



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL



**ANÁLISIS DE DIFERENTES FACTORES
PSICOSOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO**

**PRESENTADA POR:
MARÍA SÁNCHEZ ZAFRA**

**DIRIGIDA POR:
MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ
JAVIER CACHÓN ZAGALAZ**

JAÉN, 2023

ISBN



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

DOCTORADO EN INNOVACIÓN DOCENTE Y FORMACIÓN DEL
PROFESORADO

**ANÁLISIS DE DIFERENTES FACTORES PSICOSOCIALES EN
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Tesis Doctoral presentada por:

María Sánchez Zafra

Dir. María Luisa Zagalaz Sánchez

Dir. Javier Cachón Zagalaz

Jaén, 2023



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ profesora del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, como director de la Tesis Doctoral titulada: «**Análisis de diferentes factores psicosociales en la formación del profesorado**», de la que es autora **D.ª MARÍA SÁNCHEZ ZAFRA**.

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 17 de febrero de 2023

Fdo.: D.ª **MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ**



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

JAVIER CACHÓN ZAGALAZ, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, como director de la Tesis Doctoral titulada: «**Análisis de diferentes factores psicosociales en la formación del profesorado**», de la que es autora **D.^a MARÍA SÁNCHEZ ZAFRA**

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 17 de febrero de 2023

Fdo.: D. JAVIER CACHÓN ZAGALAZ

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer a mis directores de tesis: María Luisa, muchas gracias por todo lo que me has enseñado durante estos años. Sin alguien como tú no hubiera aprendido ni la mitad de lo que lo he hecho. Javier, de ti he aprendido que la parte más importante de la universidad debe ser la docencia y los alumnos.

Siguiendo con el ámbito universitario, tengo mucho que agradecer a la persona más importante que me ha dado esta tesis: Déborah. Gracias por estar siempre ahí, por nuestras comidas, nuestras quedadas y nuestras tonterías. Sin duda alguna este proceso no hubiera sido lo mismo sin ti. Gracias también a todo el profesorado que me ha acompañado durante este proceso, tanto de la Universidad de Jaén como de otras. Gracias en especial a Amador, Isabel y Carmina, por estar ahí cada vez que me surgía alguna duda o tenía algún problema.

Gracias al principal apoyo en mi vida: mi familia. Nunca podré agradecer lo suficiente a mis padres por apoyarme en cada una de mis decisiones y ayudarme siempre con todo. A Andrés y Esme, por saber que siempre puedo contar con vosotros cuando os necesito. A mis abuelos, porque, aunque no entendíais lo que estaba haciendo, siempre me apoyabais y os interesabais. Al resto de mi familia, gracias por preguntarme continuamente cómo iba la tesis.

A mi grupo de amigos “RMI-Cisneros”, quienes sé que vais a ser amigos para toda la vida. A mis Queleñas en particular, por el bonito grupo que hemos formado. Sin duda alguna sois lo mejor que me dio Granada. A Celia en especial, por ser la que más me ha aguantado durante estos años. A Carmen, Cristina, Joaquín y Juampa, porque sin nuestras quedadas jienenses mi día a día en Jaén no hubiera sido lo mismo. Me gustaría también agradecer a mis manchegos jienenses, Miriam, Jose y Saúl, por vuestra amistad y por enseñarme todas las virtudes de vuestra tierra. A mis amigos de Guadix, Laura, Pedro, Cristina, Jesús, Pili, María... por hacer que desconecte siempre que nos vemos. A Carlos, por estar ahí y sacarme siempre una sonrisa. Gracias por ser mi punto de apoyo en esta etapa final.

Muchas gracias a todos los que he mencionado, y a los que he olvidado, por haber formado parte de este proceso y de mi vida.

ÍNDICE



ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT	15
I. INTRODUCCIÓN	21
II. PUBLICACIONES	31
III. MARCO TEÓRICO	35
III.1 FORMACIÓN DEL PROFESORADO	37
III.1.1 Identidad y vocación docente	37
III.1.2 El compromiso pedagógico del docente y el académico del alumnado	39
III.1.3 La formación inicial del profesorado: pasado y presente de las instituciones formativas	40
III.1.4 Las habilidades socio-emocionales en la formación y desarrollo docente	43
III.2 FACTORES PSICOSOCIALES	45
III.2.1 Autoconcepto	46
III.2.2 Inteligencia emocional	51
III.2.3 Estrés percibido	60
III.3 OTRAS VARIABLES	63
III.3.1 Actividad física	63
III.3.2 Uso del smartphone	66
IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	71
V. MARCO METODOLÓGICO	75
V.1 DISEÑO Y MUESTRA	77
V.2 VARIABLES E INSTRUMENTOS	78
V.3 PROCEDIMIENTO	80
V.4 ANÁLISIS DE DATOS	81
V.5 PUBLICACIONES	81
VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	83
VI.1 Mini review of the use of the mobile phone and its repercussion in the deficit of physical activity	85

VI.2 Use of the smartphone and self-concept in university students according to the gender variable	93
VI.3 Uso del smartphone, actividad física y autoconcepto. Relación entre los tres constructos	105
VI.4 Inteligencia emocional, autoconcepto y práctica de actividad física en estudiantes universitarios	113
VI. 5 Inteligencia emocional, estrés percibido y uso del smartphone en estudiantes universitarios	129
VII. CONCLUSIONES	145
VIII. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	149
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE



RESUMEN

La etapa universitaria está marcada por constantes cambios que se deben afrontar. Es importante que los estudiantes cuenten con las herramientas y habilidades necesarias para poderlos gestionar y afrontar de un modo eficaz. Existen diversos factores psicosociales que se deben tener en cuenta durante este periodo, como son el autoconcepto, la inteligencia emocional y el estrés percibido. Es importante que durante la etapa formativa de los futuros profesores se preste atención a su bienestar mental, puesto que el mismo tendrá una relación directa con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que aplicarán en su desempeño docente. Del mismo modo, es conveniente prestar atención a otros factores externos que pueden influir en la salud mental de los estudiantes universitarios, como son la práctica de actividad física o el uso que hacen de su teléfono móvil.

Por todo lo anteriormente expuesto, el objetivo general de la presente tesis doctoral es analizar y comparar entre sí la influencia de distintos factores psicosociales en los estudiantes universitarios durante su formación como docentes, así como su relación con otras variables como son el uso del teléfono móvil y la práctica de actividad física. Para la consecución del objetivo general planteado, se ha llevado a cabo una investigación que se presenta a modo de compendio de cinco artículos, estando cuatro de ellos publicados en revistas científicas y uno sometido a revisión por pares.

Uno de los artículos que se presentan es una revisión sistemática de tipo cualitativo, mientras que el resto tienen un diseño no experimental, de tipo descriptivo, cuantitativo y exploratorio. El total de participantes es de 890 estudiantes universitarios y los instrumentos utilizados son el “Autoconcepto Forma 5”, “Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil”, “Trait Meta-Mood Scale” y “Perceived Stress Scale”, además de una hoja de autorregistro, que recoge información sobre variables de carácter personal y sociodemográfico. Para el análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS en sus versiones 22.0 y 24.0.

Los resultados muestran que existe relación entre las distintas variables analizadas, destacando principalmente que un mayor uso del teléfono móvil se asocia con mayores niveles de estrés y con un menor autoconcepto en algunas de sus dimensiones. En caso

contrario, un menor uso del smartphone se relaciona con una mejor inteligencia emocional, específicamente en las dimensiones claridad y reparación. Por otro lado, se ha detectado que, a mayor nivel de práctica de actividad física, mejor autoconcepto e inteligencia emocional, en algunos de sus factores, presentan los estudiantes. Por tanto, se pone de manifiesto que existe relación entre las variables analizadas, resultando necesario prestar atención a estas cuestiones durante la etapa formativa del futuro docente.

PALABRAS CLAVE

Factores psicosociales, autoconcepto, inteligencia emocional, estrés percibido, actividad física, teléfono móvil, formación del profesorado.

ABSTRACT

The university stage is characterised by constant changes that must be faced. It is important that students have the necessary tools and skills to be able to manage and cope with them effectively. There are several psychosocial factors that must be taken into account during this period, such as self-concept, emotional intelligence and perceived stress. It is important to pay attention to the mental well-being of future teachers during their training period, as this will have a direct bearing on the quality of the teaching-learning process they will apply in their teaching. Similarly, attention should be paid to other external factors that may influence the mental health of university students, such as the practice of physical activity or the use they make of their mobile phones.

For all of the above reasons, the general objective of this doctoral thesis is to analyse and compare the influence of different psychosocial factors on university students during their training as teachers, as well as their relationship with other variables such as the use of mobile phones and the practice of physical activity. In order to achieve the general objective set out, research has been carried out and is presented in the form of a compendium of five articles, four of which have been published in scientific journals and one of which has undergone peer review.

One of the articles presented is a qualitative systematic review, while the rest have a non-experimental, descriptive, quantitative and exploratory design. The total number of participants is 890 university students and the instruments used are the "Self-Concept Form 5", "Mobile-Related Experiences Questionnaire", "Trait Meta-Mood Scale" and "Perceived Stress Scale", as well as a self-report sheet, which collects information on personal and socio-demographic variables. For data analysis, SPSS statistical software versions 22.0 and 24.0 were used.

The results show that there is a relationship between the different variables analysed, highlighting mainly that greater use of mobile phones is associated with higher levels of stress and lower self-concept in some of its dimensions. Conversely, less smartphone use is related to better emotional intelligence, specifically in the dimensions of clarity and repair. On the other hand, it has been detected that the higher the level of physical activity, the better the students' self-concept and emotional intelligence, in some of its factors.

Therefore, it is clear that there is a relationship between the variables analysed, making it necessary to pay attention to these issues during the training stage of the future teacher.

KEYWORDS

Psychosocial factors, self-concept, emotional intelligence, perceived stress, physical activity, smartphone, teacher education.

