



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
DE LA EDUCACION**

**DEPARTAMENTO: DIDACTICA DE LA
EXPRESION MUSICAL, PLASTICA Y
CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DEL AUTOCONCEPTO, IMAGEN
CORPORAL Y SOLEDAD EN EL
ALUMNADO Y SU RELACIÓN CON LA
ACTIVIDAD FÍSICA EN CENTROS
EDUCATIVOS ANDALUCES**

PRESENTADA POR:

MANUEL GENTIL ADARVE

DIRIGIDA POR:

**DR. D. AMADOR JESÚS LARA SÁNCHEZ
DR. D. FÉLIX ZURITA ORTEGA**

JAÉN, 10 DE JULIO DE 2019

ISBN



Universidad de Jaén

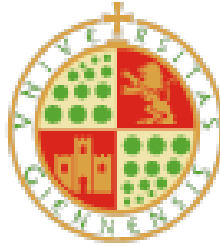
INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

D. AMADOR JESÚS LARA SÁNCHEZ, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, como director de la Tesis Doctoral: **“ANÁLISIS DEL AUTOCONCEPTO, IMAGEN CORPORAL Y SOLEDAD EN EL ALUMNADO Y SU RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA EN CENTROS EDUCATIVOS ANDALUCES”**, de la que es autor **D. Manuel Gentil Adarve**.

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral 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 10 de julio de 2019

Fdo.: AMADOR JESÚS LARA SÁNCHEZ



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

D. 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: **“ANÁLISIS DEL AUTOCONCEPTO, IMAGEN CORPORAL Y SOLEDAD EN EL ALUMNADO Y SU RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA EN CENTROS EDUCATIVOS ANDALUCES”**, de la que es autor **D. Manuel Gentil Adarve**.

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral 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 10 de julio de 2019

Fdo.: FELIX ZURITA ORTEGA

*A mi familia,
y amigos*

AGRADECIMIENTOS

Cuando con casi cuarenta años de edad se embarca uno en un proyecto de tal importancia como es la elaboración de una tesis doctoral, el proceso hasta llegar a culminarla se hace posible gracias a un doble esfuerzo que supone combinar nuestra profesión docente con las tareas de investigación que saquen adelante la misma. No todas las personas que me han rodeado comprendieron del todo el hecho de involucrarme, después de quince años trabajando en la escuela, en esta investigación, pero he de decir que es de las satisfacciones personales más grandes que he tenido como persona.

Me gustaría agradecer, intentando ser lo más objetivo posible y a la vez partidario de no personalizar ya que considero que la colaboración global ha sido una de las claves para conseguir llegar a buen puerto en este trabajo tan importante, la ayuda prestada a las personas que han creído desde el principio en mí, especialmente, a compañeros docentes que se implicaron en colaborar desde sus centros en la recogida de datos, y sin cuya ayuda no hubiese sido posible sacar adelante esta investigación, a los directores de los centros en los que se administraron los cuestionarios y dieron su visto bueno abriéndonos sus puertas, a mi familia por comprender que hay que respetar los momentos de formación de una persona tenga la edad que tenga. A mis amigos, a mi pareja, y a gente que pareciendo ser de segunda fila mostró un interés asombroso por la temática y desarrollo de esta tesis. Sin la ayuda de todos y cada uno de ellos nunca hubiese llegado este momento, gracias.

A mi gran amigo Víctor con el que llevo más de veintidós años compartiendo estudios y con el cual me involucré en esto de sacar adelante una tesis doctoral, y con el cual mantengo una amistad que ha demostrado estar basada en un constante apoyo personal en todas las facetas y a todos los niveles, con palabras de aliento en los peores momentos y felicitaciones en los mejores de ellos. Sin él, esto no hubiese sido posible.

A mis directores de Tesis, Amador Jesús Lara Sánchez y Félix Zurita Ortega, por su enorme capacidad de orientación didáctica, por su aportación científica, apoyo y confianza en mi trabajo, por su insaciable persistencia en el día a día y saber hacer, por darme la posibilidad de

dar forma a mis ideas caminando en todo momento a mi lado, por los buenos y los no tan buenos momentos surgidos durante este proceso, y porqué sin ellos no hubiese podido culminar este proyecto.

Mi más profundo agradecimiento al profesor Félix Zurita Ortega, persona que ha tenido mucho que ver en que este trabajo surgiese y se haya convertido en una realidad; solucionando cada una de mis dudas, orientándome ante cada dificultad e implicándose en cómo poder mejorar esta tesis, gracias por todo.

Al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén y Granada, por su gran acogida y hospitalidad, y a todos los estamentos que han sido partícipes de este trabajo, a los compañeros y compañeras de dicho departamento que he tenido el gusto de conocer en todo este tiempo y que tan bien me aconsejaron para la realización y culminación de esta Tesis.

A mi familia política por ser directa e indirectamente un pilar fundamental en mi vida, y por saber comprender esos momentos en los que no he podido estar con ellos por estar dedicado a dar forma a esta investigación.

A toda esa gente que de manera indirecta han colaborado en mi trabajo, porque alguna vez se interesaron en el mismo y han contribuido a su desarrollo.

Y en definitiva, gracias a todas las personas que me han ayudado a intentar acerca el mundo de la Facultad de Educación a la realidad diaria en una escuela y viceversa, lo cual considero de vital importancia para contribuir al desarrollo de nuestra labor docente.



INDICE



RESUMEN	23
I. INTRODUCCIÓN	29
II. MARCO TEÓRICO	37
II.1. ADOLESCENCIA	37
II.1.1. EVOLUTIVIDAD	37
II.1.2. CAMBIOS EVOLUTIVOS EN EL ADOLESCENTE: A NIVEL FÍSICO, PSICOLÓGICO Y SOCIAL	42
II.1.3. TIPOS DE ADOLESCENCIA: ETAPAS	47
II.2. AUTOCONCEPTO	48
II.2.1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA	49
II.2.2. CONCEPTO	53
II.2.3. ETAPAS DEL AUTOCONCEPTO	57
II.2.4. DIFERENTES MODELOS TEÓRICOS	59
II.2.4.1 Modelos Unidimensionales	59
II.2.4.2 Modelos Multidimensionales	60
II.2.5. TIPOS DE AUTOCONCEPTO	62
II.2.5.1 Autoconcepto Físico	63
II.2.5.2 Autoconcepto Familiar	67
II.2.5.3 Autoconcepto Emocional	71
II.2.5.4 Autoconcepto Social	74
II.2.5.5 Autoconcepto Académico	79
II.2.6 ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN	83
II.3. LA IMAGEN CORPORAL Y SOLEDAD	86
II.3.1. LA IMAGEN CORPORAL	86
II.3.1.1. Concepto y Evolución	86
II.3.1.2. Componentes de la Imagen Corporal	89
II.3.1.3. Alteraciones de la Imagen Corporal	93
II.3.1.4. Estado actual de la cuestión	95
II.3.2. LA SOLEDAD	98
II.3.2.1. Diferentes Conceptos	99
II.3.2.2. La Soledad como factor de riesgo en la edad infantil	102
II.3.2.3. Estado actual de la cuestión	106
II.4. LA FAMILIA	110
II.4.1. CONCEPTO	110
II.4.2. TIPOS DE FAMILIA	113
II.4.3. FUNCIONES DE LA FAMILIA	115
II.5. ACTIVIDAD FÍSICA	119
II.5.1. CONCEPTO DE ACTIVIDAD FÍSICA	119
II.5.2. ACTIVIDAD FÍSICA EN LA ADOLESCENCIA	122
II.5.3. ACTIVIDAD FÍSICA EN NUESTRO PAÍS	125
III. OBJETIVOS	131
IV. MARCO METODOLÓGICO	135
IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	135
IV.2. MUESTRA	137
IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	137
IV.2.1.1. Contexto Geográfico	137
IV.2.2. LA MUESTRA	143
IV.2.2.1. Descripción del universo	143
IV.2.2.2. Selección de los participantes: Descripción de la muestra	144
IV.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	147

IV.3.1. VARIABLES	148
IV.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	150
IV.3.2.1 Cuestionario de Autoregistro	150
IV.3.2.2. Cuestionario de Autoconcepto	150
IV.3.2.3 Cuestionario de Actitud hacia la Educación Física (CAEF)	151
IV.3.2.4. Escala de Funcionalidad Familiar (APGAR)	152
IV.3.2.5. Escala de Soledad UCLA	152
IV.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	153
IV.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS	154
V. RESULTADOS DEL ESTUDIO	159
V.1. DESCRIPTIVOS	159
V.1.1. FÍSICO – DEPORTIVAS	163
V.1.2. PSICOSOCIALES	169
V.1.3. FAMILIARES	172
V.2. ANÁLISIS DATOS COMPARATIVOS	173
V.2.1. DESCRIPTIVOS Y FISICO-DEPORTIVOS	173
V.2.2. DESCRIPTIVOS Y PSICOSOCIALES	183
V.2.3. DESCRIPTIVOS Y FAMILIARES	189
V.2.4. FÍSICO DEPORTIVAS Y PSICOSOCIALES	191
V.2.5. FÍSICO DEPORTIVAS Y FAMILIARES	202
V.3. ECUACIONES ESTRUCTURALES	208
VI. DISCUSIÓN	213
VII. CONCLUSIONES	237
VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	243
IX. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	247
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251
XI. ANEXOS	305

TABLAS

Tabla II.1 Relación del autoconcepto con la Inteligencia Emocional (Garaigordobil et al., 2005)	72
Tabla II.2. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre autoconcepto	83
Tabla II.3. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre Imagen Corporal	96
Tabla II.4. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre soledad	107
Tabla IV.1. Fases de elaboración del trabajo de investigación	136
Tabla IV.2. Datos de la distribución muestral del alumnado de Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la ESO en las provincias de Andalucía	145
Tabla IV.3. Datos de la distribución de los centros educativos y número de participantes	146
Tabla V.1. Descriptivos de las variable descriptiva	159
Tabla V.2. Comparativa del género según entorno (p=.111)	161
Tabla V.3. Comparativa del género según repetidor (p=.141)	162
Tabla V.4. Comparativa del entorno según si ha repetido o no (p=.122)	162
Tabla V.5. Descriptivos de las variables físico - deportivas	163
Tabla V.6. Valores obtenidos por dimensiones de la Actitud hacia la Educación Física	164
Tabla.V.7. Distribución de la actividad física según la modalidad (p=.000***)	165
Tabla V.8. Dimensiones de la práctica de actividad física según la actitud hacia la Educación Física	166
Tabla V.9. ANOVA de las dimensiones de la modalidad y la actitud hacia la Educación Física	168
Tabla V.10. Dimensiones del autoconcepto	170
Tabla V.11. Dimensiones de la soledad	170
Tabla V.12. Correlaciones de las dimensiones del autoconcepto según soledad	172
Tabla V.13. Descriptivos de la Funcionalidad Familiar	172
Tabla V.14. Comparativa del género según práctica de actividad física (p=.000***)	174
Tabla V.15. Comparativa del género según la modalidad de actividad física (p=.000***)	175
Tabla V.16. Comparativa del género según la actitud hacia la actividad física	176
Tabla V.17. Comparativa del entorno según la práctica de actividad física (p=.263***)	177
Tabla V.18. Comparativa del entorno según la modalidad de actividad física (p=.000***)	178
Tabla V.19. ANOVA de las dimensiones del entorno y la actitud	179
Tabla V.20. Comparativa del repetidor según práctica de actividad física (p=.000***)	180
Tabla V.21. Comparativa de repetidor según la modalidad de actividad física (p=.000***)	181
Tabla V.22. Dimensiones de repetidor y la actitud	182
Tabla V.23. Dimensiones de género y autoconcepto	183
Tabla V.24. Dimensiones de género y soledad	184
Tabla V.25. Dimensiones del entorno y autoconcepto	185
Tabla V.26. Dimensiones del entorno y soledad.	186
Tabla V.27. Dimensiones de repetidor y autoconcepto	187
Tabla V.28. Dimensiones de repetidor y soledad	188
Tabla V.29. Comparativa del género según funcionalidad familiar (p=.610***)	189
Tabla V.30. Comparativa del entorno según la funcionalidad familiar (p=.003***)	190
Tabla V.31. Comparativa del repetidor según la funcionalidad familiar (p=.003***)	191
Tabla V.32. Dimensiones de práctica de actividad física y autoconcepto	192
Tabla V.33. Dimensiones de práctica de actividad física y soledad	193
Tabla V.34. Dimensiones de la modalidad de actividad física y autoconcepto	194
Tabla V.35. Dimensiones de la modalidad de actividad física y soledad	195

Tabla V.36. Dimensiones de la actitud hacia la Educación Física y Autoconcepto	199
Tabla V.37. Dimensiones de la actitud hacia la Educación Física y Soledad	201
Tabla V.38. Comparativa de práctica de actividad física según funcionalidad familiar (p=.000***)	202
Tabla V.39. Comparativa de modalidad de actividad física según funcionalidad familiar (p=.000***)	203
Tabla V.40. Dimensiones de la actitud y la funcionalidad familiar	204
Tabla V.41. Dimensiones del autoconcepto según la funcionalidad familiar	206
Tabla V.42. Dimensiones de soledad y funcionalidad familiar	207
Tabla V.43. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión	209

FIGURAS

Figura II.1. Inicio etapa de la Adolescencia (12 a los 18 años)	47
Figura II.2 Autoconcepto como elemento formador de la autoestima según López (2002)	56
Figura II.3 Modelo autoconcepto general de Shavelson (1976)	62
Figura II.4 Tipos de autoconcepto según Shavelson (1986)	62
Figura II.5 Modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1996 y 2008)	71
Figura IV.1. Localización de Andalucía	137
Figura IV.2. Provincias de Andalucía	138
Figura IV.3. La ciudad de Almería	139
Figura IV.4. Jerez de la Frontera (Cádiz)	139
Figura IV.5. Ciudad de Córdoba	140
Figura IV.6. Ciudad de Granada	140
Figura IV.7. Ciudad de Huelva	141
Figura IV.8. Ciudad Úbeda	142
Figura IV.9. Ciudad Málaga	142
Figura IV.10. Ciudad de Sevilla	142
Figura IV.11. Fórmula para el cálculo del error muestral	144
Figura IV.12. Localidades donde se ha llevado a cabo el estudio	145
Figura IV.13. Análisis estadístico de los datos	156
Figura V.1. Distribución de la muestra por género	160
Figura V.2. Representación de la población según el entorno de procedencia	160
Figura V.3. Representación de los repetidores del estudio	161
Figura V.4. Porcentaje de alumnos que practican Actividad Física	163
Figura V.5. Modalidades de Actividad Física	164
Figura V.6. Dimensiones de la actitud hacia la Educación Física	165
Figura V.7. Práctica de Actividad física según la modalidad	166
Figura V.8. Práctica de Actividad física según actitud hacia la Educación Física	167
Figura V.9. Actitud hacia la Actividad física según la modalidad	169
Figura V.10. Dimensiones del autoconcepto	170
Figura V.11. Dimensiones de soledad	171
Figura V.12. Distribución de la funcionalidad familiar	173
Figura V.13. Género según la práctica de actividad física	174
Figura V.14. Distribución del género según la modalidad de práctica de actividad física	175
Figura V.15. Género según la actitud hacia la actividad física	176
Figura V.16. Entorno según la práctica de actividad física	177
Figura V.17. Entorno según la modalidad de educación física	178
Figura V.18. Entorno según actitud hacia la Educación Física	180
Figura V.19. Práctica de la Actividad Física según si es repetidor o no	181
Figura V.20. Repetidor según la modalidad practicada	182
Figura V.21. Repetidor en función de la actitud hacia la Educación Física	183
Figura V.22. Género en función del autoconcepto	184
Figura V.23. Género en función de soledad	185
Figura V.24. Autoconcepto en función del entorno	186

Figura V.25. Género en función del autoconcepto	187
Figura V.26. Repetidor y autoconcepto	188
Figura V.27. Soledad y repetidor	189
Figura V.28. Entorno y funcionalidad familiar	190
Figura V.29. Repetidor y funcionalidad familiar	191
Figura V.30. Autoconcepto y práctica de actividad física	192
Figura V.31. Práctica de actividad física según soledad	193
Figura V.32. Modalidad de actividad física y autoconcepto	195
Figura V.33. Práctica de actividad física según soledad	196
Figura V.34. Práctica de actividad física según modalidad familiar	202
Figura V.35. Modalidad de actividad física según la funcionalidad familiar	203
Figura V.36. Práctica de actividad física según soledad	205
Figura V.37. Autoconcepto según la funcionalidad familiar	206
Figura V.38. Práctica de actividad física según soledad	207
Figura V.39. Modelo de ecuaciones estructurales	210

RESUMEN



RESUMEN

Son numerosas las investigaciones que demuestran que la práctica de actividad física viene a significar uno de los ejes esenciales en la vida del ser humano, por la cual se adquieren grandes mejoras en la salud física y mental. Por ello se hace indispensable que desde el sector educativo se creen y consoliden hábitos mediante los cuales los alumnos puedan acercarse más y mejor a la práctica de actividad física, aumentando con ello su autoconcepto y la imagen de sí mismos y disminuyendo problemas de soledad que puedan llegar a surgir durante la jornada educativa.

Con la presente investigación se pretende analizar una serie de elementos relacionados con esta práctica de actividad física, que inciden de forma importante en la menor o mayor realización de la misma por parte del alumnado. Se parte de las percepciones de alumnos de tercer ciclo de primaria y primer ciclo de la ESO a partir de tres instrumentos y cuestionarios ya validados por la comunidad científica. Ello nos ha permitido analizar la relación entre las distintas variables aquí tratadas en lo referente al tipo de actividad física realizada, el contexto en el que se desarrolla y el género.

En dicha investigación se ha realizado una justificación teórica de los términos a tratar en el desarrollo de esta tesis doctoral. Se comenzará describiendo el periodo de la adolescencia como etapa fundamental de la vida y sus características a nivel social y psicológico, teniendo en cuenta que el alumnado que ha intervenido en esta investigación está inmerso en la misma. Posteriormente se profundizará en la descripción del autoconcepto, la imagen corporal y la soledad, como aspectos ligados a la adolescencia. Y por último se definirá la familia y la actividad física, dada la importancia de cada una de ellas en la vida del alumnado de estas edades.

Los objetivos de este trabajo fueron determinar las características descriptivas, físico-deportivas, psicosociales y de funcionalidad familiar de los adolescentes andaluces de Tercer ciclo de Primaria y 1º y 2º de la E.S.O y establecer las relaciones entre sí de las variables descriptivas, físico-deportivas, psicosociales y familiares de estos adolescentes andaluces. También, el de contrastar un modelo de ecuaciones estructurales que permita explicar las relaciones dadas entre actitud hacia la educación física, soledad emocional,

funcionalidad familiar y autoconcepto físico en adolescentes. En esta investigación se pone de manifiesto la influencia del autoconcepto y la soledad en su relación con la práctica de actividad física en un total de 2388 adolescentes andaluces con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, considerándose a la vez, otras variables como son la edad, el sexo y la funcionalidad familiar, y como inciden estas en las dimensiones de autoconcepto y soledad.

También se resalta el papel tan importante que juega la familia a estas edades, ya no solo en lo referente a la práctica de actividad física sino también como orientación y modelo en todos y cada uno de los aspectos de la vida del adolescente. A nivel general, del presente estudio se desprende que una estructura familiar cohesionada favorece la práctica de actividad física, y esto último generará mejoras en todas las facetas del autoconcepto y disminuirá los citados índices de soledad. De igual forma se puede apreciar cómo según el entorno (urbano, semiurbano o rural) se alcanzarán niveles distintos en cuanto al grado de participación deportiva tal y como se muestra en los resultados obtenidos.

El alumnado participante está inmerso en esa franja de edad tan compleja llamada adolescencia, lo que indica que uno de los compromisos de este trabajo deba ir encaminado a la interpretación de algunas variables que ayuden a comprender al alumnado y a facilitarle mecanismos para regular de forma consciente sus emociones, lo que les permitirá lograr un crecimiento intelectual y físico siempre en simbiosis con la actividad física y con las sensaciones que describan en el antes, el durante y el después de su realización. Por ello, se entiende como crucial que desde la docencia, sea desde el área que sea, se apueste por la transformación de la realidad potenciando el cambio e innovación en la metodología del día a día, para con ello facilitar una educación por y para todos que favorezca el desarrollo del autoconcepto y elimine los casos de soledad que se dan en la escuela.

PALABRAS CLAVE

Adolescencia; autoconcepto; soledad; familia; imagen corporal; entorno; actitud; alumnado.

ABSTRACTS

There are numerous investigations that show that the practice of physical activity comes to mean one of the essential axes in the life of the human being, by which great improvements in physical and mental health are acquired. Therefore it is essential that from the educational sector habits are created and consolidated through which students can get closer and better to the practice of physical activity, increasing their self-concept and self-image and reducing problems of loneliness that can come to emerge during the educational day.

With this research, we intend to analyze a series of elements related to this practice of physical activity, which have an important impact on the minor or greater realization of it by the students. It is based on the perceptions of students in third cycle of primary and first cycle of ESO from three instruments and questionnaires already validated by the scientific community. This has allowed us to analyze the relationship between the different variables discussed here in relation to the type of physical activity carried out, the context in which it is developed and the gender.

In this research, a theoretical justification of the terms to be treated in the development of this doctoral thesis has been made. It will begin by describing the period of adolescence as a fundamental stage of life and its social and psychological characteristics, taking into account that the students who have participated in this research are immersed in it. Later, the description of self-concept, body image and loneliness will be deepened, as aspects linked to adolescence. And finally, family and physical activity will be defined, given the importance of each of them in the life of students of these ages.

The objectives of this study were to determine the descriptive, physical-sporting, psychosocial and family functioning characteristics of the Andalusian adolescents of the Primary and 1st and 2nd cycle of ESO and to establish the relationships between the descriptive, physical-sporting variables, psychosocial and family of these Andalusian adolescents. Also, to contrast a model of structural equations that allows explaining the

relationships given between attitude toward physical education, emotional loneliness, family functionality and physical self-concept in adolescents.

This research highlights the influence of self-concept and loneliness in its relationship with the practice of physical activity in a total of 2388 Andalusian adolescents aged between 11 and 17 years, while considering other variables such as age, sex and family functionality, and how they affect the dimensions of self-concept and loneliness.

It also highlights the important role played by the family at these ages, not only in relation to the practice of physical activity but also as orientation and model in each and every aspect of the adolescent's life. At a general level, this study shows that a cohesive family structure favors the practice of physical activity, and the latter will generate improvements in all facets of self-concept and decrease the aforementioned levels of loneliness. Similarly you can see how depending on the environment (urban, semi-urban or rural) will reach different levels in terms of the degree of sports participation as shown in the results obtained.

The participating students are immersed in this complex age group called adolescence, which indicates that one of the commitments of this work should be directed to the interpretation of some variables that help to understand the students and to facilitate mechanisms to consciously regulate their emotions, which will allow them to achieve an intellectual and physical growth always in symbiosis with physical activity and with the sensations that they describe in the before, during and after their realization. Therefore, it is understood as crucial that from the teaching, be it from the area that is, be committed to the transformation of reality, promoting change and innovation in day-to-day methodology, in order to facilitate an education for and for all that favors the development of self-concept and eliminates the cases of loneliness that occur in school.

KEY WORDS

Adolescence; selfconcept; loneliness; family; body image; environment; attitude; student body.



INTRODUCCIÓN

I

I. INTRODUCCION

El estudio de la práctica de actividad física en adolescentes y su vínculo con aspectos como el autoconcepto, imagen corporal o soledad experimentada, es un tema candente que sigue siendo investigado por cada vez más expertos en dichas materias, dada la importancia que puede llegar a tener el conocer lo máximo posible los entresijos de esta etapa del ser humano. Mediante la práctica de actividad física, el alumno no solo mejora en esta área de la educación, sino que puede crear una serie de patrones saludables de cara al resto de su vida.

La situación planteada evidencia la necesidad de conocer a qué juegan nuestros alumnos dentro y fuera de la escuela, qué percepción mantienen de la asignatura y del profesor que la imparte, qué modalidad de deporte suelen practicar más y qué repercusiones entraña la práctica de actividad física sobre su autoconcepto o cómo puede favorecer la misma el descenso de los niveles de soledad que mantienen algunos adolescentes dentro y fuera de la escuela. Sin olvidarnos del papel tan importante que juega aquí la familia y su funcionalidad a la hora de propiciar un contexto social seguro y cercano que le facilite realizar libremente la actividad deportiva que más le atraiga. Según mantiene Neto (1992) la práctica habitual de actividad física en el alumnado favorece un autoconcepto adecuado aumentándose este a medida que va creciendo.

De la misma forma, en alumnos con niveles bajos de autoconcepto queda patente que la práctica de actividad física, sobre todo grupal, puede ser un medio eficaz de atajar ciertos problemas de confianza en sí mismo y aceptación de los demás. Además, en relación a la soledad, Tapia, Fiorentino y Correché (2003) argumentan que la propia naturaleza social de la actividad física ayudará al alumnado a no sentirse solo, pero de igual modo puede generar comparaciones o distintos niveles de ejecución que sí pueden llevar a que el alumno empiece a rechazar su práctica y empiece a aislarse socialmente.

Rodríguez y Audrain (2005) señalan que los alumnos que muestran dificultades en la práctica de actividad física son los que la conciben como una asignatura exigente. Por el contrario, Scraton (2017) sostiene que el alumnado con buen nivel de ejecución y buen

nivel de autoconcepto será el que tenga entre sus preferidas esta asignatura, manteniendo un concepto positivo del docente que la imparte.

También Hlinka (2017) agrega que el tipo de contexto en el que vive el alumno es un factor determinante en los niveles de práctica de actividad física que pueda llegar a alcanzar y por lo tanto marcará su influencia en el tipo de actividad o deporte a desarrollar. En referencia a esto último, nuestra investigación mostrará que modalidades deportivas son las más practicadas por los alumnos según el contexto en el que viven (urbano, semiurbano o rural).

Garuz (2015) defiende que la importancia de la familia en la etapa adolescente viene a ser determinante a la hora de propiciar al alumno el bienestar necesario y seguridad que le lleven a la práctica placentera de actividad física. La funcionalidad familiar adecuada constituirá uno de los ejes fundamentales en relación a este aspecto, viéndose mermada la atracción hacia el deporte y la actividad física en alumnos con una funcionalidad familiar baja.

Para profundizar en estas ideas y dar soporte teórico al estudio que se presenta en este trabajo de investigación, se exponen a continuación factores relativos a la práctica de actividad física y su relación a la imagen que de sí mismo mantiene el alumnado. Serán aspectos a tener en cuenta, el nivel académico del alumno, el género, la actitud que mantiene hacia la Educación Física y hacia el profesor, la modalidad deportiva practicada..., y todo ello en relación con los aspectos anteriormente citados y con las dimensiones correspondientes al autoconcepto y a la soledad, las cuales quedarán definidas a lo largo de nuestro estudio.

Ante esta circunstancia se hará necesario que el docente sea un gestor de todas estas variables, con la pretensión de poder aportar a sus alumnos y alumnas un ambiente idóneo para la práctica de actividad física y como facilitador de hábitos futuros que les orienten en cómo poder disfrutar de su tiempo libre.

Bajo todas estas premisas, no podremos olvidarnos de tener en cuenta las preferencias del alumnado, lo cual intentamos averiguar con la administración de nuestro cuestionario referente a los temas descritos. A través del mismo, valoramos las

experiencias, conocimientos previos, y sentir de ellos como los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje durante las sesiones de Educación Física que al fin al cabo nos van a dar la información necesaria para llegar a una serie de conclusiones en cuanto a la práctica adolescente de la misma en Andalucía, con el fin de poder elaborar a raíz de los mismos, una serie de mejorar que ayuden al bienestar físico y psicológico de estos adolescentes mientras se educan en los centros docentes y porqué no, para el disfrute de una actividad placentera en sus ratos de ocio y tiempo libre.

La presente tesis doctoral se ha realizado dentro de un contexto educativo y tiene como propósito de estudio el análisis del autoconcepto, la imagen corporal y soledad en el alumnado y su relación con la actividad física en centros educativos andaluces. La motivación que ha motivado emprender dicho estudio viene originada por el hecho de que tras revisar la bibliografía existente acerca de los niveles de autoconcepto y soledad en los adolescentes se ha podido comprobar, que en investigaciones recientes está patente entre la comunidad educativa la preocupación por la presencia en los centros educativos de hechos que desencadenan aislamiento social o bajo autoconcepto. Por ello el tener como herramienta de detección la Educación Física supuso un motivo más para empezar a recorrer este camino.

Habrà que tener en consideración que el término adolescencia está muy ligado al de cambios físicos y sociales en el individuo, por lo que un docente debería tener esto siempre presente a la hora de tener en cuenta los comportamientos y maneras de actuar de los alumnos y alumnas de estas edades.

Las conclusiones en lo referente a la práctica de actividad física en los alumnos y alumnas intervinientes en esta investigación proceden del estudio pormenorizado de una serie de variables que inciden en la misma. Autores como Santos (2015) mantiene la idea de que para conocer el periodo de la adolescencia en un grupo concreto de alumnos es indispensable extraer todos los agentes externos que condicionan el mismo, a través del estudio del contexto sociodemográfico y de los condicionantes familiares que cada uno de los individuos posee.

En la sociedad actual, los avances tecnológicos y sobre todo las redes sociales han hecho que se acreciente el problema de la gran importancia que los adolescentes

muestran por la estética y por imitar conductas de personas famosas que son referentes para ellos. De ahí que muchos de los problemas surgidos en la no aceptación de sí mismos lleven consigo un bajo autoconcepto al no cumplirse las expectativas estéticas creadas en lo que ellos consideran como ideales. Según Morita, Nakajima, Okita, Ishihara, Sagawa, y Yamatsu (2016) esto se manifiesta en la práctica de actividad física en tanto en cuanto esta es concebida por los alumnos como la herramienta que les puede aportar la estética deseada, pero olvidándose casi por completo de los beneficios saludables que en ella están implícitos. Por otra lado, la no aceptación en el grupo de iguales o las diferentes características físicas respecto a los otros miembros del grupo pueden llegar a ocasionar aislamiento social que como consecuencia traiga más casos de alumnos que afirman sentirse solos (Spithoven, Bastin, Bijttebier y Goossens, 2017)

El presente trabajo de investigación se encuentra estructurado en diez capítulos, donde se desarrollan los aspectos necesarios para la realización de un estudio de estas características enumerando los siguientes aspectos:

- El presente capítulo corresponde al primero del trabajo, denominado “**Introducción**”, donde se realiza una aproximación general al tema a desarrollar y se explica la estructura de esta investigación.
- En el segundo capítulo se analizan los principales “**Marco Teórico**”, con base en la revisión bibliográfica realizada, donde se abordan los términos básicos de este trabajo, tales como el autoconcepto, imagen corporal y soledad.
- El tercer capítulo de ellos abarca la “**Justificación y los Objetivos**” del trabajo, presentando además el planteamiento del problema de investigación y las hipótesis formuladas a partir de éste.
- El cuarto capítulo trata acerca de “**Marco Metodológico**” de la investigación, mencionando aspectos metodológicos relevantes como las variables de estudio, el diseño de la investigación, la muestra, el contexto, las técnicas estadísticas utilizadas para satisfacer los objetivos propuestos anteriormente.

- El quinto capítulo, trata del “*Resultados del estudio*”, presentándolos en primer lugar de forma descriptiva de acuerdo a las variables estudiadas y estableciendo las respectivas correlaciones o asociaciones entre las diferentes variables del estudio que permitan responder a la pregunta de investigación y los objetivos planteados. Posteriormente se realiza un análisis de tipo comparativo y se llega finalmente a un modelo de ecuaciones estructurales.
- En el sexto capítulo se realiza la “*Discusión*”, en donde se comentan y discuten los resultados del capítulo anterior desde la perspectiva de diferentes autores y se presenta la interpretación del doctorando a éste respecto.
- En el séptimo capítulo, se presentan las “*Conclusiones*” del trabajo, donde se revisa si se cumplen los objetivos planteados en el inicio de la investigación.
- En el octavo capítulo se plantean las “*Limitaciones del Estudio*”.
- En el noveno capítulo se mencionan las “*Perspectivas Futuras de la investigación*”, con base en la información obtenida y en la experiencia adquirida.
- Finalizando el documento se presenta el décimo capítulo, acerca de las “*Fuentes Bibliográficas*” utilizadas y los “*Anexos*”.



MARCO TEÓRICO

II

II. MARCO TEÓRICO

En este apartado se llevará a cabo una justificación teórica de los términos a tratar en el desarrollo de esta tesis doctoral. Se comenzará describiendo el periodo de la adolescencia como etapa fundamental de la vida y sus características a nivel social y psicológico, teniendo en cuenta que el alumnado que ha intervenido en esta investigación está inmerso en la misma. Posteriormente se profundizará en la descripción del autoconcepto, la imagen corporal y la soledad, como aspectos ligados a la adolescencia. Y por último se definirá la familia y la actividad física, dada la importancia de cada una de ellas en la vida del alumnado de estas edades.

II.1. ADOLESCENCIA

La adolescencia significa un periodo crítico en el desarrollo del ser humano (Zurita, Castro, Álvaro, Rodríguez y Pérez, 2016). En este apartado se realizará una conceptualización de dicho término realizando un repaso por los distintos conceptos a lo largo de la historia y definiéndose las diferentes etapas que se dan en la misma.

II.1.1. EVOLUTIVIDAD

No ha sido tarea fácil el hecho de ubicar el término adolescencia en un marco histórico que tenga en cuenta el mismo desde una perspectiva social y psicológica, ya que ha sido desde hace varias décadas cuando se ha empezado a considerar como una prioridad para especialistas como Hopkins (1982). De la misma forma que Aries (1962) defendía que la adolescencia se integraba con la infancia en el mismo periodo del desarrollo humano hasta el siglo XVIII, y centraba su estudio en las alteraciones producidas en la pubertad, manteniendo a un lado los cambios en cuanto a la faceta psicológica, los cuales vienen a ser tan importantes en lo que respecta al desarrollo de la personalidad. En esta misma línea, Varela (2012) habla de la consecución del desarrollo psicosocial, como ese

momento en el que el individuo se está preparado para afrontar los retos de manera autónoma y con garantías de éxito.

Por estas razones, el periodo adolescente se empieza a tratar de manera específica como tal durante las dos primeras décadas del siglo XX (Kett, 1977), principalmente viendo los tres cambios que se producen, según Bakan (1972):

- La entrada en vigor de la educación obligatoria hasta los 16 años de edad.
- La aprobación y puesta en marcha de leyes que prohibieron el trabajo infantil.
- La fundamentación de procedimientos legales específicos para pubescentes.

Desde el momento en el que el periodo de la adolescencia comienza a considerarse como una etapa independiente, empiezan a surgir distintas aproximaciones a nivel conceptual sobre el término de cara a comprender en qué consiste y cómo afecta a la vida del sujeto. El término adolescencia proviene del verbo latino “*adolescere*”, que significa crecer, madurar y se enmarca en el periodo evolutivo que va desde la niñez hasta el momento en el que la persona alcanza su desarrollo integral, a nivel biológico, psicológico y social (Muñoz, 2000; Varela, 2012).

A inicios del siglo XX son bastantes los autores que definen el concepto. A continuación se presentan las definiciones más relevantes ordenadas de manera cronológica:

- **Hall (1904):** *“Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas”.*
- **Freud (1946):** *“Periodo de desequilibrio psíquico, conflicto emocional y conducta errática”.*
- **Winnicott (1972):** *“En la época de crecimiento de la adolescencia los jóvenes salen, en forma torpe y excéntrica, de la infancia, y se alejan de la dependencia para encaminarse a tientas hacia su condición de adultos. El crecimiento no es una simple tendencia heredada, sino, además, un entrelazamiento de suma complejidad con el ambiente facilitador. Si todavía se puede usar a la familia, se la usa y mucho; y si ya no es posible hacerlo, ni dejarla a un lado (utilización negativa), es preciso que existan pequeñas unidades sociales que contengan el proceso de crecimiento adolescente”*

- **Del Val (1994):** *“Fenómeno psicológico que se ve determinado por la pubertad, pero que no se reduce a ella, y que, además, presenta variaciones en los diferentes medios sociales y en distintas épocas históricas”.*
- **Frydenberg (1997):** *“la adolescencia es un periodo de transición que vive el individuo desde la infancia a la juventud”.*
- **Gutiérrez-Baró y Aneiros-Riba (1999):** *“Es una etapa de la vida que está entre la infancia y la adultez, íntimamente relacionada con ambas, ya que están presentes muchas características de las etapas anteriores con otras nuevas no evidenciadas hasta entonces”*
- **Pérez y Santiago (2002):** *“Es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. No es sólo un periodo de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social”*
- **Castillo (2008):** *“Periodo del desarrollo humano comprendido entre la niñez y la edad adulta durante el cual se presentan los cambios más significativos en la vida de las personas en el orden físico y psíquico”*
- **López, Camuñas, Pascual y Llopis (2011):** *“Periodo que separa la niñez y la adultez”.*
- **Sánchez (2011):** *“Es una etapa trascendental en la vida, en la que se producen cambios corporales y se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales”.*
- **Varela (2012):** *“Una de las etapas más importantes del individuo, fundamentalmente porque, en este periodo, se presentan unas características que no son fáciles de encontrar en otras fases del ciclo vital, como la brevedad y celeridad de los cambios”.*
- **Sousa, Mata y Antao (2013):** *“Periodo que marca la asimilación de la imagen corporal del sujeto adulto y desemboca en la estructuración de la personalidad”.*

Tras las distintas definiciones recogidas anteriormente, se puede ver cómo dicho concepto del término se ha ido modificando con el paso del tiempo. Desde que se inician los primeros estudios al respecto se creía que en la adolescencia solamente influían aspectos de índole biológicos. Con el paso de los años se empieza a tener una

idea más integral del término, teniéndose en cuenta aspectos sociales y cognitivos (Hoare, 1991). Ramos (2010) distingue cuatro áreas en las que se producen cambios en el adolescente: físico o biológico, cognitivo, emocional y social.

Basándose en lo anterior, Erikson (1959) describe como primer hecho fundamental a nivel social en la adolescencia el logro de la identidad propia (Bilsker y Marcia, 1991), que tendrá como propiedad el ser única e individual, aunque influenciada por el aspecto social colectivo. Erikson (1959) creó un término denominado “*moratoria psicosocial*” para referirse a la etapa en la que el joven puede experimentar diversos roles sin tener que decantarse por ninguno.

De esta manera el individuo tendrá la posibilidad de preparar responsabilidades típicas a desempeñar en la vida adulta, como el trabajo, la familia y la sociedad en general.

Este autor mantiene que la durabilidad de la etapa adolescente y el posterior enfrentamiento emocional dependerá de la mencionada moratoria, la cual es diferente en cada sociedad.

Manteniendo la misma línea creada por Erikson está la propuesta de Havighurst (1972), que tiene en cuenta las demandas de la sociedad junto a las necesidades de la persona. A esta teoría le dan forma las “*tareas del desarrollo*”, que serán esas competencias, capacidades y destrezas que el individuo tendrá que adquirir en cada etapa de su vida y que le llevarán a alcanzar una completa maduración personal, y por lo tanto lo capacitarán para responder de forma satisfactoria a las necesidades que plantea la sociedad (Muñoz, 2000). Un fracaso en el dominio de dichas tareas, supondrá rechazo por parte de la sociedad, generará ansiedad e insuficiencia para funcionar como una persona madura. Havighurst (1972), realizó una descripción de las siguientes tareas psicosociales:

- Aceptar el físico propio y utilizar de manera eficaz su propio cuerpo.
- Lograr independencia emocional de los padres y otros adultos.
- Lograr un rol social- sexual masculino o femenino.
- Formar relaciones nuevas y más maduras con compañeros de su edad y de ambos sexos.
- Desear y alcanzar una conducta socialmente responsable.

- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético para guiar su conducta.
- Prepararse para una carrera económica.
- Prepararse para el matrimonio y la vida familiar.

Para este autor es indispensable que tanto la familia como los docentes conozcan las tareas descritas anteriormente, con el fin de poder facilitar al adolescente una serie de pautas precisas y certeras en base a lo que el resto de personas esperarán de ellos.

Otro concepto que se sale de los cambios meramente biológicos es el enfoque cognitivo y evolutivo. En el mismo se identifica a la persona como capaz de reorganizar sus capacidades intelectuales y cognitivas a la vez que utiliza su pensamiento formal, llevándole a pensar también de manera abstracta, planteándose hipótesis, llevándolas a cabo, valorando diversas opiniones o estimando la realidad a partir de lo posible (Inhelder y Piaget, 1955).

En la actualidad, estudios como los de Laborde, Guillén, y Watson (2017) proponen parámetros que dan forma a esta dimensión evolutiva y cognitiva, como pueden ser la conciencia de uno mismo o la autorregulación, que permite en la persona el poder controlar y reconducir los impulsos y estados de ánimo, o el aspecto motivacional, que trata de generar en la persona una situación donde se busquen las metas y no fijarse tanto en los obstáculos. Esta concepción plantea el inconveniente de no ser tan evidente para los observadores (Echevarría y López, 2011), debido a la celeridad con la que se produce el desarrollo de la persona y también a su irregularidad y falta de experiencia durante el mismo.

Queda de manifiesto que existe variedad de aproximaciones al término de adolescencia en lo que respecta al campo científico, y en la que cada tendencia aporta características importantes que son precursoras para la elaboración de posteriores investigaciones que amplíen lo conseguido.

II.1.2. CAMBIOS EVOLUTIVOS EN EL ADOLESCENTE: A NIVEL FÍSICO, PSICOLÓGICO Y SOCIAL

Como se ha podido apreciar, el término de adolescencia y el de pubertad mantienen estrecha relación en lo que respecta a los cambios que pueden surgir en esta etapa de la vida.

Por este motivo, se considera fundamental el hecho de aclarar el término pubertad como paso previo a describir las etapas evolutivas de la adolescencia. Teniendo en cuenta a Muñoz y Calvo (2011), esta etapa representa la fase o el periodo de transición entre la infancia y la edad adulta, en la cual se originan importantes cambios físicos, psicológicos, funcionales y relacionales. Dicho término procede del latín “*pubertas*”, que significa edad de la madurez, considerándose la primera fase de la adolescencia.

En dicha etapa la persona experimenta una serie de cambios fisiológicos en un corto periodo de tiempo, produciéndose la maduración del sistema reproductor. El aspecto corporal cambia debido a las alteraciones del sistema hormonal, existiendo la posibilidad de apreciar grandes cambios en lo que respecta a inicio y duración (Eichorn, 1975).

El inicio de estos cambios y su evolución o durabilidad están en función del sexo (Bretón, Zurita, y Cepero, 2016). Es común en ambos el que se produzca un acentuado crecimiento en el cuerpo en lo que respecta a la estatura y al peso, lo que se suele identificar como “*estirón*”, y que durará dos años aproximadamente. En los chicos comenzará a los 10-11 años de edad, pudiéndose retrasar hasta los 16 años, aunque como norma general se da a los 13 años, alcanzando su crecimiento máximo a los 14 años. Después de esta edad el crecimiento se llevará a cabo de manera más gradual.

En el caso de las chicas, comenzará a los 7-8 años, pudiéndose atrasar hasta los 11-12 años (Coleman y Hendry, 2003; Mussen, Conger y Kagan, 1982). Como se puede apreciar tras lo descrito anteriormente, las chicas desarrollan entre un año y dos años antes que los chicos. Sin embargo, la diferencia de tiempo entre los cambios corporales masculinos (órganos genitales) y femeninos (pecho) es de tan sólo unos meses

(Finkelstein, 1980). Una de las modificaciones que se detecta a simple vista en los chicos es la aparición de barba y el cambio en la voz.

Desde un punto de vista fisiológico, todos estos cambios mencionados son producidos debido a un aumento de estrógenos y testosterona en ambos sexos. En los chicos, la hormona predominante será la testosterona, la cual aumenta hasta 18 veces el valor que tenía en la infancia. En las chicas serán los estrógenos, los cuales se multiplican por 8 (Malina y Bouchard, 1991).

Es significativa la percepción que mantienen los adolescentes en cuanto a su proceso de madurez, ya que afecta a diversas dimensiones del ajuste psicosocial (Buchanan, 1991; González y Tourón, 1992; Harter, 1999; López, Camuñas, Pascual y Llopis, 2011). Según Siegel (1982), las transformaciones físicas acarrearán una serie de impactos sobre los pubescentes:

- Hay un aumento de la toma de consciencia e interés por los aspectos relacionados con el cuerpo, debido al desarrollo cognitivo producido en estas edades.
- Se muestra más atención por la apariencia física.
- Existe un vínculo estrecho entre atractivo físico y aceptación social, estando mejor considerados socialmente aquellos adolescentes bien parecidos.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es el de la actividad sexual en la etapa adolescente, la cual viene a ser una práctica que se traduce también en un aumento de autonomía e identidad, de autovaloración como ser seductor y una mejora en la capacidad para relacionarse con su grupo de iguales. Desafortunadamente, muchos de los adolescentes no se encuentran preparados aún a nivel mental para la actividad sexual, generando esto último diversos problemas (Fierro, 1998). En este sentido, la familia ejerce un papel fundamental a la hora de asesorar a sus hijos correctamente en cuanto a la sexualidad y el género, en lo que respecta a roles sexuales, reparto de poder o el trato adecuado entre hombres y mujeres.

Por este motivo, los hábitos adquiridos por familiares así como por las personas del entorno cercano al joven, influyen para afianzar, apoyar o suprimir su patrón de conducta (Londoño, 2010; Ruiz y Ruiz, 2011). Si esto no fuese así, estos serán

advertidos por su grupo de iguales, siendo la información menos certera (Kraft, 1993), además de no hallar las directrices necesarias en caso de encontrarse en una situación delicada (Coleman y Hendry, 2003).

En referencia a los cambios psicológicos, desde inicios del siglo XX se venía manteniendo la idea de que la adolescencia era una etapa de desorden interno, pero esta hipótesis ha tenido gran cantidad de críticas durante el paso de los años, entre otras las que justificaban que los estudios que la argumentaban estaban basados en adolescentes con problemas de tipo psiquiátrico (Offer, Ostrov y Howard, 1984).

Lo que sí es cierto es que son numerosos los estudios a día de hoy que recogen el efecto negativo del estrés y la ansiedad en esta etapa, y sus efectos adversos a nivel social y académico (Delgado, Inglés, y García, 2014).

Anteriormente a todo esto, las investigaciones llevadas a cabo se realizaron con una muestra de adolescentes que no presentaba patología alguna (Offer, 1969), y consideraban que aunque esta etapa de la vida se presta a complicaciones de índole psicológico para el individuo, los cambios que en ella se experimentan hacen referencia a las demandas en lo que a habilidad se refiere para ajustar sus autoevaluaciones con la información que reciben de sí mismos. Dichos cambios afectarán al individuo, por lo que necesitará de un tiempo para aceptar esas transformaciones y crear su propia identidad, la cual será más o menos adecuada en función de las influencias que recibidas (León, 2013).

La autoevaluación que los adolescentes llevan a cabo de su imagen corporal puede llegar a incidir en su autoestima, lo cual se podrá observar de forma más clara en las chicas ya que son más exigentes en la valoración de su físico (Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012).

En esta etapa del desarrollo, generalmente, el aspecto físico está vinculado a la altura en los chicos y el peso en las chicas (Alsaker y Flamer, 2003). Algunas investigaciones reflejan como los chicos que maduran precozmente se sienten satisfechos con su estatura y cuerpo (Simmons y Blyth, 1987). Sin embargo, las chicas que se encuentran en la misma situación no tienen una percepción positiva de su imagen (Duke, Ritter, Dornbusch, Gross y Carlsmith, 1985). Otras investigaciones como Stattin y Magnusson

(1990) y Alsaker (1997) afirman que los adolescentes, varones y mujeres, que maduraban prematuramente, mostraban más síntomas psicosomáticos que el resto de sus pares. No obstante, todo ello va a depender en gran medida de contexto social y cultural en el que nos encontremos.

Otro aspecto a tener muy en cuenta en la adolescencia sería el comportamiento del individuo. En algunos estudios llevados a cabo se puede ver como las chicas que maduran de forma temprana muestran una puntuación más elevada en problemas conductuales en la escuela que el resto (Simmons y Blyth, 1987). Se puede aceptar que una maduración temprana puede provocar una gran fisura entre la maduración real y perspectiva de otros. En el ámbito escolar, esto puede acarrear más problemas, como la disminución en la paciencia (Moffit, 1993). Por el contrario, Duke et al. (1985) y Alsaker (1997), no opinan de la misma manera en lo que respecta al ajuste escolar.

En este sentido James y Javaloyes (2001); Magnusson, Stattin y Allen (1986); y Silbereisen y Kracke (1993), encontraron un vínculo claro entre maduración precoz y quebrantamiento de normas por parte de las chicas entre otros, así como un aumento en el consumo de sustancias nocivas (Zurita et al, 2018), ofensas y hurtos. A su vez, estas chicas suelen relacionarse con varones mayores que ellos y de maduración a tiempo e incluso tardía, presentando las mismas características que ellas.

Aunque todos estos estudios revelan una perspectiva clara, el hecho de que una persona madure a destiempo, sea de manera temprana o tardía, no significa tajantemente que ello conlleve problemas conductuales, ya que ni todos los individuos son idénticos, ni las culturas son iguales ni cada pubescente asimila este gran engranaje de cambios de la misma manera (Marcos, 2010).

Se debe resaltar también que al igual que se manifiestan cambios en las dimensiones física, psicológica y comportamental, también se aprecian transformaciones en la esfera social y de personalidad. En esta etapa, el grupo de iguales posee un gran poder de influencia al mismo tiempo que la familia a ser reevaluada críticamente (Musitu y Cava, 2001). No obstante, tanto uno como otros, incidirán de manera significativa en el autoestima del individuo en dicha etapa. Según Harter (1999) es de vital importancia

conocer bien el desarrollo del autoconcepto y autoestima, con objeto de obtener una adecuada comodidad psicosocial.

Es una etapa de la vida en la que el adolescente tendrá su propia organización social, diferente de la niñez y adultez. Según Moreno (1997), el desequilibrio en este periodo es un aspecto determinante de la adolescencia-juventud. Basándonos en el estudio de Havighurst (1972), el pubescente tendrá que llevar a cabo una serie de tareas evolutivas para llegar a ser una persona social y psicológicamente competente. Dichas tareas serían:

- Llevar a cabo relaciones maduras con compañeros de su edad y de ambos sexos.
- Decidir el papel social a desempeñar, ya sea masculino o femenino.
- Aceptar su imagen corporal y utilizar su cuerpo de manera eficiente.
- Ser independientes emocionalmente con respecto a los padres y otros adultos.
- Estar preparados para el matrimonio y una vida familiar.
- Prepararse para una carrera económica.
- Desarrollar una ideología.
- Tener una conducta responsable de cara a la sociedad.

Todas estas metas citadas no tienen por qué conseguirse de manera conjunta ni en un tiempo determinado, pero sí que es verdad que en nuestra sociedad actual el tiempo para alcanzarlas se ha alargado, ya que cada vez es más complicado incorporarse a la vida adulta, debido a la dificultad de encontrar trabajo y alcanzar independencia económica y por lo tanto personal.

Según Moreno (1997), la sociedad define claramente las metas para el adolescente pero sin embargo no favorece la consecución de las mismas.

Se puede apreciar como durante la adolescencia, además de las transformaciones físicas, psicológicas y sociales, se producen otras, en las que emergen las relaciones familiares, las cuales han cambiado bastante en las últimas décadas de manera inherente a la sociedad.

II.1.3. TIPOS DE ADOLESCENCIA: ETAPAS

Tras lo visto hasta aquí referente al término de adolescencia se hace patente la necesidad de asimilar y consolidar un concepto del mismo que tenga carácter dinámico y que sea aún más completo, que llegue a incluir elementos modificables como los socio-históricos y culturales y que a su vez no descuide en ningún momento los psicológicos referentes a pensamientos, emociones, sensaciones y sentimientos, todos ellos bajo el amparo de la psicología ecológica (Muñoz, 2000). Todos estos aspectos reseñados se harán notables si se analizan las etapas y tipos de adolescencia.

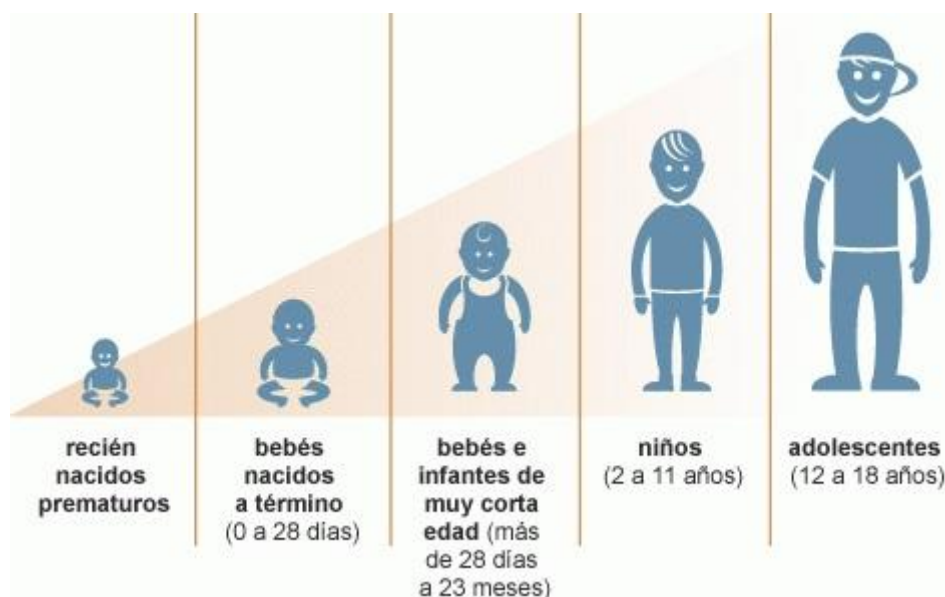


Figura II.1. Inicio etapa de la Adolescencia (12 a los 18 años)

En lo que se refiere a ellas, se ha establecido la franja entre los 12 y los 18 años, aunque este periodo parece estar prolongándose en la sociedad actual, llegando a incluir a personas con 21 años de edad. Dicho periodo se suele dividir en 3 etapas (Buelga, Cava y Musitu ,2012; Palacios, Marchesi y Coll, 2009).

- **Primera adolescencia:** comprendida entre los 12 y los 14 años. En la misma se producen los cambios más relevantes a nivel psicológico y biológico.
- **Adolescencia media:** entre los 15 y los 17 años. Se caracteriza por frecuentes y fuertes cambios del estado de ánimo. El nivel de autoconsciencia en esta edad es elevado, por lo que le conceden gran importancia a la imagen que los demás perciban de ellos.

- **Adolescencia tardía:** de los 18 a los 20 años. Se distingue por darse en ella conductas de riesgo tales como el consumo de alcohol y drogas, conducción imprudente y relaciones sexuales de riesgo.
Otra clasificación alternativa a la anterior sería la que ofrece Muñoz y Martí (2008) y Ramos (2010), los cuales distinguen tres etapas:
- **Adolescencia inicial o pubertad:** la cual estaría comprendida entre la edad de los 11 a los 13 años en las chicas, y de los 12 a los 14 años en los chicos. En ella la mayoría de los cambios que se producen son físicos y biológicos.
- **Adolescencia media:** situada entre los 13 a los 16 años en las chicas y de los 14 a los 17 años en chicos. En la misma se produce ante todo un desarrollo a nivel mental, afectivo y social. Se aumentan las conductas de riesgo, siendo habituales los cambios de ánimo de manera brusca.
- **Adolescencia superior:** comprendía entre los 16 a los 20 años en chicas y de los 17 a los 21 en chicos. En ella la toma de decisiones cobra bastante importancia ya que se empiezan a asumir perspectivas de futuro, y la persona goza de mayor autodomínio.

Otro autor como es Arnett (2000) incluye una cuarta etapa a la que él denomina adultez emergente que va desde los 20 a los 30 años, creada por la prolongación de la estancia en el hogar parental donde aún no se asumen roles y responsabilidades de adultos de forma completa.

A pesar de que establecer edades para cada etapa, resulta algo orientativo, lo que sí es evidente es la diferencia que se da en cuanto a sexos, ya que las chicas se desarrollan de forma más rápida que los chicos, tanto a nivel físico como en la formación de la propia identidad (Zacarés, Iborra y Tomás, 2009).

II.2. AUTOCONCEPTO

Para este segundo punto del marco teórico se realizará un estudio por la distintas definiciones del término autoconcepto a lo largo de la historia, para ello se describirán los principales modelos teóricos que lo desarrollan, así como los tipos que existen del mismo y el estado actual en lo que respecta a su importancia en nuestros días. Todo ello

teniendo muy presente que desde la actividad física se puede intervenir directamente en todas las facetas del mismo (Zurita, Castro, Álvaro, Rodríguez, y Pérez, 2016).

II.2.1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Se intentará profundizar en el conocimiento de este término que viene a ser de gran importancia a lo largo de la vida de las personas. A su vez, se pretende mostrar su campo de acción y establecer las diferencias que pueden existir respecto a otros conceptos parecidos en cuanto a su contenido. Tras la revisión bibliográfica realizada se observa que existen muchos trabajos e investigaciones referentes a este concepto pero no tanto un consenso en cuanto a la unificación de los mismos en un intento de conformar un concepto sólido y estable.

Para James Baldwin (1897) el término self no puede ser construido sin la sociedad que rodea a la persona ya que es la propia persona la que evolucionará siguiendo las pautas de lo que ve en otras personas, por tanto a través de imitarlas. Este autor mantiene que se actúa en referencia a la sociedad colindante desde que uno es niño y que la capacidad del ser humano a la hora de realizar imitaciones es prácticamente ilimitada.

De gran importancia será la figura de Williams James (1842-1910) quien sería considerado como el primer psicólogo que elaboró una teoría referente al autoconcepto en su libro *“The Principles of Psychology”* de 1890, el cual serviría de base para investigaciones posteriores, Coley (1902) y Mead (1934), hasta las concepciones europeas de estos últimos años en las que el término se vincula con la conciencia de sí mismo y la representación al respecto (Castro, 2013).

En el siglo XX, no sería hasta inicios de la década de los 70 cuando el término se empezó a vincular con otros términos afines, de esta forma, Shavelson, Hubner y Stanton (1976) conceptualiza el autoconcepto como *“la percepción que la persona tiene de sí misma”* Rosenberg (1979) incluiría a esa definición los pensamientos y sentimientos que se desprenden como consecuencia de lo anterior. Ambas nociones marcarían las pautas para citar este concepto y para su estudio posterior, puesto que se

pretende conocer mejor el mismo en lo que respecta a nociones cognitivas y de la evaluación de la propia persona.

Estudiando a Moreno (2004), los inicios del término autoconcepto surgieron y se crearon inconscientemente en la civilización Griega, pero son conceptos como los de William James en 1892 y su profundización en el mismo los que marcarían tendencia y la siguen marcando en la actualidad, en lo que respecta al término en la adolescencia (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005) y a su influencia en este periodo crítico del desarrollo humano (Regal y Videra, 2013; Zurita et al., 2016).

James dio forma a una teoría de autoconcepto que actualmente sigue muy presente y que se estructura en cuatro pilares importantes:

- La diferenciación entre el concepto de “Yo” y el de “Mí”.
- El carácter polifacético y jerarquizado del autoconcepto.
- Los debates surgidos referentes a los distintos “Mis”.
- La concepción del término autoestima vinculado a lo que la persona llega a lograr en su vida y lo que realmente quería lograr.

Este autor definiría también el Yo, para referirse a esa parcela de cada persona por la cual se conciben las experiencias desde un punto de vista subjetivo, estableciéndose también otras forma de conocerse a sí mismo y por las que se estudiará la continuidad de sus aspectos personales en el tiempo, y por las que el carácter singular de lo vivido le llevará a ser singular en cuanto a su persona.

James (1980) también definió el Mí haciendo referencia al sumatorio de todo lo que puede englobar una persona en sí misma. A raíz de esto, el Self (uno mismo) quedaría dividido en tres partes:

- El **self material**, donde quedaría incluido el self corporal y lo que el Yo entiende como conquistas de él mismo.
- El **self social**, abarcaría lo que entienden los demás como peculiaridades del self, es decir, tantas versiones del mismo como personas lo interpreten.

- **Self espiritual**, vendría a ser de índole interno, y formado por los pensamientos, reflexiones y formas de juzgar moralmente, las cuales vienen a identificarse como más duraderos en el tiempo.

Esta dimensionalidad del término self no se termina ahí, ya que este autor le concede una serie de jerarquías a cada una de sus dimensiones, siendo la base el self material, para pasar posteriormente al self de carácter social y ocupando la punta del iceberg el self espiritual.

Otro autor como es Cooley (1922) dio forma a una versión del autoconcepto basada en la mirada que tenemos ante un espejo. Las personas que conforman el contexto de esa persona vienen a desempeñar una función de espejo de índole social en la que la persona se verá reflejada, recurriendo a este a la hora de intentar conocer la opinión que se tiene de ella. Siguiendo con este autor, se puede apreciar cómo se distinguen tres elementos principales a la hora de describir el término autoconcepto:

- El concepto que se tiene de la imagen que se da hacia otras personas.
- El concepto que se mantiene respecto al valor que dan las otras personas a la imagen de uno mismo hacia ellas.
- Los sentimientos que pueden resultar de todo lo anterior.

Con todo ello, se podría afirmar que si la persona obtiene un feedback positivo en cuanto al valor que las otras personas le dan, esto producirá una alegría argumentada. Por el contrario, obtener una información negativa de cómo es percibida por los demás puede suponer un estado de malestar o daño en ella.

Mead (1934), realizaría una amplia profundización en el término del self desarrollado por Cooley (1922), pero en este caso basándose en su parcela social. Su trabajo fue encaminándose hacia estudios donde poder comprobar que el autoconcepto es un término de origen y final social, siendo el lenguaje el eje vertebrador que le da forma.

En estos tiempos que corren, donde la sociedad tiende a evolucionar hacia la globalización, se debe contribuir o al menos intentar que los aprendizajes propuestos por y para los alumnos y alumnas les preparen para hacer frente a las situaciones con las

que se van a encontrar tanto en la escuela como fuera de ella. Sabiendo que, en dicha sociedad, la imagen que se tiene de sí mismo y su influencia a nivel psicológico, son dos variables que condicionan la vida de la persona en todas sus dimensiones (González, Martínez, Moreno, Muros, Viciano, Zurita, 2017).

En cuanto al concepto de *Mi*, Mead lo refleja en sus investigaciones como las formas de actuación de las personas que se tienen alrededor y cómo esas actuaciones son interiorizadas por el que las percibe, dando lugar a normas, valores y formas de proceder para esa persona. Sin embargo el *Yo* lo integrarían para este autor todo el conjunto de dotes artísticas y creativas que tenga la persona, y con ellas, su aportación a esa sociedad que le rodea.

Los autores citados anteriormente, tanto Cooley (1922) como Mead (1934), constituyeron una enorme aportación al término de autoconcepto, pero no fue hasta la década de los años 60 cuando se empieza a recuperar el término en referencia a que esa imagen de sí mismo sirviese como base de las posibles conductas del individuo a nivel social.

Autores como Maslow (1954) o Erikson (1968) retomarían el concepto del *self* pero en esta ocasión desde un punto de vista de la salud personal del individuo, y como pieza clave para ella. Alcanza máximo esplendor lo anteriormente descrito con el trabajo de Bandura (1977) y su especialización en el aprendizaje de la persona desde la parcela social. Con aportaciones de otros conceptos que le dan forma y que vienen a dar más valor aún a su repercusión.

Desde una perspectiva cognitiva, sería a partir de la década de los 60 cuando comienzan los trabajos en los que diversos autores, como pueden ser Neisser (1976) o Markus (1977) recogen las maneras en las que la persona procesa la información que le llega de su entorno, la manera que tiene de adquirirla e interiorizarla, y de seleccionar la que verdaderamente es importante para cada uno. Se empezará a considerar el *self* como una forma de la persona para ordenarse a sí mismo en cuanto al conocimiento y el aprendizaje que obtiene.

II.2.2. CONCEPTO

Como se ha podido apreciar en lo que respecta a sus inicios como término, las facetas a la hora de definir el autoconcepto son muy numerosas, de tal forma que al ser tan compleja y global su definición ha llegado a causar ciertos problemas en cuanto a poder delimitar los frentes de actuación del mismo. Autores como Byrne (1996) recogieron en sus estudios este hecho, y dejan claro que ante la aparición de otros conceptos similares, se dificulta no solo delimitar el campo de actuación del autoconcepto sino también el de sus parecidos.

Al no existir hasta este momento una definición que sea aceptada por todas las personas que se dedican a su estudio, existen variedad de acepciones al respecto, de las cuales se recogen aquí algunas de ellas que se han creído más acordes al concepto estudiado en el desarrollo de esta tesis doctoral.

- Deutsch y Krauss (1970) resaltan que la concepción de uno mismo procede del esquema cognitivo como sistema y que conforma una relación entre el propio individuo y su medio social.
- Rosenberg (1979) define este concepto como *“una totalidad, integrada por sentimientos y formas de pensar de cada persona hacia sí mismo.”*
- Wylie (1979) desarrolla un concepto del término basado en la cognición y evaluación de sí mismo como un yo ideal para sí y para los demás.
- Torres (2003), más recientemente viene a definirlo como *“valor de los más importantes en la vida de la persona ya que significa un muestrario de peculiaridades propias de la persona que le harán conocerse aún más y mejor a medida que va creciendo y desarrollándose.”*

A pesar de la gran cantidad de definiciones existentes, su estructura y valor queda de manifiesto y permanece inalterado siendo las aportaciones estudiadas una manera de dar aún más importancia al término y a su polifacética estructura.

Podemos comprobar por lo descrito hasta ahora como las teorías sobre el autoconcepto siguen un carácter y un interés individual a lo largo de la historia, en esta línea Craven

(2008) viene a recoger como a nivel sociológico el yo supondría una autopercepción que obtiene su forma mediante las experiencias e interacciones con el ambiente que rodea al individuo y sobre todo con las valoraciones que se reflejan en otras personas. Por este motivo, el autoconcepto vendría a significar la imagen que se tiene de sí mismo, de una manera específica integrando los sentimientos, las formas de actuación, la habilidad personal o la propia apariencia. Factores todos ellos, que se suelen utilizar a veces como sinónimos.

Al ser una característica vinculada a la persona desde que nace, tendrá una serie de repercusiones como pueden ser los juicios de valor que la persona realiza hacia sí misma. Barrios (2002) detalla que el término autoconcepto ha supuesto gran interés desde tiempos muy lejanos para muchos psicólogos y psiquiatras, pero no será hasta finales de la década de los años 80 cuando el interés por este término sea más de corte clínico y emocional, entendiéndose como un constructo formado mediante la experiencia de la persona hacia sí misma y hacia las ideas que se tienen de otras personas que están en su ámbito social más cercano. A su vez, mantiene la idea de que los estereotipos tienen un papel muy importante aquí a la hora de organizar, o intentar explicar las conductas propias.

Siguiendo en el marco comentado hasta ahora, se entiende el autoconcepto como un factor que está en continuo moldeamiento desde que nacemos y que supondrá un elemento básico a la hora de conformar la personalidad del individuo, de tal forma que bien encauzado, ayudará a la persona a saber cómo es y hacia dónde se quiere dirigir. Con ello intentará dar sentido a su vida y se crearán las denominadas metas personales que de tan distintas raíces pueden surgir. Metas personales de corte laboral, afectivo, deportivo, lúdico...

Ante todas estas definiciones recogidas anteriormente se puede apreciar que el autoconcepto es básico como fuente de la personalidad propia del individuo viendo que se tendrá un doble rol en su desarrollo personal, ya que por un lado tendrá el papel de conocerse a sí mismo pero también el de actor pensante hacia su imagen y hacia la idea que tienen de él los demás.

Linch (2009) hace una definición de autoconcepto como un conjunto de reglas por las que se procesa la información que dará forma a la conducta en cada persona y centra su mirada en las consecuencias negativas que sobre en la edad infantil tendrá cuando esas reglas no son entendidas como ideales. Se entiende este hecho como desencadenante de la ansiedad y el estrés. Según esto anterior, Carbajal (2014) sostiene que el autoconcepto abarca las opiniones que la persona tiene de sí misma, por lo tanto es fundamental para su personalidad, y que servirá de referente para las experiencias venideras. Defiende este autor también que será clave a la hora de conformar las cualidades y experiencias en la vida de cada persona.

Woolfolk (2002) detalla que el termino autoconcepto adquiere forma gracias a la continua evaluación que los niños realizan de sí mismos en las diferentes situaciones de su vida, bien sea en casa, en la escuela o el barrio. Mantiene una concepción del término de carácter dinámico al ir cambiando debido a las nuevas experiencias que se van sumando. Por tanto, en continuo desarrollo gracias a la experiencia social, dotándose cada vez más de seguridad e integridad. En los últimos años, son numerosos los estudios que vinculan directamente el autoconcepto y la inteligencia emocional con la actividad física desde una visión psicológica (Bretón, Cepero y Zurita, 2017).

Se entiende desde esta perspectiva que la construcción del autoconcepto se empieza a formar a edades muy tempranas, aproximadamente al año y medio de vida, resaltándose que en la calidad de las relaciones sociales que se tengan desde pequeño estará uno de los elementos importantes para que esté se desarrolle de manera efectiva. Al depender la valía en el niño de sus sentimientos vinculados a su seguridad emocional obtenida al satisfacer sus necesidades, se requerirá que logre una percepción de sí mismo como aceptado y acorde al valor que se da.

De la misma forma, se podrá apreciar como esta persona elaborará normas respecto a ese conocimiento interior y no tanto por lo que ve en los demás. López (2002) se refiere al autoconcepto como integrante de la autoestima, en términos de concepciones que junto a las imágenes creadas por la propia persona van a influir en los comportamientos de esta en su día a día, y también de las formas de interpretar la realidad, ya que esto será clave a la hora de resolver problemas que le surjan, conformando con ello su autoestima. Por ello, entiende que, la persona que se acepta a sí misma será

independiente ya que interiorizará una serie de imágenes que le salen del interior, y convivirá con su realidad diaria de manera asertiva, disfrutando de la vida.



Figura II.2 Autoconcepto como elemento formador de la autoestima según López (2002)

Hoy día, otro de los aspectos interesantes a matizar respecto al autoconcepto sería el análisis de sus diferencias cuando hablamos de igualdad de género o aspectos que van relacionados a estudiar de qué manera se da en chicos o chicas (Amezcuca y Membrilla,2000). En este sentido, Laparra (2003) hace una síntesis del papel que en la juventud tienen las estereotipias, y se puede apreciar que aunque ha evolucionado bastante la sociedad en temas de igualdad, aún queda mucho que hacer. Y más teniendo en cuenta que cada niño crece y se desarrolla dentro de su familia de una manera distinta a otras.

Autores como Gabelko (2005) o Amezcuca y Membrilla (2000) han estudiado las diferencias de género observadas en el término de autoconcepto, resaltando que son notables las diferencias entre el autoconcepto de los niños y niñas, en sectores como el académico, social o el que hace mención a las emociones. Estos investigadores llevaron a cabo un estudio en el que dejaba patente que las niñas estaban sometidas a un estrés mayor, y que este hecho podía significar y desencadenar a medio y corto plazo casos de depresión debido a una autoestima baja.

