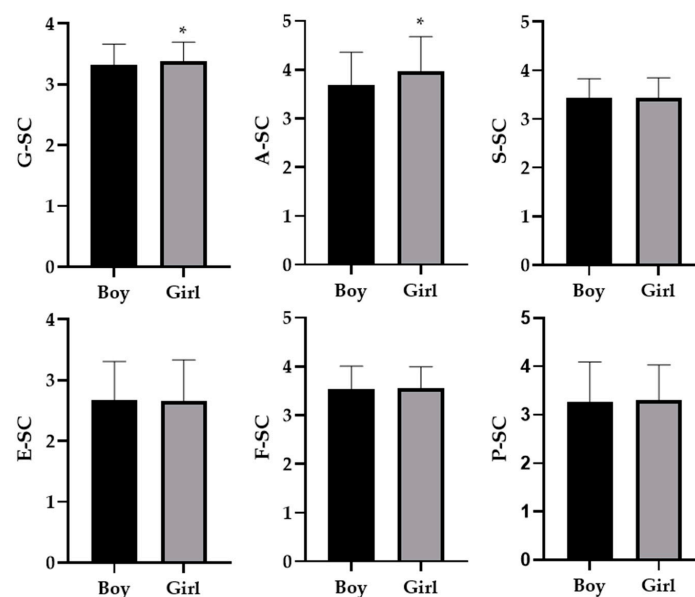


Figure 3. Gender-based differences in self-concept during COVID-19 lockdown. Note 1. Self-concept (SC); general self-concept (G-SC); academic self-concept (A-SC); social self-concept (S-SC); emotional self-concept (E-SC); family self-concept (F-SC); physical self-concept (P-SC). Note 2. $p \leq 0.05$ (*).

Table 4. Practice of physical or sport activities and self-concept before the COVID-19 lockdown.

Variable	Sport	Mean	SD	F	Sig.	ES (<i>d</i>)	IC 95%
G-SC	NS	3.30	0.49	5.826	$p \leq 0.05$ ^{a,b}	0.554 ^a 0.574 ^b	[0.300; 0.808] ^a [0.278; 0.871] ^b
	CIS	3.35	0.35				
	NCIS	3.58	0.52				
	CTS	3.59	0.53				
	NCTS	3.46	0.52				
A-SC	NS	2.73	0.76	7.492	$p \leq 0.05$ ^a	0.905 ^a	[0.644; 1.167] ^a
	CIS	3.16	0.88				
	NCIS	3.47	0.87				
	CTS	3.14	0.98				
	NCTS	3.21	0.74				
S-SC	NS	3.50	0.78	3.684	$p \leq 0.05$ ^{a,b}	0.451 ^a 0.419 ^b	[0.149; 0.737] ^a [0.125; 0.713] ^b
	CIS	3.58	0.62				
	NCIS	3.83	0.68				
	CTS	3.83	0.80				
	NCTS	3.69	0.72				
E-SC	NS	2.96	0.77	1.552	$p \geq 0.05$	NP	NP
	CIS	3.31	0.81				
	NCIS	3.01	0.82				
	CTS	3.17	0.77				
	NCTS	2.88	0.63				

Table 4. Cont.

Variable	Sport	Mean	SD	F	Sig.	ES (<i>d</i>)	IC 95%
F-SC	NS	3.80	0.89	4.210	$p \leq 0.05$ ^{a,b}	0.364 ^a 0.549 ^b	[0.113; 0.615] ^a [0.253; 0.845] ^b
	CIS	3.83	0.72				
	NCIS	4.11	0.81				
	CTS	4.26	0.74				
	NCTS	4.06	0.81				
P-SC	NS	3.10	0.80	5.562	$p \leq 0.05$ ^{a,b}	0.522 ^a 0.596 ^b	[0.299; 0.806] ^a [0.299; 0.892] ^b
	CIS	3.30	0.51				
	NCIS	3.47	0.72				
	CTS	3.57	0.77				
	NCTS	3.46	0.86				

Note 1. General self-concept (G-SC); academic self-concept (A-SC); social self-concept (S-SC); emotional self-concept (E-SC); family self-concept (F-SC); physical self-concept (P-SC). Note 2. No sport(NS); non-contact individual sport (NCIS); contact individual sport (CIS); non-contact team sport (NCTS); contact team sport (CTS). Note 3. Differences between NP and NCIS (^a); differences between NP and CTS (^b).

Figure 4 compares groups of physically active and inactive individuals before the lockdown. Being physically active before lockdown was associated with higher levels of G-SC, A-SC, S-SC, F-SC and P-SC. However, no statistically significant differences ($p \geq 0.05$) were found for the E-SC dimension.

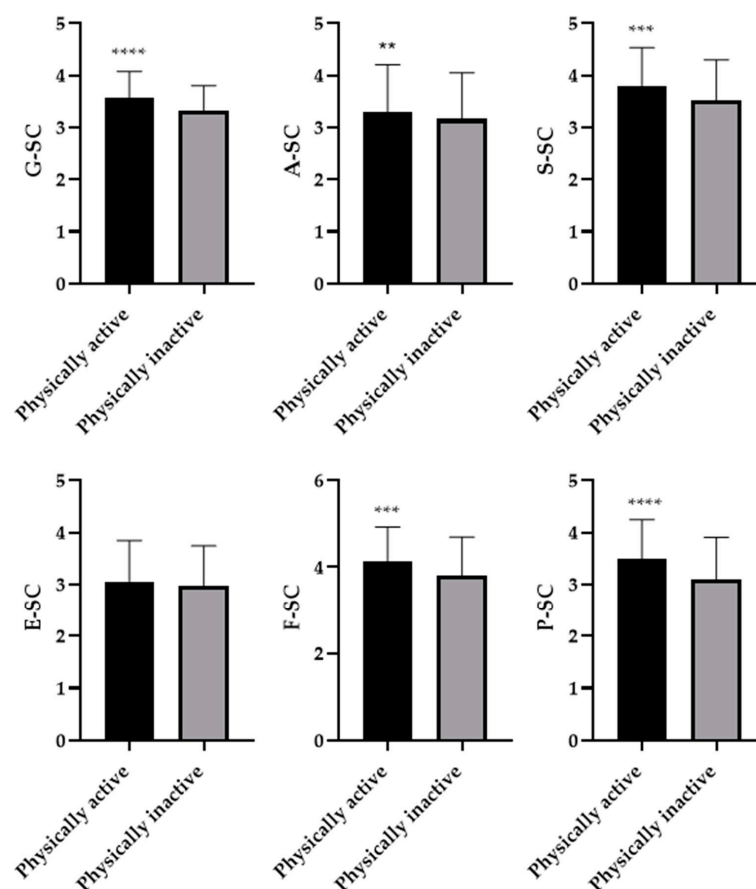


Figure 4. Self-concept and dimensions concerning physically active and inactive adolescents before the lockdown. Note 1. Self-concept (SC); general self-concept (G-SC); academic self-concept (A-SC); social self-concept (S-SC); emotional self-concept (E-SC); family self-concept (F-SC); physical self-concept (P-SC). Note 2. $p \leq 0.01$ (**); $p \leq 0.001$ (***); $p \leq 0.0001$ (****).

For the association between the practice of physical or sport activities and self-concept during the lockdown (Table 5), significant differences were found ($p \leq 0.05$). The subjects who performed NCIS activities ($M = 3.48 \pm 0.26$; $d = 0.827$) were those who had higher values in G-SC compared to non-realised physical activity ($M = 3.22 \pm 0.66$). No physical activity was associated with a greater A-SC ($M = 4.17 \pm 0.58$; $d = 0.697$). Adolescents who practiced NCIS ($M = 3.13 \pm 0.60$; $d = 1.194$) or CTS ($M = 2.81 \pm 0.57$; $d = 0.698$) had higher values of E-SC than those not practicing any physical activity or sport ($M = 2.37 \pm 0.67$). Individuals who practised NCIS ($M = 3.52 \pm 0.62$; $d = 0.922$) and CTS ($M = 3.49 \pm 0.78$; $d = 0.907$) presented the highest values of P-SC in comparison to those who did not practise any activities ($M = 2.88 \pm 0.76$).

Table 5. Practice of physical or sports activities and self-concept during COVID-19 lockdown.

Variable	Sport	Mean	SD	F	Sig.	ES (<i>d</i>)	IC 95%
G-SC	NS	3.22	0.36	4.209	$p \leq 0.05^a$	0.827 ^a	[0.394; 1.259] ^a
	CIS	3.44	0.12				
	NCIS	3.48	0.26				
	CTS	3.36	0.31				
	NCTS	3.33	0.28				
A-SC	NS	4.17	0.58	3.583	$p \leq 0.05^a$	0.697 ^a	[0.269; 1.125] ^a
	CIS	3.66	0.44				
	NCIS	3.64	0.69				
	CTS	3.74	0.67				
	NCTS	3.69	0.78				
S-SC	NS	3.34	0.46	1.531	$p \geq 0.05$	NP	NP
	CIS	3.38	0.22				
	NCIS	3.54	0.35				
	CTS	3.44	0.39				
	NCTS	3.35	0.34				
E-SC	NS	2.37	0.67	1.125	$p \leq 0.05^{a,b}$	1.194 ^a 0.698 ^b	[0.743; 1.645] ^a [0.231; 1.164] ^b
	CIS	2.57	0.58				
	NCIS	3.13	0.60				
	CTS	2.81	0.57				
	NCTS	2.63	0.75				
F-SC	NS	3.51	0.47	0.483	$p \geq 0.05$	NP	NP
	CIS	3.47	0.55				
	NCIS	3.62	0.38				
	CTS	3.49	0.51				
	NCTS	3.53	0.37				
P-SC	NS	2.88	0.76	5.714	$p \leq 0.05^{a,b}$	0.922 ^a 0.907 ^b	[0.485; 1.359] ^a [0.432; 1.382] ^b
	CIS	3.55	0.38				
	NCIS	3.52	0.62				
	CTS	3.49	0.78				
	NCTS	3.33	0.77				

Note 1. General self-concept (G-SC); academic self-concept (A-SC); social self-concept (S-SC); emotional self-concept (E-SC); family self-concept (F-SC); physical self-concept (P-SC). Note 2. No Sport (NS); non-contact individual sport (NCIS); contact individual sport (CIS); non-contact team sport (NCTS); contact team sport (CTS). Note 3. Differences between NP and NCIS (^a); differences between NP and CTS (^b).

Figure 5 compares groups of physically active and inactive adolescents during the lockdown. Being physically active during lockdown was associated with higher levels of G-SC, A-SC, S-SC and P-SC. However, no statistically significant differences ($p \geq 0.05$) were found in the E-SC and F-SC dimensions.

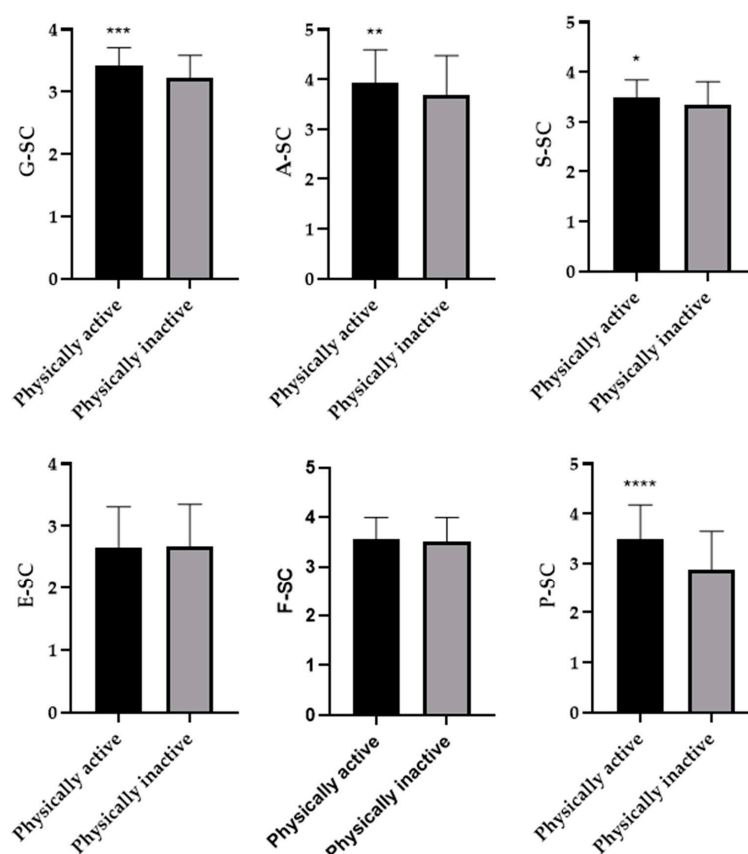


Figure 5. Self-concept and dimensions concerning physically active and inactive adolescents before the lockdown. Note 1. Self-concept (SC); general self-concept (G-SC); academic self-concept (A-SC); social self-concept (S-SC); emotional self-concept (E-SC); family self-concept (F-SC); physical self-concept (P-SC). Note 2. $p \leq 0.05$ (*); $p \leq 0.01$ (**); $p \leq 0.001$ (***); $p \leq 0.0001$ (****).

4. Discussion

This study aims to establish the association between self-concept, gender and the practice of physical activities, as well as to estimate the magnitude of their differences, in adolescents before and during the COVID-19 lockdown. There are a wide variety of studies that addressed this field before the COVID-19 lockdown [19,37–39], yet evidence evaluating adolescents' self-concept during the COVID-19 pandemic was not found. The strength of this research relies on comparing adolescents' self-concept before and during the COVID-19 pandemic, as well as estimating differences based on gender and the practice of physical activity. This is a crucial area of research since self-concept is a pivotal construct in adolescence [40,41], given its association with quality and life satisfaction, and because it is influenced by social, physical, emotional, academic and family features [40,42,43].

Adolescents' general and social self-concept were higher before the lockdown. However, the emotional detriment during the lockdown caused lower values of self-concept in comparison to before the isolation. In this sense, studies such as Martínez-Marín, Martínez and Paterna [44] evinced that self-concept predicted emotional intelligence, both genders being associated with clarity and emotional repair. In line with this, an appropriate emotional state is associated with a better self-perception, self-esteem and self-rate in youth [45].

Emotional self-concept was higher before the lockdown, and it was correlated to contact with family and peers. Findings reveal that as adolescents' knowledge increases, so positive/negative emotion regulation and psychological adjustment are more efficient [46]. Hence, participants' family self-concept was higher before the lockdown, since adolescents who reported a high family functioning had appropriate values of self-concept [20].

However, during the COVID-19 lockdown there was a negative association between physical and emotional components, as well as higher values of academic self-concept. Staying at home, with resources enough to maintain the normality, meant that adolescents had a higher academic self-concept, which led to higher academic performance [47]. In this sense, perceived competences are demonstrated to buffer the association between academic self-concept and goal-oriented motivation [48].

As regards gender-based differences, females had higher values of academic self-concept in both moments. Moreover, males' academic self-concept was negatively correlated to emotional self-concept, yet family self-concept was positively associated with their academic self-concept during the lockdown. Furthermore, boys had higher levels in physical and emotional self-concept before the lockdown, while girls' emotional self-concept was correlated to support and proximity of family and peers. Males usually have higher emotional and physical self-concept, whereas females tend to have higher academic and family self-concept [19,41,46,48–51]. Age intensifies this difference, and some aspects were revealed, such as peers' relations, academic performance or motor-perceptive skills consolidation [21,52]. On the whole, girls' general self-concept was higher during the lockdown.

The gender-based difference in terms of the dimensions of self-concept causes some differences while choosing a physical activity, non-contact individual sports and contact team sports being chosen more frequently by adolescents, which are associated with identity acceptance [19,32,53]. However, girls usually are less involved in these types of activity, yet benefits and enhancement on self-concept are very similar if both genders take part in physical activities in the same way [19,54]. Following on from the foregoing, practising no physical activities led to low levels of self-concept before the lockdown; indeed, there was a positive association between self-concept dimensions and the level of physical activity, and self-concept was negatively associated with sedentary behaviour [24]. In line with this, organised physical activity fostered a higher meeting of needs in the youngest [37].

Nevertheless, practising non-contact individual sports was associated with a higher academic self-concept in adolescents, as opposed to those who practised no physical activity. The practice of physical activity and the decrease in sedentary behaviour were generally correlated to academic performance and cognitive development [55–58], so that these factors are positively associated with a higher academic self-concept [59,60]. Likewise, adolescents who practised either non-contact individual sports or contact team sports had higher social, family and physical self-concept in comparison to those who did not practise any physical activity. Generally, it has been demonstrated that the benefits of practising a moderate physical activity in adolescence promote the development of self-concept and help to optimise health and welfare in the long term [61].

During the COVID-19 pandemic, some studies exposed that the practice of physical activity was a useful tool to cope with this situation, as well as to improve people's health and their ability to enhance their self-growth [62,63]. Lack of regular practice of physical activity within this period led to harmful consequences [64–70]. Nevertheless, some countries allowed the off-site practice of physical activity such as biking as a mean of transport, providing that people maintained social distance, which reported a lower health detriment due to both physical activity and social distance [71]. In this investigation, there was a positive association between the practice of individual physical activities and general/physical self-concept in adolescents. Thus, adolescents with higher emotional strength were the ones who expressed practising physical activity. In line with this, psychological consequences during COVID-19 pandemic have also been studied, so the lockdown resulted in harmful psychological consequences, although physical activity was associated with the prevention of psychology disruptions since it helps to control anxiety, decrease psychosomatic symptoms and enhance self-esteem [72–74]. However, adolescents who did not practise any physical activity during the isolation had higher values

in academic self-concept. Time expenditure during this lockdown is focused on doing daily tasks such as assignments, practising physical activity and using IT devices [46].

The return to habitual practice of physical activity and its link with COVID-19 is not established yet. Experts are working on protocols that prevent the virus spreading so that people may practise physical or sports activities during a lockdown due to their physical, social, psychological and cognitive benefits [75–78]. This is a crucial matter because this is not the only global pandemic we are supposedly suffering in future. Lastly, it must be highlighted that the World Health Organization [79] states that an active life enhances self-perception [19].

The present study has some limitations. It is important to emphasise some caveats to the findings of this research for generalisation to other populations such as the population size. Furthermore, the descriptive design did not allow for establishing causal association (test-retest), so the results obtained ought to be interpreted cautiously. To the knowledge of the authors of this study, another limitation has been the lack of solid research that worked on the study variables during the COVID-19 pandemic. Consequently, it would be interesting to widen the sample by including more adolescents across the globe so that comparisons may be possible. Moreover, it would be interesting to evaluate the population once the COVID-19 pandemic finishes, establishing associations within the entire period. Lastly, from another perspective and as a practical application, it has been demonstrated that a cognitive-behaviour intervention and the practice of physical activities may help to obtain higher family, emotional and physical self-concept, as well as a decrease in psychopathological symptoms, in harmful situations in which psychosocial problems appear and there is a detriment of mental health [22,30,80,81].

5. Conclusions

The aim of the study was to assess the level of self-concept of adolescents before and during the lockdown, as regards gender and physical activity. Therefore, it is concluded that adolescents' self-rate and self-concept before the lockdown were higher than during the COVID-19 pandemic, which is positively associated with emotional self-concept. Moreover, family and peers were essential factors for an appropriate emotional self-concept development before and during the lockdown. Furthermore, academic self-concept during the lockdown was higher than before it.

It may be highlighted that females' self-concept was higher during the isolation than the males' one. Specifically, girls had a higher academic self-concept in both times, although boys' academic self-concept was influenced by their emotional management and their relationships with family and peers. Even though males' physical and emotional self-concept was higher than the females' ones before the lockdown, these differences did not last during the lockdown.

As regards physical activity, people who did not practise any physical or sports activity had a lower self-concept before the lockdown. During the isolation, practising physical activity before it was associated with higher academic, social, family and physical self-concept, as opposed to those who practised no physical activity. However, academic self-concept was positively associated with not practising physical activity. Within the lockdown, adolescents who practised non-contact individual sports had higher general and emotional self-concept. Lastly, before the lockdown, adolescents who practised physical activity reported higher physical self-concept.

Author Contributions: Conceptualisation, G.G.-V. and F.Z.-O.; methodology, G.G.-V., F.Z.-O. and D.L.-P.; software, G.G.-V. and F.Z.-O.; formal analysis, G.G.-V., F.Z.-O. and J.C.-P.; investigation, G.G.-V., F.Z.-O., D.L.-P. and J.C.-P.; data curation, G.G.-V.; writing—original draft preparation, G.G.-V. and D.L.-P.; writing—review and editing, G.G.-V., F.Z.-O., D.L.-P., G.B. and J.C.-P.; visualisation, G.G.-V., G.B., W.R.G. and F.Z.-O.; supervision, G.G.-V., G.B., W.R.G. and F.Z.-O. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

1. Baker, L.R.; Cormier, L.A. *Disasters and Vulnerable Populations: Evidence-Based Practice for the Helping Professions*; Springer: New York, NY, USA, 2014.
2. Leser, K.A.; Looper-Coats, J.; Roszak, A.R. Emergency Preparedness Plans and Perceptions Among a Sample of United States Childcare Providers. *Disaster Med. Public Health Prep.* **2019**, *13*, 704–708. [\[CrossRef\]](#)
3. Skowronski, D.M.; Leir, S.; De Serres, G.; Murti, M.; Dickinson, J.A.; Winter, A.-L.; Olsha, R.; Croxson, M.A.; Drews, S.J.; Charest, H.; et al. Children under 10 years of age were more affected by the 2018/19 influenza A(H1N1)pdm09 epidemic in Canada: Possible cohort effect following the 2009 influenza pandemic. *Eurosurveillance* **2019**, *24*, 1900104. [\[CrossRef\]](#)
4. Cinesi, C.; Pañuelas, Ó.; Luján, M.; Egea, C.; Masa, J.F.; García, J.; Ferrando, C. Recomendaciones de consenso respecto al soporte respiratorio no invasivo en el paciente adulto con insuficiencia respiratoria aguda secundaria a infección por SARS-CoV-2. *Med. Intensiva* **2020**, *1480*, 1–10. [\[CrossRef\]](#)
5. World Health Organization. *Coronavirus Disease (COVID-19) Out-Break*; WHO: Geneva, Switzerland, 2020.
6. Zhang, L.; Wang, D.C.; Huang, Q.; Wang, X. Significance of clinical phenomes of patients with COVID-19 infection: A learning from 3795 patients in 80 reports. *Clin. Transl. Med.* **2020**, *10*, 28–35. [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)
7. Bahn, G.H. Coronavirus Disease 2019, School Closures, and Children’s Mental Health. *J. Korean Acad. Child Adolesc. Psychiatry* **2020**, *31*, 74–79. [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)
8. Szabo, T.G.; Richling, S.; Embry, D.D.; Biglan, A.; Wilson, K.G. From Helpless to Hero: Promoting Values-Based Behavior and Positive Family Interaction in the Midst of COVID-19. *Behav. Anal. Pract.* **2020**, *13*, 568–576. [\[CrossRef\]](#)
9. Liang, L.; Ren, H.; Cao, R.; Hu, Y.; Qin, Z.; Li, C.; Mei, S. The Effect of COVID-19 on Youth Mental Health. *Psychiatr. Q.* **2020**, *91*, 841–852. [\[CrossRef\]](#)
10. Shigemura, J.; Ursano, R.J.; Morganstein, J.C.; Kurosawa, M.; Benedek, D.M. Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry Clin. Neurosci.* **2020**, *74*, 281–282. [\[CrossRef\]](#)
11. Cosic, K.; Popovic, S.; Sarlija, M.; Kesedzic, I. Impact of Human Disasters and COVID-19 Pandemic on Mental Health: Potential of Digital Psychiatry. *Psychiatr. Danub.* **2020**, *32*, 25–31. [\[CrossRef\]](#)
12. Brown, M.R.G.; Agyapong, V.I.O.; Greenshaw, A.J.; Cribben, I.; Brett-MacLean, P.; Drolet, J.L.; McDonald-Harker, C.; Omeje, J.; Mankowski, M.; Noble, S.; et al. After the Fort McMurray wildfire there are significant increases in mental health symptoms in grade 7–12 students compared to controls. *BMC Psychiatry* **2019**, *19*, 18. [\[CrossRef\]](#)
13. Latham, B.S.; Sullivan, J.; Williams, R.S.; Eakin, M.N. Maintaining Emotional Well-Being During the COVID-19 Pandemic: A Resource for Your Patients. *Chronic Obstr. Pulm. Dis. J. COPD Found.* **2020**, *7*, 76–78. [\[CrossRef\]](#)
14. Polizzi, C.; Lynn, S.J.; Perry, A. Stress and coping in the time of covid-19: Pathways to resilience and recovery. *Clin. Neuropsychiatry* **2020**, *17*, 59–62. [\[CrossRef\]](#)
15. Casale, S.; Flett, G.L. Interpersonally-based fears during the COVID-19 pandemic: Reflections on the fear of missing out and the fear of not mattering constructs. *Clin. Neuropsychiatry* **2020**, *17*, 88–93. [\[CrossRef\]](#)
16. Sadhwani, I. Effect of self-concept on adolescent depression. *J. Psychol. Res.* **2013**, *7*, 147–152.
17. Norrington, J. Adolescent Peer Victimization, Self-Concept, and Psychological Distress in Emerging Adulthood. *Youth Soc.* **2020**, 1–23. [\[CrossRef\]](#)
18. Turner, H.A.; Shattuck, A.; Finkelhor, D.; Hamby, S. Effects of Poly-Victimization on Adolescent Social Support, Self-Concept, and Psychological Distress. *J. Interpers. Violence* **2016**, *32*, 755–780. [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)
19. Alonso, D.A.; Mendo-Lázaro, S.; León-Del-Barco, B.; Mirabel-Alviz, M.; Iglesias-Gallego, D. Multidimensional Self-Concept in Elementary Education: Sport Practice and Gender. *Sustainability* **2018**, *10*, 2805. [\[CrossRef\]](#)
20. Padial-Ruz, R.; Turpin, J.A.P.; Cepero-González, M.; Zurita-Ortega, F. Effects of Physical Self-Concept, Emotional Isolation, and Family Functioning on Attitudes towards Physical Education in Adolescents: Structural Equation Analysis. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *17*, 94. [\[CrossRef\]](#)
21. Torres, L.H.; Al-Lal, M.; Mohamed, L. Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Front. Psychol.* **2020**, *10*, 1–13. [\[CrossRef\]](#)

22. González-Valero, G.; Zurita, F.; Martínez-Martínez, A. Panorama motivacional y de actividad física en estudiantes: Una revisión sistemática. *ESHPA Educ. Sport Health Phys. Act.* **2018**, *1*, 41–58. Available online: <http://hdl.handle.net/10481/48961> (accessed on 12 June 2020).
23. Chui, W.H.; Wong, M.Y.H. Gender Differences in Happiness and Life Satisfaction Among Adolescents in Hong Kong: Relationships and Self-Concept. *Soc. Indic. Res.* **2015**, *125*, 1035–1051. [[CrossRef](#)]
24. Onetti-Onetti, W.; Chinchilla-Minguet, J.L.; Martins, F.M.L.; Castillo-Rodríguez, A. Self-Concept and Physical Activity: Differences Between High School and University Students in Spain and Portugal. *Front. Psychol.* **2019**, *10*, 1333. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
25. Onyeaka, H.K.; Zahid, S.; Patel, R.S. The Unaddressed Behavioral Health Aspect During the Coronavirus Pandemic. *Cureus* **2020**, *12*, e7351. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
26. Akgül, S.; Hüsnü, Ş.; Derman, O.; Özmert, E.; Bideci, A.; Hasanoğlu, E. Mental health of Syrian refugee adolescents: How far have we come? *Turk. J. Pediatrics* **2019**, *61*, 839–845. [[CrossRef](#)]
27. Karatzias, T.; Murphy, P.; Cloitre, M.; Bisson, J.; Roberts, N.; Shevlin, M.; Hyland, P.; Maercker, A.; Ben-Ezra, M.; Coventry, P.; et al. Psychological interventions for ICD-11 complex PTSD symptoms: Systematic review and meta-analysis. *Psychol. Med.* **2019**, *49*, 1761–1775. [[CrossRef](#)]
28. Moreno-Alcazar, A.; Treen, D.; Valiente-Gómez, A.; Sio-Eroles, A.; Pérez, V.; Amann, B.L.; Radua, J. Efficacy of Eye Movement Desensitization and Reprocessing in Children and Adolescent with Post-traumatic Stress Disorder: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Front. Psychol.* **2017**, *8*, 1750. [[CrossRef](#)]
29. Villalta, L.; Khadr, S.; Chua, K.-C.; Kramer, T.; Clarke, V.; Viner, R.M.; Stringaris, A.; Smith, P. Complex post-traumatic stress symptoms in female adolescents: The role of emotion dysregulation in impairment and trauma exposure after an acute sexual assault. *Eur. J. Psychotraumatol.* **2020**, *11*, 1710400. [[CrossRef](#)]
30. Orrù, G.; Ciacchini, R.; Gemignani, A.; Conversano, C. Psychological intervention measures during the COVID-19 pandemic. *Clin. Neuropsychiatry* **2020**, *17*, 76–79. [[CrossRef](#)]
31. Xiang, Y.-T.; Yang, Y.; Li, W.; Zhang, L.; Zhang, Q.; Cheung, T.; Ng, C.H. Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *Lancet Psychiatry* **2020**, *7*, 228–229. [[CrossRef](#)]
32. Castro-Sánchez, M.; Zurita-Ortega, F.; Martínez-Martínez, A.; Chacón-Cuberos, R.; Espejo-Garcés, T. Motivational climate of adolescents and their relationship to gender, physical activity, sport, federated sport and physical activity family. *RICYDE Rev. Int. Cienc. Deporte.* **2016**, *12*, 262–277. [[CrossRef](#)]
33. Shavelson, J.; Hubner, J.J.; Stanton, G.C. Self-concept: Validation of construct interpretations. *Rev. Educ. Res.* **1976**, *46*, 407–442. [[CrossRef](#)]
34. García, F.; Musitu, G. *AF5: Self-Concept Form 5*; TEA Ediciones: Madrid, Spain, 1999.
35. Cohen, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed.; Erlbaum: Hillsdale, NJ, USA, 1988.
36. Cohen, J. A power primer. *Psychol. Bull.* **1992**, *112*, 155–159. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
37. Fraguera-Vale, R.; Varela-Garrote, L.; Carretero-García, M.; Peralbo-Rubio, E.M. Basic Psychological Needs, Physical Self-Concept, and Physical Activity Among Adolescents: Autonomy in Focus. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 491. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
38. Garn, A.C.; Morin, A.J.S.; White, R.L.; Owen, K.B.; Donley, W.; Lonsdale, C. Moderate-to-vigorous physical activity as a predictor of changes in physical self-concept in adolescents. *Health Psychol.* **2020**, *39*, 190–198. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
39. Ramírez-Granizo, I.A.; Sánchez-Zafra, M.; Zurita-Ortega, F.; Puertas-Molero, P.; González-Valero, G.; Ubago-Jiménez, J.L. Multidimensional Self-Concept Depending on Levels of Resilience and the Motivational Climate Directed towards Sport in Schoolchildren. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 534. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
40. Povedano-Díaz, A.; Povedano-Díaz, A.; Vera, M. Adolescents' Life Satisfaction: The Role of Classroom, Family, Self-Concept and Gender. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *17*, 19. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
41. Zubeldia, M.; Díaz, M.; Goñi, E. Self-concept, attributions and trait-anxiety in conservatory students. Differences related to age and gender. *Psychol. Soc. Educ.* **2018**, *10*, 79–102. [[CrossRef](#)]
42. Ramos-Díaz, E.; Rodríguez-Fernández, A.; Antonio-Agirre, I. Self-concept and subjective well-being being based on gender and educational level in adolescence. *Psicol. Educ.* **2017**, *23*, 89–94. [[CrossRef](#)]
43. Park, S.; Yun, D.-H.; Kwon, I.-S. Relationships of Adolescents' Physical Self-Concept and Life Satisfaction by Gender and Physical Activity Level. *Korean J. Sport Stud.* **2018**, *57*, 195–205. [[CrossRef](#)]
44. Martínez-Marín, M.D.; Martínez, C.; Paterna, C. Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: A comparison through of age. *Curr. Psychol.* **2020**, 1–14. [[CrossRef](#)]

45. Suriá-Martínez, R.; Ortigosa-Quiles, J.M.; Riquelme-Marin, A. Emotional Intelligence Profiles of University Students with Motor Disabilities: Differential Analysis of Self-Concept Dimensions. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *16*, 4073. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
46. Parise, M.; Canzi, E.; Olivari, M.G.; Ferrari, L. Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Pers. Individ. Differ.* **2019**, *138*, 363–365. [[CrossRef](#)]
47. Cachón-Zagalaz, J.; Sanabrias-Moreno, D.; Sánchez-Zafra, M.; Lara-Sánchez, A.J.; Lara-Sánchez, A.J. Use of the Smartphone and Self-Concept in University Students According to the Gender Variable. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 4184. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
48. Kulakow, S. Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter? *Learn. Motiv.* **2020**, *70*, 101632. [[CrossRef](#)]
49. Galindo-Domínguez, H. Standardization of the self-concept AF-5 scale by school year and gender in primary education. *Psicol. Educ.* **2019**, *25*, 117–125. [[CrossRef](#)]
50. Meza-Pena, C.; Pompa-Guajardo, E.G. Gender, obesity and self concept in a sample of Mexican adolescents. *RICYDE Rev. Int. Cien. Dep.* **2016**, *12*, 137–148. [[CrossRef](#)]
51. Tapia-López, A. Gender differences in physical activity levels, degree of adherence to the Mediterranean diet, and physical self-concept in adolescents. *Retos* **2019**, *36*, 185–192.
52. Xie, F.; Xin, Z.; Chen, X.; Zhang, L. Gender Difference of Chinese High School Students' Math Anxiety: The Effects of Self-Esteem, Test Anxiety and General Anxiety. *Sex Roles* **2018**, *81*, 235–244. [[CrossRef](#)]
53. Brown, D.M.; Cairney, J. The synergistic effect of poor motor coordination, gender and age on self-concept in children: A longitudinal analysis. *Res. Dev. Disabil.* **2020**, *98*, 103576. [[CrossRef](#)]
54. Chalabaev, A.; Sarrazin, P.; Fontayne, P.; Boiché, J.; Clément-Guillot, C. The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychol. Sport Exerc.* **2013**, *14*, 136–144. [[CrossRef](#)]
55. Clevinger, K.; Petrie, T.; Martin, S.; Greenleaf, C. The Relationship of Sport Involvement and Gender to Physical Fitness, Self-Efficacy, and Self-Concept in Middle School Students. *Phys. Educ.* **2020**, *77*, 154–172. [[CrossRef](#)]
56. Gómez-Fernández, N.; Albert, J.-F. Physical activity in and out-of-school and academic performance in Spain. *Health Educ. J.* **2020**, *79*, 1–15. [[CrossRef](#)]
57. Masoomi, H.; Taheri, M.; Irandoust, K.; H'Mida, C.; Chtourou, H. The relationship of breakfast and snack foods with cognitive and academic performance and physical activity levels of adolescent students. *Biol. Rhythm. Res.* **2019**, *51*, 481–488. [[CrossRef](#)]
58. Ishii, K.; Aoyagi, K.; Shibata, A.; Koohsari, M.J.; Carver, A.; Oka, K. Joint Associations of Leisure Screen Time and Physical Activity with Academic Performance in a Sample of Japanese Children. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 757. [[CrossRef](#)]
59. Carriedo, A.; González, C. Academic Achievement in Physical Education: Academic versus Physical Activity aspects. *Cult. Cienc. Deporte* **2019**, *14*, 225–232. [[CrossRef](#)]
60. Louise, T.; Hernández, A.; Reigal, R.E.; Morales, V. Effects of physical activity on self-concept and self-efficacy in preadolescents. *Retos* **2016**, *29*, 61–65.
61. Grant, P.M.; Perivoliotis, D.; Luther, L.; Bredemeier, K.; Beck, A.T. Rapid improvement in beliefs, mood, and performance following an experimental success experience in an analogue test of recovery-oriented cognitive therapy. *Psychol. Med.* **2017**, *48*, 261–268. [[CrossRef](#)]
62. Neto, L.D.O.; Elsangedy, H.M.; Tavares, V.D.D.O.; Teixeira, C.V.L.S.; Behm, D.G.; Da Silva-Grigoletto, M.E. TrainingInHome—Home-based training during COVID-19 (SARS-COV2) pandemic: Physical exercise and behavior-based approach. *Rev. Bras. Fisiol. Exerc.* **2020**, *19*, 9–19. [[CrossRef](#)]
63. Aubertin-Leheudre, M.; Rolland, Y. The Importance of Physical Activity to Care for Frail Older Adults during the COVID-19 Pandemic. *J. Am. Med. Dir. Assoc.* **2020**, *21*, 973–976. [[CrossRef](#)]
64. Vetrovsky, T.; Frybova, T.; Gant, I.; Semerad, M.; Cimler, R.; Bunc, V.; Siranec, M.; Miklikova, M.; Vesely, J.; Griva, M.; et al. The detrimental effect of COVID-19 nationwide quarantine on accelerometer-assessed physical activity of heart failure patients. *ESC Hear. Fail.* **2020**, 1–5. [[CrossRef](#)]
65. Qin, F.; Song, Y.; Nassis, G.P.; Zhao, L.; Cui, S.; Lai, L.; Wu, Z.; Xu, M.; Qu, C.; Dong, Y.; et al. Prevalence of Insufficient Physical Activity, Sedentary Screen Time and Emotional Well-Being During the Early Days of the 2019 Novel Coronavirus (COVID-19) Outbreak in China: A National Cross-Sectional Study. *SSRN Electron. J.* **2020**, 1–28. [[CrossRef](#)]

66. Chen, P.; Mao, L.; Nassis, G.P.; Harmer, P.; Ainsworth, B.E.; Li, F. Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *J. Sport Health Sci.* **2020**, *9*, 103–104. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
67. Lippi, G.; Henry, B.M.; Sanchis-Gomar, F. Physical inactivity and cardiovascular disease at the time of coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Eur. J. Prev. Cardiol.* **2020**, *27*, 906–908. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
68. Di Stefano, V.; Battaglia, G.; Giustino, V.; Gagliardo, A.; D'Aleo, M.; Giannini, O.; Palma, A.; Brighina, F. Significant reduction of physical activity in patients with neuromuscular disease during COVID-19 pandemic: The long-term consequences of quarantine. *J. Neurol.* **2020**, 1–7. [[CrossRef](#)]
69. Van De Venis, L.; Van De Warrenburg, B.P.C.; Weerdesteyn, V.; Van Lith, B.J.H.; Geurts, A.C.H.; Nonnekens, J. COVID-19 reveals influence of physical activity on symptom severity in hereditary spastic paraplegia. *J. Neurol.* **2020**, *236*, 1–3. [[CrossRef](#)]
70. Lim, M.A.; Pranata, R. Sports activities during any pandemic lockdown. *Ir. J. Med. Sci.* **2020**, 1–5. [[CrossRef](#)]
71. Park, S.; Kim, B.; Lee, J. Social Distancing and Outdoor Physical Activity During the COVID-19 Outbreak in South Korea: Implications for Physical Distancing Strategies. *Asia Pac. J. Public Health* **2020**, *32*, 667221, 1–3. [[CrossRef](#)]
72. Dwyer, M.J.; Pasini, M.; De Dominicis, S.; Righi, E. Physical activity: Benefits and challenges during the COVID-19 pandemic. *Scand. J. Med. Sci. Sports* **2020**, *30*, 1291–1294. [[CrossRef](#)]
73. Pieh, C.; Budimir, S.; Probst, T. The effect of age, gender, income, work, and physical activity on mental health during coronavirus disease (COVID-19) lockdown in Austria. *J. Psychosom. Res.* **2020**, *136*, 110186. [[CrossRef](#)]
74. Shahidi, S.H.; Williams, J.S.; Hassani, F. Physical activity during COVID-19 quarantine. *Acta Paediatr.* **2020**, 1–2. [[CrossRef](#)]
75. Blocken, B.; Van Druenen, T.; Van Hooff, T.; Verstappen, P.; Marchal, T.; Marr, L. Can indoor sports centers be allowed to re-open during the COVID-19 pandemic based on a certificate of equivalence? *Build. Environ.* **2020**, *180*, 107022. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
76. Buldú, J.; Antequera, D.R.; Aguirre, J. The resumption of sports competitions after COVID-19 lockdown: The case of the Spanish football league. *Chaos Solitons Fractals* **2020**, *138*, 109964. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
77. Stokes, K.A.; Jones, B.; Bennett, M.; Close, G.L.; Gill, N.; Hull, J.H.; Kasper, A.M.; Kemp, S.P.; Mellalieu, S.D.; Peirce, N.; et al. Returning to Play after Prolonged Training Restrictions in Professional Collision Sports. *Int. J. Sports Med.* **2020**, 2–3. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
78. Matias, T.S.; Dominski, F.H.; Marks, D. Human needs in COVID-19 isolation. *J. Health Psychol.* **2020**, *25*, 871–882. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
79. World Health Organization (WHO). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*; WHO Press: Geneva, Switzerland, 2010; pp. 15–21.
80. Miotto, K.; Sanford, J.; Brymer, M.J.; Bursch, B.; Pynoos, R.S. Implementing an emotional support and mental health response plan for healthcare workers during the COVID-19 pandemic. *Psychol. Trauma Theory Res. Pract. Policy* **2020**, *12*, S165–S167. [[CrossRef](#)]
81. Ramos-Díaz, E.; Axpe, I.; Fernández-Lasarte, O.; Jiménez-Jiménez, V. Cognitive-behavioral intervention to enhance self-concept in a case of an adolescent victim of emotional maltreatment. *Rev. Clin. Contemp.* **2018**, *9*, 1–10. [[CrossRef](#)]





ESTUDIO

3



Analysis of the psychometric properties of the five-factor self-concept questionnaire (AF-5) in Spanish students during the COVID-19 lockdown

Félix Zurita-Ortega¹ · David Lindell-Postigo² · Gabriel González-Valero¹  · Pilar Puertas-Molero¹ · Manuel Ortiz-Franco¹ · José Joaquín Muros¹

Accepted: 12 May 2021

© The Author(s), under exclusive licence to Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature 2021

Abstract

The present research aims to analyse the psychometric properties of the AF5 questionnaire for its adaptation for use with young people during a lockdown period. Research was conducted with a sample of 534 students aged between 13 and 17 years ($M = 14.49$; $SD = 1.805$). Exploratory factor analysis was conducted using the FACTOR program and confirmatory factor analysis was conducted using the M-PLUS 7 program. Results indicate that a four-dimensional model is most appropriate for bringing together the emotional and physical dimensions. Further, 11 items were removed due to poor factor loadings. The majority of factors were directly and positively correlated (99%; $p < .01$). The data obtained supports conclusions that the AF-5 meets validity and reliability requirements for it to be considered a useful instrument for use with young people during the COVID-19 lockdown period.

Keywords Self-concept · Youth · Factor analysis, psychosocial

Introduction

Self-concept has been defined in a number of ways, however, the various definitions can be summarised as an individual's knowledge and perception of themselves. Self-concept varies

over an individual's lifetime as they adapt to new environments and situations (Cantor & Kihlstrom, 1987; Markus & Wurf, 1987; O'Connor et al., 2018). It is the direct result of an interaction between the perceptions individuals hold about themselves and the perceptions others hold of them (Gecas, 1982; Murray et al., 2020; Peiffer et al., 2020; Shavelson et al., 1976), in addition to the way in which external behaviours are internalised (Bandura, 1986; Wu et al., 2019). Various versions of the theory have been applied over recent years but the most accepted version currently is that described by Shavelson et al. (1976). This conceives self-concept as a combination of five dimensions: emotional, physical, social, family and academic.

Self-concept is considered a crucial variable in education and so has been extensively researched in school settings (Peiffer et al., 2020; Shavelson et al., 1976). In fact, considerations of self and identity may negate behavioral risks (Pfeifer & Berkman, 2018). Interest in the concept has continued to increase in more recent times. Relevant conclusions of this research includes findings of the existence of gender differences (Chui & Wong, 2016; Fernández-Lasarte et al., 2019; Widlund et al., 2020; Wirthwein et al., 2020) and existence of a concave relationship during adolescence. Specifically, females traditionally exhibit greater self-concept in academic and affective contexts, whilst males do so in physical and

✉ Gabriel González-Valero
gvalero@ugr.es

Félix Zurita-Ortega
felixzo@ugr.es

David Lindell-Postigo
dlindell@novaschool.es

Pilar Puertas-Molero
pilarpuertas@correo.ugr.es

Manuel Ortiz-Franco
manuelortizfranco@gmail.com

José Joaquín Muros
jjmuros@ugr.es

¹ Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal Expression, University of Granada, Campus de Cartuja, s/n 18071, Granada, Spain

² Teacher of Novaschool Sunland International, Carretera de Cártama Estación a Pizarra, s/n 29580, Estación de Cártama, Málaga, Spain

social contexts (González-Valero et al., 2020; Marsh, 1989). Appropriate self-concept has been shown to enhance and predict achievement and teacher-engagement (Bakadorova et al., 2020; Guo et al., 2016; Kumar-Jaiswal & Choudhuri, 2017; Musetti et al., 2019), whilst also improving self-efficacy (Zamani-alavijeh et al., 2019), being positively correlated with peer perceptions of (Ingles et al., 2017) and generating higher self-esteem (Baudson et al., 2016; Coelho et al., 2020). From a general point of view, childhood is crucial for the development of personality and identity, where personal goals, commitment, motivations and psychosocial well-being are interrelated (Pfeifer & Berkman, 2018).

Although few studies have been published on self-concept during the COVID-19 lockdown (Alessandri et al., 2020; González-Valero et al., 2020; Lindell-Postigo et al., 2020; Zhang et al., 2020), similar situations have been examined, where health and social concerns underlie contexts such as those relating to refugees (Akgül et al., 2019; Derman et al., 2017; Hatoss, 2012; Klimidis et al., 1994; Schmidt et al., 2008) and long-term hospital patients (Choi & Ferro, 2018; Mishra et al., 2010). In this sense, these situations lead to lower self-concept since depression and isolation are correlated with a negative self-concept (González-Valero et al., 2020; Karatzias et al., 2019; Nasstasia et al., 2019; Van Meter et al., 2013). Conversely, a positive self-concept may buffer the psychological impact of trauma in adolescents (Wang et al., 2020).

In accordance with the theoretical precepts mentioned above (Shavelson et al., 1976), a questionnaire was created to measure the academic, family, social, physical and emotional dimensions of self-concept (García & Musitu, 1999). This questionnaire has previously been validated in a broad range of populations (Carranza-Esteban & Bermudez-Jaimes, 2017; Esnaola et al., 2011; García et al., 2018; Malo-Cerrato et al., 2011; Martínez-Martínez et al., 2018; Zurita-Ortega et al., 2018a; Zurita-Ortega et al., 2018b), with an english version also having been validated (García et al., 2013). Nevertheless, none of these validation studies were conducted with a population undergoing lockdown or experiencing a similar situation to that of the present crisis. This is, therefore, a great opportunity to evaluate the psychometric properties of this scale within such a population.

The COVID-19 pandemic has been shown to have not only caused physical and mental health problems (Bassi et al., 2020; De Miranda et al., 2020; Raballo et al., 2020) but to have also altered the psychosocial state of individuals and their perceptions of themselves, their families and their peers (De Figueiredo et al., 2020; Serlachius et al., 2020). In this sense, it is necessary to further investigate self-concept within a population undergoing lockdown measures, in order to uncover the actual state of affairs within this population and to be able to intervene effectively. Thus, the present research aims to assess the psychometric properties of the five-factor self-

concept questionnaire (García & Musitu, 1999) in a sample of adolescents during the COVID-19 lockdown.

Method

Participants

A total of 534 Spanish students aged between 13 and 17 years ($M = 14.49$; $SD = 1.805$) were invited to participate (39.7% male) in the present research. All participants were attending secondary school in Andalusia (Spain). A convenience sample was recruited from six secondary schools. A total of 534 individuals provided informed consent and were administered the questionnaires in April 2020. For inclusion, participants had to meet the criteria of being enrolled at secondary school and being aged between 13 and 17 years. Cases were excluded if they did not meet these conditions or did not fill questionnaires out correctly. Eighteen participants were excluded for failing to produce valid responses, leaving a final sample of 516. Of the aforementioned sample, 314 students attending four secondary schools participated in the analysis EFA (Exploratory Factor Analysis). 202 students attending 2 different secondary schools with similar characteristics to those of the schools in the first analysis participated in the analysis CFA (Confirmatory Factor Analysis). The sample met criteria for representativeness.

Instruments

An ad-hoc questionnaire was used to collect socio-demographic characteristics. This questionnaire recorded participants' sex (male or female) and age.

The five-factor self-concept questionnaire (AF-5) (García & Musitu, 1999) was used to evaluate self-concept in students during the COVID-19 lockdown. This test consists of 30 questions which are assessed along a five-point Likert scale, with 1 being 'never' and 5 being 'always'. Higher dimensional and overall scores indicated better self-concept. The questionnaire consists of five dimensions: academic self-concept (A-SC), social self-concept (S-SC), emotional self-concept (E-SC), family self-concept (F-SC) and physical self-concept (P-SC). Participants are asked to respond to thirty items on a five-point Likert scale ranging from never (1) to always (5). A number of items are used to address each of the dimensions (A-SC: items 1, 6, 11, 16, 21 and 26; S-SC: items 2, 7, 12, 17, 22 and 27; E-SC: items 3, 8, 13, 18, 23 and 28; F-SC: items 4, 9, 14, 19, 24 and 29; P-SC: items 5, 10, 15, 20, 25 and 30). Internal consistency of the scale was assessed according to Cronbach's alpha, with $\alpha = 0.800$ being obtained in the present study. Similar results have been previously reported by García and Musitu (1999), with a Cronbach's alpha of $\alpha = 0.810$ being reported in this case.

Procedure

Parents or legal guardians were informed by means of a letter prepared by the Department of Didactics of Musical, Artistic and Corporal Expression of the University of Granada. All participants were informed that data would be confidential and would only be used for scientific purposes. Questionnaires were administered online during lockdown. For this purpose, a Google form was created where the purpose of the study was stated and respondents were given the option to state their agreement to participate. Teachers informed participants of the relevant link in school during school hours. The digital platforms already being used by teachers to teach online classes were used. To avoid random responses and to control for response bias, one questionnaire item was repeated at a later stage in the questionnaire. A total of 18 questionnaires were eliminated due to incorrect completion or failure to meet inclusion criteria.

The present study adhered to the ethical research principles established by the Declaration of Helsinki (World Medical Association, 2009), ensuring anonymity and respecting the rights of participants. In addition, approval of the research was granted by the Ethics Committee of the University of Granada (1230/CEIH/2020).