INTRODUCCIÓN



I. INTRODUCCIÓN

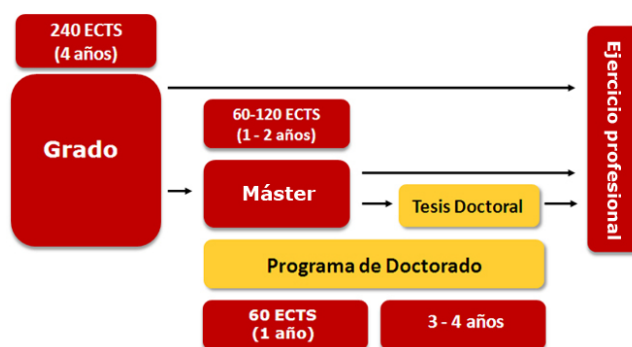
La presente tesis doctoral, titulada “Análisis de distintos factores psicosociales en la formación del profesorado”, está elaborada por compendio de artículos, siendo cinco estudios los que la componen. Se enmarca dentro del Programa de Doctorado de Innovación Didáctica y Formación del Profesorado de la Universidad de Jaén y es fruto de una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Referencia FPU17/00803).

Todas las investigaciones desarrolladas han sido respaldadas por el Grupo de Investigación HUM-653 “Innovación didáctica en actividad física (IDAF)” de la Universidad de Jaén, con el que se han publicado otros estudios de temáticas similares o de otras de sus líneas de investigación, que son la formación del profesorado, los deportes alternativos, la actividad física (AF) o la perspectiva de género.

El eje principal de esta tesis doctoral gira en torno a la formación del profesorado en la universidad. A nivel europeo, es el Plan Bolonia el que, en 1999, comenzó la unificación del sistema educativo universitario a nivel europeo. Inicialmente, fueron 29 los países que se unieron a esta reforma educativa, aunque en la actualidad, son ya 47 las naciones que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Algunas de las principales medidas que se contemplan en el EEES son estructurar los estudios oficiales universitarios en grados y posgrados. Los títulos de grado tendrán una duración de 4 años y se superarán una vez aprobada la carga lectiva correspondiente. Los títulos de posgrado se diferencian en máster y doctorado, pudiendo ser los primeros de un año o de dos. La carga lectiva universitaria se mide mediante el sistema de créditos europeos (ECTS), que facilita el reconocimiento de los estudios entre los países de la Unión Europea. Cada uno de los créditos equivale como mínimo a 25 horas y como máximo a 30, correspondientes a clases teóricas, prácticas y trabajo autónomo del alumno. El grado se compone de 240 ECTS y el máster de 60 ECTS.

Figura 1

Estructura del Sistema Educativo Universitario Español con la implantación del Plan Bolonia



Nota: De *Guía de equivalencias entre títulos extranjeros y españoles*, por Ángel E. Mayoral Hernández, s.f., <https://www.club-mba.com/todo-universidad/equivalencias-titulos/>

Específicamente, los estudios destinados a la formación del profesorado son el Grado de Educación Infantil, el Grado de Educación Primaria y el Máster Universitario de Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES). El Grado de Educación Infantil formará a los docentes que impartirán clase a alumnos de edades comprendidas entre los tres y seis años de edad. El de Educación Primaria a futuros docentes de la etapa comprendida entre los seis y doce años y el MAES, requisito imprescindible para el profesorado que imparte docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, a alumnos de doce años en adelante.

En la Universidad de Jaén, centro universitario en el que se ha desarrollado esta investigación, se imparten las tres titulaciones anteriormente mencionadas. En lo que respecta al Grado en Educación Infantil, el alumnado universitario podrá decidir si cursar o no alguna de las tres siguientes menciones: Tecnologías de la Comunicación y la Información, Aprender a descubrir el mundo a través de las Ciencias y de la Lengua y la de Desarrollo Artístico y Corporal en Educación Infantil. En relación al Grado de Educación Primaria, los estudiantes pueden optar a las siguientes menciones: Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Lengua extranjera. Por último, en el MAES, se encuentran las especialidades de: Biología y Geología, Tecnología y Procesos Industriales, Educación Física, Matemáticas, Procesos Sanitarios, Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, Formación y Orientación Laboral, Lengua Extranjera, Orientación Educativa, Lengua y Literatura, Informática, Economía, Empresa y Comercio, Geografía e Historia, Música o Física y Química.

Figura 2

Edificio Universidad de Jaén



Nota: De *Campus de Las Lagunillas*, por COPE Jaén, 2022, https://www.cope.es/emisoras/andalucia/jaen-provincia/jaen/noticias/universidad-jaen-pone-marcha-portal-investigacion-20220713_2194542

La realidad actual se muestra incierta a nivel socioeconómico y ambiental, requiriendo inevitables cambios con el fin de formar a una ciudadanía crítica y educada en conocimientos académicos, pero también en valores solidarios. Este cambio civilizatorio es al que apela la Agenda 2030 de las Naciones Unidas en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que planteó en el año 2015 (ONU, 2015). Estos ODS son entendidos como herramientas que ayudarán a adquirir un bienestar integral en las diferentes esferas sociales, abarcando aspectos como: las necesidades básicas, la igualdad real entre hombres y mujeres, la lucha por el hambre y la pobreza y la búsqueda de una verdadera educación de calidad, entre otros (Ortiz-García et al., 2020).

Figura 3

Objetivos de Desarrollo Sostenible, Agenda 2030. United Nations (2015)



Nota: De *La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, 2015, <https://es.unesco.org/sdgs>

En el ODS 3 se anima a promover la Salud y el Bienestar en todas las edades con el fin de aumentar la esperanza de vida y reducir la mortalidad. La AF ha dejado evidencia de los beneficios que aporta en la salud mental y física independientemente de la edad, género o etnia. Por ello, la promoción de actividades como caminar, correr, montar en bicicleta o practicar algún deporte pueden contribuir a la consecución de una vida más saludable. A nivel mundial, uno de cada cuatro adultos y tres de cada cuatro adolescentes no realizan los mínimos de AF establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Además, la inactividad se acrecienta en aquellos países en los que el desarrollo económico va en aumento, habiendo países en los que el nivel de inactividad física llega al 70%, principalmente por el excesivo uso del transporte público y el abuso de las nuevas tecnologías (Gutiérrez-Gómez et al., 2021).

La relación existente entre el uso incorrecto del teléfono móvil o smartphone y la práctica de AF es obvia. Algunos estudios indican una relación negativa entre ambos, señalando que hacer un uso desmesurado del teléfono móvil provocará sedentarismo e inactividad. Sin embargo, también hay estudios que afirman que el smartphone puede ayudar a fomentar el ejercicio diario recomendado a través del uso de aplicaciones que ayudan a fomentar la AF (Zagalaz-Sánchez et al., 2019).

Por otro lado, el ODS 4 apuesta por la necesidad de conseguir una educación de calidad, considerando que la educación empodera a las personas y contribuye a reducir las desigualdades, siendo por ello tan necesario que todo el mundo tenga acceso a la misma. En este sentido, Martín & Marchesi (2014) afirman que la calidad educativa es aquella en la que el alumnado es dotado de competencias cognitivas, sociales, afectivas, éticas y estéticas. Es también necesario que se preste atención al bienestar emocional del alumnado y a la capacitación del personal docente.

En esta búsqueda de una verdadera educación de calidad, las instituciones educativas y los profesionales de la educación tienen una labor fundamental. Los docentes son una pieza clave, y no solo por status social o por ser simples transmisores de saberes académicos, sino también por su capacidad de transmitir valores sociales en un contexto en el que la transformación se muestra necesaria. Sin embargo, toda esta transformación a través del ámbito educativo, no será posible sin disponer de docentes motivados y movidos por la vocación (Franco-López, 2021). La motivación es considerada un elemento psicológico que permite alcanzar un objetivo surgido de las necesidades psicológicas básicas. Sin embargo, cuando ese objetivo no se alcanza surgen resultados

negativos como la frustración o desmotivación. La motivación en el profesorado en activo es un aspecto clave en la formación de los futuros docentes de infantil, primaria o secundaria, pues sentirse motivados hacia su futura labor docente les hará disponer de un mejor desempeño académico y profesional (Cachón-Zagalaz et al., 2022).

Otro factor añadido en la búsqueda de la educación de calidad es la preocupación por la vocación docente. El término vocación es derivado del latín *Vocatio* o *Vocare* y significa “llamado”. Esta llamada puede relacionarse de forma directa con la labor profesional, entendiendo que aquel docente con vocación es quien siente antes, durante y después de la preparación académica que la elección de su profesión es la acertada. El estudio de Gratacós & López-Jurado (2016) validó una escala con los factores que influyen en la elección de los estudios de educación, confirmando que hay cuatro categorías que marcan la elección de la profesión docente: autopercepción, valor de la tarea, carrera elegida como segunda opción y expectativas sobre la profesión.

Los planteamientos ante la vocación y motivación docente, toman también sentido al atender y evaluar el nivel de competencias personales e intrapersonales, valores y actitudes de los que disponen los aspirantes a docentes, debiendo valorarse la competencia emocional como vía de protección y desarrollo personal ante las posibles situaciones estresantes o crisis identitarias que puede sufrir el profesorado (Sánchez-Suricalday et al., 2021). Un docente habilidoso emocionalmente será capaz de regular sus emociones, modulará sus comportamientos en función de lo requerido por la situación, será empático, interpretará correctamente las señales corporales o verbales de su alumnado e intentará manejar de forma eficaz las situaciones estresantes propias de su profesión, evitando responder con impulsos inapropiados (Jones et al., 2013). El proceso de enseñanza-aprendizaje estará irremediamente impregnado del ambiente emocional que perciba de su docente, por lo que es esencial que el futuro profesorado esté dotado de una buena inteligencia emocional (IE).

Es común que el docente, en ocasiones, se sienta estresado por la elevada carga laboral que supone la profesión, al igual que puede estarlo el alumnado en formación durante su etapa universitaria. El estrés laboral, también denominado Síndrome de Burnout, podría reducirse si el profesorado está formado en habilidades emocionales, por eso es tan relevante prestar atención a estas cuestiones durante la formación de los graduados en educación (Puertas-Molero et al., 2019).