A su vez, Ancheta (2007) llega a la conclusión de que son muchos los estudios realizados en cuanto al autoconcepto de género, sobre todo los plasmados durante la

última década del siglo XX y la primera del actual, y para ello se ha utilizado distintos contextos en los que se estudiaba a niños y niñas y las sensaciones y reacciones propiciadas por los mismos.

A su vez, se recogen como interesantes las opiniones que en niños y adolescentes dan en cuanto a ver qué imagen tienen ellas de ellos y al contrario. Según Álvaro (2015), el autoconcepto general, tanto en niños como en niñas, es más consistente y sólido (estable), y las dimensiones que lo componen son más flexibles, estando influenciadas por las experiencias vitales.

Antes de concluir este repaso por las distintas definiciones de autoconcepto a lo largo de la historia se hace interesante reflejar la importancia de este en cada etapa de la persona incluida la perteneciente al periodo adolescente (Castro, 2013; Harter, 1999)

II.2.3. ETAPAS DEL AUTOCONCEPTO

En este apartado quedarán definidas las etapas en cuanto a la evolución del sujeto y la incidencia del concepto en el periodo de años pertenecientes a la adolescencia. Para Harter (1990) el autoconcepto queda dividido en varias etapas:

- **La de la etapa temprana, hasta los 4 años de edad:** en la que se da la autodescripción sin tener relación con la conducta o la competencia en el niño (Fischer, 1980; Damon y Hart, 1988). Suelen ser autodescripciones inventadas y de corte positivo (Frey y Ruble, 1985). Es una etapa en la que el niño no reconoce estar en algunos momentos triste o alegre, amable o enfadado. Por lo que se hace muy complicado que sea capaz de elaborar un mínimo término de autoconcepto aunque en diferentes momentos pueda hacer manifestaciones de una autoestima alta o baja (Castro, 2013; Haltiwanger, 1989; Harter, 2006).
- **La etapa media, hasta los 7 años de edad:** en esta etapa se da la autodescripción positiva, incluso la sobreestimación en algunas acciones realizadas. A pesar de ir ya relacionando varios conceptos que en teoría no se presentan juntos, el niño es capaz aún de crear conceptos globales en cuanto a su capacidad o talento y sus posibilidades de éxito o fracaso (Varela, 2012). En esta etapa, ya se comienza

conscientemente a ver que los demás pueden realizar evaluaciones respecto a otras personas, incluidas las de sí mismo. Pero todavía no son capaces de interiorizar esos juicios de valor hacia ellos (Castro, 2013; Sánchez, 2011).

- **La etapa de infancia tardía, hasta los 11 años:** en esta etapa existe una evolución cognitiva bastante importante, y eso va a recaer en la personalidad del niño a la hora de describir el self. Es la fase de las denominadas “etiquetas” con ejemplos como: es listo el que obtiene un 10 en un examen, es creativo el que sabe dibujar muy bien,... (Fischer, 1980; Siegler, 1991), a su vez, empiezan a realizar valoraciones cada vez más completas de ellos mismos (Harter, 1990). Ello ayuda significativamente a que se empiecen a saber interiorizar la evaluación que los demás pueden realizar de él, momento en el que comienza la creación del autoconcepto (Fernández, 2012).
- **La etapa del autoconcepto en la adolescencia:** en esta etapa se siguen dando las autodescripciones, pero formadas en este caso por caracteres que les ayudan en sus relaciones sociales y en las experiencias venideras (Castro, 2013). Para Damon y Hart (1998), en esta fase también se desarrollan las habilidades académicas y la relación de las mismas en cuanto a su proyección en cuanto a su personalidad y los estados de ánimo.

Se producen en ella hasta varios autoconceptos, también conocidos como “*selves*” que van a estar en función siempre del contexto social. De ahí que se pueda crear un self con su madre, con el padre, y con los amigos, y todo ello mezclado con distintas funciones, como la de divertirse, estudiar (Griffin, Chassin y Young, 1981; Sánchez, 2011; Sosa, 2014).

En esta etapa se interioriza también esa capacidad por la cual se pueden llegar a integrar varias descripciones sobre uno mismo siendo estás ya de carácter más complejo (Bernal, 2006; Flavell, 1999). Todo ello es conocido como la integración del autoconcepto, momento en el que también se realizan generalizaciones de manera abstracta en cuanto al self, las cuales suelen ser no observables e inciertas.

En aquellas descripciones abstractas que el adolescente puede llegar a hacer de sí mismo, suelen dejarse al margen la parte que se va a observar y aquella que es concreta, y se tenderá a la distorsión. Por este motivo suele ser más complicado darse cuenta del

autoconcepto que el adolescente posee, por ser también menos real. Y como consecuencia de todo esto podrían desatarse lo que conocemos como conductas de rebeldía propias de esta etapa de la vida de la persona (Vilariño, 2013).

En dicha etapa, aun no se lograrán esas habilidades que suelen ser básicas para conseguir el pensamiento hipotético-deductivo en cuanto al self. Los jóvenes de estas edades pueden tener diversas ideas respecto al mismo, pero aún no tienen la capacidad de ver cuáles son las ideales o correctas, hecho este que puede conducirles en ocasiones a realizar autopercepciones que son distorsionadas (León, 2013). Conceptualizar de esta forma el self puede llegar a crear representaciones muy diversas entre ellas, dificultando la formación de una idea de sí mismo como ser adolescente (Fierro, 1991; Fischer, 1980).

II.2.4. DIFERENTES MODELOS TEÓRICOS

No es hasta llegar al último cuarto del siglo XX cuando se produce un cambio en la forma de estudiar el autoconcepto, pasándose a plantearlo desde una manera multidisciplinar. Hasta este momento la gran mayoría de medios para evaluarlo eran meramente unidimensionales y creados solamente para evaluar este concepto en un ámbito de la vida de la persona. Surgirían las concepciones de los modelos de carácter unidimensional y los multidimensionales. Siguiendo a Moreno (2004) se realizará una presentación de los mismos en cuanto a su fundamentación teórica y las variables de los mismos en cada uno de los modelos.

II.2.4.1 MODELOS UNIDIMENSIONALES

En los mismos se identifica un **modelo nomotético** que defiende solo un factor general para el autoconcepto y que estará formado por distintas áreas. Pero todas estas áreas están integradas dentro de dicho factor general, por lo que no se pueden extraer de él como independientes. Sería este un modelo que obedece a la concepción más antigua de autoconcepto. Varios autores como Marsh y Hattie (1996) lo citarían definitivamente denominándolo modelo “unidimensional” o de “factor general”, donde los ítems, sean los que sean, tienen el mismo valor y son sumados para dar un coste global.

Y como muy bien recoge Harter (1990) el propio modelo asume su carácter unifactorial aunque relacionado con varias facetas en la vida de la persona. En este sentido Byrne (1996) denominaría auténtico modelo unidimensional al que se pretendía distinguir del nomotético, para ese modelo general que se mediría de manera directa y sin usar la auto percepción más específica, o lo que es lo mismo, cada ítem estudiado medirá únicamente el concepto general de autoconcepto.

II.2.4.2 MODELOS MULTIDIMENSIONALES

Encabezando estos modelos estaría el modelo de factores que son independientes, el de factores correlacionales, el compensatorio, el taxonómico y el jerárquico.

El **modelo de factores independientes** surgió como trabajo de Soares y Soares (1980) quienes en sus principios lo llamarían también taxonómico. Defendían que el autoconcepto está formado por varias facetas independientes entre ellas y que como mucho solamente existiría una correlación muy baja entre las mismas. Este no ha encontrado hasta la fecha mucho refuerzo ni apoyo en todas las investigaciones realizadas posteriormente en esta temática.

En cuanto al modelo de **factores correlacionados** su propio nombre ya nos indica su filosofía y es que considera que esas dimensiones específicas están relacionadas entre sí. Harter (1990) nos señala que el autoconcepto se desarrolla en cuanto a percepciones en competencias específicas hasta llegar a globales y que ambas no son exclusivas ni excluyentes.

El **modelo compensatorio** fue diseñado en 1978 por Marx y Winne a partir de un autoconcepto global y diversos factores inferiores como pueden ser los de carácter social, académico o físico. Desde este modelo se defiende que un proceso que nivela los factores de orden inferior, de manera que el éxito en uno de ellos hará que se perciba o refleje en los otros.

El **modelo taxonómico** está claramente bajo la influencia de Guilford (1969). Este modelo considera varias facetas de dos niveles como mínimo. Para Marsh y Hattie (1996) las puntuaciones basadas en este modelo no tienen consistencia en cuanto al

diseño del instrumento a utilizar, pero a pesar de ello lo consideran un modelo que resulta fructífero si se logra conseguir demostrar su validez en cuanto al constructo.

El modelo jerárquico recoge muchas características de los descritos anteriormente. Teniendo también mucha coincidencia con el modelo unidimensional definido por Byrne (1996) ya que considera que en la cima de esa estructura jerárquica estaría el autoconcepto de carácter global. En cuanto a su semejanza con el modelo taxonómico estaría el hecho de interpretar las distintas facetas del autoconcepto como factores que no están relacionados.

Existen muchos aspectos a favor de este concepto entre otros, la correlación existente entre los aspectos que lo componen. Lo cual también viene a suponer una serie de ventajas en inconvenientes.

En cuanto a las ventajas principales, vendrían dadas por dar un gran marco para la exploración del autoconcepto, y en lo que respecta a los inconvenientes, los niveles de abstracción que se consideran no pueden ser probados, por lo que se considera el constructo como un factor de orden superior que supone tener percepciones del autoconcepto, no haciéndose mención a ningún dominio en el terreno específico. Debajo del mismo se encontrarían diversos tipos de autoconcepto más específicos con distintos dominios, que aunque estén relacionados, pueden ser considerados por separados a la hora de ser estudiados. En ambos, en el general y los específicos estarán evaluados por los ítems que se integran en escalas separadas.

Este modelo jerárquico fue diseñado por Shavelson (1976), con una concepción empírica y conceptual. En el mismo se recoge un autoconcepto global en la cima, que significará y tendrá el valor de autopercepciones del autoconcepto en terrenos como el académico, social, emocional y físico. Cada uno de los dominios vendrá a representar las combinaciones en cuanto a percepciones en habilidades físicas y apariencia física. Por debajo del mismo, habrá otros niveles con percepciones de mayor especificidad.

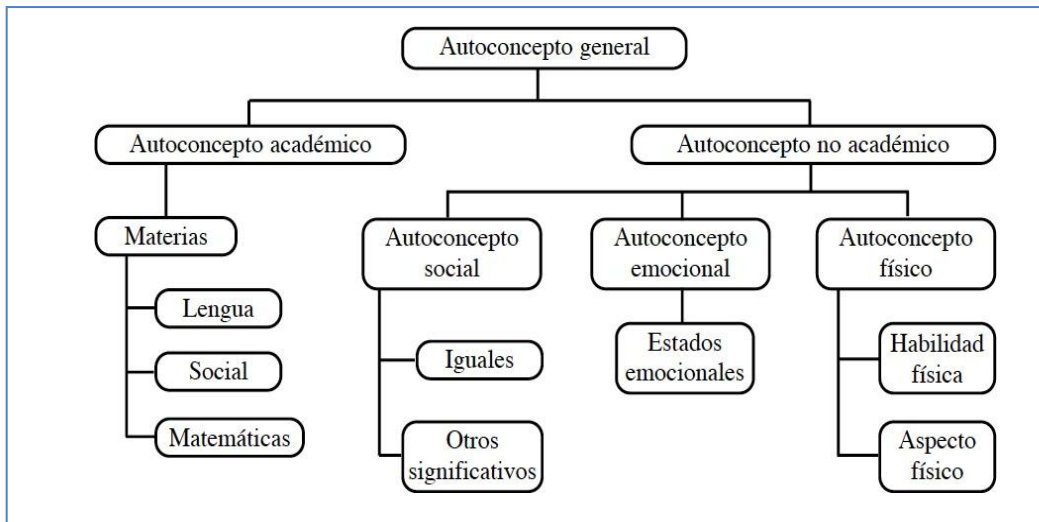


Figura II.3 Modelo autoconcepto general de Shavelson (1976)

II.2.5. TIPOS DE AUTOCONCEPTO

Teniendo como referente a Shavelson (1976) en cuanto a la jerarquización que realiza del término, se describirán a continuación las peculiaridades de cada uno de ellos según la clasificación realizada por dicho autor; **físico, familiar, emocional, social y académico**. A su vez, se reflejarán las investigaciones y estudios más significativos en cada uno de ellos.

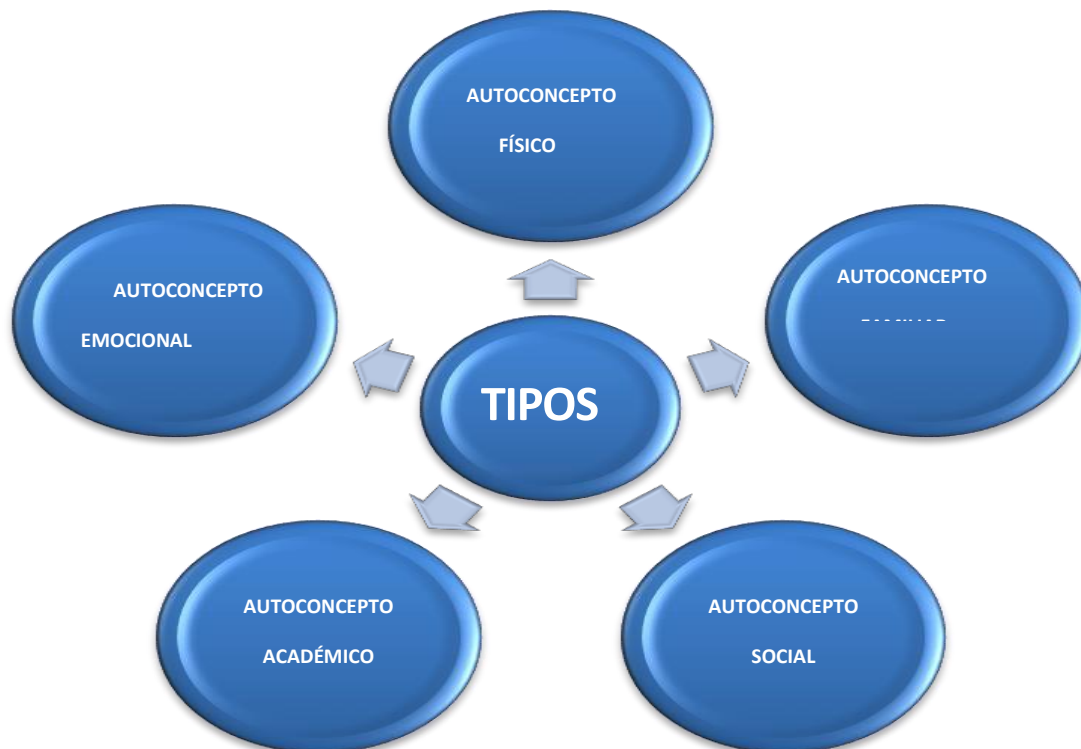


Figura II.4 Tipos de autoconcepto según Shavelson (1986)

II.2.5.1 AUTOCONCEPTO FÍSICO

Se puede afirmar que en lo referente al componente físico en la persona, el autoconcepto ha evolucionado de manera notoria con el paso del tiempo, siendo cada vez más importante en los tiempos que corren (Alcaráz, Mármol y Sánchez, 2014; Reigal, Hernández y Martín, 2014; Fuentes, 2014; Soriano, Navas y Holgado, 2011).

La dimensión física del autoconcepto está muy presente en los conceptos e investigaciones desde que se admitiera la multidimensionalidad del concepto general del mismo (Fox y Corbin, 1989). A su vez, en algunos trabajos recientes, se vincula directamente la alimentación, la condición física y el autoconcepto como aspectos a tratar conjuntamente (Arriscado, Cofre, Knox, Muros, y Zurita, 2017).

Como se ha podido apreciar, son numerosas las investigaciones y los estudios que existen a cerca de la dimensión física de autoconcepto, y su desarrollo estará acorde al modelo teórico a seguir en cada una de ellas. Esta dimensión es la que más se relaciona con el autoconcepto global, siendo una idea común a todos los investigadores la que sostiene que la imagen física posee una gran influencia sobre la construcción de la identidad (Alcaráz, Gómez y Sánchez, 2014; Fuentes, 2014; Padilla, García y Suárez, 2010). Se destacan a continuación algunas definiciones de distintos autores en relación al autoconcepto de tipo físico:

- **Sonstroem (1984):** “Las características físicas que se refieren al cuadro evaluativo que el individuo tiene sobre su peso, estatura, constitución del cuerpo, atractivo, fuerza y un largo etcétera”.
- **Strein (1996):** “Percepción que tienen los sujetos sobre sus habilidades físicas y apariencia física”.
- **Marchago (2002):** “Representación mental multidimensional que las personas tienen de su realidad corporal, incluyendo elementos perceptivos, cognitivos, afectivos, emocionales y otros aspectos relacionados con lo corporal”
- **Esnaola (2005):** “La concepción que se posee acerca de los rasgos corporales y/o apariencia física de uno mismo, de la condición (forma física), la fuerza y las habilidades físico-deportivas”.

- **Esnaola et al. (2011):** “Conjunto de percepciones que tienen los individuos de sus habilidades y apariencia física”.

Según cuál sea el autor en el que se ponga el foco de atención, las dimensiones a encontrar variarán bastante. Por ello, los diferentes cuestionarios confeccionados mantienen una perspectiva unidimensional, en los que se recogen ítems que hacen referencia a las habilidades físicas y aspectos relativos a la apariencia física (Marsh y Shavelson, 1985). No obstante, en el momento en que fue adoptado ese carácter multidimensional, surgió la necesidad de modelos teóricos que lo amparasen, y que pudiesen describir y delimitar una a una sus dimensiones. De ahí que hoy día se siga debatiendo y estudiando en cuanto al número de dimensiones que lo forman. Aunque bien es cierto que en todas las alternativas planteadas aparecen las habilidades físicas y apariencia física como elementos predominantes (Fox, 1988).

Citando algunos ejemplos, se puede ver como Bracken (1992) hace una diferenciación clara entre competencia física, apariencia física, forma física y salud. Anteriormente Franzoi y Shields (1984) lo harían igual con habilidad física, apariencia física y conductas de control de peso. Por su parte, Richards (1988) delimita hasta seis dimensiones del autoconcepto: apariencia física, salud, constitución corporal, fuerza, orientación hacia la acción y competencia física.

Por su parte, uno de los modelos más aceptados y que se han tenido en cuenta es el propuesto por Tomás (1988) y Marsh et al. (1994), que consta de nueve dimensiones: salud, coordinación, flexibilidad, fuerza, actividad física, resistencia, grasa corporal, apariencia física y competencia deportiva. Su buena acogida y gran relevancia son debidas a que dan forma a uno de los test más difundido a nivel mundial y denominado “*Physical Self Description Questionnaire*”, más conocido como “P-SDQ”.

Siguiendo a Marsh (1997) el modelo tetradimensional con más repercusión es el creado por Fox y Corbin (1989), ya que ha sido evaluado en numerosas ocasiones en cuanto a su carácter empírico y a la calidad de los instrumentos (Esnaola, 2005; Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2006).

Por otro lado, Fox (2005) desarrolla un modelo que aporta las siguientes dimensiones:

- **Condición física:** forma física, fuerza, resistencia y capacidad para tener continuidad en el desarrollo de la actividad física.
- **Competencia atlética y deportiva:** percepción de sí mismo sobre la habilidad física y atlética, capacidad para adquirir habilidades en el deporte y seguridad para mostrarlas en diferentes contextos deportivos.
- **Fuerza:** para afrontar situaciones que requieren el uso de la misma.
- **Atractivo físico:** autoimagen física y competencia para mantener un tipo corporal atlético y atractivo.

Este modelo no ha sido confirmado en cuanto a su fiabilidad en personas adultas. De hecho autores como Sonstroem, Speliotis y Fava (1992) defendieron que dicho modelo solo puede medir constructos independientes en las escalas de fuerza, competencia deportiva y condición física en el sexo femenino, y las de competencia deportiva y condición física en el masculino. Y en lo referente a las escalas del autoconcepto físico general y atractivo, en ambos sexos podrían llegar a formar una escala única y superpuesta. En esta misma línea, actualmente son diversos los autores que dan importancia al autoconcepto físico, aceptando en primer lugar las bases del autoconcepto general (Fuentes, 2014; Reigal, Becerra, Hernández y Martín, 2014).

De manera paralela, se ha propuesto otro modelo de carácter tetradimensional en relación al autoconcepto físico (Esnaola, 2005; Goñi et al., 2006) que están bajo la influencia del modelo de Fox.

La traducción del modelo de Fox y Corbin (1989) al castellano, dio lugar a índices bajos de fiabilidad y solución factorial inadecuada, ya que diversos ítems saturaban en diferentes factores de los previstos teóricamente. Todo ello propicio la creación de un modelo tetradimensional diferente, basado en dos factores:

- El respeto a la estructura inicial de cuatro dimensiones.
- La aclaración de la dimensión de competencia atlética y la deportiva.

Tras conseguirse lo anteriormente citado, el nuevo modelo quedaría de la siguiente manera:

- **Condición física:** condición y forma física, resistencia, energía física, y confianza en el estado físico personal.
- **Habilidad física:** percepción de las cualidades, habilidades en la práctica deportiva, capacidad para aprender deportes, seguridad personal y predisposición hacia el deporte.
- **Atractivo físico:** seguridad y confianza en la propia imagen y autopercepción de la apariencia física.
- **Fuerza:** sentirse y verse fuerte, y con la capacidad de levantar peso, manteniéndose seguro en el desarrollo de las actividades y ejercicios que requieran de dicha fuerza y la predisposición para llevarlos a cabo.

De cualquier forma, la variabilidad del autoconcepto está unida a algunos factores, destacándose por encima de todo los correspondientes a la edad y el sexo. Son muchos los estudios que afirman que las mujeres en la etapa adolescente tienen valores menos elevados que los hombres (Balaguer y Pastor, 2001; Esnaola, 2005; Hellín, 2007; Ruíz de Azúa, 2007; Fuentes, 2014).

Otro aspecto a tener cuenta sería la disminución de los índices de autoconcepto desde la preadolescencia. Según Marsh (1994) y Goñi et al. (2004), las personas entre los 12 y los 14 años obtienen valores incrementados en las dimensiones de habilidad física y condición física frente a aquellas personas de más edad. Y de manera contraria, las diferencias en las escalas de atractivo y fuerza no tienen demasiada significación (Goñi et al., 2004).

Resulta bastante complicado encontrar una serie de pautas generales en el autoconcepto en lo que respecta al tramo comprendido entre la adolescencia y juventud. A pesar de ello, son numerosos los estudios que muestran coincidencias en cuanto a sus resultados en aspectos como la existencia de una recuperación del autoconcepto en la adolescencia tardía, el descenso en las escalas de condición física y habilidad física a medida que la persona cumple años, o un descenso del autoconcepto físico hasta aproximadamente los veinticuatro años (Marsh, 1989; Goñi et al., 2004).

En otro estudio realizado por Asci (2002) con alumnos de la universidad en Turquía no se aprecian diferencias significativas en los grupos de edad, lo que da pie a defender la idea de que la evolución del autoconcepto físico es leve en lo que respecta a edades que se diferencia en pocos años.

Son otros estudios los que llegan a afirmar que existe una relación significativa entre el autoconcepto físico, hábitos de vida saludables y el bienestar o malestar psicológico (Dieppa, Guillén, Fuentes, 2014; Ramírez, Guillén, Machargo y Luján, 2008; Rodríguez, 2008; Sánchez y Gómez, 2010; Soriano et al., 2014).

En relación a lo descrito en el desarrollo de este punto, se ha comprobado que cuando existe un autoconcepto físico elevado, el bienestar físico es mayor (Goñi et al, 2004; Rodríguez, 2008). Por el mismo motivo, la imagen que la persona tiene de sí misma, influye en la ansiedad-estado, ansiedad-rasgo y los síntomas depresivos (Von Essen, Enskar, Kreuger, Larsson y Sjoden, 2000). Por lo que un autoconcepto bajo a nivel físico puede generar malestar psicológico.

II.2.5.2 AUTOCONCEPTO FAMILIAR

Álvaro (2015) define este tipo de autoconcepto como *“los sentimientos y pensamientos generados en el individuo, derivados de su participación en el grupo familiar y su forma de relacionarse con el resto de integrantes de la unidad familiar”*. A parte de factores individuales y sociales, el papel de la familia será fundamental en la construcción del autoconcepto. Será a partir de los factores anteriores desde los que la persona podrá interpretar las reacciones y las respuestas que sus más allegados expresen en las interacciones diarias, las cuales se añadirán a sus autopercepciones (García-Caneiro, 2003).

Según lo anterior, el carácter evaluativo, reflexivo, y los procedimientos para actuar que influyen en la construcción del autoconcepto se crean en el contexto de las interacciones sociales que la persona lleva a cabo, principalmente con las personas que son más importantes en su vida, y es ahí donde cobra gran relevancia la familia (Pinilla, Montoya y Dussán, 2012). En este sentido, algunos autores la conciben como una vía excelente para potenciar el autoconcepto, mediante distintas estrategias de socialización

y comunicación que utilizarán sus integrantes, así como el clima familiar que se generará en el grupo familiar (García y Musitu, 2009; Noller y Callan, 1991).

Otros autores como Minuchin y Fishman (1984) y Barrios (2005) sostienen que la familia se convierte en un ámbito de interacción y unidad reguladora de los comportamientos de sus miembros en lo que respecta a la confección de mecanismos de control, actos permitidos o prohibidos, así como la relación mantenida entre sus integrantes. De este modo, la retroalimentación que el sujeto recibe de su familia en las distintas etapas de la vida incidirá de manera significativa en la confección de su autoconcepto (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). Núñez y González (1994) defienden que el ambiente familiar que genere el padre y la madre en ese núcleo influirá de manera directa en la creación de un autoconcepto positivo en la misma.

Será en la adolescencia y juventud cuando otros grupos sociales como el de amigos, el equipo deportivo, el conjunto teatral, etcétera... ejercerán una gran influencia en el concepto que la persona mantiene de sí misma, siendo de gran importancia su intervención para apoyar o no su patrón a la hora de actuar (García, 2003; Londoño, 2010; Ruiz y Ruiz, 2011).

Según lo visto anteriormente, el autoconcepto familiar hace referencia al conjunto de sentimientos y pensamientos que la persona tiene en base a su forma de relacionarse, y de participar con el medio y la comunidad familiar. Siguiendo las aportaciones de García y Musitu (2009) todo ello se manifiesta desde la confianza y el afecto en las relaciones establecidas en la familia, exhibidas en la aceptación, felicidad y soporte que cada persona encuentra en la familia, o de manera contraria, en la frustración, crítica y no aprobación por parte de la misma.

Haciendo mención a otros estudios relacionados con lo aquí descrito, Nunes, Marcela, Ferrari y Martín (2012) realizan una distinción del término “*soporte social*”, al considerar que la familia es el primer grupo social en el que la persona se sustenta. No obstante, dicho concepto es puesto en duda por bastantes autores, por su importancia frente a otros aspectos como pueden ser el bienestar y la calidad de vida, los cuales son considerados imprescindibles para alcanzar una salud física y mental adecuada. En relación a esto último, Cobb (1976) mantiene la idea de que el concepto está

estrechamente relacionado con informaciones que hacen que una persona se considere amada, valorada e integrada en una red social concreta de comunicación.

Otra definición de “*soporte social*” es la realizada por Sarason, Levine, Basham y Sarason (1983), quienes lo definen como “*la existencia o disponibilidad de personas en quienes se puede confiar, personas que se muestran preocupadas con el individuo, que lo valoran y le demuestran aprecio*”.

Autores como Rodríguez y Cohen (1998) y Seeman (1998) reflejan la existencia de diferentes tipos de apoyo en los que una persona puede refugiarse en la sociedad, de los cuales se destacan los siguientes:

- **Soporte informacional:** que serán aquellos básicos por los cuales se posibilitará a la persona que pueda encaminar sus acciones en lo que se refiere a la resolver problemas y tomar las decisiones oportunas en cada caso.
- **Soporte emocional:** relativo a las muestras de cariño, inquietud o atención.
- **Soporte instrumental:** pertenecientes a ayudas funcionales a terceras personas.

En relación a todo ello, Gracia y Herrero (2004) mantienen que “*que el soporte social es una variable que correlaciona positivamente con el bienestar psicológico en la mayoría de ocasiones, independientemente de la frecuencia e intensidad aplicada*”. Relativos a esta definición se han realizado diversos estudios e investigaciones que tratan de valorar la relación existente entre el soporte social y el bienestar de la persona, como puede ser el nivel de estrés (Almeida y Sampaio, 2007; Matsukura, Marturano, Oishi y Borasche, 2007) y la promoción de la salud (Hill y Donatelle, 2005). En relación a esto último, otras investigaciones como las de Magagnin (1998) y Musitu y Pons (2010) defienden que el núcleo familiar debe facilitar la calidad de la relación entre sus miembros, contando con la ayuda de los padres.

Compartiendo esta misma filosofía están otra serie de investigadores, quienes consideran a la familia como el espacio de socialización primaria, protección social y fidelidad (Poletto y Koller, 2002; Baptista, 2004).

A finales del siglo XX y durante estas dos primeras décadas del siglo XXI se ha podido constatar como el término familia ha experimentado cambios que han sido paralelos a los sufridos a nivel político, económico, cultural o tecnológico en nuestra sociedad. En este sentido, un estudio llevado a cabo en Brasil demuestra que tras la incorporación de la mujer al mundo laboral se producen cambios en el seno familiar, muy significativos en lo referente a la toma de decisiones familiares y a las relaciones de poder en las mismas (Carvalho y Almeida, 2003).

En lo relativo al soporte familiar, existe disparidad de opiniones. Siguiendo a Baptista y Oliveira (2004) se puede observar que dicho soporte social es calibrado en términos de afecto, diálogo, libertad, interés o libertad entre los miembros de la unidad familiar. En la misma línea otros autores como Janssens, Bruyn, Manders y Scholte (2005) proclaman que han de considerarse otros aspectos para poder medirlo, como son la cordialidad, hostilidad, límites ambientales o independencia.

Tras tener en cuenta a todos estos autores que se recogen en este apartado, se extrae algo común y es el carácter multidimensional del término autoconcepto en lo referente al ámbito familiar y también a nivel general. A su vez, se vincula claramente con la salud mental (Castro, Campero y Hernández, 1997), desarrollando de manera paralela aspectos como la personalidad, las conductas, los valores y creencias u otros que le servirán en sus futuras relaciones sociales (Clark y Dunbar, 2003; Nunes et al., 2012).

Se considera de gran importancia en lo referente a la familia todo aquello que beneficie o perjudique al ambiente vivido en el seno de la misma, ya que esto influirá de manera directa en la personalidad y actitudes del individuo (Arpini y Quintana, 2003). Autores como Teixeira y Giacomoni (2002) mantienen la idea de que la clase social, el barrio donde se habita o la comunidad inciden de manera directa en la construcción del autoconcepto.

En lo referente a lo visto aquí en relación al autoconcepto familiar, se puede concluir que en la confección del autoconcepto en la persona influirán las relaciones establecidas y el trato generado, y por ello se convierte en indispensable el hecho de cuidar todas las variables que ayuden a confeccionar de manera positiva la imagen que la persona va a tener de sí misma.

II.2.5.3 AUTOCONCEPTO EMOCIONAL

En el Siglo XXI pasan a primer plano los aspectos relacionados con la emociones y los afectos, por delante de la cognición y la conducta (Jiménez y López, 2008).

Este hecho queda reflejado en el auge en los últimos años de la Inteligencia Emocional. Dicho término fue utilizado por Mayer y Salovey (1997) en los años noventa, y posteriormente Goleman (1996 y 2008) lo extendería a nivel mundial.



Figura II.5 Modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1996 y 2008).

Será desde este momento cuando el término de Inteligencia Emocional esté referido a la relación entre las emociones y la cognición, despertando gran interés en el mundo de la psicología, y favoreciendo la creación de investigaciones que posteriormente ha ido más allá del ámbito académico o científico. Pero sin duda, es en el ámbito educativo en el que ha tenido más repercusión, ya que el bienestar durante la edad adulta y el éxito están directamente influenciados por las habilidades emocionales desde la etapa infantil, para poder enfrentarse a los cambios vitales con la intención de minimizar el riesgo de que aparezcan problemas con la salud mental (Humphrey, Curran, Morris, Farrel y Woods, 2007). Se ve el vínculo entre los términos de autoconcepto e inteligencia emocional, debido a que las cinco dimensiones del primero están relacionadas de manera positiva con valores que fundamentan el ajuste social, y de manera negativa con aquellos que miden el desajuste (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011).

Estudios llevados a cabo en Estados Unidos reflejan que aquellos jóvenes que tenían puntuaciones más elevadas en inteligencia emocional presentaban menos síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión. A su vez, mostraban mayor autoestima y

satisfacción interpersonal, poseyendo mejores estrategias para resolver los problemas (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). En cuanto a nuestro país, Fernández-Berrocal, Alcalde y Ramos (1999), llegan a la conclusión de que los adolescentes se estructuraban en relación a los síntomas depresivos en lo relacionado a diferentes campos de la Inteligencia Emocional. De esta manera, al considerar las estrategias cognitivas de regulación emocional y su vínculo con los síntomas depresivos, se puede concluir que dichas estrategias fueron determinantes en la aparición de conductas depresivas para ambos sexos. Todo ello también respaldado por evidencias empíricas que demuestran que unas puntuaciones altas en síntomas depresivos correlacionan con estrategias resolutivas de una menor efectividad (Garnefski, Teerds, Kraaji, Legerstee y Van den Comer, 2004). Otro aspecto a resaltar es el de que los individuos que presentan autoconcepto y autoestima elevados demuestran bajos niveles en cuanto a síntomas patológicos y problemas de conducta (Garaigordobil et al., 2005).

Tabla II.1 Relación del autoconcepto con la Inteligencia Emocional (Garaigordobil et al., 2005)

CONDUCTA ANTISOCIAL
Se han detectado correlaciones inversas de la conducta antisocial con autoconcepto positivo y autoconcepto-autoestima. Los pubescentes que muestran un elevado autoconcepto-autoestima, muestran pocas conductas antisociales (Calvo, González y Marorell, 2001). Los adolescentes con baja autoestima, muestran conductas desafiantes y provocativas hacia el prójimo (Rigby y Slee, 1993; OMoore y Kirkham, 2001), así como un mayor número de acciones delictivas (Weist, Paskewitz, Jackson y Jones, 1998). En lo referente al comportamiento agresivo, Marsh, Parada, Yeung y Healey (2001), investigan las particularidades de personas agresivas (inmersos en reyertas habitualmente), llegando a la conclusión de que el autoestima de estos individuos es bajo.
CONDUCTAS DE RETRAIMIENTO SOCIAL
Las conductas de introversión social, de insociabilidad y timidez, presentan vínculos negativos con el autoconcepto-autoestima y, por el contrario, aquellas personas con mayores habilidades sociales poseen un autoconcepto- autoestima elevado. Los niveles bajos de ansiedad-timidez e introversión, ayudan a predecir el autoconcepto global. Además, cuando se detecta retraimiento, ansiedad y timidez en una persona, repercute en un elevado autoconcepto negativo (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2002).
ADAPTACIÓN SOCIAL
Los individuos que presentan un alto autoconcepto, muestran una adecuada adaptación social, participando en diversas conductas prosociales donde la ayuda y el respeto están presentes. Las investigaciones certifican que los adolescentes que muestran conductas prosociales, tienen bajo autoconcepto negativo y, por ende, alto autoconcepto positivo y elevado autoconcepto-autoestima (Calvo, González y Martorell, 2001), buen autoconcepto académico, familiar y social (Gutiérrez y Clemente, 1993) y una autoestima adecuada (Rigby y Slee, 1993). Los pubescentes que muestran deferencia y empatía hacia los demás, tienen un elevado autoconcepto social y los que llevan a cabo actividades de forma altruista tienen un alto autoconcepto social, académico y global (Garaigordobil et al., 2002). Existen correlaciones positivas entre autoconcepto elevado y acciones de defensa hacia una persona agredida (Salmivalli, 1998) y otras conductas de respeto social (Yelsma y Yelsma, 1998).

En relación a los estudios anteriores, Fernández-Berrocal, Alcaire y Extremera (2006), apuntan que la regeneración emocional en adolescentes está relacionada de manera directa con su autoestima. Las interpretaciones que hace la persona a cerca de sí misma y la capacidad de eliminar pensamientos negativos, se muestran como indicadores de ansiedad y depresión. A su vez, los adolescentes que demuestran una autoestima elevada se adaptan de manera positiva a nivel social, mostrando conductas a favor de las buenas relaciones sociales y su simpatía por ellas (Garaigordobil et al., 2005; Rey, Extremera y Pena, 2011).

De lo anteriormente narrado se desprende que uno de los objetivos a lograr con el alumnado es el de conseguir una adecuada autorregulación en lo que respecta a su comportamiento, para que esto influya de manera directa y positiva en su capacidad de adaptación y rendimiento. Partiendo de que las emociones son fundamentales a nivel psicológico para el alumnado e intervienen de manera directa en la motivación académica junto con las estrategias cognitivas utilizadas (Güil y Gil, 2007).

En la consecución del objetivo anterior u otros que se propongan es muy importante verificar previamente la importancia de los programas de educación emocional y autoconcepto. Antes de instaurar un programa, es necesario tener en cuenta varios aspectos en cuanto al contexto en el que se va a aplicar, la descripción del centro educativo donde va a ser puesto en marcha, así como el nivel de desarrollo del alumnado (Fregoso, López, Navarro y Valadez, 2013).

No se deberán escatimar esfuerzos en aquellos aspectos que se prestan a ser modificados, aportando al alumnado las estrategias y herramientas que sean necesarias para hacer frente a las dificultades y retos que se le presenten en su vida. Se intentará que la persona haga frente a ellos con probabilidad de triunfo, para que los logros conseguidos le aporten motivación y pensamientos positivos sobre sí mismo, aumentando así su seguridad (Mestre y Frías, 1996; Cava y Musitu, 1999; Garaigordobil et al., 2013).

Leonard y Gottsdanker (1987), señalan que actuar a través de la puesta en marcha de programas será aún más efectiva cuanto más sea la muestra del estudio, al ser más factible la modificación del autoconcepto en personas de menor edad que de aquellas

más mayores. También teniendo en consideración que los niños han experimentado menos derrotas y son más vulnerables al cambio por acción de las figuras de autoridad como pueden ser padres, madres y profesores (Naranjo, 2006).

II.2.5.4 AUTOCONCEPTO SOCIAL

La dimensión social del autoconcepto empezó a ponerse de manifiesto en los trabajos de Williams James, cobrando gran importancia entre los defensores del interaccionismo simbólico, tendencia que considera el autoconcepto como un producto de tipo social (Webster y Sobieszet, 1974; Rosenberg y Kaplan, 1982). De igual forma, son numerosos los modelos multidimensionales que consideran al autoconcepto social como un dominio diferenciado, a pesar de que existan pocas investigaciones basadas en concretar una dimensionalidad para el mismo.

Los resultados obtenidos hasta la fecha no son concluyentes en este sentido. Este hecho es contrastable con las investigaciones realizadas sobre las dimensiones del autoconcepto físico (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006).

En referencia a investigaciones llevadas a cabo sobre el autoconcepto social, hay que decir que la gran parte de los cuestionarios utilizados para medir esta dimensión son de carácter unidimensional, mediante los cuales, las personas tienden a generar un visión global de sí mismos. Se recogen a continuación los estudios más significativos y acordes a ello:

- Tennessee Self-Concept Scale (TSCS) de Fitts (1965), que intenta medir las percepciones que la persona posee a cerca de su propia habilidad social.
- Coopersmith Self-Esteem Inventory de Coopersmith (1967), para medir el self en distintas áreas, entre ellas la social.
- Texas Social Behaviour Inventory (TSBI), confeccionado por Helmreich, Stapp y Ervin (1974), el cual hace mención a la aceptación social que se percibe cuando la persona se compara con los demás y no únicamente con las personas de su edad o estamento social.

Es a partir de los estudios que contradicen la unidimensionalidad del concepto cuando se empieza a apostar por la teoría jerárquica y multidimensional, como ocurre con

Shavelson et al. (1976), cuyos trabajos fomentan que los cuestionarios elaborados para medir el autoconcepto consideren distintos dominios del mismo, entre ellos el social.

Será a partir de los años 80, cuando Harter (1985) y otros investigadores, comiencen a crear herramientas para la medición del autoconcepto, bajo una perspectiva multidimensional, y utilizados en diferentes edades hasta la vida adulta. Se destacan a continuación cuatro de ellos, que corresponderían a los más significativos y que muestran su trayectoria desde inicios de los años 80 hasta la primera década del actual siglo:

- **Self-Description Questionnaire III (SDQIII)**, creado por Marsh y O’Niell en 1984, dirigido a adolescentes de más de 15 años y adultos. Formado por escalas diferenciadas que miden la percepción de las relaciones entre las personas del mismo sexo, así como entre iguales de sexo opuesto. Incluye también ítems que miden la aceptación social y habilidades sociales.
- **Self-Perception Profile for College Students**, creado en 1986 por Neeman y Harter, dirigido a estudiantes de la etapa secundaria.
- **Multidimensional Self Concept Scale (MSCS)**, elaborado por Bracken en 1992, formado por seis escalas que hacen mención a seis aspectos del autoconcepto, entre ellas la social. Refleja el autoconcepto social como una combinación de la aceptación social con las habilidades sociales percibidas.
- **Autoconcepto Forma-5 (AF5)**, cuyos autores son García y Musitu (2001), fue creado en castellano y es uno de los más utilizados, incluyéndose el autoconcepto social como dimensión aislada del autoconcepto general.

Tras estos estudios referentes al autoconcepto y el contraste mediante los cuestionarios usados por ellos, queda de manifiesto que los resultados que se extraen presentan poca variabilidad en función de la edad y el sexo, no dándose diferencias estadísticamente significativas (Harter, 1982; Harter y Pike, 1984; Bracken, 1992; Amezcua y Pichardo, 2000; Garaigordobil et al., 2003). A pesar de ello, son algunos los estudios, como el de Gabelko (1997), en los que se demuestran niveles de un concepto más elevado de autoconcepto social en las chicas, sobre todo en lo que respecta en las dimensiones de agresividad y prosocialidad (Infante et al., 2002).

En referencia al autoconcepto social y a sus dimensiones, es necesario detallar que existen diversas concepciones teóricas al respecto. En 1976, Shavelson confecciona un cuestionario con validez científica, con estructura multidimensional y que se encuentra fundamentado en la estructura jerárquica propuesta por James (1890) y Cooley (1922). Refleja un autoconcepto social formado por dos dimensiones: una que se vincula con los pares y otra a los demás significativos.

Años más tarde, en 1984, Song y Hattie, proponen disociar el autoconcepto social en dos aspectos por un lado el concerniente al de los pares y por otro lado el familiar.

Y por último, pero no menos importante, es el modelo propuesto por Byrne y Shavelson (1986), muy detallado en cuanto al autoconcepto social, quedando este dividido en dos dimensiones: el vinculado al contexto educacional, dividido en compañeros y profesores; y el relacionado con la familia, y subdividido en hermanos y padres.

Los estudios e investigaciones llevadas a cabo tienden a realizar una diferenciación entre el autoconcepto social según los contextos en los que se produce, ya que se admite que la percepción de la persona está en función de dichos cambios de contexto. (Shavelson et al, 1976; Song y Hattie, 1984; Byrne y Shavelson, 1996). Por ello, el autoconcepto pondrá de manifiesto la percepción de cada persona en cuanto a sus habilidades sociales en función de la interacción con sus similares, e interiorizándose mediante la autovaloración de su propia conducta (Markus y Wurf, 1987).

A pesar de todo ello, son varios los investigadores que mantienen la idea de que el autoconcepto social de la evaluación de determinadas competencias, como pueden ser la asertividad, las habilidades sociales, agresividad, etc... las cuales se estimulan en la vida social sin distinguir los contextos (Zorich y Reynolds, 1988; Infante et al., 2002).

Dentro de esta misma idea existe la controversia, ya que autores como Bracken (1992) consideran la competencia social como el conjunto de habilidades que le dan forma, y que se relaciona con la autopercepción que se tiene de las propias habilidades sociales. Y otros, comparten la idea de aceptación social, en referencia al autoconcepto social mediante la aprobación de nuestros iguales (Márquez, 2010).

A pesar de esas discrepancias existentes entre ambos modelos, la realidad a la que aluden es la misma, ya que la persona que se considera aceptada por los demás se percibirá socialmente hábil (Goñi y Fernández, 2008).

No obstante, la diferencia existente entre ambos posicionamientos será solamente una, y esta recae en el hecho de que la autoevaluación de habilidades sociales no necesita de la comparación con otras personas, mientras que la autopercepción de la aceptación social sí (Berndt y Burgy, 1996).

Como resumen a todo lo anteriormente descrito, se puede concretar que, los estudios que han tratado de delimitar las dimensiones del autoconcepto social, se han basado en dos principios como son los contextos, y las competencias. En este sentido, cobran gran valor las investigaciones llevadas a cabo por Goñi (2009), para quien el autoconcepto social simboliza la autoevaluación que los individuos llevan a cabo de los comportamientos que se ponen en marcha en situaciones sociales, pudiendo estar constituido de tres dimensiones y no dos:

- **Competencia Social:** interpretada como la autopercepción de las capacidades para intervenir en situaciones sociales.
- **La responsabilidad social:** referida a la percepción que la persona tiene acerca de su aportación al adecuado funcionamiento social.
- **Aceptación social:** en relación a como nos acogen terceras personas.

A partir de las tres dimensiones anteriores se confecciona el “*Cuestionario Autoconcepto Social*” (AUSO), unido a un experimento piloto (González y Goñi, 2005). Sus resultados mostraron una disposición bidimensional de dos factores, la competencia y aceptación social y la responsabilidad social. Lo cual hace reflexionar sobre la idea de que la autopercepción como ser socialmente apto y como ser que es admitido, forman una única dimensión. En otras investigaciones realizadas décadas más tarde, se confirma que la estructura de carácter bidimensional del autoconcepto social (Fernández y Goñi, 2006; Fernández y Rodríguez, 2007) está integrada por la habilidad y aceptación social.

Las habilidades sociales son concebidas como una muestra de conductas y comportamientos para ser utilizadas en los distintos contextos socioculturales, y las

cuales darán lugar a desenlaces positivos para las personas que estén en dichos contextos. Por ello, la correlación entre habilidad social y autoconcepto es muy elevada, poniéndose de manifiesto que una persona que tenga las adecuadas habilidades sociales, tendrá también relaciones personales fructíferas, hecho que supondrá también un bienestar y aumento de su autoimagen social (Alberti y Emmons, 1978; Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Riggio, Throckmorton y De Paola, 1990). En este sentido, también Véliz y Apodaca (2012) definen la dimensión social del autoconcepto como la *“percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales”*.

En relación a lo anterior, hay que destacar que se han hallado relaciones entre el autoconcepto y distintos atributos de estabilidad emocional, como son la ansiedad social, soledad, depresión y tendencia al aislamiento (Garaigordobil y Durá, 2006). Al tener la cualidad el grado de autopercepción social, el autoconcepto social permitirá detectar que las personas consideradas socialmente poco aceptadas se encuentran poco satisfechas en sus relaciones sociales y con la situación social en la que viven.

Siguiendo a Monjas (2000) y García Musitu (2001), al tener un concepto bajo y poca asertividad social, se puede llegar a índices elevados de depresión en la etapa infantil y adolescente. Y por otro lado, el grado de incompetencia social se vincula con el rechazo y el aislamiento social, problemas en el ámbito emocional y escolar, trastornos psicológicos y depresivos. Por el contrario, el apoyo social va a correlacionar muy positivamente con el autoconcepto social. Ello estará en sintonía con el hecho de obtener apoyos sociales, y de ofrecer información de que la persona es querida y cuidada (Ullman y Dubow, 1989).

En la investigación llevada a cabo por Garaigordobil et al. (2003) se pudo llegar a comprobar que el autoconcepto social mantiene correlaciones positivas con conductas sociales en relación a los demás y con el proceso a la hora de seleccionar a los amigos. No obstante, se hallaron también correlaciones negativas con conductas de introversión social, ansiedad, timidez, problemas psicopatológicos y creencias irracionales.

Como resumen, se puede afirmar que las investigaciones que ponen el foco de atención sobre el autoconcepto social no suelen coincidir. Hecho que viene también a corroborar

que aunque la mayoría de autores se han interesado por el autoconcepto social, este es concebido de varias formas, entre las cuales se destacan dos tendencias:

- Los partidarios de que el autoconcepto social debe medirse por los contextos donde se va desenvolver la persona.
- Y los que apoyan los términos de capacidad o habilidad para poder medir dicho autoconcepto social.

No obstante, hay que resaltar también que no hay demasiados instrumentos de medida que permitan obtener la validez suficiente, sobre todo en español.

II.2.5.5 AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Esta dimensión del autoconcepto cobra una vital importancia en el ámbito educativo, aportando valiosa información sobre el discurrir del alumno (Arancibia y Álvarez 2011; González et al., 2012; González, Mendiri y Arias, 2014). De esta forma, se obtiene gran importancia, y esto se ve reflejado en el gran número de investigaciones y estudios acerca del mismo.

Autores como Covington (1983); Arancibia y Álvarez (2001); González, Leal, Segovia y Arancibia (2012); González, Mendiri y Arias (2014), sostienen la idea de que no se pueden llegar a entender los comportamientos de los estudiantes en la escuela sin previamente estudiar la imagen que se tiene de sí mismo y del propio rendimiento académico. En otras acepciones se destacan las ideas previas que el alumno tiene sobre su capacidad para llegar a adquirir el aprendizaje (Brookover, Thomas y Patterson, 1964), o que sensaciones tiene cuando se le pregunta por cómo cree que puede rendir en ciertas tareas de la escuela (Thomas, 1973).

Ni que decir tiene que, sobre todo en estas edades, el contexto escolar marcará una gran influencia en el resto de ámbitos del individuo. Debido a esto, la información que pueda transmitirle el profesorado o los propios compañeros, será muy valiosa para la formación de dicho concepto académico (Scott, Murray, Mertens y Dustin, 1996).

En esa misma línea, Shavelson et al. (1976) lo definen como: *“la percepción de la competencia que se tiene sobre las asignaturas de historia, matemáticas, inglés y*

ciencias”. Estando en un nivel más bajo en cuanto a su jerarquía, otras percepciones más específicas.

Algunos autores, como es el caso de Shavelson et al. (1976), son reacios en un principio a dar importancia y alto significado a esta parcela del autoconcepto, pero el paso del tiempo y también las numerosas publicaciones al respecto, junto a Marsh (1985) realizan algunos estudios de gran relevancia con preadolescentes. En los mismos, encontraron gran número de evidencias por las cuales se podía vincular el autoconcepto matemático o el lingüístico con el de tipo general. Este hecho, les llevaría a defender la idea de que existen dos autoconceptos académicos unidos al ámbito de los contenidos matemáticos, por un lado, y al de los contenidos lingüísticos, por otro.

A partir de este momento surge una alternativa al modelo original creado por Shavelson et al. (1976), en el cual se desarrollan únicamente los dos factores, el académico y el no académico. Una década más tarde, será el modelo de Marsh, Byrne y Shavelson (1988) el que cobre relevancia, siendo actualmente uno de los más utilizados. El cual emanaría de las fuentes citadas anteriormente y daría paso a un nuevo modelo (Marsh, 1990). En el mismo se confeccionarían diversos instrumentos de medida para la dimensión académica del autoconcepto, los cuales fueron denominados “*Academic Self Description Questionnaire*” (ASDQ), destacándose dos de distinto tipo:

- ASDQ-I: contiene 3 escalas y va dirigido a alumnos de 5º y 6º de Primaria.
- ASDQ-II: contiene 16 escalas, y estaba dirigido a lo que por aquel entonces era 7º y 8º de Primaria, en la actualidad, 1º y 2º de la ESO.

De los datos obtenidos por Marsh (1992) se puede concluir que el modelo viene a ser efectivo a la hora establecer vínculos entre autoconceptos académicos que se corresponden con una posición central, debido también a que las escalas de autoconcepto académico se diferencian más entre sí, obteniendo una correlación inferior con las metas alcanzadas en las distintas materias. O lo que viene a ser igual, es preciso tener en cuenta la asignatura académica específica al examinar la relación entre el autoconcepto académico y el logro.

Otro modelo a tener en cuenta es el de Vispoel (1995), quien añade un rango independiente denominado “*autoconcepto artístico*”, el cual puede estar formado de autopercepciones estructuradas sobre habilidades correspondientes a temáticas como las artes plásticas, habilidades musicales, arte dramático o la danza.

En toda su etapa como estudiante, el alumno experimentará cambios en el grado de diferenciación interna del autoconcepto, aumentando este a medida que se avanza en edad hasta tercero de la ESO, curso en el cual descenderá para posteriormente volver a incrementarse de nuevo. Será a inicios de la década de los 60 cuando se empiezan a realizar varias investigaciones que intentan establecer una relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico. De ellas se puede concluir que es fundamental generar un contexto escolar satisfactorio para poder conseguir un autoconcepto positivo (Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos, 2010).

En consonancia con lo anterior, Shavelson y Bolus (1982), Marsh et al. (1983) y Song y Hattie (1984), indican que está relacionado íntimamente con el rendimiento académico, siendo esta relación que la existente entre el rendimiento académico y el autoconcepto general (Hansford y Hattie, 1982; Salum, Marín y Reyes, 2011; Wylie, 1979).

Destacando a otros autores, se puede apreciar cómo en sus investigaciones se da mayor relevancia al autoconcepto académico, general y específico en lo que se refiere a personas de edad más avanzada que la de los adolescentes descritos en otras investigaciones anteriores (Brookover et al., 1964; Boersman y Chapman, 1985; Amezcua y Fernández, 2000; McCoach y Siegle, 2003), pero también en aquellas personas con una demostrada capacidad cognitiva mayor frente a aquellas en las que es menor (Byrne y Gavin, 1996; Koutsoulis y Campbell, 2001).

Y desde este enfoque, se ha demostrado que la relación existente entre el rendimiento escolar y un área específica es muy fuerte en lo referente al autoconcepto que se basa en ellos. A su vez, la correlación es inferior entre el rendimiento escolar y otras capacidades académicas (Brookover et al., 1964; Shavelson y Bolus, 1982; Marsh et al., 1985; Marsh, 1990).

A pesar de todo ello, y del gran número de investigaciones referentes a la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, no es conveniente en ninguno de los casos el hecho de considerar los resultados obtenidos de manera absoluta o cerrada (Skaalvick y Hagtvvet, 1990; Núñez y González, 1994), basado todo ello en las siguientes premisas:

- La causa del autoconcepto académico viene a ser el rendimiento, por lo que el triunfo o fracaso tendrán marcada influencia en el autoconcepto del individuo por las evaluaciones que realizan sus semejantes. Por lo que, el estudiante que obtenga el éxito académico llegará a elaborar un autoconcepto académico positivo.
- El causante del rendimiento escolar es el autoconcepto académico, por lo que el nivel de éxito del alumno/a se construirán a eso.
- Rendimiento y autoconcepto están en una constante relación recíproca, ya que los dos influyen y se forman en relación a otra serie de variables.
- Estas otras variables influyen y condicionan la relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento académico. A destacar, factores personales o ambientales, los cuales pueden influir notablemente en la persona.

En relación a todo lo descrito hasta aquí, se puede destacar la importancia de saber crear un oportuno autoconcepto académico, no solamente para que este haga de mediador en el aprendizaje de la persona, sino también para que aporte un indicador en cuanto a su valor como persona. Y en este sentido, se puede constatar que los grandes resultados en el ámbito escolar son debidos al esfuerzo y a la capacidad que tenga esa persona, lo cual llegará a producir un incremento importante en lo que respecta a su rendimiento académico (Piñeiro, Valle, Rodríguez, González y Suárez, 1998). Dicho autoconcepto académico tendrá una estrecha relación con otras variables como pueden ser la calidad del trabajo, la afectividad hacia los compañeros/as, el nivel de compromiso o el nivel en las relaciones sociales (García y Musitu, 2001).

En la última década, Fariña, García y Vilariño (2010) incluyen las dimensiones del autoconcepto en su definición, considerándolo como el *“conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo, en las dimensiones significativas para él, académica, social, emocional y familiar y que son críticas para*

la adquisición o protección frente al comportamiento antisocial y delictivo”, Estévez (2012) añade que el autoconcepto “*incluye una descripción objetiva y/o subjetiva de uno mismo, que tiene una multitud de elementos o atributos*”. Por último, González, Leal, Segovia y Arancibia, (2012) agregan que el autoconcepto no es estático, sino que “*es resultado de un proceso a nivel activo de construcción por parte del sujeto*”.

Tras esta revisión de definiciones, se comprueba que el autoconcepto se basa en una idea común, y es el de la imagen y los sentimientos que tiene una persona sobre sí misma y de su entorno, pero no existe unanimidad al definir el término.

II.2.6 ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Los estudios relacionados con el autoconcepto son numerosos y han ido en aumento con el paso de los años. De ahí que a la hora de introducir los parámetros “autoconcepto” tanto en español como en inglés “self-concept”, en la base de datos Web of Science, la cual incluye base de datos como Journal Citation Report, Medline, Scielo,.... se observa un incremento en el número de artículos publicados sobre esta temática desde el año 2007 tal y como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla II.2. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre autoconcepto.

Rango Búsqueda	Autoconcepto	Self-concept	Total
Hasta 2000	4 Artículos	26.885 Artículos	26.889 Artículos
2001-2006	22 Artículos	9.636 Artículos	9.658 Artículos
2007-2012	72 Artículos	15.883 Artículos	15.995 Artículos
2013-Actualidad	133 Artículos	13.976 Artículos	14.109 Artículos
Total	231 Artículos	66.380 Artículos	66.111 Artículos

Como se observa, desde el año 2013 hasta la actualidad se han publicado un total de 14.109 artículos en revistas de impacto, de los que únicamente 133 estaban escritos en castellano, y casi la totalidad de ellos (N=13.976) estaban en lengua inglesa, incluyéndose la gran mayoría en la categoría de ciencias sociales.

De estos últimos estudios sobre el autoconcepto, los más actuales abarcan distintas dimensiones del término. Por ejemplo, Wei y Wang (2018) comparan el autoconcepto de los turistas de Hong Kong y Estados Unidos en función de las horas a las que se realiza dicha actividad turística, observándose que el autoconcepto es mayor en las personas que realizan dichas actividades turísticas por la noche, siendo esto más observable en los turistas americanos que en los de Hong Kong.

Otro estudio realizado en el Reino Unido relaciona el autoconcepto infantil en alumnos de 7 años con el desarrollo de las habilidades numéricas, la motivación matemática y la lectura (Nanu, McMullen y Munck, 2017), recogiendo en sus resultados muestras de cómo el alumnado que presenta niveles más elevados en el conocimiento de sí mismo obtiene mejores resultados en cuanto a la resolución matemática y la destreza en las habilidades numéricas acordes a su edad.

En Alemania, en un trabajo reciente llevado a cabo por Hirsch, Chavanon y Riechmann (2018) con niños y adultos con problemas asociados al trastorno por déficit de atención / hiperactividad (TDAH), los resultados sugieren que los adultos tienen déficits más diversos que los niños. Esto parece implicar dificultades con la emotividad, el autoconcepto y la regulación de las emociones en particular, junto con los síntomas permanentes de falta de atención, impulsividad e hiperactividad. Estos investigadores proponen un modelo que distingue explícitamente el afecto positivo y negativo, los problemas con el autoconcepto y las habilidades de regulación emocional como factores distintos pero correlacionados con los dominios sintomáticos de falta de atención, hiperactividad e impulsividad.

En otro de los estudios actuales realizado en Victoria (Australia) por Roddy, Rickard y Tampli, (2018) se lleva a cabo una exploración en el autoconcepto, el bienestar y el estrés en pacientes adolescentes tras una lesión cerebral, realizándose el estudio en el periodo de recuperación y rehabilitación de dichos pacientes. Mantienen estos autores la idea de que los cambios en el concepto de sí mismo siguen siendo poco estudiados en las primeras etapas de la rehabilitación hospitalaria.

Por ello, el objetivo de este estudio fue examinar los cambios en el autoconcepto, el estrés, el bienestar y las habilidades funcionales en cinco pacientes adolescentes

hospitalizados, los cuales realizaron una intervención de musicoterapia en un centro de rehabilitación. Los participantes completaron un programa de composición terapéutica de seis semanas y 12 sesiones para producir canciones centradas en sí mismos, pasadas, actuales y futuras.

Se completaron diversas medidas de autoconcepto, bienestar subjetivo y estrés antes, a mitad y después de la intervención. Los participantes que mostraron las mayores ganancias entre los índices de autoconcepto e índice de bienestar subjetivo también mostraron las mayores ganancias funcionales en la Medida de Independencia Funcional (FIM) desde la admisión hasta el alta. Con dicho estudio se resalta la importancia de examinar los cambios tempranos en el autoconcepto, el bienestar y el nivel de estrés durante la rehabilitación, sugiriéndose que los programas de atención individualizada merecen mayor atención por parte de investigadores y expertos en este tema.

Por último, merece ser descrito el estudio realizado en nuestro país por parte de Maiz y Balluerka (2018), quienes tratan de describir factores como la ansiedad y el autoconcepto en niños y adolescentes con neofobia alimentaria. En dicho estudio se muestra cómo los problemas alimentarios en niños y adolescentes a menudo tienen un efecto perjudicial sobre el bienestar emocional y psicológico de sus padres. Sin embargo, el impacto de tales problemas en el bienestar psicológico de los niños y adolescentes ha sido menos estudiado.

El fin de este estudio fue determinar si los niños y adolescentes con neofobia alimentaria diferían en la ansiedad rasgo y las dimensiones del autoconcepto de sus neófilos y sus pares promedio. Una muestra comunitaria de 831 participantes (368 varones y 463 mujeres) de entre 8 y 16 años se clasificó en seis grupos en función de los puntajes obtenidos en la Escala Española de Neofobia Infantil (es decir, neofóbica, promedio y neofílica) y su edad (es decir, niños y adolescentes). Comparados con sus pares neófilos, los niños con neofobia alimentaria mostraron niveles más altos de ansiedad rasgo y un pobre autoconcepto social, físico y académico. Entre los adolescentes, se observaron resultados similares para la ansiedad rasgo y el autoconcepto físico, pero en lugar del autoconcepto social y académico, fue el autoconcepto familiar el que distinguió entre participantes neofóbicos y neofílicos.

Como se ha podido apreciar, los estudios recientes sobre autoconcepto versan sobre temáticas muy distintas, abarcando todas sus dimensiones, lo cual es muy destacable, ya que pone de manifiesto aspectos que pueden engrandecer día a día su conocimiento por parte de la sociedad.

II.3. LA IMAGEN CORPORAL Y SOLEDAD

En este apartado se profundizará en los conceptos de imagen corporal y soledad, sobre todo a la hora de conocer el recorrido histórico de ambos y la situación actual de cada uno de ellos en la sociedad de hoy día. Además, se podrá apreciar que ambos términos están bastante relacionados, por lo que se ha considerado más que oportuno incluirlos en el mismo punto de esta tesis doctoral. Se recurrirá a la descripción de ambos conceptos por varios autores quienes los focalizan en la etapa adolescente, y por último se llevará a cabo un análisis de los estudios más relevantes al respecto a día de hoy.

II.3.1. LA IMAGEN CORPORAL

La imagen corporal se ha convertido en la última década en uno de los términos más empleados cuando se habla de edad escolar y psicología infantil. Todo ello ha sido generado por un culto al cuerpo que hoy día predomina de manera innegable en nuestra sociedad actual, con especial presión sobre la mujer, lo que desgraciadamente explica el gradual aumento de casos de trastornos relacionados con la imagen corporal (Ortega, Zurita, Cepero, Torres, Ortega y Torres, 2013).

II.3.1.1. CONCEPTO Y EVOLUCIÓN

Siguiendo a Thompson y Tantleff (1998) se pueden encontrar varias definiciones del término imagen corporal y otros cercanos al mismo, como pueden ser los de “*satisfacción de la apariencia*”, “exactitud en la percepción del tamaño” o “satisfacción corporal”. El uso de uno u otro estará en relación con la perspectiva científica de cada investigador, del aspecto en concreto de la imagen corporal o de las técnicas que se vayan a usar a la hora de evaluar.

A lo largo de la historia, los distintos conceptos utilizados para explicar el término han coincidido a la hora de tener en consideración que la imagen corporal se confecciona desde un esquema basado en la historia personal y la situación histórico-social en la que se desarrolla la vida del individuo, que estará compuesta por representaciones, sentimientos, percepciones o actitudes que el individuo construye en relación a su cuerpo a lo largo de su vida y mediante las distintas experiencias que vive (Bruchon y Schweitzer, 1992). Y en la cual se incluyen aspectos como los límites corporales, el movimiento o la representación individual de las partes del cuerpo (Raich, 2000).

El término de imagen corporal es muy utilizado en el mundo educativo, y es utilizado para dar respuesta a interrogantes en cuanto a la personalidad como puede ser el autoconcepto, el cual se desarrolló en el apartado anterior. Si se mira a etapas pasadas se puede afirmar que el concepto de imagen corporal no ha sido definido a día de hoy en su totalidad, ya que no están del todo concretadas las formas para medir las alteraciones en la imagen corporal de una manera objetiva (Skrzypek, Wehmeier y Remschmidt , 2001).

De toda la bibliografía revisada en torno al concepto de imagen corporal se pueden extraer una serie de coincidencias. Dicho concepto hace referencia a la figura humana, a su representación y a la semejanza que mantiene respecto a algo o alguien. El término “*corporal*” procede del latín “*corporalis*” y hace mención a lo referente al cuerpo. Todo ello teniendo en cuenta que es percibido por los sentidos, y asociado a esa representación simbólica que la persona hace de su propio cuerpo. Es decir, de cómo se ve cada persona a sí misma.

Son muchos los vocablos que se pueden considerar sinónimos de este término y que hacen referencia a conceptos muy cercanos, pero no han sido objeto de consenso dentro del mundo científico. Algunos de los mismos podrían ser: *esquema corporal*, *apariencia* o *satisfacción corporal*. El empleo de uno u otro estará en función del corte ideológico del investigador y de la técnica utilizada para evaluar (Ortega, 2010).

Siguiendo a Schilder (1935) la imagen corporal es la imagen que forma la mente acerca del propio cuerpo, por lo tanto el modo en que el cuerpo se manifiesta. Esta definición es la primera que no recurre a base teórica basada en la neurología.

Se destacan a continuación diversas acepciones del término a lo largo del tiempo:

- **Vayer y Picq (1985):** *“la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo, en relación con los datos del medio exterior”*.
- **Le Boulch (1986):** *“el conocimiento inmediato y continuo que tenemos de nuestro cuerpo, en reposo o en movimiento, en relación con sus diferentes partes, y sobre todo, en relación con el espacio y los objetos que nos rodean”*.
- **Cash y Pruzinsky (1990):** *“manera en que las personas se perciben a sí mismas y cómo piensan que son vistas por las demás personas”*.
- **Slade (1994):** *“es una representación mental amplia de la figura corporal, su forma y su tamaño, la cual está influenciada por factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos que varían con el tiempo”*.
- **Rosen (1995):** *“manera en que uno percibe, imagina, siente y actúa respecto a su propio cuerpo. Contemplándose aspectos como: la satisfacción o insatisfacción, preocupación, evaluación cognitiva, ansiedad, y aspectos conductuales”*.
- **Raich, Torras y Figueras (1996):** *“es un constructo que implica lo que uno piensa, siente y como se percibe y actúa en relación a su propio cuerpo”*
- **Baile (2000):** *“constructo psicológico complejo, que se refiere a cómo la autopercepción de cuerpo y apariencia genera una representación mental compuesta por un esquema corporal perceptivo y así como las emociones, pensamiento y conductas asociadas”*
- **Raich (2000):** *“es un constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y límites de éste, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos, y el modo de comportarnos derivado de las cogniciones y los sentimientos que experimentemos”*
- **Zagalaz y Rodríguez (2005):** *“es la representación mental, imágenes y sentimientos que un individuo tiene acerca de su aspecto”*.
- **Ortega (2010):** *“es un constructo psicológico complejo, que se refiere a cómo la autopercepción del cuerpo genera una representación mental compuesta por un esquema corporal perceptivo, que incluye las creencias, emociones, pensamientos y conductas asociadas”*.

- **Grogan (2017):** *“percepciones, pensamientos, actitudes y sentimientos de una persona hacia su cuerpo, conceptualizándose en referencia a su tamaño, hacia su atractivo, forma y apariencia, así como hacia su manejo”*.

La imagen corporal que tenga de sí mismo el individuo puede ser positiva o negativa, la primera cuando se disponga de un esquema corporal correctamente integrado, es decir, cuando la persona esté cómoda con su apariencia, y la segunda será negativa cuando la persona no esté cómoda ni conforme con la imagen de su cuerpo. En ambas, no es necesario ningún aspecto que determine satisfacción o insatisfacción, según proceda, sino que dependerá de cómo se siente la persona y de cómo se percibe a sí mismo (Rosen, 1995).

II.3.1.2. COMPONENTES DE LA IMAGEN CORPORAL

Casi todas las investigaciones acerca de la imagen corporal entienden que se encuentra formada por dos factores: una de carácter perceptivo en cuanto al tamaño y a la apariencia, y otro de corte actitudinal, que abarca actitudes y sentimientos hacia el propio cuerpo (Marín, 2007; Ortega, 2010; Zagalaz y Rodríguez, 2005).

Autores como Dolto (1984) recurrieron al psicoanálisis a la hora de tratar esta temática en adolescentes, argumentando una teoría personal basada en algunos conceptos clave como son el lenguaje, el deseo y el cuerpo. Desde la misma se defiende que al contrario de lo que ocurre con el esquema corporal, desde que surge el feto ya se crea una estructura inconsciente en cuanto a la imagen del propio cuerpo, que viene a ser una imagen del feto que no es estática ni única, sino que estará compuesta de varios elementos como son la imagen de base, una de tipo funcional, otra de las zonas erógenas y finalmente una de carácter dinámico.

Pruzinsky y Cash (1990) dan a conocer la existencia de varios tipos de imágenes que están interrelacionadas:

- **Imagen cognitiva:** en la que están incluidos los pensamientos y creencias sobre el propio cuerpo.

- **Imagen perceptual:** hace mención a los aspectos perceptivos en relación al cuerpo, muy vinculada al término de esquema corporal mental en cuanto al tamaño y la forma del cuerpo y sus partes.
- **Imagen emocional:** abarca los sentimientos en lo que respecta a la propia figura corporal y a las experiencias que se tienen mediante el cuerpo. Siendo casi en su totalidad una imagen subjetiva, no estando siempre acorde a la realidad.

Una aportación importante es la realizada por Thompson (1990) quien da una nueva dimensión al concepto aportando un factor de tipo conductual basado en que las acciones de las personas tienen influencia en lo que respecta a la forma del cuerpo y el nivel de satisfacción que se tiene del mismo. Este autor considera que la imagen corporal está compuesta por tres elementos fundamentales:

- **El elemento subjetivo:** integrado por los sentimientos, actos y valores que se crean a través del propio cuerpo, referido todo ello al tamaño corporal, las partes del cuerpo, el peso, la altura, el aspecto físico..., y aspectos que sirven también para medir la insatisfacción que se tiene respecto al cuerpo.
- **El elemento perceptual:** referido a la especificidad y precisión con la que se perciben los segmentos corporales y el cuerpo de manera general. Los fallos que se puedan dar en este elemento son los causantes de la sobrestimación o subestimación.
- **El elemento conductual:** donde se hace mención a los comportamientos generados por los sentimientos asociados a la percepción del propio cuerpo, dándose según el caso, conductas que pueden ir desde exhibirse hasta evitar el propio cuerpo a los demás.