Statistical Analysis

Basic descriptive coefficients (mean, dispersion, kurtosis and asymmetry) were analysed using SPSS 25.0 for Windows. Psychometric properties of the measures were examined through perusal of goodness of fit indices following exploratory factor analysis using the program FACTOR Analysis 9.3.1 (Lorenzo-Seva and Ferrando, 2006). Assessment was based on several criteria such as those recommended by Bentler (1990) and McDonald and Marsh (1990). Cronbach's alpha coefficient was examined in order to determine internal consistency of the instrument and its dimensions. M-PLUS 7 (Muthén & Muthén, 2007) was used to conduct confirmatory factorial analysis.

EFA and CFA were conducted according to classical methods (parametric) since these analyses are based on the structure of the correlation matrix, whose nature is always quantitative, regardless of the type of variables examined. "EFA analysis was conducted via maximum likelihood extraction methods, using the polychronic correlation matrix, due to their important advantages relative to other models (Fabrigar et al., 1999). Promin oblique rotation was used following recommendations made by Lorenzo-Seva (1999), which indicate that oblique rotations (promin) are probably the best option, at least in social sciences. Rotated factor loadings were analysed in order to establish whether groups matched the underlying factors of the original scale. The number of factors extracted were verified using Horn's parallel

analysis (PA). Horn (1965) and Timmerman and Lorenzo-Seva (2011) have proposed the AP as an empirical method based on the generation of random variables to determine the number of factors that must be retained when performing factor analysis. Finally, CFA was carried out through a structural equation model in order to verify whether the factor structure of the original scale was replicated. The Bentler-Bonett comparative index (CFI) and root mean square error of approximation (RMSEA) were calculated in order to estimate goodness of fit. The following cut-points were used to define good fit: CFI > 0.95 (Hu & Bentler, 1999) and RMSEA < 0.07 (Steiger, 2007).

Results

Descriptive Statistics and Missing Data

Table 1 shows the descriptive findings pertaining to the AF-5 alongside results of dispersion analysis (asymmetry and kurtosis) following steps recommended by experts in the field (Schmider et al., 2010). Minimum covariance coverage was 99.1%.

Exploratory Factor Analysis (EFA)

In the first part of the analysis, FACTOR Analysis 9.3.1 (Lorenzo-Seva and Ferrando, 2006) was used with a sample of 314 students. Factor analysis was conducted to develop various models, rotating data through three, four and five factors (Lorenzo-Seva and Ferrando, 2006) (Table 2).

Table 3 shows outcomes of the parallel analysis carried out in line with that described by Horn (1965), Timmerman and Lorenzo-Seva (2011). These analyses suggested the existence of three dimensions. Nonetheless, a four-dimensional model was used because the presence of emotional and physical dimensions could not be discarded. Both dimensions are of great interest in the field of social sciences.

Table 4 presents results of the evaluation of the psychometric properties of the 30-item AF-5. Following examination of the loadings of all factors, it can be observed that for the 3-factor model the variables V.6, V.8, V.17 and V.30 were removed as these variables did not fulfil criteria. Furthermore, in the 4-factor model, the variables V.5, V.8, V.15, V.16, V.17, V.21, V.26 and V.30 were removed for not meeting fit criteria, whilst V.10, V.22 and V.27 were also removed owing to poor loading. With regard to the 5-factor model, variables V.17, V.26 and V.27 were removed. Further, factors 3 and 4 did not produce appropriate loadings and variables V.10 and V.15 did not meet fit criteria. The final scale was formed of four factors. Study researchers, therefore, selected the four-factor model which joined the emotional and physical dimensions (V3, V13, V18, V20, V23, V25 and V28). The family

Table 1 Descriptive statistics pertaining to the AF-5

	Mean	SD	Variance	Asymmetry	Kurtosis	Range
V 01	4.01	.856	.733	-.589	-.239	3
V 02	3.57	1.133	1.284	-.352	-.759	4
V 03	2.88	1.011	1.023	-.414	-.629	4
V 04	3.24	1.139	1.296	-.368	-.529	4
V 05	3.66	.990	.981	-.157	-1.010	3
V 06	3.93	1.001	1.002	-.526	-.638	4
V 07	4.21	.898	.806	-.997	.208	3
V 08	3.35	1.131	1.280	-.030	-.802	4
V 09	3.93	1.020	1.040	-.589	-.782	3
V 10	3.01	1.342	1.800	-.032	-1.138	4
V 11	3.67	1.019	1.038	-.277	-.841	4
V 12	3.68	1.210	1.465	-.600	-.602	4
V 13	3.32	1.191	1.418	-.503	-.650	4
V 14	4.07	1.048	1.099	-.956	.187	4
V 15	3.42	1.227	1.505	-.409	-.820	4
V 16	3.68	.964	.929	-.233	-.669	4
V 17	3.99	1.078	1.163	-1.028	.482	4
V 18	3.79	1.116	1.246	-.815	.077	4
V 19	4.39	.998	.995	-1.531	1.221	4
V 20	3.17	1.297	1.682	-.217	-1.014	4
V 21	4.01	.947	.896	-.759	-.026	4
V 22	3.21	1.230	1.513	-.353	-.748	4
V 23	3.57	1.269	1.609	-.565	-.692	4
V 24	3.99	1.142	1.303	-1.062	.302	4
V 25	3.53	1.192	1.421	-.430	-.653	4
V 26	3.85	1.046	1.094	-.552	-.548	4
V 27	3.71	1.135	1.288	-.526	-.578	4
V 28	3.11	1.153	1.328	-.395	-.596	4
V 29	4.27	.977	.955	-1.055	.052	4
V 30	2.97	1.186	1.407	-.078	-.786	4

dimension comprised V2, V7 and V12, and the social component consisted of V1, V6 and V11. The researchers considered it important to retain the two items which loaded on both the physical and emotional dimensions.

Table 5 shows the rotated four factor matrix. Examination of the Bartlett statistic [1.980.2 (df = 435; $p = 0.000$)] and

Table 3 Parallel Analysis (PA) based on minimum rank factor analysis

Variable	Real-data % of variance	Mean of random % of variable	95 percentile of random % of variance
1	28.6*	8.7	9.5
2	12.6*	8.0	8.6
3	9.8*	7.4	7.9
4	6.6	6.9	7.3
5	6.6	6.5	6.9
6	5.4	6.1	6.5
7	4.2	5.7	6.1
8	3.3	5.4	5.7
9	3.1	5.1	5.4
10	2.7	4.7	5.0
11	2.4	4.4	4.7
12	2.3	4.1	4.4
13	1.9	3.8	4.1
14	1.7	3.5	3.8
15	1.5	3.2	3.5
16	1.4	2.9	3.2
17	1.3	2.7	2.9
18	1.1	2.4	2.7
19	0.8	2.1	2.4
20	0.7	1.8	2.1
21	0.6	1.6	1.8
22	0.6	1.3	1.6
23	0.5	1.0	1.2

outcomes of the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test (0.859) suggested that model fit was acceptable. The four factors extracted explained 50.5% of the total variance. Further, the CFI (comparative fit index) was 0.99, goodness of fit index (GFI) was 0.95, AGFI was 0.94, RMSEA (root mean square error of approximation) was 0.029 and the root mean squared residual (RMSR) was 0.067. All of these values indicate acceptable fit. In general, a good fit of the model to the empirical data was observed. The reliability coefficient for the overall questionnaire was 0.826. When broken down into the four dimensions, reliability coefficients were as followed: family

Table 2 Model fit statistics pertaining to model rotated around three, four and five factors

	Bartlett	KMO	Variance	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	RMSR
Factor Three	1.980.2 (df=435; $p=0.000$)	0.859	43.6%	0.97	0.94	0.92	0.047	0.079
Factor Four	1.980.2 (df=435; $p=0.000$)	0.859	50.5%	0.99	0.95	0.94	0.029	0.067
Factor Five	1.980.2 (df=435; $p=0.000$)	0.859	60.7%	0.99	0.97	0.96	0.016	0.060

Table 4 Rotated factor matrix

	Five factors					Four factors				Three factors		
	F1	F2	F3	F4	F5	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3
V 01			0.793						0.611		0.469	
V 02				0.860				0.868			0.779	
V 03		0.659					0.453			0.456		
V 04					0.345	0.302						0.352
V 05			0.476								0.501	
V 06			0.808						0.676			
V 07			0.561					0.609			0.725	
V 08		-0.399										
V 09					0.600	0.475						0.454
V 10		0.338						0.393			0.388	
V 11			0.861						0.600		0.604	
V 12				0.818				0.790			0.659	
V 13		0.680					0.483			0.467		
V 14					0.608	0.712						0.714
V 15	0.427											0.365
V 16	0.738											0.567
V 17												
V 18		0.588					0.756			0.716		
V 19					0.744	0.657						0.438
V 20		0.418					0.467			0.450		
V 21	0.687											0.707
V 22		0.431					0.553			0.571		
V 23		0.623					0.659			0.608		
V 24					0.857	0.895						0.717
V 25							0.545			0.550		
V 26	0.866											0.624
V 27							0.409			0.422		
V 28		0.797					0.690			0.707		
V 29					0.918	0.959						0.696
V 30	0.518											

($\alpha = 0.779$), emotional-physical ($\alpha = 0.796$), academic ($\alpha = 0.826$) and social ($\alpha = 0.804$).

Confirmatory Factor Analysis (CFA)

In the second part of the study, the MPLUS-7 programme was used to conduct confirmatory factor analysis with a sample of 202 participants who were not included in the prior analysis. Figure 1 shows the outcome of confirmatory factor analysis of the adapted version of the AF5. RMSEA (0.074), CFI (0.93), TLI (0.91) and SRMR (0.09) values all suggest acceptable model fit.

Table 6 shows the correlations produced between the different dimensions of the questionnaire. A medium strength correlation is observed between family self-concept and

emotional-physical self-concept ($r = .264$, $p = .001$), and between family self-concept and social self-concept ($r = .330$, $p = .001$). Moreover, there was a moderate correlation ($r = .376$, $p = .001$) between the social and academic dimensions.

* $P < 0.05$; ** $P < 0.01$

Discussion and Conclusions

Given the issues that have arisen due to the COVID-19 pandemic in the context of Physical Education, it is essential that questionnaires are available which provide real and reliable data about the experiences of young during the coronavirus lockdown. Thus, the main aim of the present study was to

Table 5 Rotated factor matrix for the four-factor model

	F1 (FM)	F2 (EM-F)	F3 (AC)	F4 (SC)
V 04	0.302			
V 09	0.475			
V 14	0.712			
V 19	0.657			
V 24	0.895			
V 29	0.959			
V 03		0.453		
V 13		0.483		
V 18		0.756		
V 20		0.467		
V 23		0.659		
V 25		0.545		
V 28		0.690		
V 02			0.868	
V 07			0.609	
V 12			0.790	
V 01				0.611
V 06				0.676
V 11				0.600
Alpha Cronbach $\alpha=0.826$	$\alpha=0.799$	$\alpha=0.796$	$\alpha=0.826$	$\alpha=0.804$

analyse the psychometric properties of the AF5 questionnaire in order to paint a clear picture about individuals' perceptions about themselves in relation to five dimensions: academic, social, emotional, family and physical. Furthermore, through this process, the present study investigated the adaptation and application of this measure with young people.

The present sample enabled hugely novel data to be gathered in comparison to other studied samples given the fact that it pertains to a previously unknown context that of government enforced confinement. This is of further interest because such measures could be repeated in the future.

The AF5 is based on an initial model that is made up of five dimensions (García & Musitu, 1999). It has been adapted to different contexts and populations including those involving students and videogames (Martínez-Martínez et al., 2018), judokas (Zurita-Ortega et al., 2018a), undergraduates and religion (Zurita-Ortega et al., 2018b) or adults and adolescents (Malo-Cerrato et al., 2011). All of these contexts exhibited important adaptations to all or some of the dimensions of self-concept.

The present study examined a number of different models, analyzing the properties of models with three, four and five dimensions. The four-dimension model produced the most appropriate values and the strongest relationships with relevant indicators. The present model joined together both the emotional and physical components, which is in contrast to that seen in other studies on the topic. Indeed,

these other studies removed the family component due to poor fit (Tomás & Oliver, 2004; Esnaola et al., 2011). As previously explained by a number of researchers, the family component is often removed due to divergent responses as family is not highly regarded in adulthood. However, the present study combined both the emotional and physical components since physical activity engagement is highly associated with emotions (Cho, 2020; Padial-Ruz et al., 2020). Given that physical activity outside of the home was forbidden, two items were found to be related to the emotional dimension.

With regard to Cronbach's alpha and scaling factors, results were satisfactory (Duhacheck & Iacobucci, 2004). This confirms that the measure is valid and reliable for estimating the self-concept of young people during a lockdown, reducing the original scale of 30 items to an adapted version with 19 relevant items.

Moreover, the family and emotional-physical dimensions of the original version of the questionnaire were found to be the most robust in the present study as all relevant factors were coherent with no items, therefore, having to be removed. This is supported by findings of studies conducted by Bachner et al. (2020) and Ng et al. (2020) who stated that family is a decisive element during potentially harmful situations. In this way, given that in the present study setting young individuals were confined at home with their guardians, family took on a critical role.

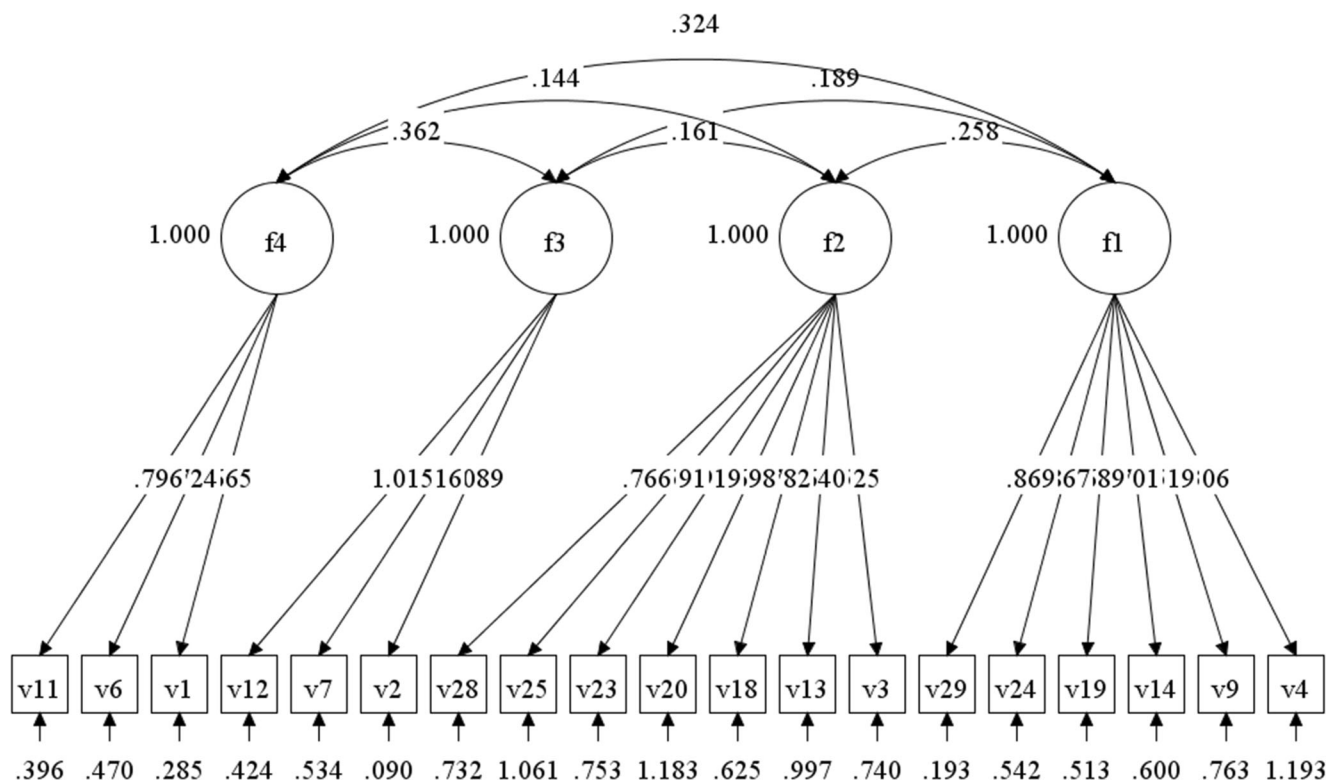


Fig. 1 Confirmatory factor analysis of the adapted version of the AF5

Furthermore, social and academic components were reduced with up to half of the questions pertaining to these components being eliminated. This is logical given that social relations and academic aspects were impeded during the lockdown period.

Additionally, it can be confirmed that the four dimensions of the present model showed acceptable adjustment, in addition to suitable reliability.

There was a moderate positive association between family self-concept and emotional-physical/social self-concept. Individuals' home environment may explain this since a higher family self-concept strengthens emotions and social relations. In this way, family becomes a pivotal element of student's happiness, ability to relate socially and engagement in physical activity (Ng et al., 2020; Verrastro et al., 2020; Villarejo et al., 2020). There was

also a moderate positive association between social and academic components. Such outcomes have also been reported by Ehm et al. (2019), who point out that high achievement results in better socialisation.

With regard to the methodology, the present analysis supports the use of a general measure of self-concept in different populations, although some limitations should be acknowledged. Firstly, a non-probabilistic sample was used and results, therefore, cannot be extrapolated to the whole Spanish population. Secondly, there was a low response rate from parents/guardians which limited the number of minors participating in the present study.

In conclusion, the examined measure was found to be valid and so is appropriate for use with young people during a lockdown.

Furthermore, the data also have some practical implications. Firstly, consistent with the theoretical groundings of the construct, self-concept is made up of five dimensions. Interventions targeting teaching should be directed towards potential virtual settings and encourage positive experiences in Physical Education. In this way, Physical Education may foster positive motivational patterns and enable engagement in physical activity. Thus, this version of the AF5 is recommended for use in other pandemic situations or health and social contexts similar to the COVID-19 pandemic. The results of the present study enable governmental and educational institutions to better understand the issues faced by the

Table 6 Correlations between the different dimensions of the questionnaire administered during lockdown

	AFM	AEMFIS	ASO	AAC
AFM	1	.264**	.330**	.198*
AEMFIS		1	.123	.196*
ASO			1	.376**
AAC				1

population and intervene effectively to address or prevent relevant psychosocial disorders.

Lastly, future research should delve deeper into the types of physical activity engaged in, in order to establish the way in which engagement may impact each of the dimensions of self-concept. It would also be useful to establish differences according to other relevant variables (e.g. gender, educational level).

In summary, results of the present research support the use of the AF5, in a four-dimensional format, as a valid and reliable test for examining self-concept in youth during a lockdown.

Authors' Contributions Conceptualization, F.Z.O., D.L., G.G.V., P.P.M., M.O.F. and J.J.M.M.; methodology, F.Z.O., G.G.V. and J.J.M.M.; software, F.Z.O. and J.J.M.M.; validation, F.Z.O., G.G.V. and J.J.M.M.; formal analysis, F.Z.O.; investigation, D.L., G.G.V., P.P.M. and M.O.F.; resources, F.Z.O.; data curation, F.Z.O., P.P.M.; writing—original draft preparation, F.Z.O., D.L. and P.P.M.; writing—review and editing, F.Z.O., D.L., G.G.V., P.P.M., M.O.F. and J.J.M.M.; supervision, F.Z.O., G.G.V. and J.J.M.M. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Data Availability The data is available to the editors.

Code Availability Not applicable.

Declarations

Conflicts of Interest/Competing Interests The authors declare no conflict of interest.

References

- Akgül, S., Hüsnü, Ş., Derman, O., Özmert, E., Bideci, A., & Hasanoğlu, E. (2019). Mental health of Syrian refugee adolescents: How far have we come? *Turkish Journal of Pediatrics*, 61(6), 839–845. <https://doi.org/10.24953/turkjped.2019.06.003>.
- Alessandri, G., De Longis, E., Golfieri, F., & Crocetti, E. (2020). Can self-concept clarity protect against a pandemic? A daily study on self-concept clarity and negative affect during the COVID-19 outbreak. *Identity*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/15283488.2020.1846538>.
- Bachner, J., Sturm, D. J., Haug, S., & Demetriou, Y. (2020). Multi-level validation of the German physical activity self-efficacy scale in a sample of female sixth-graders. *BMC Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09096-4>.
- Bakadorova, O., Lazarides, R., & Raufelder, D. (2020). Effects of social and individual school self-concepts on school engagement during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 73–91. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00423-x>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bassi, M., Negri, L., Delle Fave, A., & Accardi, R. (2020). The relationship between post-traumatic stress and positive mental health symptoms among health workers during COVID-19 pandemic in Lombardy, Italy. *Journal of Affective Disorders*, 280, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.065>.
- Baudson, T. G., Weber, K. E., & Freund, P. A. (2016). More than only skin deep: Appearance self-concept predicts most of secondary school students' self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 7, 1568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01568>.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Prentice-Hall.
- Carranza-Esteban, R. F., & Bermudez-Jaimes, M. E. (2017). Psychometric analysis of Garcia and Musitu's AF5 self-concept scale on college students in Tarapoto (Peru). *Interdisciplinaria*, 34(2), 459–472.
- Cho, O. (2020). Impact of physical education on changes in students' emotional Competence: A Meta-analysis. *International journal of sports medicine*. In-Press. DOI:<https://doi.org/10.1055/a-1192-5812>.
- Choi, C., & Ferro, M. A. (2018). Comparing self-concept among youth currently receiving inpatient versus outpatient mental health services. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27(1), 69–74.
- Chui, W. H., & Wong, M. Y. H. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125(3), 1035–1051. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0867-z>.
- Coelho, V. A., Bear, G. G., & Bras, P. (2020). A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01245-7>.
- De Figueiredo, C. S., Sandre, P. C., Portugal, L. C. L., Mázala-de-Oliveira, T., da Silva Chagas, L., Raony, Í., et al. (2020). COVID-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: Biological, environmental, and social factors. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 110171. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110171>.
- De Miranda, D. M., da Silva Athanasio, B., de Sena Oliveira, A. C., & Silva, A. C. S. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 101845. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101845>.
- Derman, O., Akgül, S., Ataman, E., Ceren, M., Özmert, E., Bideci, A., et al. (2017). The rise of a hostile adolescent population: The Syrian refugee problem. *Adolescent Psychiatry*, 7(2), 83–88. <https://doi.org/10.2174/2210676607666170620121522>.
- Duhachek, A., & Iacobucci, D. (2004). Alpha's standard error (ASE): An accurate and precise confidence interval estimate. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 792–808. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.792>.
- Ehm, J. H., Hasselhorn, M., & Schmiedek, F. (2019). Analyzing the developmental relation of academic self-concept and achievement in elementary school children: Alternative models point to different results. *Developmental Psychology*, 55(11), 2336–2351. <https://doi.org/10.1037/dev0000796>.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109–117.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>.
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2019). School adjustment and academic self-concept in secondary education. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163–179. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>.

- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- García, F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the five-factor self-concept questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549–555. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.33>.
- García, F., Martínez, I., Balluerka, N., Cruise, E., García, Ó. F., & Serra, E. (2018). Validation of the five-factor self-concept questionnaire AF5 in Brazil: Testing factor structure and measurement invariance across language (Brazilian and Spanish), gender and age. *Frontiers in Psychology*, 9(1), 2250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02250>.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8(1), 1–33. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.08.080182.000245>.
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Lindell-Postigo, D., Conde-Pipó, J., Grosz, W. R., & Badicu, G. (2020). Analysis of self-concept in adolescents before and during COVID-19 lockdown: Differences by gender and sports activity. *Sustainability*, 12(18), 7792. <https://doi.org/10.3390/su12187792>.
- Guo, J., Nagengast, B., Marsh, H. W., Kelava, A., Gaspard, H., Brandt, H., et al. (2016). Probing the unique contributions of self-concept, task values, and their interactions using multiple value facets and multiple academic outcomes. *AERA Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/2332858415626884>.
- Hatoss, A. (2012). Where are you from? Identity construction and experiences of «othering» in the narratives of Sudanese refugee-background Australians. *Discourse & Society*, 23(1), 47–68. <https://doi.org/10.1177/0957926511419925>.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185. <https://doi.org/10.1007/bf02289447>.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Ingles, C. J., Aparisi, D., Delgado, B., Torregrosa, M. S., & García-Fernández, J. M. (2017). Sociometric types and academic self-concept in adolescents. *Psicothema*, 29(4), 496–501. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.54>.
- Karatzias, T., Hyland, P., Bradley, A., Fyvie, C., Logan, K., Easton, P., et al. (2019). Is self-compassion a worthwhile therapeutic target for ICD-11 complex PTSD (CPTSD)? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 47(3), 257–269. <https://doi.org/10.1017/S1352465818000577>.
- Klimidis, S., Minas, I. H., & Ata, A. W. (1994). Immigrant status and gender effects on psychopathology and self-concept in adolescents: a test of the migration-morbidity hypothesis. *Comprehensive Psychiatry*, 35(5), 393–404. [https://doi.org/10.1016/0010-440x\(94\)90281-x](https://doi.org/10.1016/0010-440x(94)90281-x).
- Kumar-Jaiswal, S., & Choudhuri, R. (2017). Academic self concept and academic achievement of secondary school students. *American Journal of Educational Research*, 5(10), 1108–1113. <https://doi.org/10.12691/education-5-10-13>.
- Lindell-Postigo, D., Zurita-Ortega, F., Ortiz-Franco, M., & González-Valero, G. (2020). Cross-sectional study of self-concept and gender in relation to physical activity and martial arts in Spanish adolescents during the COVID-19 lockdown. *Education Sciences*, 10(8), 210. <https://doi.org/10.3390/educsci10080210>.
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34, 347–356. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3403_3.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior research methods*, 38(1), 88–91.
- Malo-Cerrato, S., Bataller-Sallent, S., Casas-Aznar, F., Gras-Pérez, M. E., & González-Carrasco, M. (2011). Psychometric analysis of the AF5 multidimensional scale of self-concept in a sample of adolescents and adults in Catalonia. *Psicothema*, 23(4), 871–878.
- Markus, H. R., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417–430. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.417>.
- Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Espejo-Garcés, T., Castro-Sánchez, M., & Pérez-Cortés, A. J. (2018). Psychometric analysis and adaptation of the self-concept test (form 5) on university students who play video games frequently. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 4(49), 77–86. <https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.06>.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107(2), 247–255. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.247>.
- Mishra, S. K., Mishra, B. R., Mishra, S., Verma, P. K., & Praharaj, S. K. (2010). Hospital dependency: An existing concept. *Psychiatry Danubina*, 22(4), 548–549.
- Murray, R. M., Sabiston, C. M., Coffee, P., & Kowalski, K. C. (2020). Strengthening the relationship between physical activity and physical self-concept: The moderating effect of controllable attributions. *Psychology of Sport and Exercise*, 52, 101828. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101828>.
- Musetti, A., Eboli, G., Cavallini, F., & Corsano, P. (2019). Social relationships, self-esteem, and loneliness in adolescents with learning disabilities. *Clinical Neuropsychiatry*, 16(4), 165–172.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2007). *Mplus User's Guide* (6th ed.). Muthén & Muthén.
- Nasstasia, Y., Baker, A. L., Lewin, T. J., Halpin, S. A., Hides, L., Kelly, B. J., & Callister, R. (2019). Differential treatment effects of an integrated motivational interviewing and exercise intervention on depressive symptom profiles and associated factors: A randomised controlled cross-over trial among youth with major depression. *Journal of Affective Disorders*, 259, 413–423. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.035>.
- Ng, K. W., Sudeck, G., Marques, A., Borraccino, A., Boberova, Z., Vasickova, J., Tesler, R., et al. (2020). Associations between physical activity and perceived school performance of young adolescents in health behavior in school-aged children countries. *Journal of Physical Activity & Health*, 17(7), 698–708. <https://doi.org/10.1123/jpah.2019-0522>.
- O'Connor, C., Kadianaki, L., Maunder, K., & McNicholas, F. (2018). How does psychiatric diagnosis affect young people's self-concept and social identity? A systematic review and synthesis of the qualitative literature. *Social Science & Medicine*, 212, 94–119. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.07.011>.
- Padial-Ruz, R., Perez-Turpin, J. A., Cepero-Gonzalez, M., & Zurita-Ortega, F. (2020). Effects of physical self-concept, emotional isolation, and family functioning on attitudes towards physical education in adolescents: Structural equation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 94. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010094>.
- Peiffer, H., Ellwart, T., & Preckel, F. (2020). Ability self-concept and self-efficacy in higher education: An empirical differentiation based on their factorial structure. *PLoS One*, 15(7), e0234604. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234604>.
- Pfeifer, J. H., & Berkman, E. T. (2018). The development of self and identity in adolescence: Neural evidence and implications for a value-based choice perspective on motivated behavior. *Child Development Perspectives*, 12(3), 158–164. <https://doi.org/10.1111/cdep.12279>.
- Raballo, A., Poletti, M., Valmaggia, L., & McGorry, P. D. (2020). Editorial perspective: Rethinking child and adolescent mental health

- care after COVID-19. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, INPRESS. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13371>.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6, 147–151. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000016>.
- Schmidt, M., Kravic, N., & Ehler, U. (2008). Adjustment to trauma exposure in refugee, displaced, and non-displaced Bosnian women. *Archives of Women's Mental Health*, 11(4), 269–276. <https://doi.org/10.1007/s00737-008-0018-5>.
- Serlachius, A., Badawy, S. M., & Thabrew, H. (2020). Psychosocial challenges and opportunities for youth with chronic health conditions during the COVID-19 pandemic. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 3(2), e23057. <https://doi.org/10.2196/23057>.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893–898. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept, validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered Polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16, 209–220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>.
- Tomás, J. M., & Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 285–293.
- Van Meter, A. R., Henry, D. B., & West, A. E. (2013). What goes up must come down: The burden of bipolar depression in youth. *Journal of Affective Disorders*, 150(3), 1048–1054. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.05.039>.
- Verrastro, V., Ritella, G., Saladino, V., Pistella, J., Baiocco, R., & Fontanesi, L. (2020). Personal and family correlates to happiness amongst Italian children and pre-adolescents. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 48–64.
- Villarejo, S., Martinez-Escudero, J. A., & Garcia, O. F. (2020). Parenting styles and their contribution to children personal and social adjustment. *Anxiety and Stress*, 26(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.12.001>.
- Wang, N., Chung, M. C., & Wang, Y. (2020). The relationship between posttraumatic stress disorder, trauma centrality, posttraumatic growth and psychiatric co-morbidity among Chinese adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, 49, UNSP 101940. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101940>.
- Widlund, A., Tuominen, H., Tapola, A., & Korhonen, J. (2020). Gendered pathways from academic performance, motivational beliefs, and school burnout to adolescents' educational and occupational aspirations. *Learning and Instruction*, 66, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101299>.
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Heyder, A., Buch, S., Rost, D. H., & Steinmayr, R. (2020). Sex differences in achievement goals: Do school subjects matter? *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 403–427. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00427-7>.
- World Medical Association. (2009). Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *JahrbuchFür Wissenschaft Und Ethik*, 14, 233–238. <https://doi.org/10.1515/9783110208856.233>.
- Wu, X., Zhang, J., Feng, H., & Liu, Y. (2019). Research on the influence of physical education on healthy fitness based on physical self-concept environment. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 20, 600–605.
- Zamani-Alavijeh, F., Araban, M., Harandy, T. F., & Bastami, F. (2019). Sources of health care providers' self-efficacy to deliver health education: A qualitative study, 1–9.
- Zhang, Z., Jiménez, F. R., & Cicala, J. E. (2020). Fear of missing out scale: A self-concept perspective. *Psychology & Marketing*, 37(11), 1619–1634. <https://doi.org/10.1002/mar.21406>.
- Zurita-Ortega, F., González, C., Martínez-Martínez, A., Zafra-Santos, E. O., & Valdivia-Moral, P. (2018a). Psychometric analysis and adaptation of the questionnaire AF5 towards judo in a Chilean sample. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1–10. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-4.apat>.
- Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., & Puertas-Molero, P. (2018b). Self-concept and religious tendency in university students: Psychometric properties of AF-5. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1–12. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-5.atru>.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



ESTUDIO

4

Effects of martial arts and combat sports on aggressive behaviours and its applicability to educational purposes: a systematic review

David Lindell-Postigo^{1BCDE}, Paula Silva^{2AB}, Félix Zurita-Ortega^{3AD}, María L. Zagalaz-Sánchez^{1AE}

¹ Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal. University of Jaén

² Research Centre in Physical Activity, Health and Leisure. University of Porto

³ Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal. University of Granada

Source of support Financial support provided by the University of Jaen Doctoral School.

Author's address: David Lindell-Postigo, University of Jaén, Doctoral School, Campus Las Lagunillas, Edificio Humanidades y Ciencias de la Educación I (D2), Dependencia: D2-125. C.P. 23071 Jaén, Spain

Abstract

Background and Study Aim: Nowadays, aggressive behaviours have become more and more frequent in society, so finding ways to reduce and control them becomes essential, and martial arts might be a useful tool to achieve it. In this line, this study aims to analyse the effects martial arts and combat sports have on those behaviours to educational purposes. **Material and Methods:** Through a systematic review in databases (i.e. PsycInfo, Web of Science, PubMed, Education Resources Information Center and ScienceDirect), authors searched the related terms of violence along with martial arts and combat sports. **Results:** Forty articles comprised the sample for further analysis. **Conclusions:** Despite some research affirm the contrary, martial arts/combat sports are agreed to have a reduction-effect on aggressive behaviours and a buffer-effect on gender-based differences, regardless of the discipline.

Key words

Aggression, violence, martial arts, social psychology, child, teaching, systematic review

Glossary

Martial arts: Activities in which participants learn self-defense mainly through the use of hand-to-hand combat

Violence: Individual or group aggressive behaviour which is socially non-acceptable, turbulent, and often destructive

Systematic review: A review of primary literature in health and health policy that attempts to identify, appraise, and synthesize all the empirical evidence that meets specified eligibility criteria to answer a given research question

Minors: A person who has not attained the age at which full civil rights are accorded.

Child: A person 6 to 12 years of age

Adolescent: A person 13 to 18 years of age

Introduction

The WHO defines violence as "the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment, or deprivation." [1]. It may be composed of two dimensions, namely reactive -that is, as a consequence of the reaction against a provocation- and proactive -that is, instrumental- [1-3]. Reactive aggression is often more closely related to depression, anger, hostility and impulsiveness than the proactive one, although the latter is associated with disruptive behaviours [3]. Moreover, research suggests that violence may have its origin in biological factors, although it is the result of the correlation between social, cultural and environmental factors, or as a way to survive, similarly to nonhuman animals [1, 4-7], in which self-esteem plays an essential role as a precursor of aggressive behaviours.

Violence is deeply included in daily lifetime, since it may be seen in a broad range of forms, and leads the list of causes of death worldwide for people aged 15-44 years [1], one-third being either victim or knowing any victim of aggression [8]. Moreover, being a victim of violence does not exempt from being perpetrator since the latter frequently experience victimization [3].

Addressing violence during childhood and adolescence is crucial to improve people's welfare [3, 9] and may save up social and economic costs to society given that every type of violence occurring during childhood has a negative impact in adulthood [3, 10]. Hence, the awareness of the moderators is vital to treat childhood aggressions, and the level of aggressiveness and parental involvement are the most influential moderators [11].

Martial arts (MA) are physical activities which origin relied on the human evolution towards a more efficient defence to survive [12]. Hence, they built their philosophy around violence since MA begin their drills with an attack and the somatic response to that attack, which is a movement, and Eastern MA are the most influential [13, 14].

The popularity of MA and combat sports (CS) is increasing year by year so that there are more and more people practising or watching these physical activities [15-17], regardless whether or not people enrol in a club [18] although while the recreational component of MA/CS remains the entire lifetime, the competitive reason usually does it up to 24 years old [19]. Consequently, adolescents' enjoyment while watching Mixed martial arts (MMA) fights is positively associated with practising professional moves,

but the latter is more positively associated with violence perpetration [15], and it depends on the closeness to casual violence, then enjoying the violent side of MMA [20]. Furthermore, there exists a higher aggressiveness in modern MA due to competitiveness [21, 22].

The aforementioned interest is mostly focused on those disciplines that are more actives, being substantiated in the combat component rather than the philosophy [23]. Moreover, current society considers MA/CS as violent activities done by aggressive people, what is spread by media to promote events, especially regarding MMA [20, 24-27]. Furthermore, people tend to confuse these physical activities with ‘fighting skills’ [14], considering anger as a pivotal component in success, linking violence and sport [27] and normalising some aggressive behaviours such as abuse [28]. Furthermore, amateur practitioners tend to express aggressive behaviours more frequently [29, 30], and social environment supported by the practice empowers aggressive behaviours [31]. Nevertheless, that hostility is buffered by the duration of training [29].

Nowadays, experts consider recommending MA to patients as a beneficial form of exercise [17, 24, 31-33], and it is part of some schools after World War II, especially in Japan [34]. This recommendation relies on the consideration of MA as a form of psychotherapy [35, 36] for treating childhood aggression and school bullying [26, 37-40] by reducing aggressive behaviours after interventions based on MA [41], and increasing empathy [42] by an increase of their self-confidence [32], enabling students to increase their self-control [41, 43].

Moreover, research suggests that prolonged exposure to conflicts may increase the incidence of youth violence [1, 44-46], yet some research claims the effect in the increase in healthy habits on martial artists [17, 19], which takes more importance as people grow old [47]. Hence, they might be used as a treatment modality for youth who are at-risk for violence [17].

Following on from the foregoing, this review aims to research the association between aggressive behaviours and MA/CS to shed light on the use of this type of physical activity to educational purposes.

Material and Methods

Data sources and searches

This systematic review is an observational research that allows to synthesise results from numerous articles. The search was conducted in July 2020, selecting those articles dealing with the association between aggressive behaviours and the practice of MA/CS. First of all, we conducted a comprehensive computerised search of the literature through the databases PsycInfo, Web of Science (WOS), PubMed, Education Resources Information Center (ERIC) and ScienceDirect. In order to avoid losing any article because of the selection of the keywords, our key search terms were “martial arts” and “combat sports”, using the boolean operator “OR”, with the limitation that manuscripts were written in English, Spanish or Portuguese.

Study selection

Published articles may be selected only if they study MA or CS and their correlation to aggressive behaviours (i.e. aggression, hostility, violence or abuse). Furthermore, we assessed the characteristics of the original research and extracted their data based on study design, demographics, results and/or authors’ main conclusions. In case of lack of access availability, we asked the authors for either the article or main useful information.

Data extraction

A researcher read the titles and abstracts of all the potentially relevant articles, requesting and obtaining full-text copies and screening them after thoroughly read them. When hesitating whether to include the article in the review, it was asked to another researcher. With this protocol, 40 studies were reviewed after screening all the articles found in databases, as it can be seen in Figure 1.

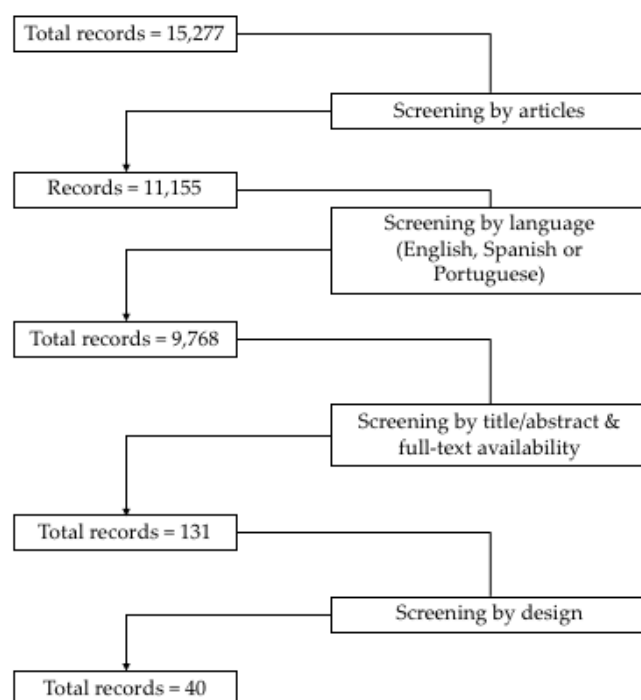


Figure 1. Flowchart of the review process

Results

Table 1 summarises the main features of the selected studies. As can be seen, cross-sectional designs accounted for 60% ($n = 24$), longitudinal designs accounted for 20% ($n = 8$), systematic reviews accounted for 12.5% ($n = 5$) and meta-analysis accounted for 7.5% ($n = 3$). Regarding the samples, 55% of the studies were conducted over a population of children or juveniles ($n = 22$)

Table 1. Studies included in the review

Study	Design	TG	Sample	M.E.	Instrument
Atay, Aydin, Karatosun (2013) [48]	C-S	Elite taekwondo and swimming and CG (18-35)	90 (/)	Anger, self-esteem and coping strategies	STAXI
Baar & Wubbles (2011) [49]	C-S	Schoolchildren (9-12)	1425 (717/708)	Peer aggression	SEQ-S
Barreira (2019) [50]	C-S	MMA fighters (19-39)	43 (34/9)	Violence	Interview
Basiaga-Pasternak, Szafraniec, Jaworski & Ambrozy (2020) [51]	C-S	Competitive vs non-competitive athletes in Kickboxing and MMA (>18)	120 (/)	Aggressive behaviours	BDI
Berkout, Tinsley & Flynn (2019) [52]	SR	Youth	-	Acceptance and Commitment Therapy in relation to anger, hostility and aggression	-
Breitschuh et al. (2018) [53]	C-S	Martial arts vs CG (>18)	47 (/)	Aggressiveness & Grey matter concentration	FAF
Daniels & Thornton (1992) [54]	C-S	Karate/Jiujitsu vs Badminton/Rugby (Undergraduated)	79 (/)	Hostility	BDHI
Fabio & Towey (2018) [55]	C-S	Martial arts vs CG (>18)	146 (107/39)	Aggressiveness	AQ
Fung & Lee (2018) [37]	L	Schoolchildren (7-11)	298 (232/66)	Reactive/Proactive aggression	RPQ
Greco, Fischetti, Cataldi & Latino (2019) [56]	L	Shotokan karate on adolescents (14-16)	50 (20/30)	Resilience & Bullying	CYRM-28
Gubbels, vand der Stowe, Spruit & Stams (2016) [57]	M-A	Martial arts vs other sports (Juveniles)	5949 (/)	Externalising behaviours	-
Gutiérrez-García, Astrain, Izquierdo, Gómez-Alonso & Yagüe (2018) [58]	SR	Judo (5-10)	167 (/)	Aggression and other effects	-
Harwood, Lavidor & Rassovsky (2017) [59]	M-A	Children (<18)	507 (/)	Externalising behaviours	-
Hortigüela, Gutiérrez-García & Hernando-Garijo (2017) [60]	L	Judo and Capoeira on Students vs CG (13-16)	221 (108/113)	Attitudes towards violence and other effects	ATV

Klimczak & Kalina (2019) [61]	L	MA on Intellectual disabled stuents vs control group (13)	6 (/)	Aggressiveness	Interview
Kuśnierz, Cynarski, Litwiniuk (2014) [62]	C-S	Capoeira, boxing and Ju-jitsu vs CG (17-23)	300 (300/0)	Aggression	AQ
Lamarre & Nosanchuk (1999) [63]	C-S	Judo (11-63)	51 (41/10)	Aggressiveness	Novaco's Anger control
Litwiniuk, Grants, Kravalis & Obmiński (2019) [64]	C-S	Kyokushin karate, Traditional karate, Aikido & Taekwondo (18-20)	82 (/)	Aggression/Hostility and other effects	ZKPQ
Lotfian, Ziaee, Amini & Mansourna (2011) [65]	C-S	Karate, Judo, Swimming and CG (11-19)	291 (0/291)	Anger	AARS
Medina-Cascales & Reverte-Prieto (2019) [66]	C-S	Schoolchildren (10-13)	113 (74/39)	Violence & other effects	AVE
Mickelsson (2020) [67]	L	BJJ vs MMA (15-24)	145 (125/20)	Aggression and other effects	BPAQ
Monacis, de Palo & Sinatra (2015) [68]	C-S	Contact MA, non-contact MA, mixed-contact MA and CG (<16)	366 (325/41)	Aggression and other effects	AQ
Moore, Dudley & Woodcock (2020) [69]	M-A	Martial arts (8-24)	2105 (/)	Mental health	-
Morales-Rosillo, Petro & Bonilla (2019) [70]	SR	Boxing and MMA	-	Violence in sports	-
Morvay-Sey et al. (2019) [71]	C-S	Japanese martial arts (14-18)	1488 (722/766)	Aggression	BPAQ
Ortenburger, Wasik & Bukova (2015) [39]	C-S	Taekwondo (16-45)	47 (/)	Anger expression	Independent
Piepiora, Szmajke, Migasiewicz & Witkowski (2016) [72]	C-S	Karate disciplines (18-39)	150 (150/0)	Aggression	BD-100
Reza (2012) [73]	C-S	Students (19-23)	90 (90/0)	Aggression	Eysenck
Robazza, Bertello & Bortoli (2006) [74]	C-S	Contact sports competitors (>18)	100 (/)	Aggression	STAXI
Schöne et al. (2019) [75]	C-S	Martial artists vs CG (>18)	40 (40/0)	Violence	MRI, FAF

Shachar, Ronen-Rosenbaum, Resenbaum, Orkibi & Hamama (2016) [76]	L	Aggressive schoolchildren (8-11)	649 (492/157)	Aggression	AQ
Tartar et al. (2020) [77]	C-S	MMA fighters	83 (83/0)	Genotype	Biomarkers
Tejero, Balasobre (2011) [78]	C-S	Students (12-17)	104 (54/50)	Aggression	SSVA
Theeboom, de Knop & Vertonghen (2009) [32]	C-S	Students (8-12)	40 (23/17)	Experiences in MA	In-depth interview
Twemlow, Biggs, Nelson, Vernberg & Fonagy (2008) [79]	L	Schoolchildren (8-11)	254 (147/107)	Aggression	BVQ
Vertonghen, Theeboom (2012) [80]	SR	Martial arts	1664 (/)	Aggressive behaviours	-
Vertonghen, Theeboom, Pieter (2014) [81]	C-S	Martial arts	477 (344/133)	Aggression and Goal orientation	AQ
Wade, Smith, Duncan & Lubans (2018) [82]	L	Students (12-14)	361 (361/0)	Aggression	Orpinas & Frankowski Agresion Scale
Xu, Zhang (2019) [40]	SR	Martial arts	-	Bullying	-
Ziaee, Lorfian, Amini, Mansournia & Memari (2012) [83]	C-S	Karate & Judo (11-19)	291 (291/0)	Anger	AARS

*Heading: Study, Design, Target Group (TG) and age, Sample, Measured Effect (M.E.) and Instrument

† Designs are Cross-sectional (C-S), Longitudinal (L), Systematic review (SR) and Meta-Analysis (M-A)I

‡ Instruments are Buss-Durke Inventory (BDI), Zuckerman- Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ), Buss-Perry Aggression Questionnaire (BPAQ), Physical Activity Questionnaire for Older Children, Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RPQ), Child Behavioral Checklist–Youth Self-Report (CBCL- YSR), Aggression Questionnaire (AQ), Attitudes toward violence scale (ATV), Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI), Social Experience Questionnaire-Self Report (SEQ-S), Short Scale of Violence in Adolescents (SSVA), Aggressivity Factors Questionnaire (FAF), Bully-Victim Questionnaire (BVQ)

Discussion

General overview

Lots of practitioners start training MA to resist bullying and are encouraged to do it in order to defend themselves against violence [32]. In line with this, many studies associate negatively the practice of MA/CS with aggressive behaviours and attitudes towards violence [16, 32, 37, 39, 40, 52, 54, 55, 59-64, 66, 71, 73, 76, 78, 79, 81, 82]. This finding is especially noticeable when the training programme combines both skills and philosophy [37] or done in a fun way [61]. However, Gutiérrez-García, Astrain, Izquierdo, Gómez-Alonso & Yagüe [58] revealed that competitive judo training may lead to increase anger into its practitioners, although Lamarre & Nosanchuk [63] found the opposite effect of judo on aggressive behaviours, affirming that it is aggressive people who select the competitive sports. Conversely, Robazza, Bertollo & Bortoli [74] found higher levels of trait-anger in grappling competitors than rest of contact sportspeople, what is in line with Barreira [50], who interviewed some Brazilian MMA fighters, and found that they consider the discipline violent although not more than any other sport. Furthermore, Moore, Dudley & Woodcock [69] and Piepiora, Szmajke, Migasiewicz & Witkowski [72] found no evidence of any effect on levels of aggression through MA training as MA competitors' aggressiveness is similar to rest of competitors' one.

As regards Biology, there is a broad range of studies pro and against the reducing effect of MA/CS on aggression. For instance, some aggressive sportspeople such as elite MMA fighters often carry the GG COMT genotype, what results in lower levels of dopamine and let the fighter perform more aggressively under high stress conditions and, subsequently, enhances their performance [77]. Furthermore, martial artists' lower temporal region has a reduced grey mass and, given that this region controls aggressiveness, their reactive aggressiveness is subsequently lower than rest of sportspeople [53]. Lastly, practising MA seems to stimulate the activation of the left amygdala when watching violent pictures, which is associated with a more salience to violence [75].

Delving into the aggressive behaviours, they seem to be ranked at the same order in both competitive and non-competitive athletes, aggression being the dominant type, although competitive had lower levels [51]. However, a piece of research found similar levels of anger in both judoists and non-athlete in comparison to karate practitioners, who had lower levels [65] and similar levels of aggression in comparison to rest of people [72], although martial artists tend to have higher levels of all subscales of aggression but spontaneous . Furthermore,

MA leads to express a lower social exclusion violence and training is negatively associated anger and hostility [54, 55, 76], yet increases coercive aggression in its practitioners [49]. Hence, the effects of MA on violence and aggressive behaviours are not clear yet since impact factor of journals biases correlation, given that studies published in high impact factor journals found more aggressive behaviours in MA practitioners. Lastly, even though age seems to be an essential moderator regarding the externalising behaviours in MA [59, 63, 68], there exists inconsistencies when conducting a research on juveniles [57].

Gender-based differences

Overall, males' aggressiveness is usually higher than females in all contexts [49, 66, 71, 76, 79], especially in terms of coercive aggression at school context [49] and physical aggression [71, 76]. Likewise, male practitioners tend to link self-protection to violence, especially the unjustified one, more than female practitioners [60]. Furthermore, practising MA seems to buffer gender-based differences in aggression levels [71, 76], which effect is more noticeable in boys after an intervention programme [79].