Un docente habilidoso emocionalmente aportará un mejor clima y gestión del aula, pero también será importante tener en cuenta el autoconcepto que presenta pues el mismo igualmente influirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El autoconcepto puede entenderse como la percepción que cada persona tiene sobre sí misma. Dentro del autoconcepto existen cinco dimensiones: 1) Académico, la más representativo durante la etapa formativa ya que puede ser responsable de niveles de rendimiento académicos más bajos o más altos, 2) Familiar, dimensión que se ve muy influenciada por el ambiente de la familia, el tipo de educación, el nivel económico o los valores que se transmitan en la misma, 3) Emocional, se relaciona con las habilidades socio-emocionales de la persona, siendo esencial para controlar las emociones y sentimientos en diferentes situaciones, 4) Social, dimensión relacionada con la percepción personal sobre el papel y la contribución que la persona posee a nivel social. El autoconcepto social influirá en las relaciones sociales interpersonales influyendo en la capacidad de socialización del individuo, 5) Física, entendida como la percepción sobre la habilidad, condición física, fuerza y apariencia física de la persona. Dimensión generalmente ligada a la práctica o ausencia de AF (Méndez-Vera & Gálvez-Nieto, 2018; León-Moreno & Musitu-Ferrer, 2019; García & Musitu, 1999; Bartra et al., 2016).

Estructura del desarrollo de la tesis doctoral

Esta tesis doctoral se estructura en diez capítulos, en los que se abordan aspectos esenciales para la elaboración de un trabajo de carácter científico. La distribución de la misma queda del siguiente modo:

- **Primer capítulo**, destinado a la “*Introducción*” de la tesis, en la que se justifica la necesidad de desarrollar esta tesis, argumentando los temas básicos sobre los que versa la investigación.
- **Segundo capítulo**, en el que se recogen las “*Publicaciones*” que componen la tesis doctoral.
- **Tercer capítulo**, comprendido por el “*Marco Teórico*”, en el que los temas de estudios de la tesis (factores psicosociales, práctica de AF y uso del smartphone en la población universitaria) son respaldados por una fundamentación teórica pormenorizada basada en material bibliográfico de carácter esencial y actual.
- **Cuarto capítulo**, recoge los “*Objetivos de la Investigación*”, estableciendo el objetivo general y los objetivos específicos perseguidos con el desarrollo de la tesis doctoral.
- **Quinto capítulo**, describe el “*Marco Metodológico*” que han sido utilizados para el estudio, detallando el diseño, planificación, técnicas e instrumentos, variables de estudio, muestra y contexto. Además, se informa del procedimiento de recogida de los datos y del análisis estadístico realizado.
- **Sexto capítulo**, denominado “*Resultados y Discusión*”, muestra el compendio de publicaciones (5) que componen la tesis doctoral.
- **Séptimo capítulo**, dedicado a las “*Conclusiones*” obtenidas en cada una de las publicaciones aportadas, dando respuesta a los objetivos planteados en la investigación.
- **Octavo capítulo**, en el que se comentan las “*Limitaciones*” encontradas a lo largo del estudio y las “*Perspectivas de futuro*” que se prevén tras la culminación de esta tesis.
- **Noveno capítulo**, recoge el listado de “*Referencias bibliográficas*” que han dotado de carácter teórico a la investigación.

PUBLICACIONES



II. PUBLICACIONES

La presente tesis doctoral está compuesta por los siguientes artículos de investigación:

- Artículo 1.** Zagalaz-Sánchez, M. L., Cachón-Zagalaz, J., **Sánchez-Zafra, M.**, & Lara-Sánchez, A. (2019). Mini review of the use of the mobile phone and its repercussion in the deficit of physical activity. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1-6.
- Artículo 2.** Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., **Sánchez-Zafra, M.**, Zagalaz-Sánchez, M. L., & Lara-Sánchez, A. J. (2020). Use of the smartphone and self-concept in the university students according to the gender variable. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*, 1-9.
- Artículo 3.** Sanabrias-Moreno, D., **Sánchez-Zafra, M.**, Lara-Sánchez, A. J., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2021). Uso del smartphone, actividad física y autoconcepto. Relación entre los tres constructos. *Retos*, *39*, 764-768.
- Artículo 4.** **Sánchez-Zafra, M.**, Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Lara-Sánchez, A. J., Shmatkov, D., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2022). Inteligencia emocional y práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*, *14*(1), 135-148.
- Artículo 5.** **Sánchez-Zafra, M.**, Sanabrias-Moreno, D., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2022). Inteligencia emocional, estrés percibido y uso del smartphone en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología* (Sometido a revisión).

MARCO TEÓRICO



III. MARCO TEÓRICO

III. 1 FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Esta tesis doctoral otorga especial importancia a la formación del futuro profesorado, por lo que resulta necesario puntualizar en este apartado cómo ha transcurrido la evolución del rol docente a lo largo de los años, cómo de importante es la vocación y el compromiso docente en la labor educativa, cuál ha sido el recorrido histórico de la formación del profesorado y cómo de importantes resultan las habilidades socioemocionales en la formación y desarrollo del docente.

III.1.1 Identidad y vocación docente

El término “docente” es entendido como aquella persona que se encarga de formar y ayudar a otros con el fin de obtener su mayor potencial. El proceso de enseñar no debe estar atravesado por la imposición, ni la mera transmisión de información, sino que han de ser la razón, el diálogo y la deliberación las mayores herramientas educativas, requiriéndose para ello una clara vocación docente (Gracia, 2007). La vocación docente ha sido analizada y cuestionada a lo largo de los años, siendo varias las definiciones que se han dado al respecto. Para Larrosa (2010) la vocación docente supone una predisposición natural para dedicarse profesionalmente a la enseñanza con compromiso, motivación y confianza en el poder que supone educar a los demás. Royo (2014) alude a la vocación como una inclinación hacia el mundo docente y la creación de conocimientos y valores humanos. Estudios recientes han analizado la relación entre vocación y desempeño docente, concluyendo que a mayor vocación mejor labor docente y más altos propósitos de progreso profesional. Del mismo modo, afirman que con profesores con vocación también habrá mejores resultados de aprendizaje en el alumnado (Mimbela-Ruiz et al., 2022).

Son numerosas las distintas reformas educativas que han acontecido a lo largo de las últimas décadas, con el objetivo principal de mejorar la calidad educativa y elevar los resultados relativos al aprendizaje del alumnado. Ante estos cambios ha quedado evidenciada la necesidad de ofrecer al futuro profesorado una formación eficiente que les permita adaptarse a los enfoques educativos contemporáneos (Aguerrondo, 2022; Constenla-Núñez et al., 2022). La perspectiva del mundo educativo se caracteriza por la

búsqueda constante de la innovación, entendiéndose como la pretensión de conseguir un método eficiente que permita realizar cambios en el aprendizaje con el fin de dar respuesta a las necesidades y demandas de la diversidad del alumnado (García-Peñalvo, 2015).

Los incesantes cambios educativos han repercutido en los roles docentes que han sido sometidos a un constante vaivén de modificaciones en función del momento histórico. Las primeras percepciones de la figura de un maestro se asociaban a personas mal valoradas, con elevados niveles de analfabetismo y cuyo principal método de enseñanza era la paciencia, asumiendo más un papel de niño que de pedagogo. En la Edad Media (siglos V al XV) los maestros eran los principales responsables de la educación de los menores. La Edad Moderna estuvo marcada por los intentos de modernización de los programas educativos, destacando la escuela como una institución cuya principal labor era la de difundir la ideología religiosa que imperaba entonces. Ya en el siglo XVII se da una nueva visión pedagógica, adoptando el maestro el rol principal con la labor de organizar, dirigir y transmitir su conocimiento al alumnado que era un mero agente pasivo en el proceso de enseñanza. El siglo XVIII conllevó algunos avances en los roles docentes, surgiendo a su vez una mayor demanda de formación del profesorado. En los siglos XIX y XX el maestro es considerado una persona reconocida, capacitada e instruida para ejercer su labor profesional. Es en este momento cuando comienza a renovarse la actitud ante el estudiante al que ahora se pretende dar mayor espacio, olvidando la idea de priorizar la memorización y autoritarismo que antes había imperado.

El docente del siglo XXI debe adaptarse a las demandas actuales de forma flexible y dinámica, reuniendo las características y cualidades profesionales que le permitan desarrollar su trabajo de forma eficiente. El rol actual debe ser el de un docente resolutivo, que pueda dar respuesta a las diferentes situaciones y problemas pedagógicos surgidos en el aula, colocando los valores humanos como el eje principal de su vocación docente. Sin duda, son muchas las cualidades que pueden definir al docente debidamente adaptado a las demandas de la sociedad: responsable, flexible, preocupado, compasivo, cooperador, creativo, dedicado, decidido, empático... (Espinoza-Freire et al., 2017).

Según Aguerrondo (2022), hay que tener en cuenta varios ejes en la formación de las nuevas identidades docentes. El primero indica que se ha de considerar al docente como productor de conocimiento y no como mero transmisor del mismo. De este modo se intenta dejar atrás la figura de comunicador de información cuyo desempeño docente se resumía en un papel pasivo que se limitaba a disponer únicamente de un saber teórico.

Un segundo eje hace referencia a la necesidad de olvidar la idea de que maestro es exclusivamente aquella persona que tiene un poder “natural” para dicha profesión, siendo lo principal para ello el conocimiento ofrecido por la experiencia. En la actualidad se da paso a un nuevo rol educativo que busca concienciar al profesorado de su necesidad de progreso y formación constante, aún sin olvidar, las ventajas que les irá ofreciendo la progresiva experiencia de su labor docente. Finalmente, el tercer eje se refiere a que el conocimiento puede ser entendido como algo multidimensional y el aprendizaje profesional como el desarrollo de capacidades de un modo consciente.

Ha de tenerse presente en el mundo educativo que el hecho de poseer capacidades para desempeñar la labor docente no consiste únicamente en conocer cómo actuar en una situación específica, sino que es imprescindible que exista compromiso docente para ello (Horn & Murillo, 2016).

III.1.2 El compromiso pedagógico del docente y el académico del alumnado

El papel del profesorado es vital tanto para la transmisión de conocimientos como para formar el carácter del alumnado. Se requiere profesorado dispuesto, con altos niveles de rendimiento y compromiso para preparar académica y personalmente al alumnado (Hasanati, 2018). El compromiso docente, por tanto, podría ser entendido como una de las características esenciales para un buen desempeño profesional. Igualmente, dicho concepto es entendido, según Fuentealba & Imbarack (2014), como: “La dimensión del desarrollo profesional que actúa como un sostén de la identidad y la profesionalidad en tiempos de cambio, develando la forma en que los docentes y las escuelas gestionan su accionar...” (p. 258). Son varias las cuestiones que pueden influir en ese compromiso docente: la percepción sobre su calidad de vida laboral, el margen de participación que tienen dentro de la institución académica, el respaldo que perciben por parte de sus superiores o el clima organizacional/escolar, entre otros (Sagredo-Lillo, 2019).