En relación a lo anterior, Cash (1990), citó una serie de aspectos relacionados con la imagen corporal, los cuales entiende como fundamentales para la comprensión de la misma:

- La imagen corporal es un término definido socialmente. Ya que desde el nacimiento existe una influencia social que marcará la autopercepción del propio cuerpo.

- Condiciona la manera de cada individuo a la hora de procesar la información y de percibir el mundo que le rodea, ya que todo ello está ceñido por cómo pensamos en torno a la imagen de nuestro cuerpo.
- Es un término multifacético.
- Influye sobre el propio comportamiento, no solamente a nivel de consciencia, sino también en lo referido al preconscious y al inconsciente.
- Está íntimamente ligada por sentimientos de autoconsciencia, ya que según se experimente el propio cuerpo, así se percibirá uno a sí mismo.

Dada la importancia que tienen la preadolescencia y adolescencia como periodos que argumentan esta tesis doctoral, es necesario resaltar que en lo referente a la imagen corporal, hablamos de ellos como estados temporales en los que se es más vulnerable en lo que respecta a la influencia de la sociedad en los pensamientos e ideas que se tienen sobre el propio cuerpo. Los alumnos/as están sometidos a constantes cambios que generan presiones, que les llegan por medios de los medios de comunicación fundamentalmente y de campañas publicitarias dirigidas a ellos/as. Sin olvidar las que proceden de la familia y amigos (Fanjul, 2007). En este proceso, crear y consolidar la imagen corporal requerirá de una forma de proceder con carácter dinámico, con los cambios como base de la misma. Dicha imagen irá cambiando a lo largo de la vida, dándose una mayor aceptación o por el contrario, experimentando un rechazo casi total (Bishop, 2000).

Fanjul (2007) cita una serie de factores que influyen directamente en la valoración de la imagen corporal:

- **Autoestima:** como esa valoración que se realiza sobre el atractivo físico y que tiene marcada influencia en lo que respecta a las relaciones con los demás. Cuanto mayor sea el nivel de autoestima, menor será el de evitación social (Thornton y Ryckman, 1991).
- **Factores sociales:** influenciados por la publicidad y los medios de comunicación, los cuales crean e intentan consolidar un ideal estético a copiar en estas edades. Para ello se utiliza la figura de personajes y modelos que responden a un ideal de belleza determinado, el cual se desea instaurar en estas edades. Lo cual muchas

veces puede dar lugar a una discrepancia entre esos modelos que se intentan implantar y lo que es la realidad (Toro, 1998; Martin y Gentry, 1997).

En este sentido, algunos estudios como los llevados a cabo por Mukai, Kambara y Sasaki (1998) o Bishop (2000) revelan que la influencia de los medios de comunicación puede ser muy importante en cuanto a la generación de cambios a la hora de percibir el propio cuerpo y de evaluarlo, y también a la hora de resolver problemas que provengan de no saber realizar una evaluación adecuada de la propia imagen corporal.

- **Elementos interpersonales:** en los cuales estará la clave de lo referente a la sensibilidad a los elogios o las críticas llevadas a cabo hacia el propio cuerpo. Recayendo todo ello en la imagen que se tiene de sí mismo (Wojciszke, 1994).

Hay que ser conscientes de que la adolescencia supone un periodo de la vida del individuo en la que se plantean más retos, ya que el crecimiento físico va ligado al desarrollo emocional e intelectual (Mahan y Escott, 2000).

La imagen corporal que se va creando en el adolescente no es solo a nivel cognitivo, pues va integrando una serie de pensamientos e ideas de marcado carácter subjetivo y preestablecidas por la sociedad, dándose de manera paralela al desarrollo cultural y evolutivo de la persona (Pruzinsky y Cash, 1990). Por ello, para un adolescente, resulta muy importante saber de qué manera es interpretado por sus amigos, lo cual genera que muchas veces algunos de ellos estén dispuestos a hacer cualquier cosa por tal de ser aceptados por el grupo, generándose en bastantes ocasiones estados de estrés, frustración y sentimientos de pena cuando esto no se consigue.

La aceptación en el grupo, y el aspecto físico, son dos factores de gran relevancia en la adolescencia, los cuales mantienen cierta relación con la autoestima (Harte, 1989; Krauskopf, 2002; Santrock, 2004;). De ahí que, para obtener la integración de su autoimagen, el adolescente llegue a explorar con detalle las posibilidades que le ofrece el entorno a la hora de mejorar su apariencia, en relación a la manera de hablar, el peinado, la expresión facial, la postura, el maquillaje o la forma de vestir. Todo ello se tiende a seguir por tal de no sentirse excluido y poder ser aceptado en el grupo (Monge, 2005; Noshpitz, 1995).

II.3.1.3. ALTERACIONES DE LA IMAGEN CORPORAL

A mediados del Siglo XX se empiezan a describir factores relacionados con problemas surgidos en cuanto a la imagen corporal. Según Bruch (1962), los problemas que surgen a raíz de este tema “*son la desconexión entre la realidad de la forma y el estado del cuerpo que puede ir acompañada de una distorsión en la autopercepción del tamaño y forma del cuerpo*”. En este sentido, otros investigadores como son Garner y Garfinkel (1981) describen las alteraciones de la imagen corporal en torno a dos factores:

- **La alteración cognitivo-afectiva hacia el propio cuerpo:** la cual se manifiesta por la presencia de emociones o pensamientos negativos en relación a la apariencia física.
- **La alteración en las percepciones:** manifestadas principalmente por no tener la capacidad para hacer una estimación de manera exacta del tamaño corporal.

En referencia a lo anterior, Cash y Brown (1987) defienden que las alteraciones en la imagen corporal se concretan en dos aspectos:

- **Factor perceptivo:** el cual produce la distorsión de la imagen corporal y por lo tanto, la falta de precisión a la hora de estimar el propio cuerpo, su tamaño y su forma.
- **Factor cognitivo y afectivo:** por el que se genera un sentimiento negativo que genera el propio cuerpo y la insatisfacción del mismo.

De estas dos formas de interpretar las alteraciones de la imagen corporal emanan otras definiciones de diversos investigadores quienes señalan que los adolescentes con insatisfacción hacia su cuerpo tienen distorsión perceptiva hacia la realidad de sí mismos (Cash y Pruzinsky, 1990). Aunque resulta complicada conocer hasta qué punto se debe por una insatisfacción hacia el cuerpo o hacia la imagen corporal en general de sí mismo. Por lo que, cuando la preocupación por el cuerpo y la insatisfacción con el mismo no están basadas en la realidad, pueden llegar a generar estrés, interfiriendo en la vida del adolescente (Rodríguez y Cruz, 2007).

Es a inicios del actual Siglo XXI cuando se comienza a poner énfasis en las investigaciones referentes a la imagen corporal en la persona, haciendo hincapié algunas de ellas en las alteraciones y trastornos que el adolescente mantiene sobre la opinión que tiene de su propio cuerpo. En este sentido, Raich (2001), define los problemas en la imagen corporal como sentimientos de vergüenza generados con el paso del tiempo hacia el propio cuerpo.

En otras investigaciones, como las realizadas por Toro, Salamero y Martínez (1995) se concluye que el adolescente que mantiene una percepción distorsionada de su imagen corporal mantiene una insatisfacción corporal. Esta, puede estar a veces relacionada con problemas de tipo alimenticio y que se encuentra vinculada a otra serie de factores (Garner y Garfinkel, 1981; Toro, 1988):

- **Factores psicológicos** como son autoconcepto y autoestima.
- **Factores biológicos**, como la edad, sexo o índice de masa corporal.
- **Factores culturales y sociales**, como la raza o etnia.

En la misma línea, y destacando que gran porcentaje de los problemas en la imagen corporal están vinculados con otros de índole alimenticia, Méndez, Vázquez y García (2008), definen estas alteraciones como específicas en la ingesta de alimentos y las cuales han sido observadas en adolescentes que mantienen patrones distorsionados a la hora de comer, caracterizados por comer en exceso o por dejar de hacerlo.

Haciendo un repaso de otras conclusiones respecto a estos temas, Baile (2003) lleva a cabo una reflexión interesante respecto a dichas alteraciones de la imagen corporal, valiéndose para ello de algunas argumentaciones:

- No se llega a un acuerdo a la hora de expresar un término exacto que englobe dichas alteraciones de la imagen corporal, teniendo en cuenta la dimensionalidad de la misma.
- Las unidades de medida son variadas, como consecuencia de no existir esa especificidad en su definición.

- Varios autores hacen sugerencias al respecto y proponen el término “*alteración/trastorno de la imagen corporal*” como aquel que puede llegar englobar otros de ellos como son distorsión perceptual o insatisfacción corporal (Raich, Mora y Soler, 1994).
- Hasta que se obtenga el consenso en cuanto al término más oportuno, se deberá de mantener el de “*alteración de la imagen corporal*” o bien especificar a qué ámbito afecta. Es decir, perceptual, actitudinal, emocional o conductual.
- Se hace más que importante el ahondar en investigaciones que determinen si en el seno de los diferentes términos utilizados y de las distintas formas de evaluación se mantiene un único rasgo de la personalidad del individuo.

A modo de resumen, se puede constatar que no toda insatisfacción corporal es una alteración o un trastorno. Los cambios producidos en la adolescencia suelen ir ligados a una imagen corporal negativa y distorsionada, por la que se observa cómo conductas de restricción en la alimentación, insatisfacción corporal o ideas de peso deseado por debajo del real, son factores que se dan en la mayoría de la población de dicha edad (Grant y Cash, 1995). En este sentido, Ramos, Rivera y Moreno (2010) mantienen que la insatisfacción corporal de los chicos viene procedente de querer mejorar su musculatura, mientras que la de las chicas está vinculada a querer estar más delgadas.

En relación a esto, se destaca la obesidad como otro de los factores que pueden afectar en los adolescentes y que mermará la imagen corporal. Esta puede resultar frustrante a la hora de ser tratada, dependiendo siempre de aspectos genéticos, biológicos, contextuales y sociales (Zurita, 2007).

II.3.1.4. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Los trabajos e investigaciones referentes a la imagen corporal son numerosos, habiendo ido aumentando con el transcurso de los años. Por este motivo, se puede apreciar como al introducir los parámetros “imagen corporal” en español y “body-image” en inglés en la base de datos Web os Science se refleja un aumento de los trabajos publicados en dicha temática a partir del año 2007, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

Tabla II.3. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre Imagen Corporal.

Rango Búsqueda	Imagen Corporal	Body Image	Total
Hasta 2000	7 Artículos	8.735 Artículos	8.742 Artículos
2001-2006	41 Artículos	5.593 Artículos	5.634 Artículos
2007-2012	171 Artículos	11.473 Artículos	11.644 Artículos
2013-Actualidad	268 Artículos	11.084 Artículos	11.352 Artículos
Total	487 Artículos	36.885 Artículos	37.372 Artículos

A su vez, se puede observar como a partir del año 2013 hasta la actualidad sí existe mayor número de publicaciones en español (268 artículos) respecto al periodo comprendido entre 2007 y 2012 (171 artículos). Sin embargo, en el caso de las publicaciones en lengua inglesa resulta significativo que el mayor número de trabajos se publican entre 2007 y 2012 (11.473 artículos) respecto al periodo comprendido desde 2013 hasta la actualidad (11.084 artículos). No obstante, se constata de manera clara que la gran mayoría de trabajos sobre la imagen corporal han sido publicados en lengua inglesa (36.885 artículos, frente a los 487 en lengua castellana).

Como más actuales, se destacan los llevados a cabo en Estados Unidos por Kluck, Garos y Shaw (2018) quienes analizan los trastornos alimenticios en mujeres atendiendo a alteraciones en su imagen corporal y como ello les interfiere en su vida sexual. Dicho trabajo se llevó a cabo en diversas clínicas con pacientes ingresadas por problemas alimenticios, comprobándose la correlación entre las variables; mala imagen corporal, disfunción sexual y problemas en la alimentación.

En China, otro estudio llevado a cabo por Niu, Luo y Sun (2017) demuestra la relación existente entre las redes sociales y los casos de depresión en adolescentes de ese país. Para ello, se estudiaron a 764 adolescentes, revisando el uso de las redes sociales en cuanto al tiempo que pasan utilizando las mismas. De dicho estudio se obtiene que las redes sociales a veces pueden ser interpretadas por estos adolescentes como un escaparate donde ver que a otros les está yendo mejor que a ellos, ya que son un espejo donde compararse socialmente. El objetivo de este estudio ha sido el de investigar la asociación entre el uso de las redes sociales y la depresión en dichos adolescentes,

vinculados estos dos aspectos con la comparación social negativa y el papel moderador que ejerce la autoestima y la percepción de la imagen corporal. Se obtuvo como resultado que cuantas más horas emplean los adolescentes en las redes sociales, mayor nivel de comparación social negativa se obtiene, y por tanto mayores son los casos de depresión en estas edades. A su vez, se extraen datos que confirman que cuanto mayor es la autoestima del adolescente menor es el nivel de comparación social negativa que en él se produce.

Siguiendo con las redes sociales y su influencia en la imagen corporal, en la investigación llevada a cabo en Italia por Marengo, Longobardi y Fabris (2018), se estudió la influencia de Instagram y Snapchat en la popularidad de los adolescentes italianos y su repercusión sobre su imagen corporal. En los resultados obtenidos se comprueba como el uso de las redes sociales correlaciona con los problemas en la imagen corporal y las alteraciones de la salud mental. Los adolescentes que usan más horas las redes sociales muestran mayor preocupación por su imagen corporal, siendo esta menor en aquellos que las usan menos horas al día. También se obtienen hallazgos que muestran que el uso elevado de las redes sociales pone en riesgo la imagen corporal del adolescente, lo cual podría conducirle a tener un ajuste psicológico futuro menos efectivo.

Estos autores también ha trabajado con mujeres adultas de zonas rurales, destacando la obesidad, la anorexia y la preocupación por el cuerpo como tres variables que están incidiendo de manera negativa en la población, sobre todo femenina, en este país. En dicho estudio se pretendió conocer como es la imagen corporal de las 564 mujeres que participaron en el, fijando la atención en cómo se perciben a ellas mismas y cómo les gustaría ser. De sus resultados se puede concluir con que en la mayoría de los casos donde existe obesidad, las mujeres se ven a ellas mismas como más delgadas, manifestando sin embargo su preocupación por querer bajar de peso. Por otro lado, los resultados obtenidos también reflejan que existe desagrado hacia el propio cuerpo y eso provoca trastornos en la alimentación.

Ejemplo de otra investigación interesante sobre la imagen corporal es la llevada a cabo en Australia por Damiano, Yager y McLean (2018), en la cual se recogieron las opiniones de 51 alumnos de etapa primaria en referencia a su imagen corporal. En dicho

estudio se introdujo la participación del maestro, el cual emitió informes favorables individuales sobre la imagen corporal de la mitad de esos alumnos. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes que habían leído esos comentarios de su maestro, realizaban juicios de valor positivos sobre su propia imagen corporal, mientras a los que no se les hizo informe tendían a mostrar aspectos que no les gustaban de su propia imagen. Con ello se constata que la opinión de una persona valorada por el alumno acerca de la propia imagen, tiene repercusiones favorables sobre la forma en la que los alumnos se ven a ellos mismos.

Se puede afirmar, que muchos de los estudios recientes sobre imagen corporal tratan en su gran mayoría sobre temáticas cercanas al uso de las redes sociales y a los problemas en la alimentación, y cómo estas dos variables están incidiendo notablemente en la población, sobre todo en la adolescente.

II.3.2. LA SOLEDAD

Al hablar de soledad se hace referencia a una serie de aspectos que tratan la sociabilidad del alumno y cómo esta puede verse alterada. Se parte de que el sentimiento de soledad es complejo de definir, al ser cada persona una realidad distinta en cuanto a sus necesidades y expectativas y por lo tanto diferente en lo que respecta a su interacción social (Thornton y Freedman, 1982).

En ocasiones se tiende a añorar el estar en compañía de otras personas o se siente la necesidad de querer realizar ciertas actividades en presencia de ellas, y todo ello bajo el deseo de querer ser aceptado o de contar con muestras de simpatía procedentes de las personas que se tiene alrededor. Por ello, se da la circunstancia de que mientras unas personas son capaces de sentirse solos estando rodeados de gente, otras pueden ser felices estando a ratos solos o en compañía de contadas personas.

No obstante, cuando una de estas circunstancias se interioriza como no beneficiosa para uno mismo, puede llegar a causar malestar físico, psicológico y social (Lin, 1986; Sarason y Sarason, 1984).

En este apartado se intentará que el concepto de soledad quede de manifiesto teniendo en cuenta los aspectos más importantes que lo complementan y le dan forma en esta etapa de la vida.

II.3.2.1. DIFERENTES CONCEPTOS

El concepto de soledad es entendido como un factor que está dentro de la persona y fuera de ella, conteniendo cada una de ellas su propia soledad y haciendo a su vez que incremente la soledad de los demás, ya que las características de la sociedad actual la acentúan aún más, además de no poder verla o manejarla, aunque sí poder sentirla (Brown, 2005).

Es un término que ha estado siempre presente a lo largo de la historia, mediante la música, la poesía o la literatura (Karnick, 2005). No obstante, y a pesar de ser una experiencia vivida por todo ser humano, resulta complicado poder definirla y más aún poder cuantificarla, entre otras cosas, por miedo a manifestarla por parte del individuo o temor a revelar a otras personas los pensamientos que le dan forma (Brage y Meredith, 1994).

Se hace muy necesario diferenciar el término soledad de otros que pueden resultar muy parecidos y que se han ido utilizando a lo largo de la historia, como pueden ser los de aislamiento, soledad positiva, enajenación o estar sólo, que aunque pueden entenderse como similares, tienen concepciones distintas (Nilsson y Lindstrom, 2006).

La conceptualización que aquí se recogerá, estará basada en la franja de la vida del individuo que corresponde con la etapa infantil. Será en esta fase de la vida en la cual el término esté ligado con otros componentes sociales y controlables desde la escuela, por lo que permitirá elaborar estrategias de intervención acordes a la edad del alumnado (Mahon et al., 2006).

Puede aparecer cuando el adolescente no posee aun la aptitud requerida para lograr la adecuada interacción social y que le llevará a afrontar de manera adecuada las relaciones con el medio cambiante que le rodea, o bien cuando las ilusiones que tienen son poco realistas en relación a las amistades que se tienen (Heinrich y Gullone, 2006).

Supone la adolescencia una etapa en la que el individuo dedica menos tiempo a su familia en beneficio de sus amistades (Rotenberg y Hymel, 2002). Y a su vez, tratará de encontrar una definición de sí mismo teniendo en cuenta los cambios a nivel fisiológico, emocional e intelectual, los cuales pueden llegar a influir en su autoconcepto. Y en este sentido, el hecho de fracasar a la hora de resolver su soledad antes de que termine este periodo adolescente puede llegar a afectar significativamente la calidad de las relaciones que pueda llegar a mantener en el futuro, al igual que dañar su salud mental (Heinrich y Gullone, 2006).

Como se destacaba en el punto anterior, la soledad viene provocada en ocasiones por los cambios que se producen actualmente en cuanto a la estructura de la familia, por ejemplo, cuando existe un divorcio, ya que ello influirá directamente en el tipo de relación que los hijos mantendrán con sus progenitores. Esto puede dificultar que el adolescente siga teniendo el mismo apoyo que tenía antes, que pierda el referente que hasta la fecha poseía y que deje de tener todo el mantenimiento de las necesidades interpersonales como antes tenía (Antognoli, 2000).

Siguiendo a McWhirter (1990) la adolescencia supone un periodo arriesgado para sucumbir ante la soledad, y estudiar el término se hace realmente importante, dado que los niveles de soledad alcanzan su cota mayor en esta etapa de la vida. Casi siempre vinculados con las circunstancias socioeconómicas, culturales, y familiares de carácter adverso, y que pueden llegar a desencadenar finales no deseados como enfermedad, comportamiento antisocial o incluso la muerte (Walker y Avant, 2005). Hoy día, la soledad es considerada como una epidemia en la sociedad moderna, que se da en todas las etapas, acentuándose en la adolescencia (Killeen, 1990), debido principalmente a que supone un aspecto relevante en la salud y en la calidad de vida (Karnick, 2005).

Después de realizar este repaso a los aspectos que dan forma y justifican el concepto de soledad enfocado en la adolescencia, se recogen a continuación las aportaciones de distintos autores en orden cronológico, los cuales han definido dicho concepto teniendo en cuenta la influencia de sus estudios y perspectivas acerca de ella:

- **Sullivan (1953):** “*experiencia displacentera asociada con la carencia de intimidad personal*”.

- **Lopata (1969):** *“es un sentimiento de interacción inadecuado y experimentado por la persona, el cual involucra al pasado, presente y al futuro”.*
- **Peplau y Perlman (1981):** *“experiencia asociada a sentimientos negativos que tiene lugar cuando el núcleo social de una persona es deficitario cualitativa o cuantitativamente”.*
- **McWhirter (1990):** *“experiencia estresante que causa que causa aversión y puede estar acompañada de tristeza, ansiedad y sentimientos de marginalización, la cual puede nacer en presencia o ausencia de relaciones sociales, y deberá ser entendida como una dimensión misteriosa y compleja de la vida de las personas que puede ser experimentada en diferentes niveles”.*
- **Kraus (1993).** *“percepción desagradable y penosa del ser desconectado que carece de relaciones sociales significativas”.*
- **Killeen (1998):** *“condición penetrante, presionante y debilitante, que puede afectar en toda la vida del individuo y que consiste en una sensación de de ser la única persona en el mundo y acompañada de aislamiento e inutilidad”.*
- **Roy y Andrews (1999):** *“es una respuesta inefectiva en el modo de interdependencia que involucra estar solo, llegando a producir tristeza, enajenación o separación”.*
- **Expósito y Moya (2000):** *“estado emocional que se desencadena cuando la persona no ha logrado las relaciones interpersonales íntimas o estrechas que desea”.*
- **Carpenito (2003):** *“estado en el cual la persona está en riesgo de experimentar malestar asociado al deseo o a la necesidad de tener contacto con los demás, suponiendo un estado subjetivo que está presente cuando la persona afirma encontrarse sola y lo describe como algo impuesto por los demás”.*
- **Brown (2005):** *“espacio con pérdida de los puntos de referencia y sufrimiento con respecto al destino o la persona, acompañado de una crisis de identidad y enajenación de sí mismo”.*
- **Nilsson (2006):** *“situación creada por aislamiento interpersonal como resultado de factores geográficos y disminución de la experiencia social, el cual lleva asociado un aislamiento intrapersonal como dimensión central de psicopatología, y un aislamiento existencial como resultado de una separación del mundo”.*

- **Weiss (2008):** *“deficiencia en los sistemas de interacción interpersonal que supone una carencia en las relaciones sociales y la cual no puede ser suplida por otro tipo de relaciones, ya que representa diferentes necesidades de contacto no satisfechas”.*

II.3.2.2. LA SOLEDAD COMO FACTOR DE RIESGO EN LA EDAD INFANTIL

Teniendo en cuenta la perspectiva desde la que se trata esta tesis doctoral y las edades en las que están los alumnos/as a la que va dirigida (desde 5º de Primaria a 2º de la ESO), se intentará aportar una base teórica en cuanto a las características del concepto y su influencia en esta etapa de la vida.

En una de las investigaciones llevadas a cabo por Rubinstein, Shaver y Peplau (1979) sobre las experiencias en cuanto a la soledad en la infancia, se pudo contrastar que el hecho que más obedecía al sentimiento de soledad era aquel producido por la separación de los padres. A su vez, se presentaban una serie de formas presentes en cuanto a ese sentimiento y que la acompañaban, tales como la desesperación, aburrimiento, impaciencia, depresión e incluso el autodesprecio.

En este sentido Rubinstein, Shaver y Peplau (1979) extraen una serie de características comunes en el alumno/a que sufre soledad en la etapa infantil:

- Se suelen tener actitudes de resignación y depresión.
- Se suelen atribuir su soledad a su apariencia y viceversa.
- Se achaca este sentimiento de soledad a inestabilidad en la familia, traslados o cambios constantes.

Otros autores como Weiss (1973) sostienen en sus trabajos que cuando ocurre la soledad, es como consecuencia de una deficiencia en la sociabilidad y por tanto en las relaciones personales del individuo. Mantiene que se darán por tanto dos tipos de soledad:

- **Carácter emocional:** al no poseer los sujetos que la sufren unos vínculos estrechos con otras personas.

- **Índole social:** al no tener núcleos sociales por los cuales el individuo forme parte de un grupo de amistades que compartan afinidades o intereses.

En esta etapa infantil, tanto las relaciones con las amistades como las que se tienen con los padres, vienen a significar dos contextos sociales distintos, en los que la soledad puede ponerse de manifiesto en ambos (Richaud de Minzi y Sacchi, 2004). Rosenberg (1965) mantiene que aparte de lo anterior, también se hace necesario poner atención a la inadecuación personal percibida, los déficits familiares y los posibles traslados familiares que conllevan cambios de escuela o de comunidad vecinal.

En relación a esto, resulta muy interesante la aportación de Richaud de Minzi y Sacchi (2004) en lo referente a los instrumentos para evaluar la soledad en dicha etapa infantil. Resaltan estos dos autores que se deberán incluir no únicamente aspectos vinculados con las fuentes de los sentimientos, sino también con los sentimientos de soledad de las personas que identifican como más queridas por ellos mismos. Ellos destacan cuatro factores como claves y causantes de la soledad:

- el rechazo de los iguales.
- déficits familiares y rechazo por parte de los padres.
- inadecuación personal.
- separación significativa.

Teniendo en cuenta esos factores, la soledad viene a ser entendida como un factor de riesgo, asociado siempre a la mortalidad (Cacioppo, Hawkley y Berntson, 2003), con unas consecuencias en la salud física de la persona, como pueden ser los problemas en la alimentación, trastornos del sueño o enfermedades cardiovasculares. Y también en la salud psíquica, con trastornos asociados como son el abuso de alcohol y drogas, el estrés o la depresión (Heinrich y Gullone, 2006). Holmen, Ericsson, Andersson y Winblad (1992) defienden que el incremento de la mortalidad está asociado con el aislamiento social, que en muchas de las ocasiones da pie a la soledad.

Todos los factores citados anteriormente influyen de manera significativa en la persona, pudiendo hacer que sea vulnerable a la soledad (Cheng y Furnham, 2002; Saklofske y Yackulic, 1989).

Otro autor como es Clayton (1992) resalta un factor por encima de los demás, la estructura familiar. Mantiene que la familia desempeña funciones como suministro de roles dentro de la misma, aportando habilidades y capacidades a cada uno de sus miembros para resolver cuestiones que surjan en el seno de la misma. Por lo que la desestructuración familiar, puede llevar a que esto se descuide cuando aflora el sentimiento de soledad. De esta manera, autores como Karnick (2005) sostienen que la soledad viene a ser un problema que desde siempre no ha sido reconocido y al cual no se le ha prestado la suficiente atención, y destaca como causa de ello el que las personas que llegan a padecerla no sean capaces de reconocer que mantiene relación con otros factores. O también, debido a que no se concibe como un factor independiente a otros.

Se da el caso de que los adolescentes que la padecen, casi nunca son capaces de reconocer “estar solos” al experimentar con ello cierto temor o vergüenza o problemas para afrontar ese aislamiento, no interiorizándose como una patología sino como una característica de la propia persona (Lauder, Sharkey y Mummery, 2004).

Hoy día, el incremento de la soledad es debido a varios factores, según De Jong (1987) los principales son:

- Incremento del porcentaje de familias monoparentales.
- Cambios en la distribución de la edad de población.
- Aumento del número de personas que desean vivir solas.
- Cambios estructurales en las relaciones sociales.
- Menor probabilidad de dar respuesta a las necesidades sociales y emocionales.
- Altas exigencias laborales, las cuales no favorecen el tener más tiempo de ocio.

A modo de resumen, y tras lo visto en este punto, se puede concluir que la soledad es un proceso psicológico o estado que no causa placer sino estrés, que proviene del déficit a nivel afectivo, social o físico. Teniendo en cuenta que puede ser real o percibido y que

acarrea perjuicio en la salud psicológica y física del adolescente, no existiendo hoy unanimidad en cuanto a si es multidimensional o unidimensional.

Dejando a un lado aspectos relacionados con los conceptos del término soledad o en cuanto a la metodología para sobrellevarla si aparece, se puede concluir con que son contados los estudios que tratan en profundidad el concepto de soledad en la etapa de la infancia y la adolescencia.

Ello puede estar fundamentado en que generalmente la soledad ha sido vinculada durante muchas décadas a la etapa anciana o a jóvenes que presentaban problemas en el aprendizaje (Margalit y Ben, 1995). Esto hace que en el mundo adulto aún cueste admitir que este problema puede darse también durante las primeras etapas de la vida (Berguno et al., 2004). Y en este sentido, Sullivan (1953), aclara que la no satisfacción de las necesidades personales durante la infancia puede generar ese sentimiento de soledad.

Además, el niño puede llegar a encontrarse con el pensamiento de que las demás personas reaccionan de forma negativa ante su soledad, mostrando enfado o falta de empatía, y ello puede llevar en ocasiones al aislamiento social. Debido a esta circunstancia, el alumno que llega a sentirse solo no podrá contar con la participación de sus padres y de las otras personas cercanas a él, llegando por este motivo a desarrollar una vida ficticia (Berguno et al., 2004).

Convivir con la soledad de esa forma podrá influir en etapas posteriores de la vida del alumno, las cuales van a requerir una serie de demandas y un ajuste al contexto psicosocial más complejo (Terrell, Terrell y Von Drashek, 2000). Será la etapa de adolescente aquella en la que el individuo busque dar forma a su identidad como persona que busca ser adulta (Noack, Kerr y Olah, 1999).

Diversos estudios han relacionado la soledad con dificultades de adaptación a la escuela, ansiedad o depresión (Kochenderfer y Ladd, 1997; Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1997). Según lo cual, ya en la etapa de Educación Infantil se puede vincular estrechamente la actitud pasiva y solitaria de algunos alumnos con el rechazo de los demás compañeros.

De la misma manera, otros autores han determinado que la influencia de la soledad en las primeras etapas de la vida, junto con la exclusión social que acarrea, pueden ser síntomas depresivos para etapas posteriores (Gazelle y Ladd, 2003). Por ese motivo, el vínculo entre la soledad y el rechazo de los compañeros hace pensar en la posibilidad de que exista una interdependencia entre los sentimientos de soledad de los niños y las conductas violentas en la escuela, llegando a generarse en algunos casos a edades muy tempranas (Kochenderfer y Ladd, 1996). A pesar de ello, estudios como el realizado por Ladd y Troop (2003) demuestran que existe una relación directa e indirecta entre la violencia entre compañeros en la escuela y la soledad.

Al hilo de todo lo señalado Cava, Musitu y Murgui (2007), sostienen que los alumnos que mantienen conductas violentas suelen presentar mayores sentimientos de soledad, por lo que es probable que los alumnos que utilizan la violencia con sus otros congéneres lleguen a ser rechazados o marginados por estos mismos.

De manera contraria, existe la posibilidad de que algunos de ellos al sentirse solos se copien de estas actitudes violentas, intentando llamar la atención a la hora de integrarse y de ser valorados por los demás. En este sentido, diversas investigaciones reflejan que algunos alumnos que muestran agresividad llegan a ser modelos para el resto de amistades (Gifford y Brownell, 2003; Hawley y Yaughn, 2003) llegando en ocasiones a ser muy queridos (Salmivalli, 1998).

II.3.2.3. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Los trabajos relacionados con la soledad son numerosos sobre todo en lengua inglesa, habiendo ido en aumento con el paso de los años. De la revisión realizada acerca del término se puede afirmar que los trabajos iniciales sobre el mismo abarcan el término desde una perspectiva muy general, siendo con el paso de las décadas cuando se comienza a indagar en el mismo ubicándolo en el terreno educativo y referido al adolescente. Al introducir el parámetro “loneliness” en inglés en la base de datos Web of Science, se observa un incremento en el número de artículos publicados sobre esta temática desde el año 2007 tal y como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla II.4. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre soledad.

Rango Búsqueda	Soledad	Loneliness	Total
Hasta 2000	246 Artículos	2.823 Artículos	3.069 Artículos
2001-2006	79 Artículos	1.493 Artículos	1.572 Artículos
2007-2012	206 Artículos	3.014 Artículos	3.220 Artículos
2013-Actualidad	133 Artículos	5.208 Artículos	5.341 Artículos
Total	664 Artículos	12.538 Artículos	13.202 Artículos

Sin embargo, como también se observa, en lengua castellana, desde el año 2013 hasta la actualidad se han publicado 133 artículos en revistas de impacto, lo que significa un menor número respecto a los 206 artículos publicados del 2007 al 2012. Por este motivo, se puede afirmar que los trabajos sobre soledad en los últimos años han decaído respecto a años anteriores sobre todo por ser la soledad un término que se integra con otros similares que están siendo actualmente estudiados en profundidad, como pueden ser los de baja autoestima, imagen corporal o bajo autoconcepto.

En uno de esos estudios recientes llevado a cabo en Montpellier (Francia), se trató de observar las creencias positivas y negativas del alumnado en edad infantil referente a su futuro y éxito en la vida (Sutin, Stephan y Terracciano, 2018), analizando para ello las expectativas de éxito en relación a la formación previa del alumnado y a las del padre y la madre. Con este estudio se examina si el logro educativo de los padres y el estatus socioeconómico subjetivo de la infancia se asocian con el bienestar y las creencias personales en la vida adulta.

Uno de los aspectos estudiado fue el de la soledad en la etapa infantil como elemento que interviene negativamente en el posterior desarrollo adulto. Mediante los datos obtenidos, a nivel general se puede afirmar que el entorno educativo, social y financiero de la infancia puede llegar a obstaculizar el bienestar en la adultez. Experiencias de soledad infantil en lo que respecta al apoyo familiar o académico interfieren en los logros a alcanzar en esa persona como adulto, o en su defecto, el logro se convertirá en más complicado debido a esas barreras previas a superar.

En Dinamarca, una investigación realizada por Okkels, Kristiansen y Munk (2018) trata de proporcionar una actualización sobre la salud mental urbana en adolescentes, destacando los desafíos que requieren atención urgente. Afirman estos autores que la mayoría de la población mundial vive en ciudades y se espera que la urbanización aumente en todas las áreas del mundo. Los desafíos para la salud mental en las áreas urbanas incluyen soledad, violencia, altas tasas de criminalidad, falta de vivienda, ruido y otros contaminantes, accidentes de tráfico, abuso de drogas e insuficiencia de servicios de salud mental.

La urbanización es un fenómeno global y creciente que plantea desafíos significativos para los servicios de salud mental. La urbanización rápida y no estructurada, como la que se observa en zonas de Dinamarca es común a muchos países en desarrollo, agravando aún más estos desafíos. Existen iniciativas prometedoras que incluyen iniciativas para acabar con la falta de vivienda, mejorar el acceso a áreas verdes en entornos urbanos, proporcionar servicios psiquiátricos de emergencia y desarrollar nuevas formas de servicios de salud mental ajustados a entornos urbanos. Pero en la sociedad actual, lamentablemente, no existen pautas universalmente aceptadas que ayuden a los gobiernos a estructurar los servicios de salud para las personas con enfermedades mentales en las ciudades y ayuden a prevenir los problemas de salud mental relacionados con la soledad causados por la rápida urbanización, lo cual se trata de dejar ver en dicha investigación.

Otro trabajo interesante es el realizado en Corea del Sur por Park y Noh (2018). En el mismo se examinan los efectos del uso del móvil y las redes sociales sobre el estrés y la soledad de los estudiantes internacionales en este país, su satisfacción con la vida y el apoyo social percibido. Usando una encuesta a 286 estudiantes internacionales matriculados en una universidad surcoreana, el estudio encontró que el uso del móvil ayuda a reducir la soledad de los estudiantes y mejorar su satisfacción con la vida. Además, la dependencia de sus redes sociales creadas en su país de origen también tiene un impacto positivo tanto en su personalidad como en la percepción del apoyo social. Además, las predisposiciones de los individuos representadas por la extraversión, la soledad y el estrés en el rendimiento académico tuvieron asociaciones positivas con el

estrés cultural en la vida en Corea del Sur, la satisfacción con la vida en este país y el apoyo social que ellos perciben.

A destacar también los estudios de casos llevados a cabo en Toronto (Canadá) por Dillon, Timulak y Greenberg (2018), en los cuales se examinan las interacciones entre las emociones experimentadas por los adultos estudiados, utilizando para ello 15 sesiones individuales con los mismos. El estudio trata de cómo transformar el dolor emocional en la persona. Los matices observados en estos casos dejaron ver los factores desencadenantes de la experiencia emocional actual y los procesos de evitación alimentados por el miedo anticipatorio procedente del pasado. Las observaciones incluyeron un proceso de cambio a través del acceso a sentimientos centrales de vergüenza, miedo y soledad, y su transformación a través de la generación de autocompasión y enojo asertivo.

Por último, se destaca la investigación realizada por Zhao, Song y Chen (2018) en China, en la que se examina la validez de dos modelos que predicen la relación entre la timidez y la soledad, el sesgo cognitivo y los modelos de mediación de redes sociales. 480 adolescentes, con un rango de edad entre 14 y 18 años, recibieron la Escala de timidez de Cheek and Buss, la Escala de autoevaluación básica, la Escala multidimensional de apoyo social percibido y la Escala de soledad emocional y social. Se encontraron resultados que muestran la influencia de las redes sociales de manera positiva a la hora de paliar la soledad, así como un elevado uso en aquellos que se muestran más tímidos ante situaciones sociales. Por otro lado, de los resultados se percibe que aquellos que usan más las redes sociales se muestran más recompensados socialmente en cuanto al apoyo que reciben en las mismas.

A nivel general, los estudios recientes sobre soledad muestran aspectos relacionados con la sociedad actual, en cuanto a su rápido crecimiento, dejando poco margen para los valores humanos o la preocupación por las necesidades de la persona, más aún en un periodo de inestabilidad como puede llegar a ser la adolescencia, lo cual se refleja en numerosas investigaciones, poniéndose de manifiesto el uso de las redes sociales como medio para compensar estas carencias sobre todo en adolescentes, intentado evitar con ello situaciones de soledad o poca aceptación social.

II.4. LA FAMILIA

La importancia de la familia en lo que respecta al desarrollo de los alumnos supone una cuestión que va ligada de manera directa a su maduración tanto a nivel individual y social. Por ello, es desde el mundo de la psicología social desde donde se ha venido investigando desde hace muchas décadas, teniendo en cuenta a la familia como dimensión social en la que se crean las relaciones sociales estables que perdurarán en posteriores etapas de la vida.

A continuación, se llevará a cabo un recorrido por los distintos conceptos que se han creído más relevantes, teniendo en cuenta que dicho término tiene un carácter universal y por tanto pluralidad en cuanto a las formas. A su vez, se tendrá muy en cuenta que la situación actual de nuestra sociedad ha dejado de fusionar matrimonio y familia como dos factores íntimos, dando paso a factores biológicos y culturales como indispensables en la comprensión de dicha familia y de su naturaleza.

II.4.1. CONCEPTO

Teniendo en cuenta la sociedad actual, se puede apreciar cómo se sigue haciendo uso de conceptos universales a la hora de definir el término de familia. En este sentido Musitu (2003) define el término bajo esta perspectiva, refiriéndose al mismo como *“un sistema inmerso a su vez en sistemas sociales más amplios”*.

A nivel social, representa un concepto de carácter primario, suponiendo una de las dimensiones fundamentales en la vida del individuo, constituyendo el contexto social clave en el desarrollo y por lo tanto como un excelente ámbito que ayudará a predecir la posterior adaptación social de la persona. Por ello, para realizar una comprensión pormenorizada de la misma, y poder confeccionar programas para la prevención de dificultades familiares, se habla del término *“psicología social de la familia”*.

Teniendo en cuenta las distintas teorías en cuanto al estudio de la familia, se cuenta con la clasificación que realizan en esta línea García y Musitu (2001) o Fresno (2007). En

ellas se dan a conocer categorías para organizar las temáticas que hacen mención a la familia, al igual que los criterios epistemológicos vinculados a ellas:

- **Teoría del conflicto y evolutiva. Funcionalismo:** en ella se describen las fuerzas de carácter estructural que influyen sobre el adolescente y sus familias. Defendiéndose que dichas fuerzas intervienen de manera extrema llegando a determinar el comportamiento de la persona. En resumen, se defiende la idea de que la familia y sus componentes están condicionados por fuerzas estructurales y naturales que incitan al cambio, al equilibrio o al conflicto. Y todo ello, bajo la influencia poderosa del entorno social, el cual deja poco margen de dominio al propio individuo.
- **Teoría del intercambio social e interaccionismo simbólico:** en ella se recupera el protagonismo perdido en las teorías anteriores, en lo referente a la familia y al propio individuo. Ambas son aquí las que confeccionan y deciden sus conductas y comportamientos a la hora de relacionarse con otras personas, lo cual estará basado en sus creencias y formas de pensar. Todo ello se intentará justificar bajo la búsqueda de la comprensión de las respuestas de la propia familia y del individuo, o lo que es lo mismo, intentar definir la capacidad que tienen las personas en cuanto a dar sentido a sus vidas y a los comportamientos que les acompañan.
- **Teorías evolutivas, estructural funcionalista, del conflicto, del intercambio y de la interacción simbólica:** se les ha considerado teorías modernas, basadas en el periodo de la Ilustración. Siendo a mitad del siglo XIX cuando aparece la teoría sociológica, a través de los trabajos llevados a cabo por Auguste Comte, en los que defendía que a nivel social, la vida del sujeto está basada en leyes naturales, teniendo el mundo real una estructura, normas y patrones a las cuales se puede acceder mediante teorías, por las cuales la jerarquía social puede llegar a ser conocida e investigada (Winton, 1995). En dichas teorías aparece la familia como otra institución dotada de leyes naturales, resistentes al cambio y la cual habrá de realizar el esfuerzo de adaptarse a las normas naturales externas para ser viable.
- **Teorías posmodernas:** muestran su rechazo hacia cualquier tipo de teoría moderna. En ellas se argumenta que no existen principios que den forma a la realidad social, y no existen leyes naturales objeto de estudio, al defender que lo

único que existe son producciones sociológicas repletas de teleología. Desde estas teorías, se llega a aceptar, a lo sumo, que a través de las teorías modernas puede confirmarse parcialmente la realidad. Por ello, se cree que cualquier epistemología es solamente provisional y válida únicamente en algunas condiciones, no estando por tanto en disposición de identificarse con ninguna ley universal.

Atendiendo a una dimensión sociológica (Giddens, 1991) se puede considerar la familia como *“grupo de personas cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos, siendo definido el parentesco como los lazos que se establecen entre los individuos mediante el matrimonio o por las líneas genealógicas que vinculan a los familiares consanguíneos, tales como madres, padres, hijos, abuelos...”*

Desde una perspectiva antropológica, constituye la familia *“un término polisémico que designa tanto individuos como las relaciones entre éstos”* (Segalen, 1992). Como se puede apreciar, en función del contexto en el que se esté trabajando, se puede llegar a valorar la familia como grupo cerrado o como más abierto en cuanto a su relación con el contexto que le acompaña. En ella se describirán las relaciones que existen entre las distintas personas que la integran, considerándose siempre que de fondo figura el grupo genealógico o la dinastía y el patrimonio material o inmaterial que con ellos se promueve.

Siguiendo a las aportaciones de Medellín, Rivera, López, Kanán y Rodríguez (2011) la familia queda definida mediante los sentimientos comunes de identidad, intimidad, pertenencia y amor, y de esta manera quedan enlazados los mismos más con la conciencia que con la consanguinidad o el patrimonio. Otros autores como Tezanos (2007) consideran a la familia como *“una institución básica la cual conforma uno de los grupos primarios insustituibles a nivel social.”*

Para su comprensión, en cuanto a estructura y composición, existen barreras que condicionan la misma (Gelles, 1995). En primer lugar, la implicación personal y la experiencia propia en cuanto a la experiencia que se tenga en la familia en la que le ha tocado vivir a cada uno. Y después, la naturaleza interior de cada familia, o lo que es lo

mismo, su privacidad (Laslett, 1973). Constituyendo esta privacidad un factor que limitará la investigación y el comportamiento de dicha familia.

A nivel biológico, la familia la integran en primer lugar las personas que tienen hijos o hermanos, y en segundo lugar, estaría formada por todos aquellos sujetos que tienen vínculos o afectos de parentesco. Además de incorporarse aquí también las relaciones legales cuando entra en juego el matrimonio o la adopción.

A parte de todo esto, los miembros de la familia tienen la capacidad de intercambiar de manera altruista comprensión, respeto y apoyo. Siendo además una guía en cuanto a la socialización de cada uno de sus componentes hasta llegar a la madurez (Lasch, 1984).

Gelles (1995) considera el núcleo familiar como una entidad doble. Por un lado posee una capacidad institucional y por otro lado particular. Su estructura conduce a la especialización en las distintas funciones, la cual está caracterizada biológica y socialmente al constituir un recinto cerrado en donde se comparte residencia.

II.4.2. TIPOS DE FAMILIA

Si se presta atención a los componentes del núcleo familiar, es muy probable que los distintos tipos de familia provengan en cuanto al número de componentes. Estando aquella que sigue la línea descendente y que está formada por miembros familiares de varias generaciones y que se estructura a partir de herencia o legado.

Por otro lado, la familia nuclear daría forma a un grupo social bastante más reducido, formado por el marido, la mujer (unidos por lazos matrimoniales) y los hijos que aún no han llegado a la etapa adulta o que aún no se han casado o independizado (Carrillo, 2009).

A pesar de que en cada etapa de evolución social han convivido en el tiempo estas dos modalidades familiares, el mayor número de casos de familia nuclear ha sido más que evidente, y de forma general, se puede llegar a asegurar que ha sido una constante en las sociedades tradicionales y también en las industriales occidentales. De ahí que hoy en día en nuestra sociedad actual sea el modelo de familia dominante, aunque habiendo experimentado una disminución bastante significativa en las últimas décadas en

beneficio de un espectro familiar integrado por diversas posibilidades (Berger y Berger, 1983):

- **Familia de carácter nuclear:** integrada por ambos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos. Sigue siendo el tipo de familia más común, sobre todo en las sociedades occidentales, aunque experimentando un notable descenso en la última década.
- **Familia en cohabitación:** la conformaría la pareja unida por lazos afectivos, que puede llegar a tener hijos o no, careciendo del vínculo mediante el matrimonio. En este tipo de familias estarían las parejas de hecho. En ocasiones, es planteada como una tipología de familia previa al matrimonio, aunque también existen casos de que esta opción perdure como unión permanente. Es muy frecuente en algunos países europeos.
- **Familia reconstituida:** es un tipo de unión familiar que se crea tras una separación, divorcio o fallecimiento de uno de los cónyuges. Reconfigurándose esta con el padre o la madre que tiene a su cargo a los hijos y el nuevo cónyuge, junto a sus hijos en el caso de que hubiese
- **Familia monoparental:** formada por un padre o una madre que no vive en pareja, es decir, que no está casada ni habitando con la misma, sino que vive al menos junto a un hijo menor de dieciocho años o en ocasiones con los propios padres.

A pesar de existir diferentes tipos de familia en cuanto a su estructura, resulta importante destacar que las diferencias en cuanto a zona demográfica, económica o cultural marcaran grandes diferencias en lo que respecta al modo de entender y formar una familia en un contexto determinado.

En resumen, se puede observar como de manera superficial existen gran cantidad de formas familiares que tendrán más o menos afinidad con el concepto de familia que se ha ido describiendo con el paso de las décadas. Por ello, se considera que es más oportuno emplear el término de “*familias*” que el de “*familia*” (Berger y Berger, 1983), rompiendo barreras en lo referente al dominio moral e ideológico de un solo tipo de familia.

II.4.3. FUNCIONES DE LA FAMILIA

La gran variedad en cuanto a tipos de familia existentes en nuestra sociedad actual, hace replantearse si sus funciones son de carácter estándar o si dependerán de cada uno de sus tipos. De esta manera, funciones que han sido tradicionalmente atribuidas a la familia, como es el caso de la reproductiva, la educación formal, la religiosa o la del cuidar de ancianos o enfermos, han ido menguando en importancia en las últimas décadas.

Según Berger y Berger (1983), sea cual sea el tipo de familia, esta cumple una serie de funciones fundamentales para el desarrollo social y psicológico en la persona, lo que lleva a pensar si se puede entender un grupo como familia atendiendo a sus funciones y no respecto a su forma. Esas funciones serían las que se detallan a continuación, las cuales dan forma a esos tipos de familia:

- **Familia nuclear:** la compuesta por padres e hijos. Dentro de este tipo se pueden considerar dos subtipos. Por un lado estaría la “*familia extendida*”, integrada por parientes cuyas relaciones no son solamente padres o hijos, pudiendo incluir también abuelos, tíos, primos y otros parientes consanguíneos. Y al otro lado, la “*familia compleja*”, la cual abarca parientes consanguíneos y allegados no consanguíneos.
- **Familia monoparental:** donde destacarían dos tipos. La “familia monoparental extendida”, formada por un progenitor, hijos y otros parientes consanguíneos. Y la “familia monoparental compleja”, donde habrá un progenitor, hijos y personas allegadas no consanguíneas.
- **Familia unipersonal:** integrada por un solo componente.
- **Familia homoparentales:** correspondiente a los hijos que viven con una pareja homosexual.
- **Familia ensamblada:** formada por agregados de dos o más familias.
- **Familia de hecho:** la cual sería aquella pareja que carece de enlace legal.

Otros autores como Musitu y Cava (2001) dan a entender que en la sociedad actual se espera que la familia cubra una serie de necesidades como pueden ser los de

proporcionar compañía, apoyo mutuo, actividad sexual, aporte de educación o el cuidar adecuadamente de los hijos. Considerando que es la única institución que cumple de manera simultánea con varias funciones claves para la vida de la persona a nivel individual y social. Es por tanto, una entidad que tiende a economizar bastantes medios y recursos y la cual controla (Musitu y Cava, 2001):

- La educación de los hijos, sobre todo en las edades iniciales, las más complicadas.
- Los comportamientos de índole sexual, mediante normas y reglas, como puede ser la prohibición del incesto y la sanción al adulterio.
- Los afectos y los sentimientos, a través de la expresión íntima y auténtica en los mismos.
- La reproducción de la especie de manera eficaz y funcional.
- Los comportamientos económicos básicos y elementales, en lo que respecta a la nutrición y alimentación, y a la producción y el consumo.

Autores como Carrillo (2009) y Moreno (2010) sostienen que en la sociedad de hoy día la familia sigue llevando a cabo las funciones clásicas de siempre, como puede ser la económica. Constituye una entidad económica caracterizada por sus recursos comunes, siendo actualmente el núcleo organizativo básico que mantiene el coste social del desempleo que predomina entre jóvenes y adultos, junto con la labor de cuidado que puede llegar también a desempeñar con personas que tengan algún tipo de discapacidad. Por lo que, se puede afirmar, que en este aspecto la familia constituye una red de parentesco que da protección social y económica a sus integrantes.

En trabajos como los de Musitu, Román y Gracia (1988) se defiende la idea de que la familia, mediante el afecto y el apoyo que proporciona, realiza una serie de funciones psicológicas, como son las siguientes:

- Mantener la unidad familiar como grupo específico dentro de la sociedad.
- Facilitar el desarrollo de la identidad personal.
- Proporcionar una adaptación social efectiva.
- Dotar de mecanismos de socialización y control de los hijos.
- Generar autoestima y autoconfianza.

La familia en la que existen hijos, desarrollará casi de manera inconsciente una función social, proporcionando valores, normas y actitudes acordes a la sociedad en la que conviven (Musitu, y Lila, 1993). Mediante dicha función, sus integrantes asimilarán los códigos de actuación de la sociedad en la que hacen vida, adaptándose a la misma y cumpliendo con su funcionamiento a nivel social.

Como fruto de todo este proceso de adaptación social, se obtendrá el que las personas que conviven en el núcleo familiar lleguen a asumir como referentes, una serie de principios a seguir, los cuales se corresponderán con pautas socialmente valoradas. Es decir, adoptarán como principios un conjunto de valores coherentes que harán la función de filtro en cuanto a aceptar o no los propios comportamientos (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994).

Siguiendo a Musitu (2003), la familia da forma a un contexto privilegiado, dotado de las siguientes funciones:

- **De apoyo:** proporciona el poder expresarse de manera interna en lo referente a emociones y pensamientos. Proveedora de recursos materiales y personales a sus integrantes. Supone un lugar donde recibir ayuda y asesoramiento cuando se requiere.
- **Socializadora:** da cuidado y atención a los hijos, favoreciendo su desarrollo individual, psicológico y social. Es una entidad transmisora de valores a los hijos, y proporciona prácticas educativas concretas.
- **Económica:** administra las actitudes en cuanto a la economía de sus integrantes, en cuanto a alimentación y los gastos, además de proveer económicamente a los hijos adultos que lo necesiten.
- **Asistencial:** muy presente si dentro del seno familiar existe algún componente que tenga algún problema específico que requiera atención o ayuda especial, el cual esté dificultando el poder establecer contactos sociales dentro barrio o contexto más cercano.

Se puede constatar que la familia tiene la labor de desempeñar funciones de gran calado

en todas las fases evolutivas de la vida de la persona, y es a nivel psicosocial cuando se podrá determinar si dichas funciones se han llevado a cabo con efectividad, reflejándose estas en la relación que se mantiene con las personas más cercanas en el entorno de esa familia. De ahí que Musitu, Herrero y Lila (1993) destaquen una serie de funciones a llevar a cabo por la familia en lo concerniente a su supervivencia de la misma y a su integración en una cultura y sociedad determinada. En esta línea, Musitu et al. (1993); Carrillo (2009); Moreno (2010), especifican las siguientes funciones:

- Ayudar a sus miembros a crear una personalidad adecuada y una adaptación social oportuna.
- Crear mecanismos reguladores de la conducta social de los hijos.
- Ser el contexto en donde los sentimientos y expresiones íntimas puedan alcanzar cotas más altas.
- Mantener la integridad familiar como entidad con independencia física, segura y con funcionalidad económica propia.

A pesar de que la dimensión educadora de la familia ha ido cambiando con el paso del tiempo, a día de hoy sigue representando una de las funciones básicas de la misma. Viene a ser el primer contexto social en el que se desenvuelve la persona, y un agente transmisor de la cultura, aunque en ocasiones sin una intención predeterminada.

Cabe destacar unos criterios en cuanto al éxito de la familia a nivel social:

- El afianzamiento del vínculo afectivo entre sus miembros.
- La capacidad de generar respuestas entre la interacción padre e hijos.
- La relevancia de los factores sociales, económicos y culturales.

En resumen, se puede constatar como a medida que el número de contextos sociales es mayor, se produce un incremento de la influencia de otros agentes socializadores que son externos a la familia. Por ejemplo, la escolarización del alumno por primera vez en la escuela. En la que los compañeros darán lugar a estructuras y relaciones sociales en las que se producirá el aprendizaje y la confección de emociones y sentimientos (Santrock, 2002).

II.5. ACTIVIDAD FÍSICA

En este último apartado del marco teórico se hará un resumen de la consideración que se ha tenido a lo largo de la historia acerca del concepto de actividad física, y en qué situación se encuentra el mismo actualmente. A su vez, se realizará una diferenciación respecto a términos similares y un recorrido por la evolución de dicho concepto a lo largo de la historia. Por último, se describirá su importancia en la etapa a tener en cuenta en esta tesis doctoral, la adolescencia, para terminar con las características de los diferentes modelos que la tratan.

II.5.1. CONCEPTO DE ACTIVIDAD FÍSICA

La práctica de actividad física contribuye de manera significativa al desarrollo de las dimensiones de la personalidad humana, entre otras, la inteligencia emocional, el autoconcepto o los factores sociales que ayudan a relacionarse con las demás personas (Zurita et al., 2017). A su vez, desde una dimensión únicamente física se puede constatar que cuando la persona adquiere las habilidades y los comportamientos motores básicos, esto le lleva a poder realizar una gran variedad de actividades físicas, las cuales le aportarán seguridad en las dimensiones citadas anteriormente.

Hoy día, la actividad física que se desarrolla en la sociedad es practicada mediante el deporte, bien sea de forma individual o grupal, y en todas las posibilidades que ambas posibilidades ofrecen. En este sentido, desde la escuela, suele ser la manera más utilizada por el docente tanto en su día a día con el alumnado, como en las distintas actividades extraescolares que se puedan programar (González y Pastor, 2005).

Realizando un repaso por el concepto de actividad física a lo largo de la historia, se puede dejar de manifiesto que este ha ido ligado a otros términos similares, de los cuales conviene en ocasiones disociar, para ello se cree apropiado definir los mismos, siguiendo las aportaciones de Aquesolo (1992) y Vázquez (2001) :

- **Actividad Física:** *“Movimiento corporal que se produce por la musculatura esquelética requerida para realizar las tareas cotidianas del individuo (andar, higiene corporal, trabajo diario, tiempo libre...), las cuales requieren un gasto energético básico.”*
- **Deporte:** *“cambiar de lugar o de actividad, pero también recreación, pasatiempo, diversión o ejercicio físico”.*
- **Educación Física:** *“actividad física o ejercicio físico que se desarrolla en torno al hecho de educar mediante el movimiento humano”.*

Una vez hecha esta distinción entre términos, cabe destacar la definición que la OMS (2010) realiza del término actividad física: *“cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos y que exija gasto de energía.”*

En otras definiciones previas, como la de Fuentes (1992), se destaca que el deporte tiene influencia en la misma, *“siendo el exponente máximo de la actividad formal organizada donde se pone de manifiesto el grado de socialización alcanzado a través de conductas de colaboración y competición”.*

La actividad física ha estado vinculada desde siempre a la práctica deportiva, pero su término es aún más amplio que el que alude a la dimensión deportiva, a pesar de que este último supone uno de los principales contenidos tratados en la escuela desde el área de Educación Física (González y Pastor, 2005). A colación de todo esto, Zurita, Fernández, Cepero, Zagalaz, Valverde y Domínguez (2009) indican que *“existe un consenso por parte de los profesionales de la salud y las autoridades sanitarias a la hora de considerar la actividad física como un factor clave para conseguir la buena salud”.*

Según el informe emitido por la OMS (2013), la inactividad física está entre los cuatro principales factores de riesgo de mortalidad en el mundo, situándola también como un factor de riesgo destacado a la hora de generar enfermedades cardiovasculares, cáncer o diabetes. A su vez, en dicho informe se confirma que la práctica de actividad física genera importantes mejoras para la salud de quien la practica, sobre todo en lo que respecta a nivel físico y psicológico. A raíz de esto, se afirma que los adolescentes que practican actividad física de manera regular mantienen una autoestima mayor, soportan menos problemas mentales, tienen menos riesgo de sufrir enfermedades de tipo

cardiovascular, y demuestran una mayor densidad mineral ósea (Specker y Vukovich, 2007; Torres, Pineda y Téllez, 2015).

Siguiendo a Almagro, Dueñas y Tercedor (2014) la práctica de actividad física de manera regular resulta fundamental en la prevención y tratamiento de bastantes problemas a nivel psicológico y fisiológico. Además, mantienen la idea de que los alumnos que llevan a cabo actividad física durante 1 hora al día de manera moderada llegarán a ser físicamente activos en etapas posteriores de la vida (Salazar, Feu, Vizuet y De la Cruz, 2013; Crespo et al., 2014).

A nivel psicológico, se refleja un incremento de la autoestima, de la imagen corporal, del estado de ánimo, e incluso un descenso en los niveles de ansiedad y depresión; registrándose de manera paralela mejoras en la relación social del practicante dado el componente relacional que la propia actividad física conlleva (González y Portolés, 2014).

Aportaciones en esa misma línea son las realizadas por Amado, Leo, Sánchez, Gómez y García (2009), para los que *“la práctica de actividad física supone un medio de socialización muy interesante como objeto de estudio”*. Apoyándose esto en que dicha práctica física es realizada en porcentaje más alto en las edades correspondientes a la niñez y la adolescencia (Brustad, 1992; Peck, Roeser, Zarrett y Eccles, 2008; Wagnild, 2009).

El término de actividad física y los beneficios de su práctica han sido objeto de numerosos estudios (Fox y Biddle, 1986; Whitehead y Corbin, 1997), valorando principalmente factores psicológicos tales como la motivación, el interés hacia la práctica y los beneficios percibidos, etc. (Sallis, Prochaska, y Taylor, 2000; Weinberg et al., 2000; Castillo y Balaguer, 2001; Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002; Escartí, 2002; García y Mestre, 2002; Castillo, Balaguer, Duda, y García, 2004; Arruza, Arribas, Gil De Montes, Romero y Cecchini, 2008; Castañeda y Campos, 2012).

A destacar, la clasificación específica de esos beneficios realizada por Valencia-Peris (2013) entre los cuales se destacan:

- El descenso de enfermedades cardiovasculares (Celis-Morales et al., 2015; Castro, Zurita, Martínez, Chacón y Espejo, 2016).
- Disminución en los índices de sobrepeso y obesidad (Janssen et al., 2005; Nowicka y Flodmark, 2007; Currie et al., 2008; Reichert, Menezes, Wells, Dumith y Hallal, 2009; Burke, Vanderloo, Gastón, Pearson y Tucker, 2015; Moreno, Cano, Orellana y Kain, 2015).
- Prevención ante la diabetes tipo 2 (Kahn, 2003; Viner y Cole, 2005; Ayllin, Williams y Bottle, 2005; Martínez, Guallar, Mota, López y Rodríguez, 2015).
- Variados beneficios a nivel psicosocial, disminución de la ansiedad, depresión, estrés y angustia emocional (Strong et al., 2005; Hong et al., 2009; Martínez, Velázquez y Castro, 2015).

II.5.2. ACTIVIDAD FÍSICA EN LA ADOLESCENCIA

La etapa de adolescencia significa un periodo clave para el ser humano, siendo el papel de la educación física clave en ella. Para Piaget (1991) estamos ante un periodo crítico de la vida que sirve de tránsito entre la infancia y la adultez, en esta línea otros autores como Dávila, Ghiardo y Medrano (2008) la consideran como un periodo esencial del desarrollo del ser humano. Por tanto queda patente que estamos ante una etapa evolutiva que se identifica con los cambios en la persona, los cuales se producirán a nivel emocional y físico, en relación al propio crecimiento y a la maduración cerebral (Sisk y Foster, 2004).

A la hora de intentar comprender de manera exacta la influencia de la actividad física en la adolescencia se considera imprescindible extender su significado, no haciendo mención únicamente a los cambios fisiológicos que se dan en la persona, sino recogiendo la sensaciones de los individuos en lo que respecta a los cambios personales y sociales que experimentan con su práctica, y por tanto llevando el término hacia aspectos estrechamente relacionados con la salud (Castillo, 1999; Costa y López, 2000; Janz, Dawson y Mahoney, 2000).

En relación con todo esto, se puede afirmar que muchos autores han puesto su atención en conocer cuáles son las repercusiones del descenso de la práctica de la actividad física para la salud de las personas, considerándose que ya en la etapa adolescente es cuando el nivel de práctica de actividad física comienza a disminuir significativamente (Cocca, Liukkonen, Mayorga y Viciano, 2014; Riddoch et al., 2004; Troiano, Berrigani, Dodd, Masse, Tilert y McDowell, 2008; Trost et al., 2002; Vilhjalmsson y Kristjansdottir, 2003). Y por otro lado, otros autores como Nelson, Neumark, Sirard y Story (2006) afirman que al disminuir la práctica de actividad física en la adolescencia, se incrementa la realización de otras alternativas en cuanto al ocio y la diversión de los jóvenes.

En cuanto a ese descenso anteriormente citado en la práctica de actividad física sí que es verdad que el mismo viene provocado en la adolescencia por un modo de vida más sedentario y por el incremento del número de horas que los adolescentes dedican al uso de las redes sociales o internet (Amado et al; Izquierdo, Ibáñez, Gorostiaga, Garrues, Zúñiga y Antón, 2013), lo cual hoy día supone uno de los pilares fundamentales en la socialización de los jóvenes (Peck, Roeser, Zarret y Eccles, 2008; Wagnild, 2009; González y Portolés, 2014; Tornero, Sierra, Carmona y Gago, 2015).

Las mejoras para el cuerpo y la mente estimuladas desde la práctica de la actividad física no son cuestionables, y tal como se veía anteriormente, viene siendo un tema de bastante interés desde hace décadas (Coe, Teasdale y Wickham, 1992; Whitehead y Corbin, 1997; Drobic, García, Roig y Gabaldón, 2013; Cordero, Piñero, Vilar, García, Verazaluce y García, 2014; Alvarado, Madhuvanti y Guell, 2015), enfocándose su estudio desde inicios del siglo XXI en aspectos de tipos psicológicos como son los motivacionales o la predominancia del grupo de amistades en la adolescencia (Sallis et al., 2000; Weinberg et al., 2000; Castillo y Balaguer, 2001; Cecchini et al., 2002; Escartí, 2002; García y Mestre, 2002; Arruza, Arribas, Gil De Montes, Romero y Cecchini, 2008; Castañeda y Campos, 2012; Moreno et al., 2014).

La práctica de actividad física supone también una fuente extensa a la hora de generar y transmitir valores una vez que se pone en práctica, lo cual ayudará al adolescente en su desarrollo social (Treasure y Roberts, 2001; Biddle y Mutrie, 2001; Collado, 2005; Sáenz, Gutiérrez, Lanchas y Aguado, 2011; Lara, 2011; Aguado, Garzarán y Fernández, 2015; Zagalaz, 2015), ayudando a que sean menores los conflictos y los

comportamientos violentos (Boixados, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Gimeno, Sáenz, Gutiérrez, Lacambra, Paris y Ortiz, 2011; Moreno, Cano, Orellana y Kain, 2015). Pero también es necesario destacar que pueden generarse algunos valores nocivos, los cuales pueden llegar a provocar un incremento en la conducta violenta e incluso dar lugar acoso escolar (Jiménez, 2007; Rodríguez, De Abajo y Márquez, 2004; Alvariñas, Fernández y López, 2009).

De lo narrado hasta ahora se puede comprobar el marcado carácter social que posee la actividad física en cuanto a las relaciones que se establecen entre sus participantes, a nivel afectivo, por lo que es una herramienta ideal a la hora de hacer nuevas amistades (Silveira, 2013). En este sentido, también constituye una práctica saludable a desarrollar durante la adolescencia por lo que ser activo físicamente durante esta etapa puede generar patrones en esa línea que se mantengan durante toda la vida (López et al., 2011). Aunque bien es verdad que existen estudios que concluyen que la práctica de la actividad física se empieza a abandonar en el último periodo de la adolescencia, en torno a los 17 años de edad (Balaguer, Pastor y Moreno, 1999).

Como consecuencia de lo anterior, autores como McNamee, Bruecker, Murray y Speich (2007) afirman que tanto en la etapa infantil como en la adolescente es fundamental el realizar una hora de actividad física diaria, y ello ha de ser promovido desde el contexto educativo con el objetivo de crear hábitos de vida saludables frente a conductas sedentarias (Carballo et al., 2013 y Villareal et al., 2013). De ahí que las entidades encargadas de la salud pública en toda la población, hayan puesto en marcha programadas relacionados con la promoción de dicha actividad física, como es el caso de las *“Directrices sobre actividad física para estadounidenses: ser activo, saludable y feliz”* (Departamento de salud y servicios humanos de Estados Unidos, 2008), la guía *“Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud”* (OMS, 2010) o el manual *“Comenzar activo, mantenerse activo”* (Departamento de salud, actividad física, mejora y protección de la salud en el Reino Unido, 2011).

Autores como Hills, King y Armtroug (2007) hacen hincapié en que todas estas recomendaciones irán de la mano de los hallazgos científicos, intentando evitar conductas sedentarias e intentando potenciar hábitos regulares en la práctica de actividad física (Stratton y Watson, 2009).

II.5.3. ACTIVIDAD FÍSICA EN NUESTRO PAÍS

En España el valor de la actividad física dentro del sistema educativo tiene unas características peculiares, tal y como describe Pedraz (2013). Pese a no ser una materia que cuente con gran peso en el currículum sí que ha generado desde hace décadas bastante debate si es comparada con otras asignaturas del mismo nivel e incluso de otras de mayor caché o status.

Desde el área de Educación Física se cuenta con un importante recurso para educar a los adolescentes, basado todo ello en las peculiaridades interiores de cada uno. De hecho, no hay educación posible sin tener en cuenta los aspectos motores o psicomotores del alumnado, de la aceptación del propio cuerpo y de la construcción que todo ello provoca en cuanto a la formación de la propia identidad de la persona. En este sentido, las administraciones internacionales encargadas de regular la educación, siempre han considerado como un derecho fundamental la necesidad de implantar de manera general y obligatoria la Educación Física en todos los sistemas educativos de todos los países.

A pesar de todo lo comentado anteriormente, la Educación Física inmersa en los actuales sistemas educativos sufre un estancamiento que arrastra casi un siglo sin renovarse del todo en cuanto a su concepción práctica y metodológica (Pedraz, 2013). Se parte de que el sistema educativo actual tendría que actualizarse y ser adecuado a las verdaderas necesidades que presenta el adolescente, y más aún en la sociedad actual. Se aboga también por la interdisciplinariedad de las materias en nuestro sistema educativo actual y con ello empezar a tratar el deterioro y estancamiento de las áreas que se imparten, por no hablar de la excesiva independencia de las mismas y su falta de relación y conexión entre unas y otras. En todo ello la Educación Física tiene mucho que decir ya que tendría que llegar a ser un área globalizada que desarrolle los valores humanos en cada persona y unas relaciones sociales fructíferas con las personas que le rodean, así como con su entorno natural.

Siguiendo lo planteado por Oliveira (2011), se puede apreciar cómo se hace necesario el transformar la escuela y adaptarla a las necesidades de la sociedad y los intereses de los alumnos, por ello, la actualización del área de Educación Física es imprescindible, en

cuanto a la metodología y maneras de proceder, dando la posibilidad al alumnado de formarse educativamente en consonancia a sus propios intereses y necesidades. Por este motivo, la actividad física llegará a ser indispensable a la hora de impulsar el cambio en los colegios, circunstancia esta que podrá lograrse abordando previamente el cambio desde la propia administración educativa, en cuanto a la carga lectiva de la Educación Física, abarcando la propia realidad social que hoy día impera, siguiendo a Habernas (1982) y sus paradigmas para la aproximación a realidad social, y citado por Hernández (2004), estos son:

- Paradigma Técnico
- Paradigma Práctico o Interpretativo
- Paradigma Crítico

A raíz de todo lo narrado anteriormente, se puede observar como la manera de tratar la actividad física desde el colegio puede ser llevada a cabo desde diferentes modelos, los cuales son recogidos en diversas investigaciones, como pueden ser las de Hernández-Mendo (1996) o Contreras, De la Torre y Velázquez (2001):

*** Modelos para desarrollar juegos y habilidades motrices:** impulsados por Hellison y Templin (1991) se pueden llevar a cabo de diferentes maneras, pero cada una de ellas estarán centradas en una forma de enfocarlas similar, donde se tratarán los objetivos y contenidos del área de Educación Física, centrados en las habilidades motrices, el deporte y los juegos. Y todo ello se trabajará de manera progresiva. Desde este modelo, las actividades que el docente presenta están fundamentadas en resultados de investigaciones, las cuales pretenden conseguir ser cada vez más eficaces en la enseñanza, dejando más tiempo para la ejecución práctica de la tarea, la concreción de los objetivos que se pretenden alcanzar, así como el empleo del feedback focalizado en el alumno y la individualización de la enseñanza.