However, Lamarre & Nosanchuk [63] found no evidence supporting this hypothesis, and Monacis et al. [68] found the opposite association between gender and aggressiveness. Similarly, Gutiérrez-García et al. [58] found some studies that revealed opposite gender-based effects in aggressiveness, in which girls reported a decrease in both anger and physical aggression.

Differences between disciplines

If we scan violence through each discipline for differences, we may find that some MA/CS engage more aggression than others, contact being a moderator of aggressiveness [62, 68, 80, 81], which is positively associated with aggression. However, all of them enable people to control their anger despite the negative association between distance of combat and anger [40, 48, 65, 74, 83]. This is because the effect of training on martial artists is either a decrease of anger as such or an increase of resilience, what hinders them to engage in aggressive behaviours or be bullied [39, 52, 56]. However, Ziaee et al. [83] revealed that male judokas have lower levels of anger control, though females can enhance it through training [65, 74, 83]. Moreover, Atay et al. [48] revealed lower control in taekwondo elite performers in comparison to swimmers.

Concerning an intervention programme and workouts, grabbing MA/CS disciplines (e.g. Brazilian jiu-jitus, judo or aikido) seem to decrease aggression as opposed to the hitting ones (e.g. karate, kick-boxing or MMA) [67, 81].

Nevertheless, some authors affirm that there is no difference in terms of externalising behaviours when isolating disciplines in the research [57, 59, 70].

Conclusions

This systematic review brings to light how complex this question may be to address, since there is a broad range of points pro and against the use of MA/CS to reduce the aggressive behaviours on people. Furthermore, inconsistencies and biases found by some researchers make more difficult to come to a conclusion.

Concerning the aetiology of aggressive behaviours on martial artists, it seems that aggressive people, because of either they are biologically aggressive or their environment foster aggressiveness, tend to practise this type of physical activity. Furthermore, competitiveness seems to be a crucial factor in aggressiveness, no matter whether individuals practise MA/CS. Nevertheless, MA/CS seems to have a negative association with aggressive behaviours when removing the competitive part and focus on the enjoyment/philosophy.

Moreover, it seems that contact and explosiveness is an essential factor in terms of aggressiveness. Hence, grabbing MA/CS seem to be the most influential activities with regards to reduce aggressiveness.

To conclude, despite some research affirm the contrary, the vast majority of studies agree to support the hypothesis that MA/CS has a reduction-effect on aggressive behaviours and a buffer-effect on gender-based differences, regardless of the discipline. Hence, MA/CS may be considered to be included in educational programmes or within the Physical Education curriculum.

Funding

Financial support provided by the University of Jaen Doctoral School.

Conflicts of interest

The authors declare no conflict of interest

References

1. Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.
2. Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146–1158.

3. Fung, A. L. C. (2019). Adolescent reactive and proactive aggression, and bullying in Hong Kong: prevalence, psychosocial correlates, and prevention. *Journal of Adolescent Health, 64*(6), S65–S72.
4. Blanchard, D. C., & Blanchard, R. J. (2003). What can animal aggression research tell us about human aggression? *Hormones and Behavior, 44*(3), 171–177.
5. Garbarino, J., & Crouter, A. (1978). Defining the community context for parent–child relations: the correlates of child maltreatment. *Child Development, 49*, 604–616.
6. Lee-Barron, J. (2012). Martial arts training as a method of modifying attitudes and behaviours in the classroom. *Ido Movement for Culture, 12*(1), 25–29.
7. Twemlow, S. W., Sacco, F. C., & Fonagy, P. (2008). Embodying the mind: Movement as a container for destructive aggression. *American Journal of Psychotherapy, 62*(1), 1–33.
8. Hughes, P. P., Sherrill, C., Myers, B., Rowe, N., & Marshall, D. (2003). Self-defense and martial arts evaluation for college women: Preliminary validation of perceptions of dangerous situations scale. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(2), 153–164.
9. Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(4), 405–421.
10. Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, & ... McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse and Neglect, 75*, 6–28.
11. Hendriks, A. M., Bartels, M., Colins, O. F., & Finkenauer, C. (2018). Childhood aggression: A synthesis of reviews and meta-analyses to reveal patterns and opportunities for prevention and intervention strategies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 91*(March), 278–291.
12. Tadesse, M. E. (2017). Martial arts and adolescents: Using theories to explain the positive effects of Asian martial arts on the well-being of adolescents. *Ido Movement for Culture, 17*(2), 9–23.
13. Cohen, E. B. O. (2009). Survival, an Israeli Ju Jutsu school of martial arts: Violence, body, practice and the national. *Ethnography, 10*(2), 153–183.
14. Lu, C. (2008). Eastern martial arts and violence prevention: Reversing a stereotype. *Archives of Budo, 4*, 32–36.
15. Hishinuma, E. S., Umemoto, K. N., Nguyen, T. G., Chang, J. Y., & Bautista, R. P. M. (2012). Epidemiology of mixed martial arts and youth violence in an ethnically diverse

sample. *Violence and Victims*, 27(1), 43–69.

16. Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(4), 528–537.
17. Woodward, T. W. (2009). A review of the effects of martial arts practice on health. *WMJ: Official Publication of the State Medical Society of Wisconsin*, 108(1), 40–43.
18. Kudlacek, M., Groffik, D., Fromel, K., Starosciak, W., & Stepan, J. (2019). Physical activity in adolescents who prefer and perform martial arts. *Archives of Budo*, 15, 283–291.
19. Kotarska, K., Nowak, L., Szark-Eckardt, M., & Nowak, M. (2019). Selected healthy behaviors and quality of life in people who practice combat sports and martial arts. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), 1–12.
20. Brett, G. (2017). Reframing the ‘Violence’ of Mixed Martial Arts: The ‘Art’ of the fight. *Poetics*, 62(April), 15–28. doi:10.1016/j.poetic.2017.03.002
21. Nosanchuk, T. A., & MacNeil, M. L. C. (1989). Examination of the effects of traditional and modern arts training on aggressiveness. *Aggressive Behavior*, 15(2), 153–159.
22. Trulson, M. E. (1986). Martial arts training: a novel ‘cure’ for juvenil delinquence. *Human Relations*, 39(12), 1131–1140.
23. Kozdraś, G. (2014). The martial art of judo as educational contents for children who living in an open society. *Ido Movement for Culture*, 14(1), 20–28. doi:10.14589/ido.14.1.3
24. Klimczak, J., Podstawski, R., & Dobosz, D. (2014). The association of sport and violence, aggression and aggressiveness – Prospects for education about non-aggression and reduction of aggressiveness. *Archives of Budo*, 10(November), 273–286.
25. Kuśnierz, C., Cynarski, W. J., & Gorner, K. (2017). Social reception and understanding of combat sports and martial arts by both school students and adults. *Ido Movement for Culture*, 17(1), 30–37.
26. Tadesse, M. E. (2016). Benefits and challenges of practicing taekwondo to adolescents in Addis Ababa City, Ethiopia. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 11(1), 1.
27. Mendoza, O., Calleja-Bello, N., & Hernández-Pozo, R. (2012). Scale of beliefs about anger in combat sports among Mexican athletes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 12(45), 110–121.
28. Çetin, E., & Hacisoftaoğlu, I. (2020). Factors facilitating child abuse in sports in

- Turkey: The case of elite athletes. *Children and Youth Services Review*, 116(February).
29. Daniels, K., & Thornton, E. W. (1990). An analysis of the relationship between hostility and training in the martial arts. *Journal of Sports Sciences*, 8(2), 95–101.
 30. Spaaij, R., & Schallée, H. (2019). Unsanctioned aggression and violence in amateur sport: A multidisciplinary synthesis. *Aggression and Violent Behavior*, 44, 36–46.
 31. Endresen, I. M., & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 468–478.
 32. Theeboom, M., de Knop, P., & Vertonghen, J. (2009). Experiences of children in martial arts. *European Journal for Sport and Society*, 6(1), 19–35.
 33. Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (1998). The application of traditional martial arts practice and theory to the treatment of violent adolescents. *Adolescence*, 33(131), 505–518.
 34. Sasaki, T. (2006). The meaning and role of budo (the martial arts) in school education in Japan. *Archives of Budo*, 2, 11–14.
 35. Bird, N., McCarthy, G., & O’Sullivan, K. (2019). Exploring the effectiveness of an integrated mixed martial arts and psychotherapy intervention for young men’s mental health. *American Journal of Men’s Health*, 13(1), 1–11. doi:10.1177/1557988319832121
 36. Weiser, M., Kutz, I., Kutz, S. J., & Weiser, D. (1995). Psychotherapeutic aspects of martial arts. *American Journal of Psychotherapy*, 49(1), 118–127.
 37. Fung, A. L. C., & Lee, T. K. H. (2018). Effectiveness of Chinese martial arts and philosophy to reduce reactive and proactive aggression in schoolchildren. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(5), 404–414.
 38. Moore, B., Woodcock, S., & Dudley, D. (2019). Developing wellbeing through a randomised controlled trial of a martial arts based intervention: An alternative to the anti-bullying approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 1–18. doi:10.3390/ijerph16010081
 39. Ortenburger, D., Wasik, J., & Bukova, A. (2015). Taekwondo training in the context of dealing with negative emotions. *Archives of Budo Science of Martial Arts and Extreme Sports*, 11, 99–104.
 40. Xu, T., & Zhang, G. (2019). Research progress of retraining campus bullying by martial arts training. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 14(2s), 50–52.
 41. Kim, I. (2004). Treating violence in the school through martial arts. *International*

42. Kozdraś, G. P. (2019). Empathy in children practising judo compared to their non-practicing peers. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 14(2s), 40.
43. Glanz, J. (1994). A school/curricular intervention martial arts program for at-risk students. *The Journal of At-Risk Issues*.
44. Briggs, C. M., & Cutright, P. (1994). Structural and cultural determinants of child homicide: a cross national analysis. *Violence and Victims*, 9, 3–16.
45. Gartner, R. (1990). The victims of homicide: a temporal and cross-national comparison. *American Sociological Review*, 55(92–106).
46. Smutt, M., & Miranda, J. L. E. (1998). El Salvador: socialization and juvenile violence. In C. G. Ramos (Ed.), *Central America in the 90s: youth problems* (pp. 151–188). flacso-Programa El Salvador.
47. Tadyk, R. (2017). Values accepted by older seniors karate fighters. *Physical Activity Review*, 5, 54–59.
48. Atay, I. M., Aydin, C., & Karatosun, H. (2013). Trait anger, anger expression, coping strategies and self-esteem among elite taekwondo players. *Medicina Dello Sport*, 66(3), 389–398.
49. Baar, P., & Wubbels, T. (2011). Machiavellianism in children in Dutch elementary schools and sports. *The Sport Psychologist*, 25(4), 444–464.
50. Barreira, C. R. A. (2019). Violence in combat: what MMA fighters say. *Psicologia & Sociedade*, 31, 1–15.
51. Basiaga-Pasternak, J., Szafraniec, L., Jaworski, J., & Ambrozy, T. (2020). Aggression in competitive and non-competitive combat sports athletes. *Ido Movement for Culture*, 20(2), 17–23.
52. Berkout, O. V., Tinsley, D., & Flynn, M. K. (2019). A review of anger, hostility, and aggression from an ACT perspective. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 11, 34–43.
53. Breitschuh, S., Schöne, M., Tozzi, L., Kaufmann, J., Strumpf, H., Fenker, D., & ... Schiltz, K. (2018). Aggressiveness of martial artists correlates with reduced temporal pole grey matter concentration. *Psychiatry Research - Neuroimaging*, 281(June), 24–30.
54. Daniels, K., & Thornton, E. (1992). Length of training, hostility and the martial arts: a comparison with other sporting groups. *British Journal of Sports Medicine*, 26(3), 118–120. doi:10.1136/bjism.26.3.118

55. Fabio, R. A., & Towey, G. E. (2018). Cognitive and personality factors in the regular practice of martial arts. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 58(6), 933–943.
56. Greco, G., Fischetti, F., Cataldi, S., & Latino, F. (2019). Effects of Shotokan Karate on resilience to bullying in adolescents. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(Proc4), S896–S905.
57. Gubbels, J., van der Stouwe, T., Spruit, A., & Stams, G. J. J. M. (2016). Martial arts participation and externalizing behavior in juveniles: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 28, 73–81.
58. Gutiérrez-García, C., Astrain, I., Izquierdo, E., Gómez-Alonso, M. T., & Yagüe, J. M. (2018). Effects of judo participation in children: A systematic review. *Ido Movement for Culture*, 18(4), 63–73.
59. Harwood, A., Lavidor, M., & Rassovsky, Y. (2017). Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of child and youth studies. *Aggression and Violent Behavior*, 34, 96–101.
60. Hortigüela, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando-Garjón, A. (2017). Combat versus team sports: The effects of gender in a climate of peer-motivation, and levels of fun and violence in physical education students. *Ido Movement for Culture*, 17(3), 11–20.
61. Klimczak, J., & Kalina, R. M. (2019). Placebo effect - the perspective of diagnosis and therapy of aggressiveness by using fun forms of martial arts during innovative agonology cognitive-behavioural sessions (case study). *Archives of Budo*, 15, 57–66.
62. Kuśnierz, C., Cynarski, W. J., & Litwiniuk, A. (2014). Comparison of aggressiveness levels in combat sports and martial arts male athletes to non-practising peers. *Archives of Budo*, 10, 253–260.
63. Lamarre, B. W., & Nosanchuk, T. A. (1999). Judo-The gentle way: a replication of studies on martial arts and aggression. *Perceptual and Motor Skills*, 88(3), 992–996.
64. Litwiniuk, A., Grants, J., Kravalis, I., Obmiński, Z. (2019). Personality traits of athletes practicing eastern martial arts. *Archives of Budo*, 15, 195-201.
65. Lotfian, S., Ziaee, V., Amini, H., & Mansournia, M.-A. (2011). An analysis of anger in adolescent girls who practice the martial arts. *International Journal of Pediatrics*, 2011(630604), 1–5.
66. Medina-Cascales, J. Á., & Reverte-Prieto, M. J. (2019). Incidence of the practice of physical and sporting activities as a regulator of school violence. *Retos*, 35, 54–60.
67. Mickelsson, T. B. (2020). Modern unexplored martial arts—what can mixed martial arts

- and Brazilian Jiu-Jitsu do for youth development? *European Journal of Sport Science*, 20(3), 386–393.
68. Monacis, L., de Palo, V., & Sinatra, M. (2015). Motivational factors related to aggression within martial arts context. *Revista de Psicologia Del Deporte*, 24(1), 163–169.
 69. Moore, B., Dudley, D., & Woodcock, S. (2020). The effect of martial arts training on mental health outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*.
 70. Morales-Rosillo, D. G., Petro, J. L., & Bonilla, D. A. (2019). Integrative review of the civilizing process and violence in boxing and mixed martial arts. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 15(58), 413–423.
 71. Morvay-Sey, K., Rétsági, E., Pálvölgyi, Á., Braun, Á., Oláh, A., Bergier, J., & Ács, P. (2019). A trait aggression in young Hungarian practitioners of Japanese martial arts. *Archives of Budo*, 15, 11–21.
 72. Piepiora, P. A., Szmajke, A., Migasiewicz, J., & Witkowski, K. (2016). The karate culture and aggressiveness in kumite competitors. *Ido Movement for Culture*, 16(2), 41–47.
 73. Reza, A. B. (2012). Comparing the incidence of aggression among student athletes in various sports disciplines at the University of Tiran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1869–1873.
 74. Robazza, C., Bertollo, M., & Bortoli, L. (2006). Frequency and direction of competitive anger in contact sports. In *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 46(2), 501–508.
 75. Schöne, M., Seidenbecher, S., Tozzi, L., Kaufmann, J., Griep, H., Fenker, D., & ... Schiltz, K. (2019). Neurobiological correlates of violence perception in martial artists. *Brain and Behavior*, 9(6), 1–9.
 76. Shachar, K., Ronen-Rosenbaum, T., Rosenbaum, M., Orkibi, H., & Hamama, L. (2016). Reducing child aggression through sports intervention: The role of self-control skills and emotions. *Children and Youth Services Review*, 71, 241–249.
 77. Tartar, J. L., Cabrera, D., Knafo, S., Thomas, J. D., Antonio, J., & Peacock, C. A. (2020). The “warrior” COMT val/met genotype occurs in greater frequencies in mixed martial arts fighters relative to controls. *Journal of Sports Science and Medicine*, 19(1), 38–42.
 78. Tejero, C., & Balsalobre, C. (2011). Martial arts training and levels of attitude towards

violence in adolescents. *E-Balonmano.Com: Revista de Ciencias Del Deporte*, 7(1), 13–21.

79. Twemlow, S. W., Biggs, B. K., Nelson, T., Vernberg, E. M., & Fonagy, P. (2008). Effects of participation in a martial arts-based antibullying program in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 45(10), 947–959.
80. Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2012). Martial arts and youth: An analysis of contextual factors. *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(4), 237–241.
81. Vertonghen, J., Theeboom, M., & Pieter, W. (2014). Mediating factors in martial arts and combat sports: An analysis of the type of martial art, characteristics, and social background of young participants. *Perceptual and Motor Skills*, 118(1), 41–61.
82. Wade, L., Smith, J. J., Duncan, M. J., & Lubans, D. R. (2018). Mediators of aggression in a school-based physical activity intervention for low-income adolescent boys. *Mental Health and Physical Activity*, 14, 39–46.
83. Ziaee, V., Lotfian, S., Amini, H., Mansournia, M. A., & Memari, A. H. (2012). Anger in adolescent boy athletes: A comparison among judo, karate, swimming and non athletes. *Iranian Journal of Pediatrics*, 22(1), 9–14



ESTUDIO

5

Title: Martial Arts practice and its influence on self-concept and violence. A cross-sectional study on undergraduates.

Abstract:

Nowadays, martial arts are seen to foster violence among their practitioners. Thus, this study aims to reveal the correlation among the practice of martial arts, violent behaviours, and self-concept. Hence, a cross-sectional study was conducted on a sample made up of 457 undergraduates (23.86 ± 12.24), who were studying different degrees in University of Granada. Instruments used were a demographic questionnaire, the Spanish version of the School Violence Scale, and the Spanish version of the Self-Concept Form 5. Results indicate that even though nearly half the sample practised martial arts, more than two thirds did not compete; further, results also reveal that Pure Relational Aggression was the most common type of violence, and academic self-concept was the highest-rated dimension. Lastly, there was a negative correlation between all the types of violence and academic self-concept, and there also existed a negative correlation between emotional self-concept and physical self-concept.

KeyWords

Martial Arts Practice, Martial Arts Competition, Violence, Self-Concept, University Students

Authors

Lindell-Postigo, D., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., González-Valero, G., Melguizo-Ibáñez, E. y Ubago-Jiménez, J.L.

Introduction

Martial arts are a group of physical activity which popularity is exponentially increasing (Hishinuma et al., 2012; Vertonghen & Theeboom, 2010; Woodward, 2009) regardless of the enrolment in a club (Kudlacek et al., 2019), being the eastern martial arts the most influential ones (Cohen, 2009; Lu, 2008). In addition, there are two essential constructs which study is pivotal for human welfare, namely self-concept and violence. Whilst self-concept is defined as one's perception about oneself (Sadhvani, 2013), and it varies throughout lifetime according to its contextualisation (Alonso et al., 2018), violence is defined as "the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment, or deprivation." (Krug et al., 2002). Thus, violence has a detrimental effect on people's welfare, and it is correlated with self-concept. In this line, Turner et al. (2017) conducted a longitudinal study, finding the harmful effect of poly-victimisation on youth mental health. Moreover, self-concept is negatively associated to the likelihood of violence (Carrascosa et al., 2018; Castro-Sánchez et al., 2019; Penado-Abilleira & Rodicio-García, 2017; Turner, 2017), and victimisation in cyberbullying (González-García, 2016; Muñoz-Ruiz, 2016; Wang et al., 2018). Further, self-concept buffers victimisation (Norrington, 2021).

Practising physical activity raises self-contact as reported by González-Valero et al. (2020). Additionally, as for martial arts, it has been found that martial artists tend to have a higher self-concept than non-practitioners (Reishehrei et al., 2014). This high self-concept is shown even in harmful situations, in which this construct takes importance, such as a lockdown (Lindell et al., 2020). In this line, Contant et al. (2008) conducted a karate programme for children with epilepsy that resulted in an improvement of their self-concept, albeit the sample size was small to demonstrate statistical power. Likewise, Rivera et al. (2020) found similar results in children with ASD after conducting an 8-week intervention programme of judo.

Violence is an increasing problem in society. As a matter of fact, one third of people aged between 15 and 44 are in risk of being either victim or bystander of an aggression, which may be seen in a broad range of forms (Krug et al., 2002; Hughes et al., 2003). Violence is included in daily lifetime in such a way that being a victim does not exempt people from being perpetrator given that the latter usually experiences a previous victimization (Fung, 2019).

Nowadays, martial arts are seen to be violent activities done by aggressive people (Brett, 2017; Greenwell et al., 2015; Klimczak et al., 2014; Kuśnierz et al., 2017; Tadesse, 2016) confused with fighting skills (Lu, 2008) in which anger is a pivotal component (Mendoza et al., 2012). Nevertheless, as people practise martial arts for longer, so their aggressive behaviours are reduced (Spaaij & Schailée, 2019; Zivin et al., 2001).

Even though there is no recent research about the association among violent behaviours, martial arts, and self-concept, it has been found that martial arts are beneficial for people's welfare in terms of violence and self-concept. In this way, Fabio & Towey (2017) conducted an intervention programme to underage people, which resulted in a lower aggression for those who practised martial arts and a higher self-esteem. Additionally, Zivin et al. (2001) replicated several studies on 60 underage boys, which resulted in an improvement in many variables, including self-concept and violence. Likewise, Atay et al. (2013) found that practising martial arts such as Taekwondo raises self-concept and, subsequently, develops the ability to cope with stressful situations. Similarly, Guthrie (1995) discovered that the practice of martial arts within a gynocentric space raises women's self-concept since they enable this population to recover from violence because the empowerment women obtain. Following on from the foregoing, this study aims at shed light on the correlation among the practice of martial arts, violent behaviours, and self-concept.

Material and Methods

Subjects and Design

The current study reports a descriptive, comparative, and cross-sectional design. The sample comprised of 270 (59.1%) males and 187 (40.9%) females aged 18-25 years (23.86 ± 12.24).

Instruments and Variables

- **Demographic questionnaire**, in which the data collected involved gender (male or female), age, whether individuals practised martial arts (yes or no), and whether they competed (yes or no).
- **Self-concept Form 5**, which is based on Shavelson et al. (1976) and created by Garcia & Musitu (1999), yet it was used an adaptation for judoists done by Zurita et al. (2016). This questionnaire comprises 24 items grouped in five dimensions: academic self-concept (ASC: items 1, 6, 11, 16, 21, 26), social self-concept (S-SC: items 2, 7, 12, 17, 22, 27), emotional self-concept (E-SC: items 3, 8, 13, 18, 23, 28), and physical self-concept (P-SC: items 5, 10, 15, 20, 25, 30). It measures self-concept by using a five-level Likert scale (1 = never and 5 = always). The Cronbach's alpha value of the whole AF5 questionnaire in the current study was 0.799
- **School Violence Scale**, which was created by Little et al. (2003) yet it was used the Spanish version done by Musitu et al. (2007). The questionnaire comprises of 25 items to measure two types of violence -namely direct aggression and indirect aggression- by using a four-level Likert scale (1 = never and 5 = always). The Cronbach's alpha value of this questionnaire was 0.933

Procedure

After carrying out a bibliographic research to identify the problem, the Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal expression of University of Granada created a Google Form document with all the aforementioned instruments. Then, the document was sent to several martial arts clubs via social networks inviting them to participate in this study, ensuring the anonymity and voluntariness of participation as well as a data processing with scientific purposes. Lastly, it is required to clarify that this research fulfils the Research Ethics Committee of the University of Granada, coded 1230/CEIH/2020, as well as the Declaration of Helsinki.

Statistical Analysis

The data were processed with IBM SPSS Statics version 25.0 for Windows. Kolmogorov-Smirnov test was performed to test normality and homogeneity. Further, whilst study of frequencies and means was carried out for the descriptive analysis, T-student tables and Pearson's correlational analysis were performed for the correlational study; the latter analyses determined statistically significant differences ($p \leq 0.05$). Lastly, the magnitude of difference in effect size (ES) was obtained with Cohen's standardized d-index (Cohen, 1992), interpreted as null (0.0-0.19), small (0.20–0.49), medium (0.50–0.79), and large (≥ 0.80).

Results

In table 1 the 457 participants were distributed according to gender (40,9% female and 59,1% male), the practice of physical activity (8.5% did not practise physical activity more than 3 hours a week whereas 91.5% did), the practice of martial arts (47.9% practised this physical activity), competition in martial arts (33.5% competed in martial arts contests). Moreover, the table 1 shows values of self-concept, in which academic ($M = 4.01$) and physical ($M = 3.57$) dimensions had the highest value, as opposed to emotional self-concept ($M = 2.36$). Lastly, the table 1 also shows values as for type of violence, pure relational aggression being the highest rated ($M = 1.61$) in contrast to reactive over aggression, which had the lowest score ($M = 1.08$).

Table 1. Descriptive analysis of the sample

Gender	Female	40,9% (n=187)			
	Male	59,1% (n=270)			
MAP	Yes	47,9% (n=219)	TV	ROA	M=1,08; SD= 0,343
	No	52,1% (n=238)		POA	M=1,27; SD=0,418
MAC	Yes	33,5% (n=153)		IOA	M=1,27; SD=0,392
	No	66,5% (n=304)		PRA	M=1,61; SD=0,537
SC	A-SC	M= 4,01; SD= 0,547		RRA	M=1,24; SD=0,400
	S-SC	M=3,17; SD=0,355		IRA	M=1,22; SD=0,390
	E-SC	M=2,36; SD=0,763			
	P-SC	M=3,57; SD=0,620			

Note 1. Physical Activity (PA); Martial Arts Practice (MAP); Martial Arts Competition (MAC); Self-Concept (SC); Academic Self-Concept (A-SC); Social Self-Concept (S-SC); Emotional Self-Concept (E-SC); Physical Self-Concept (P-SC); Type of Violence (TV); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA)

Table 2 shows the practice of martial arts regarding the type of violence and self-concept. Results concerning type of violence indicate that there are statistically significant differences in pure over aggression ($p = 0.003$) since martial artists ($M = 1.33 \pm 0,45$; $d = 0,388$) scored higher than non-martial artists ($M = 1.22 \pm 0,37$; $d = 0,388$). Furthermore, there are also statistically significant differences in terms of academic self-concept ($p = 0.001$), given that martial artists ($M = 4.10 \pm 0,54$; $d = 0,050$) scored higher than non-martial artists ($M = 3.92 \pm 0,53$; $d = 0,050$); likewise, martial artists' physical self-concept ($M = 3.64 \pm 0,62$; $d = 0,057$) is higher than non-practitioners ($M = 3.50 \pm 0,60$; $d = 0,057$).

Table 2. Practice of Martial Arts regarding type of violence and self-concept

Practice of Martial Arts		Levene Test				t-Test		ES (d)	95% CI
		M	SD	F	Sig	t	Sig		
ROA	No	1,06	0,28	4,937	0,027	-1,210	0,227	0,032	[-0,102; 0,024]
	Yes	1,10	0,39						
POA	No	1,22	0,37	5,736	0,017	-2,995	0,003*	0,388	[-0,192; -0,040]
	Yes	1,33	0,45						
IOA	No	1,26	0,35	0,539	0,463	-0,136	0,892	0,036	[-0,077; 0,067]
	Yes	1,27	0,42						
PRA	No	1,57	0,52	0,058	0,809	-1,703	0,089	0,050	[-0,184; 0,013]
	Yes	1,66	0,55						
RRA	No	1,23	0,36	2,487	0,115	-0,755	0,451	0,037	[-0,102; 0,045]
	Yes	1,26	0,43						
IRA	No	1,19	0,33	4,465	0,035	-1,560	0,119	0,036	[-0,128; 0,014]
	Yes	1,25	0,44						
Practice of Martial Arts		Levene Test				t-Test		ES (d)	95% CI
		M	SD	F	Sig	t	Sig		
A-SC	No	3,92	0,53	1,307	0,254	-3,448	0,001*	0,050	[-0,274; -0,075]
	Yes	4,10	0,54						
S-SC	No	3,15	0,34	1,306	0,254	-1,711	0,088	0,033	[-0,122; 0,008]
	Yes	3,20	0,37						
E-SC	No	2,42	0,72	2,064	0,152	1,671	0,095	0,071	[-0,021; 0,259]
	Yes	2,30	0,80						
P-SC	No	3,50	0,60	0,201	0,654	-2,425	0,016*	0,057	[-0,253; -0,026]
	Yes	3,64	0,62						

Note 1: Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Academic Self-Concept (A-SC); Social Self-Concept (S-SC); Emotional Self-Concept (E-SC); Physical Self-Concept (P-SC) **Note 2:** * statistically significant differences ($p \leq 0,05$)

Table 3 shows the association between type of violence and whether participants competed in martial arts, and between self-concept and competition in martial arts. There are statistically significant differences in pure over aggression ($p = 0.004$) since martial arts competitors ($M = 1.36 \pm 0,47$; $d = 0,044$) scored higher than non-competitors ($M = 1.23 \pm 0,40$; $d = 0,044$). Likewise, there are also statistically significant differences ($p = 0.044$) between martial arts competitors ($M = 1.69 \pm 0,54$; $d = 0,055$) and non-competitors ($M = 1.58 \pm 0,54$; $d = 0,055$). Additionally, results indicate to be statistically significant differences ($p = 0.000$) in terms of academic self-concept, in which competitors ($M = 4.18 \pm 0,47$; $d = 0,055$) had higher values than non-competitors ($M = 3.91 \pm 0,58$; $d = 0,055$). Similar differences ($p = 0.000$) are found apropos both social and physical self-concept, in which people who competed in martial arts ($M = 3.23 \pm 0,35$; $d = 0,037$; $M = 3.76 \pm 0,59$; $d = 0,062$) scored higher than non-competitors ($M = 3.14 \pm 0,37$; $d = 0,037$; $M = 3.46 \pm 0,61$; $d = 0,062$)

Table 3. Competition in Martial Arts regarding type of violence and self-concept

Competition in Martial Arts	Levene Test				t-Test		ES (d)	95% CI
	M	SD	F	Sig	t	Sig		

ROA	No	1,08	0,35	0,520	0,471	-0,433	0,665	0,036	[-0,088; 0,056]
	Yes	1,10	0,37						
POA	No	1,23	0,40	8,942	0,003	-2.884	0,004*	0,044	[-0,213; -0,040]
	Yes	1,36	0,47						
IOA	No	1,26	0,40	0,719	0,397	-0,809	0,419	0,041	[-0,114; 0,047]
	Yes	1,29	0,40						
PRA	No	1,58	0,54	0,092	0,762	-2,025	0,044*	0,055	[-0,220; -0,003]
	Yes	1,69	0,54						
RRA	No	1,24	0,39	0,334	0,564	-0,280	0,780	0,042	[-0,946; 0,0711]
	Yes	1,25	0,44						
IRA	No	1,21	0,39	0,530	0,467	-0,760	0,447	0,041	[-0,113; 0,050]
	Yes	1,25	0,43						
Competition in Martial Arts		Levene Test			t-Test		ES (d)	95% CI	
		M	SD	F	Sig	t			Sig
A-SC	No	3,91	0,58	6,741	0,010	-4,699	0,000*	0,055	[0,371; -0,152]
	Yes	4,18	0,47						
S-SC	No	3,14	0,37	0,948	0,331	-2,216	0,027*	0,037	[-0,157; -0,009]
	Yes	3,23	0,35						
E-SC	No	2,40	0,75	0,316	0,574	1,153	0,250	0,079	[-0,064; 0,248]
	Yes	2,30	0,81						
P-SC	No	3,46	0,61	0,021	0,884	-4,803	0,000*	0,062	[-0,420; -0,176]
	Yes	3,76	0,59						

Note 1: Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Academic Self-Concept (A-SC); Social Self-Concept (S-SC); Emotional Self-Concept (E-SC); Physical Self-Concept (P-SC) **Note 2:** * statistically significant differences ($p \leq 0,05$)

Table 4 shows the Pearson's correlation between self-concept and type of violence. There is a negative association between all types of violence and academic self-concept (ROA, $r = -0,118^*$; POA, $r = -0,036$; IOA, $r = -0,202^{**}$; PRA, $r = -0,149^{**}$; RRA, $r = -0,120^*$; IRA, $r = -0,145^{**}$). Plus, there is a strong positive correlation between physical and academic dimensions of self-concept ($r = 0,661^{**}$), a medium correlation between physical and social self-concept ($r = 0,208^{**}$), and it is negatively associated with emotional self-concept ($r = -0,410^{**}$). Lastly, there is a high correlation among all types of violence ($r > 0,500$)

Table 4. Pearson's correlation between self-concept and types of violence

	ROA	POA	IOA	PRA	RRA	IRA	A-SC	S-SC	E-SC	P-SC
ROA	1									
POA	,679**	1								
IOA	,756**	,687**	1							
PRA	,502**	,618**	,658**	1						
RRA	,754**	,646**	,766**	,614**	1					
IRA	,772**	,772**	,778**	,590**	,774**	1				
A-SC	-,118*	-,036	-,202**	-,149**	-,120*	-,145**	1			
S-SC	,043	-,012	-,068	-,077	-,010	-,049	,264**	1		
E-SC	,131**	,029	,164**	,082	,146**	,143**	-,383**	,106*	1	
P-SC	-,028	,044	-,153**	-,096*	-,061	-,068	,661**	,208**	-,410**	1

Note 1: ** Significant correlation at 0,01; *Significative correlation at 0,05. **Note 2:** Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Academic Self-Concept (A-SC); Social Self-Concept (S-SC); Emotional Self-Concept (E-SC); Physical Self-Concept (P-SC).

Discussion

According to Milligan et al. (2019), martial arts provide many physical and psychological benefits on individuals such as fostering respect, which results in an increase of practitioners (Johnson, 2021) just as seen in the descriptive analysis of the sample of this study, in which nearly half of it practised martial arts with one third taking part in competitions, yet Llopis-Goig (2015) obtained contrasting results with nearly 1% of martial artists of the entire population. Furthermore, as regards self-concept, the highest ranked dimension was the academic one, which is like the research conducted by Murray et al. (2021), who justified this result because the secretion of neurotransmitters, such as serotonin and dopamine,

that leads to an increase of self-confidence and an enhancement of individual's attitude towards academic tasks (Ubago-Jimenez et al., 2020). Plus, pure relational aggression was the type of violence that was highest ranked, which is very different to Morales-Rosilla et al. (2019), who affirmed the research conducted by Martinez-Martinez et al. (2017) in which contact sports did not increase physical aggression.

Regarding the relational analysis, martial artists scored higher in terms of pure over aggression, which contrasts with Harwood et al. (2017), who found a decrease of aggression and an increase of care of opponents and empathy (Simoes et al., 2021). Likewise, martial artists' self-concept was higher than non-practitioners in both academic and emotional dimensions, which differs by far with Lindell-Postigo et al. (2020) yet Jankauskiene & Baceviciene (2019) found a positive association between the long-term practice of sport and satisfaction with one's body image, which positively influences on individual's attitude towards academic tasks. Similar results were found by Rivera et al. (2020) and Fabio & Towey (2018), who found out a positive correlation between the practice of martial arts and people's attention and concentration, which has a positive influence on their academic dimension.

Competing in martial arts also influences on aggression. Thus, this study observed a positive association between pure over aggression and pure relational aggression and whether individuals compete in martial arts; these findings differ from Klimczak & Kalina (2019), who found a negative association between the practice of martial arts and levels of aggression in adolescents, albeit Rupple et al. (2020) stated that as the level of competition increases, so the levels of aggression do since competitors prioritise victory. Moreover, it has been found that competing in martial arts increases both academic and physical self-concept, which is similar to the research conducted by Möller et al. (2020), who affirmed that professional sport practice requires an appropriate physical fitness along with a thorough tactics knowledge to beat opponents.

Lastly, all types of violence are associated with each other just like Martinez-Martinez et al. (2018) found, who also discovered a negative correlation between academic self-concept and all types of violence. These findings are in line with the model presented by Castro-Sanchez et al. (2019), and with the results found by Sanchez-Zafra et al. (2019). Likewise, a strong correlation was found between physical and academic dimensions of self-concept, which is similar to Romero-Blanco et al. (2020) who affirmed that both physical self-concept and the practice of physical activity have a positive impact on the academic environment. On the other hand, there was found a negative association between emotional and academic dimensions of self-concept, which was explained by Giner-Mira et al. (2019), who stated that as academic results decrease and are out of expectations, so disruptive emotions increase.

Conclusions

This study is aimed at shedding light on the association among the practice of martial arts, violent behaviours, and self-concept. Hence, while about a half of the sample practised martial arts, only one third of them competed. Additionally, while the highest rated dimension of self-concept was the academic one, the highest rated type of violence was the pure relational aggression.

As regards martial arts practice, martial artists reported higher levels of violence non-practitioners. On the other hand, while martial artists reported higher scores in academic, social and physical self-concept, non-practitioners reported a higher score in the emotional dimension of self-concept.

With regards to martial arts competition, competitors reported higher ratings of all types of violence than non-competitors. Plus, while competitors had higher scores in academic, social and physical self-concept, non-competitors reported higher ones in emotional self-concept.

Lastly, there was a high association between all the types of violence, whereas there was a negative one between all of them and academic self-concept. Additionally, even though academic and emotional dimensions of self-concept were not highly associated, there was a high correlation between the academic and physical ones.

Page Break

References

- Alonso, D.A.; Mendo-Lázaro, S.; León-Del-Barco, B.; Mirabel-Alviz, M.; Iglesias-Gallego, D. (2018). Multidimensional Self-Concept in Elementary Education: Sport Practice and Gender. *Sustainability*, 10(8), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su10082805>
- Atay, I.M.; Aydin, C.; Karatosun, H. (2013) Trait anger, anger expression, coping strategies and self-esteem among elite taekwondo players. *Medicina dello sport*, 66(3), 389-398
- Brett, G. (2017). Reframing the 'Violence' of Mixed Martial Arts: The 'Art' of the fight. *Poetics*, 62(April), 15–28. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2017.03.002>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ruiz-Rico, G.R. & Chacón-Cuberos, R. (2019). Explanatory model of violent behaviours, selfconcept and empathy in schoolchildren. Structural equations analysis. *Plos One*, 14(8), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217899>
- Cohen, E. B. O. (2009). Survival, an Israeli Ju Jutsu school of martial arts: Violence, body, practice and the national. *Ethnography*, 10(2), 153–183. <https://doi.org/10.1177/1466138109106300>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155.
- Conant, K.D., Morgan, A.K., Muzykewicz, D., Clark, D.C. & Thiele, E.A. (2008). A karate program for improving self-concept and quality of life in childhood epilepsy: Results of a pilot study. *Epilepsy & Behaviour*, 12, 61-65
- Fabio, R.A. & Towey, G. (2018). Cognitive and personality factors in the regular practice of martial arts. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 58(6), 933-944. <https://doi.org/10.23736/S0022-4707.17.07245-0>
- Fabio, R.A.; Towey, G.E. (2017) *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 58(6), 933-943. <https://doi.org/10.23736/S0022-4707.17.07245-0>
- Fung, A. L. C. (2019). Adolescent reactive and proactive aggression, and bullying in Hong Kong: prevalence, psychosocial correlates, and prevention. *Journal of Adolescent Health*, 64(6), 65–72. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.09.018>
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF-5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- Giner-Mira, I., Navas-Martínez, L., Holgado-Tello, F.P. & Soriano-Llorca, J.A. (2019). Extracurricular physical activity, physical self-concept, goal orientations and academic performance. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 107-115.
- González-García, A. (2016) Risk factors associated with cyberbullying: systematic review based on the Triple Risk for Delinquency and Crime Model (TRD). *Revista de Internet, Derecho y Política*, 22, 62-81
- González-Valero, G.; Zurita-Ortega, F.; Lindell-Postigo, D.; Conde-Pipó, J.; Grosz, W.R.; Badicu, G. (2020). Analysis of self-concept in adolescents before and during COVID-19 lockdown: differences by gender and sports activity. *Sustainability*, 12, 1-16. <https://doi.org/10.3390/su12187792>
- Greenwell, T. C., Thorn, D., & Simmons, J. (2015). Is violence used to promote Mixed Martial Arts? *International Journal of Sports Marketing & Sponsorship*, 16(4), 249–260.
- Guthrie, Sr. (1995) Liberating the amazon – Feminism and the martial arts. *Women & Therapy*, 16(2-3), 107-119. https://doi.org/10.1300/J015v16n02_12
- Harwood, A., Lavidor, M. & Rassovsky, Y. (2017). Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of child and youth studies. *Aggression and Violent Behaviour*, 34, 96-101. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.03.001>
- Hishinuma, E. S., Umemoto, K. N., Nguyen, T. G., Chang, J. Y., & Bautista, R. P. M. (2012). Epidemiology of mixed martial arts and youth violence in an ethnically diverse sample. *Violence and Victims*, 27(1), 43–69. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.27.1.43>
- Hughes, P. P., Sherrill, C., Myers, B., Rowe, N., & Marshall, D. (2003). Self-defense and martial arts evaluation for college women: Preliminary validation of perceptions of dangerous situations scale. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609077>
- Jankauskiene, R & Baceviciene, M. (2019). Body Image and Disturbed Eating Attitudes and Behaviors in Sport-Involved Adolescents: The Role of Gender and Sport Characteristics. *Nutrients*, 11(12), 1-15. <http://dx.doi.org/10.3390/nu11123061>

- Johnson, J.A. (2021). Taekwondo as an Academic Field of Study for Non-Koreans: An Unconventional and Extreme Form of Martial Arts Tourism. *Sustainability*, 13(6), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su13063124>
- Klimczak, J. & Kalina, R.M. (2019). Placebo effect - the perspective of diagnosis and therapy of aggression by using fun forms of martial arts during innovative agonology cognitive-behavioural sessions (case study). *Archives of Budo*, 15, 57-76.
- Klimczak, J., Podstawski, R., & Dobosz, D. (2014). The association of sport and violence, aggression and aggression – Prospects for education about non-aggression and reduction of aggression. *Archives of Budo*, 10, 273–286.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.
- Kudlacek, M., Groffik, D., Fromel, K., Starosciak, W., & Stepan, J. (2019). Physical activity in adolescents who prefer and perform martial arts. *Archives of Budo*, 15, 283–291.
- Kuśnierz, C., Cynarski, W. J., & Goner, K. (2017). Social reception and understanding of combat sports and martial arts by both school students and adults. *Ido Movement for Culture*, 17(1), 30–37. <https://doi.org/10.14589/ido.17.1.5>
- Lindell, D., Zurita-Ortega, F., Ortiz-Franco, M. & González-Valero, G. (2020). Cross-sectional study of self-concept and gender in relation to physical activity and martial arts in Spanish adolescents during the COVID-19 Lockdown. *Educational Sciences*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.3390/educsci10080210>
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122–133.
- Llopis-Goig, R. (2015). A sociological analysis of martial arts in Spain. A focus on the recent evolution, characteristics and social profile of judo, karate and taekwondo practitioners. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 15(1), 23-30. <https://doi.org/10.14589/ido.15.1.4>
- Lu, C. (2008). Eastern martial arts and violence prevention: Reversing a stereotype. *Archives of Budo*, 4, 32–36.
- Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Rodríguez-Fernández, S., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R. & Espejo-Garcés, T. (2018). Violent behaviour, victimization, self-esteem and physical activity of Spanish adolescents according to place of residence: a structural equation model. *Revista de Psicología Social*, 33(1), 11-141. <https://doi.org/10.1080/02134748.2017.1385242>
- Martínez-Martínez, A., Ruiz-Rico, G., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M. & Cachón-Zagalaz, J. (2017). Physical activity and aggressive behaviour in adolescents in residential care. *Suma Psicológica*, 24, 135-141. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.002>
- Mendoza, O., Calleja-Bello, N., & Hernández-Pozo, R. (2012). Scale of beliefs about anger in combat sports among Mexican athletes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 12(45), 110–121.
- Milligan, K., Sibalís, A., McKeough, T., Lackner, C., Schmidt, L.A., Pun, C. & Segalowitz, S.J. (2019). Impact of Mindfulness Martial Arts Training on Neural and Behavioral Indices of Attention in Youth with Learning Disabilities and Co-occurring Mental Health Challenges. *Mindfulness*, 10(10), 2152-2164. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01161-3>
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N. & Wolff, F. (2020). A Meta-Analysis of Relations Between Achievement and Self-Concept. *Review of Educational Research*, 90(3), 376-419. <https://doi.org/10.3102%2F0034654320919354>
- Morales-Rosillo, D.G., Petro, J.L. & Bonilla, D.A. (2019). Integrative review of the civilizing process and violence in boxing and mixed martial arts. *Ricyde-Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(58), 413-432. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05808>
- Muñoz-Ruiz, J. (2016). Risk factors in schools harassment and cyberbullying: instructional implications and criminal answers in the Spanish legal order. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86

- Murray, R.M., Sabiston, C.M., Coffee, P. & Kowalski, K.C. (2021). Strengthening the relationship between physical activity and physical self-concept: The moderating effect of controllable attributions. *Psychology of Sport and Exercise*, 52, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101828>
- Musitu, G., Estévez, E. & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779–794.
- Norrington, J. (2021). Adolescent peer victimization, self-concept, and psychological distress in emerging adulthood. *Youth & Society*, 53(2), 273-295. <https://doi.org/10.1177/0044118X20910938>
- Penado-Abilleira, M. & Rodicio-García, M.L. (2017). Analysis of self-concept in victims of gender-based violence among adolescents. *Suma Psicológica*, 24(2), 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.08.001>
- Reishehrei, A.P., Reishehrei, A.P. & Soleimani, E. (2014) A comparison study of self-concept and self-efficacy in Martial arts and non-Martial arts Athletics in Iran. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 116, 5025-5029
- Rivera, P., Renziehausen, J. & García, J.M. (2020). Effects of an 8-Week Judo Program on Behaviors in Children with Autism Spectrum Disorder: A Mixed-Methods Approach. *Child Psychiatry & Human Development*, 51, 734-741. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00994-7>
- Rivera, P.; Renziehausen, J.; Garcia, J.M. Effects of an 8-week judo program on behaviors in children with autism spectrum disorder: a mixed-methods approach. *Child Psychiatry & Human Development*, 51, 734-741. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00994-7>
- Romero-Blanco, C., Rodríguez-Almagro, J., Onieva-Zafrá, M.D., Parra-Fernández, M.L., Prado-Laguna, M.C. y Hernández-Martínez, A. (2020). Physical Activity and Sedentary Lifestyle in University Students: Changes during Confinement Due to the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1-13. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17186567>
- Ruppe, W., Sirost, O., Durand, C. & Dermit, N. (2020). Measuring the violence and incivility of players in professional sport and the disciplinary bodies' management: statistical analysis of French professional football. *Sport in Society*, 23(6), 981-1003. <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1729132>
- Sadhwani, I. (2013) Effect of self-concept on adolescent depression. *Journal of Psychological Research*, 7, 147–152
- Sánchez-Zafrá, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D. & Zagalaz-Sánchez, M.L. (2019). Analysis of the relationship between self-concept and school violence in the last school years of Primary Education. *Revista Publicaciones*, 49(5), 39-51. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.15113>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Simoes, H., Santos, P.M., Pereira, B. & Figueiredo, A. (2021). Martial arts and combat sports and the bullying: A systematic review. *Retos*, 39, 835-843. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77412>
- Spaaij, R., & Schaillee, H. (2019). Unsourced aggression and violence in amateur sport: A multidisciplinary synthesis. *Aggression and Violent Behavior*, 44, 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.11.007>
- Tadesse, M. E. (2016). Benefits and challenges of practicing taekwondo to adolescents in Addis Ababa City, Ethiopia. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 11(1), . <https://doi.org/10.18002/rama.v11i1.3310>
- Turner, H.A.; Shattuck, A.; Finkelhor, D.; Hamby, S. (2017) Effects of poly-victimization on adolescent social support, self-concept and psychological distress. *Journal of Interpersonal violence*, 32(5), 755-780. <https://doi.org/10.1177/0886260515586376>
- Ubago-Jiménez, J.L., Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P. y González-Valero, G. (2020). Impact of Physical Activity Practice and Adherence to the

- Mediterranean Diet in Relation to Multiple Intelligences among University Students. *Nutrients*, 12(9), 1-12. <https://doi.org/10.3390/nu12092630>
- Vertonghen, J. & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(4), 528–537.
- Wang, X., Zhang, Y., Hui, Z., Bai, W., Terry, P., Ma, M., ... Wang, M. (2018). The mediating effect of regulatory emotional self-efficacy on the association between self-esteem and school bullying in Middle school students: a cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050991>
- Woodward, T. W. (2009). A review of the effects of martial arts practice on health. *WMJ: Official Publication of the State Medical Society of Wisconsin*, 108(1), 40–43.
- Zivin, G., Hassan, N.R., DePaula, G.F., Monti, D.A., Harlan, C., Hossain, K.D. & Patterson, K. (2001) An effective approach to violence prevention: traditional martial arts in middle school. *Adolescence*, 36(143), 443-459
- Zurita-Ortega, F., González-de Mesa, C., Martínez-Martínez, A., Zafra-Santos, E.O. & Valdivia-Moral, P.A. (2018). Psychometric Analysis and Adaptation of the Questionnaire AF5 towards Judo in a Chilean Sample. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.apat>



ESTUDIO

6

Title:

Does motivation towards martial arts practice influences the development of violence? A cross-sectional study in future Physical Education teachers

Abstract:

Nowadays, martial arts are seen to encourage violence among their practitioners. Thus, this study aims to shed light on the correlation among the practice of martial arts, violent behaviours and motivation in a sample of future Physical Education teachers. A descriptive cross-sectional study was carried out. The sample comprised of 457 undergraduate students (23.86 ± 12.24), who were studying for the Primary Education Degree in Physical Education in Andalusia, Spain. Instruments used were an ad hoc questionnaire, the Spanish version of the School Violence Scale, and the Spanish version of the Perceived Motivational Climate in Sports Questionnaire (PMCSQ-2). Results show that nearly half of the sample practises martial arts, Pure Relational Aggression being the most common type of violence, and Task-oriented Climate being higher rated than Ego-oriented Climate. Lastly, there is a negative correlation between Task-oriented Climate and violence, and between Ego-oriented Climate and Martial Arts practice, yet there is a positive association between Violence and Martial arts practice, Task-oriented climate and Martial arts practice, and between Ego-oriented climate and Violence.

Keywords:

Martial Arts, Task Climate, Ego Climate, Violence

Authors:

Melguizo-Ibáñez, E., Lindell-Postigo, D., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J.L. y González-Valero, G.