Los rasgos de la personalidad también tienen ciertas implicaciones en la labor educativa, ya que un docente que goce de buena confianza personal y profesional podrá seguramente alcanzar más tempranamente sus éxitos. Disponer de un buen autoconcepto docente también influirá en el compromiso con su profesión y, por ende, en su satisfacción laboral. Además, se ha comprobado que la personalidad no solo influye en el compromiso docente, sino que a su vez repercute de forma directa en el cambio educativo y mejorará el aprendizaje del alumnado (Cerviño et al., 2016).

No debe pasar desapercibido que tan importante es el compromiso docente cuando ya se está en activo, como también lo es el compromiso académico del alumnado universitario que se convertirá en futuro profesorado. En este caso el compromiso académico del futuro docente puede verse influenciado por su capacidad de resiliencia o de adaptación a las situaciones estresantes que supone ser universitario. Del mismo modo, también puede verse afectado por el conocimiento y manejo de sus habilidades socioemocionales, cualidades que serán esenciales para desempeñar su labor docente futura (Cachón-Zagalaz et al., 2018). Por tal razón, entendiendo la importante labor del rol docente en la formación académica y socialización de cada individuo, conviene prestar atención a la formación inicial que recibe el alumnado en los planes de formación del profesorado durante su etapa universitaria.

III.1.3 La formación inicial del profesorado: pasado y presente de las instituciones formativas

La preparación que recibían las personas que se dedicaban a formar a los demás ha cambiado de forma frecuente a la vez que el rol asignado al maestro en cada momento histórico. Las primeras instituciones surgidas en España con el fin de formar a maestros datan del año 1839, tras la aparición en Madrid del Seminario Central de Maestros, también conocido como “Escuela Normal”, dirigida por el médico Pablo Montesino. Hasta entonces la formación de los futuros docentes había sido una profesión aprendida a través del modelo de “ayudante o pasante” que se practicaba siempre al lado de otro maestro ya en activo. Esta institución plantea como objetivo normalizar la formación de los maestros, y para ello forman grupos de alumnos de diferentes provincias españolas para que posteriormente pudieran llevar esos conocimientos aprendidos a otras escuelas de formación en sus lugares de origen. Sin embargo, las primeras bases científicas de estas escuelas fueron valoradas con mediocridad y los maestros se relegaron al ámbito rural y a las clases más bajas, con docentes mal pagados.

Con la implantación de la Ley Moyano en el año 1857, se trató por primera vez con rigor académico a las Escuelas Normales, dándoles la virtud de centros profesionales. Esta ley distinguía entre dos tipos de escuelas y maestros, las elementales y las superiores. Igualmente, se instauró una escuela normal y otra escuela anexa de práctica en cada provincia. Sus planes de estudios se centraban en transmitir saberes muy doctrinales y poco pedagógicos, pues no se consideraban necesarios para ejercer la escritura, el cálculo y la transmisión de conocimientos morales y religiosos. No obstante, estas escuelas fueron

algo olvidadas y no fue hasta 1889 cuando se intentan rescatar implantando el Decreto Gamazo de 23 de septiembre que redujo la formación de los maestros de grado elemental (6-9 años) a dos cursillos de cinco meses cada uno de ellos y a dos cursos de nueve meses cada uno para escuelas superiores (10-12 años) (Menor-Currás, 2021; Luzón-Trujillo & Montes-Moreno, 2018; Escolano, 1982).

Ya en 1914 se institucionaliza por primera vez el Plan Bergamín de Magisterio que supuso un avance fundamental puesto que otorgó mayor independencia de carácter administrativo y pedagógico a las Escuelas Normales. Algunos de los avances se manifiestan en la reducción del número de alumnos por clase (50 alumnos), en la aparición de becas para el estudio y en el acceso a la enseñanza de carácter público mediante el proceso de oposición. Este plan estuvo en vigor varios años, pero los pocos recursos económicos y materiales de las Escuelas Normales pusieron de manifiesto la necesidad de cambio, surgiendo así el Decreto de 29 de septiembre de 1931, llamado “Plan Profesional” que dotó de un mayor status a los estudios de Magisterio comenzando a considerarse profesionales con materias didácticas y pedagógicas, fusionándose a su vez las escuelas masculinas y femeninas que hasta entonces habían convivido de forma independiente (Luzón-Trujillo & Montes-Moreno, 2018).

Las reformas y leyes educativas siguieron su progreso y, en 1970, la Ley General de Educación (LGE) destaca por incorporar los estudios de Magisterio al ámbito universitario, exigiendo para ello haber superado el curso de orientación universitaria. En esta etapa destacó la obligación de que el profesorado de enseñanzas medias dispusiera además del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Un año después las universidades se dotaron de mayor posibilidad de acción en el diseño de los planes de estudio y clasificación de las materias en comunes y optativas. En 1977 se da estructura a los planes de estudios de magisterio, conformados entonces por tres cursos y cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación preescolar y Educación Especial. La demanda entonces por realizar la titulación de Diplomado en Profesorado con la EGB era muy alta ya que su acceso era considerado relativamente sencillo.

En 1990, con la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se reconoce con claridad que la cualificación y formación del profesorado será clave para mejorar la calidad educativa. Además, se pasa de cinco a siete especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje). Esta ley fue la apertura

de un proceso de reforma que difundía el ideal de renovación pedagógica a través de la reflexión y práctica crítica, dotando al docente de un perfil más profesionalizante y pedagógico. En 1991 se fundó la primera Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid y, seguidamente, surgió en Granada. A partir de los años 2009-2010, las nuevas titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dentro del Plan Bolonia, provocaron que las titulaciones de Diplomado en Magisterio se conviertan en Grados de cuatro años de duración (240 créditos), surgiendo dos especialidades (Educación Infantil y Primaria) impartidas en las Facultades de Educación. Además, quienes quieran ser profesores de Educación Secundaria han de realizar un máster habilitante conocido como “Máster de Secundaria” de 60 créditos de duración (Menor-Currás, 2021; Luzón-Trujillo & Montes-Moreno, 2018).

La formación inicial actual que recibe el profesorado que impartirá docencia en los niveles básico y medio, tiene el gran compromiso de originar las condiciones óptimas para que los futuros docentes se involucren de manera adecuada en el sistema educativo, disponiendo de las competencias y estrategias necesarias para su labor profesional (Marcelo & Vaillant, 2018).

El objetivo de cualquier proceso de formación inicial docente deberá ser el de ofrecer experiencias al alumnado que les permitan comprender, pensar, sentir, conocer, indagar, resolver problemas, manifestar su opinión, trabajar de forma colaborativa y convivir respetuosamente en la diversidad (Bolick et al., 2019).

La repercusión de la preparación de maestros y profesores que hoy se encuentran formándose en las distintas universidades será clave para el desarrollo de las futuras generaciones. Sin embargo, en muchas ocasiones el problema de la formación inicial sigue siendo la constante lucha entre hacer uso de métodos más tradicionales o la búsqueda y apuesta por la innovación educativa. Asimismo, la separación entre teoría y práctica supone en muchas ocasiones una malla fragmentaria que traslada al alumnado universitario conocimientos aislados cuya aplicación en su práctica real puede resultar de difícil aplicación (Vaillant & Marcelo, 2021).

En las universidades, la formación ofrecida se imparte de forma segmentada atendiendo a semestres y número de créditos. Por ello, en muchos casos el profesor se considera más por el dominio disciplinar que posee que por las competencias y capacidades de enseñanza de las que dispone. Valorando más al profesor por su dominio de la disciplina

que por su capacidad para la enseñanza, la preparación del docente se centrará más en el área disciplinar de aprender que en la diversidad del alumnado y contexto del aula al que deberá hacer frente futuramente (Kennedy, 2016).

Otro aspecto que merece reflexión es la atención que se presta a la dimensión socioemocional en los planes de estudios de formación del profesorado. La dimensión socio-emocional suele ser en muchas universidades la gran olvidada dentro de los planes formativos, obviando que en muchos países las tasas de abandono de la profesión docente, especialmente por parte de profesorado novel, rozan porcentajes elevados (50% Estados Unidos; 45% Bélgica; 40% Chile, 35% Israel, 29% Holanda...) (Zavelevsky & Lishchinsky, 2020; Aarts et al., 2020). No disponer de las habilidades emocionales suficientes para adaptarse a los cambios sobrevenidos, para gestionar el estrés o simplemente para reflexionar sobre sus emociones, puede generar problemas y desmotivación. La madurez personal y profesional han de ser igual de prioritarias en la preparación docente.

III.1.4 Las habilidades socio-emocionales en la formación y desarrollo docente

La escuela es considerada uno de los principales escenarios formativos y de socialización de las personas. En el ámbito educativo se forman las conductas, los imaginarios y las realidades de cada alumno, por lo que el papel de los docentes ha de ser el de guía y modelo en el desarrollo de los vínculos individuales e interpersonales. Para lograrlo es necesario que tanto docentes como estudiantes dispongan de herramientas emocionales que les sirvan para entender y mejorar sus relaciones, pensamientos y sentimientos (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019).

El aprendizaje social y emocional se han unificado originando el término “socio-emocional” que supone un abanico de competencias relacionadas con las habilidades sociales, emocionales y la regulación a nivel cognitivo. En el ámbito educativo las habilidades socio-emocionales son imprescindibles para gestionar eficazmente las relaciones entre profesor-alumno y, por supuesto, para desarrollar un aprendizaje óptimo. Muchos docentes al acabar el día se plantean si han gritado demasiado, perdido los nervios en algún momento o si el estrés puede estar ocasionándole problemas en su labor docente. Por ello, cuando un docente está formado y dispone de las habilidades suficientes, sabrá regular las emociones y comportamientos propios de cada situación, adaptarse al punto de vista del otro o mostrar empatía ante determinada situación.

Igualmente, un docente competente socioemocionalmente sabrá entender las señales que le transmite el lenguaje corporal y el tono de voz de un alumno para actuar en consecuencia. Además, será capaz de controlar los impulsos inapropiados buscando una alternativa para redirigir la situación o cambiar la metodología didáctica cuando algo no funciona como esperaba (Jones et al., 2013).