Dentro de esta categoría existen varios tipos, como son aquellos basados en actividades, los que educan mediante el movimiento, los de educación deportiva, o de educación deportiva en el medio natural. Todos ellos comparten la idea de multiactividad deportiva basado en actividades, en las que se intenta que los alumnos desarrollen gran variedad de actividades. La forma de tratar todo ello en la escuela será mediante

unidades didácticas de dos o tres semanas de duración, trabajándose gran variedad de actividades.

* **Modelos sobre el acondicionamiento físico:** este alcanza mayor importancia en las dos últimas décadas como consecuencia del modo de vida sedentario imperante, más aún en la población en edad infantil, e intenta salvaguardar el desarrollo de la condición física, orientándose ante todo hacia el fomento de la salud. En el mismo se intentan potenciar los efectos positivos de la práctica de actividad física, los programas personalizados en función de la aptitud física y de las actividades para desarrollarla. En este sentido Melograno (1996) nos habla de:

- Aplicar los principios del entrenamiento y actividad física.
- Desarrollar los principios de equilibrio, coordinación, velocidad, etc.
- Aspectos nutricionales como dieta y el peso.
- Estilos de vida basados en la personalización del ejercicio físico.
- Aspectos relacionados con la salud como resistencia y respiración.
- Gestión del estrés.

* **Modelos basados en el desarrollo personal y social:** se fundamentan en aspectos relacionados, como son los centrados en el desarrollo personal del alumno y los que estimulan su avance social. Este se basa en el modelo de Hellinson y Templin (1991) con epicentro en la autoestima y los descritos por Melograno (1996) centrados en la educación para el desarrollo.

En lo referente a la autoestima, este será el factor principal para conseguir el ajuste emocional y lograr un buen estado de salud mental, por lo que se hace indispensable que esté dentro del currículum de Educación Física en Educación Primaria y Secundaria. Por su parte, todo lo centrado en la educación del desarrollo se hace desde una perspectiva centrada en el potencial individual del alumno el cual contribuirá a su desarrollo personal.

En este tipo de modelos también juegan un papel fundamental los aspectos éticos y morales, que pueden llegar a alcanzar su importancia al estar vinculados con factores

como son la cooperación social que se establece desde el área de Educación Física mediante las actividades y juegos que se puedan llegar a poner en práctica (Rico y Fontecha, 1998). Al igual que tienen marcada importancia aspectos centrados en la ética en torno a la igualdad de sexo mediante la actividad física (Griffin et al., 1981; Griffin y Placek, 1983).

Relacionado con lo expuesto anteriormente estaría otro aspecto que da forma a estos modelos, como es el de la responsabilidad. Refiriéndose a responsabilidad individual y la social, es decir, aquella basada en aspectos relacionados con el propio cuerpo y las propias limitaciones, pero también a otros fundamentados como la cooperación (Hellison, 1995).



JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

III

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo de investigación se exponen tres objetivos generales y los específicos de cada uno de ellos como se detallan a continuación:

Objetivo General

- Determinar las características descriptivas, físico-deportivas, psicosociales y de funcionalidad familiar de los adolescentes andaluces de Tercer ciclo de Primaria y 1º y 2º de la E.S.O

Objetivos Específicos I

- Describir las características socio-geográficas y académicas de los adolescentes andaluces.
- Analizar los niveles de práctica de actividad física, la modalidad y tipología que desarrollan así como la actitud que se tiene hacia la educación física en alumnos de secundaria de Andalucía.
- Evaluar el autoconcepto y grado de soledad en los alumnos y alumnas.
- Dictaminar la funcionalidad familiar de los adolescentes andaluces.

Objetivo General II

- Establecer las relaciones entre sí de las variables descriptivas, físico-deportivas, psicosociales y familiares de los adolescentes de Andalucía.

Objetivos Específicos II

- Exponer las relaciones existentes entre el género y población según parámetros psicosociales, físico-deportivos y familiares.
- Establecer las correspondencias entre los diversos niveles de soledad y autoconcepto (social, familiar, emocional, académico y físico) en función de variables físico-deportivas y familiares.
- Indicar las relaciones entre la práctica de actividad física, actitud hacia la educación física y modalidad en cuanto a la funcionalidad familiar.

Objetivo General III

- Contrastar un modelo de ecuaciones estructurales que permita explicar las relaciones dadas entre actitud hacia la educación física, soledad emocional, funcionalidad familiar y autoconcepto físico en adolescentes.

Objetivos Específicos III

- Especificar y contrastar un modelo explicativo de la actitud hacia la actividad física en adolescentes andaluces y que integre al resto de variables.
- Analizar el efecto de la práctica regular de actividad física sobre las dimensiones del autoconcepto físico, a partir del modelo.



MATERIAL Y MÉTODOS

IV

IV. MARCO METODOLÓGICO

En el presente apartado se va a mostrar la metodología llevada a cabo para la elaboración de esta tesis doctoral. Se empezará describiendo el diseño y la planificación de dicha investigación, para posteriormente exponer la descripción de la muestra y los instrumentos utilizados. Finalmente se describirá el proceso seguido para la obtención de datos y los recursos estadísticos empleados.

IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación llevado a cabo es explicativo, descriptivo y de corte transversal, cuya finalidad es la de describir y comparar las variables y analizar su incidencia e interrelación dentro de momentos determinados en la vida de los adolescentes andaluces.

De esta forma, se describirán parámetros de género, actividad física, autoconcepto, imagen corporal y aspectos familiares en alumnos y alumnas de tercer ciclo de primaria y 1º y 2º de la ESO a nivel de Andalucía.

Cabe destacar que supone un estudio de tipo transversal, ya que en el mismo quedan recogidos datos y valores en un momento determinado, recogándose la información durante el último trimestre del curso 2016/17.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se recoge a continuación la planificación de la investigación llevada a cabo y sus fases correspondientes, por las cuales se puede dar cabida a la elaboración de este apartado.

Tabla IV.1. Fases de elaboración del trabajo de investigación

FASES Y TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
PRIMERA FASE.- CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
Octubre de 2016 a Diciembre de 2016	PASO 1. - Revisión bibliográfica.
	PASO 2.- Definición del problema de la investigación.
	PASO 3.- Concertación de las acciones de la investigación.
SEGUNDA FASE.- TRABAJO DE CAMPO	
Enero de 2017 a Agosto de 2017	PASO 4.- Selección de las técnicas para la recogida de información.
	PASO 5.- Selección de la muestra y aplicación de los cuestionarios para la recogida de la información.
TERCERA FASE.- ANÁLISIS DE LOS DATOS	
Septiembre de 2017 a Septiembre de 2018	PASO 6.- Análisis y procesamiento de la información.
	PASO 7.- Ordenamiento de la información para la elaboración del informe.
CUARTA FASE.- ESCRITURA Y ELABORACIÓN DEL INFORME	
Octubre de 2018 a Abril de 2019	PASO 8.- Elaboración de los diferentes artículos.
	PASO 9. - Presentación del informe.

Para dar continuidad a la temporalización de dicha investigación y siguiendo con la planificación establecida, quedarán recogidas a continuación la muestra y las técnicas e instrumentos que se han usado para recabar los datos necesarios. Seguidamente, se detallará el proceso seguido para la recogida de datos así como el análisis de los mismos.

IV.2. MUESTRA

En el presente apartado, se mostrará la descripción de la muestra seleccionada para el posterior análisis, dividiéndose en dos apartados. Uno será el análisis del contexto donde residen los participantes del estudio y el otro determinará las características de dicha muestra.

IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto al contexto, cabe destacar que dicho estudio se ha llevado a cabo a nivel geográfico y social dentro de la Comunidad Autónoma Andaluza, realizándose en cada una de las ocho provincias que componen la misma.

IV.2.1.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO

Dicho estudio ha sido realizado en la Comunidad Autónoma Andaluza, ubicada en el sur peninsular de España.



Figura IV.1. Localización de Andalucía.

La Comunidad Autónoma de Andalucía está formada por las provincias de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla. Siendo su capital esta última, sede también de la Junta de Andalucía. Es la comunidad autónoma más poblada de España (8.379.820 habitantes durante el 2017) y la segunda más extensa (87.268 km²).

Limita al oeste con Portugal, al norte con las comunidades autónomas de Extremadura y Castilla la Mancha, al este con la Región de Murcia y al sur con el océano Atlántico, el mar Mediterráneo y Gibraltar.

La creación de Andalucía es el resultado de una sucesión de acontecimientos donde se fusionan distintas culturas y pueblos, con variopintas realidades socioeconómicas y políticas. Destacándose que a pesar de ser una comunidad autónoma joven, son muchas las influencias que dejaron sobre ella pueblos como el cartaginés, el íbero, el fenicio, el romano, bizantino, el andalusí o el castellano. Fruto de toda esta aglutinación de tendencias, es lo que origina la cultura andaluza, con claras influencias de dichos pueblos, los cuales han sabido dejar su impronta en este territorio del sur de España.

La extensión de Andalucía viene a representar más del 17% por ciento del territorio español. Posee un clima muy definido siendo sus temperaturas cálidas y los veranos secos. Su terreno da lugar a curiosos contrastes, teniendo grandes llanuras del Guadalquivir a zonas de las más altas de la península como es Sierra Nevada. Teniendo zonas muy secas como el desierto de Almería a otras húmedas y de frecuentes lluvias como puede ser la Sierra de Grazalema en Cádiz.



Figura IV.2. Provincias de Andalucía.

Las ciudades de Andalucía se relacionan a continuación:

Almería: situada al sureste, limita con las provincias de Granada al oeste y noroeste, y con Murcia al norte y noroeste. Así como con el mar Mediterráneo al este y al sur. La capital es la ciudad de Almería, la cual está situada al sur de la provincia. Toda su provincia se extiende a través de unos 8.774 km², siendo su población durante el 2017 de 706.672 habitantes según el INE. Cuenta con 103 municipios.



Figura IV.3. La ciudad de Almería.

Cádiz: Dividida en 44 municipios, entre los que destaca su capital, Cádiz, y otros como Jerez de la Frontera, Algeciras, San Fernando, y el Puerto de Santa María. La provincia tiene una superficie de 7.435,85 km², teniendo una densidad de población de 166,68 hab/km² durante el año 2017. La provincia limita al Norte con las provincias de Sevilla y Huelva, al Este con la provincia de Málaga, al Suroeste con el océano Atlántico, al Sureste con el mar Mediterráneo, y al Sur con el estrecho de Gibraltar y el territorio británico de Gibraltar.



Figura IV.4. Jerez de la Frontera (Cádiz)

Córdoba: Esta ciudad se encuentra situada en la parte norte-central de Andalucía. Limita con las provincias de Málaga, Sevilla, Badajoz, Ciudad Real, Jaén, y Granada. Su capital es Córdoba. Su área es 13.771 km². Su población es de 788.219 habitantes (2017). Más del 40% vive en la capital, y su densidad demográfica es de 57,24 hab/km².



Figura IV.5. Ciudad de Córdoba.

Granada: está situada a orillas del mar Mediterráneo y en plena cordillera Penibética. Su capital es la ciudad de Granada. Limita al noreste con las provincias de Albacete y Murcia; al este con Almería; al norte con Jaén; al oeste con Málaga y Córdoba; y al sur tiene salida al Mediterráneo. Su superficie es 12.635 km², su población es 912 938 habitantes durante el 2017 de los cuales aproximadamente un 25% vive en la capital, y su densidad de población es 72,41 hab/km². Se encuentra dividida en 172 municipios. Los principales núcleos de población son Granada capital y su Área Metropolitana (55%), la Costa Granadina (10,5%) con los municipios de Motril y Almuñécar, segundo y tercer núcleos de población provincial respectivamente tras la capital, y las zonas interiores. El pico más alto de la península Ibérica, el Mulhacén, con una altura de 3.482 metros, está situado en Granada. Comparte con la provincia de Almería el Parque Nacional de Sierra Nevada.



Figura IV.6. Ciudad de Granada.

Huelva: se encuentra situada en el oeste de la de Andalucía, siendo su capital la ciudad de Huelva. Con una población de 519.229 habitantes en 2017. Limita al norte con la provincia de Badajoz, al este con la provincia de Sevilla, al sureste con la de Cádiz, al sur con el océano Atlántico y al oeste con Portugal. Está dividida en 79 municipios. Cuenta con amplias áreas protegidas, destacando el Parque Natural Sierra de Aracena y Picos de Aroche y el Parque Nacional de Doñana, considerada la mayor reserva ecológica de Europa.



Figura IV.7. Ciudad de Huelva.

Jaén: situada al noreste de Andalucía, y al sur de la península ibérica. Limita por el oeste con Córdoba, por el norte, con Ciudad Real, por el este, con Albacete, y por el sur, con Granada. Su capital es la ciudad de Jaén. Está dividida en 97 municipios. Su superficie es de 14.496 km², ocupando el 2,67 % del territorio nacional. Tiene una población de 654 170 habitantes durante el 2017, de los cuales aproximadamente una tercera parte viven en la capital y su área metropolitana. Cabe destacar junto con la capital, la ciudad industrial de Linares, además de Úbeda, Andújar, Martos, Alcalá la Real y Villacarrillo. También otras ciudades gracias a su patrimonio cultural como Baeza o lugares históricos como La Carolina, en cuyo término tuvo lugar la batalla de las Navas de Tolosa, y Bailén, donde se libró la famosa Batalla de Bailén, y en cuanto a su patrimonio natural, se destacan los cuatro Parques Naturales con que cuenta la provincia.



Figura IV.8. Ciudad Úbeda.

Malaga: está situada entre las provincias de Granada, al este, y Cádiz, al oeste. Al norte limita con las provincias de Córdoba y Sevilla. Su capital es la ciudad de Málaga. Tiene una superficie de 7308 km² distribuida en 103 municipios. Su población es de más de 1.600.000 habitantes



Figura IV.9. Ciudad Málaga.

Sevilla: Limita con las provincias de Málaga y Cádiz al sur, Huelva al oeste, Badajoz al norte, y Córdoba al este. Tiene una extensión de 14.036 km²,² con una población total de 1.939.775 habitantes durante el 2017.



Figura IV.10. Ciudad de Sevilla.

IV.2.2. LA MUESTRA

En este apartado del trabajo de investigación se va a explicar cómo se ha escogido la muestra, así como las características de la misma; en primer lugar se analiza y describe el universo de población, y seguidamente se estudia la selección de los participantes.

IV.2.2.1. DESCRIPCIÓN DEL UNIVERSO

Cuando se pretende realizar un estudio que recoja el universo de la etapa preadolescente, el primer paso al que se recurre es determinar el censo del mismo. Se contactó con los centros para confirmar la colaboración de estos con el objetivo de nuestro estudio y poder pasar en ellos el cuestionario elaborado. Teniendo en cuenta que el estudio va dirigido a adolescentes (alumnos de tercer ciclo de primaria y primero y segundo de la ESO), la labor desempeñada en primer lugar fue encaminada a realizar una estimación del número de cuestionarios que se podrían pasar por los centros, teniendo muy presente que se debía abarcar cada una de las provincias andaluzas.

Para que el estudio fuese lo más heterogéneo y siguiendo las directrices de Zurita (2007) y Zurita, Moreno, Ruiz, Martínez, Zurita y Castro (2008), se tuvieron en consideración las ocho provincias de Andalucía para que el trabajo se encuentre circunscrito a la Comunidad Autónoma, de tal forma que en la selección de los centros se ha tenido muy en consideración esto último.

Para ello, solicitamos la colaboración de los diversos estamentos administrativos encargados de coordinar y dirigir el número de docentes distribuidos por todo el estado español y más concretamente los de Andalucía. Podemos afirmar que la información del censo es totalmente fidedigna entre el mes de septiembre de 2016 y el mes de agosto de 2017. Periodos correspondientes a la elaboración del censo (durante la primera quincena del mes de noviembre) y la recogida de muestra (desde inicios de febrero hasta la obtención de la última muestra el 20 de junio de 2017). Tomando los censos educativos aportados por las diversas entidades consultadas, se indicaba que el número de estudiantes de tercer ciclo de Primaria era de 193.122, mientras que el número de estudiantes de Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria eran 170.712

Para constatar el número de alumnos/as se contactó directamente con cada uno de los centros seleccionados de forma aleatoria. Debemos puntualizar que los centros son bastante heterogéneos en cuanto al número de alumnos/as matriculados, habiendo centros educativos algunos que poseían únicamente línea 1, mientras que otros tenían línea 3.

IV.2.1.2. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Para seleccionar y determinar la muestra del estudio se ha realizado un muestreo estratificado con selección aleatoria de conglomerados, teniendo en cuenta los mismos estratos. Estratificándose la muestra con dos criterios: centro docentes y zona. Así pues, hemos tomado al azar centros educativos de la provincia atendiendo a la enseñanza y recogiendo un número de adolescentes similar al del universo al que representa. Para calcular el error muestral con un muestreo aleatorio simple para una población finita (universo pequeño) aplicado a cada uno de los estratos (Rodríguez, 2001; Martínez, 2013; Molina, 2014; Zurita, 2015; Castro, 2014), para ello se ha aplicado la siguiente fórmula.

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

Figura IV.11.Fórmula para el cálculo del error muestral

Los datos de esta fórmula significan lo siguiente: N= tamaño del universo; K = nivel de confianza (para $1-\alpha = 0.95$; $K = 1.96$); P = Proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción).

Los datos del error muestral en función del tamaño de la muestra en relación con el universo de cada estrato, son los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla IV.2. Datos de la distribución muestral del alumnado de Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la ESO en las provincias de Andalucía.

Estratos	N	K	P	n	e
Alumnos Totales de Tercer ciclo de Primaria y Primer ciclo de la ESO	399.984	1,96	0,5	2388	0,02

De la tabla anterior: N = tamaño del universo; K = nivel de confianza (para $1-\alpha = 0.95$; $K = 1.96$); P = Proporción de una categoría de la variable; $P(1-P)$ = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); n= tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción). La muestra se ha recogido de un total de 55 centros educativos, solicitándose la participación a todos aquellos estudiantes que de forma voluntaria quisieran colaborar. Hemos tenido especial cuidado de que no se repitan sujetos, haciendo un seguimiento individualizado en el pase de cuestionarios. Tanto en porcentaje de centros, de estudiantes y en error de muestreo, los datos de nuestra muestra se ajustan satisfactoriamente. De este modo cabe destacar que manejamos una muestra de 2.388 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria hallándose un error muestral total del 0,02, obteniéndose por tanto una muestra que satisface los criterios estadísticos que garantizan su representatividad.

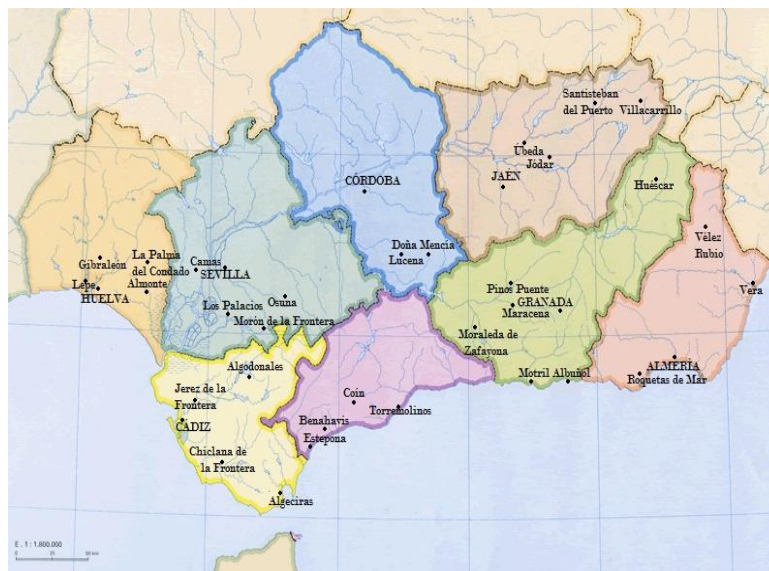


Figura IV.12. Localidades donde se ha llevado a cabo el estudio.

Se ha recogido una muestra del alumnado de 5º y 6º de Primaria y de 1º y 2º de la ESO, de toda Andalucía. La muestra total está formada por 2.388 alumnos de diferentes centros de la comunidad, abarcando las 8 provincias.

Tabla IV.3. Datos de la distribución de los centros educativos y número de participantes.

Localidad	Centro	Curso	Intervalo	Cantidad
GRANADA	CEIP Luis Rosales	5º y 6º	Del 1 al 23	23
Algeciras CÁDIZ	IES Saladillo	1º y 2º	Del 24 al 42	18
Algeciras CÁDIZ	CEIP Santa teresa de Jesús	5º y 6º	Del 43 al 69	26
JAEN	CEIP Gloria Fuertes	5ª y 6ª	Del 70 al 160	90
CÓRDOBA	CEIP Colón	6º	Del 161 al 183	22
HUELVA	CEIP 3 de Agosto	5º y 6º	Del 184 al 228	44
SEVILLA	IES Isbilya	2º ESO	Del 229 al 257	28
Osuna SEVILLA	CEIP Rodríguez Marín	5º y 6º	Del 258 al 375	117
Benahavis (MÁLAGA)	CEIP Daidín	5º,6º,1º y 2ºESO	Del 376 al 474	98
GRANADA	IES Padre Manjón	2º ESO	Del 475 al 531	56
Santisteban del Puerto (JAÉN)	IES Virgen del Collado	1º y 2º ESO	Del 532 al 560	28
SEVILLA	IES Ciudad Jardín	1º y 2º ESO	Del 561 al 600	39
Maracena (GRANADA)	IES Manuel de Falla	1º y 2º ESO	Del 601 al 624	23
CÓRDOBA	IES La Fuensanta	1º y 2º ESO	Del 625 al 648	23
Motril (GRANADA)	CEIP Reina Fabiola	5º y 6º	Del 649 al 722	73
Lepe (HUELVA)	IES La Arboleda	2º ESO	Del 723 al 734	11
Pinos Puente (GRANADA)	IES Cerro de los Infantes	2º ESO	Del 735 al 764	29
Camas (SEVILLA)	IES Camas	1º ESO	Del 765 al 780	15
SEVILLA	IES Gustavo Adolfo Bécquer	1º y 2º ESO	Del 781 al 801	20
Jerez de la Frontera (CÁDIZ)	CEIP Luis Vives	6º	Del 802 al 823	21
Vera (ALMERÍA)	CEIP Ángel de Haro	6º	Del 824 al 850	26
Moraleda de Zafayona (GRANADA)	IES Manuel Cañadas	1º y 2º ESO	Del 851 al 882	31
Lucena (CÓRDOBA)	IES Miguel de Cervantes	1º y 2º ESO	Del 883 al 906	23
ALMERÍA	IES Almeraya	1º y 2º ESO	Del 907 al 952	45
Torremolinos (MÁLAGA)	CEIP Albaida	5º y 6º	Del 953 al 983	30
Jódar (JAÉN)	IES Juan López Morillas	1º y 2º ESO	Del 984 al 1006	22
HUELVA	CEIP Reyes Católicos	5º y 6º	Del 1007 al 1058	51
ALMERÍA	CEIP Ginés Morata	5º y 6º ; 1º y 2º	Del 1059 al 1122	63
Huescar GRANADA	CEIP Princesa Sofía	5º y 6º	Del 1123 al 1160	37
Vélez Rubio ALMERÍA	IES José Marín	1º ESO	Del 1161 al 1187	26
HUELVA	IES José Caballero	5º, 6º y 1º ESO	Del 1188 al 1250	62
GRANADA	IES Generalife	1º y 2º ESO	Del 1251 al 1272	21
Algodonales CÁDIZ	CEIP Miguel de Cervantes	5º y 6º Primaria	Del 1273 al 1295	22
Almonte HUELVA	CEIP Los Taranjales	1º ESO	Del 1296 al 1318	22
CORDOBA	CEIP García Baena	5º Y 6º Primaria	Del 1319 al 1393	74
ALMERIA	CEIP Freinet	5º Y 6º Primaria	Del 1394 al 1470	76
CADIZ	IES Vega Guadalete	1º y 2º ESO	Del 1471 al 1548	77
ALMERÍA	IES Carmen de Burgos	1º y 2º ESO	Del 1549 al 1589	40
Chiclana de la Frontera (CÁDIZ)	CEIP Al Ándalus	5º y 6º	Del 1590 al 1614	24
Villacarrillo (JAÉN)	CEIP Camilo José Cela	5º y 6º	Del 1615 al 1646	31
Gibraleón (HUELVA)	CEIP Aurora Moreno	5º y 6º	Del 1647 al 1685	38
Roquetas de Mar (ALMERÍA)	CEIP La Romanilla	5º	Del 1686 al 1710	24
COÍN (MÁLAGA)	CEIP Lope de Vega	5º y 6º	Del 1711 al 1754	43
GRANADA	CEIP San Isidoro	5º y 6º	Del 1755 al 1801	46
Úbeda (JAÉN)	IES San Juan de la Cruz	1º ESO	Del 1802 al 1826	24
Morón de la Frontera (SEVILLA)	IES Juan Antonio Carrillo	1º ESO	Del 1827 al 1852	25
ALMERÍA	CEIP Josefina Baro Soler	6º y 1º ESO	Del 1853 al 1909	56
La Palma del Condado (HUELVA)	IES La Palma	1º y 2º ESO	Del 1910 al 1942	32
Albuñol (GRANADA)	IES La Contraviesa	2º ESO	Del 1943 al 1966	23
Doña Mencía (CÓRDOBA)	IES López de Haro	1º Y 2º ESO	Del 1967 al 2002	35
Estepona MALAGA	CEIP Ramón García	1º Y 2º ESO	Del 2003 al 2231	228
Los Palacios (SEVILLA)	CEIP Juan Jose Barquero	5º y 6º	Del 2232 al 2324	92
SEVILLA	CEIP Carmen Benitez	5º y 6º	Del 2325 al 2380	74

Tanto en porcentaje de centros, de estudiantes y en error de muestreo, los datos de nuestra muestra se ajustan satisfactoriamente. De este modo cabe destacar que manejamos una muestra de 2.388 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria, obteniéndose por tanto una muestra que satisface los criterios estadísticos que garantizan su representatividad.

IV.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Se exponen en este capítulo de la tesis las técnicas de investigación utilizadas (instrumentos, estrategias y análisis documental). Atendiendo a lo planteado por Rodríguez, Gallardo, Olmo y Ruiz (2005), *“las técnicas e instrumentos 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”*.

La selección de los instrumentos para la recogida de datos se encuentra en concordancia con el objeto de estudio, objetivos de la investigación, contexto, diseño, marco donde ubicamos nuestro problema de estudio y al diseño de la investigación. Por lo que se ha considerado el valor la información obtenida por el procedimiento y la rigurosidad que se le ha dado al estudio; debiéndose puntualizar que para conseguir los objetivos se ha utilizado una metodología de tipo cuantitativa, aspecto que también se ha considerado al realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Se ha utilizado un instrumento indispensable para este tipo de análisis como es *“el cuestionario”* por ser una herramienta eficaz y rápida en su aplicación, siendo barata y llegando a un mayor número de participantes y que, además, facilita el análisis (Carretero y Pérez, 2007).

Para establecer el conocimiento y entender el fenómeno que se pretende estudiar, se ha utilizado cuestiones que se le aplicaron directamente a los sujetos implicados en la investigación. Este instrumento específico, Corbetta (2007) lo llama *“encuesta por muestreo”* y lo define como: *“un modo de obtener información, preguntando a los*

individuos que son objeto de la investigación, y que forman parte de una muestra representativa, mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, con el objetivo de estudiar las relaciones existentes entre las variables”; y Hernández, (2002) lo entiende como “*un conjunto de preguntas respecto a una o más variables*”, persiguiendo información de la población encuestada sobre diferentes variables objeto de estudio.

Para la presente investigación se han utilizado cinco tipos de cuestionarios: el primero de ellos fue un cuestionario de autocumplimentación, el segundo fue el autoconcepto “AF-5”, un tercero titulado “*Actitud hacia la Educación Física (CAEF)*”, un cuarto denominado “*Escala de Funcionalidad Familiar (APGAR)*”, y un quinto denominado “*Escala de Soledad (UCLA)*””; todos ellos han sido estructurados en preguntas cerradas y validados por sus correspondientes autores, como se apreciará en el apartado de los instrumentos.

IV.3.1. VARIABLES

En este apartado, concerniente a las variables presentes en este estudio, cabe señalar que se encuentran relacionadas en función del problema de investigación planteado y se hallan justificadas de manera manifiesta en los objetivos plasmados en el apartado anterior.

a) Variables Descriptivas

Para la selección de las variables descriptivas se tomaron en cuenta aspectos que en alguna etapa del proceso de investigación podrían marcar diferencias, tales como el sexo, la población o si el alumno era repetidor o no.

- **Sexo:** masculino o femenino.
- **Población:** Rural (menos de 20.000 habitantes), Semiurbana (entre 20.000 y 100.000 habitantes) y Urbana (más de 100.000 habitantes).
- **Repetidor:** sí o no.

b) Variables Físico-Deportivas

En este tipo de variables se encuadran la práctica de actividad física y modalidad y nivel de la misma.

- **Práctica de Actividad Física:** con la opción de si practica o no, donde se instaba a marcar la opción de Si, siempre y cuando el adolescente realizase actividad física fuera del centro escolar con una frecuencia igual o superior a tres horas semanales.
- **Modalidad y tipo de actividad física:** con cinco opciones de respuesta, de forma que las categorías planteadas eran: a) No Practica, b) Deporte individual sin contacto (tenis, atletismo, natación, pádel, escalada,...), c) Deporte individual con contacto (taekwondo, judo, lucha, kárate,...), d) Deporte colectivo con contacto (futbol, baloncesto, balonmano, rugby, waterpolo,...) y e) Deporte colectivo sin contacto (voleibol, hockey hierba,...).
- **Actitud:** con siete dimensiones que eran las siguientes: a) Valoración de la asignatura y del profesor de Educación Física, b) Dificultad de la Educación Física, c) Utilidad de la Educación Física, d) Empatía con el profesor y la asignatura, e) Concordancia con la organización de la asignatura, f) Preferencia por la Educación física y el Deporte y g) La Educación Física como Deporte.

c) Variable Psicosociales:

- **Autoconcepto:** Es la imagen que una persona tiene sobre si mismo y queda determinado en cinco categorías: a) Autoconcepto Académico; b) Autoconcepto Social; c) Autoconcepto Familiar; d) Autoconcepto Emocional y e) Autoconcepto Físico.
- **Soledad:** informando del índice general de soledad que muestra el alumnado, queda determinado en dos categorías: a) Soledad Emocional y b) Evaluación Subjetiva de la Red social. Del mismo modo nos da la puntuación general de soledad.

d) Variables Familiares:

- **Funcionalidad Familiar**, que queda estructurado en tres tipos: a) Funcionalidad Familiar, b) Disfuncionalidad Moderada y c) Disfuncionalidad Severa.

IV.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Se exponen las herramientas escogidas para la realización de este trabajo de investigación citando las características de las mismas.

IV.3.2.1. CUESTIONARIO DE AUTOREGISTRO

El primer cuestionario que se utiliza es de autoregistro, en él se recogen aspectos tales como el sexo, centro educativo, localidad, si había repetido algún curso, si practicaba actividad física deportiva al menos tres horas fuera del horario escolar a la semana, y si era si que modalidad realizaban.

IV.3.2.2. CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

Se recoge del cuestionario original “Autoconcepto Forma- 5 (AF-5)”, de García y Musitu (1999), y mide las dimensiones de Autoconcepto Académico (AA), Autoconcepto Social (AS), Autoconcepto Emocional (AE), Autoconcepto Familiar (AFM) y Autoconcepto Físico (AF) (**ANEXO 1**). Este test consta de 30 preguntas, que se valoran con una escala Likert de cinco opciones, donde el 1 es nunca y el 5 es siempre; para cada dimensión se establece el sumatorio de los siguientes ítems:

- **Autoconcepto Académico:** ítems 1, 6, 11, 16, 21, 26.
- **Autoconcepto Social:** ítems 2, 7, 12, 17, 22, 27.
- **Autoconcepto Emocional:** ítems 3, 8, 13, 18, 23, 28.
- **Autoconcepto Familiar:** ítems 4, 9, 14, 19, 24, 29.
- **Autoconcepto Físico:** ítems 5, 10, 15, 20, 25, 30.

En el estudio de García y Musitu (1999) se determinó una fiabilidad de $\alpha=.810$, valor casi idéntico al detectado en nuestro trabajo (alpha de Cronbach de $\alpha=.833$); por dimensiones (AA: $\alpha=.773$; AS: $\alpha=.702$; AE: $\alpha=.697$; AFM: $\alpha=.778$; AF: $\alpha=.721$), los valores en todos los grupos eran satisfactorios al igual que plantearon en sus estudios Estévez, Martínez y Musitu (2006) o Cava et al. (2008).

IV.3.2.3 CUESTIONARIO DE ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA (CAEF)

Este cuestionario de actitud hacia la Educación Física fue elaborado por Moreno et al. (1996). El test está compuesto por 56 ítems destinados a valorar los intereses y actitudes de los alumnos y las alumnas de E. F., disponiendo de cuatro alternativas de respuesta, desde 1 (en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo).

Se pregunta a los estudiantes el grado de conformidad con los siguientes siete factores hipotéticos: Evaluación de los aspectos más importantes del profesorado y la asignatura de E. F, facilidad de la asignatura y su comparación con otras asignaturas, validez de la asignatura y sus contenidos para la formación integral del alumnado, preocupación del profesorado de E. F. hacia el alumnado, funcionamiento de la asignatura de E. F., actitud hacia la E. F. y el Deporte y comparación entre E. F. y Deporte. **(ANEXO 2)**.

Para cada dimensión se establece el sumatorio de los ítems que se relacionan a continuación:

- **Valoración de la asignatura y del profesor de Educación Física:** 6, 10, 17, 18, 21, 30, 37, 38, 43, 51, 55.
- **Dificultad de la Educación Física:** 4(-), 11(-), 19(-), 26(-), 36(-), 44(-).
- **Utilidad de la Educación Física:** 1, 5, 12, 15, 16, 31, 32, 35, 40, 42.
- **Empatía con el profesor y la asignatura:** 2, 3, 7, 8, 23, 48.
- **Concordancia con la organización de la asignatura:** 13, 14, 24, 52, 54.
- **Preferencia por la Educación Física y el Deporte:** 20, 28, 34, 50.
- **La Educación Física como Deporte:** 25, 45, 47, 49

El cuestionario presenta unos niveles de fiabilidad más que aceptables ($\alpha = .73$).

IV.3.2.4. ESCALA DE FUNCIONALIDAD FAMILIAR (APGAR)

Este test está extraído de la versión original “Family APGAR” de Smilkstein, Ashworth y Montano (1982) y está adaptado al castellano por Bellón, Delgado, Luna y Lardelli (1996), donde mediante una escala Likert de tres opciones (0= casi nunca, 1= a veces y 2= casi siempre), se valoran 5 ítems formulados en sentido positivo, que generan tres tipos de funcionalidad: disfunción severa (D.S), disfunción moderada (D.M) y funcionalidad familiar (F.F) (**ANEXO 3**). La consistencia interna del cuestionario en su versión original es de $\alpha = .750$, y más recientemente los autores Sánchez, Villarreal y Musitu (2010) reportan una consistencia interna de $\alpha = .790$.

IV.3.2.5. ESCALA DE SOLEDAD UCLA

Esta escala está basada en la original creada por Russell, Peplau y Cutrona (1980) y en la versión de Russell (1996). La adaptación en español utilizada aquí corresponde a Expósito y Moya (1996). Contiene 20 ítems y va dirigida a alumnos desde los 11 años, por tanto perfectamente utilizable para la muestra elegida. (**ANEXO 4**).

La estructura factorial original está formada por un factor que informa de un índice general de percepción de soledad. Quedando todo ello estructurado de la siguiente forma:

Soledad: (ítems 2 3 4 7 8 11 12 13 14 17 18) (45- (ítems 1 5 6 9 10 15 16 19 20))

Soledad emocional: (ítems 2 3 4 7 8 11 12 13 14 17 18)

Evaluación subjetiva de la red social: (ítems 1 5 6 9 10 15 16 19 20)

Fiabilidad: La escala presenta unos coeficientes de fiabilidad que oscilan entre .74 a .94 según la población a la que se aplica el cuestionario (Ireland y Power, 2004; Russell, 1996) y muestra una adecuada fiabilidad test-retest (Hartshorne, 1993). En estudios realizados con adolescentes españoles, se han observado excelentes propiedades psicométricas (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Cava, 2011; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2009). En nuestra última investigación, el valor obtenido para el alpha de Cronbach fue de .89.

Los coeficientes de consistencia interna para la estructura bifactorial son los siguientes: alpha de Cronbach .84 y .83, respectivamente y para la escala completa .88.

IV.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En esta fase de la investigación se describen todas las tareas del trabajo de campo que se efectúan para la recogida de datos; por tanto, consiste en ejecutar el proyecto de investigación. Lo primero que se realizó fue determinar como se podía realizar el acceso a los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, contando con la autorización del organismo competente. A continuación, el equipo investigador se puso en contacto con la totalidad de centros educativos para indicarles el proyecto que se pretendía llevar a cabo y si daban el consentimiento para su realización.

Una vez aceptada la propuesta de los equipos directivos, el responsable del trabajo se puso en contacto con los dirigentes a fin de concertar un día para la recolección de los datos, al mismo tiempo se construyó un protocolo para ser firmado por los responsables legales de los menores de edad, dando el consentimiento para la participación en este trabajo.

El estudio realizado mantiene concordancia con la Declaración de Helsinki (modificación del 2008), en proyectos de investigación y con la legislación nacional para ensayos clínicos (Ley 223/2004 del 6 de febrero), investigación biomédica (Ley 14/2007 del 3 de julio) y confidencialidad de los participantes (Ley 15/1999 del 13 de diciembre).

En cuanto al desarrollo del trabajo de campo, este permitió aplicar los cuestionarios para recoger la información, siendo administrado durante los meses de febrero a junio del 2017 en horario de clase, con consentimiento, además, de los tutores y profesores a cargo de los diferentes cursos.

La extensión ética en la investigación, según Babbie (2000), son consideraciones de índole moral que deben encontrarse presentes mientras se aplican las técnicas de investigación; en este trabajo se consideraron aspectos éticos que asegurasen la transparencia y confidencialidad de la información a modo de no afectar a quienes fueron los participantes; así una de las premisas fue que la investigación no debe nunca dañar a las personas que se están estudiando, por lo que hay que ser cuidadoso. Por último, debe señalarse la confidencialidad de los datos y nombre de los participantes. En consideración de estos criterios, se determinó que los participantes (responsables) firmaran su consentimiento como se ha señalado anteriormente. El estudio fue avalado por el comité de ética con código 462/CEIH/2017 de la Universidad de Granada.

IV.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En primer lugar, y con el objetivo de comprobar la fiabilidad de los ítems que conforman las escalas y subescalas de los cuestionarios empleados, se emplea el coeficiente alpha de Cronbach, el cual sirve para cuantificar el grado de correlación parcial que existe entre los ítems incluidos, es decir, el grado en el que los ítems del constructo están relacionados. Así pues, cuanto más próximo se encuentre al valor 1, mayor será la fiabilidad de lo que se quiere estudiar. En segundo lugar, se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 24.0); así los datos obtenidos en la batería de preguntas han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa, como archivos de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde este programa.

Para el estudio estadístico de los parámetros descriptivos se utilizaron frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica, encaminados a describir todas las variables del estudio; igualmente para el estudio de tipo comparativo, se emplearon tablas de contingencia, chi-cuadrado de Pearson y ANOVA.

En tercer lugar, se puso a prueba el modelo general en el que se incluyeron todas las escalas y subescalas del estudio, teniendo en cuenta las interacciones en la predicción de las variables de resultado.

Para ello, se eligió aquel modelo que mejor explicaba nuestras respuestas y sus relaciones, basándonos en el marco teórico de referencia y las medidas de bondad de ajuste de dicho modelo. El software estadístico con el que se realizó este último análisis fue el AMOS Graphics, versión 18 (para modelos de ecuaciones estructurales).

Se elabora un modelo de rutas constituido por nueve factores. La Dificultad de la Educación Física (DEF), Utilidad de la Educación Física (UEF), Empatía con el profesor (EPA) y la Concordancia con la organización de la asignatura (COA) actúan como variables exógenas al modelo. Por otro lado, la Valoración de la asignatura y el profesor (VPEF) y la Preferencia de la Educación Física como Deporte (PEFD) reciben el efecto de las variables exógenas, mientras que la Soledad Emocional (SOLEM), la Funcionalidad Familiar (APGAR) y el Autoconcepto Físico (AF) reciben el efecto de la VPEF y la PEFD. Estas últimas cinco variables actúan como variables endógenas al modelo y se le asocian términos de error.

Las flechas unidireccionales muestran los efectos entre las variables utilizadas (directos e indirectos). Asimismo, la estimación de los parámetros fue realizada a través del método de máxima verosimilitud (ML) por ser coherente, no sesgado e invariante al tipo de escala. Se establecen términos de error para todas las variables endógenas.

El ajuste del modelo fue comprobado con el fin de verificar la compatibilidad del mismo y la información empírica obtenida. La fiabilidad del ajuste fue realizada en base a los criterios de bondad de ajuste de Marsh (2007, p.785). En el caso del Chi-cuadrado, los valores no significativos asociados a p indican un buen ajuste del modelo. El valor del índice de ajuste comparativo (CFI) será aceptable con valores superiores a 0.90 y excelente para valores superiores a 0.95. El índice de ajuste normalizado (NFI) deberá ser superior a 0.90. El valor del índice de incremento de ajuste (IFI) será aceptable con valores superiores a 0.90 y excelente para valores superiores a 0.95. Por último, el valor del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) será excelente si es inferior a 0.05 y aceptable si es inferior a 0.08.

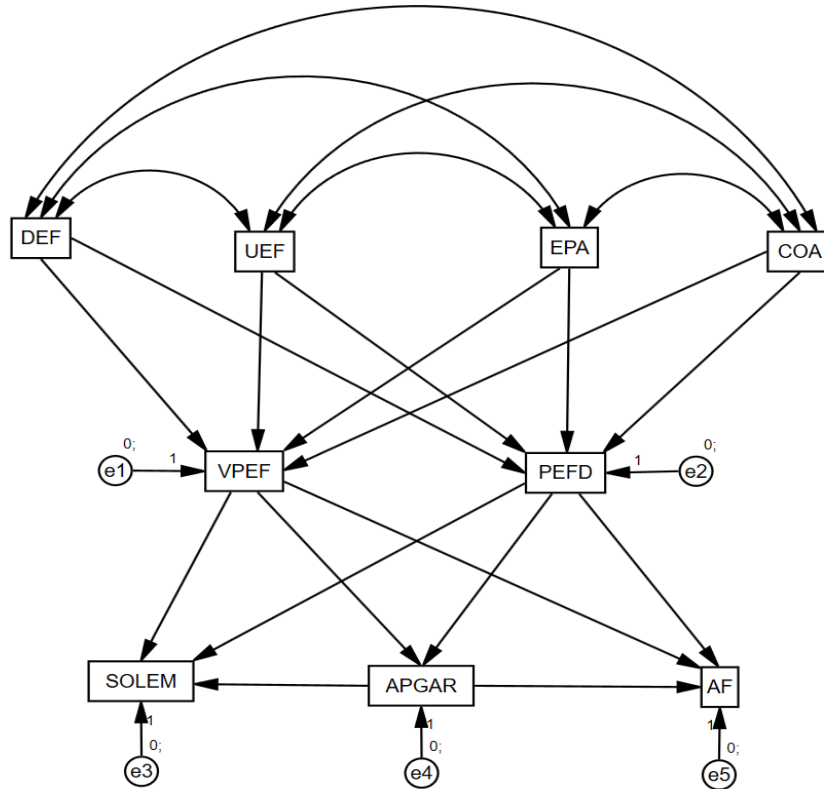


Figura IV.13. Análisis estadístico de los datos.

Nota 1: Dificultad de la Educación Física (DEF); Utilidad de la Educación Física (UEF); Empatía con el profesor (EPA); Concordancia con la organización de la asignatura (COA); Valoración de la asignatura y el profesor (VPEF); Preferencia de la Educación Física como Deporte (PEFD); Soledad Emocional (SOLEM); Funcionalidad Familiar (APGAR); Autoconcepto Físico (AF)

RESULTADOS



V. RESULTADOS

En este capítulo se establece el análisis de los resultados de este trabajo de investigación. En este bloque se abordan tres apartados: en primer lugar se desarrolla el estudio descriptivo y comparativo de las variables objeto de estudio; a continuación, se establece una comparativa entre todas las variables y por último, se elabora un análisis de resultados a través de un modelo de ecuaciones estructurales.

V.1. DESCRIPTIVOS

En cuanto a los descriptivos se refiere, en este apartado se van a describir todas las variables objeto de estudio y a establecer las diversas y posibles comparativas entre los parámetros de la misma.

Participaron en esta investigación de carácter descriptivo y de tipo transversal un total de 2388 alumnos de ambos sexos (48,2% de hombres y 51,8% de mujeres), de 3º ciclo de primaria y 1º ciclo de la ESO de las ocho provincias de Andalucía. El 45,5% son estudiantes de población urbana, el 32,1% de población semiurbana y el 22,4% de población rural. De todos los participantes, el 87,2% no ha repetido nunca curso, mientras que el 12,8 % repitió alguna vez tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla V.1. Descriptivos de las variable descriptiva

Género	
Masculino	48,2% (n=1151)
Femenino	51,8% (n=1237)
Población	
Urbano	45,5% (n=1087)
Semiurbano	32,1% (n=766)
Rural	22,4% (n=535)
Repetidor	
No repetidor	87,2% (n=2083)
Repetidor	12,8% (n=305)

Como se puede apreciar en la siguiente figura el número de participantes masculinos (n=1.151) es ligeramente inferior al femenino (n=1.237).

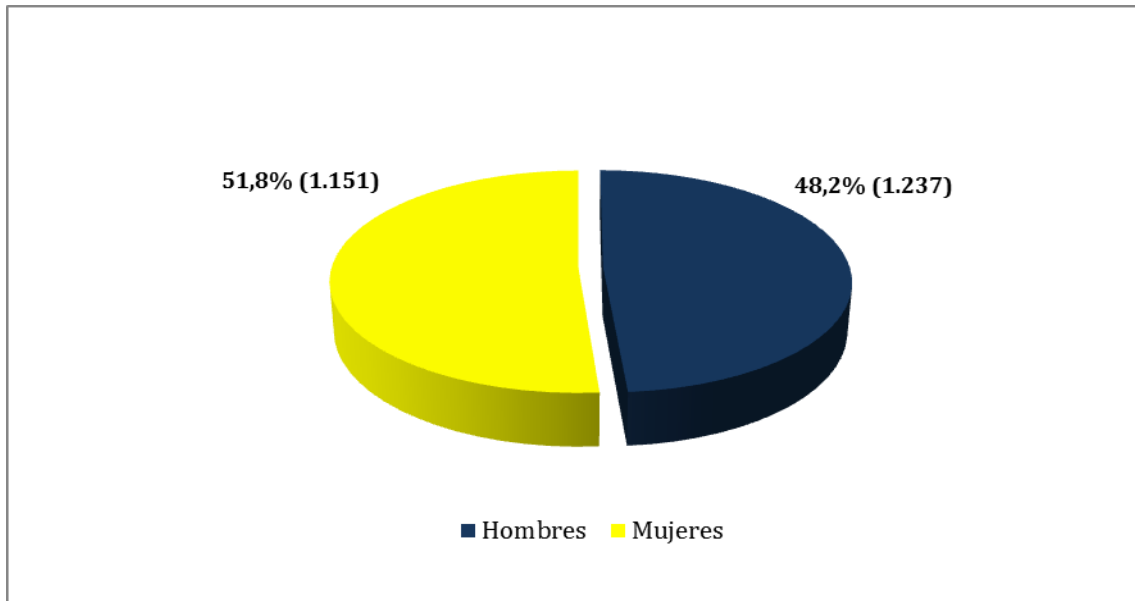


Figura V.1. Distribución de la muestra por género

En lo que respecta al entorno de los participantes se puede apreciar en la siguiente figura como predomina el entorno urbano (n=1.087), sobre el semiurbano (n=766) y rural (n=535).

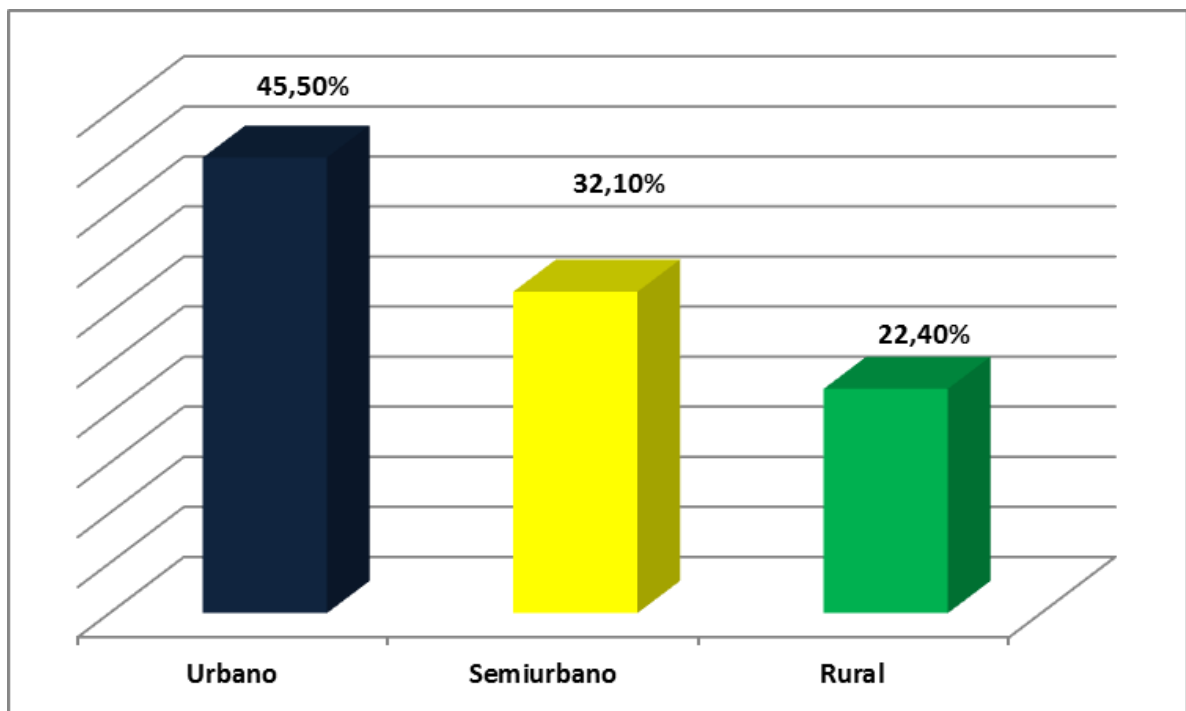


Figura V.2. Representación de la población según el entorno de procedencia

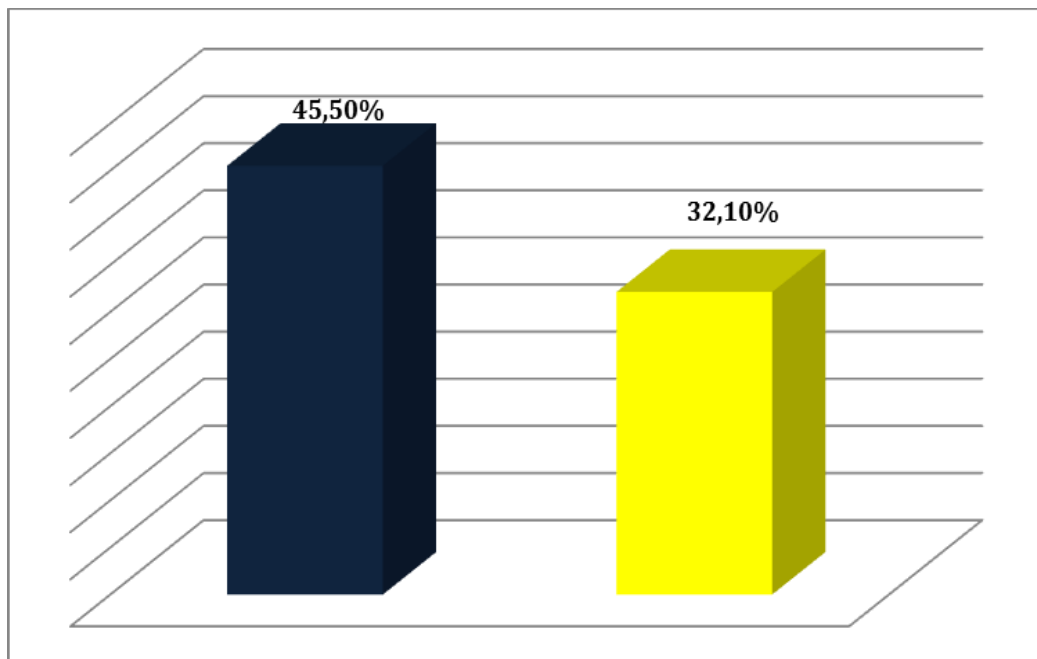


Figura V.3. Representación de los repetidores del estudio

Se puede apreciar que el número de repetidores (n=305) es inferior respecto al de los alumnos que no han repetido en ninguno de los cursos (n=2083). Al tomar como referencia las variables descriptivas de género y el entorno se puede apreciar cómo no se establecen diferencias estadísticamente significativas ($p=.111$) tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla V.2. Comparativa del género según entorno ($p=.111$)

Género		Población			Total
		Urbano	Semiurbano	Rural	
Masculino	Recuento	510	393	248	1151
	% Sexo	44,3%	34,1%	21,5%	100,0%
	% Entorno	46,9%	51,3%	46,4%	48,2%
Femenino	Recuento	577	373	287	1237
	% Sexo	46,6%	30,2%	23,2%	100,0%
	% Entorno	53,1%	48,7%	53,6%	51,8%
Total	Recuento	1087	766	535	2388
	% Sexo	45,5%	32,1%	22,4%	100,0%
	% Entorno	100%	100%	100%	100%

Al tomar como referencia las variables descriptivas de género y repetidor se puede apreciar también como no se establecen diferencias estadísticamente significativas ($p=.141$), tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla V.3. Comparativa del género según repetidor ($p=.141$)

Género		¿Has repetido?		Total
		No	Sí	
Masculino	Recuento	992	159	1151
	% Sexo	86,2%	13,8%	100,0%
	% ¿Has repetido?	47,6%	52,1%	48,2%
Femenino	Recuento	1091	146	1237
	% Sexo	88,2%	11,8%	100,0%
	% ¿Has repetido?	52,4%	47,9%	51,8%
Total	Recuento	2083	305	2388
	% Sexo	87,2%	12,8%	100,0%
	% ¿Has repetido?	100%	100%	100%

Igualmente en lo que respecta a la variables descriptivas de entorno y si se ha repetido o no se puede determinar en la siguiente tabla como no se establecen diferencias entre ambas variables ($p=.122$).

Tabla V.4. Comparativa del entorno según si ha repetido o no ($p=.122$)

Entorno		¿Has repetido?		Total
		No	Sí	
Urbano	Recuento	950	137	1087
	% Entorno	87,4%	12,6%	100,0%
	% ¿Has repetido?	45,6%	44,9%	45,5%
Semiurbano	Recuento	655	111	766
	% Entorno	85,5%	14,5%	100,0%
	% ¿Has repetido?	31,4%	36,4%	32,1%
Rural	Recuento	478	57	535
	% Entorno	89,3%	10,7%	100,0%
	% ¿Has repetido?	22,9%	18,7%	22,4%
Total	Recuento	2083	305	2388
	% Entorno	87,2%	12,8%	100,0%
	% ¿Has repetido?	100,0%	100,0%	100,0%

V.1.1. FÍSICO – DEPORTIVAS

Considerando en esta ocasión las variables físico deportivas se puede apreciar en la siguiente tabla como casi las tres cuartas partes (74%;n=1768) de los alumnos analizados sí practican actividad física frente a casi una tercera parte que no lo hace (26% ; n=620). De las distintas modalidades de práctica de actividad física predomina el deporte individual sin contacto (36,2%) seguido de los alumnos y alumnas que no practican actividad física (25,6%), mientras que la actividad deportiva menos usada es la individual con contacto (4,1% ; n=99), tal y como se desprende de los resultados de la siguiente tabla.

Tabla V.5. Descriptivos de las variables físico - deportivas

Practica Actividad Física	
Sí	74% (n=1768)
No	26% (n=620)
Modalidad	
No practica	25,6% (n=612)
Individual contacto	4,1% (n=99)
Individual sin contacto	36,2% (n=864)
Colectivo contacto	16,4% (n=391)
Colectivo sin contacto	17,7% (n=422)

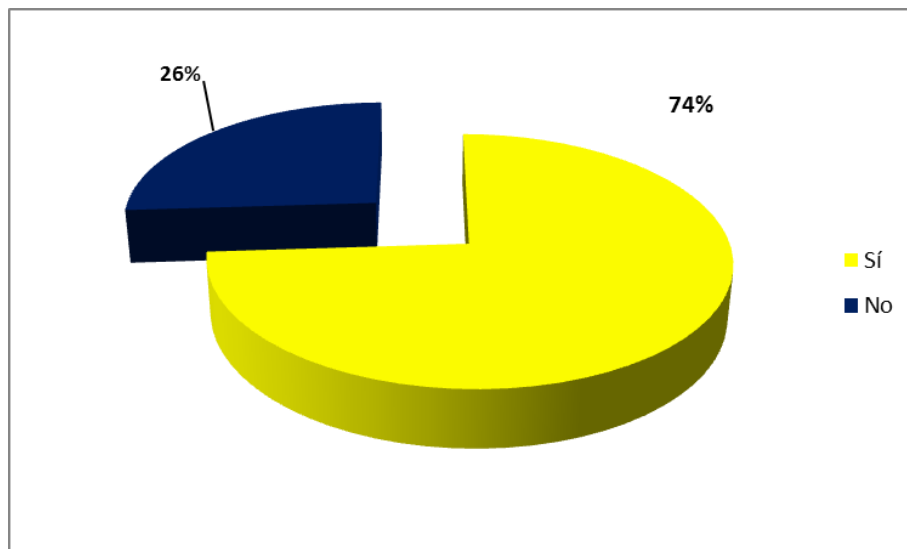


Figura V.4. Porcentaje de alumnos que practican Actividad Física.

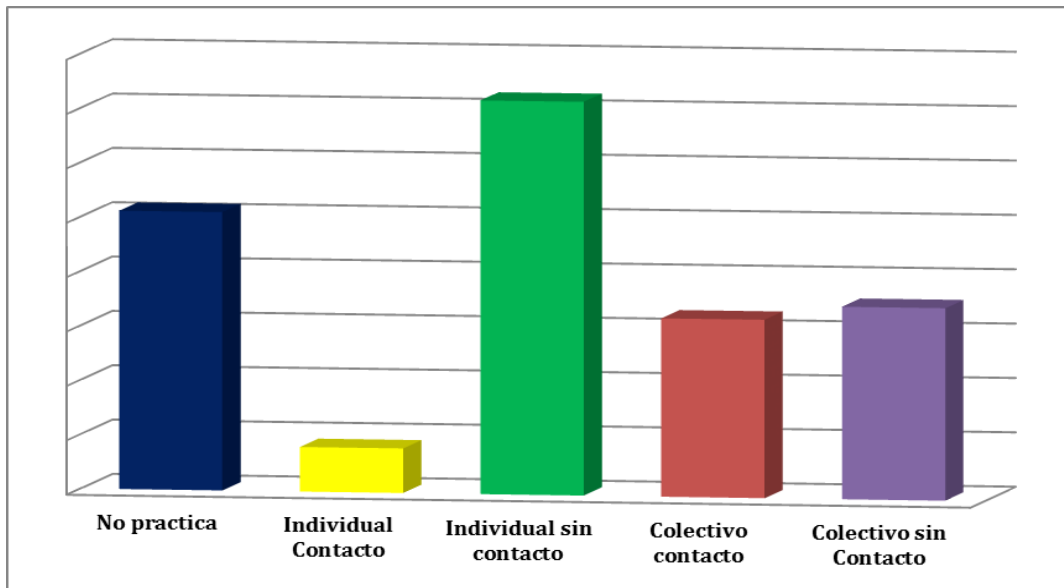


Figura V.5. Modalidades de Actividad Física.

Los valores que se han registrado teniendo en consideración las dimensiones de la actitud hacia la Educación Física dejan ver que solamente la referente a la concordancia con la organización de la Educación Física está por encima de valor 3 (M=3,01). El resto de dimensiones se encuentran por debajo de este valor, siendo la de menor media la utilidad de la Educación Física (M=2,06), todo ello se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla V.6. Valores obtenidos por dimensiones de la Actitud hacia la Educación Física

Actitud hacia la Educación Física	
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	M= 2,73 (D.T=.521)
Dificultad de la EF	M= 2,42 (D.T=.546)
Utilidad de la EF	M= 2,06 (D.T=.442)
Empatía con el profesor y la asignatura	M= 2,44 (D.T=.613)
Concordancia con la organización de la asignatura	M= 3,01 (D.T=.605)
Preferencia por la EF y el Deporte	M= 2,32 (D.T=.618)
La EF como Deporte	M= 2,45 (D.T=.680)

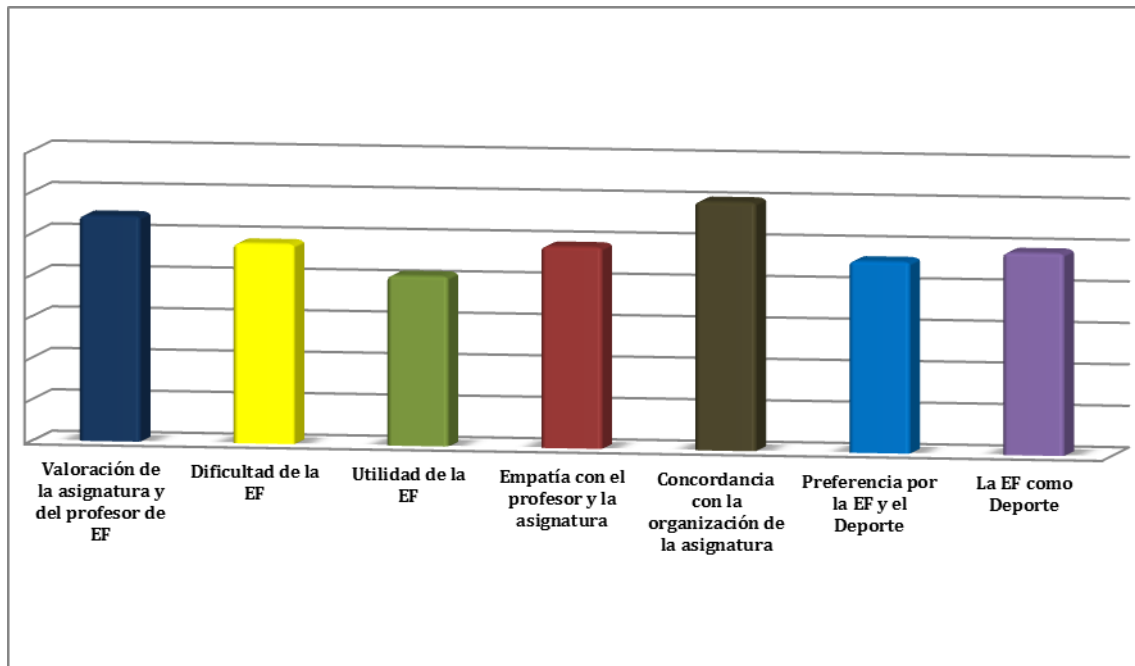


Figura V.6. Dimensiones de la actitud hacia la Educación Física.

En cuanto a la variable de actividad física según la modalidad se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ellas ($p=.000^{***}$) situándose el mayor porcentaje de práctica en la modalidad de Individual sin contacto (48,6%) seguido del colectivo con contacto (23,6%) y el colectivo sin contacto (22,1%). La modalidad con menor seguimiento es la de Individual con contacto (5,5%) seguido de los que no practican actividad física alguna (0,1%). (Tabla V.9. Figura V.9).

Tabla.V.7. Distribución de la actividad física según la modalidad ($p=.000^{***}$).

Práctica Actividad Física	Modalidad					Total	
	No Practica	Individual Contacto	Individual sin Contacto	Colectivo sin Contacto	Colectivo Contacto		
Si	Recuento	2	98	860	390	418	1768
	% Práctica Actividad Física	0,1%	5,5%	48,6%	22,1%	23,6%	100,0%
	% Modalidad	0,3%	99%	99,5%	99,7%	99,1%	74%
No	Recuento	610	1	4	1	4	620
	% Práctica Actividad Física	98,4%	0,2%	0,6%	0,2%	0,6%	100,0%
	% Modalidad	99,7%	1%	0,5%	0,3%	0,9%	26%
Total	Recuento	612	99	864	391	422	2388
	% Práctica Actividad Física	25,6%	4,1%	36,2%	16,4%	17,7%	100,0%
	% Modalidad	100%	100%	100%	100%	100%	100,0%

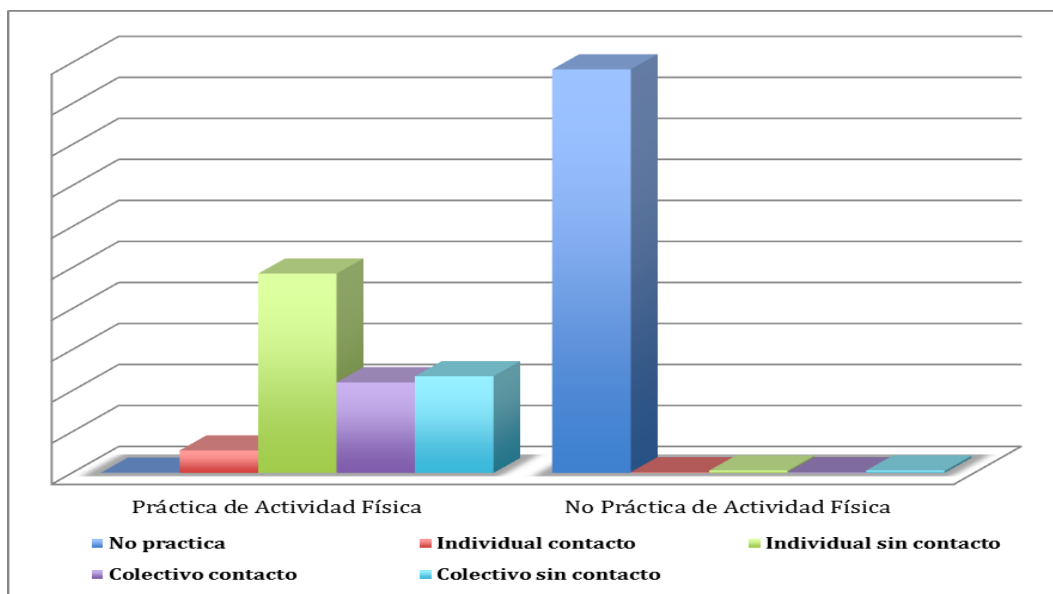


Figura V.7. Práctica de Actividad física según la modalidad.

En cuanto a las dimensiones de práctica de actividad física y la actitud hacia la Educación Física, se muestran diferencias estadísticamente únicamente en la dimensión de la preferencia por la Educación Física y el Deporte ($p=.002^{***}$). En dicha dimensión se puede apreciar cómo se alcanza mayor puntuación en los que sí practican actividad física ($M=2,36$) sobre los que no lo hacen ($M=2,20$), también se detectan diferencias ($p=.035^{***}$) en la dimensión empatía con el profesor y con la asignatura propiciado porque los que sí practican presentan mayor valor medio ($M=2,47$) frente a los que no lo hacen ($M=2,32$).

Tabla V.8. Dimensiones de la práctica de actividad física según la actitud hacia la Educación Física.