Introduction

There is a group of physical activities which popularity is continuously increasing, which is martial arts (Hishinuma et al., 2012; Vertonghen & Theeboom, 2010; Woodward, 2009). Thus, studying the effect of martial arts on psychological constructs such as motivation or violence becomes essential.

Further, individual's motivation may be oriented to either themselves (task-oriented) or the others (ego-oriented), as well as to either the need of achievement or to avoid failure; thus, the 2x2 theory states that motivation is a combination of both groups and, consequently, there are four types of motivation (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001). Concerning individual's gender, Krug et al. (2002) found that while females tend to shift their motivation from ego/achievement to ego/avoid failure as they mature, males tend to do the opposite. In addition, the World Health Organization [WHO] (1996 cited in Krug et al., 2002) defines violence as any intentional use of force with likelihood of harming anyone.

Motivational climate may influence on violent behaviours. In this line, Wells et al. (2006) found a negative association between task-oriented climate and levels of aggression, and a positive correlation between goal-oriented climate and levels of aggression; this association may be based on prediction of a lower moral judgment from ego-oriented climate (Miller et al., 2005). Similarly, Castro-Sánchez et al. (2020) conducted a cross-sectional study with students aged between 10 and 12 years, finding an indirect negative association between a task-oriented climate and victimisation yet indirect positive association between that motivational climate and violent behaviours; as for ego-climate, there was a direct positive correlation with victimisation and violent behaviours. In line with this, Alyaaribi & Kavussanu (2018) stated that motivational climate influences on social behaviours so that task-oriented climate is positively associated to prosocial behaviours whereas ego-oriented climate is to antisocial behaviours in football players; Sage & Kavussanu (2008) coincided on this result. Likewise, Davies et al. (2016) conducted a study on hockey players in which an ego-oriented climate was correlated to disruptive behaviours whereas task-oriented climate was connected to good behaviours.

Martial arts are said to be violent activities that encourage aggressive people to release their aggressiveness (Brett, 2017; Greenwell et al., 2015; Klimczak et al., 2014; Kuśnierz et al., 2017; Tadesse, 2016), and in which anger is essential (Mendoza et al., 2012); this may be based on their nature of their philosophy around violence (Cohen, 2009; Lu, 2008) in order to achieve an efficient self-defence (Tadesse, 2017). However, it has been proved a negative correlation between aggressive behaviours and time of practice (Spaaij & Schallée, 2019). This association resulted in the recommendation from experts as beneficial (Endresen & Olweus, 2005; Klimczak et al., 2014; Theeboom et al., 2009; Twemlow & Sacco, 1998; Woodward, 2009) since they are considered as a type of psychotherapy (Bird et al., 2019) for treating aggression (Fung & Lee, 2018; Moore et al., 2019; Ortenburger et al., 2015; Tadesse, 2016; Xu & Zhang, 2019). This recommendation is based on the reduction of aggression after interventions programmes of martial arts (Kim, 2004), even increasing empathy (Kozdraś, 2019).

As for the association between motivational climate and martial arts, Ovretveit et al. (2018) found a connection between the practice of brazilian jiu-jitsu and mastery-oriented climate yet duration and style practised influences on task-oriented climate. Analogously, Menendez-Santurio & Fernández-Rio (2017) conducted a kickboxing programme in a school, finding an increase of task-oriented climate within the students. Zurita-Ortega et al. (2016) analysed the connection of motivation, self-concept and resilience with competitive level of Chilean judokas, finding that as the level of competition increases so the ego-oriented climate takes more importance than the task-oriented one.

Finally, there is a scarce research about the association of violence, motivational climate and martial arts. For instance, Iwasaki et al. (2016) reported that there is a higher likelihood to martial artists reporting aggression when perceiving a high ego-involved motivational climate oriented. Additionally, Hortiguera et al. (2017) stated that a martial arts teaching unit improves a task-oriented climate, reducing the attitudes towards unjustified violence, so this study aims at shed light on the correlation among the practice of martial arts, violent behaviours and motivation.

Material and Methods

Subjects and Design

This study reports a descriptive, comparative, and cross-sectional design. The sample comprised of 270 male (59.1%) and 187 female (40.9%) undergraduate students for the Primary Education Degree in Physical Education in Andalusia, aged 18-25 years (23.86 ± 12.24).

Instruments and Variables

- **Sociodemographic questionnaire**, which is an ad-hoc questionnaire to collect data that involved gender (male or female), age, and whether participants practised martial arts (yes or no)
- **School Violence Scale**, created by Little et al. (2003) and adapted to Spanish by Musitu et al. (2007). This questionnaire comprises 25 items rated on a four-level Likert scale (1 = Never and 4 = Always), measuring two types of violence (i.e. over/direct aggression and relational/indirect aggression). The internal reliability of this study was 0.933.
- **Perceived Motivational Climate in Sports Questionnaire (PMCSQ-2)**, adapted by Gonzalez-Cutre et al. (2008). This questionnaire is made up of 33 items rated on a five-level Likert scale (1 = totally disagree and 5 = totally agree), and evaluates motivation within two dimensions: task-oriented climate (which comprises three sub-dimensions: effort, improvement and cooperative learning), and ego-oriented climate (which is composed of three sub-levels: unequal recognition, punishment for mistakes and intra-team rivalry) While internal reliability of task-oriented climate was 0.895, the one for ego-oriented climate was 0.909.

Procedure

After conducting a bibliographic research to identify the problem of this study, the Department of Didactics of Musical Plastic and Corporal Expression of the University of Granada created a Google Form document with the instruments specified before. Then, students were contacted via social network and asked to participate, assuring the anonymity. Lastly, this research fulfils the Research Ethics Committee of the University of Granada, coded 1230/CEIH/2020, as well as the Declaration of Helsinki.

Statistical Analysis

Data were processed with **IBM SPSS Statics 25.0** for Windows. Kolmogorov-Smirnov test was performed to test normality and homogeneity. A study of **frequencies and means** was carried out to obtain descriptive data, whereas **T-student tables and Pearson's correlational analyses** were used for the correlational study, which determined statically significant differences ($p \leq 0,05$). Lastly, the **magnitude of difference in effect size (ES)** was obtained with Cohen's standardized d-index (Cohen, 1992), interpreted as null (0.0-0.19), small (0.20–0.49), medium (0.50–0.79), and large (≥ 0.80).

To analyse the relationship between variables, a structural analysis was carried out using a structural equation model, so that behaviour of the variables may be studied, with **IBM SPSS AMOS 26.0** software. Model comprised 13 endogenous variables and 3 exogenous variables; while Task-oriented climate was made up of cooperative learning (CL), effort/improvement (EI) and important role (IR), Ego-oriented Climate was composed of punishment for mistakes (PM), unequal recognition (UR) and Member Rivalry (MR); finally, Violence comprised reactive over aggression (ROA), pure over aggression (POA), instrumental over aggression (IOA), pure relational aggression (PRA), reactive relational aggression (RRA) and instrumental relational aggression (IRA). These variables were related in a bidirectional and unidirectional way, error terms being related with the endogenous variables. The fit of the model was assessed once the different parameters of the model were estimated. In accordance with the recommendations of McDonald and Marsh (1990) and Bentler (1990), the goodness of fit should be assessed on Chi-squared basis which values associated with p, not significant, indicate a good fit of the model, Comparative Fit Index (CFI; values above 0.95 indicate a good model fit), Goodness of Fit Index (GFI; values higher than 0.90 indicate and acceptable fit), Incremental Fix

Index (IFI; values higher than 0.90 indicate an acceptable fit) and Root Mean Square of Approximation (RMSEA; values below 0.1 indicate and acceptable model fit).

Results

In table the 457 participants were distributed according to gender (59.1% male and 40.9% female), and practice of martial arts (47.9% practised martial arts whereas 52.1% did not). Regarding violent behaviours, pure relational aggression was the highest scored type of violence ($M = 1.61$), followed by pure relational aggression ($M = 1.27$) and reactive relational aggression ($M = 1.27$); contrastingly, reactive over aggression was the lowest scored type of violence ($M = 1.08$). Lastly, task-oriented climate was the highest scored type of motivation ($M = 4.43$) as opposed to ego-oriented climate ($M = 2.17$). Delving into motivation, every dimension of task-oriented climate scored higher than the ego-oriented climate ones -cooperative learning ($M = 3.63$), effort/improvement ($M = 4.40$) and important role ($M = 4.38$) as opposed to punishment for mistakes ($M = 1.98$), unequal recognition ($M = 2.17$) and member rivalry ($M = 2.56$).

Table 1. Descriptive analysis of the sample

Gender	Male	59.1% (n=270)	MT	TC	M= 4.43 SD=0.561
	Female	40.9% (n=187)		CL	M= 3.63 SD= 0.517
MA	Yes	47.9% (n=219)		EI	M= 4.40 SD= 0.567
	No	52.1% (n=238)		IR	M= 4.38 SD= 0.683
TV	ROA	M= 1.08 SD=0.343		EC	M= 2.17 SD=0.765
	POA	M= 1.27 SD=0.418		PM	M= 1.98 SD= 0.811
	IOA	M= 1.27 SD=0.392		UR	M= 2.17 SD= 0.925
	PRA	M= 1.61 SD=0.537		MR	M= 2.56 SD= 0.886
	RRA	M= 1.24 SD=0.400			
	IRA	M= 1.22 SD=0.390			

Note 1: Martial Art (MA); Type of Violence (TV); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Motivation (MT); Task Climate (TC); Cooperative Learning (CL); Effort/Improvement (EI); Important Role (IR); Ego Climate (EC); Punishment for Mistakes (PM); Unequal Recognition (UR); Member Rivalry (MR).

Table 2 shows the correlation between the practice of martial arts and type of violence. There were found statically significant differences between relating pure over aggression and martial arts practice ($p = 0.003$), since martial artists ($M = 1.33 \pm 0.458$; $d = 0.264$) scored higher in this type of violence than non-practitioners

Table 2. Correlation between Martial Arts Practice and Type of Violence

Martial Arts Practice	Levene Test				t- Test		ES (d)	95% CI
	M	SD	F	Sig	t	Sig		
ROA	No	1.06	0.289	4.937	-1.210	0.227	0.116	[-0.014; 0.246]
	Yes	1.10	0.394					
POA	No	1.22	0.370	5.736	-2.969	0.003*	0.264	[0.134; -0.394]
	Yes	1.33	0.458					
IOA	No	1.26	0.357	0.539	-0.136	0.892	0.168	[0.038; 0.298]
	Yes	1.27	0.428					
PRA	No	1.57	0.522	0.058	-1.703	0.089	0.050	[-0.184; 0.013]
	Yes	1.66	0.550					
RRA	No	1.23	0.367	2.487	0.115	0.451	0.075	[-0.055; 0.204]
	Yes	1.26	0.433					
IRA	No	1.19	0.332	4.465	0.035	0.119	0.153	[0.023; 0.283]
	Yes	1.25	0.443					

Note 1: Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA). **Note 2:** * statistically significant differences ($p \leq 0.05$).

Table 3 shows the correlational study between motivation and the practice of martial arts, existing statically significant differences ($p \leq 0.05$). Martial artists scored higher than non-practitioners in important role ($M = 4.47 \pm 0.639$; $d = 0.236$), cooperative learning ($M = 3.74 \pm 0.429$; $d = 0.416$), effort/improvement ($M = 4.53 \pm 0.480$; $d = 0.051$) and climate task ($M = 4.54 \pm 0.470$; $d = 0.402$). Further, non-practitioners scored higher in punishment for mistakes ($M = 2.18 \pm 0.817$; $d = 0.522$),

unequal recognition ($M = 2.29 \pm 0.957$; $d = 0.285$) and ego-oriented climate ($M = 2.30 \pm 0.793$; $d = 0.359$)

Table 3. Correlational study between Motivation and Martial Arts Practice

Martial Arts Practice		Levene Test		F	Sig	t- Test		ES (d)	95% CI
		M	SD			t	Sig		
IR	No	4,31	0,715	4,437	0,036	-2,479	0,014*	0,236	[0,106; 0,366]
	Yes	4,47	0,639						
CL	No	3,53	0,570	12,601	0,000	-4,323	0,000*	0,416	[0,285; 0,547]
	Yes	3,74	0,429						
EI	No	4,27	0,612	6,894	0,009	-4,895	0,000*	0,051	[0,341; 0,604]
	Yes	4,53	0,480						
TC	No	4,32	0,614	12,179	0,001	-4,392	0,000*	0,402	[0,271; 0,533]
	Yes	4,54	0,470						
MR	No	2,59	0,879	0,291	0,590	0,698	0,486	0,068	[-0,062; 0,197]
	Yes	2,53	0,895						
PM	No	2,18	0,817	6,088	0,014	5,434	0,000*	0,522	[0,39; 0,654]
	Yes	1,77	0,753						
UR	No	2,29	0,957	2,593	0,108	2,911	0,004*	0,285	[0,155; 0,416]
	Yes	2,04	0,873						
EC	No	2,30	0,793	4,690	0,031	3,829	0,000*	0,359	[0,228; 0,489]
	Yes	2,03	0,710						

Note 1: Task-oriented Climate (TC); Cooperative Learning (CL); Effort/Improvement (EI); Important Role (IR); Ego-oriented Climate (EC); Punishment for Mistakes (PM); Unequal Recognition (UR); Member Rivalry (MR). **Note 2:** * statistically significant differences ($p \leq 0.05$).

Regarding the correlations between violence and motivation (table 4), task-oriented climate showed a negative correlation with all the types of violence (ROA, $r = -0.277^{**}$; POA, $r = -0.180^{**}$; IOA, $r = -0.323^{**}$; PRA, $r = -0.152^{**}$; RRA, $r = -0.218^{**}$; IRA, $r = -0.245^{**}$). Moreover, ego-oriented climate had a medium correlation with reactive over aggression ($r = 0.371^{**}$), pure over aggression ($r = 0.355^{**}$), instrumental over aggression ($r = 0.368^{**}$), reactive relational aggression ($r = 0.329^{**}$), instrumental relational aggression ($r = 0.346^{**}$), and a low correlation with pure relational aggression ($r = 0.222^{**}$).

Table 4. Pearson's correlation between Type of Violence and Motivation

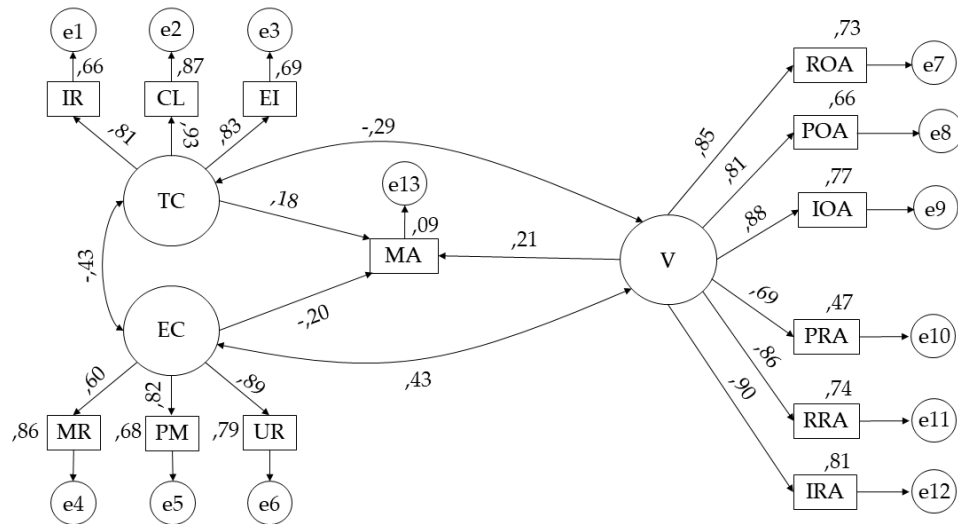
	IR	CL	EI	TC	MR	PM	UR	EC	ROA	POA	IOA	PRA	RRA	IRA
IR	1													
CL	.759**	1												
EI	.656**	.777**	1											
TC	.876**	.913**	.921**	1										
MR	.177**	-.105*	.124**	.151**	1									
PM	.357**	.276**	.234**	.314**	.487**	1								
UR	.465**	.371**	.340**	.429**	.549**	.726**	1							
EC	.426**	.328**	.300**	.384**	.701**	.887**	.937**	1						
ROA	.253**	.244**	.252**	.277**	.273**	.375**	.307**	.371**	1					
POA	.219**	.159**	.122**	.180**	.242**	.343**	.314**	.355**	.679**	1				
IOA	.309**	.268**	.294**	.323**	.226**	.364**	.330**	.368**	.756**	.687**	1			
PRA	.175**	.143**	-.107*	.152**	.146**	.202**	.209**	.222**	.502**	.618**	.658**	1		
RRA	.228**	.150**	.201**	.218**	.197**	.330**	.293**	.329**	.754**	.646**	.766**	.614**	1	
IRA	.253**	.218**	.200**	.245**	.212**	.352**	.302**	.346**	.772**	.772**	.778**	.590**	.774**	1

Note 1: ** Significant correlation at 0.01; *Significant correlation at 0.05. **Note 2:** Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression

(RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Task-oriented Climate (TC); Cooperative Learning (CL); Effort/Improvement (EI); Important Role (IR); Ego-oriented Climate (EC); Punishment for Mistakes (PM); Unequal Recognition (UR); Member Rivalry (MR).

Based on the obtained results from the evaluation model, a good overall fit was obtained. The Chi-square had a non-significant associated p-value ([Equation]=278.320; gl=60; =0.000). Likewise, the CFI value scored 0.944, GFI did 0.939, and IFI obtained acceptable values (0.944). Finally, the RMSEA scored 0.049, in accordance with the established parameters showing a good fit of the model.

Image 1: Proposed structural equation model



Note 1: Martial Art (MA); Violence (V); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Motivation (MT); Task-oriented Climate (TC); Cooperative Learning (CL); Effort/Improvement (EI); Important Role (IR); Ego-oriented Climate (EC); Punishment for Mistakes (PM); Unequal Recognition (UR); Member Rivalry (MR).

On the other hand, Table 5 shows the estimated values for the different parameters:

Table 5: Weights and standardized regression weights

Relationship between variables			RW				SRW
			Estimations	SE	CR	P	Estimations
IR	<---	Task-oriented Climate	1.000				.814
CL	<---	Task-oriented Climate	.865	.039	22.235	***	.931
EI	<---	Task-oriented Climate	.843	.042	20.281	***	.828
UR	<---	Ego-oriented Climate	1.000				.888
PM	<---	Ego-oriented Climate	.814	.047	17.489	***	.824
MR	<---	Ego-oriented Climate	.645	.050	12.884	***	.598
ROA	<---	Violence	1.000				.852
POA	<---	Violence	1.158	.054	21.601	***	.810
IOA	<---	Violence	1.179	.047	24.896	***	.880
PRA	<---	Violence	1.260	.075	16.853	***	.687

RRA	<---	Violence	1.173	.049	23.841	***	.859
IRA	<---	Violence	1.202	.046	26.089	***	.902
MA	<---	Task-oriented Climate	0.165	.049	3.403	***	.184
MA	<---	Ego-oriented Climate	-0.123	.036	-3.385	***	-.203
MA	<---	Violence	0.356	.091	3.929	***	.209
Task-oriented Climate oriented Climate	<-->	Ego-	-0.197	.027	-7.310	***	-.432
Violence	<-->	Task-oriented Climate	-0.047	.009	-5.346	***	-.287
Violence	<-->	Ego-oriented Climate	0.103	.014	7.453	***	.430

Note 1: Regression Weights (RW); Standardised Regression Weights (SRW); Estimation Error (SE); Critical Ratio (CR). **Note 2:** Martial Art (MA); Violence (TV); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Motivation (MT); Task Climate (TC); Cooperative Learning (CL); Effort/Improvement (EI); Important Role (IR); Ego Climate (EC); Punishment for Mistakes (PM); Unequal Recognition (UR); Member Rivalry (MR).

Lastly, analysing the magnitude and sign of the estimated parameters (image 1), results showed a negative association between Task-oriented Climate and Ego-oriented Climate ($r = -0.43$), just like between Task-oriented Climate and Violence ($r = -0.29$) and between Ego-oriented Climate and Martial Arts Practice ($r = -0.20$). Further, a positive correlation was found between violence and Martial Arts Practice ($r = 0.21$), just like between Task-oriented Climate and Martial Arts Practice ($r = 0.18$) and between Ego-oriented Climate and Violence ($r = 0.43$).

Discussion

This study reveals the effects of martial arts practice on motivation towards sport and the development of violence behaviours. Thus, discussion aims to compare the results obtained with those of other researches of a similar nature (Xu & Zhang; 2019; Castro-Sánchez et al., 2019; Zurita-Ortega et al., 2017).

The descriptive analysis showed that nearly half of the sample practised sports within the martial arts group, which is very to the research conducted by Aung et al. (2021) and Drid et al. (2021), who argued that this type of sport has a very satisfactory impact on the physical and emotional areas. Furthermore, the type of violence that scored highest was Pure Relational Aggressiveness, which matches with Sánchez-Alcaraz (2019), who states that the practice of physical activity helps to reduce the levels of any type of violence. Moreover, as for motivation, task-oriented climate and all its dimensions scored higher than ego-oriented climate, which is similar to Lochbaum et al. (2016) who affirmed that physical activity orients individuals towards intrinsic motivation encouraging, consequently, active and non-sedentary lifestyles among young people (Hogue, 2020).

Regarding the statistically significant differences, the practice of martial arts was positively associated with violence in all its dimensions, as opposed to Andreasson & Johansson (2019) and Breitschuh et al. (2018), albeit Hortiguera et al. (2017) and Melo et al. (2016) affirmed that playing contact sports had a negative correlation to violence, as well as a significant improvement in those emotions aroused by this construct. Likewise, practising martial arts had a positive association with Task-oriented Climate, in contrast to non-practitioners, which is similar to Ortenburger et al. (2021) and Malchrowicz-Mósko et al. (2020), because of the age and the time spent training since they observed that the longer a sport is practised, the more extrinsic motivation such as social recognition is built.

As for the relationship between variables, there was a negative association between all types of violence and task-oriented climate, just like its components. However, ego-oriented climate had a medium correlation with all types of violence. Additionally, there were strong relationships between all the dimensions of task-oriented climate and all the components of violence. The study conducted by Kerr (2017) concluded that the motivation towards sports practice plays a pivotal role, as the study conducted by Hogue (2020), which stated that when the sports practice is oriented towards intrinsic motivation rather than an extrinsic one, both violence levels and aggressiveness decrease, given that attitudes such as personal satisfaction are prioritised instead of competitiveness. Likewise, there existed a negative association between Ego-oriented Climate and Task-oriented Climate, which is like Ramírez-Granizo et al. (2020) and Guo et al. (2021) concluded.

Concerning the relationships developed towards the practice of martial arts, while there was a positive correlation between the practice of this type of sport and the Task-oriented Climate, there was a

negative one towards Ego-oriented Climate. These results are similar to those concluded by Castro-Sánchez et al. (2019) and Zurita-Ortega et al. (2017), which observed a predominance of a Task-oriented Climate surrounding the practice of martial arts, since martial artists look for pleasure in that practice. Notwithstanding Santos et al. (2015), who carried out an analysis of the different leadership within a group of Spanish Judo coaches, confirmed the tendency of the figure of the coach to foster the practice of sport towards social interaction and companionship, Gjesdal et al. (2019) and Lochbaum et al. (2017) concluded that in other sports, as time practice and competition level increases, so motivation is shifted to ego-oriented climate, and the practice of physical activity towards competitiveness is prioritised against components such as personal satisfaction.

Conclusions

The descriptive analysis showed that more than half of the sample belonged to the male gender, while nearly half of the sample practised martial arts. Furthermore, while Pure relational aggression is the most common type of violence, components of task-oriented climate were higher rated than the ego-oriented climate ones.

The relational analysis resulted in martial artists obtaining higher levels of violence than non-practitioners. Regarding motivation, while martial artists scored higher in all the dimensions of Task-oriented Climate, ego-oriented climate components were higher rated by non-martial artists.

Concerning the correlations between violence and motivation, task-oriented climate was negatively associated with all the types of violence, although ego-oriented climate had a medium correlation with reactive over aggression, pure over aggression, instrumental over aggression, reactive relational aggression and instrumental relational aggression, having a low correlation with pure relational aggression.

Finally, the structural equation modelling revealed a negative correlation between Task-oriented Climate and Ego-oriented Climate, like between Task-oriented Climate and Violence and between Ego-oriented Climate and Martial Arts Practice. Nevertheless, there existed a positive association between Violence and Martial Arts Practice, between Task-oriented Climate and Martial Arts Practice, and between Ego-oriented Climate and Violence.

Limitation and future perspectives

Due to the nature of the research, this study has some limitations. For example, it is conceived that a single measurement does not allow to establish cause-effect relationships of variables with each other over a longitudinal period, but only at a single point in time. Another limitation is that the sample comprised of participants from a highly specific geographical area, so this prevents from being generalised to broader geographical areas such as national or autonomous regions.

With a view to future perspectives, it is planned to carry out a longitudinal study to observe the behaviour of the variables across the time, as well as to introduce variables related to martial arts competition. Finally, it is also conceived to design an intervention programme to reduce the levels of violence in the population through the practice of martial arts.

References

- Al-Yaaribi, A., & Kavussanu, M. (2018). Consequences of prosocial and antisocial behaviors in adolescent male soccer players: The moderating role of motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 91-99. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.04.005>
- Andreasson, J. & Johansson, T. (2019). Negotiating violence: Mixed martial arts as a spectacle and sport. *Sport in Society*, 22(7), 1183-1197. <https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1505868>
- Aung, T., Goetz, S., Adams, J., McKenna, C., Hess, C., Roytman, S., Cheng, J.T., Zilioli, S. & Puts, D. (2021). Low fundamental and formant frequencies predict fighting ability among male mixed martial arts fighters. *Scientific Reports*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-79408-6>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.

- Bird, N., McCarthy, G., & O'Sullivan, K. (2019). Exploring the effectiveness of an integrated mixed martial arts and psychotherapy intervention for young men's mental health. *American Journal of Men's Health*, 13(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/1557988319832121>
- Breischuh, S., Schone, M., Tozzi, L., Kaufmann, J., Strumpf, H., Fenker, D., Frodl, T., Bogerts, B & Schiltz, K. (2018). Aggressiveness of martial artists correlates with reduced temporal pole grey matter concentration. *Psychiatry Research – Neuroimaging*, 281, 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2018.08.001>
- Brett, G. (2017). Reframing the 'Violence' of Mixed Martial Arts: The 'Art' of the fight. *Poetics*, 62, 15–28. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2017.03.002>
- Castro-Sánchez, M., Lara-Sánchez, AJ, García-Mármol, E., & Chacón-Cuberos, R. (2020). Motivational climate is associated with use of video games and violence in schoolchildren: a structural equation model according to healthy behaviors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041272>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Zafra-Santos, E., Rodríguez-Fernandez, S., Chacón-Cuberos, R. & Valdivia-Moral, P. (2019). Motivation in the practice of judo in non-professional athletes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(74), 243-258. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.74.005>
- Cohen, E. B. O. (2009). Survival, an Israeli Ju Jutsu school of martial arts: Violence, body, practice and the national. *Ethnography*, 10(2), 153–183. <https://doi.org/10.1177/1466138109106300>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.) Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155.
- Davies, M.J., Stellino, M.B., Nicholls, B.A., & Coleman, L.M. (2016). Other-initiated motivational climate and youth hockey players' good and poor sport behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(1), 78-96. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1071297>
- Drid, P., Figioli, F., Lakicevic, N., Gentile, A., Stajer, V., Raskovic, B., Vojvodic, N., Roklicer, R., Trivic, T., Tabakov, S., Eliseev, S. & Bianco, A. (2021). Patterns of rapid weight loss in elite sambo athletes. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 13(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s13102-021-00267-3>
- Elliot, A., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 468–478. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.00414.x>
- Fung, A. L. C., & Lee, T. K. H. (2018). Effectiveness of Chinese martial arts and philosophy to reduce reactive and proactive aggression in schoolchildren. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(5), 404–414. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000565>
- Gjesdal, S., Stenling, A., Solstad, B.E. & Ommundsen, Y. (2019). A study of coach-team perceptual distance concerning the coach-created motivational climate in youth sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 29(1), 132-143. <https://doi.org/10.1111/sms.13306>
- González-Cutre, D., Sicilia, A. & Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651
- Greenwell, T. C., Thorn, D., & Simmons, J. (2015). Is violence used to promote Mixed Martial Arts? *International Journal of Sports Marketing & Sponsorship*, 16(4), 249–260.
- Guo, L., Liang, W., Baker, J.S. & Mao, Z.X. (2021). Perceived Motivational Climates and Doping Intention in Adolescent Athletes: The Mediating Role of Moral Disengagement and Sportpersonship. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611636>

- Hogue, C.M. (2020). Achievement goal theory-based psychological skills training session buffers youth athletes' psychophysiological responses to performance stress. *Psychology of Sport and Exercise*, 51, <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101792>
- Hortiguera, D., Gutiérrez-García, C. & Hernando-Garijo, A. (2017). Combat versus team sports: The effects of gender in a climate of peer-motivation, and levels of fun and violence in physical education students. *Ido Movement for Culture*, 17(3), 11-20. <https://doi.org/10.14589/ido.17.3.2>
- Iwasaki, S., Sogabe, A., Iredale, F., & Sasaki, T. (2016). An assessment of Australian judo practitioners' perception of motivational climate, mindfulness, aggression, and social skills. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(5), 842-842. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000487523.52815.34>
- Kerr, J.H. (2017). The motivation behind unsanctioned violence in international rugby: A case study of a former elite player. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(1), 80-91. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1055290>
- Kim, I. (2004). Treating violence in the school through martial arts. *International Journal of Educational Reform*, 13(4), 308-323. <https://doi.org/10.1177/105678790401300401>
- Klimczak, J., Podstawski, R., & Dobosz, D. (2014). The association of sport and violence, aggression and aggressiveness – Prospects for education about non-aggression and reduction of aggressiveness. *Archives of Budo*, 10, 273–286.
- Kozdraś, G. P. (2019). Empathy in children practising judo compared to their non-practicing peers. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 14(2s), 40. <https://doi.org/10.18002/rama.v14i2s.5950>
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.
- Kuśnierz, C., Cynarski, W. J., & Gorner, K. (2017). Social reception and understanding of combat sports and martial arts by both school students and adults. *Ido Movement for Culture*, 17(1), 30–37. <https://doi.org/10.14589/ido.17.1.5>
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122–133.
- Lochbaum, M., Kallinen, V. & Konttinen, N. (2017). Task and Ego Goal Orientations across the Youth Sports Experience. *Studia sportiva*, 11(2), 99-105. <https://doi.org/10.5817/StS2017-2-10>
- Lochbaum, M., Kazak-Cetinkalp, Z., Graham, K.A., Wright, T. & Zazo, R. (2016). Task and ego goal orientations in competitive sport: A quantitative review of the literature from 1989 to 2016. *Kinesiology*, 48(1), 3-29. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.14>
- Lu, C. (2008). Eastern martial arts and violence prevention: Reversing a stereotype. *Archives of Budo*, 4, 32–36.
- Malchrowicz-Mósko, E., Zarebski, P. & Kwiatkowski, G. (2020). What Triggers Us to Be Involved in Martial Arts? Relationships between Motivations and Gender, Age and Training Experience. *Sustainability*, 12(16), 1-14. <http://dx.doi.org/10.3390/su12166567>
- McDonald, R. P. & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- Melo, C.F., da Silva, A.D.N., Souza, D.L.A. & Pinto, N.S. (2016). Evaluation of the effects of practicing martial arts for teen for reduction of aggression. *Adolescência e Saude*, 13(1), 66-73.
- Mendoza, O., Calleja-Bello, N., & Hernández-Pozo, R. (2012). Scale of beliefs about anger in combat sports among Mexican athletes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 12(45), 110–121.
- Miller, B.W., Roberts, G.C., & Ommundsen, Y. (2005). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere perceptions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football players. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 461-477. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2004.04.003>
- Moore, B., Woodcock, S., & Dudley, D. (2019). Developing wellbeing through a randomised controlled trial of a martial arts based intervention: An alternative to the anti-bullying approach.

- International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(1), 1–18.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16010081>
- Musitu, G., Estévez, E. & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779–794.
- Ortenbuger, D., Wasik, J. & Mosler, D. (2021). Perception of Self-Efficacy and Health-Related Behavior in Context of Taekwon-Do Sport Camps. *Sustainability*, 13(9), 1-9.
<https://doi.org/10.3390/su13094645>
- Ortenburger, D., Wasik, J., & Bukova, A. (2015). Taekwondo training in the context of dealing with negative emotions. *Archives of Budo Science of Martial Arts and Extreme Sports*, 11, 99–104.
- Ovretveit, K., Saether, S.A., & Mehus, I. (2018). Achievement goal profiles, and perceptions of motivational climate and physical ability in male Brazilian jiu-jitsu practitioners. *Archives of Budo*, 14, 311-318
- Ramírez-Granizo, I.A., Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., González-Valero, G. & Ubago-Jiménez, J.L. (2020). Multidimensional Self-Concept Depending on Levels of Resilience and the Motivational Climate Directed towards Sport in Schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020534>
- Sage, L.D., & Kavussanu, M. (2008). Goal orientations, motivational climate, and prosocial and antisocial behaviour in youth football: Exploring their temporal stability and reciprocal relationships. *Journal of Sports Sciences*, 26(7), 717-732.
<https://doi.org/10.1080/02640410701769716>
- Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Marmol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz-Sánchez, E., Belando, N. & Moreno-Murica, J.A. (2019). Achieving greater sportsmanship and decreasing school violence through responsibility and sport practice. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 151-160.
- Santos, L., Fernández-Río, J., Almansba, R., Sterkowicz, S. & Calla, M. (2015). Perceptions of top-level judo coaches on training and performance. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 10(1), 145-158. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.10.1.145>
- Tadesse, M. E. (2016). Benefits and challenges of practicing taekwondo to adolescents in Addis Ababa City, Ethiopia. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 11(1), 1.
<https://doi.org/10.18002/rama.v11i1.3310>
- Tadesse, M. E. (2017). Martial arts and adolescents: Using theories to explain the positive effects of Asian martial arts on the well-being of adolescents. *Ido Movement for Culture*, 17(2), 9–23.
<https://doi.org/10.14589/ido.17.2.2>
- Theeboom, M., de Knop, P., & Vertonghen, J. (2009). Experiences of children in martial arts. *European Journal for Sport and Society*, 6(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/16138171.2009.11687825>
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (1998). The application of traditional martial arts practice and theory to the treatment of violent adolescents. *Adolescence*, 33(131), 505–518.
- Waves, M.S., Ellis, G.D., Arthur-Banning, S.G., & Roark, M. (2006). Effect of Staged Practices and Motivational Climate on Goal Orientation and Sportsmanship in Community Youth Sport Experiences. *Journal of Park and Recreation Administration*, 24(4), 64-85
- Woodward, T. W. (2009). A review of the effects of martial arts practice on health. *WMI: Official Publication of the State Medical Society of Wisconsin*, 108(1), 40–43.
- Xu, T., & Zhang, G. (2019). Research progress of retraining campus bullying by martial arts training. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 14(2s), 50–52.
<https://doi.org/10.18002/rama.v14i2s.6004>
- Zurita-Ortega, F., Muros-Molina, J.J., Rodríguez-Fernández, S., Zafra-Santos, E.O., Knox, E., & Castro-Sánchez, M. (2017). Associations of motivation, self-concept and resilience with the competitive level of Chilean judokas. *Archives of Budo*, 12, 201-209



ESTUDIO

7

Title: Practice of physical activity its association with violence, emotional intelligence, and self-concept development in undergraduates.

Abstract:

Nowadays, physical activity is known to have a positive influence on both physical and mental health. Therefore, this study aims at shedding light on the extent to which emotional intelligence and self-concept may be useful to reduce violent behaviours in Spanish sportspeople. A cross-sectional study was conducted on a sample consisted of 457 undergraduates (23.86 ± 12.24), who were studying different degrees in University of Granada. Instruments used were a demographic questionnaire, the Spanish version of the Self-Concept Form 5, the Spanish version of the School Violence Scale, and the Spanish version of the Schutte Self-Report Inventory (SSRI). Results reveal that nearly all of the sample regularly practised physical activity; moreover, the highest-rated dimension were Self-Emotional management as regards emotional intelligence, Pure Relational Aggression as for the type of violence, and academic with regards to self-concept. Lastly, there was a negative correlation between general emotional intelligence and all types of violence, as well as between all the types of violence and academic self-concept.

Keywords

Physical activity practice, Violence, Self-Concept, Emotional Intelligence, Undergraduates, University.

Authors:

Melguizo-Ibáñez, E., Lindell-Postigo, D., Zurita-Ortega, F., Ortiz-Franco, M., Ubago-Jiménez, J.L. y González-Valero, G.

Introduction

Nowadays, violence is deeply included worldwide (Krug et al., 2002), and addressing this detrimental construct becomes essential to enhance individuals' well-being (Arseneault, 2018; Fung, 2019). Thus, the awareness of its moderators is indispensable to save up costs to society (Fry et al., 2018; Fung, 2019). In this line, Emotional intelligence, which enables individuals to understand and manage their and others' emotions (Tziner et al., 2020), is closely linked to adolescents' development and welfare - especially when worked through school-based programmes, yet it seems to be gender-differences, with females presenting a higher emotional intelligence (Furqani, 2020). Likewise, self-concept has a pivotal role in individuals' well-being, which may help people to control their anxiety and cope with harmful situations (Bayrak et al., 2018).

Emotional intelligence and disruptive behaviours seem to be linked. In fact, Morales-Rodríguez (2017) stated that people with high emotional intelligence tend to have low levels of aggressive behaviours, and Furqani (2020) reported a moderating effect of emotional intelligence on disruptive behaviours such as sexual abuse or suicidal behaviour. Delving into this negative association, Estévez et al. (2019) reported a worse emotional intelligence in victims of aggression, as opposed to aggressors, who only show low levels of emotional regulation; these findings are in line with Cañas et al. (2019), who found that whilst cybervictims tend to pay more attention to their emotions, non-cybervictims have greater emotional clarity and regulation. To conclude, a high emotional intelligence provides victims the capability to deal with aggressions (Nel, 2019), even reducing the possibilities of suicide (Rey et al., 2019).

Additionally, self-concept is positively associated with emotional intelligence (Alviz et al., 2020; Cañas et al., 2020; Furqani, 2020), especially as for the physical and social self-concepts (Guerrero-Baona et al., 2019), and in terms of gendered self-concept -in which emotional attention is mostly predicted by feminine self-concept whilst emotional clarity and repair by both- (Martínez-Marín et al., 2020)-.

Moreover, violence is negatively correlated to self-concept, since the first has negative consequences on individuals' welfare (Cañas et al., 2020; Estévez et al., 2019). As a matter of fact, victims' self-concept is more damaged as for all the dimensions (Estévez et al., 2019; González-García, 2016; Muñoz-Ruiz, 2016; Wang et al., 2018) whilst aggressors' physical self-concept seems to be reinforced -which is the most damaged dimension concerning victims-, as opposed to the social dimension of traditional aggressors (Estévez et al., 2019). Further, Blakely-McClure & Ostrov (2016) stated that relational aggression detracts academic self-concept but increases the physical one, yet higher levels of self-concept may lead to decrease that type of aggression.

There is a scarce of articles about how these three constructs are associated. For instance, Cañas et al. (2019) discovered that cyberbullying was negatively correlated to self-concept -especially the dimensions of family and academic- and to emotional intelligence -especially to emotional regulation and emotional comprehension. Further, Cañas et al. (2020) found the moderating effect that emotional intelligence has in the harmful relationship between victimisation and self-concept.

Following on from the foregoing, this article aims at shedding light on the extent to which emotional intelligence and self-concept may be helpful to reduce aggressive behaviours in Spanish university students.

Page Break

Material and Methods

Subjects and Design

The present study had a descriptive, comparative and cross-sectional design. The sample comprised of 270 (59.1%) males and 187 (40.9%) females, aged 13-25 (23.86 ± 12.24).

Instruments and Variables

- *Demographic* questionnaire, it was an *ad hoc* questionnaire in which the data collected involved gender (male or female), age, and practice of physical activity (yes or no).
- Self-concept Form 5, which has created by Garcia & Musitu (1999) yet it was used an adaptation for sportspeople done by Zurita et al. (2016). It measures self-concept by using

a five-level Likert scale (1 = never and 5 = always), and comprises items grouped in five dimensions: academic self-concept (A-SC: items 1, 6, 11, 16, 21, 26), social self-concept (S-SC: items (2, 7, 12, 17, 22, 27), emotional self-concept (E-SC: items 3, 8, 13, 18, 23, 28), and physical self-concept (P-SC: items 5, 10, 15, 20, 25, 30). The Cronbach's alpha value of this questionnaire in this study was 0.850.

- School Violence Scale, which was designed by Little et al. (2003) yet it was used the Spanish version done by Musitu et al. (2007). This questionnaire measures two types of violence by using a four-level Likert scale (1 = Never and 4 = Always), namely over/direct aggression and relational/indirect aggression; for this aim, the questionnaire comprises 25 items. The interval reliability of this test in this study was $\alpha=0.933$.
- Schutte Self-Report Inventory (SSRI), which was created by Schutte et al. (1998) although it was used the Spanish adaptation done by Garcia-Coll et al. (2013). This adaptation comprises 30 items because items 5, 28 and 33 were removed due to a negative formulation. Hence, the questionnaire measures five dimensions of emotional intelligence by using a five-level Likert scale (1 = totally disagree and 5 = totally agree), namely Emotion Perception (items 2, 3, 9, 11, 13, 20 and 29), Self-emotional Management (items 8, 14, 17, 18, 21, 24, 27 and 30), Heteroemotional Management (items 1, 4, 5, 7, 10, 12, 15, 23, 25 and 28), Emotion Utilisation (items 6, 16, 19 and 26) and General Emotional Intelligence (sum of all items). The following internal reliabilities were estimated: Emotion Perception $\alpha=0.735$, Self-Emotional management $\alpha=0.763$, Self-emotional Management $\alpha=0.819$, Emotion Utilisation $\alpha=0.752$, and General Emotional Intelligence $\alpha=0.929$.

Procedure

Participants were contacted via social network, and asked for their consent, assuring anonymity and voluntariness of participation, and a data treatment only for scientific purposes. Then, a link was sent which took them to a Google Forms document, previously created by the Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal expression of the University of Granada, with all the aforementioned instruments. Lastly, this research fulfils the Research Ethics Committee of the University of Granada, coded 1230/CEIH/2020, as well as the Declaration of Helsinki.

Data Analysis

The data were processed with [IBM SPSS Statics on its version 25.0](#). Normality and homogeneity variance were estimated performing the Kolmogorov-Smirnov test. Additionally, while a study of frequencies and means was carried out for the descriptive analysis, T-Student tables and Pearson's correlational tests were performed for the correlational study, the latter estimating statically differences by Pearson's chi-square ($p \leq 0,05$). Lastly, the magnitude of difference in effect size (ES) was obtained with Cohen's standardized d-index (Cohen, 1992), interpreted as null (0.0-0.19), small (0.20–0.49), medium (0.50–0.79), and large (≥ 0.80).

Page Break

Results

In table 1 the 457 participants were distributed in groups according to gender (59.1% male and 40.9% female), and the practice of physical activity (91.5% practised any physical activity three hours a week whereas 8.5% did not). With regards to emotional intelligence, its highest-rated dimension was self-emotional management ($M = 4.25$), followed by General Emotional Intelligence ($M = 4.09$), as opposed to Heteroemotional management and emotional utilization (both with $M = 4.04$). Further, regarding the type of violence, pure relational aggression was the highest-rated dimension ($M = 1.61$), followed by pure over aggression and instrumental over aggression (both with $M = 1.27$), as opposed to reactive over aggression ($M = 1.08$). Concerning self-concept, whilst the highest-rated dimension was the academic one ($M = 4.01$), the lowest-rated one was the emotional dimension ($M = 2.36$)

Table 1. Descriptive study of the sample

Gender	Male	59.1% (n=270)	TV	ROA	M= 1.08 SD=0.343	SC	A-SC	M= 4.01 SD=0.547
	Female	40.9% (n=187)		POA	M= 1.27 SD=0.418		S-SC	M= 3.17 SD= 0.355
EI	EP	M=4.07 SD= 0.576		IOA	M= 1.27 SD=0.392		E-SC	M= 2.36 SD=0.763

Note 1: Emotional Perception (EP); Self-emotional Management (SEM); Heteroemotional Management (HEM); Emotion Utilization (EU); General Emotional Intelligence (GEI); Academic Self-Concept (A-SC); Social Self-Concept (S-SC); Emotional Self-Concept (E-SC); Physical Self-Concept (P-SC); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA). **Note 2:** * statistically significant differences ($p \leq 0.05$)

Table 3 shows a correlational analysis between violence and emotional intelligence. General emotional intelligence is negatively associated with all types of violence (ROA, $r = -0.159^{**}$; POA, $r = -0.169^{**}$; IOA, $r = -0.215^{**}$; PRA, $r = -0.185^{**}$; RRA, $r = -0.154^{**}$; IRA, $r = -0.200^{**}$), and with all the emotional dimensions ($r < 0.000$). Additionally, all the types of violence are positively associated with each other ($r > 0.5000$), as well as with all the dimensions of emotional intelligence ($r > 0.500$).

Table 3. Pearson's correlation between violence and emotional intelligence

	EP	SEM	HEM	EU	GEI	ROA	POA	IOA	PRA	RRA	IRA
EP	1										
SEM	.828**	1									
HEM	.829**	.820**	1								
EU	.713**	.736**	.680**	1							
GEI	.929**	.930**	.943**	.813**	1						
ROA	-.153**	-.196**	-.115*	-.120*	-.159**	1					
POA	-.175**	-.173**	-.141**	-.132**	-.169**	.679**	1				
IOA	-.216**	-.214**	-.200**	-.142**	-.215**	.756**	.687**	1			
PRA	-.214**	-.173**	-.159**	-.134**	-.185**	.502**	.618**	.658**	1		
RRA	-.168**	-.176**	-.126**	-.082	-.154**	.754**	.646**	.766**	.614**	1	
IRA	-.217**	-.202**	-.173**	-.110*	-.200**	.772**	.772**	.778**	.590**	.774**	1

Note 1: ** Significant correlation at 0,01; *Significative correlation at 0,05. **Note 2:** Emotional Perception (EP); Self-emotional Management (SEM); Heteroemotional Management (HEM); Emotion Utilization (EU); General Emotional Intelligence (GEI); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA).

Lastly, in table 4 there is a correlational study between violence and self-concept. There existed a high association among all the types of violence ($r > 0.500$). Further, academic self-concept was negatively correlated to all types of violence. On the other hand, while emotional self-concept was positively correlated to all types of violence ($r > 0.500$), it was negatively associated with academic self-concept ($r = -0.383^{**}$) and physical self-concept ($r = -0.410^{**}$).

Table 4. Pearson's correlation between violence and self-concept

	ROA	POA	IOA	PRA	RRA	IRA	A-SC	S-SC	E-SC	P-SC
ROA	1									
POA	.679**	1								
IOA	.756**	.687**	1							
PRA	.502**	.618**	.658**	1						
RRA	.754**	.646**	.766**	.614**	1					
IRA	.772**	.772**	.778**	.590**	.774**	1				
A-SC	-.118*	-.036	-.202**	-.149**	-.120*	-.145**	1			
S-SC	.043	-.012	-.068	-.077	-.010	-.049	.264**	1		
E-SC	.131**	.029	.164**	.082	.146**	.143**	-.383**	.106*	1	
P-SC	-.028	.044	-.153**	-.096*	-.061	-.068	.661**	.208**	-.410**	1

Note 1: ** Significant correlation at 0,01; *Significative correlation at 0,05. **Note 2:** Academic Self-Concept (A-SC); Social Self-Concept (S-SC); Emotional Self-Concept (E-SC); Physical Self-Concept (P-SC); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA).

Discussion

The descriptive analysis shows that whilst self-emotional management was the highest-rated dimension of emotional intelligence by sportspeople, heteroemotional management and emotion utilization were the lowest-rated ones. This result is similar to those obtained by Kopp et al. (2021) and Sesar et al. (2021), who stated that athletes' management of emotions plays a pivotal role in achieving sports success. Likewise, sportspeople's pure relational aggression was the highest-rated type of violence as opposed to Sanchez-Alcaraz et al. (2019), who affirmed that physical activity decreases all the types of violence. With regards to self-concept, physically active people's academic self-concept was the highest-rated dimension, which is similar to Gedda-Muñoz et al. (2019), who

stated that physical activity impacts positively on all dimensions of self-concept, especially on the academic one. Lastly, it needs to be highlighted that the vast majority of participants practised physical activity for more than three hours a week, which is by far different from Kowalska et al. (2021), who affirmed that restrictions due to COVID-19 jeopardised the time of physical activity practice due to schedule limitations.

Furthermore, relational analysis suggests that people who practised physical activity more than three hours a week showed higher emotional perception, self-emotional management, and general emotional intelligence; these results are very similar to Wang et al. (2020) and San Román-Mata et al. (2020) since, as Ubago-Jiménez et al. (2019) stated, sports practice enables people in their decision-making process, and also helps them to manage disruptive behaviours. As for relationship between the practice of physical activity and self-concept, practitioners reported higher levels of both academic and physical self-concept, yet non-practitioners showed higher scores in emotional self-concept. The research conducted by Lee (2021) concluded that the emotional dimension was adversely affected by the several restrictions due to the COVID-19 pandemic, leading to an increase of disruptive behaviours, although Murray et al. (2021) and Lindell-Postigo et al. (2020) reported similar results to this study since the practice of physical activity seems to positively impact on students' self-concept. Furthermore, there existed a negative association between the different areas of emotional intelligence and all types of violence, these results being similar to Estevez-Casellas et al. (2021); Estevez et al. (2019) justified this because people with low emotional control skills tend to express violent behaviours more frequently than those who affirmed to adequately control their emotions. Likewise, there was a high correlation between all types of violence, as well as between all the dimensions of emotional intelligence, these results being similar to Wang et al. (2020) and Bermejo-Martins et al. (2021).

With regards to the correlational study between violence and self-concept, there was a negative correlation between academic self-concept and all types of violence, which was explained by Sánchez-Zafra et al. (2019) because students who show low academic standards are more likely to behave aggressively towards than those who achieve good grades. Nonetheless, emotional self-concept had a low correlation with all types of violence and a negative one with both academic and physical self-concept, very similar to the research conducted by Keller et al. (2021); Lazarides and Raufelder (2019) observed that the emotional self-concept is affected by the academic and physical area, affirming that an individual who does not achieve their goals tend to express disruptive emotions that negatively impact on their emotional control.