Está comprobado que el estudiante no recibirá únicamente los contenidos a adquirir, sino que la actitud, las emociones o la perspectiva que muestra el docente también serán incorporadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, quedando grabadas en la mente del alumnado. De este modo, recordarán a cierto profesor con sentimientos más o menos gratos en función de las emociones que ese docente haya transmitido. En este sentido, es creciente el interés por investigar cómo se siente los docentes en su labor diaria, destacando que muchos de ellos están sometidos a un alto estrés laboral ocasionado por la demanda constante de innovación y actualización, así como por las exigencias requeridas por el alumnado y sus familias. El estrés laboral, también conocido como síndrome de Burnout o síndrome de quemado, puede ser entendido como el resultado de los intentos de adaptación que realizan nuestro cuerpo y mente, afectando esto a nivel físico, emocional y psicológico. Se ha comprobado que a mayor estrés mayor nivel de alteraciones emocionales, y por supuesto, a mayor estrés menor satisfacción laboral y desempeño docente (Carranco-Madrid & Pando-Moreno, 2019).

Resulta evidente que las nuevas actuaciones docentes requieren prestar especial atención a los factores emocionales, pues ha quedado demostrada la relación positiva que existe en el aprendizaje y la gestión adecuada de las emociones propias y de los demás. A este respecto, son varios los estudios que han demostrado que es necesario formar a los docentes para que dispongan de buena inteligencia emocional (IE) ya que les ayudará a evitar la aparición del Síndrome de Burnout, siendo capaces de regular mejor sus emociones y mejores decisiones en su quehacer docente (Puertas-Molero et al., 2019).

Diferentes estudios han demostrado que existe una relación positiva entre las habilidades emocionales que posee el docente y las capacidades del alumnado para interactuar con sus docentes, favoreciéndose así la motivación y autonomía del alumnado. Igualmente, se ha comprobado que el profesorado que ha sido formado emocionalmente suele sentirse más satisfecho con su gestión del aula, lo que genera en los alumnos un ambiente más seguro y cómodo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández-Berrocal et al., 2017; García & Sánchez, 2017).

La formación que recibe el alumnado universitario durante su etapa universitaria es vital para su futura labor docente. Por ello, es tan importante prestar atención a las habilidades emocionales como al desarrollo del autoconcepto, entendido este último como el conjunto de percepciones que una persona tiene sobre sí misma (Chiva-Bartoll et al., 2018).

Por todo lo comentado anteriormente, resulta necesario que en los planes de formación del profesorado se incluyan espacios para desarrollar y consolidar las habilidades emocionales y los estilos de enseñanza que los universitarios desempeñarán en su futuro profesional como docentes (Laudadío & Mazzitelli, 2019).

III.2 FACTORES PSICOSOCIALES

La globalización en la que se encuentra la sociedad, caracterizada por los avances tecnológicos, el consumismo, los avances en investigación e innovación o la búsqueda constante por la eficacia, ocasiona que los seres humanos deban desarrollar una serie de destrezas y habilidades para poder adaptarse a los continuos cambios que tienen que vivir y que pueden repercutir negativamente en su salud mental (Verano & Garavito, 2015). Según la OMS (2022):

La salud mental es un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad. Es parte fundamental de la salud y el bienestar que sustenta nuestras capacidades individuales y colectivas para tomar decisiones, establecer relaciones y dar forma al mundo en el que vivimos. La salud mental es, además, un derecho humano fundamental. Y un elemento esencial para el desarrollo personal, comunitario y socioeconómico.

La etapa universitaria, especialmente su inicio, se relaciona con un incremento de problemas relacionados con la salud mental. Esto se debe a la presión que sienten los jóvenes por todas las decisiones importantes que deben afrontar y por la separación del núcleo familiar que sufren muchos de ellos, lo que les obliga a ser más independientes y autónomos (Unikel et al., 2015).

Las variables que explican la relación existente entre los estudiantes y la sociedad que los rodea se conocen como factores psicosociales. Algunos ejemplos son la estabilidad emocional, el autoconcepto, el estrés, el autocontrol, la empatía, la motivación o la ansiedad, entre otros (Gutiérrez-Monsalve et al., 2021). Estos factores en los estudiantes pueden desembocar en reacciones psicológicas (inquietud o aumento de la necesidad de dormir), físicas (somnia) o comportamentales (aumento o reducción del consumo de alimentos) (Apaza-Panca et al., 2021).

III.2.1 Autoconcepto

Definición del concepto

Es un constructo orientado a la percepción que un individuo tiene sobre sí mismo a partir de su aspecto físico, su manera de pensar, su modo de desenvolverse entre el resto de sujetos y las experiencias vividas (Caldera et al., 2018). Otra definición sobre este término es la que aporta la Real Academia Española de la Lengua (RAE, s.f.): “Opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor”.

Si un sujeto al autodescribirse tiene un juicio de valor satisfactorio, tendrá también un autoconcepto global positivo, mientras que, en caso contrario, se obtendrán sentimientos negativos y un autoconcepto global también negativo (Harter, 1986). Según Pabago (2021), el autoconcepto que desarrolla un individuo lo hace único, y la conciencia que tiene del propio “yo” ha llevado a la organización social de la especie humana.

Aproximación histórica al término

Como se ha comentado anteriormente, el autoconcepto es el conjunto de creencias que un sujeto tiene sobre sí mismo. Es un concepto estudiado desde hace mucho tiempo por distintas ramas del saber, como la Filosofía, la Sociología, el Arte, la Literatura, la Historia o la Música, entre otras. El ser humano siempre se ha preocupado por quién, cómo y qué es (López-Manrique et al., 2016).

La idea del “yo” como consecuencia de una construcción social, de lo que el resto de sujetos ve sobre uno mismo fue trabajada por Baldwin (1897) y Cooley (1902). Este último acuñó el término del “yo del espejo”, que tenía tres situaciones (Hernández-Blanco, 2018): (1) la imaginación de cómo ven al sujeto el resto de personas, (2) la imaginación y reacción a lo que el sujeto piensa que es la opinión de los demás sobre él, y (3) la construcción del “yo” en función de lo anterior.

Según la literatura científica, el psicólogo James (1890) fue uno de los principales precursores del autoconcepto. Este distinguía entre el “yo” (sujeto conocedor que entiende las experiencias subjetivamente) y el “mi” (el yo como sujeto conocido) y estableció el autoconcepto como un constructo multidimensional y multifacético. El autoconcepto estaba dividido en el “yo material”, el “yo social”, el “yo espiritual” y el “yo puro” (Pabago, 2021; Cazalla-Luna & Molero, 2013).

Freud (1923) y la corriente del psicoanálisis también trabajaron la teoría del autoconcepto. Esta divide a la personalidad en tres secciones: (1) el “ello”, basado en el inconsciente y que es el núcleo de la personalidad. Se forma en la niñez y está compuesto por los instintos que siente el sujeto, pero sin tener contacto con la realidad. (2) el “yo”, que sí se corresponde con la realidad y que es el constructo encargado de resolver los conflictos que se plantean entre los deseos internos y externos de un sujeto, y va cambiando a lo largo de la vida en función de las experiencias y situaciones vividas. La última sección es (3) el “súper yo”, que sería la moralidad de la persona, formada en la infancia, por lo que se encuentra influenciada por la sociedad (Loayza, 2019; Pabago, 2021).

Con la llegada del conductismo, el estudio del autoconcepto quedó relegado a un segundo plano, debido a que esta corriente era defensora del método científico y solo daba rigor a aquellos aspectos conductuales que podían observarse y medirse, negando pues el estudio de los pensamientos o los deseos (Flores & Neyra, 2016). Este vacío en el trabajo del autoconcepto se llenó desde la psicología fenomenológica, centrada en el estudio de la conducta humana desde la parte interna del sujeto.

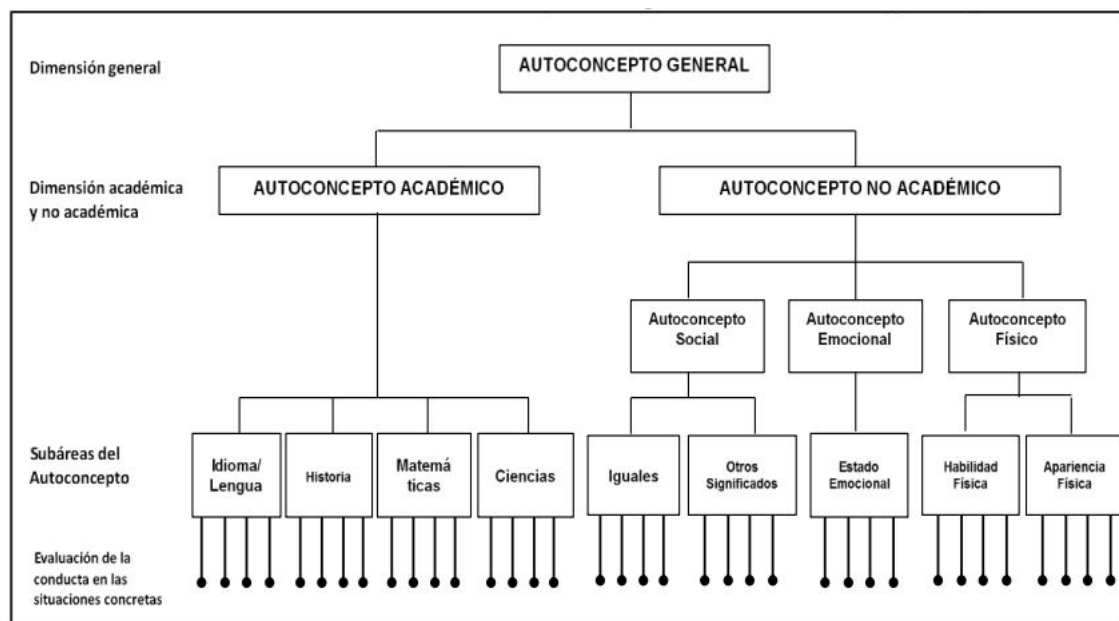
Snygg & Combs (1949) hablaban sobre la conducta humana, afirmando que se relaciona con la interpretación que hace cada sujeto de la realidad. Según estos autores, la autopercepción se construye en función de cómo se ve cada sujeto, cómo ve la realidad que le rodea y cómo se unifican ambas percepciones. Esta concepción influyó sobre la corriente humanista (Rogers, 1959), la cual otorgó al autoconcepto el papel de constructo central dentro del estudio de la personalidad. Cuando una persona es capaz de aceptarse a sí misma tal y como es se alcanza el estado de madurez emocional, con un ajuste psicológico conseguido mediante las experiencias vividas (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