Actitud hacia la EF		Media	Desviación Típica	F	Sig																																																			
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Si practica	2,74	,520	,280	.596																																																			
	No practica	2,66	,519			Dificultad de la EF	Si practica	2,42	,550	1,248	.264	No practica	2,42	,535	Utilidad de la EF	Si practica	2,04	,439	,827	.363	No practica	2,07	,447	Empatía con el profesor y la asignatura	Si practica	2,47	,601	4,437	.035***	No practica	2,32	,633	Concordancia con la organización de la asignatura	Si practica	3,03	,601	,114	.736	No practica	2,93	,608	Preferencia por la EF y el Deporte	Si practica	2,36	,597	9,969	.002***	No practica	2,20	,659	La EF como Deporte	Si practica	2,45	,675	,136	.712
Dificultad de la EF	Si practica	2,42	,550	1,248	.264																																																			
	No practica	2,42	,535			Utilidad de la EF	Si practica	2,04	,439	,827	.363	No practica	2,07	,447	Empatía con el profesor y la asignatura	Si practica	2,47	,601	4,437	.035***	No practica	2,32	,633	Concordancia con la organización de la asignatura	Si practica	3,03	,601	,114	.736	No practica	2,93	,608	Preferencia por la EF y el Deporte	Si practica	2,36	,597	9,969	.002***	No practica	2,20	,659	La EF como Deporte	Si practica	2,45	,675	,136	.712	No practica	2,43	,692						
Utilidad de la EF	Si practica	2,04	,439	,827	.363																																																			
	No practica	2,07	,447			Empatía con el profesor y la asignatura	Si practica	2,47	,601	4,437	.035***	No practica	2,32	,633	Concordancia con la organización de la asignatura	Si practica	3,03	,601	,114	.736	No practica	2,93	,608	Preferencia por la EF y el Deporte	Si practica	2,36	,597	9,969	.002***	No practica	2,20	,659	La EF como Deporte	Si practica	2,45	,675	,136	.712	No practica	2,43	,692															
Empatía con el profesor y la asignatura	Si practica	2,47	,601	4,437	.035***																																																			
	No practica	2,32	,633			Concordancia con la organización de la asignatura	Si practica	3,03	,601	,114	.736	No practica	2,93	,608	Preferencia por la EF y el Deporte	Si practica	2,36	,597	9,969	.002***	No practica	2,20	,659	La EF como Deporte	Si practica	2,45	,675	,136	.712	No practica	2,43	,692																								
Concordancia con la organización de la asignatura	Si practica	3,03	,601	,114	.736																																																			
	No practica	2,93	,608			Preferencia por la EF y el Deporte	Si practica	2,36	,597	9,969	.002***	No practica	2,20	,659	La EF como Deporte	Si practica	2,45	,675	,136	.712	No practica	2,43	,692																																	
Preferencia por la EF y el Deporte	Si practica	2,36	,597	9,969	.002***																																																			
	No practica	2,20	,659			La EF como Deporte	Si practica	2,45	,675	,136	.712	No practica	2,43	,692																																										
La EF como Deporte	Si practica	2,45	,675	,136	.712																																																			
	No practica	2,43	,692																																																					

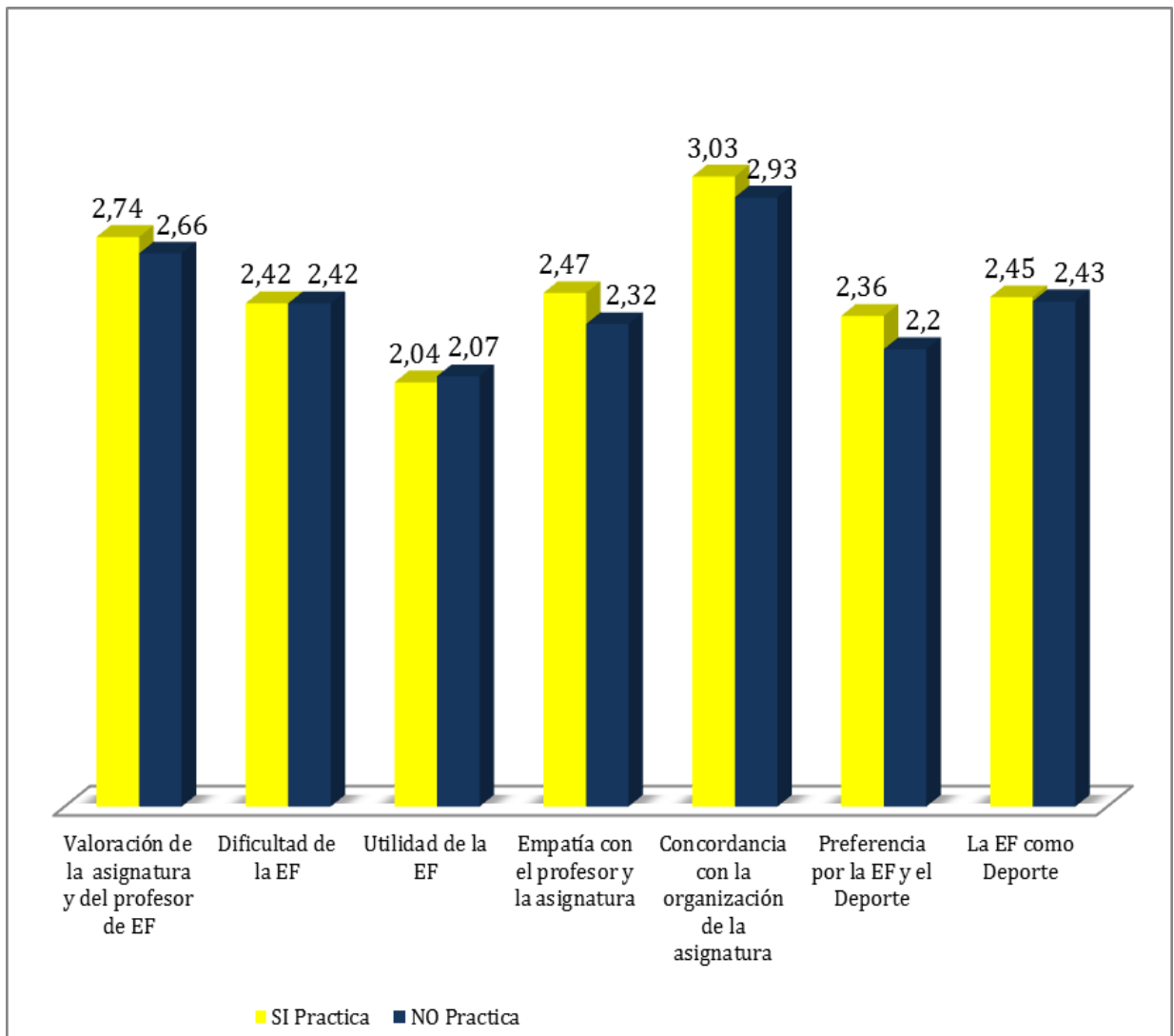


Figura V.8. Práctica de Actividad física según actitud hacia la Educación Física.

En la comparativa de las dimensiones de la modalidad de práctica de actividad física y la actitud hacia la educación física se aprecian diferencias estadísticamente significativas en todas sus dimensiones ($p \leq .05$). En lo que respecta a la Valoración de la asignatura y del profesor de Educación Física se puede apreciar como el valor mayor se alcanza en su modalidad de deporte colectivo con contacto ($M=2,92$) frente a las demás modalidades.

Tabla V.9. ANOVA de las dimensiones de la modalidad y la actitud hacia la Educación Física

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	No practica	2,66	,519	26,422	.000***
	Individual contacto	2,71	,475		
	Individual sin contacto	2,74	,528		
	Colectivo contacto	2,92	,486		
	Colectivo sin contacto	2,58	,519		
Dificultad de la EF	No practica	2,07	,447	3,628	.006***
	Individual contacto	2,10	,484		
	Individual sin contacto	2,02	,427		
	Colectivo contacto	1,97	,414		
	Colectivo sin contacto	2,15	,458		
Utilidad de la EF	No practica	2,07	,180	10,054	.000***
	Individual contacto	2,10	,486		
	Individual sin contacto	2,02	,145		
	Colectivo contacto	1,97	,209		
	Colectivo sin contacto	2,15	,223		
Empatía con el profesor y la asignatura	No practica	2,32	,636	18,203	.000***
	Individual contacto	2,38	,570		
	Individual sin contacto	2,41	,605		
	Colectivo Contacto	2,65	,598		
	Colectivo sin contacto	2,46	,565		
Concordancia con la organización de la asignatura	No practica	2,93	,608	12,547	.000***
	Individual contacto	2,90	,575		
	Individual sin contacto	3,04	,610		
	Colectivo contacto	3,16	,580		
	Colectivo sin contacto	2,92	,585		
Preferencia por la EF y el Deporte	No practica	2,20	,660	14,918	.000***
	Individual contacto	2,36	,629		
	Individual sin contacto	2,28	,595		
	Colectivo contacto	2,45	,604		
	Colectivo sin contacto	2,44	,568		
La EF como Deporte	No practica	2,44	,693	4,474	.001***
	Individual contacto	2,42	,672		
	Individual sin contacto	2,41	,671		
	Colectivo contacto	2,40	,695		
	Colectivo sin contacto	2,57	,654		

En la Utilidad de la Educación Física, el valor máximo se alcanza en la modalidad de deporte colectivo sin contacto (M=2,15). La empatía con el profesor y la asignatura alcanza su valor máximo en el colectivo con contacto (M=2,65), al igual que en la

concordancia con la organización de la asignatura (M=3,16). En la dimensión de la preferencia por la educación física y el deporte, también alcanza mayor puntuación el deporte colectivo con contacto (M=2,45). Por último, destacar que en la dimensión de la Educación Física como deporte, el valor mayor se alcanza en la modalidad de colectivo sin contacto (M=2,57). Todos estos datos se pueden apreciar en la siguiente tabla V.12 y Figura V.11.

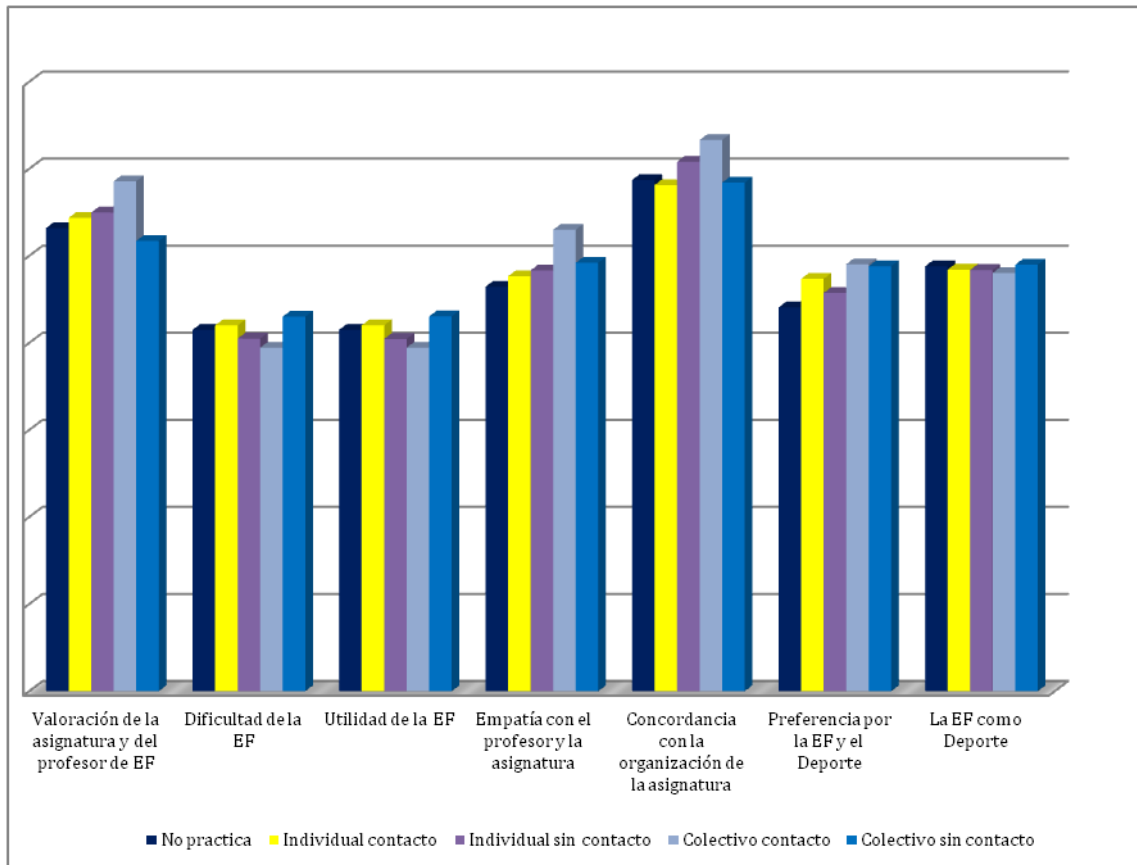


Figura V.9. Actitud hacia la Actividad física según la modalidad.

V.1.2. PSICOSOCIALES

En referencia a las variables psicosociales que se desarrollan en esta tesis, se han tenido en cuenta el autoconcepto y la soledad. En primer lugar y como se puede apreciar en la siguiente tabla el autoconcepto alcanza su mayor puntuación en la dimensión académica (M=3,61), seguido de la física (M=3,54), a continuación la social (M=3,48), después la familiar (M=3,39), y por último el autoconcepto emocional (M=3,02).

Tabla V.10. Dimensiones del autoconcepto.

Dimensiones del autoconcepto	
Autoconcepto Académico	M= 3,61 (D.T=.821)
Autoconcepto Social	M= 3,48 (D.T=.574)
Autoconcepto Emocional	M= 3,02 (D.T=.765)
Autoconcepto Familiar	M= 3,39 (D.T=.508)
Autoconcepto Físico	M= 3,54 (D.T=.757)

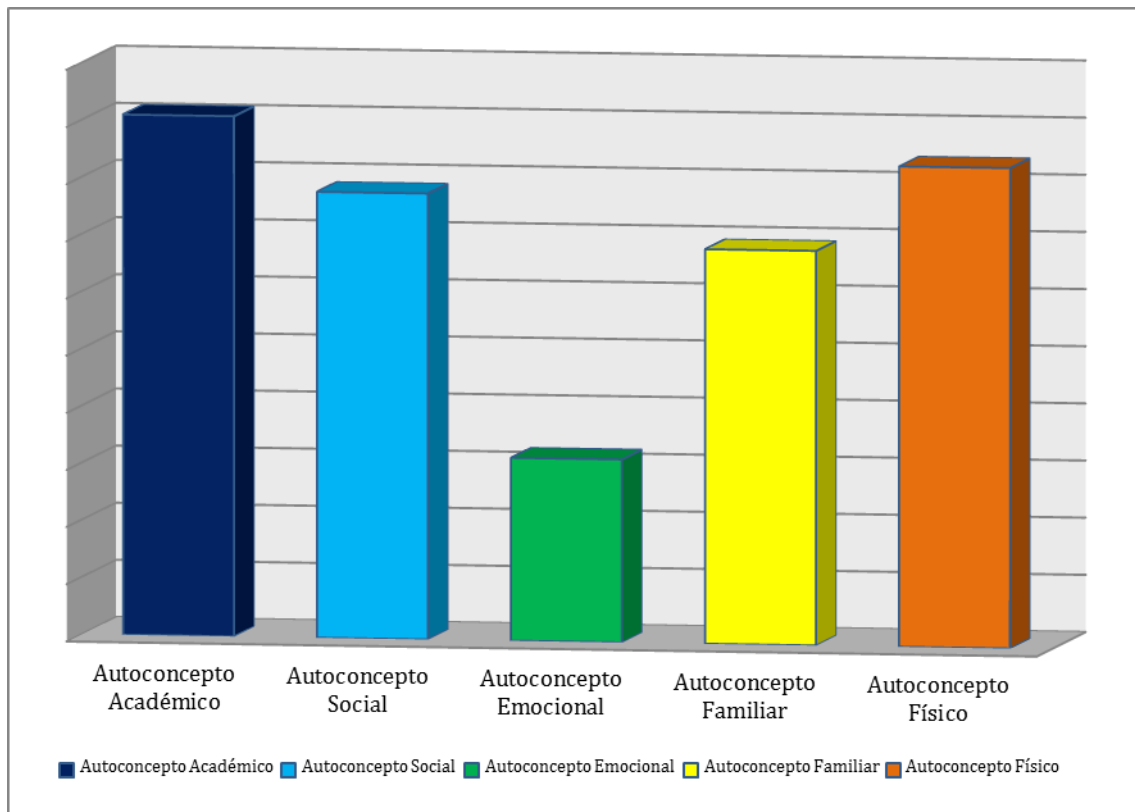


Figura V.10. Dimensiones del autoconcepto.

En lo referente a la variable Soledad, la mayor puntuación se alcanza en la dimensión de la evaluación subjetiva de la red social (M=2,94), seguido de la general (M=2,00) y finalmente de la soledad emocional (M=1,95).

Tabla V.11. Dimensiones de la soledad

Dimensiones de la soledad	
Soledad General	M= 2,00 (D.T=.505)
Evaluación Subjetiva de la Red Social	M= 2,94 (D.T=.571)
Soledad Emocional	M= 1,95 (D.T=.574)

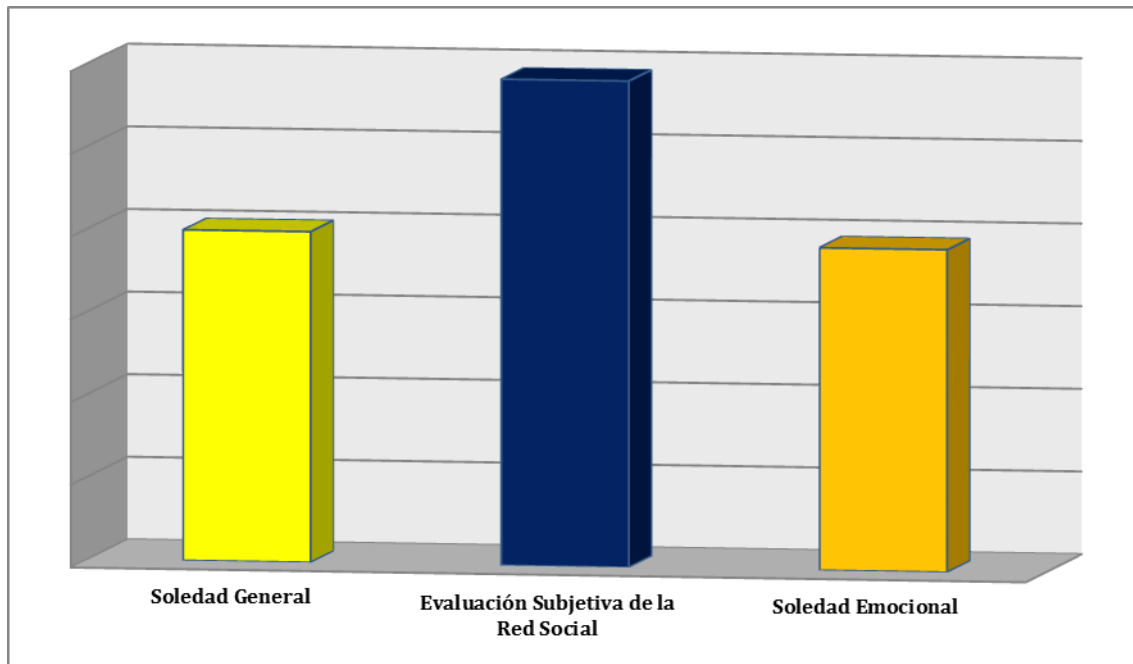


Figura V.II. Dimensiones de soledad.

En lo referente a las correlaciones entre las dimensiones de autoconcepto y soledad se observa que en la dimensión académica se produce un aumento significativo de la misma cuando la soledad emocional es menor ($r=-,241^{**}$), siendo dicha dimensión académica más alta cuando la evaluación subjetiva de la red social también lo es ($r=,329^{**}$). Sin embargo, cuanto mayor es esta dimensión académica del autoconcepto menor es el índice de soledad general experimentada ($r=-,318^{**}$).

Por su parte, en cuanto a la dimensión social del autoconcepto se puede apreciar que cuanto mayor es esta, menor es la soledad emocional registrada en el alumnado ($r=-,265^{**}$) y la soledad general ($r=-,352^{**}$). Sin embargo la evaluación subjetiva que se tiene de la red social es alta si también lo es esta dimensión social del autoconcepto ($r=,365^{**}$).

El autoconcepto emocional mantiene una correlación media con respecto a la soledad emocional ($r=,216^{**}$) y sin embargo se aprecia, que ligeramente tiende a ser alto cuando la evaluación subejtiva que se tiene de la red social es baja ($r=-,083^{**}$). A su vez, cuanto mayor es el autoconcepto emocional también lo es la soledad general ($r=,177^{**}$). Observando el autoconcepto familiar se puede apreciar que cuanto este aumenta, disminuyen tanto la soledad emocional ($r=-,171^{**}$) como la general ($r=-,$

239**). Por el contrario, este autoconcepto familiar es mayor cuando la evaluación subjetiva de la red social también lo es ($r=,260^{**}$).

Por último, cabe destacar que la dimensión física del autoconcepto alcanzará valores altos cuando la soledad emocional ($r=-,255^{**}$) y general ($r=-,339^{**}$) obtienen puntuaciones bajas. Por el contrario, cuando esta dimensión física es mayor, también lo es la evaluación subjetiva que se realiza de la red social ($r=,352^{**}$). Tal y como queda patente en la siguiente tabla. Cabe destacar que más adelante se estudiarán las correlaciones existentes entre las propias dimensiones del autoconcepto.

Tabla V.12. Correlaciones de las dimensiones del autoconcepto según soledad

	Soledad Emocional	Evaluación Red Social	Soledad General	Autoconcepto Académico	Autoconcepto Social	Autoconcepto Emocional	Autoconcepto Familiar	Autoconcepto Físico
Soledad Emocional	1							
Evaluación Red Social	-,549**	1						
Soledad General	,905**	-,852**	1					
Autoconcepto Académico	-,241**	,329**	-,318**	1				
Autoconcepto Social	-,265**	,365**	-,352**	,474**	1			
Autoconcepto Emocional	,216**	-,083**	,177**	,039	,155**	1		
Autoconcepto Familiar	-,171**	,260**	-,239**	,345**	,361**	,138**	1	
Autoconcepto Físico	-,255**	,352**	-,339**	,485**	,465**	-,009	,392**	1

V.1.3. FAMILIARES

En lo que respecta a la variable familiar, en la tabla se puede apreciar como hay un claro predominio de la familia funcional (81,5%), seguido de la familia moderadamente funcional (15,1%) y finalmente aquellas que muestran disfunción grave (3,4%).

Tabla V.13. Descriptivos de la Funcionalidad Familiar

Funcionalidad Familiar	%	N
Disfunción Grave	3,4%	(n=82)
Familia Moderadamente Disfuncional	15,1%	(n=360)
Familia muy funcional	81,5%	(n=1.946)
TOTAL	100%	(n=2.388)

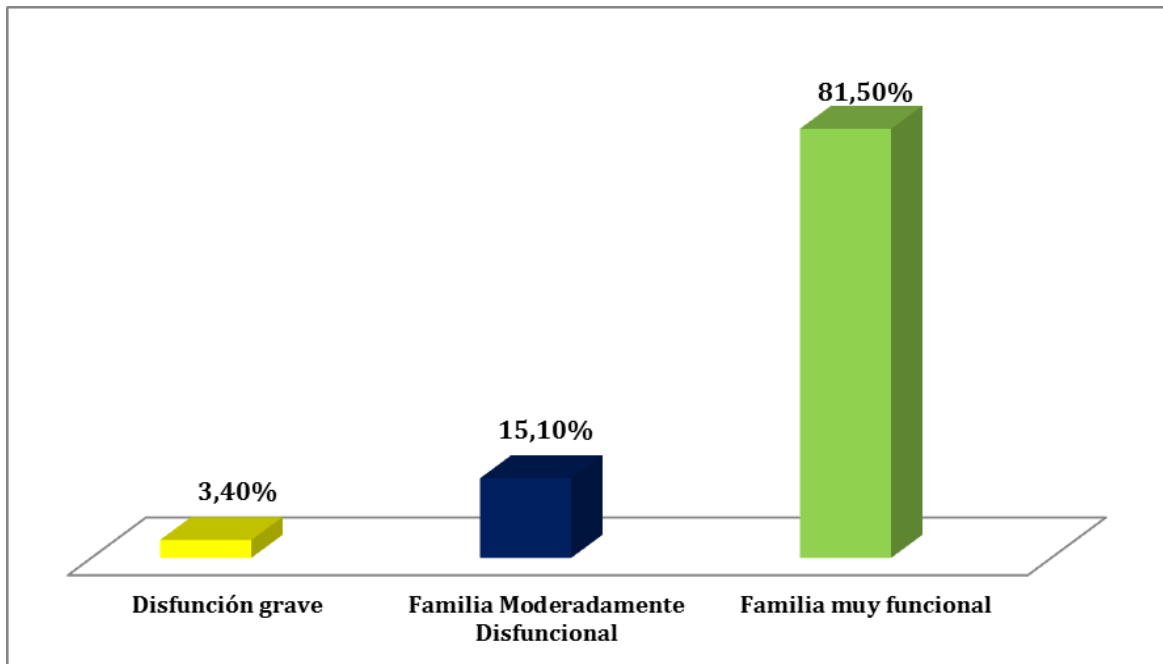


Figura V.12. Distribución de la funcionalidad familiar.

V.2. ANÁLISIS DATOS COMPARATIVOS

En este segundo apartado de la tesis se compararán las variables entre sí (variables descriptivas, físico-deportivas, psicosociales y familiares).

V.2.1. DESCRIPTIVOS Y FISICO-DEPORTIVOS

Teniendo en cuenta las variables de género y práctica de actividad física se puede apreciar que se establecen diferencias significativas ($p=000***$). En cuanto al género masculino es bastante alto el porcentaje de estudiantes que practican actividad física (81,2%) sobre los que no practican (18,8%). Sin embargo en el sexo femenino la cantidad de estudiantes que sí practica (67,3%) supone más del doble respecto a los que no lo hacen (32,7%).

*Tabla V.14. Comparativa del género según práctica de actividad física (p=.000***)*

Género	Práctica de Actividad Física		Total	
	Sí	No		
Masculino	Recuento	935	216	1151
	% Sexo	81,2%	18,8%	100,0%
	% AF	52,9%	34,8%	48,2%
Femenino	Recuento	833	404	1237
	% Sexo	67,3%	32,7%	100,0%
	% AF	47,1%	65,2%	51,8%
Total	Recuento	1768	620	2388
	% Sexo	74,0%	26,0%	100,0%
	% AF	100%	100%	100%

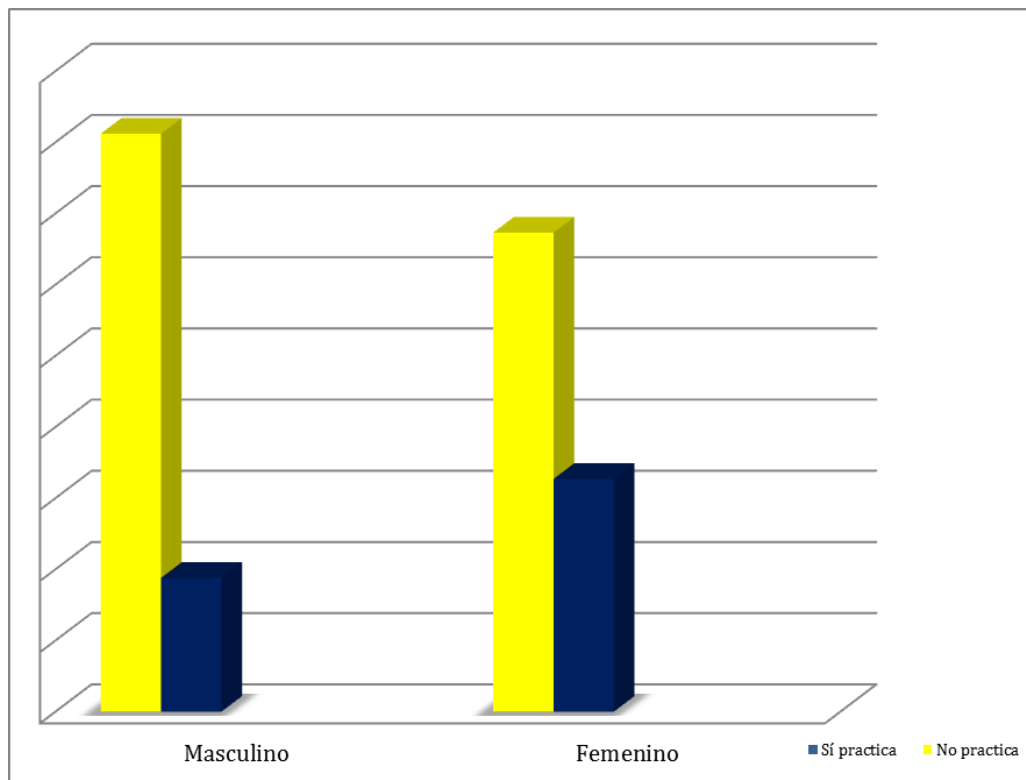


Figura V.13. Género según la práctica de actividad física.

En lo concerniente al género y la modalidad de actividad física practicada, también existen diferencias significativas tal y como se refleja en la tabla siguiente ($p=000***$). Se aprecia como la modalidad de no practica (32,3%) y la de deporte individual sin contacto (46,1%) son las más practicadas entre las chicas frente a los chicos, ya que ellos practican más las disciplinas de colectivo con contacto (27,7%) y colectivos sin contacto (22,8%) respecto a ellas tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla V.15. Comparativa del género según la modalidad de actividad física ($p=.000^{***}$)

Género		Modalidad					Total
		No Practica	Individual Contacto	Individual sin Contacto	Colectivo Contacto	Colectivo sin Contacto	
Masculino	Recuento	212	63	294	319	263	1151
	% Sexo	18,4%	5,5%	25,5%	27,7%	22,8%	100,0%
	% Modalidad	34,6%	63,6%	34,0%	81,6%	62,3%	48,2%
Femenino	Recuento	400	36	570	72	159	1237
	% Sexo	32,3%	2,9%	46,1%	5,8%	12,9%	100,0%
	% Modalidad	65,4%	36,4%	66%	18,4%	37,7%	51,8%
Total	Recuento	612	99	864	391	422	2388
	% Sexo	25,6%	4,1%	36,2%	16,4%	17,7%	100,0%
	% Modalidad	100%	100%	100%	100%	100%	100%

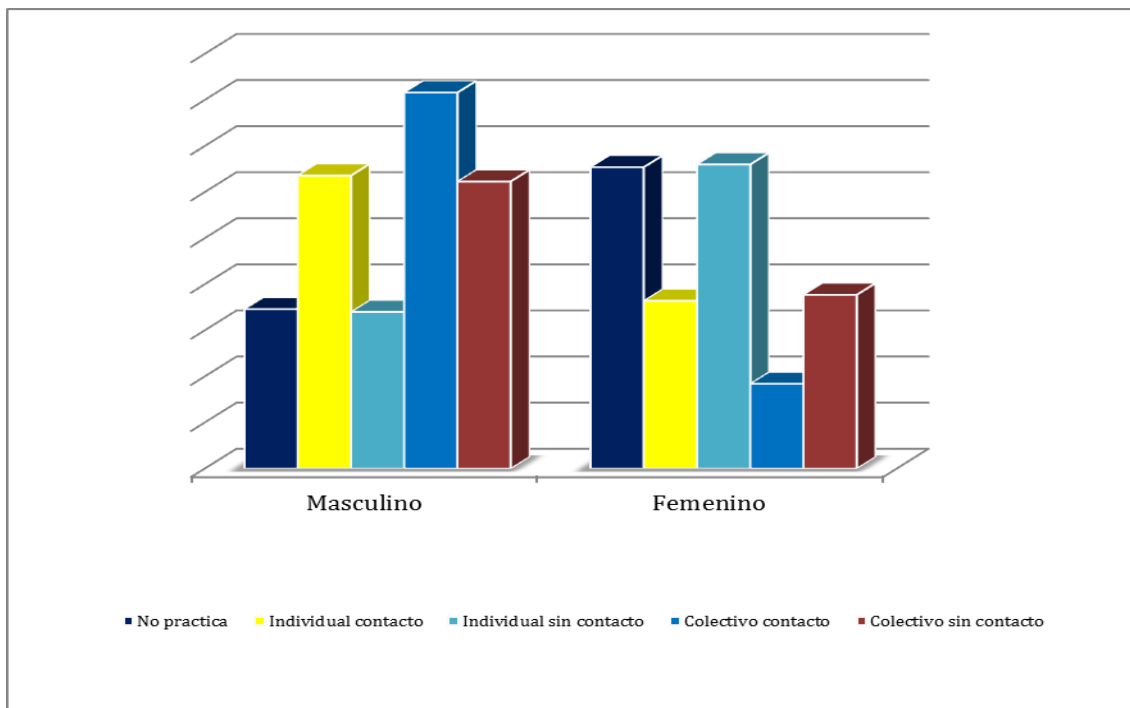


Figura V.14. Distribución del género según la modalidad de práctica de actividad física.

En lo referente al género y la actitud hacia la práctica de actividad física, se detectan diferencias estadísticamente significativas en el caso de la dificultad de la educación física ($p=.000^{***}$) alcanzando su valor más alto en el sexo masculino ($M=2,48$) frente al femenino ($M=2,36$).

También se detectan diferencias en la utilidad de la educación física ($p=.001^{***}$) dándose aquí mayor puntuación en el caso del sexo masculino ($M=2,08$) frente al femenino ($M=2,02$) En lo concerniente a la empatía del profesor y la asignatura también

se establece asociación estadística ($p=.000^{***}$) más alta en este caso en el sexo masculino ($M=2,50$) que en el femenino ($M=2,37$).

También se detecta en la preferencia por la actividad física y el deporte ($p=.000^{***}$) siendo mayor en el sexo masculino ($M=2,38$) que en el femenino ($M=2,36$). Por último, en la educación física como deporte se encuentra igualmente asociación estadística ($p=.020^{***}$) propiciada por un valor medio más alto en hombres ($M=2,48$) que en mujeres ($M=2,41$).

Tabla V.16. Comparativa del género según la actitud hacia la actividad física.

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Masculino	2,72	,516	,125	,724
	Femenino	2,72	,526		
Dificultad de la EF	Masculino	2,48	,550	28,845	,000***
	Femenino	2,36	,535		
Utilidad de la EF	Masculino	2,08	,441	10,641	,001***
	Femenino	2,02	,440		
Empatía con el profesor y la asignatura	Masculino	2,50	,611	25,808	,000***
	Femenino	2,37	,608		
Concordancia con la organización de la asignatura	Masculino	3,01	,587	,083	,774
	Femenino	3,00	,620		
Preferencia por la EF y el Deporte	Masculino	2,38	,617	22,515	,000***
	Femenino	2,26	,613		
La EF como Deporte	Masculino	2,48	,677	5,442	,020***
	Femenino	2,41	,681		

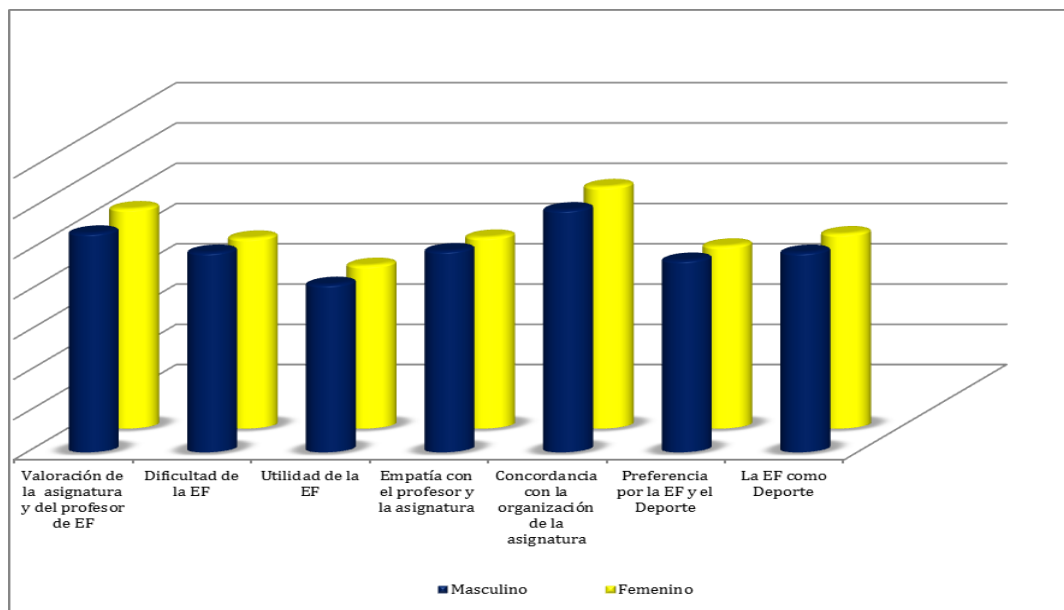


Figura V.15. Género según la actitud hacia la actividad física.

En lo que respecta a la relación entre la variable entorno y la práctica de actividad física no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.263^{***}$) (Tabla V.20. Figura V.17.).

*Tabla V.17. Comparativa del entorno según la práctica de actividad física ($p=.263^{***}$)*

Entorno		Práctica de Actividad Física		Total
		Sí	No	
Urbano	Recuento	822	265	1087
	% Entorno	75,6%	24,4%	100,0%
	% AF	46,5%	42,7%	45,5%
Semiurbano	Recuento	555	211	766
	% Entorno	72,5%	27,5%	100,0%
	% AF	31,4%	34%	32,1%
Rural	Recuento	391	144	535
	% Entorno	73,1%	26,9%	100,0%
	% AF	22,1%	23,2%	22,4%
Total	Recuento	1768	620	2388
	% Entorno	74,0%	26,0%	100,0%
	% AF	100,0%	100,0%	100,0%

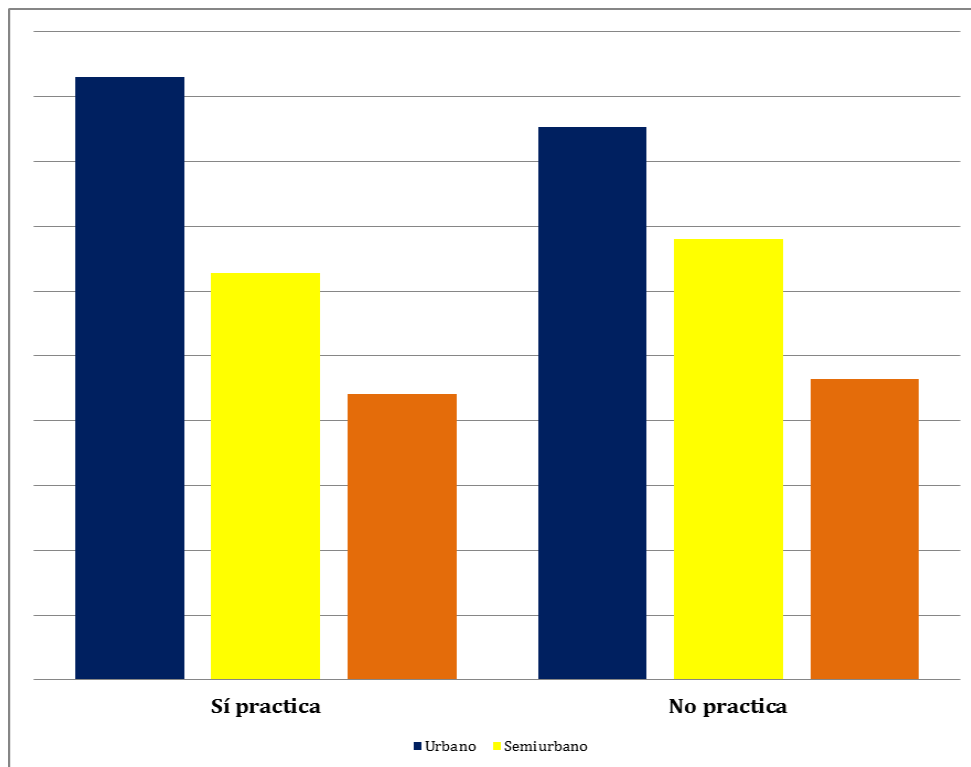


Figura V.16. Entorno según la práctica de actividad física.

Analizando la variable de entorno y la modalidad de actividad física practicada, si se encuentra asociación estadísticamente significativa ($p=.000^{***}$). Las diferencias vienen determinadas en el entorno rural, ya que en los colectivos con contacto hay una menor práctica (7,3%) que en el contexto urbano y semiurbano (cifras en torno al 19%), mientras que los valores se invierten en el caso de los colectivos sin contacto, donde en el medio rural se alcanzan valores de 26,7%, mientras en los otros dos entornos las cifras están sobre el 15%. En el resto de modalidades los valores son similares.

Tabla V.18. Comparativa del entorno según la modalidad de actividad física ($p=.000^{***}$)

Género		Modalidad					Total
		No practica	Individual Contacto	Individual sin contacto	Colectivo Contacto	Colectivo sin contacto	
Urbano	Recuento	264	50	401	215	157	1087
	% Entorno	24,3%	4,6%	36,9%	19,8%	14,4%	100,0%
	% Modalidad	43,1%	50,5%	46,4%	55,0%	37,2%	45,5%
Semiurbano	Recuento	207	27	273	137	122	766
	% Entorno	27,0%	3,5%	35,6%	17,9%	15,9%	100,0%
	% Modalidad	33,8%	27,3%	31,6%	35,0%	28,9%	32,,1%
Rural	Recuento	141	22	190	39	143	535
	% Entorno	26,4%	4,1%	35,5%	7,3%	26,7%	100,0%
	% Modalidad	23,0%	22,2%	22,0%	10%	33,9%	22,4%
Total	Recuento	612	99	864	391	422	2388
	%Entorno	25,6%	4,1%	36,2%	16,4%	17,7%	100%
	%Modalidad	100%	100%	100%	100%	100%	100%

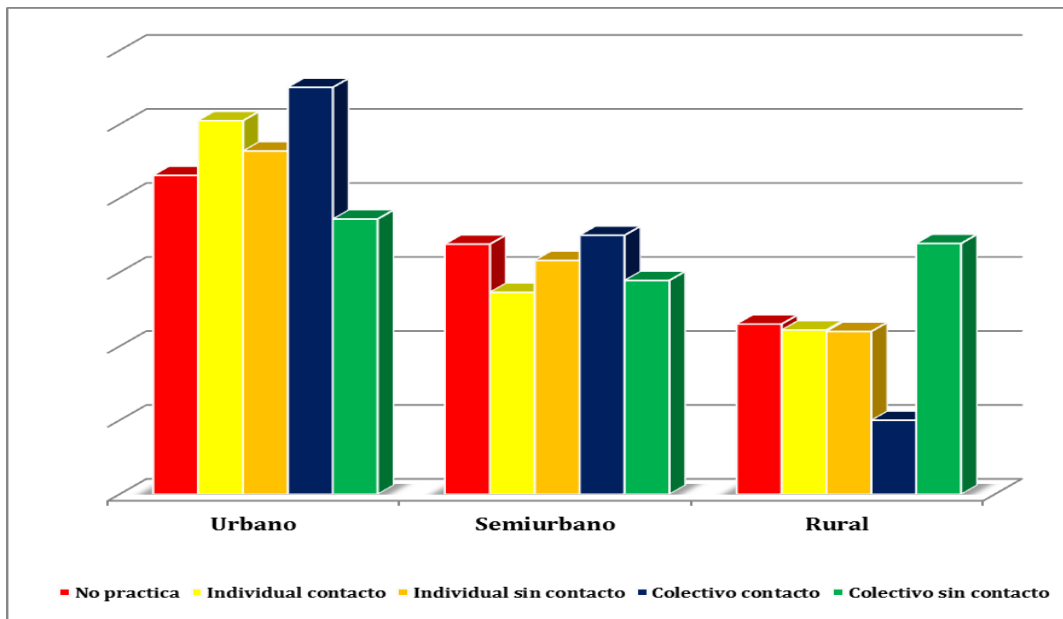


Figura V.17. Entorno según la modalidad de educación física.

En lo referente al entorno en función de la actitud hacia la Educación Física, se mostraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de valoración de la asignatura y del profesor ($p=,000^{***}$) alcanzándose mayor valor en el entorno semiurbano ($M=2,77$) y la utilidad de la Educación Física ($p=,000^{***}$) con valor más alto en el entorno rural ($M=2,14$). Al igual que también en la concordancia con la organización de la asignatura ($p=,000^{***}$) cuyo valor más alto se obtuvo en el entorno urbano ($M=3,06$) y la preferencia por el deporte y actividad física ($p=,000$) con su mayor puntuación en el entorno rural ($M=2,43$). También en la educación física como deporte ($p=,001^{***}$) con su puntuación más alta en el entorno rural ($M=2,57$) (Tabla V.22 Figura V.19).

Tabla V.19. ANOVA de las dimensiones del entorno y la actitud

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Urbano	2,73	,546	10,516	.000 ^{***}
	Semiurbano	2,77	,515		
	Rural	2,64	,466		
Dificultad de la EF	Urbano	2,40	,563	1,481	.228
	Semiurbano	2,42	,543		
	Rural	2,45	,513		
Utilidad de la EF	Urbano	2,03	,451	15,206	.000 ^{***}
	Semiurbano	2,01	,417		
	Rural	2,14	,443		
Empatía con el profesor y la asignatura	Urbano	2,40	,644	2,559	.078
	Semiurbano	2,47	,596		
	Rural	2,44	,562		
Concordancia con la organización de la asignatura	Urbano	3,06	,614	23,421	.000 ^{***}
	Semiurbano	3,02	,582		
	Rural	2,85	,591		
Preferencia por la EF y el Deporte	Urbano	2,25	,620	16,590	.000 ^{***}
	Semiurbano	2,34	,613		
	Rural	2,43	,601		
La EF como Deporte	Urbano	2,39	,698	12,995	.001 ^{***}
	Semiurbano	2,43	,683		
	Rural	2,57	,620		

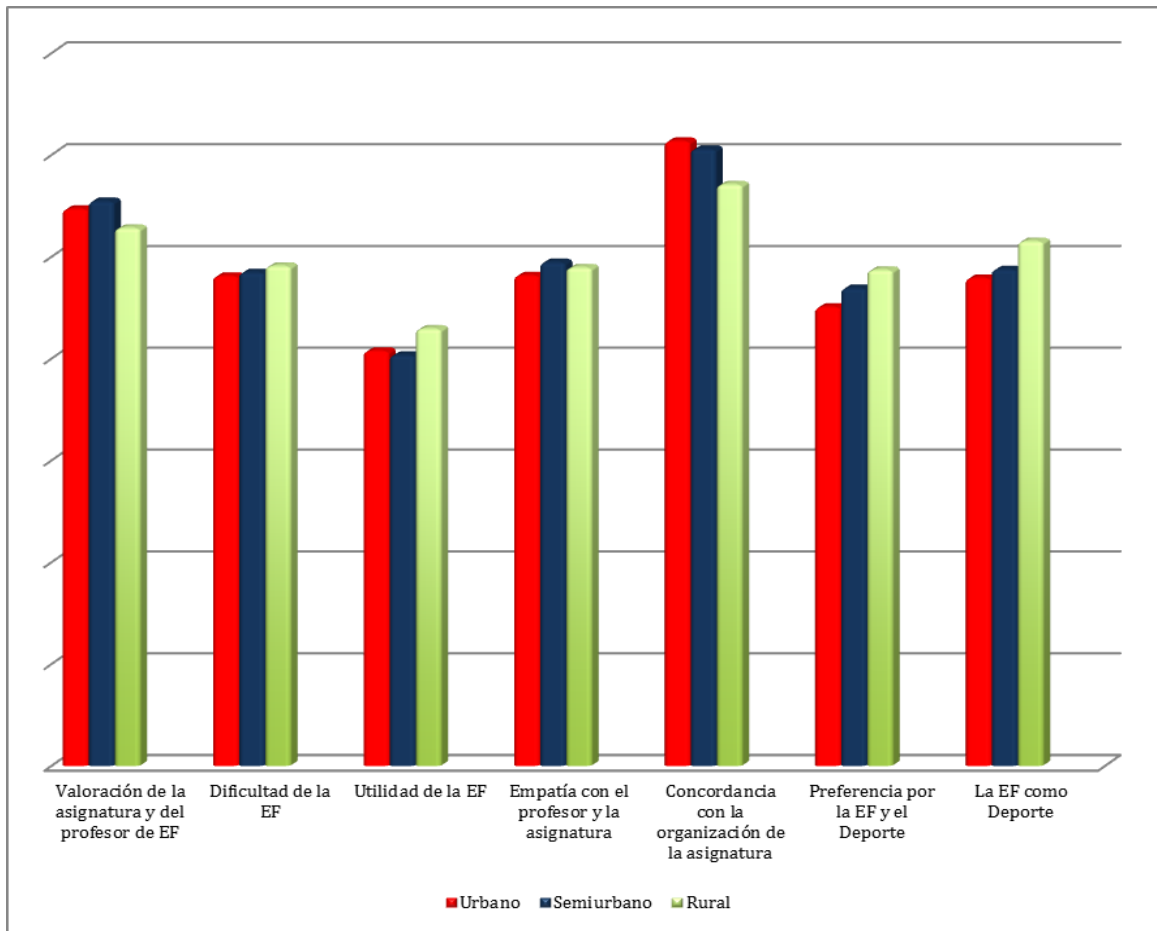


Figura V.18. Entorno según actitud hacia la Educación Física.

En lo que respecta a la variable de haber repetido o no con la de si se practica o no actividad física, sí se encuentra diferencias estadísticamente significativas ($p=,000***$), dándose un alto porcentaje en los que no han repetido y sí practican actividad física (75,6%) frente al porcentaje de los que han repetido (63,6%), tal y como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla V.20. Comparativa del repetidor según práctica de actividad física ($p=,000***$)

¿Has repetido?		AF		Total
		Sí	No	
No	Recuento	1574	509	2083
	% ¿Has repetido?	75,6%	24,4%	100,0%
	% AF	89,0%	82,1%	87,2%
Sí	Recuento	194	111	305
	% ¿Has repetido?	63,6%	36,4%	100,0%
	% AF	11,0%	17,9%	12,8%
Total	Recuento	1768	620	2388
	% ¿Has repetido?	74,0%	26,0%	100,0%
	% AF	100%	100%	100%

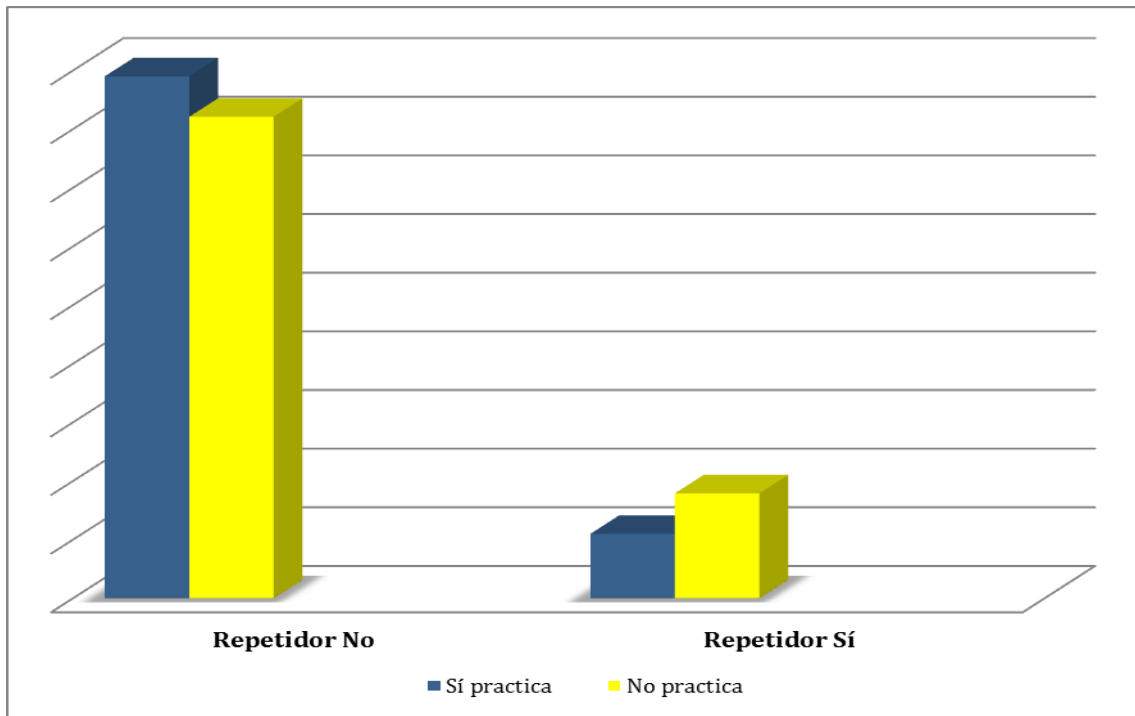


Figura V.19. Práctica de la Actividad Física según si es repetidor o no.

Centrándonos ahora en el haber repetido o no con la modalidad de actividad física practicada se puede apreciar como las diferencias estadísticamente significativas ($p=,000^{***}$), proceden de los que no han repetido dándose una mayor práctica en deporte individual sin contacto (37,2%) y en el colectivo sin contacto (18,7%) . Por su parte en los que sí han repetido las diferencias se obtuvieron en aquellos que no practican actividad física (36,7%).

Tabla V.21. Comparativa de repetidor según la modalidad de actividad física ($p=,000^{***}$)

¿Has repetido?		Modalidad					Total
		No practica	Individual Contacto	Individual sin Contacto	Colectivo Contacto	Colectivo sin contacto	
No	Recuento	500	93	775	325	390	2083
	% ¿Has repetido?	24,0%	4,5%	37,2%	15,6%	18,7%	100,0%
	% Modalidad	81,7%	93,9%	89,7%	83,1%	92,4%	87,2%
Sí	Recuento	112	6	89	66	32	305
	% ¿Has repetido?	36,7%	2%	29,2%	21,6%	10,5%	100,0%
	% Modalidad	18,3%	6,1%	10,3%	16,9%	7,6%	12,8%
Total	Recuento	612	99	864	391	422	2388
	% ¿Has repetido?	25,6%	4,1%	36,2%	16,4%	17,7%	100,0%
	% Modalidad	100%	100%	100%	100%	100%	100%

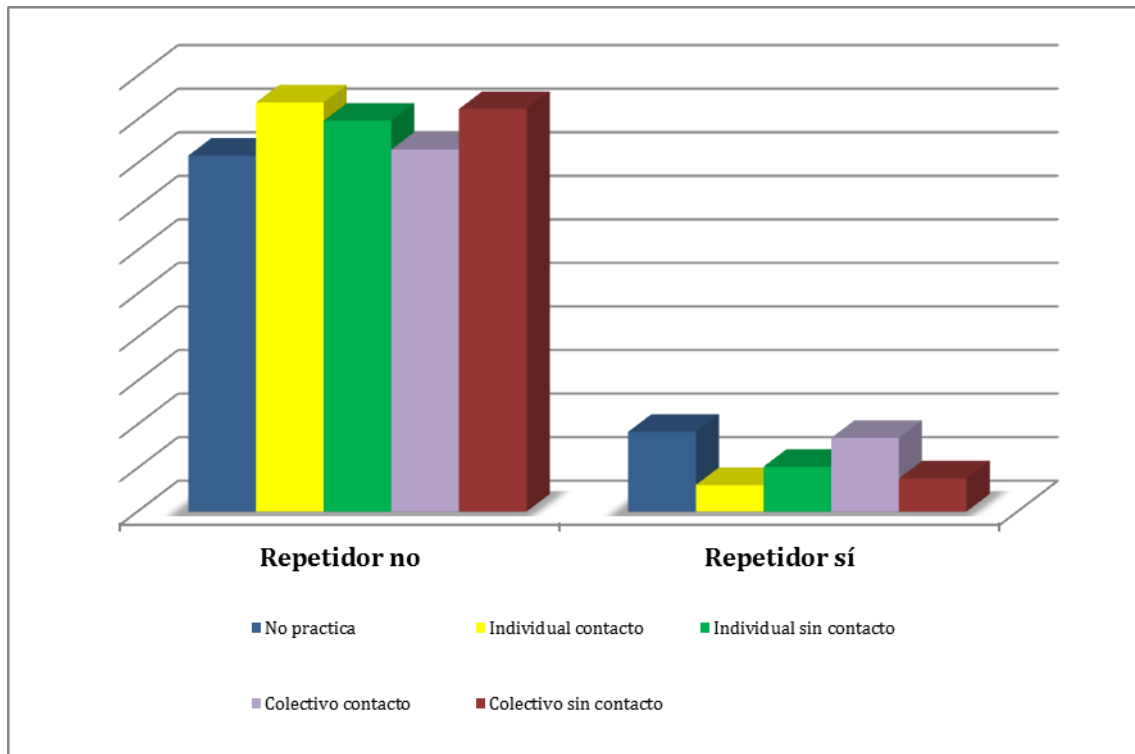


Figura V.20. Repetidor según la modalidad practicada.

En cuanto a las dimensiones de repetidor y la actitud hacia la actividad física, se alcanza significatividad en lo que respecta a la utilidad de la educación física ($p=.002^{***}$), pero no en el resto de dimensiones ($p >.005$). En dicha utilidad de la Educación Física se alcanza mayor puntuación en los que sí han repetido ($M=2,12$) respecto a los que no lo han hecho ($M=2,04$).

Tabla V.22. Dimensiones de repetidor y la actitud

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig																																																			
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	No	2,73	,524	2,656	.103																																																			
	Sí	2,68	,202			Dificultad de la EF	No	2,41	,543	3,798	.051	Sí	2,47	,564	Utilidad de la EF	No	2,04	,435	9,311	.002***	Sí	2,12	,479	Empatía con el profesor y la asignatura	No	2,43	,607	,373	.541	Sí	2,45	,651	Concordancia con la organización de la asignatura	No	3,01	,600	1,308	.253	Sí	2,97	,630	Preferencia por la EF y el Deporte	No	2,32	,617	,121	.728	Sí	2,31	,624	La EF como Deporte	No	2,44	,675	1,872	.171
Dificultad de la EF	No	2,41	,543	3,798	.051																																																			
	Sí	2,47	,564			Utilidad de la EF	No	2,04	,435	9,311	.002***	Sí	2,12	,479	Empatía con el profesor y la asignatura	No	2,43	,607	,373	.541	Sí	2,45	,651	Concordancia con la organización de la asignatura	No	3,01	,600	1,308	.253	Sí	2,97	,630	Preferencia por la EF y el Deporte	No	2,32	,617	,121	.728	Sí	2,31	,624	La EF como Deporte	No	2,44	,675	1,872	.171	Sí	2,49	,712						
Utilidad de la EF	No	2,04	,435	9,311	.002***																																																			
	Sí	2,12	,479			Empatía con el profesor y la asignatura	No	2,43	,607	,373	.541	Sí	2,45	,651	Concordancia con la organización de la asignatura	No	3,01	,600	1,308	.253	Sí	2,97	,630	Preferencia por la EF y el Deporte	No	2,32	,617	,121	.728	Sí	2,31	,624	La EF como Deporte	No	2,44	,675	1,872	.171	Sí	2,49	,712															
Empatía con el profesor y la asignatura	No	2,43	,607	,373	.541																																																			
	Sí	2,45	,651			Concordancia con la organización de la asignatura	No	3,01	,600	1,308	.253	Sí	2,97	,630	Preferencia por la EF y el Deporte	No	2,32	,617	,121	.728	Sí	2,31	,624	La EF como Deporte	No	2,44	,675	1,872	.171	Sí	2,49	,712																								
Concordancia con la organización de la asignatura	No	3,01	,600	1,308	.253																																																			
	Sí	2,97	,630			Preferencia por la EF y el Deporte	No	2,32	,617	,121	.728	Sí	2,31	,624	La EF como Deporte	No	2,44	,675	1,872	.171	Sí	2,49	,712																																	
Preferencia por la EF y el Deporte	No	2,32	,617	,121	.728																																																			
	Sí	2,31	,624			La EF como Deporte	No	2,44	,675	1,872	.171	Sí	2,49	,712																																										
La EF como Deporte	No	2,44	,675	1,872	.171																																																			
	Sí	2,49	,712																																																					

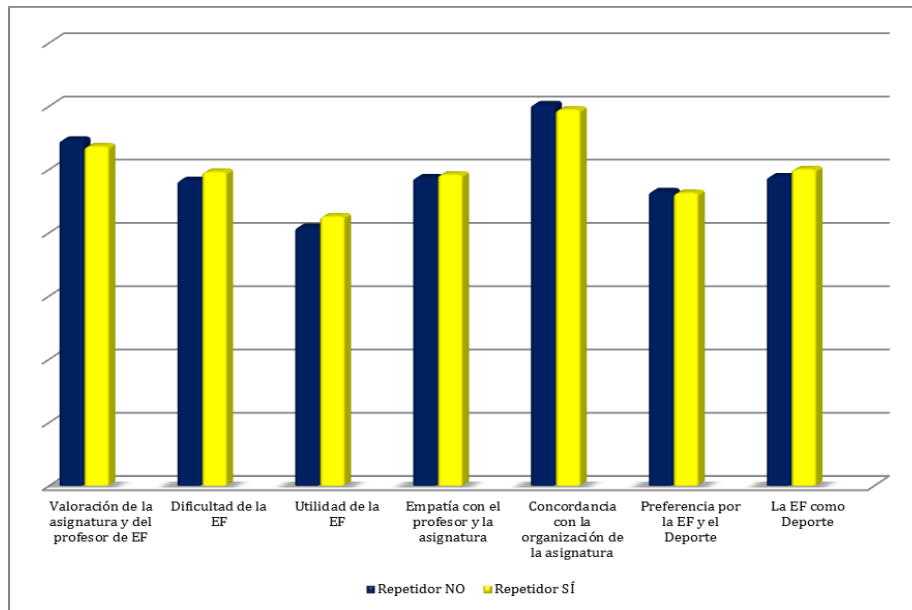


Figura V.21.. Repetidor en función de la actitud hacia la Educación Física.

V.2.2. DESCRIPTIVOS Y PSICOSOCIALES

Analizando las dimensiones de género y autoconcepto, se puede apreciar como se alcanzan diferencias estadísticamente significativas en relación al autoconcepto académico, al emocional y al físico ($p=,000$). En el caso del autoconcepto académico las diferencias se obtuvieron en el sexo femenino ($M=3,67$) sobre el masculino ($M=3,53$). En el emocional también se alcanza mayor puntuación en el sexo femenino ($M=3,10$) que en el masculino ($M=2,93$). Sin embargo en el autoconcepto físico la mayor puntuación se obtuvo en el sexo masculino ($M=3,60$) sobre el femenino ($M=3,48$), tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla V.23. Dimensiones de género y autoconcepto

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Autoconcepto Académico	Masculino	3,53	,817	17,052	,000***
	Femenino	3,67	,819		
Autoconcepto Social	Masculino	3,46	,571	1,654	,199
	Femenino	3,49	,577		
Autoconcepto Emocional	Masculino	2,93	,744	29,527	,000***
	Femenino	3,10	,776		
Autoconcepto Familiar	Masculino	3,39	,512	,382	,536
	Femenino	3,40	,504		
Autoconcepto Físico	Masculino	3,60	,755	15,286	,000***
	Femenino	3,48	,554		

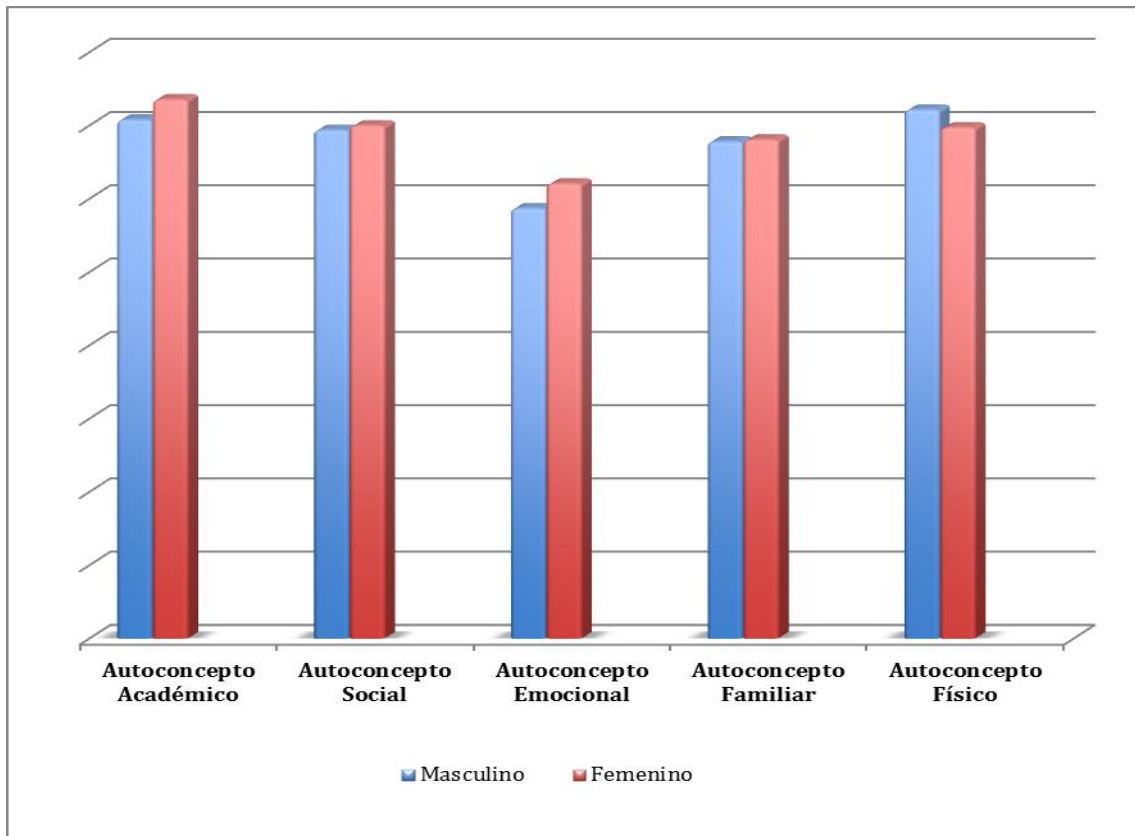


Figura V.22.. Género en función del autoconcepto.

En cuanto a las dimensiones de género y la soledad hay que decir que no se detectan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos, tal y como se refleja en la siguiente tabla y su correspondiente figura.

Tabla V.24. Dimensiones de género y soledad.

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Soledad Emocional	Masculino	1,94	,576	,839	,360
	Femenino	1,96	,573		
	Total	1,95	,574		
Evaluación Subjetiva de la Red Social	Masculino	2,94	,572	,015	,904
	Femenino	2,94	,570		
	Total	2,94	,571		
Soledad General	Masculino	1,99	,497	,262	,609
	Femenino	2,00	,512		
	Total	2,00	,505		

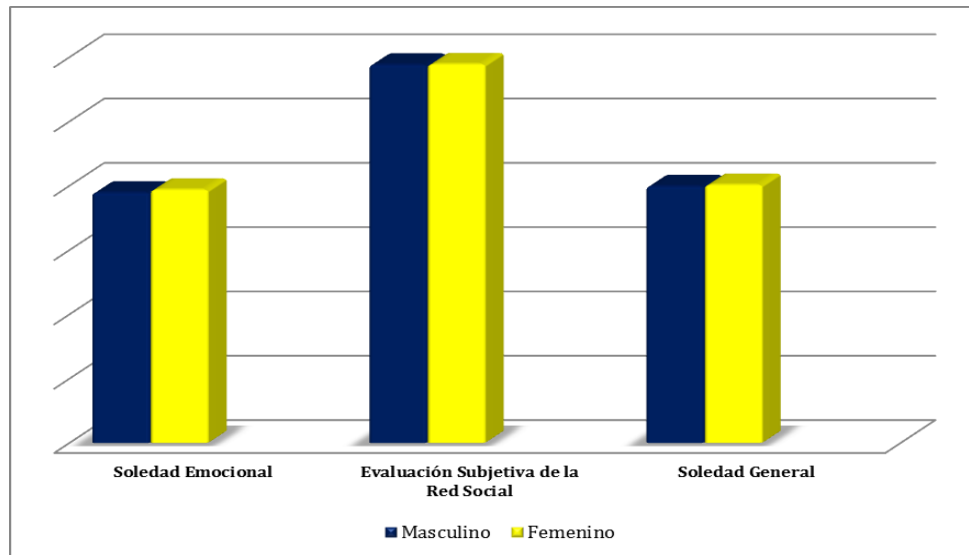


Figura V.23. Género en función de soledad

En esta ocasión al analizar las dimensiones del entorno y el autoconcepto, se puede comprobar en la siguiente tabla, como se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto académico ($p=,001^{***}$), en el social ($p=,029^{***}$), emocional ($p=,005^{***}$) y el familiar ($p=,000^{***}$). En el contexto semiurbano se obtuvieron los mayores valores para tres dimensiones del autoconcepto, como son la académica ($M=3,70$), la social ($M=3,50$) y la familiar ($M=3,42$). Sin embargo, en el autoconcepto emocional el mayor valor se obtuvo en el contexto rural ($M=3,11$) frente al resto de entornos.

Tabla V.25. Dimensiones del entorno y autoconcepto

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Autoconcepto Académico	Urbano	3,58	,844	7,431	,001 ^{***}
	Semiurbano	3,70	,837		
	Rural	3,53	,737		
Autoconcepto Social	Urbano	3,49	,543	3,533	,029 ^{***}
	Semiurbano	3,50	,581		
	Rural	3,42	,623		
Autoconcepto Emocional	Urbano	2,98	,789	5,365	,005 ^{***}
	Semiurbano	3,01	,771		
	Rural	3,11	,697		
Autoconcepto Familiar	Urbano	3,41	,472	8,790	,000 ^{***}
	Semiurbano	3,42	,521		
	Rural	3,31	,549		
Autoconcepto Físico	Urbano	3,54	,775	2,219	,109
	Semiurbano	3,58	,566		
	Rural	3,49	,701		

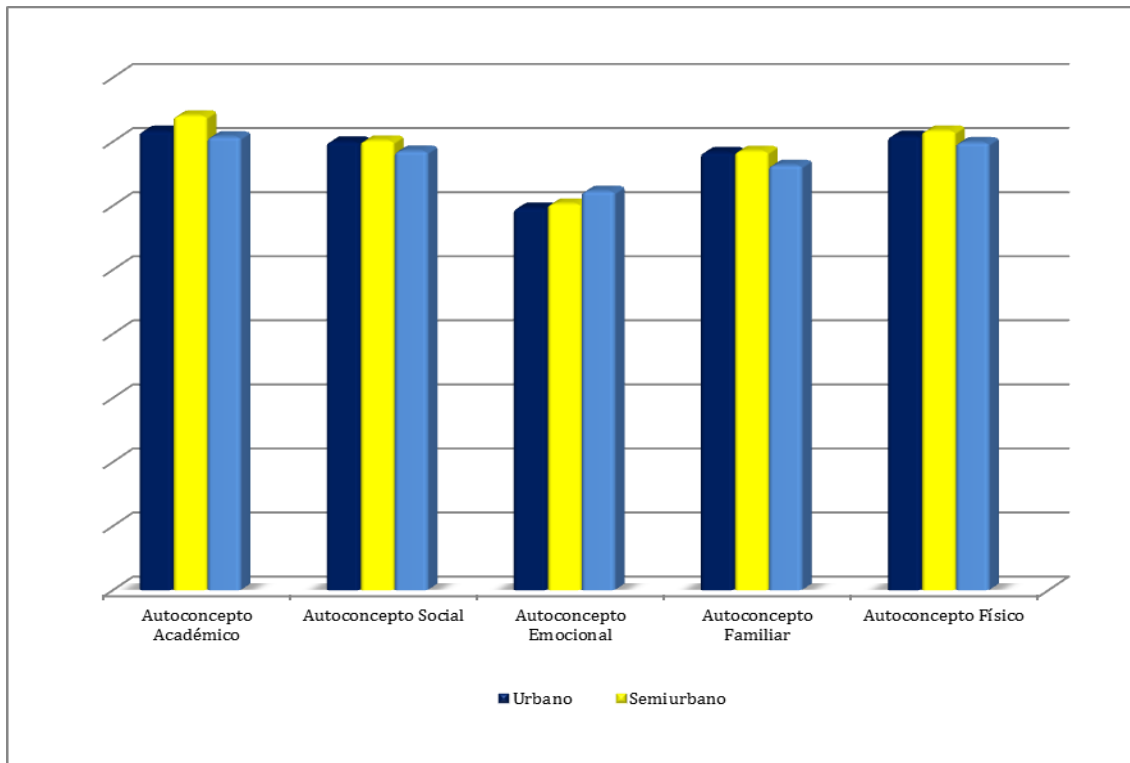


Figura V.24.. Autoconcepto en función del entorno.

Al estudiar las dimensiones de entorno y soledad se aprecia cómo se alcanzan diferencias estadísticamente significativas en cada una de sus dimensiones ($p=,000^{***}$) como se recoge en la siguiente tabla. La soledad emocional alcanza su valor máximo en el entorno rural ($M=2,10$) sobre el urbano($M=1,92$) y el semiurbano ($M=1,90$). En dicho entorno rural también se alcanza la mayor puntuación respecto a la soledad general ($M=2,14$) seguida del urbano ($M=1,96$) y del semiurbano ($M=1,95$). Sin embargo, la evaluación subjetiva de la red social obtiene la mayor puntuación en el contexto semiurbano ($M=2,99$), por delante del urbano ($M=2,98$) y el rural ($M=2,79$).

Tabla V.26. Dimensiones del entorno y soledad.