Conclusions

The descriptive analysis shows self-emotional management is the highest-rated dimension of emotional intelligence. In addition, while the most common type of violence is pure relational aggression, the academic self-concept is the highest-rated dimension of self-concept. It is also observed that most of the sample is physically active.

The relational analysis indicates that a higher level of physical activity has a positive impact on all areas of emotional intelligence. Furthermore, it also suggests that there is a positive association between the practice of physical activity and all the dimensions of self-concept but the social and emotional ones, in which non-practitioners showed higher results. As for the types of violence, the analysis indicates that that physically active people have higher scores in all the types of aggression but the pure relational aggression, which is higher scored by non-practitioners.

Lastly, the correlational analysis suggests that both emotional intelligence and academic self-concept are negatively associated with all types of violence, whereas both academic and physical self-concept are negatively correlated to emotional self-concept. To concluded, there were also found high correlations between all types of violence and emotional aspects.

References

Alviz, M.M., Lain, B., Mendo-Lázaro, S., & Iglesias-Gallego, D. (2020). Predictive role of emotional intelligence and physical activity on the physical self-concept of schoolchildren. *Sportis-Scientific*

- Technical Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*, 6(2), 308-326.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.5844>
- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Bayrak, R., Güler, M., & Hisli, N. (2018). The mediating role of self-concept and coping strategies on the relationship between attachment styles and perceived stress. *European Journal of Psychology*, 14, 897-913
- Bermejo-Martins, E., Luis, E.O., Fernández-Berrocal, P., Martínez, M., & Sarrionandia, A. (2021). The role of emotional intelligence and self-care in the stress perception during COVID-19 outbreak: An intercultural moderated mediation analysis. *Personality and Individual Differences*, 177, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110679>
- Blakely-McClure, S. J., & Ostrov, J. M. (2016). Relational aggression, victimization and self-concept: testing pathways from middle childhood to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 376–390. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0357-2>
- Cañas, E., Estévez, J.E., Estévez, E., & Aparisi, D. (2016). The role of emotional intelligence on psychological adjustment and peer victimization in a sample of Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600972>
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J.C., and Piqueras, J.A. (2019). Psychological adjustment in cyberbullies and cyberbullies in secondary education. *Annals of Psychology*, 35(3), 434-443.
<https://doi.org/10.6018/analesps.35.3323151>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155.
- Estévez, E., Estévez, J.F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. *Environmental Research and Public Health*, 16(12), <https://doi.org/10.3390/ijerph16122080>
- Estévez, E., Jiménez, T.I. & Segura, L. (2019). Emotional Intelligence and Empathy in Aggressors and Victims of School Violence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 488-496.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000292>
- Estevez-Casellas, C., Gómez-Medina, M.D. & Sitges, E. (2021). Relationship between Emotional Intelligence and Violence Exerted, Received, and Perceived in Teen Dating Relationships. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 1-14.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18052284>
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, & ... McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*, 75, 6–28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>
- Fung, A. L. C. (2019). Adolescent reactive and proactive aggression, and bullying in Hong Kong: prevalence, psychosocial correlates, and prevention. *Journal of Adolescent Health*, 64(6), 65-72.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.09.018>
- Furqani, N. N. (2020). The role of emotional intelligence in adolescent development. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 395, 277–280.
<https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200120.058>
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF-5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- García-Coll, V., Graupera-Sanz, J.L., Ruiz-Pérez, L.M. & Palomo-Nieto, M. (2013). Inteligencia emocional en el deporte: Validación española del Schutte self Report Inventory (SSRI) en deportistas españoles. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(1), 25-36.
- Gedda-Muñoz, R., Villagrán-del Picó, N. & Valdés-Badilla, P. (2020). Association between academic self-concept with academic achievement in physically active and inactive university students. *Retos*, 41, 1-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82565>
- González-García, A. (2016). Risk factors associated with cyberbullying: systematic review based on the Triple Risk for Delinquency and Crime Model (TRD). *Revista de los Estudios de Derecho y Ciencia política*, 22(3), 73-92. <https://doi.org/10.7238/idp.v0i22.2971>

- Guerrero-Baona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J.M., Sosa-Baltasar, D., and Durán-Vinagre, M.A. (2019). Self-concept and its relationship to emotional intelligence and anxiety. *Behavioral Psychology*, 27(3), 455-476
- Kopp, A., Reichert, M. & Jekauc, D. (2021). Trait and Ability Emotional Intelligence and Its Impact on Sports Performance of Athletes. *Sports*, 9(5), 1-14. <https://doi.org/10.3390/sports9050060>
- Kowalska, J., Wojtowicz, D. & Szczepanska-Gieracha, J. (2021). Physical Activity and the Emotional State of Physiotherapy Students Who Finish Their Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094572>
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.
- Lazarides, R. & Raufelder, D. (2019). Control-value theory in the context of teaching: does teaching quality moderate relations between academic self-concept and achievement emotions? *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 127-147. <http://doi.org/10.1111/bjep.12352>
- Lee, D.J. (2021). Relationships among the Degree of Participation in Physical Activity, Self-Concept Clarity, and COVID-19 Stress in Adolescents. *Healthcare*, 9(4), 1-14. <https://doi.org/10.3390/healthcare9040482>
- Lindell-Postigo, D., Zurita-Ortega, F., Ortiz-Franco, M., & González-Valero, G. (2020). Cross-Sectional Study of Self-Concept and Gender in Relation to Physical Activity and Martial Arts in Spanish Adolescents during the COVID-19 Lockdown. *Education Sciences*, 10(8), 1-10. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10080210>
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122–133.
- Martínez-Marín, M.D., Martínez, C., and Paterna, C. (2020). Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: a comparison through of age. *Current Psychology*, 39(2), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00904-z>
- Morales-Rodríguez, F.M. (2017). Relationship between coping with daily stress, self-concept, social skills and emotional intelligence. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- Muñoz-Ruiz, J. (2016). Risk factors in school harassment and cyberbullying: instructional implications and criminal answer in the Spanish legal order. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86.
- Murray, R.M., Sabiston, C.M., Cofee, P., & Kowalski, K.C. (2021). Strengthening the relationship between physical activity and physical self-concept: The moderating effect of controllable attributions. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101828>
- Musitu, G., Estévez, E. & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779–794.
- Nel, E.C. (2019). The impact of workplace bullying on flourishing: The moderating role of emotional intelligence. *SA Journal of Industrial Psychology*, 45, 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v45i0.1603>
- Rey, L., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., y Extremera, N. (2019). When and how do emotional intelligence and flourishing protect against suicide risk in adolescent bullying victims? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2114. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122114>
- San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J.L., & González-Valero, G. (2020). Benefits of Physical Activity and Its Associations with Resilience, Emotional Intelligence, and Psychological Distress in University Students from Southern Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 1-12. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17124474>
- Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D. & Zagalaz-Sánchez, M.L. (2019). Analysis of the relationship between self-concept and school violence in the last school years of Primary

- Education. *Revista Publicaciones*, 49(5), 39-51.
<http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.15113>
- Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Marmol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz-Sánchez, E., Belando, N. & Moreno-Murica, J.A. (2019). Achieving greater sportsmanship and decreasing school violence through responsibility and sport practice. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 151-160.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Sesar, A.P., Sesar, A., Bucan, K., Sesar, I., Cvitkovic, K. & Cavar, I. (2021). Personality Traits, Stress, and Emotional Intelligence Associated with Central Serous Chorioretinopathy. *Medical Science Monitor*, 27, 1-8. <https://dx.doi.org/10.12659%2FMSM.928677>
- Tziner, A., Shkoler, O., Fein, E.C. (2020). Examining the effects of cultural value orientations, emotional intelligence, and motivational orientation: How do LMX mediation and gender-based moderation make a difference? *Frontiers in Psychology*, 11, 502903:1-502903:20. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.502903>
- Ubago-Jiménez, J.L., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., & García-Martínez, I. (2019). Development of Emotional Intelligence through Physical Activity and Sport Practice. A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 9(4), 1-10. <http://dx.doi.org/10.3390/bs9040044>
- Wang, K., Yang, Y., Zhang, T.R., Ouyang, Y.Y., Liu, B., & Luo, J. (2020). The Relationship Between Physical Activity and Emotional Intelligence in College Students: The Mediating Role of Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00967>
- Wang, L., Wu, Q.L. & Choi, A.W.M. (2020). Negative Emotions as Risk Factors for Self-Directed Violence and Intimate Partner Violence in Chinese College Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(19), 3886-3912. <https://doi.org/10.1177%2F0886260517713225>
- Wang, X., Zhang, Y., Hui, Z., Bai, W., Terry, P., Ma, M., ... Wang, M. (2018). The mediating effect of regulatory emotional self-efficacy on the association between self-esteem and school bullying in Middle school students: a cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 991. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050991>
- Zurita-Ortega, F., González-de Mesa, C., Martínez-Martínez, A., Zafra-Santos, E.O. y Valdivia-Moral, P.A. (2018). Psychometric Analysis and Adaptation of the Questionnaire AF5 towards Judo in a Chilean Sample. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-10.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.apat>



ESTUDIO

8

EFFECTIVENESS OF A JUDO INTERVENTION PROGRAMME ON SPORT MOTIVATION, AGGRESSIVENESS BEHAVIOR, SELF-CONCEPT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE. A QUASI-EXPERIMENTAL STUDY IN SECONDARY EDUCATION STUDENTS.

AUTHORS

Lindell-Postigo, D¹. (<https://orcid.org/0000-0001-9729-2975>), Zurita-Ortega, F² (<https://orcid.org/0000-0002-7252-209X>), Melguizo-Ibáñez, E² (<https://orcid.org/0000-0003-3693-2769>), Ubago-Jiménez, J.L.² (<https://orcid.org/0000-0002-7252-209X>) Alonso-Vargas, J.M² and González-Valero, G³ (<https://orcid.org/0000-0001-7472-5694>).

¹ Teacher of Novaschool Sunland International, Carretera de Cártama. Estación a Pizarra, s/n 29580, Estación de Cártama, Málaga, Spain.

² Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal Expression, University of Granada, Campus de Cartuja, s/n 18071, Granada, Spain.

³ Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal Expression, University of Granada, Melilla Campus. Melilla, Spain.

ABSTRACT

Objectives: The present research aims to investigate the influence of a judo intervention programme on the motivational climate towards sport, aggressive behaviour, emotional intelligence and self-concept in secondary school students and to establish the relationships between self-concept, motivational climate and emotional intelligence. This objective was broken down into (a) developing an explanatory model of MC, SC, EI and aggressive behaviour and (b) testing the model equations through a multi-group analysis in terms of pre-test and post-test.

Method: The present study conducted a pre-post-test quasi-experimental design with a single experimental group. The sample consisted of a total of 139 adolescents (12.67 ± 1.066), 50.4% of whom were male (N=70) and 49.6% female (N=69).

Results: The results show that the intervention decreased all types of aggression and increased levels of emotional intelligence. An increase in social, physical and academic self-concept and a decrease in the family and emotional areas were also observed. Finally, for the motivational climate, a tendency towards the ego climate to the detriment of the task climate was observed.

Conclusions: It is concluded that the Judo intervention programme is effective in decreasing aggressive behaviour and effective in increasing levels of emotional intelligence and self-concept.

Introduction

Violence is said to be a construct deeply included in people's life, which leads the causes of death worldwide for people aged 15-44 years (Krug et al., 2002; Vilchez-Polo et al., 2019), associated with disruptive and harmful behaviours (Fung, 2019), and having a negative impact on people's welfare (Cañas et al., 2020; Estévez et al., 2019). Also, it is correlated to psychosocial factors as Turner et al. (2017) concluded in the longitudinal study they conducted, in which it was found a negative association between poly-victimisation and youth mental health. Thus, despite its uncertain origin (Blanchard & Blanchard, 2003; Garbarino & Crouter, 1978; Krug et al., 2002; Lee-Barron, 2012; Twemlow et al., 2008), it is essential to address it in order to enhance society's welfare (Arseneault, 2018; Fung, 2019), also considering the possible savings in health systems due to the impact of violence during childhood on adulthood (Fry et al., 2018; Fung, 2019).

Following on from the foregoing, violence seems to improve aggressor's physical self-concept (SC) whereas is detrimental for all the dimensions of victim's SC (Estévez et al., 2019; González-García, 2016; Muñoz-Ruiz, 2016; Wang et al., 2018). Nevertheless, improving individual's SC seems to buffer aggression since it reduces both violence (Carrascosa et al., 2018; Castro-Sánchez et al., 2019; Penado-Abilleira & Rodicio-García, 2017; Turner et al., 2017) and victimisation (González-García, 2016; Muñoz-Ruiz, 2016; Wang et al., 2018). Lastly, Blakely-McClure & Ostrov (2016) concluded that relational aggression reduces academic SC but has a positive impact on the physical one, albeit higher levels of SC may also lead to decrease relational aggression.

Plus, motivational climate (MC) also influences disruptive behaviours, since a task-oriented climate (TC) is positively correlated to prosocial behaviours, reducing violence, whereas an ego-oriented (EC) is positively associated with antisocial behaviours, increasing violence (Al-Yaaribi & Kavussanu, 2018; González-Valero et al., 2017; Melguizo-Ibáñez et al., 2022; Sage & Kavussanu, 2008; Wells et al., 2006), just like victimisation (Castro-Sánchez et al., 2020); which Castro-Sánchez et al. (2020) pointed that this association is stronger in sedentary children. Miller et al. (2005) explained this association due to the prediction by a lower moral judgment from the goal-oriented climate.

Regarding the relationship between violence and emotional intelligence (EI), the systematic review conducted by García-Sancho et al. (2014), and Estévez et al. (2019) confirmed the negative association between both constructs regardless of the type of violence, which was explained by them and Kokkinos & Kipritsi (2012) because children able to manage emotions are prone to be more socially accepted by their peers. Moreover, Kokkinos & Kipritsi (2012)

and Lomas et al. (2012) also found that EI becomes a predictor of victimisation. Further, Baroncelli & Ciucci (2014) found that low levels of EI are linked to cyberbullying, especially in terms of regulation of emotions. In line with this, Castillo et al. (2013) successfully implemented a Socio-Emotional Learning programme to reduce aggressive behaviours in adolescents, especially with regards to the emotional aspects of aggression, which highlights the buffering role of this construct in the reduction of violence, which was also confirmed by Extremera et al. (2018).

There is a scarce of studies about how all of these constructs are associated with each other, although some articles shed light on the association among SC, EI and violence. For instance, Cañas et al. (2019) found the negative association between cyberbullying and SC -especially family and academic dimensions- and to EI -especially to emotional regulation and emotional comprehension. Further, Cañas et al. (2020) found the moderating effect that EI has in the harmful relationship between victimisation and SC.

Another factor to take into account in this study is the practice of physical activity and its relationship with these psychosocial factors, specifically the role of Physical Education (PE) and Martial Arts (MA). As a matter of fact, some pieces of research revealed the positive effect of this practice on disruptive behaviours (Carriedo, 2019; Do-Hee, 2019; Menendez-Santurio & Fernandez-Rio, 2016) or TC (Mouratidou et al., 2007; Ntoumanis & Biddle, 1999), the latter enabling individuals to develop more adaptive motivational patterns (Ntoumanis & Biddle, 1999) and engaging people in sport more favourably due to enjoyment (Harwood et al., 2015; Jaakkola et al., 2017). On the other hand, despite it is unclear if physical activity improves individuals' SC or people with higher levels of SC engage more often in physical activity (Babic et al., 2014), physical SC seems to be crucial in people's engagement in physical activity (Babic et al., 2014; González-Valero et al., 2020; Jekauc et al., 2017; Liu et al., 2015) even in harmful situations such as a lockdown (González-Valero et al., 2020; Lindell-Postigo et al., 2020); this was confirmed by Conant et al. (2008) and Rivera et al. (2020), who conducted two different studies using martial arts with people with special needs with positive effects on their SC. Regarding violence, Zillmann et al. (1972) claimed that the intensity of physical exercise is positively correlated to aggressive behaviours, albeit Viner et al. (2019) confirmed the mediating effect of physical activity on cyberbullying and mental health.

Additionally, martial arts and combat sports, which initially built their philosophy around violence (Cohen, 2009; Lu, 2008), are physical activities with an increased interest among people (Hishinuma et al., 2012; Vertonghen & Theeboom, 2010). These disciplines are said to be violent activities done by aggressive people (Klimczak et al., 2014; Kuśnierz et al., 2017;

Tadesse, 2016). However, this violence in modern martial arts is powered by competitiveness (Nosanchuk & MacNeil, 1989; Trulson, 1986). Indeed, experts usually recommend the practice of martial arts due to their benefits on people's health (Klimczak et al., 2014; Theeboom et al., 2009; Twemlow et al., 1998; Woodward, 2009) even as a form of psychotherapy (Bird et al., 2019; Fung & Lee, 2018; Moore et al., 2019; Xu & Zhang, 2019).

Regarding the association between the practice of martial arts and these constructs, martial artists tend to have higher levels of SC, especially the physical one (Lindell et al., 2020; Reishchrei et al., 2014). Further, judokas tend to have higher EI in all its dimensions but emotional attention (Acebes-Sánchez et al., 2021; Szabo & Urban, 2014), although no significant differences exist between judo and other martial arts (Fernández et al., 2020). Additionally, Zurita-Ortega et al. (2017) found a tendency to shift MC towards EC as level of competition increases, which leads to an increase of aggression as Iwasaki et al. (2016) reported. On the whole, a TC through Judo has been effective to reduce bullying and attitudes towards violence (Hortigüela et al., 2017; Montero-Carretero et al., 2021)

Consequently, conducting an intervention programme is essential to estimate the effectiveness of the theoretical framework aforementioned, especially in terms of educational programmes, in which experts need to sift through several hypothetical methodologies. Hence, researchers produced many articles about this field over the years, which were aimed at shedding light on how school-based intervention programmes may positively affect individuals' welfare (Coker et al., 2020; Gaffney et al., 2019; Gysin-Maillart et al., 2016; Jimenez-Barbero et al., 2016; McConville et al., 2017; Ramírez-Granizo et al., 2020; Rasanen et al., 2016), especially in Primary schools since it is the stage in which violent behaviours begin (Martin, Ros & Ibañez, 2020). In this line, Neale (2019) explained that a proactive intervention is much more useful to reduce bullying, especially when it is focused on the role of bystanders and peers tutoring (Ferrer-Cascales et al., 2019; Thornberg & Wänström, 2018), with a socio-ecological model (Rana et al., 2021). Further, educational community plays a pivotal role since it facilitates the usefulness of the programme, especially teachers' commitment and schools acting as a whole (Moon & Lee, 2020; Storer et al., 2017). Plus, some research found a positive impact of intervention programmes at school on individuals' welfare by reducing violence (Carrasco et al., 2018; Casper, Witte & Stanfield, 2021; Marino et al., 2019; Miles-McLean et al., 2021), yet Werner-Seidler et al. (2017) claimed that follow-up intervals should be longer than 12 months to increase their effect.

Thus, and considering the positive effects of physical activity, conducting an appropriate intervention programme becomes essential. In this line, some programmes were designed to be

implemented in PE in order to increase TC (Barkoukis et al., 2008; Erturan-Ilker, 2014; García-González et al., 2017; Vitali & Conte, 2021), EI (González et al., 2019; Rivera-Pérez et al., 2021), SC (Zurita et al., 2017), disruptive behaviours (Benítez-Sillero et al., 2021) with satisfactory outcomes.

Little research exists regarding how conducting a judo intervention programme may influence on these constructs; on this matter, Montero-Carretero et al. (2021) successfully did one throughout ten PE sessions, twice a week, to reduce bullying. Nevertheless, widening the field of research, it has been proved the effectiveness of a martial art intervention with this purpose, especially in terms of reducing disruptive behaviours (Burt & Butler, 2011; Twemlow et al., 2008).

Therefore, this study aims to further investigate the influence of a judo intervention programme on SC, MC, EI and aggressive behaviour in secondary school students in a Spanish school and to establish the relationships between self-concept, motivational climate and emotional intelligence, breaking down the objective into (a) developing an explanatory model of MC, SC, EI and aggressive behavior and (b) testing the model equations through a multigroup analysis in terms of pre-test and post-test.

Material and methods

Design and Participants

The present study conducted a pre-post-test quasi-experimental design with a single experimental group. The sample comprised 70 (50.4%) male and 69 (49.6%) female adolescents aged 11-16 ($M = 12.67$; $SD = 1.066$ years), who attended a Secondary school in Andalusia (Spain). Voluntary response sampling to select participants was conducted, ensuring that they had no unsolved questions and understood how to code themselves. Lastly, the inclusion criteria were for the participants to be in full control of their mental faculties and to possess informed consent from their parent/guardian.

Instruments and Variables

Firstly, an *ad-hoc* questionnaire was used to collect socio-demographic characteristics, which involved gender (male/female), age, whether subjects regularly practised physical activity, that is, more than three hours a week according to World Health Organization (WHO) recommendations (World Health Organization [WHO], 2010), whether that practice involved martial arts, whether they competed and level of competition (local, regional, national or international).

Secondly, Self-concept Form 5 was used to evaluate SC. Based on Shavelson et al. (1976), this instrument was created by Garcia & Musitu (1999) yet it was used an adaptation for judoists

done by Zurita et al. (2018). Thus, it comprises 24 items grouped in five dimensions: academic self-concept (AC: items 1, 6, 11, 16, 21, 26), social self-concept (SO: items 2, 7, 12, 17, 22, 27), emotional self-concept (EM: items 3, 8, 13, 18, 23, 28), and physical self-concept (PH: items 5, 10, 15, 20, 25, 30). It measures SC by using a five-level Likert scale (1 = never and 5 = always). The Cronbach's alpha value of the whole AF5 questionnaire in the current study was .731.

Plus, the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2) was used to evaluate motivation among students. This questionnaire, which was designed by Newton et al. (2000) yet it was used the adapted version proposed by Gonzalez-Cutre et al. (2008), is made up of 33 items rated on a five-level Likert scale (1 = totally disagree and 5 = totally agree), and evaluates motivation within two dimensions: TC (which comprises three sub-dimensions: effort, improvement and cooperative learning), and EC (which is composed of three sub-levels: unequal recognition, punishment for mistakes and intra-team rivalry) While internal reliability of task-oriented climate was .954 the one for ego-oriented climate was .962.

Further, EI was evaluated through the Spanish adaptation from García-Coll et al. (2013) of the Schutte Self-Report Inventory (SSRI) created by Schutte et al. (1998). The adaptation removed three items due to a negative formulation, finally resulting in 30 items. Hence, the questionnaire measures five dimensions of EI by using a five-level Likert scale (1 = totally disagree and 5 = totally agree), namely Emotion Perception (EP: items 2, 3, 9, 11, 13, 20 and 29), Self-emotional Management (SEM: items 8, 14, 17, 18, 21, 24, 27 and 30), Heteroemotional Management (HEM: items 1, 4, 5, 7, 10, 12, 15, 23, 25 and 28), Emotion Utilisation (EU: items 6, 16, 19 and 26) and General Emotional Intelligence (sum of all items). The following internal reliabilities were estimated: Emotion Perception $\alpha=.885$, Self-Emotional management $\alpha=.863$, Self-emotional Management $\alpha=.851$, Emotion Utilisation $\alpha=.873$ and General Emotional Intelligence $\alpha=.889$

Lastly, in order to evaluate individuals' aggressive behaviours it was used the Spanish version done by Musitu et al. (2007) from the School Violence Scale (SVS), which was designed by Little et al. (2003). This questionnaire evaluates two types of violence by using a four-level Likert scale (1 = Never and 4 = Always), namely over/direct aggression (OA) and relational/indirect aggression (RA); for this aim, the questionnaire comprises 25 items. The interval reliability of this test in this study was $\alpha=.921$.

Procedure

Prior running the intervention programme, which fulfils the Research Ethics Committee of the University of Granada, coded 1230/CEIH/2020 and the Declaration of Helsinki, researchers

contacted the Principal and Physical Education teachers (PET) in order to fully explain both its aims and purposes. After obtaining their authorisation to perform the research at school, students were contacted through their PET. Anonymity, voluntariness of participation and a data treatment only for scientific purposes were assured. Then, a booklet with all the aforementioned instruments, which was created by the Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal expression of the University of Granada, was distributed before and after the intervention programme.

Moreover, two-thirds of the PET were trained to teach a Judo topic by one of the researchers, who is a Judo Master, due to their lack of knowledge. The implementation of the topic took eight lessons, lasting two months, which was supervised by researchers to ensure that it was carried out correctly. Data were collected before and after the intervention, during one of the students' PE lessons.

The intervention programme was based on regular Judo lessons, beginning with a warm-up consisted of pulse raiser games in order to improve mobility and displacements, followed by technique drills/games (in which individuals practised fall techniques, holding techniques, gripping and displacing the opponent and throwing techniques), and finishing with matches, Q&A and stretching. However, since national restrictions due to COVID pandemic precluded contact games, they were adapted by distancing individuals or using some equipment in between students, non-contact games being consequently prioritised. All in all, students had to wear masks at all times during the intervention to ensure their welfare.

Data analysis

Data were processed with IBM SPSS Statics 25.0. Correlational study was carried out by performing the T-Student test in order to find statistically significant differences between pre-intervention and post-intervention results; statistically differences were estimated through Pearson's Chi-square test ($p \leq 0,05$). Magnitude of difference in effect size (ES) was obtained with Cohen's standardized d-index (Cohen, 1992), interpreted as null (0.0-0.19), small (0.20–0.49), medium (0.50–0.79), and large (≥ 0.80). Normality and homogeneity variance were estimated performing the Kolmogorov-Smirnov test, in which a normal distribution was found. Structural equation modeling (SEM) was made via IBM SPSS Amos 26.0 to establish the association among the variables that compound the theoretical model (Figure 1). In this study, a SEM was created regarding pre-test and post-test situation. Each one is made up of two exogenous variables (TC; EC) and eighteen endogenous (AC; SO; FA; EM; PH; ROA; POA; IOA; IRA; RRA; PRA; EU; HM; SEM; EP; SC; VI; EI). The latter group being causally explained considering the observed associations between index and measurement reliability,

so measurement error was included. Likewise, unidirectional arrows represent influence lines between latent variables and are interpreted from regression weight. Pearson's Chi-Squared test established a significance level of 0.05.

Lastly, model was evaluated by estimating the componing parameters. According to the established criteria (Bentler, 1990; Kyriazos, 2018; McDonald & Marsh, 1990), Chi-squared goodness-of-fit test was performed and indicated a good adjustment of the model. Comparative fit index (CFI) has a value over 0.95, which indicates a good adjustment to the model. Goodness-of-fit index (GFI) has a value over 0.90, which indicates an acceptable adjustment. Incremental fit index (IFI) has a value over 0.90, which indicates an acceptable adjustment. Root mean square error of approximation (RMSEA) has a value below 0.1, which indicates an acceptable adjustment to the model.

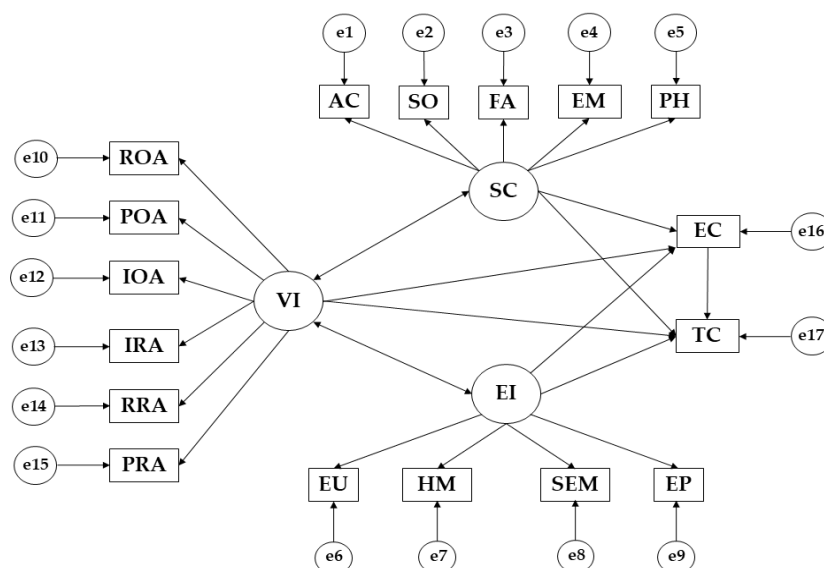


Figure 1. Proposed structural equation modeling

Note: Self-concept (SC); Family Self-Concept (FA); Social Self-Concept (SO); Physical Self-Concept (PH); Emotional Self-Concept (EM); Academic Self-Concept (AC); Task Climate (TC); Ego Climate (EC); Violent behaviours (VI); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Emotional intelligence (EI); Emotional Perception (EP); Self- Emotional Management (SEM); Heteroemotional Management (HM); Emotional Utilisation (EU).

Results

Table 1 displays the descriptive analysis of the sample, which was made up of 50.4% (n = 70) male and 49.6% (n = 69) female students. Whilst 77% of the sample regularly practised physical activity according to WHO recommendations (WHO, 2010), 23% did not. Further, 14.4% of individuals practised martial arts before the implementation of the intervention programme, whereas 85.6% of them never practised any type of martial arts.

Table 1.

Descriptive data of the sample

Gender	Male	50.4% (n = 70)
	Female	49.6% (n = 69)
PA	Yes	77% (n = 107)
	No	23% (n = 32)
MA	Yes	14.4% (n = 20)
	No	85.6% (n = 119)

Note: PA (Physical activity); MA (Martial arts)

Table 2 displays the effect of the intervention programme, demonstrating statistically significant differences ($p \leq 0.05$). Regarding SC, there is a detrimental effect in FA (3.61 ± 0.46 ; 3.60 ± 0.46 ; $p \leq 0.05$) and EM (2.77 ± 0.87 ; 2.66 ± 0.89 ; $p \leq 0.05$), although there is an improvement in SO (3.53 ± 0.46 ; 3.59 ± 0.40), PH (3.48 ± 0.86 ; 3.63 ± 0.79 ; $p \leq 0.05$) and AC (3.96 ± 0.60 ; 3.98 ± 0.64). As regards MC in sports, TC is reduced after the intervention (4.08 ± 0.51 ; 4.01 ± 0.62), EC levels being increased (2.30 ± 0.61 ; 2.40 ± 0.71). Further, there is a decrease in ROA (1.09 ± 0.52 ; 1.08 ± 0.50), POA (1.52 ± 0.35 ; 1.49 ± 0.22), IRA (1.39 ± 0.42 ; 1.33 ± 0.37), PRA (1.60 ± 0.49 ; 1.48 ± 0.43 ; $p \leq 0.05$), RRA (1.17 ± 0.34 ; 1.15 ± 0.26) and IRA (1.29 ± 0.39 ; 1.28 ± 0.38). Respecting EI, there is an increase in EP (2.82 ± 0.51 ; 2.86 ± 0.52), SEM (2.59 ± 0.38 ; 2.61 ± 0.43), HM (2.95 ± 0.37 ; 2.96 ± 0.35) and EU (2.30 ± 0.45 ; 2.34 ± 0.43).

Table 2

Correlational analysis of self-concept, motivational climate, aggressive behaviours and emotional intelligence

Variable	Test	M	SD	T	Sig	ES (d)	95% CI
FA	Pre	3.61	.46	.224	≤ 0.05	.022	[.213; .257]

	Post	3.60	.46				
SO	Pre	3.53	.46	-1.481	> 0.05	.137	[.098; .372]
	Post	3.59	.40				
PH	Pre	3.48	.86	-3.248	≤ 0.05	.181	[.055; .416]
	Post	3.63	.79				
EM	Pre	2.77	.87	2.322	≤ 0.05	.125	[.111; .36]
	Post	2.66	.89				
AC	Pre	3.96	.60	-.566	> 0.05	.032	[.203; .267]
	Post	3.98	.64				
TC	Pre	4.08	.51	1.561	> 0.05	.123	[.113; .358]
	Post	4.01	.62				
EC	Pre	2.30	.61	-1.933	> 0.05	.149	[.086; .385]
	Post	2.40	.71				
ROA	Pre	1.09	.52	.707	> 0.05	.059	[.177; .294]
	Post	1.08	.50				
POA	Pre	1.52	.35	.406	> 0.05	.033	[.202; .269]
	Post	1.49	.22				
IOA	Pre	1.39	.42	1.919	> 0.05	.149	[.086; .385]
	Post	1.33	.37				
PRA	Pre	1.60	.49	3.112	≤ 0.05	.258	[.022; .494]
	Post	1.48	.43				
RRA	Pre	1.17	.34	.503	> 0.05	.065	[.17; .3]
	Post	1.15	.26				
IRA	Pre	1.29	.39	.301	> 0.05	.026	[.209; .261]
	Post	1.28	.38				
EP	Pre	2.82	.51	-1.007	> 0.05	.077	[.158; .312]
	Post	2.86	.52				
SEM	Pre	2.59	.38	-.647	> 0.05	.048	[.187; .284]
	Post	2.61	.43				
HM	Pre	2.95	.37	-.276	> 0.05	.027	[.208;.263]
	Post	2.96	.35				
EU	Pre	2.30	.45	-.052	> 0.05	.004	[.231; .239]

Post	2.34	.43

Note: Family Self-Concept (FA); Social Self-Concept (SO); Physical Self-Concept (PH); Emotional Self-Concept (EM); Academic Self-Concept (AC); Task Climate (TC); Ego Climate (EC); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (ROA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Emotional Perception (EP); Self- Emotional Management (SEM); Heteroemotional Management (HM); Emotional Utilization (EU).

Figure 2 and table 3 display regression weights of the proposed theoretical model (pre-test), with statistically significant associations in $p \leq 0.05$ y $p \leq 0.001$. SC is positively associated with AC ($r=0.612$), SO ($p \leq 0.001$; $r=0.507$), FA ($p \leq 0.001$; $r=0.520$), PH ($p \leq 0.001$; $r=0.668$) and TC ($p \leq 0.05$; $r=0.880$); nevertheless, it is negatively correlated to ET ($r=-0.580$), VI $p \leq 0.05$; $r=-0.384$) and EI ($p \leq 0.001$; $r=-0.487$). Further, EI is positively associated with EC ($r=0.283$), EU ($r=0.186$) HM ($p \leq 0.05$; $r=0.674$) SEM ($p \leq 0.05$; $r=0.791$) and EP ($p \leq 0.05$; $r=0.863$), although it is negatively correlated to TC ($r=-0.038$) and VI ($r=-0.298$). Regarding VI, it is positively associated with EC ($r=0.080$), ROA ($p \leq 0.001$; $r=0.711$), IOA ($p \leq 0.001$; $r=0.855$), PRA ($p \leq 0.001$; $r=0.569$), RRA ($p \leq 0.001$; $r=0.846$), IRA ($r=0.729$), PRA ($p \leq 0.001$; $r=0.855$) and CT ($r=-0.509$). Lastly, there is a negative association between both MC ($p \leq 0.05$; $r=-0.286$).

In order to focus on the designed model with regards the post-test, Chi-squared analysis indicated a significant value ($X^2= 39.764$; $df=20$; $pl=0.007$). CFI had a value of 0.939, NFI scored 0.996, IFI scored 0.943, and Tucker-Lewis index (TLI) was 0.934. Lastly, RMSEA scored 0.049.

Table 3

Structural model of theoretical model (pre-test)

Associations between variables	R.W.			S.R.W.	
	Estimatio n	S.E.	C.R.	P	Stimations
EC $\leftarrow$ SC	-1.055	.558	-1.891	.059	-.580
EC $\leftarrow$ EI	2.500	2.697	.927	.354	.283
EC $\leftarrow$ VI	.206	.266	.775	.438	.080
AC $\leftarrow$ SC	1.000				.612
SO $\leftarrow$ SC	.519	.103	5.031	***	.507
FA $\leftarrow$ SC	-1.100	.226	-4.869	***	-.487
EM $\leftarrow$ SC	.608	.118	5.141	***	.520

PH $\leftarrow$ SC	1.351	.216	6.249	***	.668
EU $\leftarrow$ EI	1.000				.186
HM $\leftarrow$ EI	2.902	1.432	2.026	**	.674
SEM $\leftarrow$ EI	4.251	2.077	2.047	**	.791
EP $\leftarrow$ EI	5.589	2.722	2.053	**	.863
IRA $\leftarrow$ VI	1.000				.729
RRA $\leftarrow$ VI	.798	.084	9.526	***	.846
PARA $\leftarrow$ VI	.993	.139	7.146	***	.636
IOA $\leftarrow$ VI	1.154	.120	9.618	***	.855
ROA $\leftarrow$ VI	.566	.071	8.021	***	.711
POA $\leftarrow$ VI	1.034	.162	6.390	***	.569
TC $\leftarrow$ SC	1.584	.576	2.748	**	.880
TC $\leftarrow$ EI	-3.892	2.958	-1.316	.188	-.509
TC $\leftarrow$ VI	.084	.216	.389	.697	.038
TC $\leftarrow$ EC	-.248	.086	-2.881	**	-.286
VI $\leftrightarrow$ EI	-.007	.004	-1.682	.093	-.298
VI $\leftrightarrow$ SC	-.042	.013	-3.126	**	-.384

Note 1: Regression Weights (R.W); Standardized Regression Weights (S.R.W); Estimation Error (S.E); Critical Ratio (C.R). **Note 2:** Self-Concept (SC); Family Self-Concept (FA); Social Self-Concept (SO); Physical Self-Concept (PH); Emotional Self-Concept (EM); Academic Self-Concept (AC); Task Climate (TC); Ego Climate (EC); Violence (VI); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (ROA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Emotional Intelligence (EI); Emotional Perception (EP); Self- Emotional Management (SEM); Heteroemotional Management (HM); Emotional Utilization (EU). **Note 3:** ** $p \leq 0.05$; *** $p \leq 0.001$

Continuing with SEM, model created for pre-test indicates a good adjustment for all the indexes. Chi-squared had a non-significant p-value ($X^2 = 77.650$; $df = 20$; $p = 0.000$), yet data may not be interpreted independently due to the size of the sample and sensitivity influence (Tenenbaum & Eklund, 2007) so other normalised indexes were used. CFI had a value of 0.98, NFI had 0.967, IFI was 0.985 and TLI was 0.961. Further, RMSEA was 0.059.

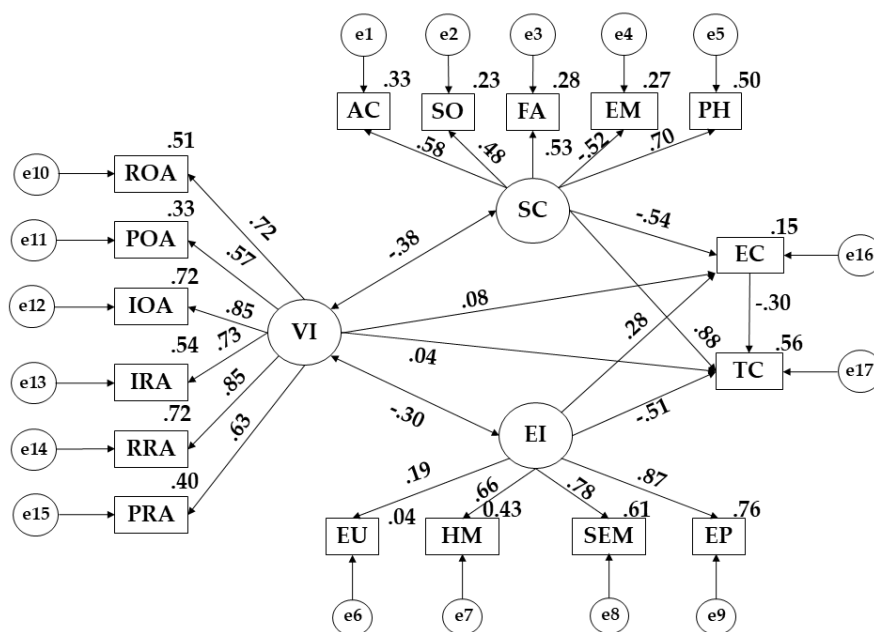


Figure 2. Designed model for pre-test

Note: Self-Concept (SC); Family Self-Concept (F-SC); Social Self-Concept (S-SC); Physical Self-Concept (P-SC); Emotional Self-Concept (E-SC); Academic Self-Concept (A-SC); Task Climate (TC); Ego Climate (EC); Violence (VI); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Emotional Intelligence (EI); Emotional Perception (EP); Self- Emotional Management (SEM); Heteroemotional Management (HM); Emotional Utilization (EU).

Lastly, figure 3 and table 4 show regression weights of the proposed theoretical model (post-test), with statistically significant association in $p \leq 0.05$ y $p \leq 0.001$. SC was positively associated with AC ($r=0.606$), SO ($p \leq 0.001$; $r=0.512$), FA ($p \leq 0.001$; $r=0.581$), PH ($p \leq 0.001$; $r=0.658$) and CT ($p \leq 0.001$; $r=0.549$); nevertheless, was negatively correlated to EM ($p \leq 0.001$; $r=-0.438$), VI ($r=-0.130$) and EC ($p \leq 0.05$; $r=-0.340$). EI was positively associated with EC ($r=0.018$), EU ($r=0.166$), HEM ($r=0.694$), SEM ($r=0.849$), EP ($r=0.801$) and TC ($r=0.005$); on the other hand, it has a negative association with VI ($p \leq 0.05$; $r=-0.304$). Further, VI is positively correlated to POA ($p \leq 0.001$; $r=0.704$), IOA ($p \leq 0.001$; $r=0.851$), PRA ($p \leq 0.001$; $r=0.562$), RRA ($p \leq 0.001$; $r=0.841$), IRA ($r=0.723$), PRA ($p \leq 0.001$; $r=0.629$) and EC ($r=0.098$); in opposition, VI is negatively related to TC ($r=0.013$). Lastly, a negative association was found between both MC ($p \leq 0.05$; $r=-0.336$).

Table 4

Structural model for the theoretical model (post test)

Associations between variables	R.W.			S.R.W.	
	Stimulation s	S.E.	C.R.	P	Stimulations
EC $\leftarrow$ SC	-.626	.205	-3.046	**	-.340
EC $\leftarrow$ EI	.259	.246	1.050	.294	.018
EC $\leftarrow$ VI	.181	.887	.204	.839	.098
AC $\leftarrow$ SC	1.000				.606
SO $\leftarrow$ SC	.530	.114	4.643	***	.512
FA $\leftarrow$ SC	.685	.135	5.086	***	.581
EM $\leftarrow$ SC	-.997	.243	-4.099	***	-.438
PH $\leftarrow$ SC	1.342	.244	5.505	***	.658
EU $\leftarrow$ EI	1.000				.166
HM $\leftarrow$ EI	3.362	1.889	1.780	.75	.694
SEM $\leftarrow$ EI	5.135	2.866	1.792	.73	.849
EP $\leftarrow$ EI	5.842	3.263	1.790	.073	.801
IRA $\leftarrow$ VI	1.000				.723
RRA $\leftarrow$ VI	.797	.086	9.309	***	.841
PRA $\leftarrow$ VI	.994	.142	6.998	***	.629
IOA $\leftarrow$ VI	1.155	.123	9.404	***	.851
ROA $\leftarrow$ VI	.566	.072	7.844	***	.704
POA $\leftarrow$ VI	1.035	.165	6.258	***	.562
TC $\leftarrow$ SC	.873	.181	4.819	***	.549
TC $\leftarrow$ EI	.040	.596	.067	.947	.005
TC $\leftarrow$ VI	.030	.171	.176	.860	.013
TC $\leftarrow$ EC	-.290	.063	-4.621	***	-.336
VI $\leftarrow \rightarrow$ EI	-.032	.013	-2.582	**	-.304
VI $\leftarrow \rightarrow$ SC	-.003	.002	-1.081	.280	-.130

Note 1: Regression Weights (R.W); Standardised Regression Weights (S.R.W); Estimation Error (S.E); Critical Ratio (C.R). **Note 2:** Self-Concept (SC); Family Self-Concept (FA); Social Self-Concept (SO); Physical Self-Concept (PH); Emotional Self-Concept (EM); Academic Self-Concept (AC); Task Climate (TC); Ego Climate (EC); Violence (VI); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (ROA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational

Aggression (IRA); Emotional Intelligence (EI); Emotional Perception (EP); Self- Emotional Management (SEM); Heteroemotional Management (HM); Emotional Utilization (EU). **Note 3:** ** $p \leq 0.05$; *** $p \leq 0.001$

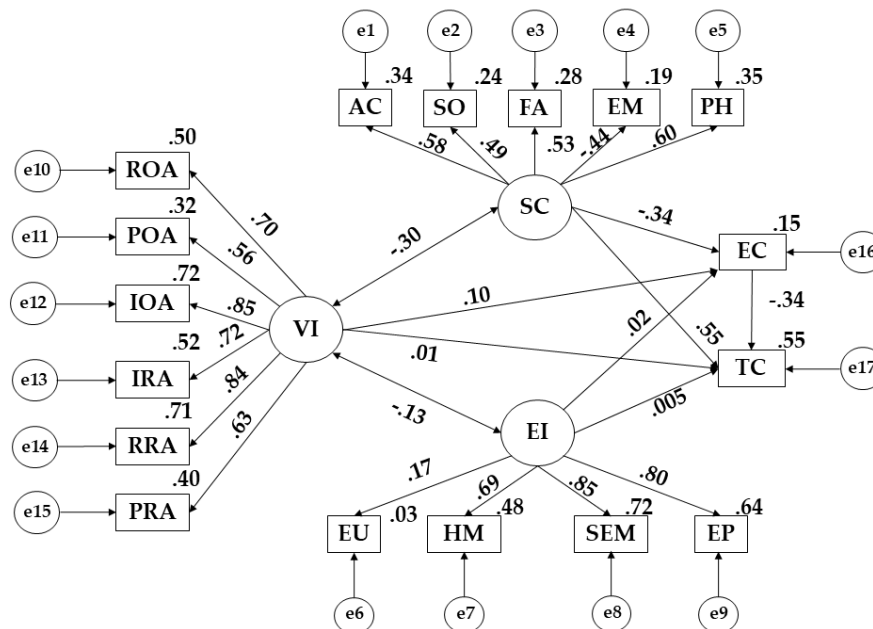


Figure 3. Proposed model for the post-test intervention programme

Note: Self-Concept (SC); Family Self-Concept (FA); Social Self-Concept (SO); Physical Self-Concept (PH); Emotional Self-Concept (EM); Academic Self-Concept (AC); Task Climate (TC); Ego Climate (EC); Violence (VI); Reactive Over Aggression (ROA); Pure Over Aggression (POA); Instrumental Over Aggression (IOA); Pure Relational Aggression (PRA); Reactive Relational Aggression (RRA); Instrumental Relational Aggression (IRA); Emotional Intelligence (EI); Emotional Perception (EP); Self- Emotional Management (SEM); Heteroemotional Management (HM); Emotional Utilisation (EU).

Discussion

This study aims to shed light on the usefulness of a judo intervention programme to shape adolescents' behaviour during school time. Little research has been found on that subject (Burt & Butler, 2011; Montero-Carretero et al., 2021; Twemlow et al., 2008), so this analysis may be useful due to its novelty. Descriptive data suggest that the sample was slightly more physically active than usually at this age, as reported by Lindell-Postigo et al. (2020), McMahon et al. (2017) and Reynes et al. (2019). A further finding is that the individuals who practised martial arts, who accounted for 14.4% of total, is similar to Lindell-Postigo et al. (2020) and slightly higher than Medina-Cascales & Reverte-Prieto (2019) and Thibaut et al. (2019). On the whole, this sample was similar to many other investigated.

The correlational analysis, which was conducted on 139 students, designs a new structural model through structural equations. Although there are some studies focused on the effect of an intervention in Physical Education on isolated constructs (Baena-Extremera et al., 2012; Barkoukis et al., 2008; Benítez-Sillero et al., 2021; Erturan-Ilker, 2014; García-González et al., 2017; González et al., 2019; Rivera-Pérez et al., 2021; Vitali & Conte, 2021), little research exists regarding the effects of a martial art intervention programme on them (Burt & Butler, 2011; Montero-Carretero et al., 2021; Twemlow et al., 2008), and none of them studied its effects on several ones. It may be highlighted the good adjustment of the model to the empirical data.

Findings suggest that this type of programme increases PH yet also decreases FA and EM, which is in line with Batista & Cubo-Delgado (2013), Conant et al. (2008), Fabio & Towey (2018), Lindell-Postigo et al. (2020) and Rivera et al. (2020). According to Baudson et al. (2016) and Coelho et al. (2020), PH is positively correlated to students' welfare, being the other dimensions dependent on this one. Furthermore, the intervention programme seems to reduce all types the aggression, especially the pure relational aggression, which matches with Micklesson et al. (2020) and Vertonghen et al. (2014), who found a negative correlation of aggressive behaviours to gripping martial arts such as Judo.

The regression analysis of the pre-intervention test suggests that SC is positively associated with TC, which is negatively correlated to EC, and negatively with violence. Findings are in line with Castro-Sánchez et al. (2019), although Ramírez-Granizo et al. (2020) found a negative association between SC and TC.

After the post-intervention test, findings suggest that SC is positively associated with TC yet negatively with EC, which is still in line with Castro-Sánchez et al. (2019). However, the negative association between TC and EC is larger, and EI is negatively correlated to violence. Results are in line with Antoñanzas (2020), Bibi et al. (2020), Estévez-Casellas et al. (2021), Vega et al. (2021) and Ubago-Jiménez et al. (2021), who explained the buffering effect of EI on aggressive behaviours in adolescents; additionally, Alvarado et al. (2020) and Segura et al. (2020) claimed that minors with higher EI tend to reduce the likelihood of aggressive behaviours.

Thus, comparing pre-post results it may be seen that the intervention programme reduced students' violence through its association with EI, and modelled the MC shifting it to TC. This finding is in line with many studies that studied the reducing effect of intervention on disruptive behaviours (Benítez-Sillero et al., 2021; Carrasco et al., 2018; Casper et al., 2021; Marino et al., 2019; Miles-McLean et al., 2021), and the increasing one on TC (Barkoukis et al., 2008;

Erturan-Ilker, 2014; García-González et al., 2017; Vitali & Conte, 2021) and EI (González et al., 2019; Rivera-Pérez et al., 2021). Narrowing attention to intervention programmes based on martial arts, findings match with Burt & Butler (2011), Montero-Carretero et al. (2021) and Twemlow et al. (2008), who also found a reducing effect on aggressive behaviours after their interventions.

This study is not out of limitations. First of all, sample came from a single school, which limits conclusions since inference would be more accurate by widening the sample. Furthermore, a control group was not used, which precludes causal conclusions from the intervention programme. We consequently recommend to widen the sample and use a control group.

As the main implication of this piece of research derived from results, it is essential to include either a judo topic or an intervention programme based on this martial art to improve students' welfare and reduce maladaptive behaviours.