Alrededor de los años setenta del pasado siglo XX, empieza a destacar el modelo multidimensional del autoconcepto, en oposición al unidimensional que se utilizaba hasta

el momento. Shavelson et al. (1976) fueron algunos de los máximos referentes en lo que respecta a la multidimensionalidad del autoconcepto. Estos autores lo definían como el conjunto de percepciones que integran la visión que un sujeto tiene sobre sí mismo. Dicha visión se forma a través de distintos factores cognitivos y está influenciada por el entorno y por la opinión que las personas importantes para el individuo tienen sobre él. Según estos autores, el sujeto tiene una visión global de sí mismo, pero también una específica para diferentes situaciones o ámbitos. Por lo tanto, se hablaba de que el autoconcepto es un constructo jerárquico y multidimensional, formado por dos dimensiones, la académica y la no académica. La primera de las dimensiones se subdivide en otras cuatro, siendo estas las diferentes asignaturas estudiadas en los centros educativos: idioma/lengua, historia, matemáticas y ciencias. En cambio, el autoconcepto no académico se subdivide en otras tres dimensiones: social, emocional y físico (Rojas-Castillo, 2017). En la siguiente figura (Figura 4) se puede apreciar un resumen de las dimensiones del modelo de Shavelson et al. (1976):

Figura 4

Modelo de la teoría del autoconcepto de Shavelson et al. (1976)



Nota. De *Determinantes del rendimiento académico*, por J. C. Núñez & J. A. González-Pienda, 1994, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Otras de las características que presenta el autoconcepto, según este modelo, es que afirma que está estructurado u organizado, es decir, las personas van catalogando la información que perciben del entorno que les rodea, y utilizan esas mismas categorías para definirse a sí mismos. A medida que los sujetos van creciendo, la multidimensionalidad de este

constructo aumenta. En la infancia es un concepto más genérico y en la adultez aparece conformado por más subdimensiones, debido a las experiencias que va experimentando el sujeto con el paso de los años (Pabago, 2021). A pesar de la aceptación y repercusión que tuvo la visión multidimensional, Harter (1986) sigue trabajando el concepto de autoconcepto global, añadiendo que va a estar determinado por la importancia que se le otorgue a los componentes más específicos.

Actualmente, el modelo con más aceptación sigue siendo el multidimensional, siendo García & Musitu (1999) los que definieron las cinco dimensiones que componen el autoconcepto: (1) académica, (2) familiar, (3) emocional, (4) social y (5) física.

(1) Autoconcepto académico: El contexto académico en el que desarrollan su educación los estudiantes es muy importante para su correcto desarrollo psicosocial, puesto que pasan una gran cantidad de tiempo en él. Dicho ambiente es clave para el desarrollo de su rol como estudiante (Pinel-Martínez et al., 2019). Este autoconcepto es un constructo que se puede explicar los buenos o malos resultados académicos, la autoeficacia o la motivación hacia el estudio, y se relaciona también con la capacidad de liderazgo, debido a que aquellos que se conciben como buenos estudiantes sienten una mayor capacidad para dirigir a sus compañeros (Méndez-Vera & Gálvez-Nieto, 2018). Por todo lo anterior, se puede definir el autoconcepto académico como la imagen que tiene un sujeto de su papel como aprendiz, es decir, como alumno capacitado con una serie de características que le permiten aprender en un ambiente institucional (Miras, 2004).

(2) Autoconcepto familiar: Esta dimensión alude a los sentimientos y pensamientos que el sujeto tiene en función de la relación o participación que tiene en su unidad familiar. El concepto que un individuo tiene sobre sí mismo surge de las interacciones sociales que experimenta. Dentro de estas, destacan las relacionadas con la familia, por la gran cantidad de tiempo que pasan con ella. El ambiente familiar tiene un papel muy importante en el ajuste psicológico de los sujetos, debido a que el tipo de educación o de comunicación que tengan los padres va a condicionar el desarrollo psicológico de sus hijos. La familia es fundamental para la formación del autoconcepto y potencia su correcto desarrollo si las técnicas de socialización, el nivel de comunicación y el clima familiar son los adecuados (León-Moreno & Musitu-Ferrer, 2019; García & Musitu, 1999). Por el contrario, si existe un mal clima familiar, en el que hay factores económicos o sociales inadecuados, se produce una inestabilidad en el sujeto que puede condicionar su autoconcepto familiar (Malca-Romero & Rivera-Jiménez, 2019).

(3) Autoconcepto emocional: Hace referencia a la percepción que tiene un sujeto de su situación emocional, así como de las respuestas que tiene ante situaciones concretas que vive durante su día a día. Tener un autoconcepto emocional alto implica que se tiene control sobre las situaciones y emociones y que se enfrenta y sabe responder correctamente a diferentes contextos. Esta dimensión presenta correlaciones positivas con aspectos como las habilidades sociales, el autocontrol o el sentimiento de aceptación, y se relaciona de manera negativa con hábitos no saludables como el alcohol o el tabaco y con la ansiedad o depresión (García & Musitu, 1999). Actualmente, en la sociedad, se encuentran muchas desventajas sociales y culturales en contra de las mujeres, lo que ocasiona que tengan una presión añadida y se vuelvan más vulnerables a la frustración por no cumplir con, por ejemplo, los estereotipos de belleza, lo que puede afectar a su autoconcepto emocional (Caldera-Montes et al., 2018).

(4) Autoconcepto social: Es el concepto que tiene cada persona sobre su papel en la sociedad y de su integración en la misma. Tiene dos factores: responsabilidad social, entendida como la percepción que tiene el sujeto de su contribución a la sociedad, y competencia social, es decir, cómo ve el sujeto que se desenvuelve en las situaciones sociales que vive y cómo de aceptado se siente por parte de los demás (Goñi & Fernández, 2007). Según Bartra et al. (2016), esta dimensión se asocia con algunas características psicológicas como la estabilidad emocional, la capacidad de sociabilizar con los demás o la responsabilidad. Un sujeto con una buena destreza social va a tener unas buenas relaciones sociales, lo que va a provocar que tenga un mejor concepto de sí mismo en este aspecto. Según Díaz et al. (2017), se relaciona también con los sentimientos y opiniones que tiene la persona sobre la amistad, con su percepción sobre si es aceptada, tenida en cuenta y apreciada por los demás.

(5) Autoconcepto físico: Entendido como la percepción que tiene un individuo sobre su habilidad, condición física, fuerza y apariencia física. Esta última subdimensión tiende a ser una de las que más presentes tienen los sujetos, debido principalmente a la presión que sienten por los estereotipos arraigados en la sociedad relacionados con la imagen corporal y las normas estéticas (Axpe et al., 2016). Según Tapia (2019), ambos sexos están preocupados de manera similar por el aspecto físico, aunque los hombres se preocupan más que las mujeres por los aspectos relacionados con la AF. El concepto sobre la habilidad física o la fuerza tiende a empeorar con el paso de los años, mientras que la percepción sobre el aspecto físico mejora conforme el sujeto crece (Jodra et al.,

2019). Esta dimensión tiene una estrecha relación con la práctica o no de AF y los estilos de alimentación que tenga el individuo (Cadena-Duarte & Cardozo, 2021), correlacionando positivamente con aspectos como la percepción de la salud, el rendimiento deportivo o la integración social y, negativamente, con ansiedad problemas escolares o con otros sujetos (Linares-Manrique et al., 2016).

Autoconcepto en estudiantes universitarios

El clima social que encuentren durante sus estudios también va a influir en el autoconcepto que tengan. Si el contexto social en el que están es malo o violento para ellos, su autopercepción va a verse reducida y podrá afectar a distintas facetas de su vida (Flores & Neyra, 2016). Dentro de las distintas dimensiones del autoconcepto existentes, y explicadas anteriormente, dentro de la vida universitaria destaca la académica. El correcto desarrollo del autoconcepto académico es muy importante durante los estudios superiores, debido a que la autoevaluación de los comportamientos y las habilidades en el rendimiento escolar pueden predecir unos buenos resultados académicos (Méndez-Vera & Gálvez-Nieto, 2018).

III.2.2 Inteligencia Emocional

Definición del concepto

La IE es la capacidad para examinar los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás, analizándolos y actuando en función de los mismos. Es, por tanto, la competencia de percibir, valorar y expresar los sentimientos, orientando los pensamientos y las acciones en consecuencia. Un buen uso de las emociones es muy importante para conseguir la adaptación física y psicológica al contexto social (Mayer & Salovey, 1997). Mayer et al. (2008) completan la definición afirmando que es la capacidad de razonar sobre las propias emociones y utilizarlas para mejorar los pensamientos que se tienen.

Aproximación histórica al término

Antes de comenzar el recorrido histórico del concepto de IE, se comenzará con una breve introducción al término de inteligencia.

El estudio de la inteligencia surgió por la necesidad de cuantificar las diferencias existentes en las habilidades intelectuales de los sujetos y de cómo estas eran utilizadas en función de las situaciones que se presentan (Mejía, 2013). Galton (1885) ya se preocupó por encontrar un método para medir la inteligencia humana, y utilizaba

dimensiones sensoriales para hacerlo: peso, vista, altura, audición, capacidad respiratoria, tiempo de respuesta-acción... Según los resultados que el sujeto obtenía en las pruebas, tenía una puntuación comprendida entre la “A” (Apenas superior a la media) y la “G” (Genio). Binet (1905) continuó con el estudio de la inteligencia y del modo de medirla, y afirmó que el propósito de las escalas de inteligencia era clasificar a los sujetos, pero no calcular numéricamente su inteligencia, porque este tipo de pruebas únicamente miden una parte de todos los procesos mentales del individuo.

Binet & Simon (1905) crearon la prueba Edad Mental, mediante la que medían la inteligencia a través de la resolución de tareas que requerían un dominio de vocabulario y un nivel de comprensión y habilidad matemática. Clasificaban a los participantes en función de las pruebas que podían superar, asignándoles una edad mental, por lo que realmente no medían numéricamente la inteligencia de los mismos. El primer psicólogo en acuñar el término de Cociente Intelectual fue Stern (1912), y hace referencia a la Capacidad Intelectual de un sujeto en el momento de ser evaluada.