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Soledad Emocional	Urbano	1,92	,583	23,093	,000 ^{***}
	Semiurbano	1,90	,565		
	Rural	2,10	,546		
Evaluación Subjetiva de la Red Social	Urbano	2,98	,574	23,226	,000 ^{***}
	Semiurbano	2,99	,564		
	Rural	2,79	,548		
Soledad General	Urbano	1,96	,514	9,944	,000 ^{***}
	Semiurbano	1,95	,507		
	Rural	2,14	,453		

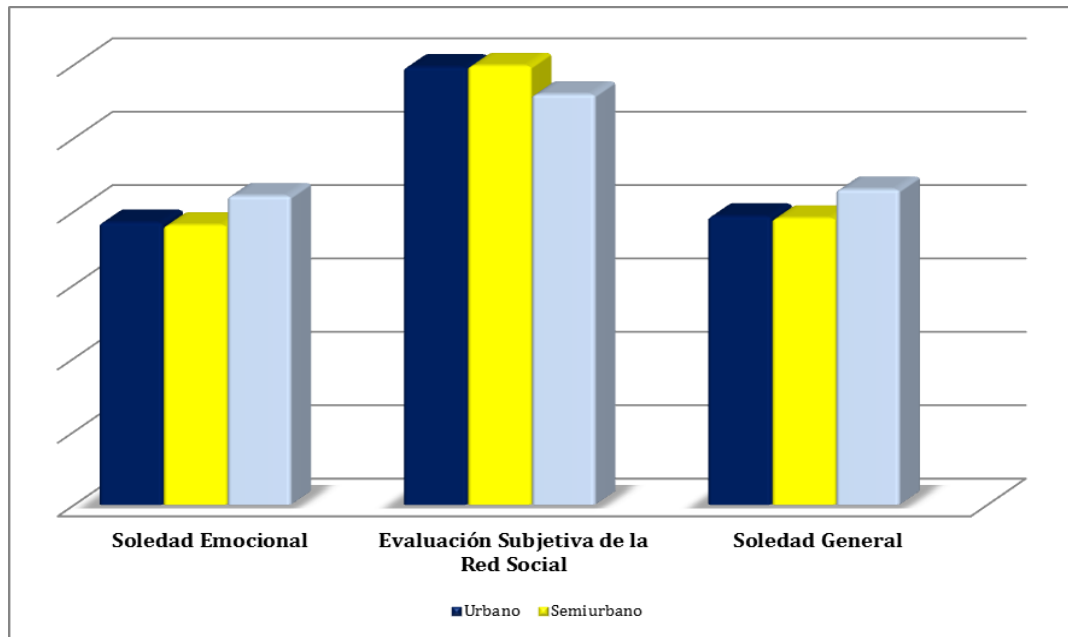


Figura V.25.. Género en función del autoconcepto.

En lo referente a las dimensiones de repetidor y autoconcepto se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=,000^{***}$) en el autoconcepto académico, familiar y físico, al igual que en el social ($p=,001^{***}$). Como se muestra en la siguiente tabla, el valor más alto en lo que respecta al autoconcepto académico se obtiene en aquellos que no han repetido ($M=3,68$) frente a los que sí lo hicieron ($M=3,11$). En su dimensión social también es más alto el valor en los que no han repetido ($M=3,49$) sobre los que sí repitieron ($M=3,38$). En la dimensión familiar también los que no repitieron alcanzan valores mayores ($M=3,41$) sobre los que sí lo hicieron ($M=3,30$), y lo mismo ocurre con el físico, donde aquellos que no han repetido obtienen mayor valor ($M=3,56$) sobre los que sí lo hicieron ($M=3,38$).

Tabla V.27. Dimensiones de repetidor y autoconcepto.

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Autoconcepto Académico	No	3,68	,796	135,644	,000 ^{***}
	Sí	3,11	,819		
Autoconcepto Social	No	3,49	,562	10,398	,001 ^{***}
	Sí	3,38	,644		
Autoconcepto Emocional	No	3,03	,760	2,534	,112
	Sí	2,95	,799		
Autoconcepto Familiar	No	3,41	,499	12,239	,000 ^{***}
	Sí	3,30	,558		
Autoconcepto Físico	No	3,56	,751	15,006	,000 ^{***}
	Sí	3,38	,780		

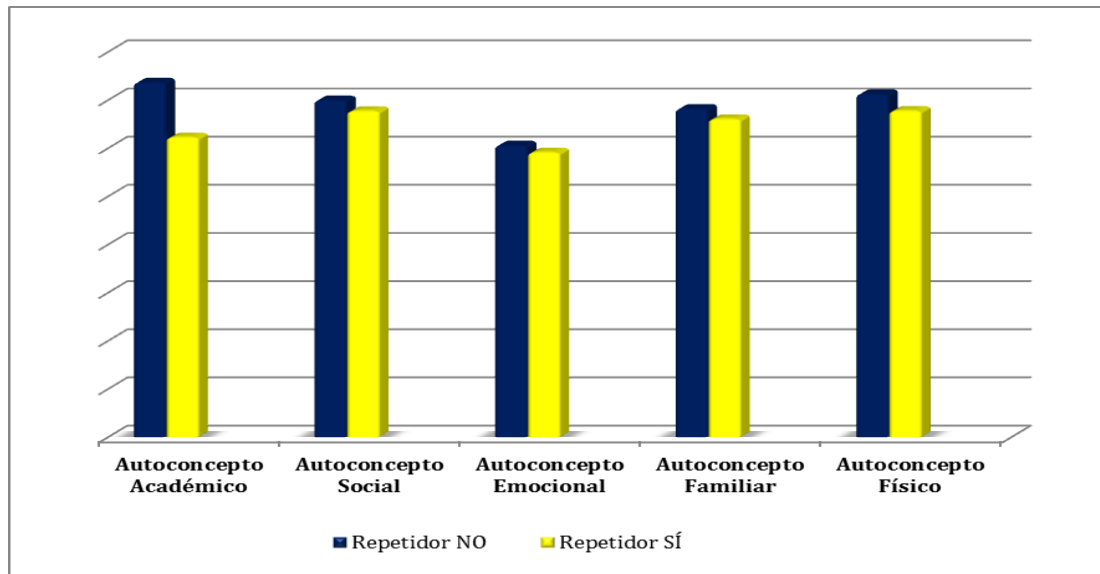


Figura V.26. Repetidor y autoconcepto

En lo referente a las dimensiones de repetidor y soledad se aprecia en la tabla siguiente como no existe significatividad alguna en la dimensión emocional pero sí en la evaluación subjetiva de la red social ($p=,013^{***}$) y en la soledad general ($p=,017^{***}$). En cuanto a la evaluación subjetiva de la red social el valor mayor se obtiene en los que no han repetido ($M=2,95$) sobre los que sí lo han hecho ($M=2,86$) y en la soledad general ocurre al contrario, alcanzándose mayor puntuación en los repetidores ($M=2,06$) que en los no repetidores ($M=1,99$).

Tabla V.28. Dimensiones de repetidor y soledad.

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Soledad Emocional	No	1,95	,569	3,288	,070
	Sí	2,01	,607		
Evaluación Subjetiva de la Red Social	No	2,95	,566	6,131	,013 ^{***}
	Sí	2,86	,594		
Soledad General	No	1,99	,503	5,736	,017 ^{***}
	Sí	2,06	,512		

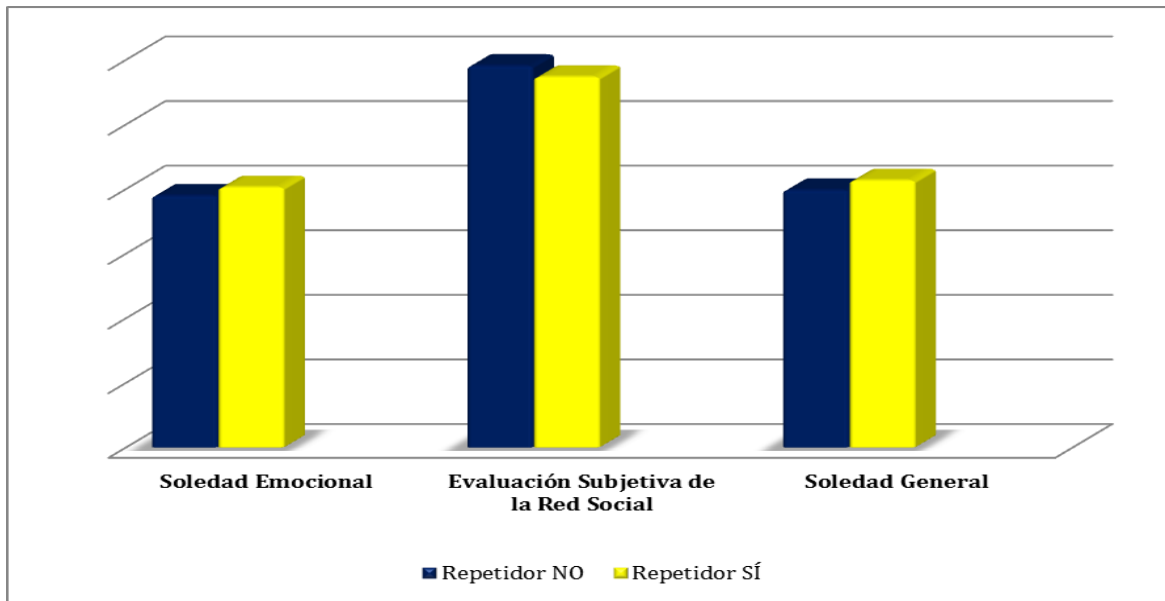


Figura V.27. Soledad y repetidor.

V.2.3. DESCRIPTIVOS Y FAMILIARES

En lo que respecta a la variable género y funcionalidad familiar, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=,610^{***}$) tal y como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla V.29. Comparativa del género según funcionalidad familiar ($p=,610^{***}$)

Género	Funcionalidad Familiar (APGAR)			Total
	Disfunción Grave	Disfunción Moderada	Familia muy funcional	
Masculino	Recuento	39	165	947
	% Sexo	3,4%	14,3%	82,3%
	% APGAR	47,6,%	45,8%	48,7%
Femenino	Recuento	43	195	999
	% Sexo	3,5%	15,8%	80,8%
	% APGAR	52,4%	54,2%	51,3%
Total	Recuento	82	360	1946
	% Sexo	3,4%	15,1%	81,5,%
	% APGAR	100%	100%	100%

Al analizar la variable entorno y la de funcionalidad familiar, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=,003^{***}$), estas vienen propiciadas en las familias muy funcionales donde hay menor porcentaje en el entorno urbano (79,1%),

que en los entornos semiurbanos (85,1%) y rurales (81,1%), tal y como se refleja en la siguiente tabla y figura:

*Tabla V.30. Comparativa del entorno según la funcionalidad familiar (p=.003***)*

Entorno		Funcionalidad Familiar (APGAR)			Total
		Disfunción Grave	Disfunción Moderada	Familia muy Funcional	
Urbano	Recuento	51	176	860	1087
	% Entorno	4,7%	16,2%	79,1%	100,0%
	% APGAR	62,2%	48,9%	44,2%	45,5%
Semiurbano	Recuento	17	97	652	766
	% Entorno	2,2%	12,7%	85,1%	100,0%
	% APGAR	20,7%	26,9%	33,5%	32,1%
Rural	Recuento	14	87	434	535
	% Entorno	2,6%	16,3%	81,1%	100,0%
	% APGAR	17,1%	24,2%	22,3%	22,4%
Total	Recuento	82	360	1946	2388
	% Entorno	3,4%	15,1%	81,5%	100,0%
	% APGAR	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

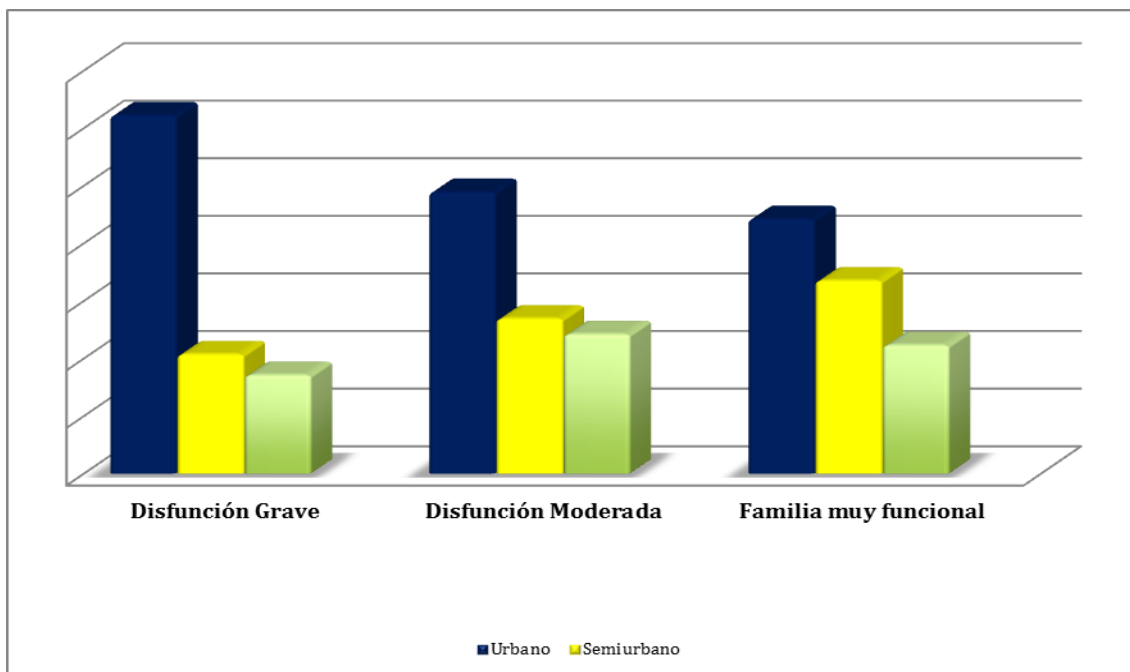


Figura V.28. Entorno y funcionalidad familiar.

Al analizar la variable repetidor y la de funcionalidad familiar, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas (p=.003***), alcanzándose mayor porcentaje

en las familias muy funcionales y no repetidores (82,5%) frente a los repetidores (74,8%), tal y como se recoge en la siguiente tabla:

*Tabla V.31. Comparativa del repetidor según la funcionalidad familiar (p=.003***)*

¿Has repetido?	Funcionalidad Familiar (APGAR)			Total	
	Disfunción Grave	Disfunción Moderada	Familia muy Funcional		
Recuento	65	300	1718	2083	
No	% Has repetido	3,1%	14,4%	82,5%	100,0%
	% APGAR	79,3%	83,3%	88,3%	87,2%
Recuento	17	60	228	305	
Sí	% Has repetido	5,6%	19,7%	74,8%	100,0%
	% APGAR	20,7%	16,7%	11,7%	12,8%
Recuento	82	360	1946	2388	
Total	% Has repetido	3,4%	15,1%	81,5%	100,0%
	% APGAR	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

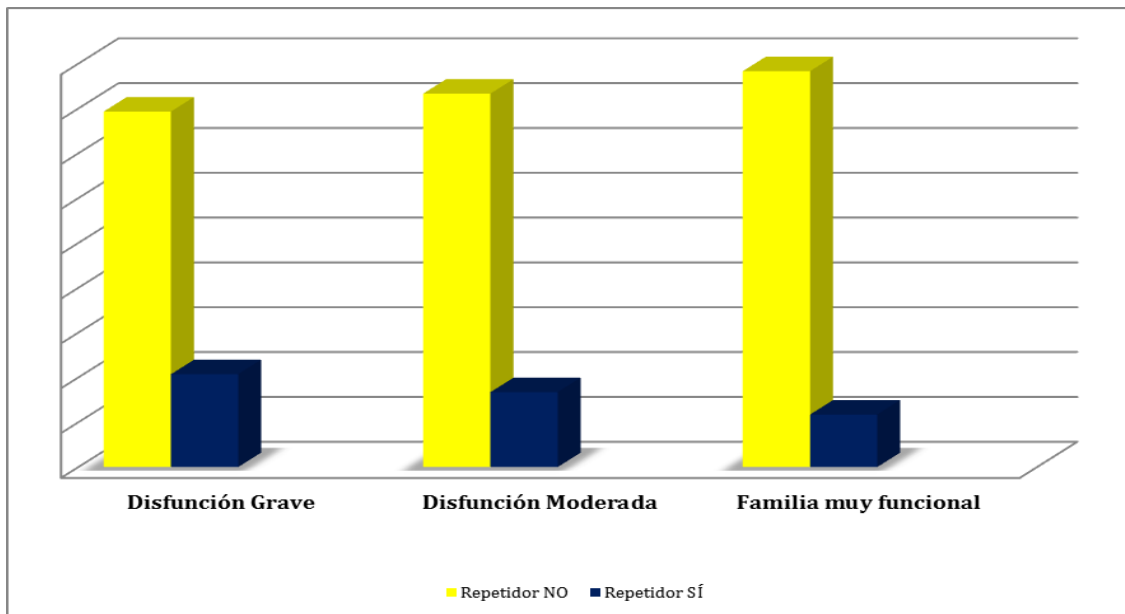


Figura V.29. Repetidor y funcionalidad familiar.

V.2.4. FÍSICO DEPORTIVAS Y PSICOSOCIALES

Respecto a la dimensión práctica de actividad física y autoconcepto cabe destacar que se alcanzan diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto académico, alcanzándose mayor puntuación en los que sí practican actividad física (M=3,66) sobre

los que no lo hacen (M=3,44). A su vez, en el autoconcepto social es mayor la puntuación en los que sí practican actividad física (M=3,52) respecto a los que no (M=3,38), al igual que en el familiar, donde los que sí practican (M=3,42) se imponen a los que no lo hacen (M=3,32), y lo mismo ocurre con el físico en los que sí practican (M=3,63) respecto a los que no lo hacen (M=3,29). Todo ello se muestra en la siguiente tabla y figura:

Tabla V.32. Dimensiones de práctica de actividad física y autoconcepto

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Autoconcepto Académico	Sí	3,66	,814	33,350	,000***
	No	3,44	,819		
Autoconcepto Social	Sí	3,52	,561	85,494	,000***
	No	3,38	,600		
Autoconcepto Emocional	Sí	3,00	,766	1,725	,189
	No	3,05	,763		
Autoconcepto Familiar	Sí	3,42	,490	18,638	,000***
	No	3,32	,549		
Autoconcepto Físico	Sí	3,63	,731	97,676	,000***
	No	3,29	,772		

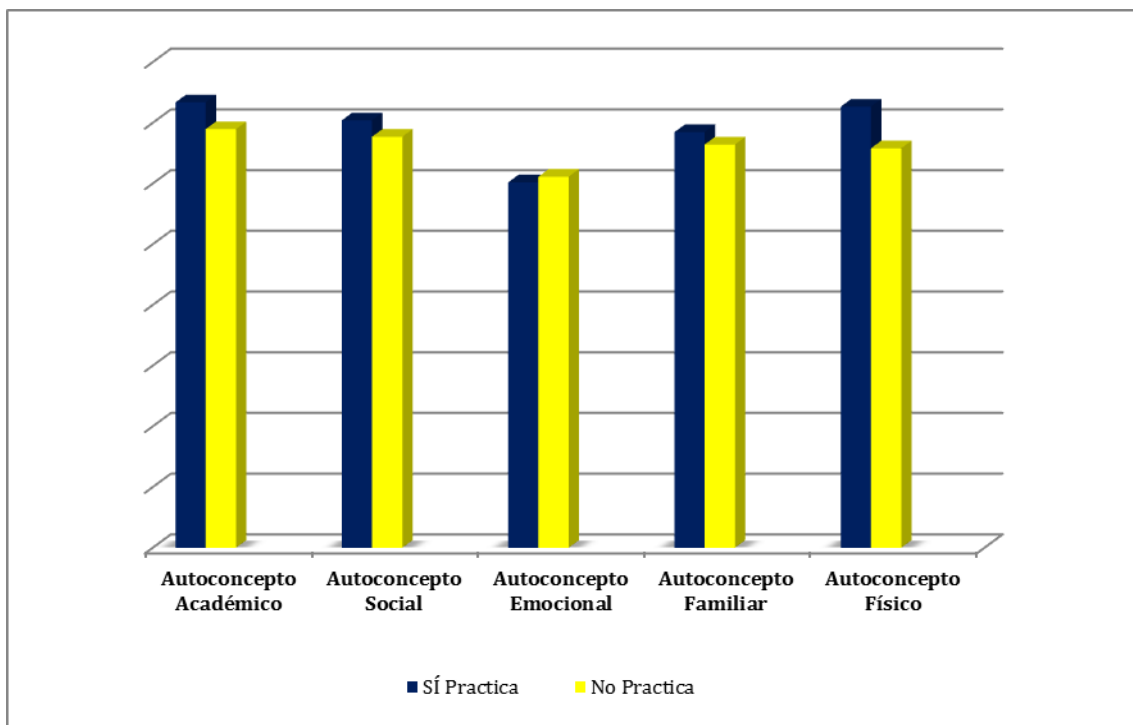


Figura V.30. Autoconcepto y práctica de actividad física.

Los datos obtenidos al realizar las Anovas de la práctica de actividad física y soledad muestran diferencias estadísticamente significativas en todas sus dimensiones

($p=,000^{***}$), alcanzándose el mayor nivel de soledad emocional en los que no practican actividad física ($M=2,04$) frente a los que sí lo hacen ($M=1,92$). En lo referente a la evaluación subjetiva de la red social la mayor puntuación se obtiene en los que sí practican actividad física ($M=2,97$) por encima de los que no la practican ($M=2,84$), y en lo concerniente a la soledad general la mayor puntuación la tienen los que no practican dicha actividad física ($M=2,09$) sobre los que sí lo hacen ($M=1,97$). Todo ello se recoge en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.33. Dimensiones de práctica de actividad física y soledad.

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Soledad Emocional	Sí	1,92	,573	18,872	,000 ^{***}
	No	2,04	,570		
	Total	1,95	,574		
Evaluación Subjetiva de la Red Social	Sí	2,97	,569	23,086	,000 ^{***}
	No	2,84	,565		
	Total	2,94	,571		
Soledad General	Sí	1,97	,503	26,723	,000 ^{***}
	No	2,09	,500		
	Total	2,00	,505		

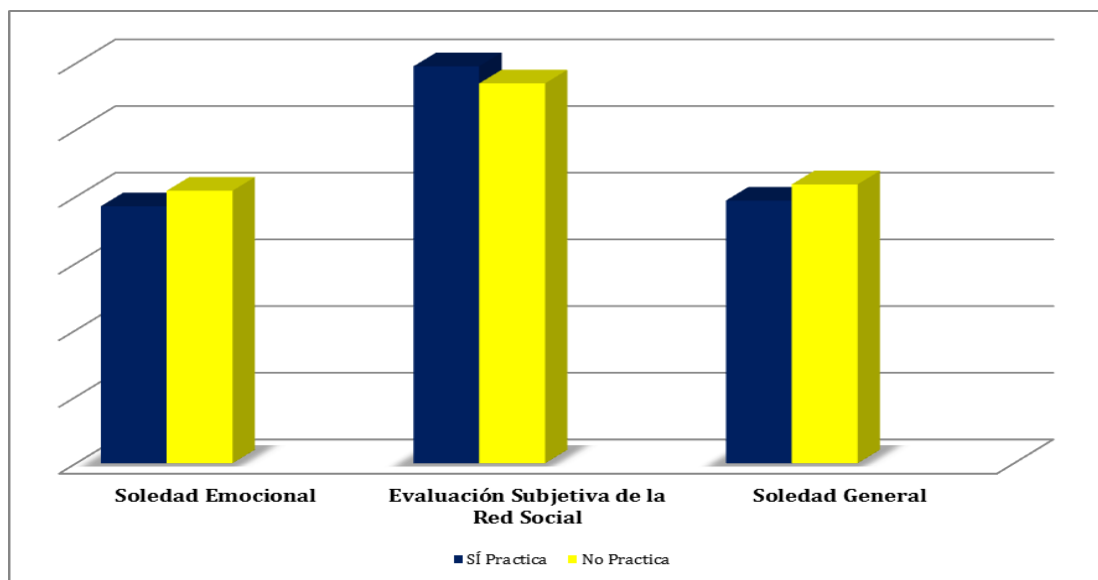


Figura V.31. Práctica de actividad física según soledad.

En lo concerniente a las variables de modalidad de actividad física y autoconcepto, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones ($p \leq ,050$) tal y como se puede apreciar en la tabla de abajo. Y en relación al autoconcepto

académico se obtiene un mayor valor medio en aquellos que practican deporte individual sin contacto (M=3,73) frente a los que no practican (M=3,44).

El autoconcepto social es mayor en los que practican deporte colectivo con contacto (M=3,58) frente a los que no practican (M=3,38), con respecto al autoconcepto emocional es mayor en los que practican deportes o actividades colectivas sin contacto (M=3,08) que en los que los que realizan deportes colectivos con contacto (M=2,83).

Y en lo referente al autoconcepto familiar son mayores las puntuaciones en el colectivo con contacto (M=3,48) e individual con contacto (M=3,46) que en los que no practican (M=3,31) .Por último, en el autoconcepto físico el mayor valor medio (M=3,78) se alcanza en el colectivo con contacto frente a los que no practican (M=3,28).

Tabla V.34. Dimensiones de la modalidad de actividad física y autoconcepto

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Autoconcepto Académico	No practica	3,44	,821	12,564	,000***
	Individual Contacto	3,57	,826		
	Individual sin Contacto	3,73	,805		
	Colectivo Contacto	3,66	,882		
	Colectivo sin Contacto	3,56	,748		
Autoconcepto Social	No practica	3,38	,602	8,622	,000***
	Individual Contacto	3,50	,624		
	Individual sin Contacto	3,51	,564		
	Colectivo Contacto	3,58	,499		
	Colectivo sin Contacto	3,48	,587		
Autoconcepto Emocional	No practica	3,05	,762	7,355	,000***
	Individual Contacto	2,98	,767		
	Individual sin contacto	3,05	,794		
	Colectivo Contacto	2,83	,753		
	Colectivo sin Contacto	3,08	,694		
Autoconcepto Familiar	No practica	3,31	,552	7,988	,000***
	Individual Contacto	3,46	,527		
	Individual sin contacto	3,42	,478		
	Colectivo Contacto	3,48	,473		
	Colectivo sin Contacto	3,36	,511		
Autoconcepto Físico	No practica	3,28	,773	32,000	,000***
	Individual Contacto	3,70	,686		
	Individual sin Contacto	3,59	,725		
	Colectivo Contacto	3,78	,744		
	Colectivo sin Contacto	3,57	,718		

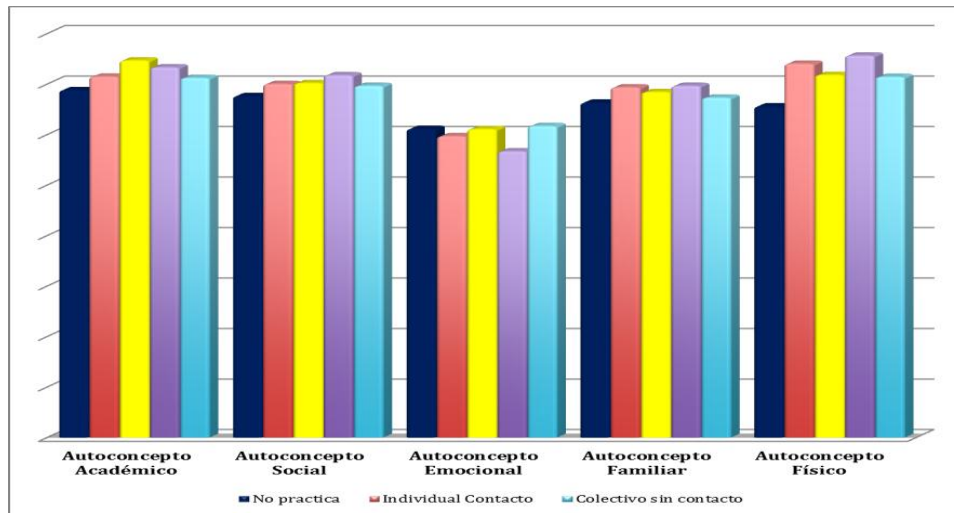


Figura V.32. Modalidad de actividad física y autoconcepto.

En lo concerniente a las variables de modalidad de actividad física y soledad, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en sus tres dimensiones ($p=.000^{***}$). En la Soledad emocional las mayores puntuaciones se obtienen en los que no practican actividad física y en los que practican deporte ($M=2,04$) frente a los colectivos con contacto ($M=1,81$). En la evaluación subjetiva de la red social la mayor puntuación se obtuvo en los que practican deporte colectivo con contacto ($M=3,04$) frente a los no practicantes ($M=2,84$), y la soledad general alcanzó su máximo en aquellos que no practican actividad física ($M=2,09$), mientras el menor valor medio se halló en los colectivos con contacto ($M=1,87$).

Tabla V.35. Dimensiones de la modalidad de actividad física y soledad.

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Soledad Emocional	No practica	2,04	,570	13,347	,000 ^{***}
	Individual Contacto	1,91	,590		
	Individual sin Contacto	1,92	,570		
	Colectivo Contacto	1,81	,574		
	Colectivo sin Contacto	2,04	,552		
Evaluación Subjetiva de la Red Social	No practica	2,84	,569	10,103	,000 ^{***}
	Individual Contacto	3,01	,567		
	Individual sin Contacto	2,98	,564		
	Colectivo Contacto	3,04	,591		
	Colectivo sin Contacto	2,88	,545		
Soledad General	No practica	2,09	,501	15,043	,000 ^{***}
	Individual Contacto	1,94	,519		
	Individual sin contacto	1,96	,503		
	Colectivo Contacto	1,87	,507		
	Colectivo sin Contacto	2,07	,475		

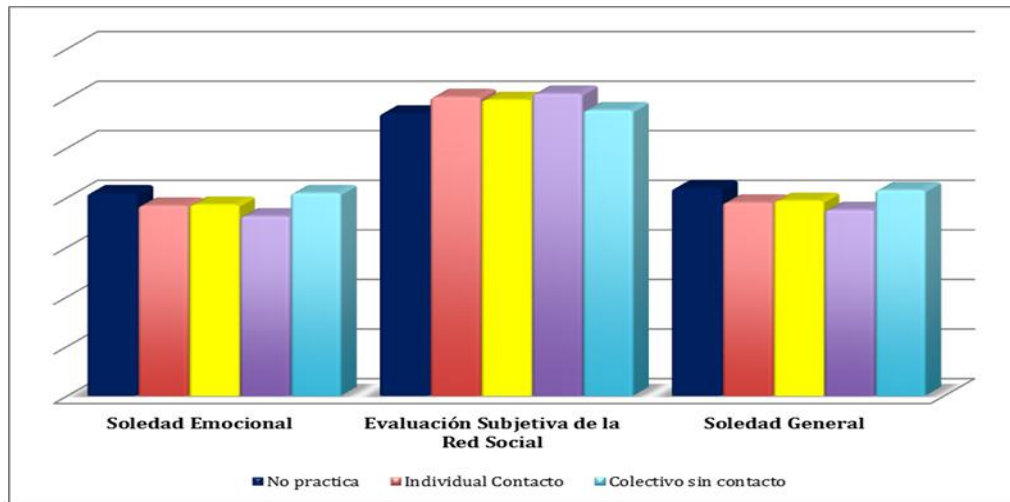


Figura V.33. Práctica de actividad física según soledad.

Tal y como se aprecia en la siguiente tabla, aunque de manera débil ($r=,212^{***}$) cuando aumenta el concepto que se tiene de educación física también es mayor la valoración que se realiza de la asignatura y del profesor. En lo referido a la utilidad de la educación física y la valoración que se hace de ella y del profesor, existe una correlación débil negativa entre ambas ($r=, -133^{**}$) lo que indica que mientras más utilidad se le da a dicha asignatura menor es la valoración que se tiene de la misma y del profesor. Sin embargo, cuanto mayor utilidad se le da a la misma, mayor es la dificultad que alcanza para los alumnos y alumnas ($r=,253^{**}$).

También se puede comprobar una correlación media ($r=,385^{**}$) que hace pensar que cuanto mayor es la valoración que se tiene del profesor y la asignatura mayor es la empatía que se mantiene con ambos. A su vez, cuanto mayor es dicha empatía mayor es la dificultad que se le otorga a dicha asignatura ($r=,326^{**}$). Y aunque levemente ($r=,100^{**}$) existe correlación entre la mencionada empatía hacia la asignatura y profesor en relación con la utilidad de la misma, pudiéndose apreciar que cuanto mayor sea la primera mayor es esa utilidad que se le atribuye a la misma.

La concordancia con la organización de la asignatura aumenta a medida que aumenta también la valoración que se tiene de ella y del profesor ($r=,334^{**}$) y en menor medida, dicha concordancia en su organización será mayor cuando más dificultad se le atribuya a la asignatura ($r=,121^{**}$). Sin embargo, cuanto mayor es la concordancia en dicha organización de la educación física parecer ser que menor es la utilidad que se le da a la misma ($r= -,110^{**}$).

Por último en lo referente a dicha concordancia organizativa y la empatía hacia la asignatura y profesor, cuanto mayor es el valor que se le da a la primera mayor es la empatía hacia ambos ($r=,224^{**}$).

En lo referente a la preferencia por la educación física y el deporte, se aprecia que existe una correlación media ($r=,251^{**}$) entre dicha preferencia y la valoración que se hace de la asignatura y del profesor. A su vez, cuanto mayor es dicha preferencia también es mayor la dificultad que se le da a la misma ($r=,216^{**}$) y mayor su utilidad ($r=,250^{**}$). Se puede afirmar también que los alumnos que prefieren la educación física mantienen mayor empatía con la misma y con su profesor ($r=,376^{**}$) y de manera más baja también parece ser que a mayor preferencia hasta esta asignatura mayor es la concordancia con la organización de la misma ($r=,071^{**}$).

La correlación es leve ($r=,106^{**}$) entre la educación física como deporte y la valoración que se tiene de la asignatura y del profesor. Sin embargo los que conciben la educación física como un deporte también conciben como difícil esta asignatura ($r=,285^{**}$), creen que la utilidad de la educación física es mayor ($r=,253^{***}$) y se muestran más empáticos con la asignatura y el profesor ($r=,229^{**}$). Sin embargo la concordancia entre la organización de la asignatura y la misma como deporte es leve ($r=,074^{**}$). También aumenta la concepción de la actividad física como deporte entre los que muestran preferencia por la misma ($r=,233^{**}$).

En lo que respecta al autoconcepto académico vemos que existe una correlación media ($r=,292^{**}$) entre este y la valoración que se hace de la asignatura y el profesor. A aquellos que muestran un alto autoconcepto académico la educación física también les resulta más difícil ($r=,047^{**}$).

Sin embargo cuanto más autoconcepto académico menor es la utilidad que se le da a la educación física ($r=,-129^{**}$). Sin embargo aunque la correlación es leve ($r=,186^{***}$) cuanto mayor es el autoconcepto académico menor es la concordancia con la organización de la asignatura. Ocuriendo lo mismo con la preferencia hacia la educación física ($r=,076^{**}$).

Una correlación media se establece entre el autoconcepto social y la valoración de la asignatura y el profesor aumentado una cuando lo hace la otra ($r=,252^{**}$) y en menor medida cuanto el autoconcepto social aumenta también lo hace la dificultad hacia la educación física ($r=,102^{**}$). Cuando el autoconcepto social es bajo aumenta la utilidad percibida hacia la educación física ($r=,-068^{**}$) y llega a ser más alto en aquellos alumnos que muestran mayor empatía hacia la asignatura y el profesor aunque la correlación entre ambas sea leve ($r=,147^{**}$).

Por su parte existe concordancia media entre este tipo de autoconcepto social y la concordancia en la organización de la actividad física ($r=,211^{**}$). También es lo que respecta a la preferencia hacia la actividad física y la educación física como deporte ($r=,096^{**}$ y $r=,059^{**}$). Se constata también que la concordancia es media entre el autoconcepto social y el académico ($r=,474^{**}$).

En referencia al autoconcepto emocional, se puede comprobar como, aunque de manera leve ($r=,-116^{**}$) cuanto mayor es este, menor es la utilidad que se da a la educación física.

De la misma forma se constata que la concordancia es baja entre dicho autoconcepto emocional y la preferencia por la educación física y el deporte ($r=,062^{**}$). Esta concordancia leve en lo que respecta al autoconcepto emocional se percibe de igual forma en su relación con la educación física como deporte ($r=,095^{**}$) y con otra dimensión del autoconcepto como es la social ($r=,155^{**}$).

Prestando atención a la dimensión familiar del autoconcepto, se percibe una correlación media entre este y la valoración de la asignatura y del profesor de educación física ($r=,250^{**}$), siendo menores las correlaciones que mantiene esta dimensión de autoconcepto en lo que respecta a la dificultad de la educación física ($r=,062^{**}$) y la empatía con el profesor y la asignatura ($r=,092^{**}$).

Algo parecido ocurre en las correlaciones existentes con la concordancia con la organización de la asignatura ($r=,197^{**}$) y en la preferencia hacia la educación física y el deporte ($r=,055^{**}$), siendo ambas de carácter leve. Se puede observar también que cuando el autoconcepto familiar es adecuado también lo es el académico ($r=,345^{**}$) y el

social ($r=,361^{**}$). Y en menor medida ($r=,138^{**}$) ocurre lo mismo entre este autoconcepto familiar y el emocional. Por último, prestando atención a la dimensión física del autoconcepto, se puede comprobar como al ser este el adecuado también lo es la valoración que se hace la asignatura y del profesor de educación física ($r=,230^{**}$) y en menor medida, también con la dificultad que se le otorga a la educación física ($r=,153^{**}$).

Este autoconcepto físico mantiene una correlación media con varias dimensiones de la actitud hacia la educación física. Entre ellas, con la empatía hacia el profesor y la asignatura ($r=,229^{**}$), en lo que respecta a la concordancia con la organización de la asignatura ($r=,210^{**}$), en la preferencia por la educación física y el deporte ($r=,236^{**}$) y de manera más leve con la educación física como deporte ($r=,060^{**}$). En mayor medida, cuando el autoconcepto físico es adecuado, también lo será el académico ($r=,485^{**}$), el social ($r=,465^{**}$) y el familiar ($r=,392^{**}$), todo ello se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla V.36. Dimensiones de la actitud hacia la Educación Física y Autoconcepto

	asignatura y del profesor de EF	Dificultad de la EF	Utilidad de la EF	Empatía con el profesor y la asignatura	Concordancia con la organización de la asignatura	Preferencia por la EF y el Deporte	La EF como Deporte	Autoconcepto Académico	Autoconcepto Social	Autoconcepto Emocional	Autoconcepto Familiar	Autoconcepto Físico
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	1											
Dificultad de la EF	,212**	1										
Utilidad de la EF	-,133**	,253**	1									
Empatía con el profesor y la asignatura	,385**	,326**	,100**	1								
Concordancia con la organización de la asignatura	,334**	,121**	-,110**	,224**	1							
Preferencia por la EF y el Deporte	,251**	,216**	,250**	,376**	,071**	1						
La EF como Deporte	,106**	,285**	,253**	,229**	,074**	,233**	1					
Autoconcepto Académico	,292**	,047*	-,129**	,037	,186**	,076**	-,020	1				
Autoconcepto Social	,252**	,102**	-,068**	,147**	,211**	,096**	,059**	,474**	1			
Autoconcepto Emocional	,004	,007	-,116**	,046*	,029	,062**	,095**	,039	,155**	1		
Autoconcepto Familiar	,250**	,062**	-,072*	,092**	,197**	,055**	,004	,345**	,361**	,138**	1	
Autoconcepto Físico	,230**	,153**	-,046*	,229**	,210**	,236**	,060**	,485**	,465**	-,009	,392**	1

Atendiendo a las dimensiones de soledad en relación a las de la actitud hacia la Educación Física, (habiendo analizado anteriormente la correlación existente entre sus dimensiones) se observa como cuando la soledad emocional aumenta, menor es la valoración hacia dicha asignatura y hacia el profesor que imparte la misma ($r=-,170^{**}$). Por el contrario cuando esta soledad emocional es mayor, también lo es la dificultad percibida hacia dicha asignatura ($r=,066^{**}$).

De igual forma, se produce una correlación media entre esta dimensión de soledad y la utilidad de la Educación Física ($r=,323^{**}$), sin embargo cuando dicha soledad emocional es mayor, la concordancia con la organización de la asignatura disminuye ($r=-,191^{**}$).

Por su parte mantiene una concordancia leve en lo concerniente a la preferencia por la Educación Física y el deporte ($r=,107^{**}$) y con la Educación Física como deporte ($r=,085^{**}$).

Haciendo mención a la evaluación subjetiva de la red social, se aprecia que cuando esta es positiva, también lo es la valoración que se hace de la asignatura y del profesor ($r=,292^{**}$) pero cuando dicha evaluación es mayor, desciende la utilidad que se le otorga a la Educación Física ($r=-,193^{**}$).

Por el contrario, existe correlación entre esta evaluación subjetiva de la red social con la empatía hacia el profesor y la asignatura ($r=,122^{**}$) y lo mismo ocurre en lo referente a la concordancia con la organización de la asignatura ($r=,243^{**}$). A su vez, se aprecia de manera clara que cuando la evaluación subjetiva de la red social es alta, la soledad emocional disminuye considerablemente ($r=-,549^{**}$).

Tabla V.37. Dimensiones de la actitud hacia la Educación Física y Soledad.

	Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Dificultad de la EF	Utilidad de la EF	Empatía con el profesor y la asignatura	Concordancia con la organización de asignatura	Preferencia por la EF y el Deporte	La EF como Deporte	Soledad Emocional	Evaluación subjetiva de la red social	Soledad general
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	1									
Dificultad de la EF	,212**	1								
Utilidad de la EF	-,133**	,253**	1							
Empatía con el profesor y la asignatura	,385**	,326**	,100**	1						
Concordancia con la organización de la asignatura	,334**	,121**	-,110**	,224**	1					
Preferencia por EF y el Deporte	,251**	,216**	,250**	,376**	,071**	1				
La EF como Deporte	,106**	,285**	,253**	,229**	,074**	,233**	1			
Soledad Emocional	-,170**	,066**	,323**	,000	-,191**	,107**	,085**	1		
Evaluación Subjetiva Red Social	,292**	,039	-,193**	,122**	,243**	-,001	-,033	-,549**	1	
Soledad General	-,255**	,021	,300**	-,062**	-,243**	,067**	,070**	,905**	-,852	1

En cuanto a la dimensión general de la soledad se observa que cuando esta es alta, la valoración que se hace de la asignatura y del profesor son menores. Por el contrario existe una correlación media que indica que cuanto mayor es esta dimensión de soledad también lo es la utilidad que se le da a la Educación Física ($r=,300^{**}$). En menor medida, se puede afirmar que cuando esta soledad general es mayor, menor es la empatía hacia el profesor y hacia la asignatura ($r=,062^{**}$). De manera más clara ($r=,243^{**}$) se observa que cuanto mayor soledad general se manifiesta, menor es la concordancia con la organización de la asignatura.

Por último, destacar que aunque de manera leve, aquellos alumnos que manifestaron índices de soledad general, también mostraron cierta preferencia por la Educación Física y el deporte ($r=,067^{**}$) y hacia la Educación Física como deporte ($r=,070^{**}$) y de manera muy acentuada se aprecia como existe una gran correlación entre la soledad general y la emocional ($r=,905^{**}$).

V.2.5. FÍSICO DEPORTIVAS Y FAMILIARES

En lo que respecta a la variable práctica de actividad física y funcionalidad familiar se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.000^{***}$) dándose un mayor valor en los que sí practican actividad física y su funcionalidad familiar es buena (83,5%) frente a los que no practican (75,6%).

Tabla V.38. Comparativa de práctica de actividad física según funcionalidad familiar ($p=.000^{*}$)**

Práctica de EF		Funcionalidad Familiar (APGAR)			Total
		Disfunción Grave	Disfunción Moderada	Familia muy funcional	
Sí Practica	Recuento	52	239	1477	1768
	% AF	2,9%	13,5%	83,5%	100,0%
	% APGAR	63,4,%	66,4%	75,9%	74,0%
No Practica	Recuento	30	121	469	620
	% AF	4,8%	19,5%	75,6%	100,0%
	% APGAR	36,6%	33,6%	24,1%	26,0%
Total	Recuento	82	360	1946	2388
	% AF	3,4%	15,1%	81,5%	100,0%
	% APGAR	100%	100%	100%	100%

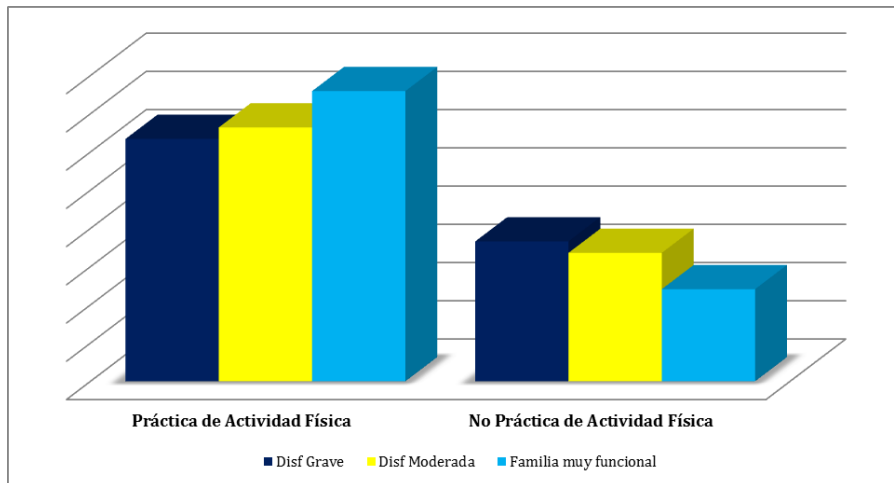


Figura V.34. Práctica de actividad física según modalidad familiar.

En las variables actividad física y funcionalidad familiar también se encontró asociación significativa ($p=.000^{***}$) tal y como se recoge en la siguiente tabla. Se puede apreciar como los mayores valores se alcanzan en los que no practican actividad física y tienen

una funcionalidad familiar aceptable (75,2%) frente al resto de deportes con valores superiores al 80%. Entre los que presentan disfunción moderada también se observa un incremento en los no practicantes (19,9%) frente al resto de modalidades con valores cercanos al 15%.

Tabla V.39. Comparativa de modalidad de actividad física según funcionalidad familiar (p=.000***)

Modalidad	Funcionalidad Familiar			Total	
	Disfunción Moderada	Disfunción Grave	Familia muy funcional		
No Practica	Recuento	30	122	460	612
	% Modalidad	4,9%	19,9%	75,2%	100,0%
	% APGAR	36,6%	33,9%	23,6%	25,6%
Individual Contacto	Recuento	5	14	80	99
	% Modalidad	5,1%	14,1%	80,8%	100,0%
	% APGAR	6,1%	3,9%	4,1%	4,1%
Individual sin contacto	Recuento	29	116	719	864
	% Modalidad	3,4%	13,4%	83,2%	100,0%
	% APGAR	35,4%	32,2%	36,9%	36,2%
Colectivo Contacto	Recuento	6	53	332	391
	% Modalidad	1,5%	13,6%	84,9%	100,0%
	% APGAR	7,3%	14,7%	17,1%	16,4%
Colectivo sin contacto	Recuento	12	55	355	422
	% Modalidad	2,8%	13%	84,1%	100%
	% APGAR	14,6%	15,3%	18,2%	17,7%
Total	Recuento	82	360	1946	2388
	% Modalidad	3,4%	15,1%	81,5%	100%
	% APGAR	100%	100%	100%	100%

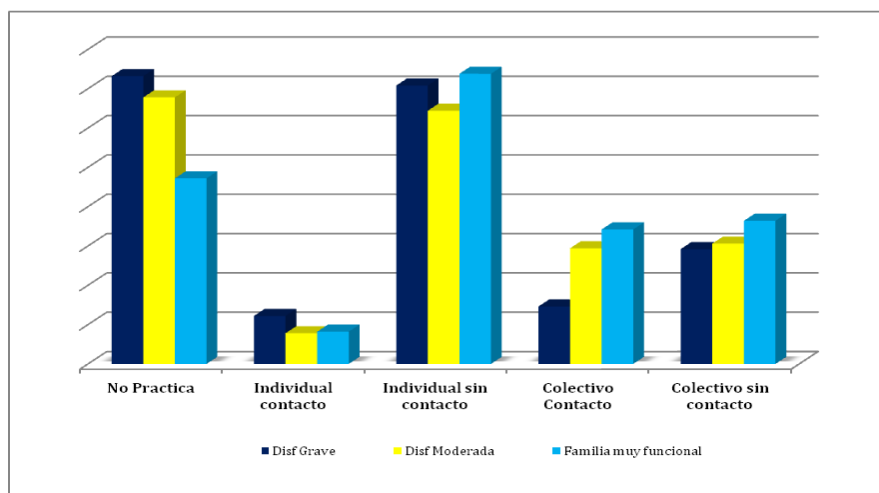


Figura V.35. Modalidad de actividad física según la funcionalidad familiar.

En esta ocasión, en lo que respecta a las dimensiones de actitud y funcionalidad familiar si se alcanzan diferencias estadísticamente significativas tal y como se recoge a continuación. En lo referido a la valoración de la asignatura y del profesor ($p=.000$) el valor mayor se obtiene en la familia muy funcional ($M=2,76$) en contra del valor mínimo alcanzado por la que presenta disfunción moderada ($M=2,59$).

En la dificultad de la educación física ($p=.010$) los valores mayores se obtienen en los que tienen una disfunción familiar moderada ($M=2,49$) y los valores más bajos proceden de las familias con disfunción grave ($M=2,32$). Respecto a la utilidad de la educación física la puntuación más alta se alcanza en la familia con disfunción moderada ($M=2,21$) en contraposición con el de la familia muy funcional ($M=2,02$). Los que alcanzaron mayor puntuación en la empatía con el profesor y la asignatura fueron aquellos cuya funcionalidad familiar es buena ($M=2,45$) al igual que en la concordancia en la organización de la asignatura ($M=3,03$). Y en la preferencia en la educación física y deporte ($p=,005$) la mayor puntuación se obtuvo también en aquellos que tienen una funcionalidad familiar alta ($M=2,33$) frente a los de disfunción grave ($M=2,10$).

Tabla V.40. Dimensiones de la actitud y la funcionalidad familiar

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Disfunción Grave	2,46	,568	26,191	.000***
	Disfunción Moderada	2,59	,495		
	Familia muy funcional	2,76	,517		
Dificultad de la EF	Disfunción Grave	2,32	,589	4,629	.010***
	Disfunción Moderada	2,49	,554		
	Familia muy funcional	2,41	,541		
Utilidad de la EF	Disfunción Grave	2,09	,487	27,949	.000***
	Disfunción Moderada	2,21	,458		
	Familia muy funcional	2,02	,430		
Empatía con el profesor y la asignatura	Disfunción Grave	2,18	,818	8,279	.000***
	Disfunción Moderada	2,40	,619		
	Familia muy funcional	2,45	,599		
Concordancia con la organización de la asignatura	Disfunción Grave	2,91	,658	7,460	.001***
	Disfunción Moderada	2,90	,603		
	Familia muy funcional	3,03	,600		
Preferencia por la EF y el Deporte	Disfunción Grave	2,10	,719	5,275	.005***
	Disfunción Moderada	2,32	,608		
	Familia muy funcional	2,33	,613		
La EF como Deporte	Disfunción Grave	2,47	,770	,325	.723
	Disfunción Moderada	2,47	,643		
	Familia muy funcional	2,44	,682		

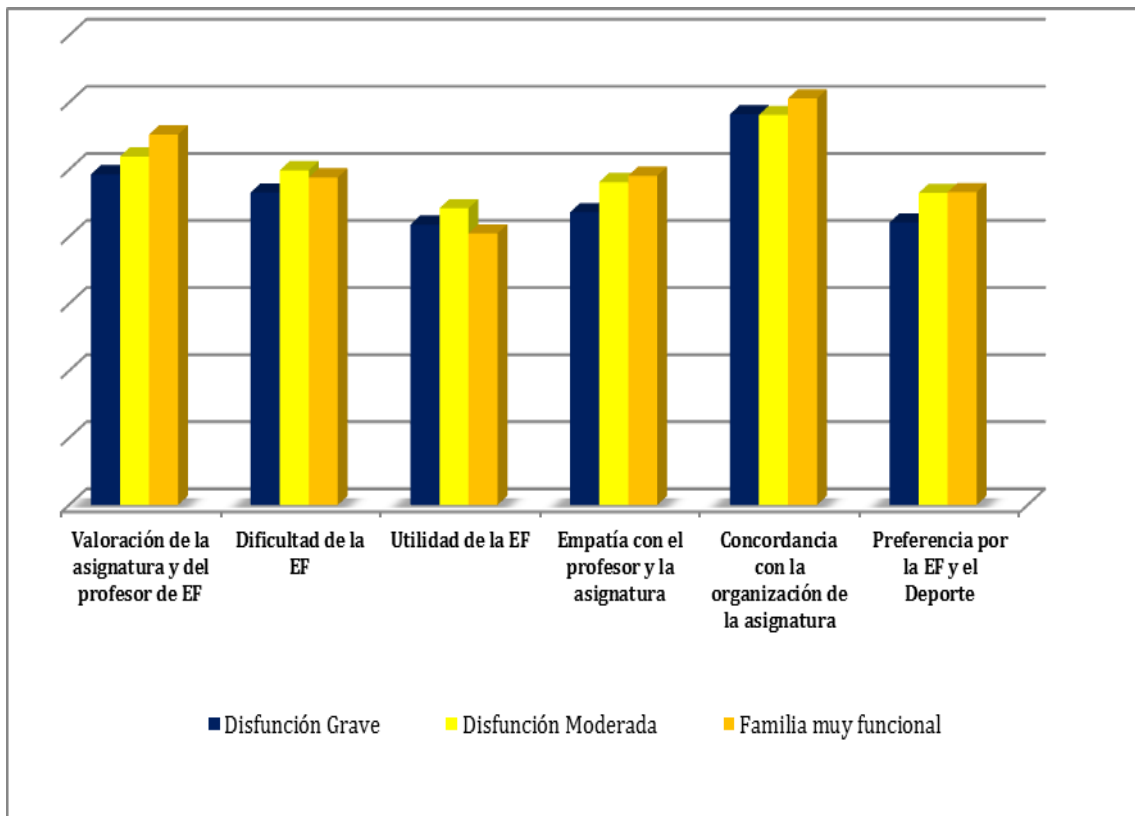


Figura V.36. Práctica de actividad física según soledad.

Se alcanzaron también diferencias estadísticamente significativas en cuanto al autoconcepto y la funcionalidad familiar. En la siguiente tabla se aprecia como en el autoconcepto académico ($p=.000^{***}$) la mayor puntuación es la obtenida en los que tienen una familia muy funcional ($M=3,69$) frente al menor valor cuya disfunción familiar es grave ($M=3,06$).

El autoconcepto social alcanzó mayor puntuación en aquellos con dicha familia muy funcional ($M=3,54$) en relación a la disfunción grave ($M=3,10$) o moderada ($M=3,26$). Sin embargo en el autoconcepto emocional el mayor valor medio se obtiene en la familia con disfunción moderada ($M=3,12$) y el menor de ellos en la disfunción grave ($M=2,99$). Por último cabe destacar que tanto el autoconcepto familiar ($M=3,45$) como el físico ($M=3,62$) alcanzan su valor medio más alto en la familia muy funcional, y ambas dimensiones los valores menores se dan en en la familia con disfunción grave ($M < 3$).

Tabla V.41. Dimensiones del autoconcepto según la funcionalidad familiar

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Autoconcepto Académico	Disfunción Grave	3,06	,899	64,459	,000***
	Disfunción Moderada	3,26	,776		
	Familia muy funcional	3,69	,800		
Autoconcepto Social	Disfunción Grave	3,10	,680	57,132	,000***
	Disfunción Moderada	3,26	,622		
	Familia muy funcional	3,54	,544		
Autoconcepto Emocional	Disfunción Grave	2,99	,878	3,712	,025***
	Disfunción Moderada	3,12	,725		
	Familia muy funcional	3,00	,766		
Autoconcepto Familiar	Disfunción Grave	2,94	,568	71,045	,000***
	Disfunción Moderada	3,21	,546		
	Familia muy funcional	3,45	,480		
Autoconcepto Físico	Disfunción Grave	2,94	,877	71,884	,000***
	Disfunción Moderada	3,23	,736		
	Familia muy funcional	3,62	,725		

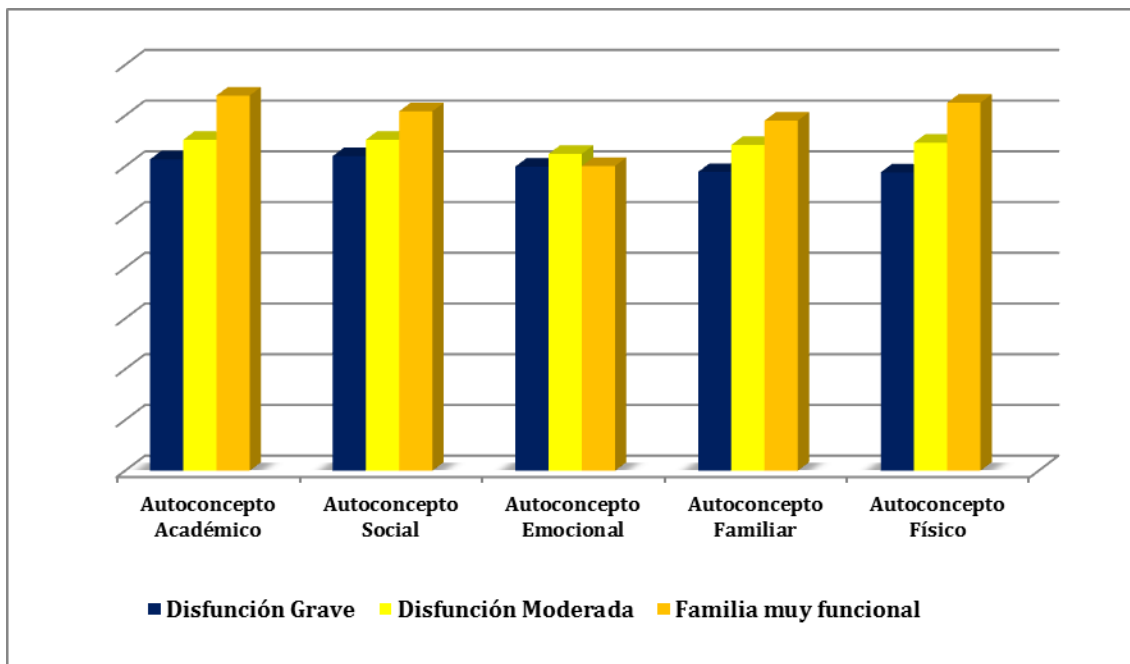


Figura V.37. Autoconcepto según la funcionalidad familiar.

Por último, en cuanto a las dimensiones de soledad y funcionalidad familiar, en todas ellas se alcanzaron diferencias estadísticamente significativas, tal y como se recoge en la tabla que se muestra más abajo.

En cuanto a la soledad emocional se alcanza su máximo valor medio en las familias moderadamente disfuncionalmente graves (M=2,36) y el menor en las familias muy

funcionales (M=1,89). En la evaluación subjetiva de la red social sin embargo, el mayor valor se obtiene en la familia muy funcional (M=3,00) frente a la que presenta disfunción grave (M=2,54). Al contrario que la soledad general, donde su mayor valor medio recae en las que tienen disfunción familiar grave (M=2,401) y el menor en las muy funcionales (M=1,93).

Tabla V.42. Dimensiones de soledad y funcionalidad familiar

Dimensiones		Media	Desviación Típica	F	Sig
Soledad Emocional	Disfunción Grave	2,36	,633	78,117	,000***
	Disfunción Moderada	2,23	,557		
	Familia muy funcional	1,89	,553		
Evaluación Subjetiva de la Red Social	Disfunción Grave	2,54	,627	70,950	,000***
	Disfunción Moderada	2,69	,541		
	Familia muy funcional	3,00	,554		
Soledad General	Disfunción Grave	2,40	,529	8,110	,000***
	Disfunción Moderada	2,26	,453		
	Familia muy funcional	1,93	,489		

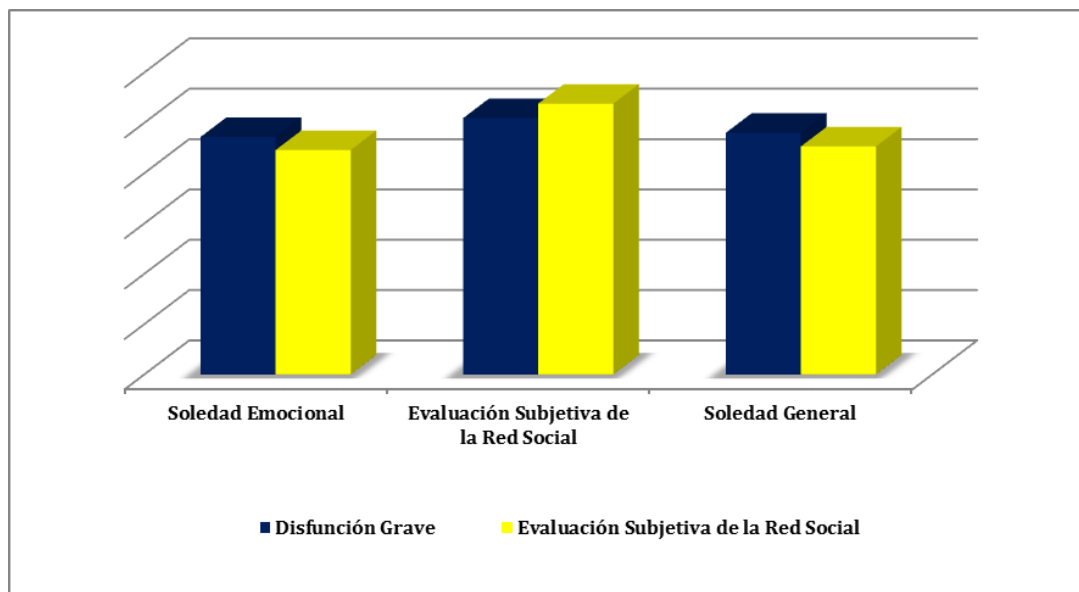


Figura V.38. Práctica de actividad física según soledad.

V.3. ECUACIONES ESTRUCTURALES

Se obtuvo un buen ajuste en todos los índices de evaluación del modelo de ecuaciones estructurales. El Chi-cuadrado reveló un valor significativo de p ($\chi^2 = 233,023$; $gl = 14$; $p < 0.001$), aunque debemos tener en cuenta que este estadístico, como índice, no tiene límite superior. Asimismo, no puede interpretarse de manera estandarizada, además del problema que plantea su sensibilidad al tamaño muestral. De este modo, se emplean otros índices de ajuste estandarizados que son menos sensibles al tamaño muestral. El índice de ajuste comparativo (CFI) mostró un valor de 0.913, siendo aceptable. El índice de ajuste normalizado (NFI) concretó un valor de 0.917 y el índice de incremento de ajuste (IFI) de 0.906, ambos aceptables. El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) obtiene un valor aceptable de .072.

La Tabla V.46 y la Figura V.39 muestran los valores dados para las relaciones entre las variables del modelo de ecuaciones estructurales desarrollado. Abordando el primer nivel del modelo (asociaciones dadas entre la DEF, la UEF, la EPA y la COA), todas las variables exógenas del modelo muestran relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < 0.001$, siendo en todos los casos positivas y directas excepto en la relación dada entre la COA y la UEF ($r = -0.110$).

Abordando el segundo nivel, se pudo observar que la VPEF se asoció de forma positiva con la DEF ($r = 0.127$; $p < 0.001$), la COA ($r = 0.230$; $p < 0.001$) y la EPA ($r = 0.309$; $p < 0.001$), mientras que la relación entre la VPEF y la UEF fue negativa ($r = 0.170$; $p < 0.001$). Por otro lado, si se consideran las asociaciones entre la PEFD y las variables exógenas, se muestran relaciones estadísticamente significativas con la DEF ($r = 0.054$; $p < 0.01$), la UEF ($r = 0.204$; $p < 0,001$), la EPA ($r = 0.335$; $p < 0.001$). No se obtuvieron relaciones estadísticamente significativas entre la COA y la PEFD ($p = 0.544$).

Posteriormente, se relacionan las variables endógenas del segundo nivel con la soledad emocional, la funcionalidad familiar y el autoconcepto físico. En primera instancia, se pudo observar una relación positiva entre la VPEF y la funcionalidad familiar ($r = 0.143$; $p < 0.001$) y la VPEF y el autoconcepto físico ($r = 0.154$; $p < 0.001$), mientras

que esta variable se asoció negativamente con la soledad emocional ($r = -0.177$; $p < 0.001$). En una línea similar, la PEFD se asoció de forma directa con el autoconcepto físico ($r = 0.189$; $p < 0.001$) y la soledad emocional ($r = 0.161$; $p < 0.001$), aunque en este caso no se encontró relación con la funcionalidad familiar ($p = 0.544$).

Finalmente, destacar que la funcionalidad familiar guardó una relación positiva y directa con el autoconcepto físico ($r = 0.207$; $p < 0.001$), mientras que dicha asociación fue negativa e indirecta con la soledad emocional ($r = -0.224$; $p < 0.001$).

Tabla V.43. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión

Relaciones entre variables			P.R.				P.E.R
			EST	S.E.	C.R.	P	EST
PEFD	←	DEF	0,061	0,023	2,671	**	0,054
VPEF	←	UEF	-0,201	0,022	-9,162	***	-0,170
PEFD	←	EPA	0,338	0,020	16,837	***	0,335
PEFD	←	COA	0,012	0,020	0,606	0,544	0,012
VPEF	←	DEF	0,121	0,019	6,516	***	0,127
VPEF	←	COA	0,199	0,016	12,462	***	0,230
VPEF	←	EPA	0,263	0,016	16,079	***	0,309
PEFD	←	UEF	0,285	0,027	10,570	***	0,204
APGAR	←	PEFD	0,010	0,016	0,607	0,544	0,012
APGAR	←	VPEF	0,135	0,019	7,027	***	0,143
SOLEM	←	VPEF	-0,196	0,022	-9,010	***	-0,177
AF	←	APGAR	0,319	0,030	10,683	***	0,207
SOLEM	←	APGAR	-0,264	0,023	-11,479	***	-0,224
SOLEM	←	PEFD	0,151	0,018	8,298	***	0,161
AF	←	VPEF	0,222	0,028	7,861	***	0,154
AF	←	PEFD	0,230	0,024	9,753	***	0,189
COA	↔	DEF	0,040	0,007	5,887	***	0,121
DEF	↔	EPA	0,109	0,007	15,130	***	0,326
DEF	↔	UEF	0,061	0,005	11,973	***	0,253
EPA	↔	UEF	0,027	0,006	4,881	***	0,100
COA	↔	UEF	-0,029	0,005	-5,361	***	-0,110
COA	↔	EPA	0,083	0,008	10,693	***	0,224

Nota 1: P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos Estandarizados de Regresión; EST, Estimaciones; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico.

Nota 2: Dificultad de la Educación Física (DEF); Utilidad de la Educación Física (UEF); Empatía con el profesor (EPA); Concordancia con la organización de la asignatura (COA); Valoración de la asignatura y el profesor (VPEF); Preferencia de la Educación Física como Deporte (PEFD); Soledad Emocional (SOLEM); Funcionalidad Familiar (APGAR); Autoconcepto Físico (AF).

Nota 3: * Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel 0.05; ** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel 0.01; *** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel 0.001.

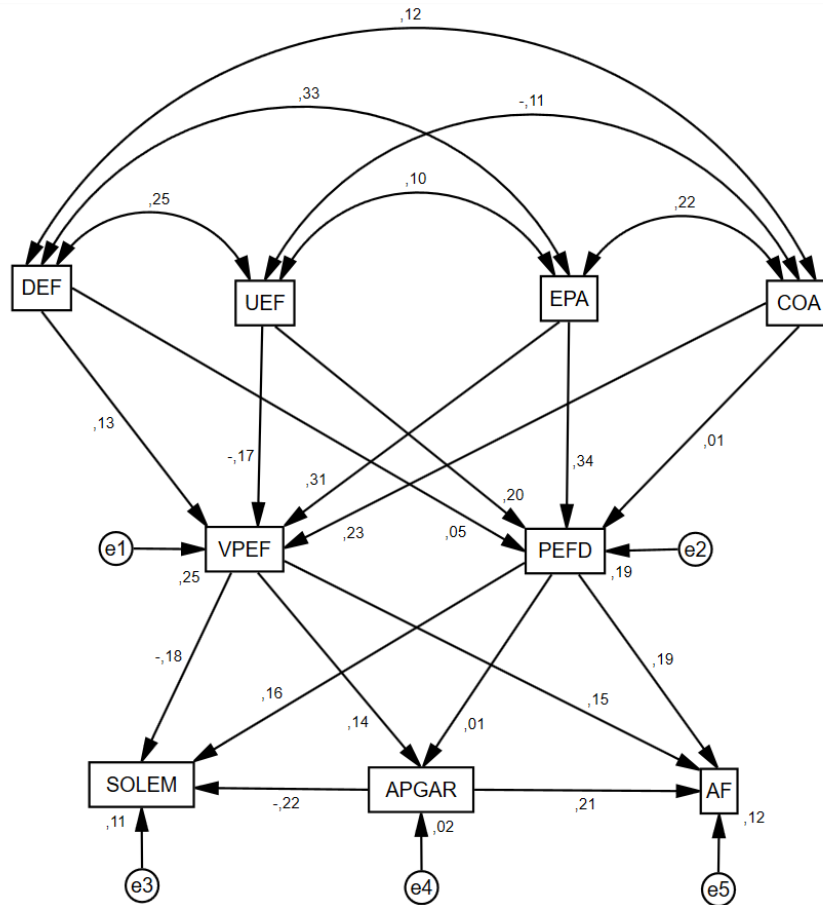


Figura V.39. Modelo de ecuaciones estructurales

Nota 1: Dificultad de la Educación Física (DEF); Utilidad de la Educación Física (UEF); Empatía con el profesor (EPA); Concordancia con la organización de la asignatura (COA); Valoración de la asignatura y el profesor (VPEF); Preferencia de la Educación Física como Deporte (PEFD); Soledad Emocional (SOLEM); Funcionalidad Familiar (APGAR); Autoconcepto Físico (AF)

DISCUSIÓN

VI. DISCUSIÓN

Participaron en esta investigación de carácter descriptivo y de tipo transversal un total de 2388 alumnos de ambos sexos, estando ligeramente por encima de la mitad de esa cifra el número de chicas participantes. Todos ellos pertenecientes al tercer ciclo de primaria y 1º ciclo de la ESO de las ocho provincias de Andalucía. Casi la mitad de los participantes son estudiantes de población urbana, ya que los cuestionarios se han administrado en mayor número en las capitales de provincia, y en población rural, esta última suponiendo una cuarta parte de los participantes. De todos ellos, casi nueve de cada diez no han repetido nunca curso, lo cual hace indicar que se parte de alumnado que no presenta grandes problemas a nivel curricular.

Se aprecia como casi tres de cada cuatro participantes sí practica actividad física, lo cual está en la línea de lo descrito por García y González (2019) en lo que respecta al alto seguimiento de la práctica deportiva en las edades escolares, contrastando a su vez con otros estudios que aportan resultados que indican que el sedentarismo es causante de que a estas edades el abandono de la actividad física sea más que notorio (Gil, Prieto, Dos Santos, Serra, Jurado y Díaz, 2019). No obstante, y ante estas dos posturas diferentes, el estudio aquí realizado entre las ocho provincias andaluzas deja de manifiesto su acercamiento hacia la primera de ellas.