Conclusions

Following on from the foregoing, we can conclude that a Judo intervention programme may be useful to increase adolescents' PH and decrease their violent behaviours. Further, the intervention programme also aids SC to reduce EC and increase the TC, enlarge difference between both MC and reduce violent behaviours through the influence of EI.

Therefore, this study provides new perspectives on how to improve students' welfare and reduce their disruptive behaviours.

References

- Acebes-Sánchez, J., Blanco-García, C., Díez-Vega, I., Mon-López, D., & Rodríguez-Romo, G. (2021). Emotional intelligence in physical activity, sports and judo: a global approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8695. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168695>
- Alvarado, J.M., Jiménez-Blanco, A., Artola, T., Sastre, S., & Azañedo, C.M. (2020). Emotional intelligence and the different manifestations of bullying in children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8842. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238842>
- Al-Yaaribi, A., & Kavussanu, M. (2018). Consequences of prosocial and antisocial behaviors in adolescent male soccer players: The moderating role of motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 91-99, <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.04.005>
- Antoñanzas, J. (2021). The relationship of personality, emotional intelligence, and aggressiveness in students: a study using the big-five personality questionnaire for

- children and adults (BFQ-NA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010001>
- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Babic, M.J., Morgan, P.J., Plotnikoff, R.C., Lonsdale, C., White, R.L., & Lubans, D.R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(1), 1589-1601. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0229-z>
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., & Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*, 14(3), 367-387. <https://doi.org/10.1177/1356336X08095671>
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>
- Batista, M., & Cubo-Delgado, S. (2013). The general practice of Judo in the formation of self-concept, self-esteem and school performance in children of the first cycle of basic education. *E-balonmano.com*, 9(3), 193-210
- Baudson, T.G., Weber, K.E., & Freur, P.A. (2016). More than only skin deep: Appearance self-concept predicts most of secondary school students' self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 7(1), 1568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01568>
- Benítez-Sillero, J.D., Corredor-Corredor, C., Córdoba-Alcaide, F., & Calmaestra, J. (2021). Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bibi, A., Saleem, A., Khalid, M.A., & Shafique, N. (2020). Emotional Intelligence and Aggression among University students of Pakistan: a correlational study. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29(10), 1189-1203. <https://doi.org/10.1080/10926771.2019.1709592>
- Bird, N., McCarthy, G., and O'Sullivan, K. (2019). Exploring the effectiveness of an integrated mixed martial arts and psychotherapy intervention for young men's mental health.

- American Journal of Men's Health*, 13(1), 1-11.
<https://doi.org/10.1177/1557988319832121>
- Blakely-McClure, S.J., and Ostrov, J.M. (2017). Relational aggression, victimization and self-concept: testing pathways from middle childhood to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 376-390. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0357-2>
- Blanchard, D. C., & Blanchard, R. J. (2003). What can animal aggression research tell us about human aggression? *Hormones and Behavior*, 44(3), 171–177.
[https://doi.org/10.1016/S0018-506X\(03\)00133-8](https://doi.org/10.1016/S0018-506X(03)00133-8)
- Burt, I., Butler, K. (2011). Capoeira as a clinical intervention: addressing adolescent aggression with brazilian martial arts. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 39(1), 48-57
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J.C., Piqueras, J.A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Anales de Psicología*, 35(3), 434-443. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.323151>
- Cañas, E., Estévez, J.F., Estévez, E., Aparisi, D. (2020). The role of emotional intelligence on psychological adjustment and peer victimization in a sample of Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 600972. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600972>
- Carrasco, C., Alarcon, R., Trianes, M.V. (2018). Social adjustment and cooperative work in primary education: teacher and parent perceptions. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.02.001>
- Carrascosa, L., Cava, M.J., Buelga, S. (2018). Psychosocial profile of spanish adolescent aggressors and victims of dating violence. *Universitas Psychologica*, 17(3).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ppae>
- Carriedo, A. (2019). Satisfaction, learning, and perceptions of elementary students about Grappling combat sports. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(1), 133-150,
<https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.2934>
- Casper, D.M., Witte, T., and Stanfield, M.H. (2021). "A person I cared about was involved": Exploring bystander motivation to help in incidents of potential sexual assault and dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(9-10), 4406-4430.
<https://doi.org/10.1177/0886260518791232>
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents.

- Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Castro-Sánchez, M., Lara-Sanchez, AJ, Garcia-Marmol, E., Chacon-Cuberos, R. (2020). Motivational climate is associated with use of video games and violence in schoolchildren: a structural equation model according to healthy behaviors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1272:1-1272:14, <https://doi.org/10.3390/ijerph17041272>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., García-Mármol. E., & Chacón-Cuberos, R. (2019). Motivational climate towards the practice of physical activity, self-concept, and healthy factors in the school environment. *Sustainability*, 11(4), 999. <https://doi.org/10.3390/su11040999>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ruiz-Rico, G., and Chacón-Cuberos, R. (2019). Explanatory model of violent behaviours, self-concept and empathy in schoolchildren. Structural equations analysis. *Plos One*, 14(8), e0217899. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217899>
- Coelho, V.A., Bear, G.G., & Bras, P. (2020) A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1793-1804. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01245-7>
- Cohen, E. B. O. (2009). Survival, an Israeli Ju Jutsu school of martial arts: Violence, body, practice and the national. *Ethnography*, 10(2), 153–183.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155.
- Coker, A.L., Bush, H.M., Clear, E.R., Brancato, C.J., and McCauley, H.L. (2020). Bystander Program Effectiveness to Reduce Violence and Violence Acceptance Within Sexual Minority Male and Female High School Students Using a Cluster RCT. *Prevention Science*, 21(3), 434-444, <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01073-7>
- Conant, K.D., Morgan, A.K., Muzykewicz, D., Clark, D.C., Thiele, E.A. (2008). A karate program for improving self-concept and quality of life in childhood epilepsy: Results of a pilot study. *Epilepsy and Behavior*, 12(1), 61-65. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2007.08.011>
- Do-Hee, K. H. (2019). The relationship between elementary school student's Judo gym training program and life satisfaction: the mediation effect of social development. *Journal of Oil & Applied Science*, 36(1), 312-323.

- Erturan-Ilker, G. (2014). Effects of feedback on achievement goals and perceived motivational climate in Physical Education. *Issues in Educational Research*, 24(2), 152-161
- Estévez, E., Estévez, J.F., Segura, L., Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2080. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122080>
- Estévez-Casellas, C., Gómez-Medina, M.D., & Sitghes, E. (2021). Relationship between emotional intelligence and violence exerted, received, and perceived in teen dating relationships. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2284. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052284>
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in Psychology*, 9, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>
- Fabio, R.A., Towey, G.E. (2018). Cognitive and personality factors in the regular practice of martial arts. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 58(6), 933-943. <https://doi.org/10.23736/S0022-4707.17.07245-0>
- Fernández, M.M., Brito, C.J., Miarka, B., and López, A. (2020). Anxiety and emotional intelligence: comparisons between combat sports, gender and levels using the trait meta-mood scale and the inventory of situations and anxiety response. *Frontiers in Psychology*, 11, 130. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00130>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blazquez, N., Sanchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 16(4), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, & ... McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*, 75, 6–28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>
- Fung, A. L. C. (2019). Adolescent reactive and proactive aggression, and bullying in Hong Kong: prevalence, psychosocial correlates, and prevention. *Journal of Adolescent Health*, 64(6), S65–S72. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.09.018>

- Fung, A. L. C., and Lee, T. K. H. (2018). Effectiveness of Chinese martial arts and philosophy to reduce reactive and proactive aggression in schoolchildren. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(5), 404–414.
- Gaffney, H., Ttofi, M.M., and Farrington, D.P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behaviour*, 45, 111-133, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Garbarino, J., & Crouter, A. (1978). Defining the community context for parent–child relations: the correlates of child maltreatment. *Child Development*, 49, 604–616.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. Madrid: Tea.
- García-Coll, V., Graupera-Sanz, J.L., Ruiz-Pérez, L.M. & Palomo-Nieto, M. (2013). Emotional Intelligence in sport: validation of the Schutte Self Report Inventory (SSRI) in Spanish athletes. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(1), 25-36. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232013000100004>
- García-González, L., Sevil, J., Aibar, A., Murillo, B., Julián, J.A. (2017). Effectiveness of 'target' strategies on perceived motivational climate in Physical Education. *South African Journal for Research in Sport Physical Education and Recreation*, 39(3), 15-28
- García-Sancho, E., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584-591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- González, J., Cayuela, D., López, C. (2019). Prosociality, Physical Education and emotional intelligence in school. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 17-32
- González-Cutre, D., Sicilia-Camacho, Á., & Moreno-Murcia, J. A. (2008). The social-cognitive model of achievement motivation in Physical Education. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
- González-García, A. (2016). Risk factors associated with cyberbullying: systematic review based on the Triple Risk for Delinquency and Crime Model (TRD). *IDP Internet Law and Politics*, 22, 62-81. <https://doi.org/10.7238/idp.v0i22.2971>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., & Martínez-Martínez, A. (2017). Motivational and physical activity outlook in students: a systematic review. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 41-58. <http://hdl.handle.net/10481/48961>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Lindell-Postigo, D., Conde-Pipó, J., Grosz, W.R., Badicu, G. (2020). Analysis of self-concept in adolescents before and during covid-19

- lockdown: differences by gender and sports activity. *Sustainability*, 12(18), 7792. <https://doi.org/10.3390/su12187792>
- Gysin-Maillard, A., Schwab, S., Soraiva, L., Megert, M., and Michel, K. (2016). A Novel Brief Therapy for Patients Who Attempt Suicide: A 24-months Follow-Up Randomized Controlled Study of the Attempted Suicide Short Intervention Program (ASSIP). *Plos Medicine*, 13, 3:1-3:21, <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001968>
- Harwood, C.G., Keegan, R.J., Smith, J.M.J., Raine, A.S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.11.005>
- Hishinuma, E. S., Umemoto, K. N., Nguyen, T. G., Chang, J. Y., & Bautista, R. P. M. (2012). Epidemiology of mixed martial arts and youth violence in an ethnically diverse sample. *Violence and Victims*, 27(1), 43–69.
- Hortigüela, D., Gutiérrez-García, C., and Hernando-Garijo, A. (2017). Combat versus team sports: the effects of gender in a climate of peer-motivation, and levels of fun and violence in physical education students. *IDO Movement for Culture - Journal of Martial Arts Anthropology*, 17(3), 11-20. <https://doi.org/10.14589/ido.17.3.2>
- Iwasaki, S., Sogabe, A., Iredale, F., Sasaki, T., (2016). An assessment of Australian judo practitioners' perceptions of motivational climate, mindfulness, aggression, and social skills. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(5), 8695. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000487523.52815.34>
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and Physical Activity participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1100209>
- Jekauc, D., Wagner, M.O., Hermann, C., Hegazy, K., Woll, A. (2017). Does physical self-concept mediate the relationship between motor abilities and physical activity in adolescents and young adults? *Plos One*, 12(1), e0168539. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168539>
- Jimenez-Barbero, J.A., Ruiz-Hernandez, J.A., Llor-Zaragoza, L., Perez-Garcia, M., and Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.015>

- Klimczak, J., Podstawski, R., and Dobosz, D. (2024). The association of sport and violence, aggression and aggressiveness - prospects for education about non-aggression and reduction of aggressiveness. *Archives of Budo*, 10, 273-286
- Kokkinos, C.M., Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.
- Kuśnierz, C., Cynarski, W., Gorner, K. (2017). Social reception and understanding of combat sports and martial arts by both school students and adults. *IDO Movement for Culture-Journal of Martial Arts Anthropology*, 17(1), 30-37. <https://doi.org/10.14589/ido.17.1.5>
- Kyriazos, T.A. (2018). Applied Psychometrics: Sample Size and Sample Power Considerations in Factor Analysis (EFA, CFA) and SEM in General. *Psychology*, 9(8), 2207-2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Lee-Barron, J. (2012). Martial arts training as a method of modifying attitudes and behaviours in the classroom. *Ido Movement for Culture*, 12(1), 25–29.
- Lindell-Postigo, D., Zurita-Ortega, F., Ortiz-Franco, M., González-Valero, G. (2020). Cross-sectional study of self-concept and gender in relation to physical activity and martial arts in spanish adolescents during the covid-19 lockdown. *Education Sciences*, 10(8), 210. <https://doi.org/10.3390/educsci10080210>
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122–133.
- Liu, M.L., Wu, L., Ming, Q.S. (2015). How does physical activity intervention improve self-esteem and self-concept in children and adolescents? Evidence from a meta-analysis. *Plos One*, 10(8), e0134804. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134804>
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., Downey, L.A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207-211. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.002>
- Lu, C. (2008). Eastern martial arts and violence prevention: Reversing a stereotype. *Archives of Budo*, 4, 32–36.
- Marino, F., Crimi, I., Carrozza, C., Failla, C., Sfrazzetto, S.T., Chilà, P., (..), Pioggia, G. (2019). A novel third wave contextual approach of positive behavior support in school for adolescent at high psychological risk: rationale, feasibility, and first pilot outcomes.

- Martín, D., Ros, I., Ibañez, I. (2020). Disruptive behavior programs on primary school students: a systematic review. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 10(4), 995-1009. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040070>
- McConville, J., McAleer, R., Hahne, A. (2017). Mindfulness training for health profession students-the effect of mindfulness training on psychological well-being, learning and clinical performance of health professional students: a systematic review of randomized and non-randomized controlled trials. *Explore – The Journal of Science and Healing*, 13(1), 26-45, <https://doi.org/10.1016/j.explore.2016.10.002>
- McDonald, R. P., Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- McMahon, E.M., Corcoran, P., O'Regan, G., Keeley, H., Cannon, M., Carli, V., ... & Wasserman, D. (2017). Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 26(1), 111–122.
- Melguizo-Ibañez, E., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J.L., López-Gutiérrez, C.J. & González-Valero, G. (2022). An explanatory model of the relationships between sport motivation, anxiety and physical and social self-concept in educational sciences students. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02778-9>
- Menendez-Santurio, J.I., and Fernandez-Rio, J. (2016). Violence, responsibility, friendship and basic psychological needs: Effects of a sport education and teaching for personal and social responsibility program. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15269>
- Mickelsson, T. B. (2020). Modern unexplored martial arts—what can mixed martial arts and Brazilian Jiu-Jitsu do for youth development? *European Journal of Sport Science*, 20(3), 386–393. doi:10.1080/17461391.2019.1629180
- Miles-McLean, H.A., LaMotte, A.D., and Murphy, C.M. (2021). Positive and Negative Outcome Expectancies of Partner Abuse Among Men in Partner Violence Treatment. *Psychology of Violence*, 11(3), 329-338. <https://doi.org/10.1037/vio0000372.supp>
- Miller, B.W., Roberts, G.C., Ommundsen, Y. (2005). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere perceptions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football players. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 461-477, <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2004.04.003>

- Montero-Carretero, C., Roldan, A., Zandonai, T., and Cervello, E. (2021). A-Judo: An innovative intervention programme to prevent bullying based on Self-Determination Theory - A pilot study. *Sustainability*, 13(5), 2727:1-2727:14. <https://doi.org/10.3390/su1305272>
- Moon, H., Lee, S. (2020). Moderating effects of socio-ecological factors on the relationship between adolescent exposure to media violence and attitudes towards school bullying. *Journal of Advanced Nursing*, 76(11), 2921-2932. <https://doi.org/10.1111/jan.14478>
- Moore, B., Woodcock, S., and Dudley, D. (2019). Developing wellbeing through a randomised controlled trial of a martial arts based intervention: An alternative to the anti-bullying approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 1–18. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010081>
- Mouratidou, K., Goutza, S., and Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13(1), 41-56. <https://doi.org/10.1177/1356336X07072675>
- Muñoz-Ruiz, J. (2016). Risk factors in school harassment and cyberbullying: instructional implications and criminal answer in the Spanish legal order. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86
- Musitu, G., Estévez, E. & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779–794.
- Neale, A. (2019). A proactive targeted approach to preventing adolescent aggressive behaviours. *Pastoral Care in Education*, 37(1), 33-53. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1562494>
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of sports sciences*, 18(4), 275-290
- Nosanchuk, T.A., & MacNeil, M.L.C. (1989). Examination of the effects of traditional and modern arts training on aggressiveness. *Aggressive Behavior*, 15(2), 153–159.
- Ntoumanis, N., Biddle, S.J.H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643-665. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>
- Penado-Abilleira, M., and Rodicio-García, M.L. (2017). Analysis of self-concept in victims of gender based violence among adolescents. *Suma Psicológica*, 24(2), 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.08.001>

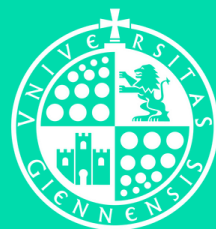
- Ramírez-Granizo, I.A., Ubago-Jiménez, J.L., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., & Vílchez-Polo, I. (2020). Effectiveness of an intervention program on basic physical and coordination skills and its relationship with BMI in individuals with intellectual disability. *Archives of Budo*, 16, 235-243.
- Ramírez-Granizo, I.A., Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Ubago-Jiménez, J.L. (2020). Multidimensional self-concept depending on levels of resilience and the motivational climate directed towards sport in schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 534. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020534>
- Rana, M., Gupta, M., Malhi, P., Grover, S., Kaur, M. (2021). Designing a multi-component 'Stop Bullying-School Intervention Program' in Chandigarh, a North Indian Union Territory. *Global Health Promotion*, 17579759211021061. <https://doi.org/10.1177/17579759211021061>
- Rasanen, P., Lappalainen, P., Muotka, J., Tolvanen, A., and Lappalainen, R. (2016). An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial. *Behaviour Research and Therapy*, 78, 30-42, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.01.001>
- Reishehrei, A.P., Reishehrei, A.P. and Soleimani, E. (2014). A Comparison study of Self concept and Self efficacy in Martial arts and non Martial arts Athletics in Iran. In Laborda, J.C., Ozdamli, F., Maasoglu, Y. (Eds). *5th World Conference on Educational Sciences*, 16, 5025-5029. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1067>
- Reynes, E.; Dumoulin, C.; Robert, B.; Berthouze, S.E. (2019). Why aren't they involved in physical activities? The hypothesis of negative self-perception due to past physical activity experiences. *Cogent Psychology*, 6(1), 1576091. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1570691>
- Rivera, P., Renziehausen, J., García, J.M. (2020). Effects of an 8-week judo program on behaviors in children with autism spectrum disorder: a mixed-methods approach. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(5), 734-741. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00994-7>
- Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J., Iglesias, D., (2021). Effects of an 8-week cooperative learning intervention on Physical Education students' task and self-approach goals, and emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 61. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010061>

- Sage, L.D., Kavussanu, M. (2008). Goal orientations, motivational climate, and prosocial and antisocial behaviour in youth football: Exploring their temporal stability and reciprocal relationships. *Journal of Sports Sciences*, 26(7), 717-732, <https://doi.org/10.1080/02640410701769716>
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Segura, L., Estévez, J.F., & Estévez, E. (2020). Empathy and Emotional intelligence in adolescent cyberaggressors and cybervictims. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4681. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134681>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441
- Storer, H.L., Casey, E.A., Herrenkohl, T.I. (2017). Developing “whole school” bystander interventions: The role of school-settings in influencing adolescents responses to dating violence and bullying. *Children and Youth Services Review*, 74, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.018>
- Szabo, A., and Urban, F. (2014). Do combat sports develop emotional intelligence? *Kinesiology*, 46(1), 53-60.
- Tadesse, M.E. (2016). Benefits and challenges of practicing taekwondo to adolescents in Addis Ababa City, Ethiopia. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.18002/rama.v11i1.3310>
- Tenenbaum, G., and Eklund, R. C. (2007). *Handbook of sport psychology*. John Wiley & Sons.
- Theeboom, M., de Knop, P., & Vertonghen, J. (2009). Experiences of children in martial arts. *European Journal for Sport and Society*, 6(1), 19–35.
- Thornberg, R., and Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: a multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1133-1151. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7>
- Trulson, M. E. (1986). Martial arts training: a novel ‘cure’ for juvenil delinquence. *Human Relations*, 39(12), 1131–1140.
- Turner, H.A., Shattuck, A., Finkelhor, D. & Hamby, S. (2017). Effects of poly-victimization on adolescent social support, self-concept, and psychological distress. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(5), 755-780. <https://doi.org/10.1177/0886260515586376>

- Twemlow, S.W., Biggs, B.K., Nelson, T.D., Vernberg, E.M., Fonaggy, P., Twemlow, S.W. (2008). Effects of participation in a martial arts-based antibullying program in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 45(10), 947-959
- Twemlow, S. W., and Sacco, F. C. (1998). The application of traditional martial arts practice and theory to the treatment of violent adolescents. *Adolescence*, 33(131), 505–518.
- Twemlow, S. W., and Sacco, F. C. (1998). The application of traditional martial arts practice and theory to the treatment of violent adolescents. *Adolescence*, 33(131), 505–518.
- Twemlow, S. W., Sacco, F. C., & Fonagy, P. (2008). Embodying the mind: Movement as a container for destructive aggression. *American Journal of Psychotherapy*, 62(1), 1–33. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2008.62.1.1>
- Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., & Fernández-Berrocal, P. (2021). Emotional intelligence and aggressive behaviors in adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Trauma Violence & Abuse*, 1524838021991296. <https://doi.org/10.1177/1524838021991296>
- Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(4), 528–537.
- Vertonghen, J., Theeboom, M., & Pieter, W. (2014). Mediating factors in martial arts and combat sports: An analysis of the type of martial art, characteristics, and social background of young participants. *Perceptual and Motor Skills*, 118(1), 41–61. <https://doi.org/10.2466/06.30.PMS.118k14w3>
- Viner, R.M., Aswothikutty-Gireesh, A., Stiglic, N., Hudson, L.D., Goddings, A.L., Ward, J.L., Nicholls, D.E. (2019). Roles of cyberbullying, sleep, and physical activity in mediating the effects of social media use on mental health and wellbeing among young people in England: a secondary analysis of longitudinal data. *Lancet Child & Adolescent Health*, 3(10), 685-696. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30186-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30186-5)
- Vitali, F., Conte, S. (2021). Preventing violence in youth sport and physical education: the NOVIS proposal. *Sport Sciences for Health*, 1272. <https://doi.org/10.1007/s11332-021-00817-9>
- Vílchez-Polo, I., Ramírez-Granizo, I.A., & Ubago-Jiménez, J.L. (2019). SLOC, as a new inclusive sport: A didactic approach. *ESHPA- Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(3), 324-335.
- Wang, X.Q., Zhang, Y., Hui, Z.Z., Bai, W.Y., Terry, P.D., Ma, M., (...), Wang, M.X. (2018). The mediating effect of regulatory emotional self-efficacy on the association between

- self-esteem and school bullying in middle school students: a cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 991. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050991>
- Wells, M.S., Ellis, G.D., Arthur-Banning, S.G., and Roark, M. (2006). Effect of Staged Practices and Motivational Climate on Goal Orientation and Sportsmanship in Community Youth Sport Experiences. *Journal of Park & Recreation Administration*, 24(4), 64-85
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Caele, A.L., Newby, J.M., and Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30-47, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>
- Woodward, T. W. (2009). A review of the effects of martial arts practice on health. *WMJ: Official Publication of the State Medical Society of Wisconsin*, 108(1), 40–43.
- World Health Organization (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*; WHO Press: Geneva, Switzerland, 2010; Chapter 4; pp. 15–21.
- Xu, T., & Zhang, G. (2019). Research progress of retraining campus bullying by martial arts training. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 14(2s), 50–52.
- Zillmann, D., Milavsky, B., Katcher, A.H. (1972). Excitation transfer from physical exercise to subsequent aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 8(3), 247-259. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(72\)80005-2](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(72)80005-2)
- Zurita-Ortega, F., González-de Mesa, C., Martínez-Martínez, A., Zafra-Santos, E.O. & Valdivia-Moral, P.A. (2018). Psychometric Analysis and Adaptation of the Questionnaire AF5 towards Judo in a Chilean Sample. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.apat>
- Zurita-Ortega, F., Zafra-Santos, E.O., Valdivia-Moral, P., Rodríguez-Fernández, S., Castro-Sánchez, M., Muros-Molina, J.J. (2017). Analysis of resilience, self-concept and motivation in judo as gender. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 71-8

CONCLUSIONES



Universidad
de Jaén

VII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones que se extraen de los distintos estudios realizados para esta tesis doctoral se relacionan a continuación:

Estudio 1. El confinamiento sufrido por la pandemia de la COVID-19 redujo el valor usual del autoconcepto en los adolescentes, cobrando más importancia de lo habitual las dimensiones familiares y académicas, y siendo este periodo más perjudicial para el autoconcepto social. Además, el valor del autoconcepto físico incide sobre el valor del resto de dimensiones, y está directamente relacionado con la práctica de actividad física regular.

Estudio 2. Las diferencias inter-género del autoconcepto existentes antes del confinamiento por la COVID-19, tanto a nivel general como en sus dimensiones, siguieron siendo latentes durante este periodo. Por otro lado, el aislamiento tuvo efectos negativos en el autoconcepto general y social, así como positivos en la dimensión académica del constructo. Además, la práctica de actividad física amortiguó el perjuicio en las distintas dimensiones del autoconcepto del adolescente en el confinamiento, teniendo la práctica de deporte colectivo con contacto e individual sin contacto un impacto positivo en las dimensiones social, familiar y física, y el individual sin contacto, además, un impacto positivo en el académico.

Estudio 3. El test Autoconcepto Forma 5 es válido para jóvenes en situación de confinamiento al combinarse las dimensiones emocional y física por estar relacionadas en este periodo pasando, por tanto, a ser un modelo de cuatro componentes. Además, se redujo a 10 ítems para mantener la viabilidad y fiabilidad del test en esta situación. Por último, se halla una asociación positiva entre la dimensión familiar y las físico/emocional y social, así como entre la social y la académica.

Estudio 4. Las artes marciales reducen los niveles de agresividad así como las diferencias entre géneros, especialmente cuando se suaviza el valor competitivo de la práctica. Es, por ello, que su inclusión en programas educativos puede ser considerada útil para tal efecto. Por otro lado, pese a la creencia de que los deportes de combate hacen violentas a las personas, parece haber evidencias suficientes para concluir que lo que realmente hay es una tendencia de las personas genéticamente violentas a practicar dichos deportes.

Estudio 5. Los artistas marciales presentan valores más elevados de agresividad, así como de autoconceptos académico, social y físico. Además, se revela que la competición en artes marciales facilita unos valores elevados en todas las dimensiones de la violencia, elevando también las dimensiones académica, social y física del autoconcepto en comparación con

los artistas marciales no competidores. Por último, se concluye que el autoconcepto académico está negativamente asociado a todas las violencias, así como de forma positiva con el autoconcepto físico.

Estudio 6. La agresividad pura relacional es la forma más común de violencia en los estudiantes del grado universitario de Educación Primaria, percibiendo además un clima motivacional orientado a la tarea. Además, el estudio concluye que los artistas marciales presentan mayores niveles de agresividad, también con un clima motivacional orientado a la tarea. Dicha percepción del clima motivacional se relaciona negativamente con todas las componentes de la violencia; por otra parte, el clima motivacional orientada al ego se relaciona positivamente con la agresividad pura, relacional e instrumental. Por último, existe una correlación negativa entre ambos climas motivacionales, así como entre la práctica de artes marciales y el clima orientado al ego, el clima orientado a la tarea y la violencia; por otro lado, existe una correlación positive entre la práctica de artes marciales y el clima orientado a la tarea, el clima orientado al ego y la violencia, y entre ésta y la práctica de artes marciales.

Estudio 7. Se concluye que la práctica de actividad física está directamente relacionada con los niveles de inteligencia emocional en estudiantes universitarios, así como en todas las dimensiones del autoconcepto salvo la social y la emocional. Además, la práctica de actividad física se relaciona con mayores niveles de agresión except la relacional pura. Tanto el autoconcepto académico como la inteligencia emocional están inversamente relacionadas con la violencia, estando ésta muy asociada a los aspectos emocionales del sujeto -el cual está negativamente asociado a los autoconceptos académicos y físicos.

Estudio 8. Se concluye que un programa de intervención de Judo puede ser útil para incrementar el autoconcepto físico de los adolescentes, así como reducir sus conductas violentas. Además, el programa de intervención también ayuda a que el autoconcepto reduzca el clima orientado al ego e incremente el orientado a la tarea, aumentando también la distancia entre ambos climas motivacionales y reduciendo las conductas violentas a través de la influencia de la inteligencia emocional.

VII. CONCLUSIONS

The different studies carried out for this doctoral thesis led to the conclusions listed below:

Study 1. The lockdown throughout the COVID-19 pandemic reduced the usual value of self-concept in adolescents, with the family and academic dimensions gaining more importance than usual, this period being more detrimental to the social self-concept. In addition, the value of physical self-concept affects the value of the rest of the dimensions and is directly correlated to the practice of regular physical activity.

Study 2. The existing differences between dimensions of self-concept prior the COVID-19 confinement, both at the general level and in its dimensions, remained latent during this period. On the other hand, isolation had negative effects on general and social self-concept, as well as positive effects on the academic dimension of the construct. Furthermore, the practice of physical activity cushioned the damage in the different dimensions of the adolescent's self-concept during confinement, with the practice of group sport with contact and individual sport without contact having a positive impact on the social, family and physical dimensions, and individual sport without contact also having a positive impact on the academic dimension.

Study 3. The Form 5 self-concept test is valid for young people in detention after combining both the emotional and physical dimensions, as they relate to each other in this period, thus becoming a four-component model. Furthermore, it was reduced to 10 items to maintain the feasibility and reliability of the test in this situation. Finally, a positive association was found between the family dimension and the physical/emotional and social dimensions, as well as between the social and academic dimensions.

Study 4. Martial arts reduce levels of aggression and gender differences, especially when the competitive value of the practice is reduced. Thus, their inclusion in educational programmes can be considered useful for this purpose. On the other hand, despite the belief that combat sports make people violent, there seems to be sufficient evidence to conclude that there is a tendency for genetically violent people to engage in combat sports.

Study 5. Martial artists present higher values of aggressiveness, as well as academic, social and physical self-concepts. Furthermore, it is revealed that competition in martial arts is highly associated with all dimensions of violence, also increasing the academic, social and

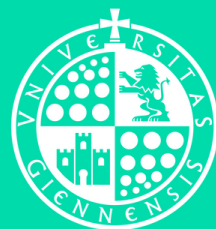
physical dimensions of self-concept in comparison to non-competing martial artists. Finally, it is concluded that academic self-concept is negatively associated with all violence, as well as positively with physical self-concept.

Study 6. Pure relational aggression is the most common form of violence in students of Primary Education undergraduates, also perceiving a task-oriented motivational climate. Furthermore, the study concludes that martial artists have higher levels of aggression, also with a task-oriented motivational climate. This perception of motivational climate is negatively related to all components of violence; on the other hand, ego-oriented motivational climate is positively related to pure, relational and instrumental aggression. Finally, there is a negative correlation between both motivational climates, as well as between martial arts practice and ego-oriented climate, task-oriented climate and violence; on the other hand, there is a positive correlation between martial arts practice and task-oriented climate, ego-oriented climate and violence, and between violence and martial arts practice.

Study 7. It is concluded that the practice of physical activity is directly related to the levels of emotional intelligence in university students, as well as in all dimensions of self-concept but social and emotional. Furthermore, the practice of physical activity is correlated to higher levels of aggression with the exemption of pure relational aggression. Both academic self-concept and emotional intelligence are inversely related to violence, the latter being strongly associated with the emotional aspects of the subject - which is negatively associated with academic and physical self-concepts.

Study 8. It is concluded that a Judo intervention programme can be useful to increase adolescents' physical self-concept, as well as to reduce their violent behaviours. In addition, the intervention programme also helps self-concept to reduce ego-oriented climate and to increase the task-oriented one, also increasing the distance between both motivational climates and reducing violent behaviours through the influence of emotional intelligence.

LIMITACIONES



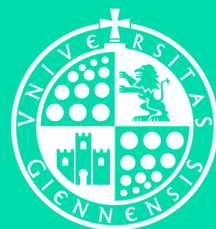
Universidad
de Jaén

VIII. LIMITACIONES

En este capítulo se procede a una reflexión sobre las principales limitaciones detectadas en la presente tesis doctoral, fruto de las características de las investigaciones presentadas:

- En primer lugar, el diseño descriptivo y transversal de la mayoría de los estudios, aunque bien permite conocer y describir asociaciones entre diversas variables en un momento concreto y sobre una muestra definida, no permite el establecimiento de relaciones causa-efecto entre estas.
- Siguiendo con el punto anterior, la concreción de la muestra en los distintos estudios, ya sea por edad o por zona geográfica, dificulta la generalización de los resultados en los diversos trabajos realizados.
- En los estudios realizados durante el confinamiento, el momento en el que se hizo el estudio transversal pudo haber sido muy corto como para establecer una causa entre las variables y el confinamiento.
- El tamaño reducido de la muestra en el programa de intervención limita el establecimiento de una conclusión inferencial.
- El programa de intervención permitió establecer asociaciones entre variables a lo largo del tiempo. No obstante, la falta de un grupo control hace que no se pueda establecer la relación causa-efecto entre dicho programa y las variables.
- Por último, se deberían sopesar las limitaciones de los instrumentos utilizados para la recogida de información para poder reducirlas al máximo. Así, resulta fundamental el ajuste a distintos factores tales como las características del objeto de estudio o la muestra, ya que algunos instrumentos pueden ajustarse más en unos que en otros.

PERSPECTIVAS Y LÍNEAS FUTURAS



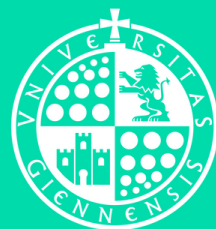
Universidad
de Jaén

IX. PERSPECTIVAS LÍNEAS FUTURAS

Considerando las novedades que se pueden plantear en el contexto de la adolescencia y de la juventud sobre los factores de estudio, y las limitaciones presentadas en los distintos estudios realizados, se pueden establecer las siguientes perspectivas de líneas de trabajo futuras:

- Entre las principales líneas futuras se encuentra el de ampliar la muestra y utilizar grupos de control para comprobar la influencia del programa de intervención sobre la asociación entre variables, cara a establecer relaciones causa-efecto.
- Otra posible línea futura es la de realizar estudios longitudinales para conocer la evolución de las variables en las distintas etapas evolutivas, con el fin de establecer relaciones causales y de predicción.
- Además, ampliando la muestra -tanto en edad como en zona geográfica- permitiría afinar los objetivos de estudio y aumentar el grado de confianza de los resultados.
- Volviendo al programa de intervención, una posible línea de trabajo es la de realizar el programa de intervención en primaria para establecer el posible efecto tamponador de éste frente a la evolución de los factores psicosociales estudiados.
- También, la búsqueda de instrumentos que se adapten a la muestra, validando los existentes para que se ajusten a las necesidades de cada población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Universidad
de Jaén

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Agans, J.P., Su, S., y Ettekal, A.V. (2018). Peer motivational climate and character development: Testing a practitioner-developed youth sport model. *Journal of Adolescence*, 62, 108-115. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.008>
- Aibar, A., Julián, J.A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., y Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 155-161.
- Ainsworth, M.D.S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Akelaitis, A.V., y Lisinskiene, A.R. (2018). Social Emotional Skills and Prosocial Behaviour among 15-16-year-old Adolescents. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 21-28. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.21>
- Al-Lal, M., Herrera, L., y Mohamed, L. (2017). Personalidad y autoconcepto según el origen cultural de estudiantes de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 295-304. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.998>
- Alarcón-Zapata, T., y Méndez-Mateo, I. (2016). *Actitudes homófobas y transfóbicas relacionadas con el autoconcepto*. En Avances en investigación en Salud a lo largo del ciclo vital (pp. 63-70). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Albaladejo-Blázquez, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Casales, N., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Almagro, B.J. (2012). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes* [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva.

- Almagro, B.J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J.A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 250-265. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02501>
- Álvarez-Aranda, N. (2014). *Análisis de variables individuales, familiares y escolares para el alumnado implicado en la dinámica del acoso escolar* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Álvarez-Rivera, L., Cuevas, R., Lara-Pot, A., y González-Hernández, J. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 27-34. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000200004>
- Álvarez, A., Suarez, N., Tuero, E., Núñez, J.C., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Family involvement, adolescent self-concept and academic achievement. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 5(3), 293-311. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.133>
- Álvaro-González, J.I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Alyaaribi, A., y Kavussanu, M. (2018). Consequences of prosocial and antisocial behaviors in adolescent male soccer players: The moderating role of motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 91-99. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.04.005>
- Amado-Alonso, D., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Sánchez-Miguel, P.A., e Iglesias-Gallego, D. (2019). Emotional intelligence and the practice of organized physical-sport activity in children. *Sustainability*, 11(6), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su11061615>
- Amador, F. (1996). *Manual completo de Lucha Canaria, fundamentos técnicos, tácticos, reglamentarios y metodología de su enseñanza*. Las Palmas de Gran Canaria: EDECA.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign: Human Kinetics.
- An, R., Ji, M., Clarke, C., y Guan, C. (2019). Impact of state laws governing Physical Education on attendance among US high school students, 2003 to 2017. *American Journal of Health Promotion*, 33(8), 1144-1151. <https://doi.org/10.1177/0890117119858016>

- Andalucía, J. (2017). *Hábitos y actitudes de la población andaluza ante el deporte 2017*. Málaga: Observatorio del Deporte Andaluz. Empresa Pública para la Gestión del Turismo y del Deporte de Andalucía. Consejería de Turismo y Deporte
- Anderson, C.A., y Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature. *Psychological Science*, 12(5), 353-359. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>
- Anderson, C.A., y Bushman, B.J. (2002). Human Aggression (The GAM theory). *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Antonio-Aguirre, I., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Aparicio, L., y Alcaide, M. (2017). El autoconcepto en alumnos de Educación Infantil (3-6 años) según el género. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(2), 401-435.
- Appelbaum, S.A. (1973). Psychological-mindedness: Word, concept and essence. *The International journal of psychoanalysis*, 54(1), 35-46.
- Appleton, K.M., Dinnella, C., Spinelli, S., Morizet, D., Saulais, L., Hemingway, A., ... Hartwell, H. (2019). Liking and consumption of vegetables with more appealing and less appealing sensory properties: Associations with attitudes, food neophobia and food choice motivations in European adolescents. *Food quality and preference*, 75, 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2019.02.007>
- Appleton, P., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C., y Duda, J.L. (2016). Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.05.008>
- Araque-Hontangas, N. (2009). La educación en la Constitución de 1812: Antecedentes y Consecuencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1, 1-21.
- Araque-Hontangas, N. (2013). *Manuel José Quintana y la Instrucción Pública*. Madrid: Editorial Dykinson.

- Ardrey, R. (1969). *Génesis en África. La evolución y origen del hombre*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Armas, M. (2007). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: WK Educación.
- Arnáiz-Zamanillo, J.M. (2009). *El judo como mediación generadora de bienestar y autoestima: caso biográfico-narrativo de las personas con discapacidad intelectual de ASPANIAS-Burgos* [Tesis doctoral]. Universidad de Burgos.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arnett, J.J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood. A cultural approach* (5ª edición). Boston: Pearson.
- Arráez, J.M. (1998). *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Arranz, E. (2004). *Psicología y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405-421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Audiffren, M., y Andre, N. (2015). The strength model of self-control revisited: Linking acute and chronic effects of exercise on executive functions. *Journal of Sport and Health Science*, 4(1), 30-46. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2014.09.002>
- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E., Aguilar-Luzon, M.C., y Salguero, M.F. (2009). Predictive validity of Perceived Emotional Intelligence on nursing students' self-concept. *Nurse Education Today*, 29(7), 801-808. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.04.004>
- Austin, J., y Vanvouver, J. (1996). Goal constructs in Psychology: structure, process and content. *Psychological bulletin*, 120(3), 338-375. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.338>
- Austin, S., y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01211.x>
- Avellosa-Caro, I., y Avellosa-Peña, B. (2003). Los actores de la violencia escolar. *Revista de Estudios de la Juventud*, Septiembre, 62, 59-64.
- Averril, J.R. (1982). *Anger and aggression: an essay on emotion*. New York: Doubleday.

Avilés-Martínez, J.M., y Monjas-Casares, M.I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.

B

Babic, M.J., Morgan, P.J., Plotnikoff, R.C., Lonsdale, C., White, R.L., y Lubans, D.R. (2014). Physical Activity and Physical Self-Concept in Youth: Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589-1601. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0229-z>

Bae, M., Yoon, J., Kang, H., y Kim, T. (2017). Influences of perfectionism and motivational climate on attitudes towards doping among Korean national athletes: A cross sectional study. *Substance Abuse: Treatment, Prevention, and Policy*, 12(52), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s13011-017-0138-x>

Báez-Mirón, F., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., y Zagalaz-Sánchez, M.L. (2018). Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanzas regladas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 201-216. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308801>

Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J.L. (1997). Las orientaciones de metas de logro como predictoras de las conductas de salud en los adolescentes. *IberPsicología*, 2(2), 3-10.

Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J.L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.

Bandura, A. (1969). Social-Learning Theory of Identificatory Processes. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally & Company.

Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. New York: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi Health Systems.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N.L., y Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126, 1790-1800. <https://doi.org/10.4324/9780203496190>
- Barbero-Alcocer, I. (2017). *Relaciones intergrupales y cyberbullying en el alumnado de E.S.O.* [Tesis doctoral]. Universidad Europea.
- Barefoot, J.C. (1992). Developments in the measurement of hostility. En H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, Coping and Health*. Washington: American Psychological Association.
- Barthel, D., Ravens-Sieberer, U., Schulte-Markwort, M., Klasen, F., y Zindler, A. (2019). The clinical-psychological diagnostic process in an outpatient health-care center for refugee children and adolescents: first results of mental health problems, traumatic events, and treatment goals. *Kindheit und Entwicklung*, 28(3), 160-172. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000286>
- Bataller-Sallent, S. (2016). *Autoconcepto y bienestar subjetivo en la primera adolescencia* [Tesis doctoral]. Universitat de Girona.
- Batista, M., y Cubo, S. (2013). A prática de judo em relação com o autoconceito, a auto-estima e o rendimento escolar de alunos do primeiro ciclo do ensino básico. *E-Balomanho.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 193-210.
- Bautista-Gómez, L.M. (2017). *Actitud emprendedora y proyectos de vida en contexto vulnerable: un acercamiento con estudiantes de secundaria en San Juan de la Maguana* [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- Bechter, B.E., Dimmock, J.A., y Jackson, B. (2019). A cluster-randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a student-centered learning intervention with high school teachers. *Psychology of Sport and Exercise*, 45(101553). <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101553>
- Beck, A.L., Iturralde, E., Haya-Fisher, J., Kim, S., Keeton, V., y Fernandez, A. (2019). Barriers and facilitators to healthy eating among low-income Latino adolescents. *Appetite*, 138, 215-222. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.04.004>
- Bell, S.L., Audrey, S., Gunnell, D., Cooper, A., y Campbell, R. (2019). The relationship between physical activity, mental wellbeing and symptoms of mental health disorder in adolescents: a cohort study. *International Journal of Behavior, Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 138. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0901-7>

- Berkowitz, L. (1989). Frustration Aggression hypothesis - Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.59>
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression - a cognitive neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494-503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.494>
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bernedo, I.M., Salas, M.D., Fuentes, M., y García-Martín, M. (2014). Foster children's behavior problems and impulsivity in the family and school context. *Children and Youth services review*, 42, 43-49. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.022>
- Bettencourt, B.A., y Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119(3), 422-447. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.3.422>
- Bezerra-Alves, J.G. y Alves, G.V. (2018). Effects of physical activity on children's growth. *Jornal de Pedatria*, 95(S1), 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2018.11.003>
- Bhullar, N., Schutte, N.S., y Malouff, J.M. (2013). The nature of well-being: the roles of hedonic and eudaimonic processes and trait emotional intelligence. *Journal of Psychology*, 147(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00223980.2012.667016>
- Bisquerra-Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra-Alzina, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Blasco-Lafarga, C. (2008). *Propuesta y resultados de una evaluación condicional específica para el entrenamiento de Judo: la batería Blasco aplicada en judokas españoles* [Tesis doctoral]. Universitat de Valencia.
- Blaya, C., Deberbieux, E., del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educacion*, 339, 293-315.
- Bleiberg, E. (1994). Normal and pathological narcissism in adolescence. *American Journal of Psychotherapy*, 48(1), 30-51. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1994.48.1.30>
- Bohórquez, M.R., Checa, I., y Ramis, Y. (2019). Estudio de invariancia del autoconcepto social en practicantes de actividad física individual y colectiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 125-130.
- Bonitch-Domínguez, J.G. (2006). *Evolución de la fuerza muscular relacionada con la producción y aclaramiento de lactato en sucesivos combates de Judo* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

- Bonitch-Góngora, J. (2007). *Evolución de la fuerza muscular del tren superior en sucesivos combates de judo* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Brohm, J.M. (1982). *Sociología política del Deporte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buelga, S., Cava, M.J., y Musitu, G. (2012). Social reputation, psychosocial adjustment and adolescent peer victimization at the school context. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relations between social reputation and relational aggression in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004236>
- Bullock, M., y Lutkenhaus, P. (1988). The development of volitional behaviour in the toddler years. *Child development*, 59(3), 664-674. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1988.tb03225.x>
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Butcher, J., Lindner, K.J., y Johns, D.P. (2002). Withdrawal from competitive youth sport: A retrospective ten-year study. *Journal of Sport behavior*, 25, 145-163.