Existen distintos modelos que definen la inteligencia como una capacidad única, mientras que otros afirman que está compuesta por varias, que pueden estar jerarquizadas o ser independientes entre ellas. Thurstone (1938) propuso un modelo en el que se hablaba de siete factores que componían la inteligencia: comprensión verbal, razonamiento, factor numérico, factor espacial, velocidad perceptiva, fluidez verbal y memoria. Otra de las teorías que explica este constructo es la triárquica de Sternberg (1985). Este autor definía la inteligencia como la “actividad mental dirigida con el propósito de adaptación, selección y conformación de entornos del mundo real, relevantes en la vida de uno mismo” (p. 45). Por tanto, siguiendo esta teoría, la inteligencia es la actividad mental que se orienta a conseguir la adaptación al medio, solucionando los problemas del día a día que se presenten. Según Sternberg, no es suficiente medir lo que se hace, sino también el por qué se hace. Este modelo presenta tres tipos de inteligencia diferentes:

(1) Inteligencia analítica: Centrada en la capacidad de recopilar, analizar, almacenar y evaluar la información recibida, de manera que se puedan tomar decisiones y solucionar problemas.

(2) Inteligencia práctica: Entendida como la capacidad de adaptación a los distintos escenarios y situaciones que se presentan, sabiendo utilizar los conocimientos aprendidos previamente.

(3) Inteligencia creativa: Se define como la capacidad que tiene un sujeto para innovar a la hora de encontrar soluciones a los problemas o situaciones novedosas que tiene que afrontar.

Una de las teorías con más aceptación sobre la inteligencia es la de Howard Gardner (1983), es la teoría de las inteligencias múltiples que desarrolla la idea de que la inteligencia no es un conjunto de distintas habilidades específicas, sino que todas estas habilidades están interrelacionadas entre sí. Las distintas inteligencias planteadas por Gardner son (Figura 5):

(1) Inteligencia lingüístico-verbal: Permite al individuo comunicarse con los demás. Es la capacidad de dominar el lenguaje, y no solo se refiere al lenguaje verbal, sino también al escrito o al corporal.

(2) Inteligencia lógico-matemática: Apunta a la capacidad para el razonamiento lógico, así como en la resolución de problemas matemáticos. Tradicionalmente, era considerada como la inteligencia en bruto y era la utilizada para afirmar si una persona era inteligente o no.

(3) Inteligencia espacial-visual: Se centra en la capacidad de entender y expresar correctamente información visual o espacial, observando todo lo que rodea al individuo desde diferentes perspectivas.

(4) Inteligencia musical: Relacionada con la habilidad para crear, comprender o entender las composiciones musicales siguiendo el ritmo de las mismas.

(5) Inteligencia corporal-kinestésica: Se ajusta en el control del cuerpo y de su posición en el espacio. Esto va a permitir utilizar el cuerpo como medio de expresión, además de la manipulación de los objetos o la realización de actividades que requieran flexibilidad, fuerza, rapidez, equilibrio...

(6) Inteligencia intrapersonal: Es la encargada de conocer los aspectos mentales del sujeto y la comprensión de las emociones. Es la capacidad de conocerse a sí mismo.

(7) Inteligencia interpersonal: Es la habilidad para conectar con otras personas, entendiendo sus emociones, utilizando para ello la empatía y la comprensión. Se utiliza esta inteligencia para prever las decisiones, sentimientos y acciones del resto de individuos.

(8) Inteligencia naturalista: Añadida por Gardner a posteriori, en 1995, se centra en la distinción y clasificación de todo lo relacionado con la naturaleza, como animales, vegetación, fenómenos meteorológicos...

Figura 5

Inteligencias múltiples de Gardner



Nota: De *Caja de herramientas para trabajar las Inteligencias Múltiples*, por Orientación Andújar, 2014, <https://www.orientacionandujar.es/2014/06/22/caja-de-herramientas-para-trabajar-las-inteligencias-multiples/>

Dos de las inteligencias propuestas por Gardner explicadas anteriormente, la (6) interpersonal y la (7) intrapersonal, son el punto de partida del estudio de la IE (Aguayo-Muela & Aguilar-Luzón, 2017). Dentro de los modelos que estudian la IE, se encuentran dos vertientes: los modelos mixtos y los de habilidad. Los mixtos definen la IE como un conjunto de rasgos estables de la personalidad, competencias sociales o motivacionales y otras destrezas cognitivas. En cambio, los de habilidad defienden la IE como un uso que se da a las emociones para adaptarse al medio, con la finalidad de resolver problemas (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005).

Modelos mixtos

Goleman (1995) popularizó el término de IE y dio pie a multitud de estudios sobre este concepto. Según él, la IE es la capacidad que tiene un sujeto para reconocer sus emociones y las de los otros, además de saber gestionarlas de manera adecuada. Dentro de este

modelo se encuentran cinco dimensiones o características que debe tener una persona para ser emocionalmente inteligente:

(1) Autoconocimiento: Conocer y entender lo que se está sintiendo en cada momento, además de reconocer las fortalezas y debilidades. Es uno de los aspectos más importantes del modelo de Goleman.

(2) Autorregulación: Un sujeto emocionalmente inteligente es capaz de controlar los impulsos, de pensar en las consecuencias antes de actuar y de adaptarse a los cambios en su vida.

(3) Empatía: Hace referencia al conocimiento y entendimiento de las emociones de los demás, siendo el sujeto capaz de ponerse en el lugar del otro. El individuo debe estar atento a las señales que muestran los demás, que a veces pueden ser imperceptibles, pero que es necesario reconocer para convivir.

(4) Habilidades sociales: Establecer buenas relaciones sociales está relacionado con entender las emociones de los demás y las propias. Estas relaciones son imprescindibles para fortalecer la amistad, las relaciones familiares, laborales o en una pareja.

(5) Automotivación: Según Goleman, la motivación y las emociones están íntimamente ligadas, ya que es necesario que ambas estén encaminadas hacia el logro de los objetivos del sujeto. Una persona emocionalmente inteligente es capaz de motivarse por sí misma, y no necesita un continuo reconocimiento por parte de los demás sujetos.

En definitiva, según la teoría de Goleman, existe una única IE que se manifiesta mediante la conducta y puede ser regulada a través de distintos procesos cognitivos (Bueno-Lugo, 2019).

Otro modelo mixto que explica el constructo de IE es el de Bar-On (1997). Según este autor, la IE es un conjunto de conocimientos y habilidades que tiene un sujeto, tanto a nivel emocional como a nivel social, y que le van a ayudar a afrontar las distintas situaciones que se le presenten. La relación que tiene un sujeto con su entorno va a depender de su capacidad de comprender, controlar y expresar sus emociones. La IE se fundamenta en cinco competencias (Tabla 1):

(1) Competencia intrapersonal: Compuesta por la comprensión de las emociones de uno mismo, el autoconcepto, asertividad, la autorrealización y la independencia.

(2) Componente interpersonal: Formada por la asertividad, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.

(3) Componente de manejo de emociones: Relacionado con la tolerancia al estrés en la aparición y resolución de problemas y el control de los impulsos.

(4) Componente de adaptabilidad: Compuesto por la capacidad del individuo de analizar la realidad y adaptarse a ella, encontrando soluciones a los problemas.

(5) Componente de estado de ánimo: Es la regulación de los estados anímicos, como la felicidad o el optimismo.

Tabla 1

Modelo de IE de Bar-On (1997)

Componente intrapersonal (intrapersonal component)
Evalúa la autoidentificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autorealización e independencia emocional, la autoconciencia (emotional self-awareness), la autoevaluación (self regard).
Componente interpersonal (interpersonal component)
La empatía, la responsabilidad social, las relaciones sociales.
Componente de manejo de emociones (stress management component)
La capacidad para tolerar presiones (tolerance stress) y la capacidad de controlar impulsos (impulse control).
Componente de estado de ánimo
El optimismo (optimism) y la satisfacción (happiness).
Componente de adaptación-ajuste (adaptability)
Este componente se refiere a la capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones, así como a su capacidad para crear soluciones adecuadas a los problemas diarios. Incluye las nociones de prueba de la realidad (reality testing), flexibilidad (flexibility) y capacidad para solucionar problemas (problem solving).

Nota. De Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición, por J. J. Mejía, 2013, Revista Científica, 17(1), p. 9.

Bar-On (2006) entiende que los sujetos que son inteligentes a nivel social y emocional tienen una buena comprensión emocional, son capaces de mantener relaciones sociales, conocen sus sentimientos y pueden empatizar con los demás, consiguiendo así tener un círculo social sano.

Modelos de habilidad

Uno de los modelos más importantes dentro de esta clasificación es el de Salovey & Mayer (1990), que definen IE como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (p. 239). Siguiendo esta teoría, la IE estaría compuesta por tres habilidades adaptativas:

(1) *Apreciación y expresión de emociones*: Categoría que engloba tanto la apreciación y expresión de las emociones propias, incluyendo aspectos verbales y no verbales, como la apreciación de los sentimientos de los demás, teniendo en cuenta la percepción no verbal y la empatía.

(2) *Regulación de las emociones*: Una persona emocionalmente inteligente es capaz de regular sus emociones e influir de manera positiva en las de los demás.

(3) *Utilización de las emociones para solucionar problemas*: Esta habilidad se compone de tres subcategorías: planificación flexible, entendida como la facultad de predecir situaciones futuras; el pensamiento creativo, siendo este la capacidad de ser optimista y mantener una buena actitud ante los problemas; y la atención dirigida, que alude al dominio de las emociones ante la aparición de adversidades.

Los mismos autores reformulan su propio modelo unos años más tarde, debido a que consideraban que se centraban demasiado en la percepción y regulación de los sentimientos y poco en otras habilidades como el pensamiento acerca de las emociones (Chamarro & Oberst, 2004). En este modelo actualizado son cuatro los componentes en los que se estructura la IE (Mayer & Salovey, 1997) (Figura 6):

(1) *Percepción emocional*: Es importante tener una adecuada valoración de las emociones, propias y de los demás, siendo capaces de discriminar en los otros sujetos la honestidad y sinceridad de los sentimientos expresados. Esta correcta discriminación de las emociones va a permitir una mejor evaluación y valoración de las mismas. También se incluye aquí la habilidad de expresarlas de manera adecuada.