En lo referente al tipo de actividad física que se practica, se comprueba que en el estudio realizado, más de la tercera parte de los participantes prefiere el deporte individual sin contacto, modalidad deportiva que según otras investigaciones (Castro, Zurita y Chacón, 2019) cuenta con gran seguimiento entre los adolescentes. Frente a esto, otros autores como Ferkins, Shilbury y O'Boyle (2018) mantienen que son los deportes colectivos los más practicados, independientemente del contexto en el que se desarrollen. Por su parte, Tsuji, Miyaguni, Kanamori, Hanazato y Kondo (2018) sostienen también que la práctica deportiva a nivel colectivo es la más practicada sobre todo en los contextos urbanos más poblados. Probablemente, los resultados obtenidos en el estudio aquí realizado en las ocho provincias andaluzas estén amparados en la edad

de los estudiantes, ya que es en tercer ciclo de primaria y al inicio de la educación secundaria obligatoria es cuando se produce el cambio en los gustos deportivos de los alumnos, dejando de practicar en muchos casos deportes colectivos y empezando a practicar aquellos de carácter individual (Gretton, 2018; Aunola, Sorkkila, Viljaranta, Tolvanen y Ryba, 2018).

A su vez, tal y como se desprende de los resultados aquí obtenidos y en estudios similares (Parascando et al., 2019) existe un porcentaje estable a nivel mundial de adolescentes que no practican actividad física alguna, representando este casi una tercera parte de los mismos. Probablemente este hecho esté en relación con la actual falta de promoción deportiva variada que abarque al alumnado que no participa en los deportes más practicados (fútbol, baloncesto, atletismo). Si desde las administraciones e instituciones educativas se tuvieran en cuenta realmente los gustos e intereses del alumnado, probablemente la oferta deportiva existente sería más variada ya que no a todos los alumnos le gusta practicar los deportes tradicionales de masas. Se hace necesario dirigir la atención hacia todo ese alumnado que no practica actividad física para poder conocer con que deportes se sienten más atraídos, para posteriormente introducir una oferta deportiva que les tenga en cuenta según sus gustos y dentro de las posibilidades de cada población.

Cabe destacar también que la modalidad de actividad física menos realizada recae en los deportes individuales con contacto, en la misma línea que otros estudios con resultados similares (Kasik, Rosen, Saper y Zondervan, 2019). Pese a existir otros que inciden en la cada vez mayor aceptación de estos deportes de contacto en las zonas rurales, tal y como muestran Abellán, Sáez y Reina (2018). Probablemente, los resultados obtenidos en esta tesis en cuanto a la escasa práctica de deportes individuales de contacto sea consecuencia de que casi la mitad de los participantes pertenecen a contexto urbano, siendo este donde se alcanzan mayores índices de práctica de actividad física colectiva, tal y como se argumentó anteriormente.

Otro de los aspectos que conviene resaltar referente a la actitud hacia la Educación Física, está en relación con la organización de la misma, siendo esta importante para los alumnos y alumnas y valorándose como la dimensión más significativa de la misma (Grau y Camacho, 2018), en contraposición con la utilidad que tiene para ellos dicha

asignatura, siendo esta característica la menos valorada entre los participantes, lo cual coincide con otras investigaciones que se centran en estos aspectos (Speier et al., 2018).

De manera opuesta, son numerosos los trabajos en los que se recogen opiniones distintas de adolescentes escolares, mostrando una valoración contraria a lo anterior, en la cual dejan claro el gran partido que obtienen de la práctica deportiva y la actividad física en su vida cotidiana (Halstead, Walter y Moffatt, 2018; Andruschko, Okely y Pearson, 2018). La baja utilidad que otorgan en este estudio a la utilidad de la actividad física puede que esté en relación con la escasa argumentación que se le da en el sistema educativo actual a la educación física, quedando reducida a momentos de patio y no estando integrada en la rutina diaria como parte importante de la mejora de la salud, por ello, el alumnado no llega a percibir la relación adecuada entre el qué se practica y el para qué se practica.

Aquellos escolares que sí practican actividad física fuera del horario escolar mostraron preferencia clara por la asignatura de Educación Física como asignatura favorita, apoyando la idea obtenida por Veas, Castejón, Miñano y Gilar (2019), aunque al respecto existen otras investigaciones donde no se establece un vínculo claro entre practicar un determinado deporte y que la Educación Física sea la asignatura predilecta (Hernández y Gil, 2019). Hoy día queda de manifiesto en la práctica diaria en la escuela que los alumnos que realizan un determinado deporte fuera de la escuela mantienen motivación cuando se practica el mismo en las sesiones de Educación Física, pero por lo general no solo ocurre con uno de ellos en concreto.

Por lo general, percibimos a diario como el alumno deportista mantiene una motivación favorable hacia cualquier actividad que se plantea en las sesiones de esta asignatura durante la jornada escolar. De manera similar, en este estudio se aprecia como el alumnado que practica actividad física fuera del horario escolar mantiene una mayor empatía hacia el profesor del área de Educación Física, siendo este un hallazgo común con otros estudios (Redelius, Larsson, Larsson y Lundvall, 2019; Wallhead, 2019; Devrilmez y Dervent, 2019). Frente a estas teorías, son otras las que muestran que con el paso de los años, el alumnado muestra su predilección por el profesorado que le resulta más cercano y con el que establecen mayor empatía personal (Rivera, Moreno y Sánchez, 2018). Casi con total seguridad, todo ello argumenta un cambio, por el cual los

alumnos y alumnas pasan de ver la figura del maestro de Educación Física como facilitador de momentos de juego y por tanto convirtiéndose en su favorito, a con el paso de los cursos, centrar su mayor simpatía hacia el maestro que muestra interés por sus problemas como adolescentes, y que por tanto ya no tiene por qué coincidir con el que les propicia la actividad física.

Tratando de afinar aún más en lo concerniente a la valoración que dan los participantes de este estudio a la asignatura de Educación Física y de su profesor, se observa que aquellos alumnos y alumnas que practican deportes colectivos con contacto son los que mayor valoración positiva mostraron al respecto, lo cual se recoge también en otros estudios (Saper, Milchtein, Zondervan, Andrews y Ostrander, 2017). Ni que decir tiene que esta idea no puede considerarse exclusiva de esta modalidad deportiva, ya que son numerosas las investigaciones que aportan datos sobre la afinidad positiva alumno-profesor sea cual sea la actividad deportiva practicada (Deng, Zhou, Nie, Jin, Yang y Fang, 2018).

De la misma forma, en los resultados obtenidos se comprueba que el alumnado que muestra mayor preferencia por el área de Educación Física como deporte, es aquel que practica deporte colectivo sin contacto, probablemente otorgando mayor valor a la relación que se establece a nivel humano entre los miembros de los grupos que se crean para realizar las actividades, la ayuda mutua entre los participantes y dando mayor importancia a las relaciones afectivas que se propician durante el desarrollo de los juegos y actividades propuestas (Espejo, Zurita, Chacón, Castro, Martínez y Pérez, 2018). De manera similar, los alumnos que practican esta modalidad deportiva (deporte colectivo sin contacto) otorgan mayor importancia a la utilidad que tiene la educación física, en concordancia con otros estudios que recogen ideas similares (Sánchez, Hernández, Martínez, Garrido y Ríos, 2018). Sin embargo, estudios otros mantienen lo contrario, encaminándose a demostrar que es el alumnado que practica deporte individual el que concede mayor importancia a la Educación Física (Raimundi, Schmidt y Mendo, 2018).

A nivel psicosocial se ha tenido en cuenta en el desarrollo de esta tesis que la práctica de actividad física aumenta el nivel de autoconcepto entre los alumnos estudiados (Zurita et al., 2017) en cada una de sus dimensiones. A su vez, la soledad en el

alumnado alcanzó sus máximas cotas en lo referente a la evaluación subjetiva que se hace del contexto social, antes que la soledad general o la soledad a nivel emocional.

En cuanto a la relación entre autoconcepto y soledad, se observa como el autoconcepto académico es mayor cuando la soledad emocional del alumno es menor, en concordancia con otros estudios (Fernández, Ramos, Palacios y Rodríguez, 2019) que obtuvieron conclusiones similares. No obstante, existen investigaciones que contradicen lo anterior, incluso estableciendo vínculos entre una mayor soledad emocional y unos niveles altos de autoconcepto académico, argumentando que el rendimiento académico en estos alumnos es mayor debido a que su soledad emocional les lleva en ocasiones a concentrarse más en rendir académicamente (Sinclair, Nilsson y Cederskär, 2019), lo cual puede ser indicador también de la presión psicológica a la que se ven sometidos en muchos casos los alumnos a la hora de obtener las calificaciones que de ellos se esperan.

El autoconcepto académico es mayor también cuando lo es la evaluación subjetiva que el alumno realiza de su red social, siendo también menor su nivel de soledad a nivel general, tal y como muestran otras investigaciones (Padrón, Saily, Ávila, José y Mosqueda, 2019). Este último aspecto creemos que puede venir justificado al tener el alumno una adaptación plena sobre su entorno, lo cual le proporciona seguridad a la hora de rendir académicamente y por tanto establecer relaciones sociales fructíferas que no dan pie a soledad, lo que demuestra otro aspecto a resaltar en los resultados obtenidos en nuestra investigación, y es el hecho de que cuanto mayor es la evaluación subjetiva que se realiza de la red social mayor es también la dimensión social del autoconcepto. Hecho que en otras investigaciones también queda justificado (Na, Chan, Lodi y Park, 2018).

Autoconcepto emocional y soledad emocional están relacionados de manera que cuando uno de estos aspectos es alto el otro también tiende a serlo (Faber, Drexler, Stappert y Eichhorn, 2018), sin embargo no todos los estudios coinciden en ello, ya que en otros se llega a demostrar que el rendimiento académico mejora con el entrenamiento del autoconcepto emocional y por tanto disminuye los índices de soledad emocional (Lumma, Valk, Böckler, Vrticka y Singer, 2018), uno de los aspectos que consideramos que desde la educación se debería trabajar al margen de las áreas académicas para mejorar el rendimiento y el bienestar del alumno. A su vez, se hace importante el

trabajo de esta faceta desde la familia, y más aún viendo como los resultados de nuestra investigación reflejan que cuando el autoconcepto familiar es mayor también lo será la evaluación subjetiva que se hace de la red social, lo cual siempre va a ser positivo en lo que respecta al redimimiento académico del alumno (Espejo et al., 2018). El buen clima familiar le servirá al alumno para extrapolarlo a las relaciones sociales que mantiene en su contexto más cercano, no solo en lo que respecta al afecto y a la confianza hacia los demás, si no también en la forma de proceder en la resolución de conflictos o en la ayuda hacia otras personas.

En lo referente al autoconcepto físico cabe destacar que este será alto en alumnos que presentan escasa soledad general y emocional obteniéndose también un alto grado de la evaluación subjetiva de la red social en ellos. Esto está en concordancia con otros estudios que reflejan que cuanto menor es la soledad en el alumno mayor es su autoconcepto físico y la seguridad en las relaciones sociales que establece con su medio social, facilitando todo ello la práctica de actividad física (Castro, Zurita, Ramírez, Puertas, González y Ubago, 2019).

Todo lo comentado hasta ahora queda patente hoy día en la escuela en los casos de alumnado que presenta actitudes solitarias, ya que por lo general no disfruta de la actividad física como consecuencia de no estar contento con su propio cuerpo, y por tanto con las prestaciones que el mismo puede aportarle en la realización del deporte que le guste o llame la atención, por ello creemos necesario como se comentó anteriormente, el que desde la escuela se fomente en todo momento la actividad física lúdica y no orientada al rendimiento deportivo, factor que propiciaría con la guía adecuada por nuestra parte como docentes, la participación de todos los alumnos sin centrar la atención en los resultados obtenidos.

Por último, analizando el contexto familiar del alumnado, se aprecia como ocho de cada diez alumnos pertenecen a una familia con funcionalidad buena, siendo muy pocos los que presentan disfunción grave en su familia. Esta funcionalidad familiar facilitará la práctica de actividad física tal y como plantean Tinner, Kipping, White, Jago, Metcalfe y Hollingworth (2018). Frente a esta última afirmación, algunos autores mantienen que en contextos familiares disfuncionales la práctica de actividad física por parte del alumnado puede ser elevada, dando un carácter compensatorio a la actividad física (Lyu

y Nam, 2018). En nuestro caso, podemos afirmar que la realidad diaria que percibimos a nivel escolar se traduce en que son los alumnos con mayor funcionalidad familiar los que realizan actividad física en mayor proporción, siendo otros servicios como el de comedor o aula matinal los más utilizados por familias cuya funcionalidad es baja.

Volviendo a cuestiones de género, en nuestro estudio se puede observar como aproximadamente ocho de cada diez chicos practican actividad física, siendo dos de cada diez los que no lo hacen. Por el contrario, las chicas serían casi siete de cada diez las que sí llevan a cabo alguna actividad física, lo cual está en consonancia con otros estudios donde el porcentaje de chicos que practica actividad física es mayor que el de chicas (Palmer et al., 2018). De manera opuesta, en otras investigaciones se pone de manifiesto la mayor práctica de actividad física por parte de las féminas adolescentes, sobre todo en lo que respecta a actividades relacionadas con el bienestar físico y salud, tal y como recogen Lamb, Oliver y Kirk (2018), lo que creemos que puede estar muy relacionado con el “boom” actual de tendencias de actividad física encaminadas a la mejora estética que tanto seguimiento tienen hoy día a través de las ofertas que realizan los gimnasios y sus diferentes programas físico-deportivos.

Definiendo aún más estas cuestiones referentes al género, se aprecia como la modalidad de actividad física más practicada entre las chicas es la de deporte individual sin contacto, siendo este realizado por casi la mitad de ellas, coincidiendo esto con otros estudios al respecto (Bagherniya, Mostafavi, Sharma, Maracy, Alipour, Ranjbar y Keshavarz, 2018) donde se describen las practicas más seguidas por las adolescentes. Pero no todas las investigaciones van en esta línea, autores como González, Castillo y Balaguer (2019) aportan datos que corroboran que las actividades elegidas por chicas en edad adolescente van encaminadas a la búsqueda del juego y la diversión grupal más que individual, lo cual sucede también en edades superiores (Abdulwasi, Bhardwaj, Nakamura, Zawi, Price, Harvey y Banerje, 2018).

Por su parte, en el sexo masculino, los alumnos participantes se decantan más por los deportes colectivos, siendo los de contacto ligeramente más seguidos incluso que los que los sin contacto. Esta tendencia hacia la práctica deportiva grupal se ve reflejada también en otros estudios (do Vale, de Oliveira, Nascimento, Vieira, Granja y Pereira, 2018; Wright, Smirl, Bryk, Fraser, Jakovac y Van Donkelaar, 2018), frente a otros

donde se recogen altos índices de participación de los chicos en actividades o deportes de carácter individual (Schüttoff, Pawlowski, Downward y Lechner, 2018). En este sentido pensamos (como quedó argumentado anteriormente) que a edades más tempranas, la tendencia de la práctica deportiva va encaminada a la colectividad, dando paso años después al deporte individual, habiendo experimentado el alumnado con varias prácticas deportivas y decantándose por la que más le motiva realizar.

Otros factores a destacar son los que hacen mención a la dificultad hacia la Educación Física y la utilidad que tiene esta para el alumno. Por lo general, el sexo masculino percibe más dificultad en Educación Física que el sexo femenino, y también cree que su utilidad es alta, lo cual no se comparte tanto con las chicas. En algunos estudios referentes a la utilidad de la actividad física se obtuvieron conclusiones parecidas en lo que respecta al género (Hasibuan, 2019), sin embargo en otros no existe distinción entre uno y otro género a la hora de valorar la dificultad de la actividad física realizada y de la utilidad que tiene la misma (Burns, Pfladderer y Brusseau, 2019; Zhang, Gu, Keller y Chen, 2019). En la última década hemos visto como a nivel escolar, la incorporación de las niñas al deporte ha sido notable, por ello pensamos que el nivel de dificultad a la hora de practicar dichas actividades deportivas se ha ido igualando y por tanto la utilidad que cada alumno percibe de su práctica a nivel físico va a ser alta en ambos sexos. No obstante, también pensamos que queda mucho por hacer ya que desgraciadamente sigue habiendo aún deportes con marcado carácter masculino, lo cual impide que se puedan dar a conocer totalmente en el sexo femenino y por lo tanto este último pueda disfrutar de sus beneficios a nivel físico y mental.

Otros aspectos analizados en esta investigación relacionados con la actitud hacia la Educación Física mostraron mayor incidencia en los chicos que en las chicas, tales como la empatía que se mantiene hacia el profesor o hacia la propia asignatura, coincidiendo con lo recogido por Hsu, Huang y Lee (2019). La preferencia mostrada hacia la actividad física y el deporte también fue mayor en los jóvenes de sexo masculino, al igual que el concepto que se tiene de actividad física como deporte. Esto último concuerda con los datos descritos en páginas anteriores donde se mostraba que la práctica de actividad física es más seguida por chicos que por chicas.

Volviendo al entorno en que se practica dicha actividad física y las modalidades de la misma, se aprecia como en el entorno rural la preferida por los alumnos es la representada por los deportes colectivos sin contacto (una cuarta parte de los participantes la prefiere) y sin embargo los deportes colectivos con contacto apenas son practicados en este contexto rural. Esta alta participación de los deportes colectivos sin contacto en el medio rural viene también avalada por otros estudios como el llevado a cabo por Félix y Vivas (2018). Sin embargo en otros se muestra la preferencia que tienen los deportes individuales en estos mismos contextos rurales (Tostón y Cifuentes, 2019). En nuestra opinión, la predilección del alumnado por una u otra modalidad de actividad física vendrá también como consecuencia de los medios que se pongan a su alcance y de la oferta deportiva que el contexto le proporcione, hecho que a diario vemos que depende también del buen o mal hacer de las administraciones en su preocupación por el bienestar adolescente.

En lo que respecta a los alumnos que han repetido o no y la práctica de actividad física, de nuestro estudio se desprende que tres de cada cuatro alumnos que no ha repetido nunca curso sí practica de manera habitual actividad física. Esto último está en la línea de algunos estudios que muestran conclusiones similares (García y Jiménez, 2019) aunque en otros se muestra lo contrario, vinculando el descenso de la práctica deportiva con el bajo rendimiento académico (García, Tejero, Esteban y Veiga, 2019). Teniendo en cuenta nuestra experiencia docente y el alumnado que durante muchos años ha ido pasando por nuestras manos, podemos afirmar que son numerosos los casos en los que aquellos que repiten curso no suelen tener alto interés por la Educación Física y sí hacia tendencias sedentarias. Sin embargo, los resultados aquí obtenidos muestran que más de la mitad de los repetidores practica algún deporte o actividad física de manera regular, y también muestran que la Educación Física les resulta útil más de lo que afirman los que no repitieron.

Volviendo a cuestiones de género, es necesario indicar que se obtuvieron resultados que hacen ver que el autoconcepto académico es mayor en el sexo femenino que en el masculino, lo cual apoyan también otros estudios (Falco y Summers, 2019; Oppermann, Brunner y Anders, 2019). Frente a estos resultados, en otras investigaciones como la llevada a cabo por Chogan (2018) se concluye que los resultados en el autoconcepto académico estarán en función de la asignatura en cuestión, obteniéndose niveles más

altos por ejemplo para las chicas en Matemáticas y para los chicos en Naturales. Estos indicadores también pueden estar en función de otros aspectos, los cuales pensamos que son imprescindibles en la práctica docente diaria, como la motivación hacia el alumnado, la forma de impartir clase, la dinámica de clase, etc...

También es mayor el autoconcepto emocional en las chicas que en los chicos. En otras investigaciones esto último queda delimitado según la temática tratada (Pando, Blanco, Pérez, Delgado y Contreras, 2018) encontrándose evidencias de mayor autoconcepto emocional en las chicas, sin embargo en lo que respecta al autoconcepto físico, es más alto el mostrado por los chicos, en nuestra investigación y en otras consultadas (Guillamón, García y Carrillo, 2019; Pendenza y Lamattina, 2019), lo cual queda aún hoy patente en los deportes mayoritarios, los cuales van dirigidos sobre todo a chicos, lo que propiciará su mayor habilidad en los mismos dada la falta de promoción del deporte femenino en muchos aspectos.

Al establecer vínculos entre el autoconcepto y sus dimensiones con el entorno, se obtuvo la evidencia de que el alumnado de contexto semiurbano tiene un autoconcepto más elevado en todas sus dimensiones, idea también abarcada Eizenberg (2019). Por el contrario la dimensión emocional es más elevada en los alumnos de contexto rural, lo cual se recoge en otras investigaciones que estudian los contextos de los estudiantes (Lee y Kung, 2018). Es cierto que otros autores (Mathew, 2018) no comparten esta idea, aportando datos que demuestran que el alumnado que en la jornada de tarde estructura bien sus tareas extraescolares mantiene un alto nivel de autoconcepto en todas sus dimensiones, y ello es más probable que ocurra en los contextos urbanos dada la oferta educativa complementaria que pueden facilitar a los alumnos.

Y en cuanto a la soledad, se aprecia en nuestro estudio como son sus dimensiones emocional y general las más frecuentes en dicho entorno rural lo que creemos que viene asociado a otro factor como es el de la escasa oferta educativa complementaria que existe aún en algunas zonas rurales en contraposición con las urbanas. Esto mismo es defendido por Giano, Hubach, Deboy y Meyers (2019) en sus estudios sobre adolescentes en zonas rurales. En lo referente a la evaluación subjetiva de la red social son los alumnos de contexto semiurbano los que obtienen mayores puntuaciones por delante de los contextos urbano y rural respectivamente, idea que se repite en otras

investigaciones (Ferguson y Dimitrova, 2019), frente a otras que defienden la calidad de las relaciones sociales en zonas rurales al no ser tan multitudinaria la población en las mismas (Agger, Meece y Byun, 2018; Zhang y Eggum, 2018). A nuestro modo de entender, tanto en zonas rurales como urbanas la oferta que se traslade al adolescente deberá estar en función de sus intereses y características, lo cual facilitará las relaciones sociales entre el alumnado, no dando pie (probablemente) a altos índices de soledad.

Por otro lado, la relación repetidor-autoconcepto deja ver cómo los alumnos que tienen un autoconcepto más alto en todas sus dimensiones corresponden a los alumnos que nunca han repetido sobre los que sí lo hicieron alguna vez, lo cual viene a coincidir en otras investigaciones consultadas (Mateo y Ramírez, 2018; Fernández, 2019). Y en cuanto a la soledad, la evaluación subjetiva de la red social es mayor también en los que no han repetido, sin embargo, los índices de soledad general son mayores en los alumnos repetidores que en los no repetidores, hecho que también queda patente en estudios sobre la adolescencia y bajo rendimiento académico (García y Jiménez, 2019; Munguía, 2019). No obstante, también se refleja en otros estudios como la inclusión e integración de estos alumnos puede llegar a ser muy positiva y junto con la acción de la familia es más que probable que los niveles de soledad bajen (García, 2019). Es evidente que el alumno repetidor puede llegar a mostrar conductas de bajo autoconcepto o soledad. Por lo general suelen ser alumnos que están en un grupo clase sobre el cual les cuesta seguir el ritmo académico, y lo que creemos más importante, es un alumnado que dejó de estar con sus compañeros del curso pasado para estar con un nuevo grupo, por ello la integración que se les facilite desde la acción pedagógica puede ser muy positiva para estos niños y niñas.

La funcionalidad familiar quedó patente sobre todo en el entorno semiurbano, alcanzándose en este tipo de contexto el mayor número de ellas, junto a los contextos rurales. Este hecho se corrobora en otras investigaciones que tratan la incidencia familiar en la adolescencia. Frente a estas investigaciones, existen otras que defienden la idea de que la unidad familiar predomina en los contextos rurales sobre los urbanos (Lemus, 2018). De la misma forma, en nuestro estudio esta familia funcional predomina en los alumnos que nunca han repetido curso, tal y como recoge alguna otra investigación Archat et al. (2018). Sin embargo nuestra visión va encaminada a justificar la presencia de funcionalidad familiar en cada uno de los contextos, ya que

pensamos que la misma dependerá de otra serie de factores que no están en relación al tipo de contexto físico y sí más al nivel socioeconómico de los padres, el nivel cultural, el tiempo que pasan en casa con sus hijos, etc.

Otro hecho significativo que se desprende de nuestro estudio es el de que el autoconcepto, en todas sus dimensiones, alcanzó su nivel más alto en aquellos que practican actividad física sobre los que no lo hacen, lo cual nos hace suponer una vez más que la actividad física tiene efectos positivos ya no solo durante su práctica, también en las relaciones sociales que aporta y en los conocimientos trasladables a otra serie de áreas, por no decir los beneficios a la hora de afrontar retos individuales y colectivos. En este sentido, las investigaciones consultadas al respecto coinciden en que la práctica de actividad física mejora el nivel de autoconcepto en el alumnado, sobre todo en el periodo adolescente (Wickman, Nordlund y Holm, 2018). Si es cierto, que alguna de ellas relaciona de manera más vinculante la práctica de actividad física con la mejora del autoconcepto físico y no con otras dimensiones del mismo (Christiansen, Lund, Brondeel, Smedegaard, Holt y Skovgaard, 2018).

Centrándonos ahora en la soledad, se extrae de nuestro estudio que los niveles de esta de tipo general y emocional más altos se dieron en los alumnos que no practican actividad física. Hecho este último que también se recoge en otra serie de estudios (Kang, Park y Wallace, 2018). De la misma manera, existe una mayor evaluación subjetiva de la red social en los que sí practican actividad física sobre los que no lo hacen, dando seguimiento a los descrito en otras investigaciones referentes a este aspecto (Saito et al., 2018). Pese a ello, se encuentran discrepancias de lo anterior, donde se defiende que la mayor evaluación subjetiva de la red social proviene del alumnado que no mantiene excesivo vínculo social ya que su red subjetiva social es menor y por lo tanto la controlan de manera más efectiva (Devcic, Sekulic, Ban, Kutlesa, Rodek y Sajber, 2018). Ambas posturas creemos que quedan argumentadas, aunque somos partidarios de creer que cuanto más experiencia se tenga en actividades grupales mayor eficiencia se alcanzará en las que esté por llegar.

En relación al autoconcepto académico y su vínculo con la modalidad de actividad física practicada, se puede afirmar que los niveles más altos de dicho autoconcepto se alcanzaron en aquellos alumnos que practican deporte individual sin contacto, algo que

demuestran también los trabajos llevados a cabo por Moeijes, Van Busschbach, Bosscher y Twisk (2018) y centrados en niños en niñas participantes en esta modalidad deportiva. El autoconcepto social es mayor en los que practican deporte colectivo con contacto. Con respecto al autoconcepto emocional es mayor en los que practican deportes o actividades colectivas sin contacto que en los que realizan deportes colectivos con contacto. Y es aquí donde surgen las discrepancias, puesto que mientras unas investigaciones defienden esto último que hemos narrado (Ellmer y Rynne, 2018) otras apuestan por intentar demostrar que es en la práctica de deportes individuales, con o sin contacto, donde los niveles de autoconcepto son mayores, vinculando esto con el autocontrol tanto físico y mental que adquiere el alumno al practicar dicho deporte (Pinillos, Montilla, Seruendo, Floody, Salazar y Román, 2019). En nuestra opinión, nos referimos a hechos que estarán en función de caracteres genéticos en los adolescentes y no solo propiciados por la práctica de una y otra modalidad deportiva.

De nuestro estudio se extrae la idea de que cuanto más importancia se le da a la Educación Física más positiva es la valoración que se hace del profesor que la imparte, tal y como sostienen también Escrivá, Tessier, Ntoumanis y Sarrazin (2018). Aunque en este aspecto también otras investigaciones mantienen que cuanto mayor es el nivel deportivo del alumnado mayor es la exigencia que proyectan hacia el profesor de esta asignatura (Becker, McClelland, Geldhof, Gunter y MacDonald, 2018) no valorando positivamente al mismo cuando creen que no está al nivel suficiente. Respecto a lo citado anteriormente, pensamos que el docente especialista de esta asignatura no tiene porque ser una persona experta en cada uno de los deportes sino más bien una persona que sea capaz de dar a conocer cada uno de ellos, siendo capaz también de incentivar su práctica. De igual forma, en nuestro estudio queda demostrado que cuando la utilidad que se le da a esta asignatura es alta, lo es también la valoración del profesor que la imparte, llegando a ser (según otras investigaciones al respecto) incluso el preferido de entre los docentes (Baghurst, Bounds, Boolani y Betts, 2018), aunque algún que otro estudio hace referencia a que esta visión tan positiva en lo referente a la utilidad de la Educación Física empieza a producirse a edades más avanzadas y no en el periodo adolescente (Kay, Memon, Marx, Peterson, Simunovic y Aveni, 2018).

También se aprecia en la investigación llevada a cabo aquí cómo al alumnado al que le resulta más útil esta asignatura también tiende a percibirla como más complicada,

estando esto último en la línea de otros trabajos como los llevados a cabo por Búi (2019). Otra de las reflexiones al respecto, es la de que cuanto más valor se le da a esta asignatura mayor es la empatía que se mantiene hacia ella y hacia el docente que la imparte, tal y como defienden otros autores como Vandenbroucke, Spilt, Verschueren, Piccinin y Baeyens (2018), generando el que sea mayor también la dificultad que se le concede a su práctica, hecho que está en desacuerdo con otras investigaciones (Rogers, Carter, Williams y Courneya, 2018), que apuestan por una tendencia que considera la actividad física como fácil cuanto más se practica, la cual nosotros también compartimos.

La relación con la organización de la asignatura resultó estar más presente cuando aumenta también la valoración que se tiene de ella y del profesor, y en menor medida, dicha concordancia en su organización será mayor cuando más dificultad se le atribuya a la asignatura, tal y como defienden Vale, de Juanas y Lima (2018). Por el contrario, parece ser que cuanto mayor es la correspondencia en dicha organización de la Educación Física menor es la utilidad que se le concede a la misma. Esto último es algo que vemos a diario en esas ocasiones en las que los momentos de patio no están organizados y nos limitamos a prestar un balón a nuestros alumnos, lo cual no les resultará una actividad física dirigida y por tanto cargada de importancia.

Los alumnos y alumnas que conciben la Educación Física como deporte perciben esta como asignatura difícil, lo cual vemos también en otros estudios (Foster, Moore, Singletary y Skelton, 2018). De la misma manera, creen que su utilidad es mayor y se muestran más empáticos con la asignatura y el profesor. También resultó ser mayor la concepción que se tiene de la actividad física como deporte entre los que mostraron preferencia por la misma, tal y como defienden también otros autores (Tracey, Wiese-Bjornstal y Canzi, 2018). En referencia a esto último, pensamos que está muy en relación a la edad del alumnado y a su especialización deportiva, ya que a edades tempranas el alumno no tiene una concepción definida de qué es juego y qué es deporte.

Prestando atención ahora al autoconcepto, se aprecia que los alumnos que muestran altos porcentajes en su dimensión académica mantienen una valoración positiva en lo que respecta a la Educación Física y a su profesor, resultándoles también más difícil

dicha asignatura. Esto último queda de manifiesto en otras investigaciones (Pan y Davis, 2018), aunque no todos los trabajos consultados van en la misma línea, ya que otros autores consideran que un mal rendimiento académico puede estar vinculado con un buen desarrollo de actividad física, como medio de distracción y diversión lúdica en los alumnos (Castro, Zurita, García y Chacón, 2019).

De la misma manera, se puede apreciar en nuestro estudio, que cuanto más grandes son los índices en esta dimensión académica del autoconcepto, menor es la utilidad que se le concede a esta asignatura por parte del alumnado. Al igual que se puede afirmar que cuando el autoconcepto académico en el alumno es alto, la concordancia con la organización de la asignatura es menor, estando esto último en sintonía con otras investigaciones (Winnick y Porretta, 2018) y en desacuerdo con otras que intentan demostrar que un autoconcepto académico bajo genera que cualquier actividad, sea física o no, se entienda por parte del alumno como complicada (Shahyad, Pakdaman, Shokri y Saadat, 2018). En referencia a esto último, nosotros como docentes que pasamos gran parte del horario lectivo en la pista de Educación Física apreciamos que son muchos los alumnos que no teniendo un gran rendimiento académico en otras asignaturas, sí que lo tienen en la nuestra, por tanto entendemos la misma no estrechamente vinculada a unos altos niveles de autoconcepto académico para su buen desarrollo.

Hablando de otras de las dimensiones como es la social, vemos que esta es mayor cuando lo es también la valoración de la asignatura y el profesor, lo cual se refleja en estudios como los de Blyth y Milner (2018), favoreciéndose la relación social del alumno con los demás al tener una alta consideración de su profesor y de la misma práctica deportiva, lo cual vemos a diario en nuestra práctica docente. A su vez, en nuestro estudio se comprueba como este autoconcepto social se incrementa también cuando lo hace la dificultad percibida hacia la Educación Física, probablemente por las relaciones sociales que se crean en la práctica deportiva en cuanto a la superación de retos y consecución de objetivos (Hellison, 2018). Por el contrario, cuando el autoconcepto social es bajo se comprueba el incremento de la la utilidad que se le otorga a esta asignatura. Se constata también que existe un alto autoconcepto académico cuando el social es alto. Esta relación directa entre ambas dimensiones del autoconcepto queda patente también en otros estudios (Cyencek, Fryberg, Covarrubias y Meltzoff,

2018; Sangawi, Adams y Reissland, 2018). Aunque no todos los autores comparten esto, justificando esto con casos donde se comprueba que un alto autoconcepto académico también se puede dar en alumnos cuyas relaciones sociales no son muy amplias (Che, Holahan y Li, 2018).

Volviendo al autoconcepto emocional, se puede comprobar que cuanto mayor es este, menor es la utilidad que se da a la Educación Física., tal y como defienden también Peterson, Gaskill y Cordova (2018). De la misma forma se constata que no existe demasiado vínculo entre tener un alto autoconcepto emocional y una alta preferencia por la Educación Física y el deporte, de hecho pensamos que en ocasiones será la propia práctica de actividad física la que sirva para trabajar el incremento de autoconcepto emocional con alumnos que lo requieren, lo cual vemos también en ocasiones en la escuela. En esta línea trabajan algunos otros autores (Kralicek, Shelar, Von Rabenau Blikstein, 2018). Ocurre lo mismo con este autoconcepto emocional y su relación con la Educación Física como deporte y con el autoconcepto social, no siendo un factor clave este autoconcepto emocional para delimitar el valor de esas preferencias deportivas (León, Mendo, Amado, Sánchez e Iglesias, 2018).

Prestando atención ahora a la dimensión familiar del autoconcepto, se percibe que cuanto mayor es este, también lo es la valoración de la asignatura y del profesor, pero será menor la dificultad percibida de la Educación Física y la empatía con el profesor y la asignatura. Estos argumentos son defendidos también en otros trabajos, donde se comprueba que los alumnos que mantienen este autoconcepto familiar alto tienden a tener menor apego con el profesorado (Pérez, Vacas y Hernández, 2019). Algo parecido ocurre con la concordancia con la organización de la asignatura y la preferencia hacia la Educación Física y el deporte. Se puede observar también que cuando el autoconcepto familiar es adecuado también lo es el académico y el social, y en esto coinciden autores como Veas et al. (2019), aunque no todos los trabajos demuestran esto último, ya que son varias las que han intentado demostrar que también existe fracaso académico en familias aparentemente modélicas o en alumnos que socialmente no tienen ninguna dificultad (Delgado, Aparisi, García, Torregrosa, Estévez y Marzo, 2018; Deslandes, 2019). En nuestra opinión, estas facetas del autoconcepto sí intervienen positivamente en el alumnado, sobre todo en edades más tempranas, ya que la cobertura de las necesidades básicas desde la familia y el buen clima interno que se experimente en ella,

repercutirá de manera positiva en las relaciones sociales que estos alumnos lleven a cabo en la escuela, así como durante su práctica deportiva.

Por último, prestando atención a la dimensión física del autoconcepto, se puede comprobar como al ser este el adecuado también lo es la valoración que se hace de la asignatura y del profesor, y en menor medida, también con la dificultad que se le otorga a la Educación Física. Esto queda patente en otros estudios similares (Cheon, Reeve y Song, 2019). Sin embargo, no existe consenso claro al respecto, ya que como anteriormente se comentó, hay alumnos con habilidad deportiva alta, los cuales tienden a concebir la asignatura como muy fácil y por tanto no tienen un alto concepto tampoco del docente que la imparte, por tener un ideal del mismo vinculado al del entrenador del deporte que practican fuera de la escuela (Brian et al., 2019). Esto generalmente lo observamos en la escuela en alumnos concretos, con habilidades altas en determinados deportes, quienes tienden a confundir el carácter lúdico de la asignatura con el competitivo.

Este autoconcepto físico del que venimos hablando en nuestra investigación está en sintonía también con la organización de la asignatura y en lo que respecta a la preferencia por la educación física y el deporte, y no solo por lo que respecta a los resultados que se obtuvieron en la misma, sino también por lo revisados en otras investigaciones parecidas (Bowles, Chróinín y Murtagh, 2019). De igual forma, tras el estudio de los alumnos y alumnas intervinientes en nuestra investigación, se puede afirmar que cuando el autoconcepto físico es adecuado también lo será el académico, el social y el familiar, tal y como recogen otros autores (Abileira, Fernández, Valera, Arufe, Silva y González, 2019). Sin embargo no todas las investigaciones coinciden en esto último, ya que algunas por ejemplo, vinculan la practica de la actividad física individual con contextos desfavorecidos o como favorecedora del estrés provocada en alumnos con bajo concepto académico y emocionales (Hernández y Gil, 2019). A nuestro modo de entender, sí que consideramos importante el que todas las dimensiones del autoconcepto sean apropiadas por el bienestar físico y psicológico que aportarán al alumno.

Atendiendo a las dimensiones de soledad en relación a las de la actitud hacia la Educación Física, se observa que cuando la soledad emocional en el alumnado aumenta,

menor es la valoración que tiene este hacia dicha asignatura y hacia el profesor que imparte la misma. En referencia a esto, otros estudios han recogido resultados similares (Feldman, Einay y Margalit, 2018; Lempinen, Junttila y Sourander, 2018), pero comprobamos que no es un aspecto específico dirigido hacia el profesor y esta asignatura, sino que es un rasgo que este tipo de alumnado mantiene hacia el profesorado y todas las asignaturas a nivel general (Astorga, Litago, Manga y Silva, 2018).

Por el contrario, en nuestra investigación comprobamos también que cuando esta soledad emocional es mayor, la dificultad con la que se percibe dicha asignatura es bastante alta entre alumnados adolescentes, y se muestra a su vez una menor concordancia con la organización de la asignatura (De Longui, Marínez, Solbes y González, 2018). Respecto a esta concordancia con la organización de la Educación Física, no existe el consenso adecuado, ya que en otras investigaciones lo anteriormente narrado no queda tan claro y se afirma que la organización de la asignatura puede ser alta (Fernández y Fernández, 2019). En nuestra opinión no es un hecho que esté demasiado ligado a la soledad o no que pueda presentar el alumnado.

Prestando atención al alumnado que mostró una alta evaluación subjetiva de la red social también se percibe que este tiende a tener en alta consideración la asignatura y de su profesor, esto está en consonancia con otras investigaciones que estudian temáticas parecidas (Bracht, 2018). Pero otras de ellas no muestran especial vínculo entre estos dos hechos (Patón, Ferreira y García, 2018). Las dos formas de concibirlo creemos que están más que argumentadas, aunque quisieramos añadir al respecto que habitualmente observamos como el alumnado que presenta falta de habilidades sociales encuentra un refuerzo positivo en las clases de Educación Física, si bien es cierto que algunos de estos alumnos son reacios a respetar normas y compartir retos grupales.

De la misma forma, en los datos recogidos, se observa la tendencia a considerar la Educación Física como poco útil por parte de estos alumnos, y esto no es un hecho que solo quede reflejado en los datos que obtuvimos. También lo recogen otras investigaciones como la de Ortuño, Gómez, Granero y Sánchez (2018) donde se estudia la importancia de esta asignatura en la adolescencia. De la misma forma, de nuestra investigación se puede extraer que en aquellos alumnos que muestran una evaluación

subjetiva de la red social alta no se dan apenas casos de soledad emocional, tal y como defienden Moyano, Pacheco y Urbieta (2018). Pensamos que este último hecho está en relación con el control que establecen de su contexto más inmediato y por tanto de las relaciones que en el desarrollan, sean o no lúdicas.

En aquellos alumnos y alumnas donde se da un alto índice de soledad general se mantiene una valoración más baja de esta asignatura y de su profesor pero tienden a percibirla como bastante útil, y de la misma forma, muestran menor concordancia en lo que respecta con la organización de la asignatura, lo cual es recogido por otros autores (Boekhout, Berendsen, Peels, Bolman y Lechner, 2019). Pero en relación a su utilidad, otros autores como Krause, Gulick y Basin (2019) vienen a demostrar que el alumnado con altos índices de soledad no tiene en alta estima esta asignatura, lo cual creemos que está en relación a las actividades o juegos practicados y al verse, a su modo de entender, obligados a colaborar en grupo con los demás.

Y en lo que respecta a la práctica de actividad física en su relación con la funcionalidad familiar queda de manifiesto que en aquellas familias donde la funcionalidad es buena, se practica actividad física y deporte a menudo, aunque sí que es cierto que nuestro estudio también deja de manifiesto que aquellos alumnos que no practican dicha actividad física pueden tener de igual forma una funcionalidad familiar más que aceptable. Esta dualidad en lo que respecta a la relación familia y práctica de actividad física ha sido tratada en otras investigaciones, la cuales defienden que cuando la funcionalidad familiar es buena se practica bastante más actividad física por parte de los componentes de esa familia, tanto a nivel individual como colectivo (Aaltonen, Kaprio, Kujal, Pukkinen, Rose y Silventoinen, 2018), hecho que contrasta (como ya describimos anteriormente) con otras que sostienen que el nivel de funcionalidad familiar no está ligado con los altos índices de práctica deportiva (Blazo y Smith, 2018).

Conviene también resaltar que el alumnado que muestra una mayor valoración de la asignatura y del profesor, así como una empatía adecuada hacia ambos, suele ser el que presenta un funcionalidad familiar bastante alta, y lo mismo ocurre en lo referente a la concordancia en la organización de la misma y en la preferencia por la Educación Física y el Deporte. Estas consideraciones están en consonancia con autores como Moore et

al., (2018) y el resultado de sus trabajos en lo referente a la relación del alumnado con sus profesores.

Por el contrario, los que valoran poco al profesor y a la Educación Física suelen ser los alumnos con disfunciones familiares moderadas, percibiendo también estos últimos dicha asignatura como más dificultosa pero muy útil, lo cual no ocurre en alumnos con funcionalidad familiar alta, quienes tienden a considerar esta asignatura como poco útil en sus vidas, tal y como recogen también otros autores (Mulvey et al., 2019). Aunque no todos los trabajos van dirigidos en esta línea, ya que otros expertos consideran que son precisamente los alumnos con funcionalidad familiar buena los que más valoran la asignatura de Educación Física y por tanto su utilidad. Somos de la opinión de que tanto la utilidad percibida hacia esta asignatura, como su dificultad para el alumnado, no estarán en función del tipo de unidad familiar a la que pertenezcan.

Siguiendo con el estudio de la funcionalidad familiar del alumnado participante en esta investigación, se puede apreciar que aquellos que poseen un alto autoconcepto académico tienden a ser los que viven en familias muy funcionales. Por el contrario, el autoconcepto académico bajo se suele dar sobre todo en alumnos cuyas familias presentan disfunciones graves, coincidiendo todo ello con investigaciones referentes a la soledad en la adolescencia y su relación con el tipo de familia en la que vive el alumno (Iskender, 2018), si bien es cierto que en otros trabajos no se vincula el nivel de autoconcepto con el tipo de familia a la que pertenezca el alumno (Brown, Teufel, Birch y Abrams, 2019). Aunque ni que decir tiene que el respaldo que proporciona al alumno el pertenecer a una familia funcional se hace evidente y se refleja a diario en la escuela.

En lo referente al autoconcepto social, fue en las familias muy funcionales donde se alcanzaron sus mejores resultados, pero en el emocional se obtuvieron en las familias que presentan disfunción moderada, en línea con los resultados obtenidos en otros trabajos (Shulman y Scharf, 2018). Tanto autoconcepto familiar como físico son más altos en alumnos pertenecientes a familias muy funcionales y sus niveles más bajos se corresponden con aquellas familias con disfunción grave, hecho que comparten también otros autores (Haapea, Haverinen, Honkalampi, Kuittinen y Rätty, 2018). No obstante, otras investigaciones apuestan por concepciones distintas, y sí demuestran que el autoconcepto familiar es más alto en alumnos pertenecientes a familias muy

funcionales, pero en lo que respecta al autoconcepto físico no se establece vínculo directo con el tipo de familia a la que pertenece el alumno y sí con el progreso en sus habilidades a través de la práctica deportiva (Rogers, Barnett y Lander, 2018) lo cual viene a coincidir con nuestra opinión al respecto.

En último lugar, pero no por ello menos importante, destacaremos que la simbiosis entre la soledad en el alumnado y la funcionalidad presentada por sus familias resultó ser muy interesante. La soledad emocional predomina sobre todo en aquellos alumnos que pertenecen a familias disfuncionalmente graves, siendo escasa en familias funcionales. Es en los alumnos pertenecientes a este último tipo de familias donde se da una gran evaluación subjetiva de la red social, por el contrario esta es muy baja en aquellos que viven en el seno de una familia con disfunción grave. De igual forma, el alumnado que presenta mayor soledad general es el perteneciente a familias disfuncionalmente graves.

Algunas investigaciones coinciden con lo que se desprende de nuestro estudio (Miranda, Oriol, Amutio y Ortúzar, 2019) pero en otras no queda demostrado que la soledad en el adolescente esté más vinculada a uno u otro tipo de familias, encontrándose niveles altos de soledad en adolescentes pertenecientes a familias funcionales, los cuales dejan ver que su soledad está en relación con la falta de actividades con iguales en horario extraescolar y no tanto con la tipología familiar (Twenge, Spitzburg y Campbell, 2019). Esto último queda justificado si tenemos en cuenta que el alumno pasa gran parte de su jornada fuera del hogar, por lo que no podemos hacer responsable de sus mayores índices de soledad al tipo de familia a la que pertenece, sino que habrá que tener en consideración también las relaciones sociales y actividades que realiza en su día a día.

De las ecuaciones estructurales llevadas a cabo se desprende que el incremento de la dificultad de la Educación Física también aumenta su utilidad, la coherencia en su organización y la empatía hacia el profesor que la imparte (Buchan, Knox, Jones, Tomkinson y Baker, 2019). Se puede afirmar que cuando cada una de estas variables aumenta, también lo hacen las demás, excepto en el caso de la coherencia en la organización de esta asignatura, ya que cuando esta se incrementa, disminuye la utilidad de la misma. Por su parte, se observa que la valoración del la asignatura de EF mejora cuando se incrementa la dificultad de la EF, la coherencia y organización y la empatía con el profesor. Esto último queda avalado también en otros estudios similares

(Hergenroeder, Barone, Kotlarczyk, Perera, Kowalsky y Brach, 2019). No obstante, la valoración de la EF disminuye cuando se incrementa la utilidad de la EF (Barkley, Glickman, Fennell, Kobak, Frank y Farnell, 2019). Del mismo modo la valoración de la asignatura de EF mejora cuando se incrementa la dificultad de la EF, la coherencia y organización y la empatía con el profesor, pero tal y como sostienen otros autores (Zhou, Wang, Rajaram, Britigan y Su, 2019) la valoración de la EF disminuye cuando incrementa la utilidad de la EF. Por último cabe destacar que la preferencia de la EF y el deporte incrementa cuando lo hace la dificultad de la EF, la utilidad de la EF y la empatía con el profesor.

CONCLUSIONES

VII

VII. CONCLUSIONES

Del estudio llevado a cabo se extrajeron las siguientes conclusiones:

- De los adolescentes participantes se aprecia que el predominio de participantes de género masculino sobre el femenino, aunque estando este ligeramente por encima del total. En su mayoría son alumnos pertenecientes a población urbana, seguidos de los de población semiurbana y rural. Y en cuanto a la situación académica, se aprecia como tan solo uno de cada diez de ellos ha repetido alguna vez curso.
- La práctica de actividad física regular está presente en uno de cada tres adolescentes, siendo la modalidad de deporte individual sin contacto la más frecuentada. Por otra parte, se puede apreciar que los adolescentes que practican actividad física, sea cual sea su modalidad, mantienen una actitud positiva hacia la asignatura.
- En este estudio se puede observar que el autoconcepto alcanza sus mayores niveles en la dimensión académica, seguido de la física, social y familiar, siendo la dimensión emocional la menos valorada. Por su parte, en lo referente a la soledad, los mayores índices de esta se alcanzan en su dimensión de la evaluación subjetiva de la red social seguida de la soledad general y la emocional.
- Se comprueba que ocho de cada diez alumnos participantes en esta investigación pertenecen a una familia con funcionalidad buena, siendo muy pocos los que muestran disfunción grave dentro del seno familiar.
- Se observa cómo la modalidad de actividad física más practicada entre las féminas es la de deporte individual sin contacto, siendo la mitad de ellas la que lo practica. Por su parte los chicos muestran mayor predilección por los deportes colectivos sin contacto. También se destaca que son estos últimos los que perciben más dificultad en la Educación Física, no siendo esta variable tan acentuada en las chicas. De la misma forma, la empatía hacia el profesor y la asignatura fue mayor en el sexo

masculino que en el femenino.

- Se observa que el autoconcepto académico en los alumnos es más alto cuando la soledad emocional y la evaluación subjetiva de la red social son más bajas. Por su parte los alumnos que mostraron un alto autoconcepto social mostraron niveles bajos de soledad emocional y general, pero mantienen una alta evaluación subjetiva de la red social. De igual forma, en su dimensión física el autoconcepto de los alumnos resultó ser alto en aquellos que mantenían porcentajes bajos en todas las dimensiones de soledad. Por último conviene también mencionar que el alumnado con un alto autoconcepto familiar no presenta problemas de soledad emocional ni general, mostrando a su vez una alta evaluación subjetiva de la red social.
- Este estudio deja patente que en aquellas familias donde la funcionalidad es buena se practica a menudo actividad física. A su vez, queda también reflejado que el alumnado que muestra una mayor valoración de la asignatura y del profesor, así como una empatía hacia ambos, suele ser el que presenta una funcionalidad familiar bastante alta. Ocurre lo mismo en lo referente a la organización de la asignatura y la preferencia hacia la actividad física y el deporte. Por su parte, aquellos alumnos que valoran poco al profesor y a la Educación Física suelen ser los alumnos con disfunciones familiares moderadas, percibiendo también estos últimos dicha asignatura como más dificultosa pero muy útil, lo cual no ocurre en alumnos con funcionalidad familiar alta.
- Podemos señalar que el modelo utilizado a partir de la base teórica propuesta se ajustó de manera correcta, obteniéndose una adecuada fiabilidad. Del mismo modo, debemos indicar que la práctica de actividad física no es causa del resto de variables que miden el modelo y los resultados nos sugieren que la funcionalidad familiar interviene sobremanera en el autoconcepto y sus dimensiones, al igual que en la soledad mostrada por el alumnado. Se constata que la actitud hacia la actividad física es positiva cuando los niveles de soledad son bajos y cuando existe un adecuado autoconcepto, generándose todo esto en alumnos que proceden en la mayoría de los casos de familias con funcionalidad alta.

- Queda patente gracias al modelo explicativo empleado que el autoconcepto físico alcanza su nivel más alto en aquellos alumnos que practican actividad física sobre aquellos que no lo hacen.

LIMITACIONES

VIII

VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Durante la realización de este estudio se percibieron una serie de limitaciones, las cuales están implícitas en el marco metodológico:

- Al tratarse de un estudio de carácter descriptivo y de corte transversal, en el que fue realizada una única recogida de datos procedente de los cuestionarios realizados por los participantes, hubiese sido interesante contar con igual número de centros en cada uno de los contextos analizados para cada una de las ocho provincias andaluzas (rural, urbano y semiurbano). Esto no fue posible, al no ser las direcciones de algunos centros muy participativas a la hora de colaborar con estos estudios. De haberse logrado, la muestra podría haber sido aún más extensa, quedando mejor representados en ella los tres contextos analizados.
- No se indagó a la hora de conocer las características socioeconómicas de las familias de los participantes en el estudio, las cuales son importantes teniendo en cuenta que estas influirán de manera directa en que los alumnos puedan tener mayor o menor facilidad a la hora de realizar su actividad física preferida.
- La realización de los cuestionarios se llevó a cabo, en la mayoría de los casos, durante las sesiones de Educación Física, por lo que algunas respuestas de los puede que hayan estado influenciadas por el malestar del alumnado por no salir al patio y tener que realizar dicho cuestionario, o por la celeridad de terminarlos para salir al mismo.
- No fue posible estar presentes como investigadores en la administración de todos los cuestionarios, por lo que cabe esperar que algunos de ellos no se hayan realizado de manera continua hasta ser finalizados, e incluso el tiempo dedicado a la realización de los mismos puede que no haya sido el adecuado (en algunos casos poco tiempo y en otros demasiado).

- La muestra no tiene la misma representación en todos los cursos analizados (5º, 6º, 1º y 2º E.S.O), ya que no se ha tenido en cuenta al mismo número de alumnos de cada uno de ellos. De esta forma, puede que existan diferencias en las percepciones físicas y personales, especialmente en lo proveniente de los participantes más jóvenes frente a aquellos que llevan más tiempo practicando actividad física. También por cuestiones de edad biológica, al no ser comparable un alumno de 5º de Primaria con uno de 2º de la ESO en lo que al conocimiento de sí mismo respecta.
- La gran parte de la muestra fue tomada en contexto urbano de capitales de provincia o semiurbanas, y en pocos casos pertenecientes a las zonas más alejadas de la capital. Hubiese sido interesante haber recogido mayor participación en poblaciones rurales poco extensas, evidenciándose con ello la acentuada diversidad cultural de Andalucía, asociada a sus diferentes condiciones geográficas.



PERSPECTIVAS FUTURAS

IX

IX. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación llevada a cabo muestra datos importantes en lo referente a la práctica de actividad física en adolescentes andaluces y su relación con los niveles de autoconcepto y soledad que mostraron. A raíz de todo ello pueden ser consideradas algunas perspectivas futuras de investigación:

- Posibles trabajos futuros que vayan encaminados a mejorar los niveles de autoconcepto y soledad en adolescentes, mediante la realización de actividad física y deporte que más se adapte a sus intereses y al contexto en el que vive.
- Podría ser interesante el diseñar y poder aplicar de manera práctica una serie de actividades motivadoras desde el área de Educación Física mediante las cuales se logren objetivos en grupo fortaleciendo con ello el autoconcepto y disminuyendo las tasas de soledad a estas edades, y siendo también un referente en lo que respecta a conocer las preferencias deportivas de los alumnos y alumnas.
- Considerando las amplias posibilidades geográficas que ofrece nuestra comunidad autónoma andaluza y también nuestro país, resultaría interesante el poder abarcar este tipo de estudios considerando el mayor número de zonas posibles para de esta manera poder comparar en función de las características geográficas que se dan en ellas (zonas de montaña, costa...)
- En lo que respecta a las modalidades de actividad física practicada se podría cuestionar en futuros estudios si realmente el alumno practica la actividad física o deporte que más le gusta o el que le resulta más cómodo practicar en función de la zona geográfica en la que vive.
- Con este tipo de estudios se logra conocer la conexión existente entre la práctica de actividad física en la escuela y el deporte fuera de ella. Por ello, consideramos de

gran importancia el poder extrapolar los resultados obtenidos a las instituciones donde el alumno acude por las tardes para proseguir practicando deporte y de esta manera poder cooperar para atajar problemas como el de la soledad en adolescente o el bajo autoconcepto.

- Convendría llevar a cabo estudios referentes a la práctica de actividad física en adolescentes, siguiendo las pautas de la UNESCO en lo concerniente al desarrollo de la persona a nivel individual, social y en la prevención de problemas de salud física y mental.

BIBLIOGRAFÍA

X

X. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Alberti, R. y Emmons, M. (1978). *Your perfect right: A guide to assertive behaviour*. California. Impact
- Almagro, S., Dueñas, S. y Tercedor, P. (2016). Actividad física y depresión: revisión sistemática. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(54), 377- 392.
- Almeida, T. y Sampaio, F. M. (2007). Stress e suporte social em familiares de pessoas com paralisia cerebral. *Psicologia, Saúde y Doenças*, 8(1), 145-151.
- Alsaker, F. (1997). *El als de Pubertät Belastung. ¿El und más amable el heute de Jugendliche: el belastet-el überbelastet?.* Zürich: Rüegger.
- Alsaker, F. D. y Flammer, A. (2003). *Púber Maturation. Adolescence: The European Perspective*. Brussels Psychology Press, In Press.
- Alvarado, M., Madhuvanti, M. y Guell, C. (2015). Barriers and facilitators to physical activity amongst overweight and obese women in an Afro-Caribbean population: A qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 97-109.
- Alvariñas, M., Fernández, M. A., y López, C. (2009). Actividad Física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Álvaro, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez Miguel, P. A., Gómez, F. R., y García Calvo, T. (2009). Teoría de autodeterminación y comportamientos prosociales en jóvenes jugadores de fútbol. *Apunts: Educación física y deporte*, 1(103), 31-37.
- Amezcuá, J. A y Membrilla, M (2016). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología 2000*, 16.

- Amezcuá, J. A. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5(1), 1-6.
- Amezcuá, J. y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251.
- Antognoli, P. (2000). Adolescent Loneliness: Testing a Predictive Model. *Journal of Theory Construction y Testing*, 4(1), 7-13.
- Aquesolo, J.A. (1992) *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Unisport.
- Arancibia, V. y Álvarez, M. I. (2011). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Psykhé*, 3(2), 131-143.
- Aries, P. (1962). *The discovery of childhood*. New York: A división of Ramdon House.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480
- Arpini, D. M. y Quintana, A. M. (2003). Identidade, família e relações sociais em adolescentes de grupos populares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 20(1), 27-36.
- Arriscado, D., Cofre, C, Knox, E., Muros, J.J y Zurita, F. (2017). Mediterranean diet adherence is associated with lifestyle, physical fitness, and mental
- Arruza, J.A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S. y Cecchini, J.A. (2008). Repercusiones de la duración de la Actividad Físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(30), 171-183.
- Aşçı, F. (2003). The effects of physical fitness training on trait anxiety and physical self-concept of female university students. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 255-264.
- Astorga, C. M., Litago, J. D. U., Manga, D. y Silva, M. J. F. (2018). La soledad percibida y su asociación con tipos de personalidad en adolescentes españoles. *Revista argentina de clínica psicológica*, 27(1), 44-52.
- Aunola, K., Sorkkila, M., Viljaranta, J., Tolvanen, A., y Ryba, T. V. (2018). The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes' symptoms of

school and sport burnout during the transition to upper secondary school. *Journal of adolescence*, 69, 140-149.

Ayllin, P., Williams, S. y Bottle, A. (2005). Obesity and type 2 diabetes in children, 1996-7 to 2003-4. *British Medical Journal*, 331, 1167.

B

Babbie, E. (2000). *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth.

Bagherniya, M., Mostafavi, F., Sharma, M., Maracy, M. R., Allipour, R., Ranjbar, G. y Keshavarz, S. A. (2018). Assessment of the efficacy of physical activity level and lifestyle behavior interventions applying social cognitive theory for overweight and obese girl adolescents. *Journal of research in health sciences*, 18(2), 32-43.

Baghurst, T., Bounds, E., Boolani, A. y Betts, N. (2018). Comparison between perceived and actual physical activity of physical education teacher education students. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 9(3).

Baile, J. I. (2002). *Diseño, construcción y validación de una escala de insatisfacción corporal para adolescentes*. Tesis Doctoral. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Bakan, D. (1972). Stimulus/Response-Psychology Can Now Kick Science Habit. *Psychology Today*, 5(10), 26.

Balaguer, I. y Pastor, Y. (2001). Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media. *Psicología Online*. Obtenido el 6 de Octubre de 2006 desde <http://www.psicologia-online.com>.

Balaguer, I., Pastor, Y. y Moreno, Y. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*, 26, 33-56.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Engliwood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

Baptista, M. N. (2004). Psicoterapias cognitivo-comportamental e cognitiva: aspectos teóricos e terapêuticos no manejo da depressão e suicídio. En M. N. Baptista (Org.), *Suicídio e depressão: atualizações* (pp. 161-176). Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

- Baptista, N. y Oliveira, A. (2004). Sintomatología de depressão e suporte familiar em adolescentes: um estudo de correlação. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 3(14), 58-67.
- Barkley, J. E., Glickman, E., Fennell, C., Kobak, M., Frank, M., y Farnell, G. (2019). The validity of the commercially-available, low-cost, wrist-worn Movband accelerometer during treadmill exercise and free-living physical activity. *Journal of sports sciences*, 37(7), 735-740.
- Barrios, A. (2005). Autoconcepto y características familiares de niños resilientes con discapacidad. El caso de una población del Caribe colombiano. *Investigación y Desarrollo*, 1(5), 108-127.
- Barrios, K. (2003). Revista: Selecciones. Artículo; *Adolescentes de las calles*. (Edición 1158). Página 7.
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Gunter, K. B. y MacDonald, M. (2018). Open-skilled sport, sport intensity, executive function, and academic achievement in grade school children. *Early Education and Development*, 29(7), 939-955.
- Bellón, J. A., Delgado, A., Luna, J. D. y Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-familiar. *Atención Primaria*, 18(6), 289-96.
- Berger, G. y Berger, P. (1983). *The war over the family: Capturing the middle Ground*. New York: Anchor Books.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K. y Shaikh, S. (2004). Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The qualitative report*, 9(3), 483-499.
- Bernal, I.R. (2006). Influencia de la autoestima en la mejora de la resistencia en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 6 (23), 131-137.
- Berndt, T. y Burgy, L. (1996). Social self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 171- 209). New York: John Wiley.
- Biddle, S. J. y Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity determinants, well-being and interventions*. Routledge: London.
- Bilsker, D. y Marcia, J. (1991). Adaptive regression and ego identity. *Journal of Adolescence*, 14(1), 75-84.

- Bishop, R. (2000). More than meets the eye: an exploration of literature related to the mass media's role in encouraging changes in body image en *Communication yearbook*, 23, 271- 303.
- Blazo, J. A., y Smith, A. L. (2018). A systematic review of siblings and physical activity experiences. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 122-159.
- Blyth, E., y Milner, J. (2018). *Social Work with Children: the educational perspective*. London: Routledge.
- Boekhout, J. M., Berendsen, B. A., Peels, D. A., Bolman, C. A. y Lechner, L. (2019). Physical Impairments Disrupt the Association Between Physical Activity and Loneliness: A Longitudinal Study. *Journal of aging and physical activity*, 12(2) 1-34.
- Boersma, F., y Chapman, J. (1985). *Manual of the Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton, Canada: University of Alberta.
- Bracken, B. (1992). *The Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- Borges, A., Prieto, P., Ricchetti, G., Hernández, C. y Rodríguez, E. (2008). Cross validity of the UCLA Loneliness Scale factorization. *Psicothema*, 20(4), 924-927.
- Bowles, R., Chróinín, D. N. y Murtagh, E. (2019). Attaining the Active School Flag: How physical activity provision can be enhanced in Irish primary schools. *European Physical Education Review*, 25(1), 76-88.
- Bracht, V. (2018). *Epistemología de la Educación Física: principales interrogantes y desafíos*. *Unidad Pedagógica Internacional*, 12(2), 363-365.
- Bracken, B. (1992). *The Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Brage, D., y Meredith W. (1994). A causal model of adolescent depression. 128 (4): 455-68.
- Bretón, S., Cepero, M., y Zurita, F. (2017). Análisis de los constructos de autoconcepto y resiliencia, en jugadoras de baloncesto de categoría cadete. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 127-132.
- Bretón, S., Zurita, F., y Cepero, M. (2016). La resiliencia como factor determinante en el deportivo. Revisión Bibliográfica. *E-Balonmano. Revista de Ciencias del Deporte*, 12(2), 79-88.

- Brian, A., De Meester, A., Klavina, A., Irwin, J. M., Taunton, S., Pennell, A., y Lieberman, L. J. (2019). Exploring Children/Adolescents With Visual Impairments' Physical Literacy: A Preliminary Investigation of Autonomous Motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 1-7.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brookover, M., Thomas, S. y Patterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, 37, 271-278.
- Brown, R. (2005) An analysis of loneliness as a concept of important for dying persons. *The essential concepts of nursing*. First Edition. Elsevier, p 232.
- Brown, S. L., Teufel, J., Birch, D. A., y Abrams, T. E. (2019). Family meals and adolescent perceptions of parent-child connectedness. *Journal of Family Studies*, 25(1), 34-45.
- Bruch, H. (1962). Perceptual and conceptual disturbances in anorexia nervosa. *Psychosomatic Medicine*, 24, 187-194.
- Bruchon, M. (1992). *Psicología del cuerpo*. Barcelona: Ed. Herder.
- Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's attraction to physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14(1), 59-77.
- Buchan, D. S., Knox, G., Jones, A. M., Tomkinson, G. R., y Baker, J. S. (2019). Utility of international normative 20 m shuttle run values for identifying youth at increased cardiometabolic risk. *Journal of sports sciences*, 37(5), 507-514.
- Buchanan, C. M. (1991). Pubertal development, assessment of. En R. M. Lerner; A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (875-883). New York: Garland publishing.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 192-200.
- Bùi, T. T. (2019). *A study on Second year English major students' difficulties in listening comprehension skills at HPU* (Tesis Doctoral dissertation, 27-38.

- Burke, S. M., Vanderloo, L. M., Gaston, A., Pearson, E. S. y Tucker, P. (2015). An examination of self-reported physical activity and physical activity self-efficacy among children with obesity: Findings from the Children's Health and Activity Modification Program (CHAMP) pilot study. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28(1), 212-218.
- Burns, R. D., Pfladderer, C. D., y Brusseau, T. A. (2019). Active Transport, Not Device Use, Associates with Self-Reported School Week Physical Activity in Adolescents. *Behavioral Sciences*, 9(3), 32-44.
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life-span. Issues and instrumentation*. Washington:APA.
- Byrne, B. y Gavin, D. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 215-228.
- Byrne, B. y Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, y Stanton (1976) model. *Journal of Personality & Social Psychology*, 70(3), 599-613.

C

- Carbajal, N, y García, E.R. (2014). *Relaciones intrafamiliares en las adolescentes embarazadas de la unidad de medicina familiar*. IMSS Nezahualcóyotl. Venezuela.
- Carballo, J. L., Marín, M., Jáuregui, V., García, G., Espada, J., Orgilés, M. y Piqueras, J. A. (2013). Consumo excesivo de alcohol y rendimiento cognitivo en estudiantes de secundaria de la provincia de Alicante. *Health and Addictions: Salud y drogas*, 13(2), 157-163.
- Carcioppo, J. T, Hawkley, L. C., y Berntson, G. G. (2003). The anatomy of loneliness. *Current Directions in Psychological Science*; 12(3), 71-74.
- Carpenito, L. (2003). *Diagnósticos de enfermería para la práctica clínica*. 9 edición. McGrawHill-Iteramericana.
- Carretero, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideración sobre la selección de test en la investigación

- psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Carrillo, M. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Carvalho, I.M. y Almeida, P.H. (2003). Família e proteção social. *São Paulo em Perspectiva*, 17(2), 109-122.
- Cash, T. F. (1990). *The Body Image Workbook: an 8- step Program for Learning to Like your Looks*. Oakland, CA: New Harbinger Publications
- Cash, T. F. y Brown, T. A. (1987). Body image in anorexia nervosa and bulimia nervosa: A review of the literature. *Behavior modification*, 11(4), 487-521.
- Castañeda, C. y Campos, M.C. (2012). Motivación de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla) hacia la práctica de actividad físico-deportiva. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 57-61.
- Castillo, B. (2008). Ansiedad, Depresión y Calidad de Vida en el paciente obeso. *Acta Medica Grupo Ángeles*, 4, 147-153.
- Castillo, C., Balaguer, I., Duda, J. y García, M. L. (2004) Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 505-515.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Madrid:
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2004). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 37-5.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Castro, M., Zurita, F., y Chacón, C. (2019). Clima motivacional en deportistas en función de la modalidad deportiva. *Sport TK: revista euroamericana de ciencias del deporte*, 8(1), 31-38.
- Castro, M., Zurita, F., García, E., y Chacón, R. (2019). Motivational Climate towards the Practice of Physical Activity, Self-Concept, and Healthy Factors in the School Environment. *Sustainability*, 11(4), 999.

- Castro, M., Zurita, F., Ramírez, I., Puertas, P., González, G., y Ubago, J. L. (2019). *Niveles de autoconcepto y su relación con el uso de videojuegos en escolares de tercer ciclo de primaria. Journal of Sport & Health Research, 11(1), 7-13.*
- Castro, R. (2013). *Diferencias de personalidad, autoconcepto, ansiedad y trastornos de alimentación en deportistas de musculación: patrones psicológicos asociados a la vigorexia.* Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.
- Castro, R., Campero, L. y Hernández, B. (1997). La investigación sobre apoyo social en salud: situación actual y nuevos desafíos. *Revista de Saúde Pública, 31(4), 425-435.*
- Castro, M. (2014). *Relación entre obesidad, uso de videojuegos y comportamientos sedentarios en una población escolar y universitaria.* Trabajo Fin de Master: Universidad de Granada.
- Castro, M., Zurita, F., Martínez, A., Chacón, R., y Espejo, 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.*
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention, 20(2), 183-192.*
- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial, 8(3), 369-383.*
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica, 15(1), 21-34.*
- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema, 20(3), 389-395.*
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101, 275-290.*
- Cecchini, J.A., Méndez, A., y Muñiz, J. (2002). Motives for practicing sport in Spanish schoolchildren. *Psicothema, 3(14), 523-531.*
- Chen, Y., Holahan, C., y Li, X. (2018). Loneliness, physical activity, and self-rated health in middle-aged and older adults. *Innovation in Aging, 2(1), 967-1012.*

- Cheng, H. y Furnham, A. (2002). Personality, peer, relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327-339.
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Song, Y. G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107-118.
- Chohan, B. I. (2018). The Impact of Academic Failure on the Self-Concept of Elementary Grade Students. *Bulletin of Education and Research*, 40(2). 48-59.
- Christiansen, L. B., Lund, P., Brondeel, R., Smedegaard, S., Holt, A. D., y Skovgaard, T. (2018). Improving children's physical self-perception through a school-based physical activity intervention: The Move for Well-being in School study. *Mental Health and Physical Activity*, 14, 31-38.
- Clark, P. C. y Dunbar, S. B. (2003). Preliminary reliability and validity of a family care climate questionnaire for heart failure. *Families, systems y Health*, 21(2), 281-291.
- Clavo, A.J., González, R. y Martorell, M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- Clayton, R. R. (1992). *Transitions in drug use: Risk and protective factors*. En M. Glanz y R. Pickens (Eds.), *Vulnerability to drug abuse* (pp. 15-51). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cocca, A., Liukkonen, J., Mayorga, D. y Viciano, J. (2014) Health-related physical activity levels in Spanish youth and Young adults. *Perceptual and Motor Skills*, 118(1), 247-60. doi: 10.2466/10.06.PMS.118k16w1.
- Coe, S., Teasdale, D., y Wickham, D. (1992). *More than a game*. London: BBC Books.
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Contreras, O. R., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.

- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cordero, M., Piñero, A., Vilar, N., García, J., Verazaluce, J. y García, I. (2014). Programas de actividad física para reducir sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes: revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 30(4), 727-740.
- Costa, M. y López, E. (2000). *Educación para la salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Madrid: Pirámide.
- Covington, M. V. (1983). Motivated cognitions. En S. G. Paris, G. M. Olson y H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp.139-164). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Craven, L. (2008). Perfil psicopatológico en una muestra de adolescentes. *Interpsiquis*, 2, 1-14.
- Crespo, J. J., Delgado, J. L., Blanco, O. y Aldecoa, S. (2014). Guía básica de detección del sedentarismo y recomendaciones de actividad física en atención primaria. *Atención Primaria*. 65(8), 78-99.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., y Meltzoff, A. N. (2018). Self- concepts, self- esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child development*, 89(4), 1099-1109.

D

- Damiano, R. S ., Yager, Z., y McLean, S. (2018). Achieving body confidence for young children: Development and pilot study of a universal teacher-led body image and weight stigma program for early primary school children. *Eating disorders*. 26 (1), 1-18.
- Damon, V. y Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child development*, 53, 841-864.
- Dávila, Ó., Ghiardo, F., y Medrano, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.
- De Jong, J. (1987). Developing and testing a model of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 119-128.

- De Longhi, A. L., Martínez, S., Solbes, J., y González, E. M. (2018). ¿Cursar un posgrado en educación en ciencias mejora la enseñanza?. *Tecné Episteme y Didaxis TED*, (44), 18-27.
- Del Val, J. (1994). *El desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delgado, B., Inglés, C. J., y García, J. (2014). Ansiedad Social y Dimensiones de la Personalidad en Adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 46(1), 81-92.
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M., y Fang, X. (2018). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China: the mediating role of teacher-student relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 15-31.
- Deutsch, M., y Krauss, R.M. (1970). *Teorías en psicología social*. México: Paidós.
- Devicic, S., Sekulic, D., Ban, D., Kutlesa, Z., Rodek, J., y Sajber, D. (2018). Evidencing protective and risk factors for harmful alcohol drinking in adolescence: a prospective analysis of sport-participation and scholastic-achievement in older adolescents from Croatia. *International journal of environmental research and public health*, 15(5), 986.
- Devrilmez, E., y Dervent, F. (2019). The Examination of Physical Education and Sport Students' Depth of Content Knowledge. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, 11(1), 12-17.
- Dieppa, M., Machargo, J., Lujan, I., y Guillén, F. (2008). Autoconcepto general y físico en jóvenes españoles y brasileños que practican actividad física versus no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 17 (2), 221-239.
- Dillon, A., Timulak, L., y Greenberg, L. S. (2018). Transforming core emotional pain in a course of emotion-focused therapy for depression: A case study. *Psychotherapy research: Journal of the Society for Psychotherapy*. 28(3), 406-422
- Do Vale, F. Q., de Oliveira, D. V., Nascimento, J., Vieira, L. F., Granja, C. L., y Pereira, V. R. (2018). Perception of comparative competence in children practicing collective sports activities. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, 22(3), 165-169.
- Dolto, F. (1984). *La causa de los adolescentes*. Edit. Seix Barral. Bs. As.
- Drobnic, F., García, A., Roig, M. y Gabaldón, S. (2013). La actividad física mejora el aprendizaje y el rendimiento escolar. Los beneficios del ejercicio en la salud

integral del niño a nivel físico, mental y en la generación de valores. *Cuadernos Faros*, 7, 5-29.

Duke, P., Ritter, P. L., Dornbusch, S. M., Gross, R. T. y Carlsmith, J. M. (1985). The effects of pubertal timing on body image, school behavior, and deviance. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 227-235.

E

Echevarría, A. y López, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo? Inteligencia Emocional y la percepción del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.

Eichorn, D. H. (1975). Asynchronizations in adolescent development. En S. E. Dragastin, y G. H. Elder Jr (Eds.), *Adolescence in the life cycle: Psychological change and social context* (pp. 81-96). Washington, DC: Hemisphere.

Eizenberg, E. (2019). Patterns of self-organization in the context of urban planning: Reconsidering venues of participation. *Planning Theory*, 18(1), 40-57.

Ellmer, E. M., y Rynne, S. B. (2018). Professionalisation of action sports in Australia. *Sport in Society*, 11(2), 1-16.

Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Madris: Paidós.

Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological*, 1, 18-164.

Escartí, A. (2002). La teoría cognitiva social en el estudio de la práctica del ejercicio: El rol de la Autoeficacia. En J.A. Arruza (ed.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo*. Donosti: Universidad del País Vasco (EHU/UPV).

Escriva, G., Tessier, D., Ntoumanis, N., y Sarrazin, P. (2018). Need-supportive professional development in elementary school physical education: Effects of a cluster-randomized control trial on teachers' motivating style and student physical activity. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(2), 218.

Esnaola, I. (2005). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el deporte practicado. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 80, 5-12.

Esnaola, I. (2005). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itakunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Tesis Doctoral: Universidad del País Vasco.

- Esnaola, I., Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Espejo, T., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Martínez, A., y Pérez, A. (2018). Actividad física y autoconcepto: dos factores de estudio en adolescentes de zona rural. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 13(2), 203-210.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473.
- Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado en el segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de Alicante*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Exposito, F., y Moya, M.C. (1994). *Percepción de personas*. En J.F. Morales et al., *Psicología Social*. Madrid: McGraw Hill.

F

- Faber, G., Drexler, H., Stappert, A., y Eichhorn, J. (2018). Education science students' statistics anxiety: Developing and analyzing a scale for measuring their worry, avoidance, and emotionality cognitions. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 7(3), 248-285.
- Falco, L. D., y Summers, J. J. (2019). Improving career decision self-efficacy and STEM self-efficacy in high school girls: Evaluation of an intervention. *Journal of Career Development*, 46(1), 62-76.
- Fanjul, C. (2007). *La apariencia y características físicas de los modelos publicitarios: códigos no verbales de la realidad en el discurso publicitario, como factor de influencia social mediática en la vigorexia masculina*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I.

- 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.
- Feldman, D. B., Einav, M., y Margalit, M. (2018). Does family cohesion predict Children's effort? The mediating roles of sense of coherence, Hope, and loneliness. *The Journal of psychology*, 152(5), 276-289.
- Felix, S. F., y Vivas, M. M. (2018). *¿Promueve la Escuela Rural una Educación Física cooperativa?: un estudio de caso*. XI Congreso Internacional de actividades.125.
- Ferguson, G. M., y Dimitrova, R. (2019). Behavioral and academic adjustment of remotely acculturating adolescents in urban Jamaica. *New directions for child and adolescent development*, 14(4), 18-46.
- Ferkins, L., y Shilbury, D., O'Boyle, I. (2018). Leadership in governance: Exploring collective board leadership in sport governance systems. *Sport Management Review*, 21(3), 221-231.
- Fernández, A. (2010). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: dimensiones, medida y relaciones*. Tesis Doctoral: Universidad del País Vasco.
- Fernández, A. y Rodríguez, A. (2007). Autoconcepto: Social, físico y general. *INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 217-228.
- Fernández, J.M. (2012). *La actividad física en los jóvenes de Santiago de Compostela*. Tesis Doctoral: Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández, L., y Fernández, J. (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Retos*, 35, 381-386.
- Fernández, O., Ramos, E., Palacios, E. G., y Rodríguez, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y media: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*, 5(2), 75-82.
- Fernández, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression Among Adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fernández, P., Alcalde, R. y Ramos, N. (1999): The influence of emotion intelligence on the emotional adjustment in high-school students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439(1-2), 119-123.

- Fierro, A. (1991). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 12(45), 85-107.
- Finkelstein, J. W. (1980). The endocrinology of adolescence. *Clínicas Pediátricas de América del Norte*, 27,53-69.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477-506.
- Fitts, W. (1965). *Tennessee Self Concept Scale. Manual*. Nashville, TN: Counsellor Recording and Test.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology*, 50(1), 21-45.
- Foster, C., Moore, J. B., Singletary, C. R., y Skelton, J. A. (2018). Physical activity and family- based obesity treatment: a review of expert recommendations on physical activity in youth. *Clinical obesity*, 8(1), 68-79.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R. y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Franzoi, S. L. y Shields, S. A. (1984). The Body Esteem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48(2), 173-178.
- Fregoso, O.A., López, J., Navarro, G. y Valadez, M.D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89-102.
- Fresno, C. (2007). Sobre la necesidad de una alfabetización digital y en información en una sociedad globalizada. *Acimed*, 15(4), 1-5.
- Freud, A. (1946). *The psycho-analytical treatment of children*. Oxford: Imago Publishing.
- Freud, S. (1923). Neurosis and Psychosis. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIX (1923–1925): The Ego and the Id and Other Works*, 147-154.
- Frey, K. S. y Ruble, D.N. (1985). What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 550-562.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Fuentes, F. (1992). El desarrollo social de los niños y la actividad física. *Infancia y sociedad*, 13, 17-24.

Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.

Fuentes, P. A. (2014). Estado de salud percibido, autoconcepto físico y metas personales en mujeres físicamente activas. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.

G

Gabelko, A. (2005). *Manual de psicopatología clínica*. España: Paidós.

Gabelko, N. H. (1997). *Age and gender differences in global, academic, social, and athletic self-concepts in academically talented students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago.

Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.

Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez, V., Maganto, C., Bermaras, E. y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31, 123-133.

Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.

Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.

García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.

García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.

García, F. y Musitu, G. (2009). *Manual del AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones S.A.

García, J. F., Tejero, C. M., Esteban, I., y Veiga, Ó. L. (2019) Bajos niveles de disfrute, autoeficacia motriz y actividad física: mayor posibilidad de suspender en educación física. *Retos*, 36, 58-63.

- García, P. S., y González, V. B. (2019). Niveles de actividad física y sedentarismo en escolares de 3º y 4º de educación primaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 56, 119-131.
- García, R., y Jiménez, C. (2019). Relación entre repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación: Las aportaciones de PISA. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 17(3), 54-61.
- García, V. G. (2019). *Una aproximación a la deserción escolar en un programa de psicología en modalidad virtual*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Morelos.
- García, X., Molinero, O., Ruíz, R., Salguero, A., de la Vega, R., y Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 83-98.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 359-374.
- García, M. y Mestre, J.A. (2002). *Los hábitos deportivos de la población de Valencia*. Valencia: Fundación Deportiva Municipal.
- Garnefski, N., Teerds, J. Kraaij, V., Legerstee, T. y Van Den Kommer, T. (2004): Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36, 267-276.
- Garner, D.M. y Garfinkel, P.E. (1981). Body image in anorexia nervosa: measurements, theory and clinical implications. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 11, 263-284.
- Garuz, M. C. M. (2015). Estilos de vida saludables de adolescentes acogidos en familia extensa. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4). 87-96.
- Gazelle, H. y Ladd, G.W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.
- Gelles, R.J. (1995). *Contemporary families. A sociological view*. California: Sage.
- Giano, Z., Hubach, R. D., Deboy, K., Meyers, H., Currin, J. M., y Wheeler, D. L. (2019). A comparative analysis of rural and urban MSM depressive symptomology: the mediating effects of loneliness. *Psychology & Sexuality*, 45(2), 1-12.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gifford, M.E., y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

- Gil, P., Prieto, A., Dos Santos, S. A., Serra, J., Jurado, M. A. y Díaz, A. (2019). Hábitos y comportamientos relacionados con la salud en adolescentes durante su tiempo libre. *Anales de Psicología*, 35(1), 140-147.
- Gimeno, F., Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lacambra, D., París, F. y Ortiz, P. (2011). *El programa multicomponente "juguemos limpio en el deporte base: Desarrollo y aportaciones en la década de 2000-2010"*. II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar, Vitoria-Gasteiz.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2008). *Destructive emotions: A scientific dialogue with the Dalai Lama*. New York: Random House LLC.
- González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, el rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- González, L., Castillo, I., y Balaguer, I. (2019). Análisis del papel de la resiliencia y de las necesidades psicológicas básicas como antecedentes de las experiencias de diversión y aburrimiento en el deporte femenino. *Revista de Psicodidáctica*. 24(2), 231-248.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- González, M. D., Leal, D., Segovia, C. y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: Una relación que favorece el logro académico. *Psykhe (Santiago)*, 21(1), 37-53.
- González, R., Mendiri, P. y Arias, A. (2014). Una aproximación a las variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(2), 223-235.
- González, A., Martínez, A., Moreno, R., Muros, J.J., Viciano y Zurita, F. (2017). Revisión conceptual de la conexión entre inteligencia emocional y autoconcepto físico. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 7(1), 139-144.
- González, S. y Pastor, J.C. (2005). Revisión teórica y aplicación de un programa de enseñanza de valores a través del deporte educativo. En actas del I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física. Universidad de Jaén.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apuntes, Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.

- Goñi, A., Ruiz de Azua, S. y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: EOS.
- Goñi, E. (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. País Vasco. *Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua*.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2008). El autoconcepto. En A. Goni (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 23-58). Madrid: Pirámide.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2004). Personal and situational determinants of relationship-specific perceptions of social support. *Social Behavior and Personality*, 32(5), 459-476.
- Grant, J.R. y Cash, T.F. (1995). Cognitive-behavioral body image therapy: comparative efficacy of groups and modest-contact treatments. *Behavior Therapy*, 26, 69-84.
- Grau, M. P., y Camacho, M. J. (2018). La voz del futuro profesorado de Educación Primaria sobre sus experiencias previas en Educación Física: de los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 433-452.
- Gretton, T. W. (2018). Developing the Hidden Dimension: Coaching Tips to Assist Adolescent Athletes' Pre-Performance Preparation. *Strategies*, 31(1), 48-50.
- Griffin, N, Chassin, L y Young, R.D (1981). Measurement of global self-concept versus multiple role-specific self-concepts in adolescents, *Adolescence*, 16(61), 49-56.
- Griffin, P., y Placek, J. H. (1983). *Fair play in the gym: Race and sex equity in physical education*. Network, Incorporated.
- Grogan, S. (2017). *Body Image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. (3ª ed). New York, NY: Routledge.
- Güil, R. y Gil, P. (2007). Inteligencia Emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En Maestre y Fernández-Berrocal (coords), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 189-209). Madrid: Pirámide.
- Guilford, J. (1969). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guillamón, A. R., García, E. y Carrillo, P. J. (2019). Relación entre capacidad aeróbica y el nivel de atención en escolares de primaria (Relationship between aerobic capacity and level of attention in primary school children). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 36-41.

- Gutiérrez, M., y Clemente, A. (1993). Autoconcepto y conducta prosocial en la adolescencia temprana: bases para la intervención. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 39-48.
- Gutiérrez, E. y Aneiros, R. (1999). Toxicomanías y adolescencia: *Realidades*: 8(7), 34-66.

H

- Haapea, I., Haverinen, K., Honkalampi, K., Kuittinen, M., y Rätty, H. (2018). The factor structure and reliability of the short form of the physical self-description questionnaire in a finnish adolescent athlete sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(5), 488-504.
- Habermas, J. (1982). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hlinka, K. R. (2017). Tailoring retention theories to meet the needs of rural Appalachian community college students. *Community college review*, 45(2), 144-164.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, its Psychology and its relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Nueva York: Appleton.
- Halstead, M. E., Walter, K. D., y Moffatt, K. (2018). Sport-related concussion in children and adolescents. *Pediatrics*, 142(6), e20183074.
- Haltiwanger, J. (1989). *Behavioral Referents of Presented Self- Esteem in Young Children*. Paper presented at the meeting of the society for research in child development, Kansas City, MO.
- Hansford, B. C. y Hattie, J. (1982). The relationship between self and achievement/Performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1),123-142.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). Denver, C.O.: University
- Harter, S. (1990). *Self and identity development*. New York: Guilford.
- Harter, S. (1999), *The construction of the self*. New York: Guilford Press.

- Harter, S. (2006). The development of self-esteem. *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*, 144-150.
- Harter, S. y Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hartshorne, T. S. (1993). Psychometric properties and confirmatory factor analysis of the UCLA Loneliness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 61(1), 182-195.
- Hasibuan, I. Z. (2019). The Use Of Think Pair Share Strategy To Improve Students' Speaking Ability. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 24-29.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental task and education*. Nueva York: Mc Kay.
- Hawley, P. H. y Vaughn, B. E. (2003). Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 239-242.
- Heil, J. (1993). *Psychology of Sport Injury*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Heinrich, LM y Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: a literature review. *Clin PsyChol Review*. 26(6): 695-718.
- Hellín, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Hellison, D. R. (1995). Teaching responsibility through physical activity. *Teaching responsibility through physical activity*. 12(78), 15-56.
- Hellison, D. R. (2018). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Windsor: Human Kinetics.
- Hellison, D., y Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Helmreich, R., Stapp, J. y Ervin, C. (1974). The Texas Social Behavior Inventory (TSBI): An objective measure of self-esteem or social competence. *Journal Supplement Abstract Service Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 4(79), 13-26.
- Hergenroeder, A. L., Barone, B., Kotlarczyk, M. P., Perera, S., Kowalsky, R. J., y Brach, J. S. (2019). Accuracy and Acceptability of Commercial-Grade Physical Activity Monitors in Older Adults. *Journal of aging and physical activity*, 27(2), 222-229.
- Hernández, J. G., y Gil, N. A. (2019). Relación de los rasgos de personalidad y la actividad física con la depresión en adolescentes. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 29-35.

- Hernández, J. L. (2004). *Teoría curricular y Didáctica de la Educación Física*. En Fraile, A. (Coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández, A. (2002). Imágenes mentales en el deporte, en J. Dosil (ed.), *Psicología y rendimiento deportivo*. Ourense: Gersam.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hill, W. G. y Donatelle, R. J. (2005). The impact of gender role conflict on multidimensional social support in older men. *International Journal of Men's Health*, 4(3), 267-276.
- Hills, A. P., King, N. A. y Armstrong, T. P. (2007). The contribution of physical activity and sedentary behaviours to the growth and development of children and adolescents. *Sports Medicine*, 37(6), 533-545.
- Hirsch, O., Chavanon, M., Riechmann, E. (2018). Emotional dysregulation is a primary symptom in adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of affective disorders*, 232, 41-47.
- Hoare, C. H. (1991). Psychosocial identity development and cultural others. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 45-53.
- Holmen K, Ericsson K, Andersson L, Winblad B. (1992). Loneliness among elderly people living in stockholm: a population study. *Journal of Advanced Nursing*, 17 (1), 43- 51.
- Hong, X., Li, J., Xu, F., Ah-Tse, L., Liang, Y., Wang, Z., Tak-Sun, Y. I., y Griffiths, S. (2009). Physical activity inversely associated with the presence of depression among urban adolescents in regional China. *BMC Public Health* 9, 148-159.
- Hopkins, D. (1982). Juego de enemigos. *Allpanchis*, 20(17), 167-187.
- Hoza, B., Bukowski, W. M. y Beery, S. (2000). Assessing peer network and dyadic loneliness. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 119-128.
- Hsu, C. C., Huang, W., y Lee, J. (2019). Research on the Motivation and Attitude of College students' Physical Education in Taiwan. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 8(1), 95-109.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrel, P. y Woods, K. (2007): Emotional intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.

I

- Iglesias, B., Olaya, I. y Gómez, M.J. (2015). Prevalencia de realización y prescripción de ejercicio físico en pacientes diagnosticados de ansiedad y depresión. *Atención Primaria*, 47(7), 428–437.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescence*. París, P.U.F. Traducido al Castellano M. T. Cevasco: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Ireland, J. L. y Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(4), 298-312.
- Iskender, M. (2018). Investigation of the Effects of Social Self-Confidence, Social Loneliness and Family Emotional Loneliness Variables on Internet Addiction. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 1-10.
- Izquierdo, M., Ibañez, J., Gorostiaga, E.M., Garrues, M., Zúñiga, A., y Antón, A. (2013) Maximal strength and power characteristics in isometric and dynamic actions of the upper and lower extremities in middle-aged and older men. *Acta Physiol Scand*, 167(1), 57-68.

J

- James, A. C. y Javaloyes, A. M. (2001). Practitioner review: The treatment of bipolar disorder in children and adolescents. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(4), 439-449.
- James, W. (1890). *Principies of Psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt.

- Janssens, J. M., Bruyn, E. J., Manders, W. A. y Scholte, R. J. (2005). The multitrait-multimethod approach in family assessment: Mutual parentchild relationships assessed by questionnaires and observations. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 232-239.
- Janz, K.F., Dawson, J.D. y Mahoney, L. T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: the Muscatine study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(7), 1250-1257.
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- Jiménez, M.I. y López, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.

K

- Kahn, M. (2003). Understanding the American Decline in Social Capital, 1952-1998. *Kyklos* 56(1), 17-46.
- Kang, H., Park, M., y Wallace, J. (2018). The impact of perceived social support, loneliness, and physical activity on quality of life in South Korean older adults. *Journal of sport and health science*, 7(2), 237-244.
- Karnick, P.M (2005). Feeling Lonely: Theoretical Perspectives. *Nurs Sci Q* 18(1), 7-12.
- Kasik, C., Rosen, M., Saper, M. y Zondervan, R. (2019). High rate of return to sport in adolescent athletes following anterior shoulder stabilisation: a systematic review. *Journal of ISAKOS: Joint Disorders & Orthopaedic Sports Medicine*, 4(1), 33-40.
- Kay, J., Memon, M., Marx, R. G., Peterson, D., Simunovic, N., y Ayeni, O. R. (2018). Over 90% of children and adolescents return to sport after anterior cruciate ligament reconstruction: a systematic review and meta-analysis. *Knee surgery, sports traumatology, arthroscopy*, 26(4), 1019-1036.
- Kett, J. F. (1977). *Rites of passage: Adolescence in America, 1790 to the present*. New York: Basic Books.

- Killeen, C. (1998). Loneliness: an epidemic in modern society. *Adv nur*; 28(4), 762-770.
- Kluck, A., Garos, S., y Shaw, L. (2018). Sexual functioning and disordered eating: A new perspective. *Bulletin The Menninger*. 82 (1), 71-91.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child development*, 67(4), 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and psychopathology*, 9(1), 59-73.
- Koutsoulis M y Campbell J. (2001) Family processes affect students' motivation and achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(1), 108-127.
- Kraft, P. (1993). Sexual knowledge among Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 16, 3-21.
- Kralicek, D., Shelar, S., von Rabenau, L., y Blikstein, P. (2018, June). Inside out: teaching empathy and social-emotional skills. In *Proceedings of the 17th ACM Conference on Interaction Design and Children* (pp. 525-528). ACM.
- Kraus, L y Bazzini, D. (1993). Personal and social influences on lonelines: The mediating effect of social provisions. *Social Psychology Quarterly*, 56(1), 37-53.
- Krause, C. A., Gulick, E. E., y Basin, B. (2019). Loneliness, depression, and physical activity in older adults: The therapeutic role of human–animal interactions. *Anthrozoös*, 32(2), 239-254.
- Krauskopf, D. (2002). *Adolescencia y salud*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Krauss, J.F. y Conroy, C. (1984). Mortality and morbidity from injuries in sports and recreation. *Annual Review of Public Health*, 5, 163-192.

L

- Laborde, S., Guillén, 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.

- Ladd, G. W. y Troop, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1136.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. y Coleman, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment, 68, 1181-1197.
- Lamb, C., Oliver, K., y Kirk, D. (2018). 'Go for it Girl' adolescent girls' responses to the implementation of an activist approach in a core physical education programme. *Sport, Education and Society*, 23(8), 799-811.
- Laparra, F. (2003). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. (2da. Ed)*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S,A.
- Lara, A.J. (2011). Transmission of social and educational values through sport. *Journal of Sport and Health Research*, 3(1), 5-6.
- Lasch, Ch. (1984). *Refugio en un mundo despiadado. La familia: ¿santuario o institución asediada?*. Barcelona: Gedisa.
- Lasgaard, M. (2007). Reliability and validity of the Danish version of the UCLA Loneliness Scale. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1359-1366.
- Laslett, B. (1973). The family as a public and private institution: An historical perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 35(3) 480-492.
- Lauder, W , Sharkey, S y Mummery, K. (2004). A community survey of loneliness. 46(1): 88-94.
- Le Boulch, J. (1986). *La educación psicomotriz en la escuela primaria: la psicokinética en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lee, C, y Kung, H. (2018). Math self-concept and mathematics achievement: Examining gender variation and reciprocal relations among junior high school students in Taiwan. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1239-1252.
- Lemus, S. (2018). *Influence of Costs and Benefits on Instructional Mentors' Use of Mentoring Behaviors: A Mixed Methods Analysis* (Doctoral dissertation, Barry University).
- León, B., Mendo, S., Amado, D., Sánchez, P, y Iglesias, D. (2018). Emotional Intelligence and Practice of Organized Physical-Sport Activity in Children. *Sustainability Review*, 2(2), 8-17.

- León, J. V. (2013). *Estudio de la autoestima en adolescentes Emos*. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Leonard, P. Y. y Gottsdanker, A. E. (1987). The elementary school counselor as consultant for self-concept enhancement. *School Counselor*, 34(4), 245-255.
- Lin, N. (1986). *Modeling the effects of social support*. En N. Lin, A. Dean y W. Ensels (Eds.), *Social support, life events, and depression*(pp: 173- 212). Orlando: Academic Press.
- Linch, F. (2009). *El autoconcepto*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.
- Londoño, C. (2010). Resistencia de la presión de grupo, creencias acerca del consumo y consumo de alcohol en universitarios. *Anales de Psicología*, 26(1), 27-33.
- Lopata, H. (1969). Loneliness: Forms and Components. *Social Problems*. 17(2): 249-50.
- López, M.H., Camuñas, N., Pascual, D. y Llopis, C. (2011). Relaciones entre el estilo atribucional y relaciones interpersonales en adolescentes. *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*, 1411-1422.
- López, S. (2002). *Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución*. PsicologíaUSF (No 2).
- Lumma, A. L., Valk, S. L., Böckler, A., Vrtička, P., y Singer, T. (2018). Change in emotional self- concept following socio- cognitive training relates to structural plasticity of the prefrontal cortex. *Brain and behavior*, 8(4), 12-19.
- Lyu, L., y Nam, S. (2018). A study on program of education for sustainable development utilizing oriental white stork, 3(2), 91-122.

M

- Magagnin, C. (1998). Percepção de atitudes parentais pelo filho adolescente: Uma abordagem familiar sistémica. *Aletheia*(8), 21-35.
- Mahan, L.K. y Escott, S. (2000). *Nutrición y dietoterapia de Krause* (9ª ed.) Madrid: McGraw Hill-Interamericana.
- Mahon, N.E y Yarcheski, A. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Annual Review of Psychology*. 68(4) 308-315.

- Maiz, E. y Balluerka, N. (2018). *Trait anxiety and self-concept among children and adolescents with food neophobia. Food Research International*, 3 (105) 1054-1059.
- Malina, R. M. y Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation, and physical activity*.
- Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, 2, 1-25.
- Marengo, D., Longobardi, C., y Fabris, M. A. (2018). Highly-visual social media and internalizing symptoms in adolescence: The mediating role of body image concerns. *Computers in human behavior*, 82, 63-69.
- Margalit, M. y Ben, I. (1995). Learning disabilities and social environments: Kibbutz versus city comparisons of loneliness and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 519-536.
- Marín, M. N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Markus, H. (1977). *Self-schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Márquez, S. (2010). *Actividad Física y Salud*. Madrid: Díaz de Santos
- Marsh, H. W., y Hattie, J. (1996). *Theoretical perspectives on the structure of self-concept*. 5(5), 67-89.
- Marsh, H. W. (1989). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. (1990). Confirmatory analysis of multitrait-multimethod data: The construct validation of multidimensional self-concept responses. *Journal of Personality*, 58, 661-692.
- Marsh, H. W. (1992). *The Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. An interim test manual and a research monograph*. Macarthur, New South Wales: University of Western Sydney.

- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En *The physical self. From motivation to well-being* (27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., Byrne, B. y Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic selfconcept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S. y Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 411-419.
- Martin, M. y Gentry, J. (1997). Stuck in the model trap: the effects of beautiful models in ad son female pre-adolescentes and adolescents. *Journal of Advertising*, 26(2), 19-33.
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J.A. y Ramos (2010). Importancia de los amigos y padres en la salud y rendimiento escolar. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 8(1), 111-138.
- Martínez, D., Guallar, P., Mota, J., López, E. y Rodríguez, F. (2015). Actividad física, sedentarismo y mortalidad en una cohorte de diabéticos de 60 y más años en España. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 8(1), 20-47.
- 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. (1954). *Motivación y personalidad*. Inglaterra: Harper.
- Mateo, M., y Ramírez, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-61.
- Mathew, A. (2018). Complexities in the role model identification process for educated women from rural India. In *Leadership and Role Modelling* (pp. 105-133). Palgrave Macmillan, Cham.
- Matsukura, T. S., Marturano, E. M., Oishi, J., y Borasche, G. (2007). Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 415-428.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Basic Books.
- McCoach, D. y Siegle, D. (2003). The SAAS-R: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 414-429.
- McNamee, J., Bruecker, S., Murray, T. y Speich, C. (2007). High-activity skills progression: a method for increasing MVPA. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(7), 17-32.
- McWhirter, B.T. (1990): Loneliness. A review of current literature with implications for counseling and research. *Journal of counseling and development* 68(4). 417-22.
- Mead, G. (1934). *Mind self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medellín, M. M., Rivera, M. E., López, J., Kanán, M. E. y Rodríguez, A. R. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. *Salud mental*, 35(2), 147-154.
- Melograno, V. J. (1996). *Designing the physical education curriculum*. Human Kinetics Publishers.
- Méndez, J.P., Vázquez, V., y García, E. (2008). Los trastornos de la conducta alimentaria. *Boletín médico del Hospital Infantil de México* 65(6), 5-25.
- Mestre, V. y Frías, D. (1996). La mejora de la autotestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(2), 279-290.
- Minuchin, S. y Fishman, C. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Salud en Familia.
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., y Ortúzar, H. (2019). Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect?. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45.
- Moeijes, J., Van Busschbach, J., Bosscher, R. J., y Twisk, J. (2018). Sports participation and psychosocial health: a longitudinal observational study in children. *BMC Public Health*, 18(1), 702-717.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Molina, V.A. (2014). *Estilos de liderazgo en equipos de fútbol juveniles (16-18 años) de la provincia de Granada y su relación con los climas motivacionales generados*

- por los entrenadores. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Molpeceres, M. A., Musitu, G. y Lila, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En *Psicosociología de la Familia* (121-146). Valencia: Albatros.
- Monge, R. (2005). *Ingesta de nutrientes en adolescentes y factores psicosociales asociados*. Tesis doctoral. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Monjas, I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Psicothema.
- Moore, G., Cox, R., Evans, R., Hallingberg, B., Hawkins, J., Littlecott, J., y Murphy, S. (2018). School, peer and family relationships and adolescent substance use, subjective wellbeing and mental health symptoms in Wales: a cross sectional study. *Child indicators research*, 11(6), 1951-1965.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moreno, L., Cano, C., Orellana, Y., y Kain, J. (2015). Compliance of physical activity guidelines by Chilean low-income children: difference between school and weekend days and nutritional status. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 2195-2201.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 242-255.
- Moreno, Y. (2004). *Tesis departamento de Psicobiología y Psicología social: un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estudio de la vida saludable en la adolescencia temprana*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Moreno, J.A., Sicilia, A., Sáenz, P., González, D., Almagro, B.J. y Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(56), 665-685.
- Morita, N., Nakajima, T., Okita, K., Ishihara, T., Sagawa, M., y Yamatsu, K. (2016). Relationships among fitness, obesity, screen time and academic achievement in Japanese adolescents. *Physiology and behavior*, 163, 161-166.
- Moyano, A., Pacheco, y M., Urbieto, C. (2018). Procesos psicosociales en Educación Física: actitudes, estrategias y clima motivacional percibido. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 19-24.

- Mukai, T., Kambara, A., y Sasaki, Y. (1998). Body dissatisfaction, need for social approval and eating disturbances among Japanese and American college women. *Sex Roles*, 39(9/10), 751-763.
- Mulvey, K., Gönültaş, S., Goff, E., Irdam, G., Carlson, R., DiStefano, C., y Irvin, M. J. (2019). School and family factors predicting adolescent cognition regarding bystander intervention in response to bullying and victim retaliation. *Journal of youth and adolescence*, 48(3), 581-596.
- Munguía, M. (2019). El informe PISA 2015: un análisis de los resultados, la metodología y el impacto en los medios de comunicación. *Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria*. 9-28.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz, M. y Martí, A. (2008). *Dieta durante la infancia y la adolescencia. Nutrición y dietética clínica*. Barcelona: Masson SA.
- Muñoz, M.T. y Calvo, R. (2011). Pubertad normal y sus variantes. *Pediatría Integral*, 15(6), 507-518.
- Musitu, G. (2003). *Familia y Comunidad*. Universidad de Valencia: Mimeo.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y Pons, J. (2010). Adolescencia y alcohol: Buscando significados en la persona, la familia y la sociedad. En *Hablemos de alcohol: Por un nuevo paradigma en el beber adolescente*, (137-170). Madrid: Entimema.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Román, J. M. y Gracia, E. (1988). *Familia y Educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G., y Lila, M. S. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 6, 77-88.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. y Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.

N

- Na, J., Chan, M., Lodi, y J., Park, D. (2018). Social-class differences in self-concept clarity and their implications for well-being. *Journal of health psychology*, 23(7), 951-960.
- Nanu, C.E, McMullen, J, Munck, P. (2017). *Spontaneous focusing on numerosity in preschool as a predictor of mathematical skills and knowledge in the fifth grade. Revista de Psicología Experimental Infantil*. 169, 42-58.
- Naranjo, M.L. (2006). El autoconcepto positivo: un objetivo de la orientación y la educación. *Revista electronica "Actualidades investigativas en Educación"*, 6(1).
- Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y problemas*. Madrid: Síntesis.
- Neeman, J. y Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. Denver: University.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt y Co.
- Nelson, M.C., Neumark, D., Sirard, J.R. y Story, M. (2006). Longitudinal and secular trends in physical activity and sedentary behavior during adolescence. *Journal of the American Dietetic Association*, 118(6), 1627-1634.
- Neto, F. (1992). Loneliness among Portuguese adolescents. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 20(1), 15-21.
- Nilsson, B. y Lindstrom, U. A. (2006). Is loneliness a psychological dysfunction? A literary study of the phenomenon of loneliness. 93-111. *Psychodetic children*.
- Niu, G., Luo, Y., y Sun, X. (2017). Qzone use and depression among Chinese adolescents: A moderated mediation model. *Journal of affective disorders*. 231 (1), 56-62.
- Noack, P., Kerr, M. y Olah, A. (1999). Family relations in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 713-717.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.
- Nowicka, P. y Flodmark, P. (2007). Self- esteem in a clinical sample of morbidly obese children and adolescents, *Acta Paediatrica*, 98(1), 153-158.
- Nunes, M., Marcela, D., Ferrari, H. y Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18.

Núñez, J. y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

O

- Offer, D. (1969). *The psychological world of the teenager*. New York: Basic Books, Inc.
- Offer, D., Ostrov, E. y Howard, K. I. (1984). The self-image of normal adolescents. *New Directions for mental Health Services*, 22, 5-17.
- Okkels, N., Kristiansen, C. B. y Munk, P. (2018). Urban mental health: challenges and perspectives. *Current opinión in psychiatry*, 31(3), 258-264.
- Olivera, J. (2011). Escenarios y ambientes de la Educación Física. *Apunts*, 103(1), 5-8.
- O'Moore, M., y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: WHO.
- 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.
- Ortega, M. A., Zurita, F., Cepero, M., Torres, B., Ortega, M. A., y Torres, J. (2013) La percepción e insatisfacción corporal en el alumnado de Educación Secundaria de la ciudad de Jaén. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 123-139.
- Ortuño, M., Manuel, J., Gómez, M., Granero, A., y Sánchez, B. J. (2018). Miedo al fallo de los estudiantes y la relación con la intención de ser físicamente activo e importancia de la Educación Física en Educación Secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 279-291.

P

- Padilla, M.T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académicos de estudiantes de 4° de E.S.O. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Padrón, R., Saily, C., Ávila, R., José, Y., y Mosqueda, L. (2019). Actividades dirigidas a la familia para favorecer el desarrollo de la autoestima en adolescentes de secundaria básica. Universidad de las Tubas (Cuba). *Caribeña de Ciencias Sociales*, (marzo).
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2009). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Palmer, A., Fernquest, S., Gimpel, M., Birchall, R., Judge, A., Broomfield, J., y Glyn-Jones, S. (2018). Physical activity during adolescence and the development of cam morphology: a cross-sectional cohort study of 210 individuals. *British Journal of Sports Med*, 52(9), 601-610.
- Pan, C. C. y Davis, R. (2018). Exploring physical self-concept perceptions in athletes with intellectual disabilities: the participation of Unified Sports experiences. *International Journal of Developmental Disabilities*, 3(2), 1-9.
- Pando, E. V. B., Blanco, J. R., Pérez, J. E. P., Delgado, J. C. G., y Contreras, M. O. (2018). Factorial invariance of the Physical Self-Concept Scale in Mexican students. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34(5), 114-116.
- Parascando, J, He, F., Elavsky, S., Bixler, E. O., Fernandez, J., Vgontzas, A. y Liao, D. (2018). Abstract P337: Adolescent Sleep is Associated With Physical Activity and Sedentary Behavior Patterns. *Circulation*, 137(1), AP337-AP337.
- Park, N y Noh, H. (2018). Effects of mobile instant messenger use on acculturative stress among international students in South Korea. *Computers in human behavior*. 82, 34-4
- Patón, R. Ferreira, B. y García, J. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 14-18.

- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N., y Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable- and pattern-centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 135–156.
- Pedraz, M.V. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(1) 309-329.
- Pendenza, M. y Lamattina, V. (2019). Rethinking Self-Responsibility: An Alternative Vision to the Neoliberal Concept of Freedom. *American Behavioral Scientist*, 63(1), 100-115.
- Peplau L. A, Perlman, D. (1982). *Perspectives on loneliness*. En: Peplau LA, Perlman D (eds). *Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. Wiley and Sons, 1-18, Nueva York, 1982.
- Pérez, B. T., Vacas, E. M. y Hernández, J. R. (2019). Expectativas del futuro profesorado de Educación infantil y primaria sobre el desarrollo infantil en distintas estructuras familiares, *Aula abierta*, 48(1), 67-76.
- Pérez, P. y Santiago, S. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, 2. Tendris: London.
- Peterson, A., Gaskill, M., y Cordova, J. (2018). Connecting STEM with Social Emotional Learning (SEL) Curriculum in Elementary Education. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1212-1219). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Piaget, J. (1991). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinilla, V., Montoya, D. y Dussán, C. (2012). El autoconcepto familiar en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4, 177-193.
- Pinillos, F. G., Montilla, J. A., Seruendo, L, Floody, P., y Salazar, C., Román, P. L. (2019). Do age and sex influence on functional movement in school-age children?. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 97-100.
- Piñeiro, I., Valle, A., Rodríguez, S., González, R. y Suárez, J. (1998). Variables motivacionales, estratégicas de aprendizaje y rendimiento académico en

- estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9(16), 217-229.
- Poletto, R. C. y Koller, S. H. (2002). Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza. *Psico (RS)*, 33(1), 151-176.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M.C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27 (2), 169-182.
- Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Pruzinsky, T. y Cash, T.F. (1990). Integrative themes in body-image development, deviance, and change. En T.F, Cash y T. Pruzinsky, *Body Images. Development, Deviance and Change*, pp. 337-349. N. York: The Guilford Press.

R

- Raich, R. M., Mora, M., y Soler, A. (1994). Trastorno de la Imagen Corporal: Evaluación y Tratamiento. *Cuadernos de Medicina Conductual*, 30, 105-110.
- Raich, R. M., Torras, J. y Figueras, M. (1996). Estudio de la imagen corporal y su relación con el deporte en una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 85, 604-624.
- Raich, R.M. (2000). *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Raimundi, M. J., Schmidt, V., y Mendo, A. H. (2018). Estudio exploratorio acerca de las fortalezas humanas en deportistas adolescentes de Selecciones Nacionales Argentinas: Comparación con adolescentes de diferentes niveles de práctica. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 13(1), 101-110.
- Ramírez, M., Guillén, F., Machargo, J. y Luján, I. (2008). Autoconcepto social en jóvenes de España y Brasil que practican actividad física vs. no practicantes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 3(2), 259-274.

- Ramos, P. (2010). *Estilos de vida y salud en la adolescencia. Premios INJUVE para tesis doctorales 2010*. Madrid: INJUVE.
- Raudsepp, L., y Vink, K. (2019). Longitudinal Associations Between Sedentary Behavior and Depressive Symptoms in Adolescent Girls Followed 6 Years. *Journal of Physical Activity and Health*, 16(3), 191-196.
- Redelius, K., Larsson, L., Larsson, H., y Lundvall, S. (2019). Physical Education Teacher Education in Sweden. *European Physical Education Teacher Education Practices: Initial, Induction, and Professional Development*, 6(1), 379-391.
- Reichert F.F., Menezes A.M., Wells J.C., Dumith S. y Hallal P.C. (2017). Physical activity as a predictor of adolescent body fatness: A systematic review. *Sports Medicine*. 39(4), 279–294
- Reigal, R. E., Becerra, C. A., Hernández, A., y Martín, I. (2014). Relación del autoconcepto con la condición física y la composición corporal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1079-1085.
- Reigal, R., Videra, A., Márquez, M., y Parra, J. (2013). Autoconcepto físico multidimensional y barreras para la práctica física en la adolescencia. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 111(1), 23-28.
- Reigal, R. E., Becerra, C. A., Hernández, A. y Martín, I. (2014). Relación del autoconcepto con la condición física y la composición corporal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1079-1085.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Inteligencia emocional percibida, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234.
- Richards, G. E. (1988). *Physical Self-Concept Scale*. Sydney: Australian Outward Bound Foundation.
- Richaud, M. C. y Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence*, 39, 701-709.
- Rico, I., y Fontecha, C. (1998). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. In A. García López, F. Ruiz Juan y AJ Casimiro (Coords.). *La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar*. Actas del II Congreso Internacional. Almería (Vol. 10, pp. 76-79).
- Riddoch, C., Andersen, L.B., Wedderkopp, N., Harro, M., Klasson, L., Sardinha, L.B., y Ekelund, U. (2004). Physical activity levels and patterns of 9 and 15 years old. *Medicine & Science in Sports & exercise*, 7(2), 88-97.

- Rigby, K., y Slee, P. T. (1993). Dimensiones of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Riggio, R., Throckmorton, B., y DePaola, S. (1990). *Social skills and self-esteem. Personality and Individual Differences*, 11(8), 799-804.
- Rivera, J. A. A., Moreno, O. O., y Sánchez, M. G. L. (2018). Ejerciendo el liderazgo en contextos vulnerables: el caso de un director de escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 9(17), 79-86.
- Roddy, C., Rickard, N., Tampli, J., (2018). *Exploring self-concept, wellbeing and distress in therapeutic songwriting participans following acquired brain injury: A case series analysis. Neuropsychological rehabilitation*. 2, 1-21.
- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Leioa: UPV/EHU.
- Rodríguez, D. y Audrain, J. (2005). Physical activity, global physical self-concept, and adolescent smoking. *Annals of Behavioral Medicine*, 30(3), 251-259.
- Rodríguez, J., De Abajo, S.Y. y Márquez, S. (2004) Relación entre actividad física y consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias perjudiciales para la salud en alumnos de ESO del municipio de Avilés. *European Journal of Human Movement*, 12, 46-69.
- Rodríguez, M. S. y Cohen, S. (1998). *Social Support. Encyclopedia of menthal health*. New York: Academic Press.
- Rodríguez, S. y Cruz, S. (2006). Evaluación de la imagen corporal en mujeres latinoamericanas residentes en Guipúzcoa. Un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, 22, 186-199.
- Rodríguez, S., Gallardo, M. A., Olmos, M. C. y Ruiz, F. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez, A. (2000). *Adolescencia y deporte*. Gijón: Nobel.
- Rodríguez, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rogers, L. Q., Carter, S. J., Williams, G., y Courneya, K. S. (2018). Physical activity. In *Handbook of Cancer Survivorship*(pp. 287-307). Springer, Cham.
- Rogers, V., Barnett, L. M., y Lander, N. (2018). The relationship between fundamental movement skills and physical self-perception among adolescent girls. *Journal of Motor Learning and Development*, 6(2), S378-S390.

- Rosen, J.C. (1995). *The nature of body dysmorphic disorder and treatment with cognitive behavior therapy. Cognitive and Behavioral Practice*, 2, 143- 166.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. NY: Basic through challenge. In. E. Cole.
- Rosenberg, M., y Kaplan, H. B. (1982). *Social psychology of the self-concept*. Arlington Heights, IL: Harlan Davidson.
- Rosenberg, S. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rotenberg, K. y Hyme, S. (2002). *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge, England.
- Roy, C. (1999). *Adaptation Model- Based Research: 25 years of contributions to nursing science*. Sigma Theta Tau International Sigma Amazon.
- Rubenstein, C., Shaver, P., y Peplau, L. A. (1979). Loneliness. *Human Nature*, 2, 58-65.
- Ruiz de Azúa, S. (2007). *El autoconcepto físico: Estructura interna, medida y variabilidad*. Tesis Doctoral: Universidad del País Vasco.
- Ruiz, F. y Ruiz, J. (2011). Variables predictoras de consumo de alcohol entre adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 27(2), 350-359.
- Russell, H. C., Tracey, J., Wiese, y D. M., Canzi, E. (2018). Physical activity in former competitive athletes: the physical and psychological impact of musculoskeletal injury. *Quest*, 70(3), 304-320.

S

- Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lanchas, I. y Aguado, B. (2011). La actividad del World Café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en edad escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 1-21.
- Saito, Y., Oguma, Y., Tajima, T., Kato, R., Kibayashi, Y., Miyachi, M. y Takebayashi, T. (2018). Association of high individual-level of social capital with increased physical activity among community-dwelling elderly men and women: A cross-sectional study. *Japanese Journal of Physical Fitness and Sports Medicine*, 67(2), 177-185.
- Saklofske, D. H. y Yackulic, R. A. (1989). Personality predictors of loneliness. *Personality and Individual Differences*, 10(4), 467-472.

- Salazar, C. M., Feu, S., Vizuite, M., y De la Cruz, E. (2013). Entorno social y afectivo y entorno urbano como determinantes del patrón de actividad física de los universitarios de Colima. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 23(8), 103-112.
- Sallis, J.F., Prochaska, J. y Taylor, W. (2000). Review of correlates of physical activity of children and adolescents. *The American College of Sport Medicine*, 32, 963-975.
- Salmivalli, C. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205–218.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and health*, 17(5), 611-627.
- Salum, A., Marín, A. R., y Reyes, A. C. (2011). Relevancia de las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes de Escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Sánchez, A. J., Hernández, A., Martínez, M. I., Garrido, R. R., y Ríos, C. L. (2018). Efectos de un programa de juegos reducidos sobre la toma de decisiones en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 21-30.
- Sánchez, J.M. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Sánchez, J.S., Caballero, J.R., Ojeda, M.B., García, R.N., Valdivieso, M.N. y Navarro, R.N. (2013). Fracturas de tobillo en deportistas. Estudio epidemiológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(50), 257-278.
- Sánchez, B. J. y Gómez, A. (2014). Autoconcepto Físico en una muestra de estudiantes de primaria y su relación con el género y la práctica deportiva extraescolar. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 10(2), 113-120.
- Sánchez, J.C., Villareal, M., y Musitu, G. (2010). *Psicología y Desórdenes Alimenticios. Un modelo de Campo Psicosocial*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León-Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Sangawi, H., Adams, J., y Reissland, N. (2018). The impact of parenting styles on children developmental outcome: The role of academic self- concept as a mediator. *International Journal of Psychology*, 53(5), 379-387.

- Santos, M. D. (2015). Problemas de saúde mental em crianças e adolescentes. *Identificar, avaliar e intervir*, 2. 7(8), 345-376.
- Santrock, J.W. (2004). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw Hill.
- Saper, M. G., Milchtein, C., Zondervan, R. L., Andrews, J. R., y Ostrander III, R. V. (2017). Outcomes after arthroscopic Bankart repair in adolescent athletes participating in collision and contact sports. *Orthopaedic journal of sports medicine*, 5(3), 2325967117697950.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. y Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Schilder, P. (1935). *The image and appearance of the human body*. New York: Personal Lineless.
- Schüttoff, U., Pawlowski, T., Downward, P. y Lechner, M. (2018). Sports participation and social capital formation during adolescence. *Social science quarterly*, 99(2), 683-698.
- Scott, C., Murray, G., Mertens, C. y Dustin, E. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 286-293.
- Scraton, S. (2017). Equality, coeducation and physical education in secondary schooling. In *Equality, education, and physical education* 7(9), (139-153). Routledge.
- Seeman, T. E. (1998). *Social support and social conflict*. Extraído el 11 de febrero de 2009 desde <http://www.macses.ucsf.edu/Research>.
- Segalen, M. (1992) *Antropología histórica de la familia*. Madrid, Taurus.
- Segrin, C. (2003). Age Moderates the Relationship Between Social Support and Psychosocial Problems. *Human Communication Research*, 29(3), 317-342.
- Shahyad, S., Pakdaman, S., Shokri, O., y Saadat, S. H. (2018). The role of individual and social variables in predicting body dissatisfaction and eating disorder symptoms among Iranian adolescent girls: An expanding of the Tripartite Influence Mode. *European journal of translational myology*, 28(1), 5-12.
- Shavelson, J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-442.

- Shavelson, R. J. (1986). Structure and change in self concept during adolescence. *Canadian Journal of Behavioural science/revue canadienne des sciences du comportement*, 83-99.
- Shavelson, R. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shulman, S. y Scharf, M. (2018). Adolescent psychopathology in Times of Change: The need for integrating a developmental psychopathology perspective. *Journal of adolescence*, 65, 95-100.
- Siegel, A. F. (1982). Robust regression using repeated medians. *Biometrika*, 69(1), 242-244.
- Siegler, R. (1991). *Children's thinking*. NJ, US: Englewood Cliffs.
- Silbereisen, R. K., y Kracke, B. (1993). Variation in maturational timing and adjustment in adolescence. En S. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *The social worlds of adolescence*. Hove: Erlbaum.
- Silveira, Y. (2013). *Miedo a equivocarse en educación física y deporte*. Tesis Doctoral: Universidad Miguel Hernández.
- Simmons, R. G. y Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence. The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine de Gruyter.
- Sinclair, S., Nilsson, A., y Cederskär, E. (2019). Explaining gender-typed educational choice in adolescence: The role of social identity, self-concept, goals, grades, and interests. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 54-71.
- Sisk, C.L., y Foster, D. L. (2004). The neural basis of puberty and adolescence. *Nat Neuroscince*, 7, 1040–1047.
- Skaalvik, E. M. y Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.
- Skrzypek, S., Wehmeier, P.M. y Remschmidt, H. (2001). Body image assessment using body size estimation in recent studies on anorexia nervosa. *A brief review*, 10, 215-221.
- Slade, P. D. (1994). What is body image?. *Behaviour Research and Therapy*, 32(5), 497-502.
- Smilkstein, G., Ashworth, C., y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. *Journal of Family Practice*, 15, 303-311.

- Soares, A. T, y Soares, L.M (1980). *Test Manual: The Affective Perception Inventory*. Soares Associates, Trumbell, CT. Montreal.
- Song, I. y Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Sonstroem, R. J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12(1), 123-156.
- Sonstroem, R.J., Speliotis, E.D. y Fava, J.L. (1992). Perceived physical competence in adults: An examination of the Physical Self-Perception Profile. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14(2), 207-221.
- Soriano, J. A., Navas, L. y Holgado, F. P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 106(4), 36-41.
- Soriano, J. A., Navas, L., y Holgado, F. P. (2014). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 106(4), 36-41.
- Sosa, D. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.
- Sousa, F., Mata, M.A. y Antao, C. (2013). Adolescentes: percepcao da auto-imagem. En jornadas de Enfermagem da Escola Superior de Saúde do IPB. Braganca.
- Specker, B., y Vukovich, M. (2007). Evidence for an interaction between exercise and nutrition for improved bone health during growth. *Medicine and Sport Science*. 51, 50-63
- Speier, W., Dzibur, E., Zide, M., Shufelt, C., Joung, S., Van Eyk, J. E., y Arnold, C. (2018). Evaluating utility and compliance in a patient-based eHealth study using continuous-time heart rate and activity trackers. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 25(10), 1386-1391.
- Spithoven, A., Bastin, M., Bijttebier, P., y Goossens, L. (2017). Loneliness and friendship quality in adolescent friendship dyads. In *European Conference on Developmental Psychology*. Utrecht, The Netherlands.
- Standage, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2005). A test of self- determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.

- Stattin, H. y Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and types of later crime. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(6), 710.
- Stattin, H. y Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. *Journal of feminist children*, 23(4), 78-99.
- Stratton, G.S., Watson, P.M. (2009). Young people and physical activity. In: Dugdill, L, Crone, D, Murphy, R (eds) *Physical Activity and Health Promotion: Evidence-based Approaches to Practice* (pp. 150–69). Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- Strein, W. (1996). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review*, 22(2), 273-285.
- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., y Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Sullivan, H.S. (1953). *La Teoría Interpersonal de la Psiquiatría*. Buenos Aires: Psique.
- Sutin, A., Stephan, Y., y Terracciano, A. (2018). Parental Educational Attainment and Offspring Subjective Well-being and Self-Beliefs in Older Adulthood. *Personality and individual differences*, 128,139-145.

T

- Tantleff, S. y Thompson, J. K. (1998). Body image and appearance-related feedback: recall, judgment and affective response. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 319-40.
- Tapia, M. L., Fiorentino, M. T. y Correché, M. S. (2003). Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto. *Fundamentos en humanidades*, 4(7-8), 163-172.
- Teixeira, M. A. y Giacomoni, C. H. (2002). Autoconceito: da preocupação com o si-mesmo ao construto psicológico. *Psico (RS)*, 33, 363-384.
- Terrell, F., Terrell, I., y Von Drashek, S. R. (2000). Loneliness and fear of intimacy among adolescents who were taught not to trust strangers during childhood. *Adolescence*, 35, 611-617.

- Tezanos, J.F. (2007). *Los impactos sociales de la revolución científico-tecnológica*. Editorial Sistema, Madrid.
- Thomas, J. B. (1973). *Self-concept in psychology and education: A review of the research*. Windsor: NFER.
- Thompson, J. (1990). *Handbook of eating disorders and obesity*. New York, NY: Wiley
- Thornton, A. y Freedman, D. (1982). Changing attitudes toward married and single life. *Family Planning Perspectives*, 14 (6), 297-303.
- Thornton, B. y Ryckman, R.M. (1991). Relationship between physical attractiveness, physical effectiveness, and self-esteem: a cross-sectional analysis among adolescents. *Journal Personal Adolescence*, 14, 85-98.
- Tinner, L., Kipping, R., White, J., Jago, R., Metcalfe, C., y Hollingworth, W. (2018). Are quality of life and family expenditure on physical activity associated with physical activity in 2–4-year-old children?. *Developing effective student coaches in Sport Education*. *SAVE THE DATE*, 2(1), 45-56.
- Tomas, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) al castellano*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tornero, I., Sierra, Á., Carmona, J., y Gago, J. (2015). Implicaciones didácticas para la mejora de la imagen corporal y las actitudes hacia la obesidad desde la Educación Física. *Retos*, 27, 146-151.
- Toro, J. (1988). Factores socioculturales de la anorexia, *Revista de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 15(2), 102-109.
- Toro, J., Salamero, M. y Martínez, E. (1995). Evaluación de las influencias socioculturales sobre el modelo estético corporal en la anorexia nerviosa. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 22, 205-214.
- Torres C. (2003). *Autoconcepto y autoestima. Estudio en una población guatemalteca*. Tesis inédita. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Torres, G., Pineda, R., y Téllez, M. (2015). Peak bone mass and bone mineral density correlates for 9 to 24 year-old Mexican women, using corrected BMD. *Salud pública de México*, 51, 1-9.
- Tostón, G. J., y Cifuentes, F. J. A. (2019). Masculinidades y feminidades en preadolescentes residentes en contextos rurales de Castilla-La Mancha. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 40-62.
- Treasure, D. C. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An

- achievement goal approach. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 177-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Troiano, R.P., Berrigani, D., Dodd, K.W., Masse, L.C., Tilert, T. y McDowell, M. (2008). Physical activity in the United States measured my accelerometer. *Medicine and sport*. 67(8), 34-67.
- Trost, S.G., Pate, R.R., Sallis, J.F., Freedson, P.S., Taylor, W.C., Dowda, M. y Sirard, J. (2002). *Medicine and science in sports and exercise*, 34(7), 99-109.
- Tsuji, T., Miyaguni, Y., Kanamori, S., Hanazato, M., y Kondo, K. (2018). Community-level sports group participation and older individuals' depressive symptoms. *Medicine and science in sports and exercise*, 50(6), 1199-2004.
- Twenge, J. M., Spitzburg, B. H., y Campbell, W. K. (2019). Less in-person social interaction with peers among US adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*. 67(3), 78-89.

U

- Ullman, D. y Dubow, E. (1989). *Factors in the adjustment of latchkey children*. Paper presented at Meetings of the Midwestern Psychological Association. Chicago, IL.

V

- Vale, R. F., de Juanas, Á., y Lima, R. F. (2018). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 31, 49-58.
- Valencia, A. (2013). *Actividad Física y uso sedentario de medios tecnológicos de pantalla en adolescentes*. Tesis Doctoral: Universitat de València.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., y Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164.

- Varela, R.M (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el trabajo social*. Tesis Doctoral Universidad de Sevilla.
- Vayer, P. y Picq, L. (1985). *Educación psicomotriz y retraso mental: aplicación a los diversos tipos de inadaptación*. Barcelona: Científico-Médica. Schilder, P.. *The image and appearance of the human body*. New York. International Universities Press.
- Vázquez, B. (2001). La Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte. En Benilde Vázquez (Coord.). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 25-46). Madrid: Síntesis.
- Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P., y Gilar, R. (2019). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 71-77.
- Veliz, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131-150.
- Vilariño, M. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23(1), 39-45.
- Vilhjalmsón, R. y Kristjansdóttir, G. (2003). Gender differences in physical activity in older children and adolescents: the central role of organized sport. *Social Science and Medicine*, 56(2), 363-374.
- Villareal, M.E. (2013). *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados*. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Nuevo León (México).
- Viner, R. M., y Cole, T. J. (2005). Television viewing in early childhood predicts adult body mass index. *The Journal of Pediatrics*, 147(4), 429-435.
- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.
- Von Essen L, Enskar K, Kreuger A, Larsson B. y Sjoden P. (2000). Self-esteem, depression and anxiety among Swedish children and adolescents on and off cancer treatment. *Acta Paediatr*, 89, 229-236.

W

- Wagnild, G. (2009). A Review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17, 105-113.
- Walker, L, y Avant, K. (2005). Strategies for theory construction in nursing. Fourth edition. Pearson Prentice Hall; New York.
- Wallhead, T. (2019). Developing effective student coaches in Sport Education. *SAVE THE DATE*, 21. 45-68.
- Wei, H. y Wang, P. (2018). All that's best of dark and bright: Day and night perceptions of Hong Kong cityscape. *Tourist Management*. 66, 274-286.
- Weinberg, R.S., Tenenbaum, G., McKenzie, A., Jackson, S., Anshel, M., Grove, R. y Fogarty, G. (2000). Motivation for Youth participation in sport and physical activity: Relationship to culture, Selfreported activity levels and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 321-346.
- Weiss, R.S. (2008). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge; MA: MIT Press.
- Weist, M. D., Paskewitz, D. A., Jackson, C. Y. y Jones, D. (1998). Self-reported delinquent behavior and pshychosocial functioning in inner-city teenagers: A brief report. *Child Psychiatry and Human Development*, 28(4), 241-248.
- Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but invinsible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Whitehead, J.R. y Corbin, C. B. (1997). Self-Esteem in Children and Youth: The role of Sport and Physical Education. In K. R Fox (Ed.), *The Physical Self* Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wickman, K., Nordlund, M., y Holm, C. (2018). The relationship between physical activity and self-efficacy in children with disabilities. *Sport in Society*, 21(1), 50-63.
- Winnick, J., y Porretta, D. L. (2018). *Adapted physical education and sport*. Houston: Human Kinetics.
- Winnicott, D. (1972). *Papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño*. *Realidad y Juego*, Buenos Aires: Granica.

- Wojciszke, B. (1994). Inferring interpersonal attitudes: Hypotheses and the informationgathering process, *European Journal of Social Psychology*, 24(3), 383-401.
- Woolfolk, R. L. (2002). The power of negative thinking: Truth, melancholia, and the tragic sense of life. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 22(1), 19-27.
- Wright, A. D., Smirl, J. D., Bryk, K., Fraser, S., Jakovac, M., y Van Donkelaar, P. (2018). Cerebral autoregulation is disrupted following a season of contact sports participation. *Frontiers in neurology*, 9, 868-882.
- Wu, L.C., Zarnescu, L., Nangia, V., Cam, B. y Camarillo, D.B. (2014). A head impact detection system using SVM. Classification and proximity sensing in an instrumented mouthguard. *IEEE Transactions on biomedical engineering*, 61(11), 2659-2688.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept. Volume 2. Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska.

Y

- Yelsma, P., y Yelsma, J. (1998). Self-esteem and social respect within the high school. *The Journal of Social Psychology*, 138(4), 431-441.

Z

- Zacarés, J. J., Iborra, A. y Tomás, J. M. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 326-329.
- Zagalaz, M. L. (2015). Valores en el movimiento Olímpico. *Valores en el movimiento Olímpico*, 2, 69-81

- Zagalaz, M. L. y Rodríguez, I. (2005). Distorsión de la imagen corporal en la anorexia nerviosa. Programa de prevención desde la educación escolar”. *Rev. Fuentes*, 6, 12-43.
- Zhang, L. y Eggum, N. D. (2018). Correlates of shyness and unsociability during early adolescence in urban and rural China. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 408-421.
- Zhao, J., Song, F., Chen, Q. (2018). Linking shyness to loneliness in Chinese adolescents: The mediating role of core self-evaluation and social support. *Personality and Individual Differences*. 125, 140-144 .
- Zhou, J., Wang, H., Rajaram, S. S., Britigan, D. H., y Su, D. (2019). Changes in Leisure Time Physical Activity Preferences and Hypertension Risk. *American journal of health behavior*, 43(1), 145-157.
- Zurita, F. (2007). *Screening y prevalencia de las alteraciones raquídeas (escoliosis e hiperCIFOSIS) en una población escolar de 8 a 12 años de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Zurita, F. (2015). *Influencia de los factores psicológicos sobre las lesiones deportivas en deportes de equipo*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.
- Zurita, F. y Álvaro, J.L. (2014). Repercusión del tabaco y alcohol sobre factores académicos y familiares en adolescentes. *Health and Addictions*, 14(1), 59-70.
- Zurita, F., Fernández, R., Cachón, J., Linares, D., y Pérez, A.J. (2014). Aspectos psicossomáticos implicados en las lesiones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 81-88.
- Zurita, F., Moreno, C., Ruiz, L., Martínez, A., Zurita, A. y Castro, A. (2008). Cribado de la escoliosis en una población escolar de 8 a 12 años de Granada y Provincia. *Anales de Pediatría*, 69(4), 293-296.
- Zurita, F., Ubago, J.L., Álvaro, J., Puertas, P., González, G., Castro, M., y Chacón, R. (2017). Niveles de actividad física en el alumnado de Educación Primaria de la provincia de Granada. *Revista Retos*, 34, 218-221.

ANEXOS

XI

ANEXO I

“Cuestionario sobre Autoconcepto”

Hago bien los trabajos escolares	1	2	3	4	5
Hago fácilmente amigos	1	2	3	4	5
Tengo miedo de algunas cosas	1	2	3	4	5
Soy muy criticado en casa	1	2	3	4	5
Me cuida físicamente	1	2	3	4	5
Mis profesores me consideran un buen estudiante	1	2	3	4	5
Soy una persona amigable	1	2	3	4	5
Muchas cosas me ponen nervioso	1	2	3	4	5
Me siento feliz en casa	1	2	3	4	5
Me buscan para realizar actividades deportivas	1	2	3	4	5
Trabajo mucho en el salón de clases	1	2	3	4	5
Es difícil para mí hacer amigos	1	2	3	4	5
Me asusto con facilidad	1	2	3	4	5
Mi familia está decepcionada de mí	1	2	3	4	5
Me considero elegante	1	2	3	4	5
Mis profesores me estiman	1	2	3	4	5
Soy una persona alegre	1	2	3	4	5
Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	1	2	3	4	5
Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	1	2	3	4	5
Me gusta como soy físicamente	1	2	3	4	5
Soy un buen estudiante	1	2	3	4	5
Tengo dificultades para hablar con desconocidos	1	2	3	4	5
Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	1	2	3	4	5
Mis padres me dan confianza	1	2	3	4	5
Soy bueno haciendo deporte	1	2	3	4	5
Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	1	2	3	4	5
Tengo muchos amigos	1	2	3	4	5
Me siento nervioso	1	2	3	4	5
Me siento querido por mis padres	1	2	3	4	5
Soy una persona atractiva	1	2	3	4	5

ANEXO II

1: En desacuerdo 2: Algo de acuerdo 3: Bastante de acuerdo 4: Totalmente de acuerdo

La E.F. es aburrida	1	2	3	4
La E.F. es más importante que el resto de asignaturas	1	2	3	4
El profesor de E.F. se preocupa más por nosotros que los demás profes.	1	2	3	4
Las actividades de E.F. son fáciles	1	2	3	4
Lo que aprendo en E.F. no sirve para nada	1	2	3	4
El profesor de E.F. intenta que sus clases sean divertidas	1	2	3	4
La E.F. es la asignatura que más me gusta	1	2	3	4
Las clases de E.F. mejoran mi estado de ánimo	1	2	3	4
Soy perezoso cuando tengo que cambiarme de ropa en E.F.	1	2	3	4
Considero que el profesor se esfuerza en conseguir que mejoremos	1	2	3	4
Aprobar en E.F. es más fácil que en otras asignaturas	1	2	3	4
No deberían existir las clases de E.F. en los colegios	1	2	3	4
El profesor de E.F. debe trabajar con chandal	1	2	3	4
Prefiero más las clases de E.F. en horario de mañana que de tarde	1	2	3	4
Se podría mejorar la asignatura de E.F.	1	2	3	4
Para mí es muy importante la E.F.	1	2	3	4
El número de horas de clases de E.F. semanales es suficiente	1	2	3	4
Los conocimientos que recibo en E.F. son necesarios e importantes	1	2	3	4
La asignatura de E.F. es difícil	1	2	3	4
En E.F. deberían darnos más conocimientos teóricos	1	2	3	4
Estoy satisfecho con las clases prácticas que desarrollo	1	2	3	4
Suspender E.F. es igual de importante que en otras asignaturas	1	2	3	4
Con el profesor de E.F. me llevo mejor que con el resto de profesores	1	2	3	4
En E.F. me relaciono con mis compañeros más que en otras clases	1	2	3	4
Educación Física y Gimnasia es lo mismo	1	2	3	4
Sacar buena nota en E.F. es fácil	1	2	3	4
Tu profesor domina las materias que imparte	1	2	3	4
Prefiero practicar algún deporte antes que irme con los amigos, etc	1	2	3	4
Cuando se termina la clase de E.F. me cambio de ropa	1	2	3	4
La evaluación en E.F. es justa y equitativa	1	2	3	4
Me cuesta realizar los ejercicios que propone mi profesor de E.F.	1	2	3	4
En E.F. no se aprende nada	1	2	3	4
Mi profesor de E.F. sería mejor profesor si fuese más fuerte	1	2	3	4
Me gustaría llegar a ser profesor de E.F.	1	2	3	4
Las clases de E.F. me serán válidas para el futuro	1	2	3	4
El trabajo del profesor de E.F. es muy sencillo	1	2	3	4
Mi profesor me anima a hacer ejercicio físico fuera de clase	1	2	3	4
Me parecen bien los exámenes teóricos de E.F.	1	2	3	4
El profesor de E.F. es más rígido que los demás profesores	1	2	3	4
La E.F. es la asignatura menos importante del curso	1	2	3	4
Valoro menos a mi profesor de E.F. que a los demás profesores	1	2	3	4
La asignatura de E.F. no me preocupa como el resto de asignaturas	1	2	3	4
Me parecen bien los exámenes prácticos de E.F.	1	2	3	4
En E.F. es más fácil obtener buenas notas que en el resto	1	2	3	4
Educación Física y Deporte es lo mismo	1	2	3	4
Cuando suspendo E.F. asisto a clases de recuperación	1	2	3	4
En E.F. siempre competimos unos contra otros	1	2	3	4
El profesor de E.F. es más divertido que el resto de profesores	1	2	3	4
En clases de E.F. sólo practicamos deportes	1	2	3	4
Prefiero hacer algún deporte antes que ver la televisión	1	2	3	4
En las clases de E.F. utilizo mucho material (balones, aros, pizas, etc.)	1	2	3	4
En las clases de E.F. el profesor me obliga a ir con ropa deportiva	1	2	3	4
Cuando suspendo otra asignatura asisto a clases de recuperación	1	2	3	4
Prefiero las clases prácticas a las clases teóricas	1	2	3	4
El profesor trata igual a los chicos que a las chicas	1	2	3	4
La práctica del ejercicio físico mejora mi salud	1	2	3	4

ANEXO III

“Cuestionario sobre Funcionamiento Familiar”

	Casi Nunca	A Veces	Casi Siempre
¿Estás satisfecho/a con la ayuda que recibes de tu familia cuando tienes un problema?			
¿Conversan entre ustedes (familia) los problemas que tienen en casa?			
¿Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa?			
¿Estás satisfecho(a) con el tiempo que tu familia y tu pasáis juntos?			
¿Sientes que tu familia te quiere?			

ANEXO IV

ESCALA DE SOLEDAD

Las siguientes frases describen cómo se siente a veces la gente. Indica con qué frecuencia cada frase describe la forma en que te sientes. Para ello marca uno de los cuatro números que Astárix te recuerda. Por ejemplo: *¿Con qué frecuencia te sientes feliz?*
Si nunca te sientes feliz marca el 1 (nunca), si siempre te sientes feliz marca el 4 (siempre)

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. Con qué frecuencia sientes que te entienden la gente que te rodea. ----- 1 2 3 4
2. Con qué frecuencia sientes que te falta compañía. ----- 1 2 3 4
3. Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda. ----- 1 2 3 4
4. Con qué frecuencia te sientes solo/a.----- 1 2 3 4
5. Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as.----- 1 2 3 4
6. Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea.----- 1 2 3 4
7. Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de ti.----- 1 2 3 4
8. Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean.----- 1 2 3 4
9. Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa. ----- 1 2 3 4
10. Con qué frecuencia te sientes vinculado y unido a otra gente.----- 1 2 3 4
11. Con qué frecuencia te sientes rechazado/a. ----- 1 2 3 4
12. Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes.----- 1 2 3 4
13. Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien.----- 1 2 3 4
14. Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás. ----- 1 2 3 4
15. Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas.----- 1 2 3 4
16. Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te entiende. ----- 1 2 3 4
17. Con qué frecuencia te sientes tímido/a.----- 1 2 3 4
18. Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo.----- 1 2 3 4
19. Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar. ----- 1 2 3 4
20. Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda. ----- 1 2 3 4