C

- Callea, A., de Rosa, D., Ferri, G., Lipari, F., y Costanzi, M. (2019). Are more intelligent people happier? Emotional intelligence as mediator between need for relatedness, happiness and flourishing. *Sustainability*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/su11041022>
- Calvo, A.R., y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H.C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://doi.org/10.1590/s0124-00642008000500015>

- Cannon, C., Ferreira, R.J., y Buttel, F. (2019). Critical race theory, parenting, and intimate partner violence: analyzing race and gender. *Research on Social Work Practice*, 29(5), 590-602. <https://doi.org/10.1177/1049731518784181>
- Cantor, N., y Kihlstrom, J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Caprara, G.V., y Cervone, D. (2000). *Personality. Determinants, dynamics and potentials*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carazzato, J.G., Berwanger-Cabrita, H., y Castropil, W. (1996). Repercussão no aparelho locomotor da prática do judô de alto nível. *Revista Brasileira de Ortopedia*, 31(12), 957-968.
- Carballo-Crespo, J.L., García-Rodríguez, O., Secades-Villa, R., Fernández-Hermida, J.R., García-Cueto, E., Errasti-Pérez, J.M., y Al Halabi, S. (2004). Construcción y validación de un cuestionario de factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en la adolescencia. *Psicothema*, 16(4), 674-679.
- Carbonell-Bernal, N. (2017). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de un programa de Aula Virtual como prevención del bullying en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Cardoso, F.L., Pinheiro-Ferrari, E., Pereira, R.G., Lima, L.C., Medeiros, T.E., Vieira, M.P., y Melo, G.F. (2017). Idiocentric and allocentric profile, gender schemas of self-concept, and subjective social status of judo athletes. *Archives of Budo*, 12, 293-300.
- Carissoli, C., y Villani, D. (2019). Can Videogames Be Used to Promote Emotional Intelligence in Teenagers? Results from EmotivaMente, a School Program. *Games for Health Journal*, 8(5). <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0148>
- Carlston, N. (1994). *Physiology of behavior*. New York: Allyn and Bacon.
- Carrasco, M.Á., y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38. <https://doi.org/10.5944/ap.4.2.478>
- Carrascosa, L., Cava, M.J., y Buelga, S. (2015). Attitudes towards authority and violence among adolescents: Differences according to gender. *Suma psicológica*, 22(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.08.003>
- Carrascosa, L., Cava, M.J., y Buelga, S. (2018). Perfil psicosocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-10. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-3.ppaе>

- Carratalà, V., y Carratalà, E. (2001). *Judo: la actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Leganés: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carre, J.M., y Archer, J. (2018). Testosterone and human behavior: the role of individual and contextual variables. *Current Opinion in Psychology*, 19, 149-153. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.021>
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Carriedo, A., González, C., y López, I. (2013). Relación entre las metas de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 403, 13-24.
- Carriedo, A. (2019). Satisfaction, learning, and perceptions of elementary students about Grappling combat sports. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(1), 133-150. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.2934>
- Carver, C. (1996). Some ways in which goals differ and some implications of those differences. En M. Gollwitzer & J. Bargh (Eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 645-672). New York: Guilford Press.
- Castarlenas, J.L., y Pere, J. (2002). *El judo en la Educación Física escolar*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Castarlenas, J.L., y Planas, A. (1997). Estudio de la estructura temporal del combate de judo. *Apunts Educación Física y Deportes*, 47, 32-39.
- Castejón, F.J. (2001). Transferencia de la solución táctica del atacante con balón en 2*1 entre fútbol y baloncesto. Habilidad motriz: *Revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 17, 11-19.
- Castro-López, R., Cachón, J., Valdivia-Moral, P., y Zagalaz, M.L. (2015). Estudio descriptivo de trastornos de la conducta alimentaria y autoconcepto en usuarios de gimnasio. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 10(2), 251-258.
- Castro-Sánchez, M. (2016). *Análisis de los parámetros psicosociales, conductuales, físico-deportivos y laborales de los adolescentes de Granada* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

- Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., Ubago-Jiménez, J.L., Zafra-Santos, E.O., y Zurita-Ortega, F. (2018a). An explanatory model for the relationship between motivation in sport, victimization, and videogame use in schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1866. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091866>
- Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., Sánchez-Zafra, M., y Ramírez-Granizo, I. (2018b). Emotional intelligence and motivation in athletes of different modalities. *Journal of Human Sports and Exercise*, 13, S162-S177. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.13.proc2.01>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., y Chacón-Cuberos, R. (2019a). Motivation Towards Sport Based on Sociodemographic Variables in University Students from Granada. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 55-68.
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., y Chacón-Cuberos, R. (2019b). Clima motivacional en deportistas en función de la modalidad deportiva. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(1), 31-38. <https://doi.org/10.6018/sportk.362031>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., García-Mármol, E., y Chacón-Cuberos, R. (2019c). Motivational climate towards the practice of Physical activity, self-concept, and healthy factors in the school environment. *Sustainability*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/su11040999>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2016). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(45), 262-277. <https://doi.org/10.5232/ricyde>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J.L., González-Valero, G., García-Mármol, E., y Chacón-Cuberos, R. (2019d). Relationships between Anxiety, Emotional Intelligence, and Motivational Climate among Adolescent Football Players. *Sports*, 7(2). <https://doi.org/10.3390/sports7020034>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Zafra-Santos, E.O., Rodríguez-Fernández, S., Chacón-Cuberos, R., y Valdivia-Moral, P.A. (2019e). Motivation in the practice of judo in non-professional athletes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(74), 243-258. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.74.005>

- Castuera, R., Navarrete, B., Román, M., y Rabaz, F. (2015). Motivación y estadios de cambio para el ejercicio físico en adolescentes. *Revista latinoamericana de Psicología*, 25(3), 56-73.
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). School violence between adolescents and their implications in the psychosocial adjustment: a longitudinal study. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cecchini-Estrada, J.A., González, C., Carmona, Á.M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cecchini-Estrada, J.A., González, J.A., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19(1), 57-64.
- Cece, V., Guillet-Descas, E., Nicaise, V., Lienhart, N., y Martinent, G. (2019). Longitudinal trajectories of emotions among young athletes involving in intense training centres: Do emotional intelligence and emotional regulation matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 128-136. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.01.011>
- Cera, E., Almagro, B.J., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 8-13.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-44.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying: desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació psicològica*, 94, 49-59.
- Cerezo, F. (2009). Analysing bullying in Spanish schools. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F., y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de Psicología*, 28(3), 705-719.
- Chacón-Cuberos, R. (2018). *Caracterización de indicadores deportivos, psicosociales y de ocio digital en la comunidad educativa de Granada: construyendo una educación físico-saludable integral mediante videojuegos activos* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

- Chacón-Cuberos, R., Espejo-Garcés, T., Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., y Ruiz-Rico, G. (2018a). Aggressive behavior, victimization, and problematic use of video games in schoolchildren of primary education from the province of Granada. *Revista Complutense de Educacion*, 29(4), 1011-1024. <https://doi.org/10.5209/RCED.54455>
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T., Martínez-Martínez, A., y Pérez-Cortés, A.J. (2017a). Motivational climate in sport and its relationship with digital sedentary leisure habits in university students. *Saúde e sociedade*, 26(1), 29-39. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902017166561>
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Espejo, T., Martínez-Martínez, A., y Ruiz-Rico, G. (2018b). Relación entre autoconcepto, consumo de sustancias y uso problemático de videojuegos en universitarios: un modelo de ecuaciones estructurales. *Adicciones*, 30(3), 179-188.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., y Linares-Manrique, M. (2017b). Relationship between physical activity and violent behaviour in schoolchildren of Primary Education from the province of Granada. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(1), 3-15. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1728>
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E.M., Padial-Ruz, R., y Castro-Sánchez, M. (2018c). An exploratory model of psychosocial factors and healthy habits in university students of physical education depending on gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph15112430>
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., Knox, E., Cofré-Bolados, C., Viciano-Garófano, V., y Muros-Molina, J.J. (2018d). Relationship between healthy habits and perceived motivational climate in sport among university students: A structural equation model. *Sustainability*, 10(4). <https://doi.org/10.3390/su10040938>
- Chahín-Pinzón, N., y Libia-Briñez, B. (2011). Frequency of physical activity in adolescents and its relation with the levels of aggression, impulsivity, and use of internet and videogames. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 5(1), 9-23.
- Chan, H.C, y Wong, D.S.W. (2015). Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 98-108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.010>

- Cheon, S.H., Reeve, J., y Ntoumanis, N. (2019). An intervention to help teachers establish a prosocial peer climate in physical education. *Learning and Instruction*, 64(101223). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101223>
- Cicchetti, D. (1991). Fractures in the crystal: Development psychopathology and the emergence of self. *Development review*, 11, 271-287.
- Cohen, E.B.O. (2009). Survival, an Israeli Ju Jutsu school of martial arts: Violence, body, practice and the national. *Ethnography*, 10(2), 153–183.
- Coker, A.L., Bush, H.M., Fisher, B.S., Swan, S.C., Williams, C.M., Clear, E.R., y DeGue, S. (2016). Multi-college bystander intervention evaluation for violence prevention. *American Journal of Preventive Medicine*, 50(3), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.08.034>
- Conde, C., Sáenz-López, P., Carmona, J., González-Cutre, D., Martínez, C., y Moreno-Murcia, J.A. (2010). Validación del Cuestionario de Percepción de Soporte de la Autonomía en el Proceso de Entrenamiento (ASCQ) en jóvenes deportistas españoles. *Estudios de Psicología*, 31(2), 145-157. <https://doi.org/10.1174/02109391080495225>
- Consejería de Turismo y Deporte. (2016). *Hábitos y actitudes de la población andaluza en edad escolar ante el deporte, 2016*.
- Consejo Superior de Deportes. (2011). *Plan integral para la actividad física y el deporte*. Federación Española de Medicina del Deporte.
- Consejo Superior de Deportes. (2019). *Memoria 2018 de Licencias y Clubes*. Madrid.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1977). Self-concept: its origin and its development in infant. En *Encuentro anual de la American Psychological Association*. San Francisco.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cordo-Cabal, L., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., y Sánchez-Alcaraz, B.J. (2019). Relationship of the motivational climate generated by the coach and the causes of success in team sports players, influence of gender, age and sport experience. *Journal of Sport and Health Research*, 11(2), 139-150.
- Correa, F. (2016). Motivación en Ciencias del Deporte. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 4(1), 55-78.
- Cortes de Cádiz. *Constitución Española* (1812).
- Costarelli, V., Demerzi, M., y Stamou, D. (2009). Disordered eating attitudes in relation to body image and emotional intelligence in young women. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 22(3), 239-245. <https://doi.org/10.1111/j.1365-277X.2009.00949.x>

- Costarelli, V., y Stamou, D. (2009). Emotional Intelligence, Body Image and Disordered Eating Attitudes in Combat Sport Athletes. *Journal of Exercise Science and Fitness*, 7(2), 104-111. [https://doi.org/10.1016/S1728-869X\(09\)60013-7](https://doi.org/10.1016/S1728-869X(09)60013-7)
- Coterón-López, J., Franco, E., y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Crick, N.R., Casas, J.F., y Nelson, D.A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11(3), 98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00177>
- Crick, N.R., y Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Cross, S.E., y Markus, H.R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423-438.
- Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 147-166). Madrid: Síntesis.
- Cuesta-Roldán, J. (2017). *Violencia filio-parental, escolar y de pareja en la adolescencia desde la perspectiva de género* [Tesis doctoral]. Universidad Pablo de Olavide.
- Cuesta-Zamora, C., Gonzalez-Marti, I., y García-López, L.M. (2018). The role of trait emotional intelligence in body dissatisfaction and eating disorder symptoms in preadolescents and adolescents. *Personality and Individual Differences*, 126, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.021>
- Cuevas, R., García-Calvo, T., y Contreras, O. (2013). Motivational profiles in Physical Education: an approach from the 2x2 achievement goals theory. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692.
- Cumming, S.P., Smoll, F.L., Smith, R.E., y Grossbard, J.R. (2007). Is winning everything? The relative contributions of motivational climate and won-lost percentage in youth sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 322-336.

D

- da Silva, M.A., Jiménez-Castuera, R., Leyton, M., Lobato, S., y Aspano, M.I. (2018). Transcontextual model application in the prediction of veteran judo athletes' life satisfaction. *Archives of Budo*, 14, 1-12.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: Murray.
- Davies, M.J., Stellino, M.B., Nichols, B.A., y Coleman, L.M. (2016). Other-Initiated Motivational Climate and Youth Hockey Players' Good and Poor Sport Behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(1), 78-96. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1071297>
- Davis, M., Stankov, L., y Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75(4), 989-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>
- De Bruin, A.K., Bakker, F.C., y Oudejans, R.R. (2009). Achievement goal theory and disordered eating: Relationships of disordered eating with goal orientations and motivational climate in female gymnasts and dancers. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.07.002>
- de la Rue, L., Polanin, J.R., Espelage, D.L., y Pigott, T.D. (2017). A meta-analysis of school-based interventions aimed to prevent or reduce violence in teen dating relationships. *Review of Educational Research*, 87(1), 7-34. <https://doi.org/10.3102/0034654316632061>
- de Melo, G.F., y Giavoni, A. (2010). O perfil psicológico de atletas baseado na teoria do individualismo e do coletivismo. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 3(4), 2-18.
- Deci, E., Koestner, R., y Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., y Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Deci, E., y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., y Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E., y Ryan, R. (2009). Self-determination theory: A consideration of human motivational universals. En P. Corr & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 441-456). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dekovic, M., Wissink, I.B., y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27(5), 497-514. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.010>
- Delrue, J., Soenens, B., Morbée, S., Vansteenkiste, M., y Haerens, L. (2019). Do athletes’ responses to coach autonomy support and control depend on the situation and athletes’ personal motivation? *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 321-332. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.04.003>
- Demetriu, Y., Reimers, A.K., Alesi, M., Scifo, L., Borrego, C.C., Monteiro, D., y Kelso, A. (2019). Effects of school-based interventions on motivation towards physical activity in children and adolescents: protocol for a systematic review. *Systematic Review*, 8(1), 113. <https://doi.org/10.1186/s13643-019-1029-1>
- Dev, R.D.O., y Rahman, A.R.A. (2016). Influence of emotional intelligence as the mediator between physical activity and mental health (distress) among Malaysian university students. En F. Uslu (Ed.), *SOCIOINT16: 3RD International conference on Social sciences and Humanities* (pp. 848-856). Istanbul.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Bucci, O., Guazzini, A., Burgassi, C., y Pesce, E. (2018). Personality traits and positive resources of workers for sustainable development: is emotional intelligence a mediator for optimism and hope? *Sustainability*, 10(10). <https://doi.org/10.3390/su10103422>
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R., y Martín-Babarro, J. (2013). Bullying among adolescents in Spain. Prevalence, participants’ roles and characteristics attributable to victimization by victims and aggressors. *Revista de Educacion*, 362, 348-379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Díaz, F., y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, N. (2006). Técnicas de muestreo. Sesgos más frecuentes. *Revistas Sedén*, 9, 21-132

- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. (2009). *Guía para el profesorado sobre acoso escolar: detección, identificación, intervención y prevención*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Do-Hee, K.H. (2019). The relationship between elementary school student's Judo gym training program and life satisfaction: the mediation effect of social development. *Journal of Oil & Applied Science*, 36(1), 312-323.
- Dodge, K.A., y Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1146>
- Dolan, M., Anderson, I.M., y Deakin, J. (2001). Relationship between 5-HT function and impulsivity and aggression in male offenders with personality disorders. *British Journal of Psychiatry*, 178, 352-359. <https://doi.org/10.1192/bjp.178.4.352>
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Dopico, J. (1998). *Estudio sobre la relación entre la lateralidad morfológica y la lateralidad funcional en la ejecución de habilidades específicas de Judo* [Tesis doctoral]. Universidade da Coruña.
- Drexler, K., Schweitzer, J.B., Quinn, C.K., Gross, R., Ely, T.D., Muhammad, F., y Kilts, C.D. (2000). Neural activity related to anger in cocaine-dependent men: a possible link to violence and relapse. *American Journal on Addictions*, 9(4), 331-339.
- Droppert, K., Downey, L., Lomas, J., Bunnett, E.R., Simmons, N., Wheaton, A., ... Stough, C. (2019). Differentiating the contributions of emotional intelligence and resilience on adolescent male scholastic performance. *Personality and Individual Differences*, 145, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.03.023>
- Drouin, M., Ross, J., y Tobin, E. (2015). Sexting: A new, digital vehicle for intimate partner aggression? *Computers in Human Behavior*, 50, 197-204. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.001>
- Duda, J.L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering coaching: setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 1-8. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.839414>

- Duda, J.L., y Balaguer, I. (2014). The coach created motivational climate. En S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport*. Champaign: Human Kinetics.
- Durá, A., y Garaigordobil, M. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32(141), 37-64.
- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., e Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 28, 5-18.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C., y Grant, H. (2008). Self-theories, goals and meaning. En J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 405-416). New York: Guilford Press.

E

- Eddy, J.M., Levy, L.D., y Fagot, B.I. (2001). Coercive family processes: A replication and extension of Patterson's Coercion Model. *Aggressive Behavior*, 27(1), 14-25. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(20010101/31\)27:13.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/1098-2337(20010101/31)27:13.0.CO;2-2)
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J.L. (2008). Testing a self-determination theory- based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38(2), 375-388.
- Elledge, L.C., Smith, D.E., Kilpatrick, C.T., McClain, C.M., y Moore, T.M. (2019). The associations between bullying victimization and internalizing distress, suicidality, and substance use in Jamaican adolescents: The moderating role of parental involvement. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(7), 2202-2220. <https://doi.org/10.1177/0265407518786804>
- Elliot, A., y Fryer, J. (2008). The goal construct in psychology. En J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 235-250). New York: Guilford Press.
- Elliot, A., y Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

- Elliot, A., y McGregor, H.A. (2001). A 2x2 achievement framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Emmons, R.A. (1996). Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being. En M. Gollwitzer & J. Bargh (Eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 313-337). New York: Guilford Press.
- Endresen, I.M., y Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 468-478.
- Enstad, F., Evans-Whipp, T., Kjeldsen, A., Toumbourou, J.W., y von Soest, T. (2019). Predicting hazardous drinking in late adolescence/young adulthood from early and excessive adolescent drinking - a longitudinal cross-national study of Norwegian and Australian adolescents. *BMC public health*, 19(1), 790. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7099-0>
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American psychologist*, 28, 404-416.
- Epstein, S. (1989). Family structures and students' motivation: A developmental perspective. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Escobar, R. (2007). *Influencia de dos metodologías de trabajo concurrente para la mejora del rendimiento del judoka* [Tesis doctoral]. Granada.
- Escortell-Sánchez, R. (2017). *El cyberbullying y ajuste psicosocial y escolar en estudiantes de 5o y 6o de Educación Primaria* [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- España. (1809a). Real decreto dictando disposiciones respecto al plan de instrucción pública concerniente á los establecimientos de primera educación ó liceos. *Gaceta de Madrid* (305, 31 de octubre), 1335-1336.
- España. (1809b). Continuación de los títulos y artículos del decreto de S.M. sobre establecimiento de liceos. *Gaceta de Madrid* (306, 1 de noviembre), 1339-1340.
- España. (1809c). Reglamento de Enseñanza Pública. *Gaceta de Madrid* (12 de septiembre), 1131-1132.
- España. (1821). Decreto LXXXI, de 29 de junio, Reglamento de Instrucción Pública. *Gaceta de Madrid*, (221, 29 de junio), 362-381.

- España. (1824). Real Decreto, de 14 de octubre, del Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino. *Gaceta de Madrid* (142, 9 de noviembre), 233-296.
- España. (1825). Real decreto, de 16 de febrero, aprobando el plan y reglamento de las escuelas de primeras letras. *Gaceta de Madrid*, (23, 22 de febrero), 51-88.
- España. (1826). Real Cédula, de 16 de enero, de S.M. y Señores del Consejo, por la cual se manda observar el nuevo Reglamento general de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, inserto en ella. *Imprenta Real*, 41-63.
- España. (1831). Real Cédula, de 15 de enero, por la cual se manda guardar y cumplir el Real decreto comprensivo de las constituciones que han de observarse para el buen régimen y gobierno de los Colegios Mayores que se mencionan. *Imprenta Real*, 55-94.
- España. (1833). Real Decreto de 30 de noviembre de 1833 sobre la división civil de territorio español en la Península e islas adyacentes en 49 provincias. *Gaceta de Madrid* (154, 3 de diciembre).
- España. (1834). Real Órden resolviendo se observe la siguiente instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras del reino. *Gaceta de Madrid* (251, 23 de octubre), 1049-1050.
- España. (1836a). Real Decreto, de 4 de agosto, por el que se aprueba el Plan General de Instrucción Pública. *Suplemento a la gaceta de Madrid* (600, 9 de agosto), 301-328.
- España. (1836b). Real Orden, de 25 de octubre, aprobando el Plan General de estudios. *Gaceta de Madrid* (257, 29 de octubre), 1075.
- España. (1845). Real decreto aprobando y mandando se ejecute el adjunto reglamento para la ejecución del plan de estudios, decretado por S. M. en 17 de Setiembre último. *Gaceta de Madrid* (4065, 31 de octubre), 1-3.
- España. (1850). Real decreto aprobando el plan de estudios. *Gaceta de Madrid* (5895, 3 de septiembre), 1-3.
- España. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* (187, 6 de agosto), 12525-12546.
- España. (1978). Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado* (311, 29 de diciembre), 29313-29424.
- España. (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial de Estado* (154, 27 de junio), 14633-14636.
- España. (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado* (159, 4 de julio).

- España. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (238, 4 de octubre), 28927-28927.
- España. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado* (307, 24 de diciembre), 45188-45220.
- España. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (106, 4 de mayo), 17158-17207.
- España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* (295, 10 de diciembre), 97858-97921.
- España. (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (3, 3 de enero)
- España. (2019a). *Código de Educación Infantil y Primaria*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado
- España. (2019b). *Código de Educación Secundaria y Bachillerato*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado
- España. (2019c). *Código de formación profesional*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado
- España. (2019d). *Código de Leyes Educativas*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado
- España. (2019e). *Código de Universidades*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado
- Esparza-Urzúa, G.A. (2017). Ernst Cassirer: una fenomenología del autoconocimiento en el marco de la tensión vivencial y espiritual. *Agora: papeles de Filosofía*, 36(1), 149-169. <https://doi.org/10.15304/ag.36.1.3193>
- Espejo-Garcés, T., Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., y Castro-Sánchez, M. (2016). Victimization on school age from the perspective of physical activity. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3), 379-389. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1729>
- Espejo, T., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Martínez-martínez, A., y Pérez-cortés, A.J. (2018). Incidencia del consumo de videojuegos en el autoconcepto académico-físico de estudiantes universitarios. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 52, 7-19. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.01>
- Espelage, D.L., Hong, J.S., Merrin, G.J., Davis, J.P., Rose, C.A., y Little, T.D. (2018). A longitudinal examination of homophobic name-calling in middle-school: bullying, traditional masculinity and sexual harassment as predictors. *Psychology of Violence*, 8(1), 57-66. <https://doi.org/10.1037/vio0000083>

- Espelage, D.L., Rose, C.A., y Polanin, J.R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia* [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- Estévez, E., Estévez, J.F., Segura, L., y Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2080. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122080>
- Estévez, E., Inglés, C.J., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M.C., y Torregrosa, M.S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Intervención Psicosocial*, 21, 53-65.
- European Comission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: European Union. <https://doi.org/10.2766/569540>
- Eurostat. (2018). *Early leavers from education and training by sex*.
- Eurydice. (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice*. Luxembourg: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/30570>
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.007>

F

- Fabio, R.A., y Towey, G.E. (2018). Cognitive and personality factors in the regular practice of martial arts. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 58(6), 933-943. <https://doi.org/10.23736/S0022-4707.17.07245-0>
- Fariña, F., García, P., y Vilariño, M. (2010). Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 113-121.

- Farrington, D.P., Loeber, R., Stallings, R., y Tfofi, M.M. (2011). Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression Conflict and Peace Research*, 3(2), 74-81. <https://doi.org/10.1108/17596591111132882>
- Ferguson, C.J. (2015). Do Angry Birds make for angry children? A meta-analysis of video game influences on children's and adolescent's aggression, mental health, prosocial behavior, and academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 646-666. <https://doi.org/10.1177/1745691615592234>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, M. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 85-108.
- Fernández-Bustos, J.G., González-Martí, I., Contreras, O., y Cuevas, R. (2015). Relación entre la imagen corporal y el autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25-33. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30003-0](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30003-0)
- Fernandez-Daza, M.P., y Fernandez-Parra, A. (2013). Behavior problems and psychosocial skills in institutionalized children and adolescents. *Universitas Psychologica*, 12(3), 797-810.
- Fernandez-Guerrero, M. (2017). *Autoconcepto físico, imagen corporal y nivel de actividad física en función de la percepción de acoso escolar en el alumnado de 6o de Educación Primaria y 1o de Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura.
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., y Axpe Sáez, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
- Fernández-Lifante, J. (2016). *Análisis del autoconcepto físico, grado de disfrute y percepción de éxito en Educación Física y su relación con el nivel de actividad física habitual en adolescentes* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Fernández-Zabala, A., Goñi-Palacios, E., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi-Grandmontagne, A. (2017). Diferencias de sexo y edad en el autoconcepto social. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-10. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-2.dsea>
- Ferreira-Julio, U., Gonçalves-Panissa, V.L., Miarka, B., Takito, M.Y., y Franchini, E. (2013). Home advantage in judo: A study of the world ranking list. *Journal of Sports Sciences*, 31(2), 212-218. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.725855>

- Filaire, E., Larue, J., y Rouveix, M. (2010). Eating behaviours in relation to emotional intelligence. *International Journal of Sports Medicine*, 31, 1-7. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1269913>
- Finkelstein, J.W., Susman, E.J., Chinchilli, V.M., Kunselman, S.J., D’Arcangelo, M.R., Schwab, J., ... Kulin, H.E. (1997). Estrogen or testosterone increases self-reported aggressive behaviors in hypogonadal adolescents. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 82(8), 2433-2438. <https://doi.org/10.1210/jc.82.8.2433>
- Fletcher, K.L., y Shim, S.S. (2019). How do adolescents approach social relationships?: The cost of perfectionistic concerns. *Personality and Individual Differences*, 147, 177-182. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.029>
- Flórez, J.A., Salguero, A., Molinero, O., y Márquez, S. (2011). Relación de la habilidad física percibida y el clima motivacional percibido en estudiantes de secundaria, colombianos. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 5(2), 69-79.
- Foye, U., Hazlett, D.E., e Irving, P. (2019). Exploring the role of emotional intelligence on disorder eating psychopathology. *Eating and Weight Disorders*, 24(2), 299-306. <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0629-4>
- Franchini, E., Takito, M.Y., Kiss, M.A., y Sterkowicz, S. (2005). Physical fitness and anthropometric differences between elite and non-elite judo players. *Biology of Sport*, 22(4), 315-328.
- Franco-Álvarez, E., Coterón-López, J., Gómez, V., Brito, J., y Martínez-González, H.A. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos : Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 46-51.
- Fraser-Thomas, J., Cote, J., y Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(1), 645-662.
- Freud, S. (1923). “The ego and the Id” and other works (Vol. XIX). En J. Strachey, A. Freud, A. Strachey & A. Tyson (Eds.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud: The ego and the Id and other works* (pp. 147-154). London: Vintage
- Freud, S. (1978). *Obras completas* (Vol. XXI. El porvenir de una ilusión, El malestar de una cultura y otras obras). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

- Freud, S. (1996). *Más allá del principio del placer. En Más allá del principio del placer; Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras* (Vol. XVIII, pp. 1-62). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Frutos-de-Miguel, J. (2018). El Autoconcepto Físico como herramienta de Inclusión Social en el área de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 25-42.
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., ... McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*, 75, 6-28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>
- Fry, M.D., y Gano-Overway, L.A. (2010). Exploring the contribution of the caring climate to the youth sport experience. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22, 294-304. <https://doi.org/10.1080/10413201003776352>
- Fuentes, M., Alarcón, A., Gracia, E., y García, F. (2015). School adjustment among Spanish adolescents: influence of parental socialization. *Cultura y Educación*, 27(1), 1-32. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006847>
- Fuentes, M., García, J.F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Self-concept and psychosocial adjustment in adolescence. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Fung, A.L.C. (2019). Adolescent reactive and proactive aggression, and bullying in Hong Kong: prevalence, psychosocial correlates, and prevention. *Journal of Adolescent Health*, 64(6), S65–S72.
- Fung, A.L.C., y Lee, T.K.H. (2018). Effectiveness of Chinese martial arts and philosophy to reduce reactive and proactive aggression in schoolchildren. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(5), 404–414.

G

- Gaffney, H., Farrington, D.P., Espelage, D.L., y Ttofi, M.M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Gaffney, H., Ttofi, M.M., y Farrington, D.P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>

- Galan-López, P., y Ries, F. (2019). Motives for exercising and associations with Body Composition in icelandic adolescents. *Sports*, 7(6). <https://doi.org/10.3390/sports7060149>
- Galindo-Domínguez, H. (2019). Estandarización por Curso y Género de la Escala de Autoconcepto AF-5 en Educación Primaria. *Psicología Educativa*, 25(2), 117-125. <https://doi.org/10.5093/psed2019a9>
- Gámez-Guadix, M., de Santisteban, P., y Resett, S. (2017). Sexting among Spanish adolescents: Prevalence and personality profiles. *Psicothema*, 29(1), 29-34. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.222>
- Gámez-Guadix, M., y Mateos-Pérez, E. (2019). Longitudinal and reciprocal relationships between sexting, online sexual solicitations, and cyberbullying among minors. *Computers in Human Behavior*, 94, 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.004>
- Gao, Z., Podlog, L., y Huang, C. (2013). Associations among children's situational motivation, physical activity participation, and enjoyment in an active dance video game. *Journal of Sport and Health Science*, 2(2), 122-128.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.I. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació psicològica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.I. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- García, A. (2016). Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria. *Pulso*, 39(1), 199-218.
- García, F., Martínez, I., Balluerka, N., Cruise, E., García, O. F., y Serra, E. (2018). Validation of the five-factor self-concept questionnaire AF5 in Brazil: Testing factor structure and measurement invariance across language (Brazilian and Spanish), gender and age. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02250>
- García-Calvo, T., Sánchez-Miguel, P.A., Leo-Marcos, F.M., Sánchez-Oliva, D., y Amado-Alonso, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 266-276.
- García-Coll, V., Graupera-Sanz, J.L., Ruiz-Pérez, L.M. & Palomo-Nieto, M. (2013). Inteligencia emocional en el deporte: Validación española del Schutte self Report Inventory (SSRI) en deportistas españoles. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(1), 25-36.

- García-Guillamón, D.J., y Méndez, I. (2016). Autoconcepto y conductas antisociales en alumnos de Secundaria. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, M.M. Molero & R. Parra (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (Vol. 2, pp. 35-41). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- García-Manso, J.M., Campos, J., Lizaur, P., y Pablo, C. (2003). *El talento deportivo. Formación de élites deportivas*. Madrid: Gymnos.
- García-Manso, J.M., Sterkowicz, S., y Carratalá-Deval, V. (2004). *Estudio sobre la dificultad de realizar ciertas técnicas de judo en la etapa infantil. Una nueva propuesta de Gokyo*. En III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. “Hacia la convergencia europea”. Valencia, España
- García-Pérez, F., y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Pérez, F., y Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma 5*. Manual. Madrid: TEA.
- García-Poole, C., Byrne, S., y Rodrigo, M.J. (2019). Implementation Factors that Predict Positive Outcomes in a Community-based Intervention Program for at-Risk Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 57-65. <https://doi.org/10.5093/pi2019a4>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gázquez-Linares, J.J., Pérez-Fuentes, M. del C., Carrión-Martínez, J.J., Luque, A., y Molero, M.M. (2015). Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 321-337. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12978>
- Gershoff, E.T. (2000). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological bulletin*, 128(4), 539-579. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.4.539>
- Ghorbani, N., Bing, M.N., Watson, P.J., Davison, H.K., y Mack, D.A. (2002). Self-reported emotional intelligence: Construct similarity and functional dissimilarity of higher-order processing in Iran and the United States. *International Journal of Psychological Research*, 37(5), 297-308. <https://doi.org/10.1080/00207590244000098>
- Gil-Pascual, J.A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Giménez, F.J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.

- Giner-Mira, I. (2017). *Relación entre la práctica de actividad física extraescolar, el autoconcepto físico, las orientaciones de meta y el rendimiento en las asignaturas escolares* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantman Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: issues in paradigm building. En C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligence workplace* (pp. 13-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gómez, J.M. (2019). High betrayal adolescent sexual abuse and non-suicidal self-injury: the role of depersonalization in emerging adults. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(3), 318-332. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1539425>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., y Moreno-Murcia, J.A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
- González-García, A. (2016). Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD). *Revista de los Estudios de Derecho y Ciencia política*, 22(3), 73-92. <https://doi.org/10.7238/idp.v0i22.2971>
- González-Pienda, J.A., Núñez-Pérez, J.C., y González-Cabanach, R. (2010). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González-Valero, G. (2018). *El perfil del alumnado universitario de Primaria con mención en Educación Física desde la perspectiva físico-saludable, psicosocial y académica* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- González-Valero, G., Ubago-Jiménez, J.L., Ramírez-Granizo, I., y Puertas-Molero, P. (2019). Association between Motivational Climate, Adherence to Mediterranean Diet, and Levels of Physical Activity in Physical Education Students. *Behavioral Sciences*, 9(4). <https://doi.org/10.3390/bs9040037>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., Chacón-Cuberos, R., Espejo-Garcés, T., y Castro-Sánchez, M. (2017). Educación para la salud: implementación del programa “Sportfruits” en escolares de Granada. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 6(2), 137-146. <https://doi.org/10.6018/300491>
- Gonzalez-Yubero, S., Palomera Martin, R., y Lazaro-Visa, S. (2019). Trait and ability emotional intelligence as predictors of alcohol consumption in adolescents. *Psicothema*, 31(3), 292-297. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.315>
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario autoconcepto físico. Manual*. Madrid: EOS Gabinete de Orientación Psicológica. <https://doi.org/84-9727-197-1>

- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Gorner, K., Greganova, M., y Kuśnierz, C. (2019). Motivational structure of men and women in high performance and elite judo. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 19(3), 33-41. <https://doi.org/10.14589/IDO.19.3.4>
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Assessment of empathy in educational field and its relationship with emotional intelligence. *Revista de Educacion*, 36, 12-38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253>
- Gorostiaga, E.M. (1988). Coste energético del combate de Judo. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 25, 135-139.
- Grant, H., y Dweck, C. (1999). A goal analysis of personality and perdonality coherence. En D. Cervone & Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality* (pp. 345-371). New York: Guilfrord Press.
- Guerra-Vio, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez-Pérez, J.C., Castro-Arancibia, L., y Vargas-Castro, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75-98.
- Guilbert, S. (2008). Violence and accidents in competition sports. *Sport in Society*, 11(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/17430430701717640>
- Gutiérrez-Ángel, N. (2019). Repercusiones emocionales de la violencia escolar: influencia en la inteligencia emocional [Emotional repercussions of school violence: influence of Emotional intelligence]. *Acción Psicológica*, 16(1), 143-156. <https://doi.org/10.5944/ap.16.1.22555>
- Gutiérrez-Dávila, M., y Oña-Sicilia, A. (2005). *Metodología en las Ciencias del deporte*. Madrid: Síntesis
- Gutierrez-García, C., Astrain, I., Izquierdo, E., Gómez-Alonso, M.T., y Yague, J.M. (2018). Effects of judo participation in children: A systematic review. *Ido Movement for Culture*, 18(4), 63-73. <https://doi.org/10.14589/ido.18.4.8>
- Gutiérrez-Santiago, A., Prieto, I., Camerino, O., y Anguera, T. (2011). The temporal structure of judo bouts in visually impaired men and women. *Journal of Sports Sciences*, 29(13), 1443-1451. <https://doi.org/10.1080/02640414.2011.603156>

- Gutiérrez, M., Ruiz, L.M., y López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 321-335.
- Guzmán-Luján, J.F., y Carratalá-Deval, V. (2006). Mediadores psicológicos y motivación deportiva en judocas españoles. (Psychological mediators and sport motivation in Spanish judokas.). *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 2(5), 1-11. <https://doi.org/10.5232/ricyde2006.00501>

H

- Halicka-Masłowska, J., Szewczuk-Bogusławska, M., Pawlak-Adamska, E., Adamska, A., y Misiak, B. (2021). Effects of variation in dopaminergic genes on the level of aggression and emotional intelligence in adolescents with conduct disorder. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 23(2), 15-23. <https://doi.org/10.12740/APP/128451>
- Hanin, V., y Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *European Review of Applied Psychology*, 66(3), 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.04.006>
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. La Greca (ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Harter, S., Marold, D.B., Whitesell, N.R., y Cobbs, G. (1996). A Model of the Effects of Perceived Parent and Peer Support on Adolescent False Self Behavior. *Child development*, 67(2), 360-374. <https://doi.org/10.2307/1131819>
- Harwood, A., Lavidor, M., y Rassovsky, Y. (2017). Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of child and youth studies. *Aggression and Violent Behavior*, 34, 96-101. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.03.001>
- Henry, N., y Powell, A. (2015). Beyond the “sext”: Technology-facilitated sexual violence and harassment against adult women. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 48(1), 104-118. <https://doi.org/10.1177/0004865814524218>
- Hernández, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.
- Hernández, R., y Torres, G. (2007). Análisis temporal del combate de judo en competición. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 7(25), 52-60.

- Hernández, R., y Torres, G. (2009). Fighting in the judo competition individuals and teams. Differences in temporary structure. *Journal of Sport and Health Research*, 1(1), 5-11.
- Hernández-Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Hernández-Sampietri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill
- Herrera, L., Al-Lal, M., y Mohamed, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en Educación Primaria. Relación y análisis por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 315-326. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1000>
- Hishinuma, E.S., Umemoto, K.N., Nguyen, T.G., Chang, J.Y., y Bautista, R.P.M. (2012). Epidemiology of mixed martial arts and youth violence in an ethnically diverse sample. *Violence and Victims*, 27(1), 43–69.
- Horigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., y Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos*, 30, 76-81.
- Hortigüela-Alcalá, D., Gutierrez-García, C., y Hernando-Garijo, A. (2017). Combat versus team sports: The effects of gender in a climate of peer-motivation, and levels of fun and violence in physical education students. *Ido Movement for Culture*, 17(3), 11-20. <https://doi.org/10.14589/ido.17.3.2>
- Huesmann, R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14(1), 13-24.
- Huesmann, R., Eron, L., Czilli, E., y Maxwell, C. (1996). Evaluating the role of normative beliefs as mediators and moderators in the prevention of aggression. En *XII World Meeting of ISRA*. Strasbourg, Francia
- Hull, C.L. (1966). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. New York: Appleton.
- Huntingford, F., y Turner, A. (1987). *Animal conflict*. London: Chapman-Hall.
- Hymel, S., y Swearer, S.M. (2015). Four decades of research on school bullying: An Introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>

I

- Ibabe, I. (2019). Adolescent-to-parent violence and family environment: the perceptions of same reality? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2215. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122215>
- Ibarra, E., y Jacobo, H.M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 45-70.
- Ingles, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., Delgado, B., Torregosa, M.S., Redondo, J., Benavides, G., ... García-López, L.J. (2008). Prevalence of aggressive behaviour, prosocial behaviour, and social anxiety in a sample of Spanish adolescents: A comparative study. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461. <https://doi.org/10.1174/021037008786140968>
- Ingles, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., García-Fernández, J.M., Valle, A., y Castejón, J.L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116.
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2019a). *Distribución espacial de la población en Andalucía*
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2019b). *Padrón Municipal de Habitantes. Cifras oficiales de población municipal*
- Instituto Nacional de Estadística. (1995). Extensión superficial de las Comunidades Autónomas y Provincias, por zonas altimétricas. En *Anuario Estadístico de España 1994* (pp. 9-10). Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Clasificación Nacional de Educación CNED-14*.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019a). *Anuario Estadístico de España 2019* (pp. 61-112). Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019b). *Educación. En España en cifras 2019* (pp. 13-16). Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019c). *Población residente por fecha, sexo y edad*. Madrid.
- International Judo Federation. (2019a). *Sport and Organisation Rules*. Lausanne
- International Judo Federation. (2019b). *World Judo Day*. Lausanne

- Ivaskiene, V.P., Skyriene, V.V., y Markevičius, V.Z. (2017). Self-assessment and aggression's manifestation of Judo wrestlers in age and qualification aspects. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 21(4), 163-168. <https://doi.org/10.15561/18189172.2017.0403>
- Iwasaki, S., Sogabe, A., Iredale, F., y Sasaki, T. (2016). An assessment of australian judo practitioners' perceptions of motivational climate, mindfulness, aggression and social skills. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 48(5), 842-842. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000487523.52815.34>

J

- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., y Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and Physical Activity participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1100209>
- Jaakkola, T., Ntoumanis, N., y Liukkonen, J. (2016). Motivational climate, achievement goals, perceived sport ability, and enjoyment in Finnish Junior Ice-Hockey players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 26(1), 109-115. <https://doi.org/10.1111/sms.12410>
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology* (Vol. I). New York: Holt & Company.
- Jewkes, R.K., Flood, M.G., y Lang, J. (2015). From work with men and boys to changes of social norms and reduction of inequities in gender relations: A conceptual shift in prevention of violence against women and girls. *The Lancet*, 385(9977), 1580-1589. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61683-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61683-4)
- Jiménez, T.I., Murgui, S., Estévez, E., y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 473-485.
- Jovellanos, G. de. (1809). *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública*. Sevilla.

K

- Kander, E., Schwartz, J., y Jessel, T.M. (1995). Principios de neurociencia. En H. Kassonove (Ed.), *Anger disorders: definitions, diagnosis and treatment* (pp. 2-27). Washington: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315820361>
- Kann, L., McManus, T., Harris, W.A., Shanklin, S.L., Flint, K.H., Hawkins, J., ... Zaza, S. (2016). Youth risk behavior surveillance - United States, 2015. *MMWR Surveillance Summaries*, 65(6), 1-174.
- Karoly, P. (2010). Goal systems and self-regulation: An individual differences perspective. En R. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 218-242). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Kassonove, H., y Sukhodolsky, D.G. (1995). Anger disorders: basic science and practice issues. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 18(3), 173-205. <https://doi.org/10.3109/01460869509087270>
- Keegan, R.J., Spray, C.M., Harwood, C., y Lavallee, D. (2010). The motivational atmosphere in youth sport: Coach, parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(1), 87-105. <https://doi.org/10.1080/10413200903421267>
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., y Bartholomeu, J. (2015). College Student's Motivation for Pphysical Activity: Differentiating Men's and Women's Motives for Sport Participation and Exercise. *Journal of American College Health*, 54(2), 87-94.
- Kim, S., e In, Y.J. (2018). The relationship between the Attraction and Motivation of Judo coaches based on similarity-attraction hypethesis. *Journal of Sport and Leisure Studies*, 73, 211-221.
- Kinch, J.W. (1963). A Formalized Theory of the Self-Concept. *American Journal of Sociology*, 68(4), 481-486.
- Kipp, L.E., Bolter, N.D., y Phillips-Reichter, A. (2019). Motivational climate profiles, pubertal status, and well-being among female adolescent aesthetic sport athletes. *Pediatric Exercise Science*, 31(4), 458-464. <https://doi.org/10.1123/pes.2018-0182>
- Klimczak, J., Podstawski, R., y Dobosz, D. (2014). The association of sport and violence, aggression and aggressiveness – Prospects for education about non-aggression and reduction of aggressiveness. *Archives of Budo*, 10(November), 273–286.

- Korobeynikov, G.V., Korobeynikova, L.G., Romanyuk, L.V., Dakal, N.A., y Danko, G.V. (2017). Relationship of psychophysiological characteristics with different levels of motivation in judo athletes of high qualification. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 21(6), 272-278. <https://doi.org/10.15561/18189172.2017.0603>
- Kozdras, G. (2019). Education in moral values of judo school students. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 19(1), 50-54. <https://doi.org/10.14589/ido.19.1S.8>
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., y Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Kruglanski, A. (1996). Goals and knowledge structures. En M. Gollwitzer & J. Bargh (Eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 599-618). New York: Guilford Press.
- Kulick, A., Wernick, L.J., Espinoza, M.A.V., Newman, T.J., y Dessel, A.B. (2019). Three strikes and you're out: culture, facilities, and participation among LGBTQ youth in sports. *Sport Education and Society*, 24(9), 939-953. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1532406>
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D., y Subramanian, S.V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 46(6), 639-660. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.005>
- Kuśnierz, C., Cynarski, W.J., y Litwiniuk, A. (2014). Comparison of aggressiveness levels in combat sports and martial arts male athletes to non-practising peers. *Archives of Budo*, 10, 253-260.
- Kwon, K.H. (2017). The systematic relation to intrinsic motivation, self-management and exercise adherence of high school Judo players. *Journal of Sport and Leisure Studies*, 68, 401-412.

L

- Laborde, S., Guilien, F., y Watson, M. (2017). Trait emotional intelligence questionnaire full-form and short-form versions: Links with sport participation frequency and duration and type of sport practiced. *Personality and Individual Differences*, 108, 5-9. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.061>
- Lacomba, J.A. (1998). Regionalismo, regeneracionismo y organización regional del estado: los planteamientos de J. Sánchez de Toca. *Estudios regionales*, 51, 229-254.
- Lambe, L.J., Della Cioppa, V., Hong, I.K., y Craig, W. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51-74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>
- Lambert, S.F., y Cashwell, C.S. (2003). Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.1177/1066480703261953>
- Lee, D.H. (2015). The moderated effects between emotional intelligence and sociality of participant in child Taekwondo according to participation term. *The Korean Society of Sports Science*, 24(6), 153-171.
- León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte* [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Lewis, M., y Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum Press.
- Linville, P.W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social cognition*, 3, 94-120.
- Linville, P.W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676.
- Little, T.D., Henrich, C.C., Jones, S.M., y Hawley, P.H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. <https://doi.org/10.1080/0165025024400128>
- Liu, Y.L. (2003). Parent-child interaction and children's depression: the relationships between Parent-Child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26(4), 447-457. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00029-0](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00029-0)
- Locke, E.A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.

- Loesel, F., y Bender, D. (2011). Emotional and antisocial outcomes of bullying and victimization at school: a follow-up from childhood to adolescence. *Journal of Aggression Conflict and Peace Research*, 3(2), 89-96. <https://doi.org/10.1108/17596591111132909>
- Longobardi, C., Iotti, N.O., Jungert, T., y Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Longobardi, C., Prino, L.E., Fabris, M.A., y Settanni, M. (2019). Violence in school: An investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of School Violence*, 18(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1387128>
- López-Manrique, I., González, C., San Pedro-Veledo, B., y San Pedro-Veledo, J.C. (2016). Del autoconcepto general al autoconcepto artístico. *Magister*, 28(1), 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2016.06.002>
- López-Mondéjar, L.M., y Tomás-Pastor, L.M. (2017). Development of socio-emotional skills through cooperative learning in a university environment. En E. Soriano, C. Sleeter, M. A. Casanova, & V. C. Cala (Eds.), *Education, Health and ICT for a transcultural World* (pp. 432-437). Almería: Procedia - Social and Behavioral Sciences. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.086>
- López-Soler, C., y López-López, J.R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial delictiva. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(2), 5-19.
- Lorenz, K. (1963). *On aggression*. New York: Harcourt.
- Lu, C. (2008). Eastern martial arts and violence prevention: Reversing a stereotype. *Archives of Budo*, 4, 32-36.
- Luna, P., Guerrero, J., y Cejudo, J. (2019). Improving Adolescents' Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence and Social Anxiety through a Programme Based on the Sport Education Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1821. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101821>
- Lundgren, R., y Amin, A. (2015). Addressing intimate partner violence and sexual violence among adolescents: emerging evidence of effectiveness. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S42-S50. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.012>

M

- MacCann, C., Fogarty, G.J., Zeidner, M., y Roberts, R.D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>
- Magee, C., Guhn, M., Schonert-Reichl, K.A., y Oberle, E. (2019). Mental well-being among children in foster care: The role of supportive adults. *Children and Youth services review*, 102, 128-134. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2019.05.005>
- Malinauskas, R., Dumciene, A., Sipaviciene, S., y Malinauskiene, V. (2018). Relationship Between Emotional Intelligence and Health Behaviours among University Students: The Predictive and Moderating Role of Gender. *Biomed Research International*, 2018, 7058105. <https://doi.org/10.1155/2018/7058105>
- Malinauskas, R., y Malinauskiene, V. (2018). The mediation effect of Perceived Social Support and Perceived Stress on the relationship between Emotional Intelligence and Psychological Wellbeing in Male Athletes. *Journal of Human Kinetics*, 65(1), 291-303
- Malinauskas, R., y Malinauskiene, V. (2021). Training the Social-Emotional Skills of Youth School Students in Physical Education Classes. *Frontiers in Psychology*, 12, 741195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741195>
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M.M., y Viñas-Poch, F. (2018). Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles. *Comunicar*, 26(56), 101-110. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-10>
- Maltby, J., y Day, L. (2001). The relationship between exercise motives and psychological well-being. *The Journal of Psychology*, 135, 651-660.
- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P., y García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista de Medicina Clínica Las Condes*, 30(1), 36-49
- Manzano-Sánchez, D., y Valero-Valenzuela, A. (2019). Implementation of a model-based programme to promote personal and social responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviours, violence and classroom climate in Primary and Secondary education. *International journal of environmental research and public health*, 16(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>

- Marchesí, Á., Coll, C., y Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marengo, D., Settanni, M., y Longobardi, C. (2019). The associations between sex drive, sexual self-concept, sexual orientation, and exposure to online victimization in Italian adolescents: Investigating the mediating role of verbal and visual sexting behaviors. *Children and Youth services review*, 102, 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.023>
- Marganski, A., y Melander, L. (2018). Intimate partner violence victimization in the cyber and real world: examining the extent of cyber aggression experiences and its association with in-person dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(7), 1071-1095. <https://doi.org/10.1177/0886260515614283>
- Markus, H.R. (1990). Unresolved issues of self-representation. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 241-253. <https://doi.org/10.1007/BF01176212>
- Markus, H.R. (1999). Self-schemata and processing information about the self. En R. F. Baumesiter (Ed.), *The self in social psychology* (pp. 123-138). Cleveland: Taylor & Francis Group.
- Markus, H.R., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H.W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self: from motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H.W., y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). Oxford: John Wiley and sons.
- Marsh, H.W., Trautwein, U., Lütke, O., Köller, O., y Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child development*, 76(2), 397-416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Marsh, H.W., y O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552. <https://doi.org/10.1177/0146167207312313>

- Marshall, S.L., Parker, P.D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C J., y Heaven, P.C.L. (2015). Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and individual differences*, 81, 201-206. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.049>
- Martín-López, E., González-Hermosell, J., y Del Barco, B. (2010). Inteligencia emocional en primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 419-421.
- Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Rodríguez-Fernández, S., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2018). Violent behaviour, victimization, self-esteem and physical activity of Spanish adolescents according to place of residence: a structural equation model. *Revista de Psicología Social*, 33(1), 111-141. <https://doi.org/10.1080/02134748.2017.1385242>
- Martínez-Martínez, A., Ruiz-Rico, G., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., y Cachón, J. (2017). Physical activity and aggressive behaviour in adolescents in residential care. *Suma psicológica*, 24(2), 135-141. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.002>
- Martínez-Pecino, R., y Durán, M. (2019). I love you but I cyberbully you: the role of hostile sexism. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(4), 812-825. <https://doi.org/10.1177/0886260516645817>
- Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., Parra, N., y Moreno-Murcia, J.A. (2010). Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: conceptualización. En J.A. Moreno-Murcia & E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Editorial Wanceulen S.L.
- Martínez, I., Murgui, S., García, Ó.F., y García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.036>
- Martínez, J.A., Belmonte, J., Martínez, A., Manzanera, N., Manzano, S., y Giménez, M.C. (2016). Revisión bibliográfica sobre deporte y autoconcepto en escolares y preadolescentes. En *Perspectivas y análisis de la salud* (pp. 237-242). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación Profesional y su inclusión en el Mercado Laboral* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada

- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On & P. D. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCarthy, P. (1974). Youths who murder. En J. de Wit & M. W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggression* (pp. 589-593). The Hague: Mouton.
- McClelland, D. (1982). The need for power, sympathetic activation, and illness. *Motivation and Emotion*, 6(1), 31-41. <https://doi.org/10.1007/BF00992135>
- McClelland, D. (1985). *Human motivation*. Glenview: Scott, Foresman and co.
- McClelland, D. (1989). Motivational factors in health and disease. *American psychologist*, 44(4), 675-683. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.675>
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self & society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Encuesta de hábitos deportivos en España. Síntesis de resultados*. Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2019). *Las cifras de la educación en España*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Meier, A., Reinecke, L., y Meltzer, C.E. (2016). “Facebocrastination”? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students’ well-being. *Computers in Human Behavior*, 64, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.010>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, F.J., y Cecchini-Estrada, J.A. (2015a). Perfiles motivacionales de aproximación-evitación en contextos de Educación Física. *Universitas Psychologica*, 14(2), 549-562.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, F.J., y Méndez-Alonso, D. (2015b). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*, 15(5), 449-466. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004>

- Menéndez-Santurio, J.I., y Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: Efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidactica*, 21(2), 245-260. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15269>
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 371-389.
- Mestre, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de la inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Miao, C., Humphrey, R.H., y Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(2), 177-202. <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- Miller, N.E., Sears, R.R., Mowrer, H.O., Doob, L.W., y Dollard, J. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48(1), 337-342. <https://doi.org/10.1037/h0055861>
- Miller, S., y Fry, M. (2018). Relationship between motivational climate to body esteem and social physique anxiety within college physical activity classes. *Journal of Clinical sport psychology*, 12(4), 525-543. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2018-0005>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia*. Madrid: Informes, estudios e investigación 2013.
- Møllerlækken, N.E., Lorås, H., y Pedersen, A.V. (2017). A comparison of players' and coaches' perceptions of the coach-created motivational climate within youth soccer teams. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00109>
- Monacis, L., Miceli, S., de Palo, V., Chianura, P., y Sinatra, M. (2017). Sportspersonship in martial arts. En Z. Bekirogullari, M.Y. Minas, & R.X. Thambusamy (Eds.), *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 42-49). Bari, Italia. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.6>
- Montero-Carretero, C. (2010). *Un análisis de la motivación en judo desde la Teoría de la Autodeterminación* [Tesis doctoral]. Universidad Miguel Hernández de Elche.

- Moore, B., Woodcock, S., y Dudley, D. (2019). Developing wellbeing through a randomised controlled trial of a martial arts based intervention: An alternative to the anti-bullying approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 1–18. doi:10.3390/ijerph16010081
- Mora, A., Cruz, J., y Sousa, C. (2015). Cómo mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la Educación Física y el deporte. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(1), 91-103.
- Moreno-Murcia, J.A., Cervelló-Gimeno, E., y González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 181-191. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004224>
- Moreno-Murcia, J.A., Conte, L., Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2011). Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 101-118.
- Moreno-Murcia, J.A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6, 39-54.
- Moreno-Murcia, J.A., Silveira, Y., y Alias, A. (2015). Modelo predictivo para la mejora de la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13, 173-178.
- Moreno-Ruiz, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Social reputation and relational violence in adolescents: The role of loneliness, self-esteem and life satisfaction. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Morgan, K. (2017). Reconceptualizing motivational climate in Physical Education and Sport Coaching: an interdisciplinary perspective. *Quest*, 69(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1152984>
- Morris, R.L., y Kavussanu, M. (2009). The role of approach-avoidance versus task and ego goals in enjoyment and cognitive anxiety in youth sport. *International Journal of Sport Exercise and Psychology*, 7, 185-202.
- Morvay-Sey, K., Retsagi, E., Palvolgyi, A., Braun, A., Olah, A., Bergier, J., y Acs, P. (2019). A trait aggression in young Hungarian practitioners of Japanese martial arts. *Archives of Budo*, 15, 11-21.

- Mosteiro-García, M. J., y Porto-Castro, A. M. (2017). La investigación en educación. En L. P. Mororó, M. E. S. Couto, & R. A. M. Assis (Eds.), *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* (pp. 13-40). Ilhéus: Editus. <https://doi.org/10.7476/9788574554938.001>
- Mota-Borges, S., Bottino, C.M.C., Gómez-Regina, C., Villa Lobo, A., y Silva-Ribeiro, W. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, 31(3), 463-475. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00036114>
- Mulat, M., Lehtomaki, E., y Savolainen, H. (2019). Academic achievement and self-concept of deaf and hard-of-hearing and hearing students transitioning from the first to second cycle of primary school in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 609-623. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441913>
- Muñoz-Ruiz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86.
- Murgui, S., García, C., y García, A. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de psicología del deporte*, 25(1), 19-25.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Murray, D., Pals, S.L., y Blitstein, J.L. (2004). Design and analysis of group-randomized trials: A review of recent methodological developments. *American Journal of Public Health*, 94(3), 423-432. <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.3.423>

N

- Nagai, S., Takito, M.Y., Calmet, M., Pierantozzi, E., y Franchini, E. (2019). Successful transition to groundwork combat during Junior and Senior Judo World Championships. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 19(2), 206-215. <https://doi.org/10.1080/24748668.2019.1585739>
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth - Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>

- Naranjo-Pereira, M.L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. New York: WH Freeman and Company.
- Nel, E.C. (2019). The impact of workplace bullying on flourishing: The moderating role of emotional intelligence. *SA Journal of Industrial Psychology*, 45, 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v45i0.1603>
- Newton, M., Duda, J.L., y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the perceived motivational climate in sport questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275-290. <https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Nguyen, N.N., Nham, P.T., y Takahashi, Y. (2019). Relationship between Ability-Based Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence, and Job Performance. *Sustainability*, 11(8), 2299. <https://doi.org/10.3390/su11082299>
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Niemiec, C., Ryan, R., y Deci, E. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. En R. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 169-191). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Noller, P., y Callan, V. (1992). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Nunes, M., Rigotto, D., Ferrari, H., y Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18.

O

- O'Boyle, E.H., Humphrey, R.H., Pollack, J.M., Hawver, T.H., y Story, P.A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818. <https://doi.org/10.1002/job.714>

- Olafsdottir, L.B., Egilson, S.T., Arnadottir, U., y Hardonk, S.C. (2019). Child and parent perspectives of life quality of children with physical impairments compared with non-disabled peers. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 26(7), 496-504. <https://doi.org/10.1080/11038128.2018.1509371>
- Oliveira, A.J., Ranger, A.G., Henrique, J., do Vale, W.S., Nunes, W.J., y Ruffoni, R. (2018). Motivational aspects of male judo practitioners. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(2), 156-162. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.014>
- Olmedilla, A., Lozano, F.J., y Garcés, E.J. (2001). La participación deportiva en el desarrollo psicológico del niño/a: características fundamentales. En *Libro de Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 813-826). Murcia: Universidad de Murcia.
- Olmos, V.A. (2016). *Intención de práctica en el judo: un análisis cognitivo-social* [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys - A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.6.644>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D., y Limber, S.P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 61-78
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000). *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del Proyecto PISA 2000. Resumen ejecutivo*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Paris: UNESCO.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further results from PISA 2000*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Programme for International Student Assessment*. Paris: OECD
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *What is PISA?* Paris: OECD
- Organización Mundial para la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: Organización Panamericana para la Organización Mundial de la Salud.

- Organización Mundial para la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: Organización Mundial para la Salud.
- Ortega-Ruiz, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313(1), 143-158.
- Ortega-Ruiz, R., y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, M.A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Ortenburger, D., Wasik, J., y Bukova, A. (2015). Taekwondo training in the context of dealing with negative emotions. *Archives of Budo*, 11, 99–104.
- Otero, C., Martín, E., León, B., y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(12), 275-284.
- Øvretveit, K., Sæther, S.A., y Mehus, I. (2018). Achievement goal profiles, and perceptions of motivational climate and physical ability in male Brazilian jiu-jitsu practitioners. *Archives of Budo*, 14, 311-318.
- Oxford University Press. (2017). Bully. En *Oxford Dictionary of English*.

P

- Padilla, M.T., García, S., y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4o de ESO. *Revista de Educacion*, 352, 495-515.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5(5), 467-490. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00032-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00032-9)
- Palomares-Cuadros, J., González-Naveros, S.L., y Ortega-Becerra, A. (2016). Análisis de las dimensiones del autoconcepto físico en función del género de los adolescentes, de una población media de la cuenca mediterránea española. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del ejercicio y la salud*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v14i1.20751>

- Parks, R.B., Helwing, D., Dettmann, J., Taggart, T., Woodruff, B., Horsfall, K., y Brooks, M.A. (2016). Developing a performance nutrition curriculum for collegiate athletics. *Journal of Nutrition, Education and Behavior*, 48, 419-424. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2016.03.002>
- Parlebás, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebás, P. (2008). *Juego, Deporte y Sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Patterson, G.R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41(4), 432-444. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.4.432>
- Patterson, G.R., y Cobbs, G. (1973). *Stimulus control for classes of noxious behaviors. The control of aggression: Implications from basic research*. Chicago: Aldine.
- Pelegrín, A. (2001a). *Conductas agresivas en deportistas: Estudio de la influencia de variables de personalidad, sociodemográficas y deportivas* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Pelegrín, A. (2001b). La participación deportiva en la infancia y la juventud: Desarrollo psicológico y social. En A. Pelegrín & E.J. Garcés (Eds.), *Encuentro profesional de psicología del deporte: I Jornadas Técnicas*. Murcia, España
- Pelegrín, A. (2002). Conducta agresiva y deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(1), 39-56.
- Pelegrín, A. (2005). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Pelegrín, A., y Garcés, E.J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 15(2), 131-150.
- Penado-Abilleira, M., y Rodicio-García, L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia. *Suma psicológica*, 24, 107-114.
- Peres, V., Corcos, M., Robin, M., y Pham-Scottez, A. (2018). Emotional intelligence, empathy and alexithymia in anorexia nervosa during adolescence. *Eating and Weight Disorders – Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 25, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0482-5>
- Pérez-Cortés, A. J. (2015). *Influencia de la actividad física sobre conductas violentas en adolescentes de centros educativos publicos de Granada* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

- Pérez-Lizeretti, N. (2009). *Tratamiento de los trastornos de ansiedad: diseño y evaluación de una intervención grupal basada en la Inteligencia Emocional* [Tesis doctoral]. Universidad Ramón Llull.
- Pervin, L. (1996). *The science of personality*. New York: John Wiley and sons.
- Petrides, K.V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K.V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K.V., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Pettit, M.L., Jacobs, S.C., Page, K.S., y Porras, C.V. (2010). An assessment of perceived emotional intelligence and eating attitudes among college students. *American Journal of Health Education*, 41(1), 46-52. <https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599126>
- Pietrini, P., Guazzelli, M., Basso, G., Jaffe, K., y Grafman, J. (2000). Neural correlates of imaginal aggressive behavior assessed by positron emission tomography in healthy subjects. *American Journal of Psychiatry*, 157(11), 1772-1781. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.11.1772>
- Piñero, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Piñero, E., López-Espín, J.J., Cerezo, F., y Torres-Cantero, A.M. (2012). Tamaño de la fratría y victimización escolar. *Anales de Psicología*, 28(3), 842-847. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156091>
- Piskorska, E., Mieszkowski, J., Kochanowicz, A., Wędrowska, E., Niespodziński, B., y Borkowska, A. (2016). Mental skills in combat sports - Review of methods anxiety evaluation. *Archives of Budo*, 12, 301-313.
- Poblador, J.A. (2016). *Estudio electromiográfico de la técnica de judo “Seoi nage”: comprobación de la eficacia del uso de gomas elásticas para sustituir al entrenamiento con un compañero* [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza.
- Pöhler, R. (1998). *Iniciación al Judo*. Barcelona: Hispano Europea.

- Postigo-Zegarra, S., González-Barron, R., Mateu-Marques, C., Ferrero-Berlanga, J., y Martorell-Pallas, C. (2009). Behavioral gender differences in school relationships. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez-Ferrer, B., y Monreal, M.C. (2012). A psychosocial profile of adolescent aggressors and school victims: Analysis of gender differences. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182. <https://doi.org/10.1174/021347412800337906>
- Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A., del Villar, F., y García-González, L. (2016). Niveles de actividad física y motivación en estudiantes universitarios. Diferencias en función del perfil académico vinculado a la práctica físico- deportiva. *Journal of Sport and Health Research*, 8(3), 191-204.
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C., y Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 165-182.
- Puelles, M. de (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación educativa*, 7, 7-15.
- Puertas-Molero, P., Pérez-Cortés, A., Castro-Sánchez, M., Ubago-Jiménez, J.L., Zurita-Ortega, F., y San Román-Mata, S. (2017). Conductas violentas según género y ocio de pantalla en escolares de la provincia de Granada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 67. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.919>
- Pulido-Acosta, F., y Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la Inteligencia Emocional. *Psicología Educativa*, 25(1), 23-30. <https://doi.org/10.5093/psed2018a16>
- Pulido, S., Fuentes, J.P., y Jiménez-Castuera, R. (2017). Análisis de las relaciones entre variables motivacionales y ansiedad en judocas competidores. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(3), 436. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.1896>
- Pyzalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17(3/4), 305-317. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704319>

R

- Raine, A., Buchsbaum, M., y LaCasse, L. (1997). Brain abnormalities in murderers indicated by positron emission tomography. *Biological Psychiatry*, 42(6), 495-508. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(96\)00362-9](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(96)00362-9)
- Ramírez-Granizo, I.A., Zurita-Ortega, F., Sánchez-Zafra, M., y Chacón-Cuberos, R. (2019). Analysis of the motivational climate towards sport and the problematic use of video games in schoolchildren in Granada. *Retos*, 35, 255-260.
- Ramírez-Salguero, M.I., y Herrera-Clavero, F. (2002). El autoconcepto. *Euphoros*, 5, 187-204.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazogoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.14848>
- Real Academia de la lengua Española. (2018a). Agresión. *En Diccionario de la Lengua Española*.
- Real Academia de la lengua Española. (2018b). Agresividad. *En Diccionario de la Lengua Española*.
- Real Academia de la lengua Española. (2018c). Motivación. *En Diccionario de la Lengua Española*.
- Real Academia de la lengua Española. (2018d). Violencia. *En Diccionario de la Lengua Española*.
- Real Academia de la lengua Española. (2019a). Educación. *En Diccionario de la Lengua Española*.
- Real Academia de la lengua Española. (2019b). Formación. *En Diccionario de la Lengua Española*.
- Reid, M., Burr, J., Williams, S., y Hammersley, R. (2008). Eating disorders patients' views on their disorders and on an outpatient service - A qualitative study. *Journal of Health Psychology*, 13(7), 956-960. <https://doi.org/10.1177/1359105308095070>
- Reinboth, M., y Duda, J.L. (2004). The motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical well-being. *The Sport Psychologist*, 18(3), 237-251. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.06.002>

- Renda, J., Vassallo, S., y Edwards, B. (2011). Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 117-127.
- Revuelta, L., Esnaola, I., y Goñi, A. (2016). Relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva adolescente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(63). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.010>
- Rey, L., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., y Extremera, N. (2019). When and how do emotional intelligence and flourishing protect against suicide risk in adolescent bullying victims? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2114. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122114>
- Rey, O., Vallier, J.M., Nicol, C., Mercier, C.S., y Mañano, C. (2018). Repeated effects of vigorous Interval Training in Basketball, Running-Biking, and Boxing on the physical self-perceptions of obese adolescents. *Journal of Applied Sport Psychology*, 30, 64-82.
- Robles-Rodríguez, A. (2016). *El proceso de formación deportiva del judoka olímpico español* [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva.
- Rodenas-Cuenca, L.T. (2019). Análisis de la relación entre cohesión y clima motivacional en el fútbol femenino mexicano. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(2), 97-101.
- Rodicio-García, M.L., e Iglesias-Cortizas, M.J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodkin, P.C., Espelage, D.L., y Hanish, L.D. (2015). A relational framework for understanding bullying. Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321. <https://doi.org/10.1037/a0038658>
- Rodríguez, S., Gallardo, M.A., Olmos, M.C., y Ruiz, F. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez-Feo, J. (2009). *Thomas Hobbes. Tratado sobre el cuerpo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodríguez-Fernández, A., Axpe, I., y Goñi, A. (2015). Propiedades psicométricas de una versión abreviada del Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). *Actas españolas de Psiquiatría*, 43(4), 125-132.
- Rodríguez-Osuna, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

- Román, B., Serra, L., y Leis, R. (2017). *Informe 2016: Actividad Física en niños y adolescentes en España*. Fundación para la Investigación Nutricional.
- Romaní, F., y Gutiérrez, C. (2010). Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007. *Revista Peruana de Epidemiología*, 14(3), 1-9.
- Romera-Felix, E.M., Del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2011). Prevalence and differentiating aspects related to gender with regard to the bullying phenomenon in poor countries. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Rose, A.J., Swenson, L.P., y Waller, E.M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378-387. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.3.378>
- Rosenberg, M. (2015). *Society and the adolescent self-image*. New York: Princeton University Press.
- Rottensteiner, C., Laakso, L., Pihlaja, T., y Konttinen, N. (2013). Personal reasons for withdrawal from team sports and the influence of significant others among youth athletes. *International Journal of Sports Science and Coach*, 8, 19-32. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.8.1.19>
- Ruble, D., y Frey, K.S. (1991). Changing patterns of comparative behavior and skill are acquired: A functional model of self-evaluating. En J. S. y T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp. 70-112). Hillsdale: Erlbaum.
- Rueda, B. (2015). *La identidad personal*. En *Psicología de la personalidad* (3ª ed, pp. 527-555). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R., y Deci, E. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. En O. John, R. Robins, & L. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654-678). New York: Guilford Press.

S

- Saavedra, E., Villalta, M., y Muñoz, M.T. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 2(15), 39-60.
- Saeed, Y.R., Burgul, N.S., Bozkurt, O., y Tinazci, C. (2018). Leadership behavior and its relationship with the emotional intelligence for the Karate athletics. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(10), 563-569.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Galloway, J., y Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 491–502. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.006>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. [https://doi.org/https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG](https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG)
- Samaniego, M. (1977). *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Sampasa-Kayinga, H., Colman, I., Goldfield, G.S., Janssen, I., Wang, J.L., Podinic, I., Tremblay, M.S., Saunders, T.J., Sampson, M., y Chaput, J.P. (2020). Combinations of physical activity, sedentary time, and sleep duration and their associations with depressive symptoms and other mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *International Journal of Behavior, Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 72. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00976-x>
- San Román-Mata, S. (2018). *Análisis del perfil del estudiante universitario en relación a hábitos y estilos de vida saludables, motivaciones y expectativas socioeducativas* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M.L., y Cachón-Zagalaz, J. (2018). Análisis de las conductas violentas en la escuela en función del género y el tipo de Centro. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(1), 16-29. <https://doi.org/10481/48262>
- Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Ramirez-Granizo, I., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., y Ubago-Jiménez, J.L. (2019). Levels of self-concept and its relations with the use of video games in third grade Primary school students. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 43-54.

- Sánchez, V., Ortega-Ruiz, R., y Menesini, E. (2012). Emotional competence and bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Sanderson, C., y Cantor, N. (1999). A life task perspective on personality coherent: stability versus change in task, goals, strategies and outcomes. En D. Cervone & Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality* (pp. 372-382). New York: Guilfrord Press.
- Sanjuán, P. (2015). La motivación en el sistema de la personalidad. En *Psicología de la personalidad* (3ª ed, pp. 203-242). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santa Cruz, E., y Olmedo-Reinoso, A. (2011). “Sacando lo mejor de cada niño”: La participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 251-270.
- Sari, İ. (2015). Satisfaction of basic psychological needs and goal orientation in young athletes: A test of basic psychological needs theory. *Kinesiology*, 47(2), 159-168.
- Schmidt, U., y Treasure, J. (2006). Anorexia nervosa: valued and visible. A cognitive-interpersonal maintenance model and its implications for research and practice. *British Journal of Clinical Psychology*, 45(3), 343-366. <https://doi.org/10.1348/014466505X53902>
- Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., y Raufelder, D. (2019). Does stress mediate the association between emotional intelligence and life satisfaction during adolescence? *Journal of School Health*, 89(5), 354-364. <https://doi.org/10.1111/josh.12746>
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and Interpersonal relations. *The journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536. <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 181-192. <https://doi.org/10.1023/A:1005174831561>
- Sebire, S.J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2008). Development and validation of the Goal Content for Exercise Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 353-377.
- Seifriz, J.J., Duda, J.L., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 375-391.

- Serrano, A. (2010). Violencia escolar. En J. Sanmartín, R. Guitierrez, J. Martínez, & J. L. Vera (Eds.), *Reflexiones sobre la violencia* (pp. 147-160). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio la violencia.
- Servil, J., Aibar, A., Abós, A., y García, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos*, 31, 94-97.
- Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Madrid: Thompson.
- Shah, J., y Kruglanski, A. (2008). Structural dynamics: the challenge of change in coal system. En J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of motivational science* (pp. 217-229). New York: Guilfrord Press.
- Sharon, D., y Grinberg, K. (2018). Does the level of emotional intelligence affect the degree of success in nursing studies? *Nurse Education Today*, 64, 21-26. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.030>
- Shavelson, R., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept, validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Showers, C.J. (1992). Evaluative integrative thinking about characteristics of the self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 719-729.
- Showers, C.J., Limke, A., y Zeigler-Hill, V. (2004). Compartmentalization and integration: the evaluative organization of contextualized selves. *Behavior therapy*, 35, 167-184.
- Showers, C.J., y Zeigler-Hill, V. (2007). Compartmentalization and integration: the evaluative organization of contextualized selves. *Journal of Personality*, 75, 1181-1204.
- Sierra-García, P. (2002). El desarrollo de la identidad personal. En *Psicología evolutiva I* (Vol. 2, pp. 166-174). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sifneos, P.E. (1973). Prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2), 255-262. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1159/000286529>
- Sirico, F., Miressi, S., Castaldo, C., Spera, R., Montagnani, S., Di Meglio, F., y Nurzynska, D. (2018). Habits and beliefs related to food supplements: Results of a survey among Italian students of different education fields and levels. *PloS One*, 13(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191424>

- Smith, N., Quested, E., Appleton, P.R., y Duda, J.L. (2016). Observing the coach-created motivational environment across training and competition in youth sport. *Journal of sports sciences*, 35, 149-158. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1159714>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, R.E., Smoll, F.L., Cumming, S., Smith, R.E., Smoll, F.L., y Cumming, S.P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport Exercise and Psychology*, 29, 39-59. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.1.39>
- Souchon, N., Fontayne, P., Livingstone, A., Maio, G.R., Mellac, N., y Genolini, C. (2013). External Influences on Referees' Decisions in Judo: The Effects of Coaches' Exclamations During Throw Situations. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(2), 223-233. <https://doi.org/10.1080/10413200.2012.713440>
- Spielberger, C.D., Jacobs, G., Russell, S., y Crane, R.S. (1983). Assessment of anger: the State-Trait Anger Scale. En J. N. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 2). Hillsdale: LEA.
- Spielberger, C.D., Johnson, E.H., Russel, S., Crane, R.S., Jacobs, G.A., y Worden, T.J. (1985). The experience and expression of anger: construction and validation of an anger expression scale. En M. A. Chesney & R. M. Rosenman (Eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders*. New York: Hemisphere/McGraw Hill.
- Spielberger, C.D., y Moscoso, M. (1996). Reacciones emocionales del estrés: ansiedad y cólera. *Avances en Psicología clínica latinoamericana*, 14(1), 59-81.
- Spielberger, C.D., Reheiser, E.C., y Sydeman, S.J. (1995). Measuring the experience, expression and control of anger. En H. Kassinove (Ed.), *Anger disorders: definitions, diagnosis and treatment*. Washington: Taylor & Francis.
- Sroufe, L.A. (1991). An organizational perspective on the self. En D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 281-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Stanley, N., Barter, C., Wood, M., Aghtaie, N., Larkins, C., Lanau, A., y Overlien, C. (2018). Pornography, sexual coercion and abuse and sexting in young people's intimate relationships: a European study. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(19), 2919-2944. <https://doi.org/10.1177/0886260516633204>

- Sterkowicz-Przybycień, K., Blecharz, J., y Sterkowicz, S. (2017). Motivation in judo: Rethinking the changes in the European society. *Archives of Budo*, 13, 227-234.
- Sterkowicz, S., y Maslej, P. (1998). An evaluation of modern tendencies in solving judo fight.
- Strachan, L., Cote, J., y Deakin, J. (2009). An evaluation of personal and contextual factors in competitive sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 340-355.
- Sun, S., Liu, Y., y Mao, L. (2019). Multi-view learning for visual violence recognition with maximum entropy discrimination and deep features. *Information Fusion*, 50, 43-53. <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2018.10.004>
- Süral, I., Griffiths, M.D., Kircaburun, K., y Emirtekin, E. (2019). Trait Emotional Intelligence and problematic social media use among adults: The mediating role of social media use motives. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(2), 336-345. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-0022-6>
- Suriá-Martínez, R., Quiles, J.M.O., y Marin, A.R. (2019). Emotional intelligence profiles of university students with motor disabilities: Differential analysis of self-concept dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph16214073>
- Suzuki, E. (1986). *O pai da educação integral: e, O universo do judô* (Vol. 17). São Paulo: Editora do Escritor.
- Szabo, A., y Urbán, F. (2014). Do combat sports develop emotional intelligence? *Kinesiology*, 46(1), 53-60.

T

- Tadesse, M.E. (2016). Benefits and challenges of practicing taekwondo to adolescents in Addis Ababa City, Ethiopia. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 11(1), 1.
- Tadesse, M.E. (2017). Martial arts and adolescents: Using theories to explain the positive effects of Asian martial arts on the well-being of adolescents. *Ido Movement for Culture*, 17(2), 9–23.
- Tallman, I., Marotz-Baden, R., y Pindas, P. (2014). *Adolescent socialization in cross-cultural perspective: Planning for social change*. New York: Academic Press.
- Tamannaifar, M.R., Sedighi, A., y Salami, M.F. (2010). Correlation between emotional intelligence, self-concept and self-esteem with academic achievement. *Iranian Journal of Educational Strategies*, 3(3), 121-126.

- Tapia-Chacón, M. J. (2019). *Conducta violenta en adolescentes de primero de bachillerato del Colegio Nacional Amazonas* [Tesis doctoral]. Universidad Central del Ecuador.
- Theeboom, M., de Knop, P., y Vertonghen, J. (2009). Experiences of children in martial arts. *European Journal for Sport and Society*, 6(1), 19–35.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Monthly Magazine*, 140(1), 227-235.
- Tiirikainen, M., y Konu, A. (2013). Miksi lapset ja nuoret katoavat liikunta- ja urheiluseuroista murrosiässä (Why children and adolescents disappear from sport club activities)? *Valtion liikuntaneuvoston julkaisu*, 3.
- Tippett, N., y Wolke, D. (2015). Aggression between siblings: Associations with the home environment and peer bullying. *Aggressive Behavior*, 41(1), 14-24. <https://doi.org/10.1002/ab.21557>
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Torregosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 254-259.
- Torregosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A., y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- Trianes, M.V., de la Morena, M.L., y Muñoz, A.M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Archidona: Aljibe.
- Trusz, R.A., y Dell'Aglio, D.D. (2010). A prática do judô eo desenvolvimento moral de crianças. *Revista brasileira de psicologia do esporte*, 3(2), 117-135.
- Twemlow, S.W., y Sacco, F. C. (1998). The application of traditional martial arts practice and theory to the treatment of violent adolescents. *Adolescence*, 33(131), 505–518.
- Tyler, T.R., Kramer, R.M., y John, O.P. (2014). *The psychology of the social self*. New York: Psychology Press.

U

- Ubago-Jiménez, J.L., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., y García-Martínez, I. (2019). Development of Emotional Intelligence through Physical Activity and Sport Practice. A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 9(4), 44. <https://doi.org/10.3390/bs9040044>
- Ulstad, S.O., Halvari, H., Sørebo, Ø., y Deci, E.L. (2017). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical education*, 6, 27-41.
- UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNISPORT. (1992). *Carta Europea del Deporte*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Ureña-Durán, J. (2017). *Violencia psicológica en parejas jóvenes. Relación con otros tipos de violencia y calidad de las relaciones* [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba.
- Usán, P., Salavera, C., Murillo, V., y Merino, A. (2018). Relación conductual de la motivación y el autoconcepto físico en el consumo de drogas de adolescentes deportistas. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 40-45.

V

- Vagi, K.J., Olsen, E.O.M., Basile, K.C., y Vivolo-Kantor, A.M. (2015). Teen dating violence (physical and sexual) among US high school students: Findings from the 2013 National Youth Risk Behavior Survey. *JAMA Pediatrics*, 169(5), 474-482. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.3577>
- Valdés, Á.A., y Martínez, E.A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología latinoamericana*, 32(3), 447-457. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Valdivia-Moral, P.A. (2016). *Niveles de ansiedad, autoconcepto y resiliencia en deportes individuales* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silvia-Peña, I., Gómez, V., y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 351-361.

- Van Laar, C., Derks, B., y Ellemers, N. (2013). Motivation for education and work in Young Muslim women: The importance of value for ingroup domains. *Basic and Applied Social Psychology*, 35(1), 64-74. <https://doi.org/10.1080/01973533.2012.746609>
- Van Rooij, A.J., Schoenmakers, T.M., Vermulst, A.A., Van den Eijnden, R.J., y Van de Mheen, D. (2011). Online video game addiction: identification of addicted adolescent gamers. *Addiction*, 106(1), 205-212. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2010.03104.x>
- Vandercammen, L., Hofmans, J., y Theuns, P. (2014). Relating specific emotions to intrinsic motivation: On the moderating role of positive and negative emotion differentiation. *PloS One*, 9(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115396>
- Vazou, S. (2010). Variations in the perceptions of peer and coach motivational climate. *Research quarterly for exercise and sport*, 81, 199-211. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599667>
- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J.L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233.
- Vega-Gea, E., Ortega-Ruiz, R., y Sánchez, V. (2016). Peer sexual harassment in adolescence: Dimensions of the sexual harassment survey in boys and girls. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(1), 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.002>
- Vertonghen, J., y Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(4), 528–537.
- Vidal, F., y Mota, R. (2008). *Encuesta de Infancia en España* (Vol. 11). Madrid: Cuadernos Fundación SM.
- Vilches-Aznar, J.M. (2015). *Centros especializados y normalizados de secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada capital* [Tesis Doctoral] Universidad de Granada
- Villamizar, M.M., Acosta, J.F., Cuadros, J.G., y Montoya, J.C. (2009). Factores motivacionales de los futbolistas profesionales, como deportistas y clientes internos en Boyacá, Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 148-157.
- Villamón-Herrera, M. (1997). Aproximación histórico-filosófica a las raíces del Judo. En *El judo y las Ciencias de la Educación Física y el Deporte*. Vitoria-Gasteiz: Instituto Vasco de Educación Física - Soin Hezkuntzako Euskal Erakundea.

- Villamón, J., y Brousse, M. (1999). Evolución del judo. En M. Villamón-Herrera (Ed.), *Introducción al judo* (pp. 103-144). Barcelona: Hispano Europea.
- Villareal, M.E., Sánchez, J.C., y Povedano, A. (2012). Teorías sobre la violencia en la adolescencia. En *El tránsito del adolescente: retos y oportunidades* (pp. 67-96). Valencia: Palmero Ediciones.
- Vispoel, W.P. (1993). The Development and Validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological measurement*, 53(4), 1023-1033. <https://doi.org/10.1177/0013164493053004015>
- Vispoel, W.P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.134>



- Walaszek, R., Sterkowicz, S., Chwala, W., Sterkowicz-Przybycien, K., Burdacka, K., y Burdacki, M. (2019). Assessment of body posture with the Moire's photogrammetric method in boys practising judo versus their non-sports-practising peers. *Science & Sports*, 34(3), E187-E194. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2018.08.009>
- Walker, H.E., Freud, J.S., Ellis, R.A., Fraine, S.M., y Wilson, L.C. (2019). The prevalence of sexual revictimization: a meta-analytic review. *Trauma, Violence, and Abuse*, 20(1), 67-80. <https://doi.org/10.1177/1524838017692364>
- Wall, M., y Cote, J. (2008). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 77-87.
- Wang, X., Zhang, Y., Hui, Z., Bai, W., Terry, P., Ma, M., ... Wang, M. (2018). The mediating effect of regulatory emotional self-efficacy on the association between self-esteem and school bullying in Middle school students: a cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 991. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050991>
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4^a ed.). Baltimore: Williams and Wilkins.
- Weiner, B., Graham, S., y Chandler, C. (1982). Pity, anger and guilt - An attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(2), 226-232. <https://doi.org/10.1177/0146167282082007>

- Weiss, M.R., Amorose, A.J., y Wilko, A.M. (2009). Coaching behaviors, motivational climate, and psychosocial outcomes among female adolescent athletes. *Pediatric Exercise Science*, 21, 475-492. <https://doi.org/10.1123/pes.21.4.475>
- Weiss, M.R., y Chaumonton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Whittaker, E., y Kowalski, R.M. (2015). Cyberbullying via Social Media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11-29. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>
- Wichstrøm, L., Stenseng, F., Belsky, J., von Soest, T., y Wold-Hygen, B. (2019). Symptoms of Internet gaming disorder in Youth: Predictors and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(1), 71-83. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0422-x>
- Willock, B. (1986). Narcissistic vulnerability in the hyperaggressive child: the disregarded (unloved, uncared-for) self. *Psychoanalytic Psychology*, 3(1), 59-80.
- Wilson, A. (1980). The infancy of the history of childhood: An appraisal of Phillipe Ariès. *History and Theory*, 19, 132-153.
- Woodward, T.W. (2009). *A review of the effects of martial arts practice on health*. WMJ: Official Publication of the State Medical Society of Wisconsin, 108(1), 40–43.
- World Medical Association (2009). Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of Indian Medical Association*, 107(6), 403-405
- Wu, X.Y., Han, L.H., Zhang, J.H., Luo, S., Hu, J.W. y Sun, K. (2017). The influence of physical activity, sedentary behavior on health-related quality of life among the general population of children and adolescents: A systematic review. *Plos One*, 12(11), e0187668. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187668>

X

- Xu, T., y Zhang, G. (2019). Research progress of retraining campus bullying by martial arts training. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 14(2s), 50–52.

Y

- Yoon, S.H. (2018). The effect of emotional intelligence on leader-member exchange(LMX) and organizational effectiveness of Taekwondo coach. *The Korean Journal of Sport*, 16(2), 619-630.
- Yuksel, H.S., Şahin, F.N., Maksimovic, N., Drid, P, y Bianco, A. (2020). School-Based Intervention Programs for Preventing Obesity and Promoting Physical Activity and Fitness: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 347. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010347>

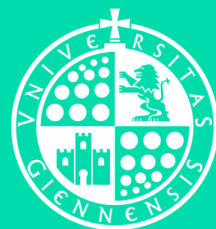
Z

- Zafra-Santos, E.O. (2015). *Capacidad de resiliencia frente a lesiones deportivas y su relación con el desempeño deportivo en judocas de chile* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Zagalaz, M.L., Castro, R., Valdivia-Moral, P., y Cachón, J. (2017). Relación entre autoconcepto físico, ansiedad y personalidad manifestada en usuarios de gimnasios. *Retos : Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 53-57.
- Zambrano-Villalba, C.G., y Almeida-Monge, E. (2018). Clima social familiar y su influencia en la conducta violenta en los escolares. *Ciencia Unemi*, 10(25), 97-102. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol10iss25.2017pp97-102p>
- Zarco-Pleguezuelos, P. (2014). *Análisis multifactorial de los combates de judo masculino en campeonatos del mundo y Juegos Olímpicos en el periodo 2014-16* [Tesis doctoral]. Universitat d'Alacant.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., y Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001>
- Zillmann, D. (1971). Excitation transfer in communication-mediated aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7(4), 419-434. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(71\)90075-8](https://doi.org/10.1016/0022-1031(71)90075-8)
- Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale: Erlbaum.

- Zurita-Ortega, F. (2015). *Influencia de los factores psicológicos sobre las lesiones deportivas en deportes de equipo* [Tesis doctoral]. Universidad de Jaén.
- Zurita-Ortega, F., y Álvaro-González, J.I. (2014). Repercusión del tabaco y alcohol sobre factores académicos y familiares en adolescentes. *Health and Addictions*, 14(1), 59-70. <https://doi.org/10.21134/haaj.v14i1.214>
- Zurita-Ortega, F., Álvaro-González, J.I., Castro-Sánchez, M., Knox, E., Muros, J.J., y Vicianá-Garófano, V. (2016a). The influence of exercise on adolescents self-concept. *International Journal of Sport Psychology*, 47(1), 67-80. <https://doi.org/10.7352/IJSP2016.47.067>
- Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Álvaro-González, J.I., Rodríguez-Fernández, S., y Pérez-Cortés, A.J. (2016b). Autoconcepto, actividad física y familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales TT - Self-concept, physical activity and family: analysis of a structural equation model. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 97-104.
- Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Ubago-Jiménez, J. L., Chacón-Cuberos, R., Puertas-Molero, P., y González-Valero, G. (2018a). La conducta violenta y actividad física de los adolescentes en acogimiento residencial. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 97-104. <https://doi.org/10.6018/sportk.343321>
- Zurita-Ortega, F., González, C., Martínez-Martínez, A., Zafra-Santos, E.O., y Valdivia-Moral, P. (2018b). Análisis psicométrico y adaptación del test Autoconcepto Forma 5 hacia el judo en una muestra chilena. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-10. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsyl7-4.apat>
- Zurita-Ortega, F., Muros-Molina, J.J., Rodríguez-Fernández, S., Zafra-Santos, E.O., Knox, E., y Castro-Sánchez, M. (2017a). Associations of motivation, self-concept and resilience with the competitive level of Chilean judokas. *Archives of Budo*, 12, 201-209.
- Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Moreno-Arrebola, R., Martínez-Martínez, A., González-Varelo, G., y Padial-Ruz, R. (2017b). Análisis de las propiedades psicométricas de la escala de conductas violentas en deportistas adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 429-436. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.955>
- Zurita-Ortega, F., Vilches-Aznar, J.M., Cachón, J., Padial-Ruz, R., Martínez-Martínez, A., y Castro-Sánchez, M. (2015a). School violence in adolescents: A analysis based on physical activity and place of residence. *Universitas Psychologica*, 14(2), 743-753.

- Zurita-Ortega, F., Vilches-Aznar, J.M., Padial-Ruz, R., Pérez-Cortés, A.J., y Martínez-Martínez, A. (2015b). Aggressive and bullying from the perspective of, physical activity, place of residence and sex behavior among adolescents in Granada. *Revista Complutense de Educacion*, 26(3), 527-542. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43996
- Zurita-Ortega, F., Zafra-Santos, E.O., Valdivia-Moral, P., Rodríguez-Fernández, S., Castro-Sánchez, M., y Muros-Molina, J.J. (2017c). Análisis de la resiliencia, autoconcepto y motivación en judo según el género. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 71-81.
- Zych, I., Farrington, D.P., y Ttofi, M.M. (2019a). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
- Zych, I., Ttofi, M.M., y Farrington, D.P. (2019b). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: a systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, and Abuse*, 20(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>
- Zysberg, L., y Tell, E. (2013). Emotional intelligence, perceived control and eating disorders. *SAGE Open*, 3(3). <https://doi.org/10.1177/2158244013500285>

ANEXOS



Universidad
de Jaén

*PERFIL PSICOSOCIAL DEL ADOLESCENTE TRAS UN
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE JUDO EN
CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE
ANDALUCÍA ORIENTAL*

Evaluación psicosocial del adolescente de Andalucía oriental

David Lindell Postigo



Universidad de Jaén



Estimado alumno:

Pedimos tu colaboración para hacer un estudio sobre la inteligencia emocional, el autoconcepto, la motivación y la violencia en los centros escolares de secundaria en Andalucía oriental. Este cuestionario es totalmente **anónimo**, aunque como algunos compañeros harán una Unidad Didáctica, pedimos que se escriba un código que sólo tú sabrás que es el tuyo. ¡Gracias por colaborar!

INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL CUESTIONARIO

Lee detenidamente las instrucciones para rellenar el cuestionario y si tienes alguna duda, pregunta al profesor/a:

- ✓ Antes de contestar asegúrate que comprendes claramente la pregunta, y después respóndela tranquilamente.
- ✓ Todas las respuestas son válidas, no hay unas soluciones mejores que otras.
- ✓ Recuerda que debes contestar siempre con sinceridad.

Cuando termines, entrega este cuestionario al profesor responsable.

Vamos a comenzar hablando un poco de ti, marca con una **X** la opción que corresponda, o escribiendo lo que se pregunta. En el apartado **CÓDIGO** escribe las iniciales de tu/s nombre/s y apellidos, así como el día que naciste (por ejemplo, si te llamas José María González Ruiz y naciste el 29 de octubre de 2006, tu código sería JMGR29).

CÓDIGO	Sexo	Hombre	Mujer	Edad (años)	
Número de habitantes de la población donde vives	Menos de 2.000 habitantes		Curso		
	Entre 2.000 y 20.000				
	Entre 20.000 y 80.000		Colegio		
	Más de 80.000				
¿Haces actividad física fuera del colegio más de 3 horas semanales?				Sí	No
Si es así, ¿qué deporte practicas?					
¿Haces artes marciales?	Sí	No	Si es sí, ¿cuál?		

Para este primer cuestionario, necesito que marques con una “X” la respuesta que más se acerque a la frecuencia con que te pasa.

1 (Nunca) 2 (A veces) 3 (Casi siempre) 4 (Siempre)

	1	2	3	4		1	2	3	4
Me gusta divertirme					Puedo describir mis sentimientos con facilidad				
Entiendo bien cómo se sienten otras personas					Sé cómo pasar un buen momento				
Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado					Debo decir la verdad				
Soy feliz					Cuando quiero, puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil				
Me importa lo que le sucede a otras personas					Me enfado con facilidad				
Me resulta difícil controlar mi ira (furia)					Me gusta hacer cosas para los demás				
Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento					No soy muy feliz				
Me gusta cada persona que conozco					Puedo resolver problemas de diferentes maneras				
Me siento seguro de mí mismo					Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade				
Sé cómo se sienten las otras personas					Me siento bien conmigo mismo				
Sé cómo mantenerme tranquilo					Hago amigos con facilidad				
Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas					Pienso que soy el mejor en todo lo que hago				
Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien					Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento				
Soy capaz de respetar a los demás					Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones				
Algunas cosas me enfadan mucho					Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas				
Es fácil para mí entender cosas nuevas					Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo				
Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos					Soy feliz con el tipo de persona que soy				
Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas					Soy bueno para resolver problemas				
Espero lo mejor					Me resulta difícil esperar mi turno				
Tener amigos es importante					Me entretienen las cosas que hago				
Me peleo con la gente					Me gustan mis amigos				
Puedo entender preguntas difíciles					No tengo días malos				
Me gusta sonreír					Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás				
Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros					Me enfado con facilidad				
Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo					Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz				
Tengo mal genio					Me gusta mi cuerpo				
Nada me incomoda (molesta)					Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido				
Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos					Cuando me enfado, actúo sin pensar				
Sé que las cosas saldrán bien					Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada				
Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas					Me gusta cómo me veo				

En este cuestionario, vas a encontrar una lista de frases que describen formas de ser y de comportarse. Responde, marcando con una “X” lo que más encaje contigo. 1 (Nunca) 2 (Pocas veces) 3 (Algunas veces) 4 (Muchas veces) 5 (Siempre)

	1	2	3	4	5
Hago bien los trabajos escolares					
Hago fácilmente amigos					
Tengo miedo de algunas cosas					
Soy muy criticado en casa					
Me cuido físicamente					
Mis profesores me consideran un buen estudiante					
Soy una persona amigable					
Muchas cosas me ponen nervioso					
Me siento feliz en casa					
Me buscan para realizar actividades deportivas					
Trabajo mucho en el salón de clases					
Es difícil para mí hacer amigos					
Me asusto con facilidad					
Mi familia está decepcionada de mí					
Me considero elegante					
Mis profesores me estiman					
Soy una persona alegre					
Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso					
Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas					
Me gusta como soy físicamente					
Soy un buen estudiante					
Tengo dificultades para hablar con desconocidos					
Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor					
Mis padres me dan confianza					
Soy bueno haciendo deporte					
Mis profesores me consideran inteligente y trabajador					
Tengo muchos amigos					
Me siento nervioso					
Me siento querido por mis padres					
Soy una persona atractiva					

Las siguientes preguntas van sobre la motivación, ¡ya queda menos! Marca con una “X” la respuesta que más se acerque a lo que piensas. Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas, y que el cuestionario es totalmente **anónimo**.

1 = Totalmente en desacuerdo 2 = Algo en desacuerdo 3 = Neutro
4 = Algo de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo

Durante las clases de Educación Física....	1	2	3	4	5
El profesor/a quiere que probemos nuevas habilidades					
El profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error					
El profesor/a dedica más atención a los/as mejores					
Cada alumno/a contribuye de manera importante					
El profesor/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo					
El profesor/a motiva a los alumnos/as solamente cuando superan a algún compañero/a					
El profesor/a cree que sólo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo					
Los alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo					
El profesor/a deja fuera a los compañeros/as que cometen errores					
Los alumnos/as de todos los niveles de habilidad tienen un papel importante en el grupo					
Los compañeros/as te ayudan a progresar					
Los alumnos/as son animados a ser mejores que los demás compañeros/as					
El profesor/a tiene a sus favoritos/as					
El profesor/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros/as en las que no son buenos					
El profesor/a grita a los compañeros/as por hacer algo mal					
Los compañeros/as se sienten reconocidos cuando mejoran					
Solamente los compañeros/as con las mejores estadísticas son elogiados					
Los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error					
Cada compañero/a tiene un papel importante					
El esfuerzo es recompensado					
El profesor/a anima a que nos ayudemos entre nosotros					
El profesor/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo					
Se motiva a los compañeros/as cuando lo hacen mejor que los demás en la clase					
Para ser valorado por el profesor/a tienes que ser uno/a de los mejores					
El profesor/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo					
El profesor/a sólo se fija en los mejores alumnos/as					
Los alumnos/as tienen miedo de cometer errores					
Se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles					
El profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros					
Lo primordial es mejorar					
Los compañeros/as trabajan juntos, en equipo					
Cada alumno/a se siente como si fuera un miembro importante del grupo					
Los compañeros/as se ayudan a mejorar y destacar					

¡Ya casi hemos acabado! Para este último cuestionario necesitamos que respondas según la frecuencia con la que haces cada una de las frases.

Marca con una "X" la opción que corresponda	Nunca	Pocas Veces	Muchas veces	Siempre
Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insulto)				
Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás				
Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona				
Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás-				
Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás				
Soy una persona que se pelea con los demás				
Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego				
Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero				
Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as				
Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona				
Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as				
Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás				
Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también				
Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero				
Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as.				
Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as				
Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as				
Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás				
Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos				
Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás				
Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos				
Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle				
Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas				
Soy una persona que desprecia a los demás				
Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero				

¡MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR!

*PSYCHOSOCIAL PROFILE OF EASTERN ANDALUCIA
ADOLESCENTS FOLLOWING AN INTERVENTION
PROGRAMME IN SECONDARY SCHOOLS*

Psychosocial assessment of the Eastern Andalusia adolescent



David Lindell Postigo

Dear student:

We would like to request your cooperation to carry out research regarding emotional intelligence, self-concept, motivation and violence among Eastern Andalusian schools. This form is to be filled out anonymously. Despite some students being scheduled to study a PE topic, it is necessary to create a code that only you may know. Thank you for your collaboration!

ADVICE TO FILL OUT THIS FORM

Please, read through these instructions carefully and do not hesitate to ask your teacher, in case of any doubt:

- ✓ Do ensure you fully understand the question before answering it.
- ✓ There are no wrong answers.
- ✓ Remember, you are asked to answer honestly; nobody will know your answers.
- ✓ Do deliver this form to your teacher when you finish it.

Let's start by talking briefly about you. Write either an "X" to indicate your choice or note down what you are asked.

In **CODE**, write your initials plus your date of birth (for instance, if your name is James Alfred Smith and you were born 29th October 2006, your code would be JAS29).

CODE		Gender	Male	Female	How old are you?		
Population size		Less than 2,000			Year group		
		Between 2,000 & 20,000					
		Between 20,000 & 80,000			School		
		More than 80,000					
Do you do physical activity outside of school for more than 3 hours						Yes	No
If so, what sport(s) do you play?							
Do you practice any martial arts?	Yes	No	If so, which one?				

Next step I would need you to fill out this form by marking with an “X” the response that most closely resembles the frequency with which you feel/do it.

1 (Never) 2 (Sometimes) 3 (Almost always) 4 (Always)

	1	2	3	4		1	2	3	4
I like to have fun					I can easily describe my emotions				
I clearly understand how people feel					I know how to have a good time				
I can keep calm when I get upset					I must tell the truth				
I am happy					I can find many ways to answer a hard question when I want to.				
What happens to people matters to me					I get upset easily				
Controlling my anger can be very difficult for me					I like doing thing for others				
Explaining how I feel to others is very easy for me					I am not very happy				
I like every person I meet					I can solve any issue in a wide range of ways				
I am self-confident					Lots of things need to happen to make me upset				
I truly know how others feel					I feel good about myself				
I know how to keep calm					I make new friends easily				
I try to answer in different ways when asked hard questions					I think I am the best at everything I do				
I think the majority of things I do will go well					Explaining to people what I feel is very easy for me				
I am able to respect others.					I try to think of different solutions when I answer hard questions				
There are some things that get me upset					I feel bad when other people's feelings are hurt				
It is easy for me understand new things					When I am upset with someone, I remain angry for a long time				
I can easily talk about my feelings					I am happy with the type of person I am at the moment.				
I have good thoughts about everyone					I am good at solving problems				
I expect the best					It is very difficult for me to wait for my turn				
It is important to have friends					I am entertained by the things I do				
I argue with people					I like my friends				
I can understand hard questions					I have no bad days				
I like smiling					I have difficulty talking about my feelings with others				
I try to not hurt others' feelings					I get upset easily				
I try to focus on solving a problem until I achieve it					I realise when one of my best friends is not happy				
I am a bad-tempered person					I like my body				
Nothing annoys me					I never give up, even if things turn hard				
It is hard for me to talk about deep feelings					I act unconsciously when I get upset				
I know everything will go well					I know when people are annoyed, even if they say nothing				
I can give good answers when asked hard questions					I like how I look				

For the next form, you are going to read some sentences that describe ways of being and behaving. Mark with an “X” the one that fits most for you.

1 (Never) 2 (Few times) 3 (Sometimes) 4 (Frequently) 5 (Always)

	1	2	3	4	5
I do my schoolwork correctly					
I make new friends easily					
I am afraid of some things					
At home, my parents keep on top of me.					
I maintain my physical appearance					
My teachers consider me a good student					
I am a friendly person					
Lots of things make me nervous					
I am happy at home					
People look to me to do sports activities					
I work hard during lessons					
It is hard to make new friends					
I get frightened easily					
My family is disappointed with me					
I consider myself a well-dressed person					
Teachers like me					
I am a happy person					
I get nervous when adults talk to me					
My family would help me with any kind of problem					
I like my body shape					
I am a good student					
I find it difficult to talk to people I don't know.					
I get nervous when the teacher asks me something					
My parents trust me					
I am good at playing sports					
My teachers consider me an intelligent and hard-working person					
I have a lot of Friends					
I feel nervous					
I feel loved by my parents					
I am an attractive person					

We have almost finished, well done! The following questions are about motivation, so mark with an “X” that answer that is closest to your thoughts. Remember, **there are no wrong answers** and the form is totally **anonymous**, so be honest.

1 = Totally disagree 2 = Not agree 3 = Neutral 4 = Agree 5 = Totally agree

In my PE lessons	1	2	3	4	5
My teacher wants us to try out new skills					
My teacher gets upset when a student fails					
My teacher pays more attention to the best students					
Every student contributes to the lesson in an important way					
My teacher believes that every one of us is important to the group succeeding					
Students are only motivated by the teacher they outperform another classmate					
My teacher thinks that our group can only work well due to the best students					
Students feel good when doing their best					
My teacher ignores or excludes those students who fail					
Every one of us has an important role in the group regardless of how skilful they are					
Classmates help each other to improve					
Students are encouraged to be better than the others					
My teacher has favourite students					
My teacher focuses on improving the less skilled students' skills					
My teacher shouts at the students when failing					
Students feel valued when improving					
Only those students who perform better are praised					
Students are told off for failing					
Every student has an important role within the group					
Effort is rewarded					
The teacher encourages us to help each other					
The teacher says publicly who are the best students within the group					
Students are rewarded when they do something better than the others					
You need to be at the top to be valued by the teacher					
The teacher insists us on doing our best					
The teacher only shows interest in the best students					
Students are scared of failing					
Students are encouraged to improve their weaknesses					
The teacher is more biased towards some students than towards others.					
Improving is essential					
Students work in groups, as a team					
Every student feels an important part of the group					
Students help each other to improve and to stand out					

The last form! Now, we would need you to answer according to how frequently you do any of these actions referred to in the sentences

Mark with "X" the one fits better	Never	Someti mes	Very often	Always
To get what I want, I say bad and negative things to others (insult)				
I am a gossipy person who spreads rumours about others				
I gossip about anyone who annoys me				
To get what I want, I gossip about others				
To get what I want, I harm or hurt others				
I am a person who fights with others				
When someone harms or hurts me, I hit them				
I threaten others to get what I want				
I am a person who talks their friends into not hanging out with others				
If someone hurts me or makes me angry, I talk my friends into not hanging out with them				
To get what I want, I talk my friends into not hanging out with others				
I am a person who hits, kicks and punches others				
When someone threatens me, I threaten them back				
I hit, kick or punch others to get what I want				
I am a person who does not let others join my group of friends				
If anyone hurts me, I do not let them join my group of friends				
To get what I want, I do not let some people join my group of fiends				
I am a person who says bad and negative things to others				
When someone makes me angry, I hit them, kick them or punch them				
I treat people as inferiors to get what I want				
I am a person who treats people with indifference or stops talking with them				
When someone gets me upset, I treat them with indifference or stop talking with them				
If I want to get something, I treat people with indifference or stop talking with them				
I look down on others				
When someone annoys me, I may lash out.				

THANK YOU SO MUCH FOR YOUR COOPERATION!