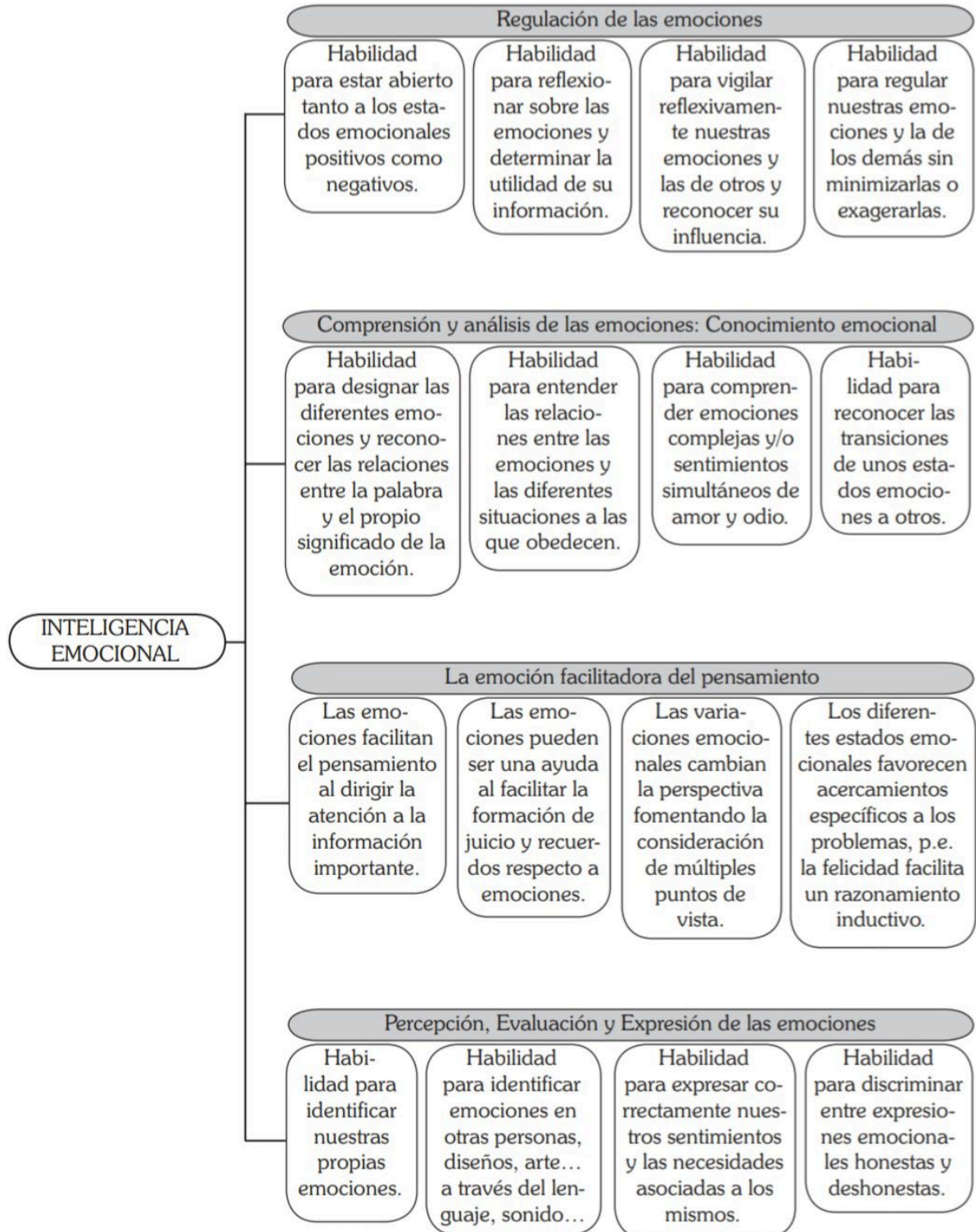
(2) *Facilitación o asimilación emocional*: Consiste en integrar las emociones dentro de los procesos cognitivos, de manera que estas ayuden al razonamiento y a la manera de procesar la información. Por tanto, los sentimientos tienen una influencia en los procesos cognitivos que tienen lugar en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos.

(3) **Comprensión emocional:** Es la capacidad para poner una etiqueta a las emociones y reconocer en qué categoría se colocan. Supone también entender cómo se combinan entre sí las mismas generando lo que se conoce como emociones secundarias y la transición emocional, es decir, cómo se pueden transformar unas emociones en otras.

(4) **Regulación emocional:** Entendida como la capacidad de gestionar correctamente las emociones, con la finalidad de promover el crecimiento emocional, intelectual y personal. Se relaciona con la capacidad del individuo de tener un comportamiento adecuado en las situaciones estresantes de su vida, sabiendo manejar adecuadamente las emociones negativas y valorando las positivas.

Figura 6

Modelo de Mayer y Salovey, 1997



Nota. De La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer & Salovey, por P. Fernández-Berrocal & N. Extremera-Pacheco, 2005, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), p. 73.

Inteligencia emocional en estudiantes universitarios

Los estudiantes universitarios deben de contar con una serie de recursos que les ayuden a afrontar los nuevos retos que se les presentan al comenzar la etapa universitaria. Estos retos pueden provocar en ellos problemas físicos o psicológicos, que pueden ser resueltos convenientemente si se cuenta con unas buenas habilidades emocionales (Cañero-Pérez et al., 2019). Según Montenegro (2020), la IE ayuda a los estudiantes a tener mejores resultados académicos y lograr el éxito en sus estudios. También puede ayudarles a tener un mejor control de las distintas situaciones académicas que tienen que enfrentar, como los exámenes, reducir el riesgo de sufrir conductas desadaptativas, resolver cualquier problema de tipo académico o establecer mejores relaciones sociales. Por lo tanto, diferentes estudios demuestran que un alto nivel de IE en los universitarios se asocia con una mayor autoestima y satisfacción, un mejor bienestar personal y social y un mejor ajuste psicológico (Rodríguez-Góngora et al., 2020).

III.2.3 Estrés percibido

Definición del concepto

Según la RAE (s.f), el estrés se define como la “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves.” El estrés es un constructo muy presente en el día a día de los seres humanos. Normalmente se entiende como algo negativo y nocivo, pero hay ocasiones en las que aparece por acontecimientos positivos, como puede ser una buena noticia. Por lo tanto, se puede hablar de “Distrés”, que surge cuando un suceso supera los recursos y capacidades del sujeto y de “Estrés”, que es una respuesta positiva del sujeto ante el estresor, porque considera que puede afrontarlo correctamente y lo entiende como un reto y no como una amenaza (Díaz-Azuara & Fierro-Santillán, 2018)

Aproximación histórica al término

El término estrés se utiliza a partir del siglo XIV y deriva de la palabra griega “stringere”, que significa provocar tensión. Sin embargo, en el área de la salud, es el fisiólogo Bernard el que comienza a estudiar este constructo en el siglo XIX, afirmando que una de las características más importantes de los seres vivos es su capacidad de mantener la estabilidad entre el medio interno y el externo (Capezzuto, 2017). Continuando en esta línea, Cannon (1915) añade que el estrés aparece cuando los mecanismos fisiológicos del

cuerpo humano tienen más dificultades para conseguir esta regulación entre el medio interno y el externo. Por lo tanto, cuando las demandas del contexto son excesivas para el sujeto y superan su capacidad de aguante y adaptación, aparece el estrés. Siguiendo a este autor, el estrés se define como la reacción de lucha contra situaciones amenazantes. Descubrió que ante una situación estresante el cuerpo producía adrenalina, con la finalidad de conseguir la adaptación a dicha situación. A esta acción del organismo la llamó “reacción de alarma”.

El origen de las teorías actuales sobre el estrés se encuentra en el médico Hans Selye. Este, en los años treinta, encontró que pacientes con distintas enfermedades presentaban una sintomatología en común, como cansancio, falta de energía o pérdida de apetito. A este suceso lo llamó “Síndrome General de Adaptación” (Espinoza et al., 2018). Este síndrome tendría tres fases (Capezzuto, 2017):

(1) Reacción de alarma: Con síntomas como la sudoración, sequedad en la boca, tensión en los músculos o taquicardias. De igual modo, aumentan la atención y concentración. Si el suceso estresor se mantiene, el sujeto pasa a la siguiente fase.

(2) Fase de resistencia: El organismo intenta conseguir una autoregulación entre el medio interno y el externo al sujeto. Si esta homeostasis no se consigue y el individuo no es capaz de resistir, se pasa a la última fase.

(3) Fase de agotamiento: Ocurre cuando el sujeto no es capaz de conseguir la regulación entre el medio interno y el externo y aparecen alteraciones físicas y psicológicas en él. Una vez finaliza esta fase el individuo vuelve a la normalidad o, en casos extremos, puede causar la muerte.

Años más tarde, y gracias a distintos experimentos de laboratorio con ratas, Selye (1956) razonó que algunas enfermedades de distinto tipo estaban causadas por cambios fisiológicos en el organismo producidos por la aparición de estrés en los órganos. Posteriormente, añadió que el propio contexto social y sus demandas podían causar estrés en los seres humanos. Por lo tanto, en la teoría de Selye se encuentran los estímulos estresores, que desencadenan en el sujeto una activación fisiológica, y el estrés, que son todas las respuestas fisiológicas que tiene el organismo ante dichos estímulos (Berrío & Mazo, 2011). Los estresores pueden manifestarse en un amplio abanico de posibilidades, que va desde algo poco importante a algo muy complejo. Del mismo modo, es importante comprender que cada sujeto puede reaccionar de distinto modo al mismo estímulo

estresor. Es por este motivo, que Holmes & Rahe (1967) desarrollaron una escala en la que se apreciaban una serie de sucesos importantes en los que el sujeto debía completar para determinar si tenía estrés o no. Tras esto, consiguieron ordenar estos acontecimientos desde los que más afectaban al sujeto hasta los que menos repercusión tenían.

Lazarus (1966) sigue trabajando el concepto de estrés e indica que es la relación que mantiene un individuo con su entorno al que evalúa constantemente y que, en ocasiones, puede desbordar sus recursos poniendo en peligro su bienestar. Por tanto, un suceso por sí solo no es estresante sino la percepción que tiene el sujeto del mismo. Es por esto que distintas personas reaccionan de diferente forma ante una misma situación (Capezzuto, 2017). Lazarus & Folkman (1984) plantean el Modelo Transaccional de Estrés y Afrontamiento, que presenta el afrontamiento como el proceso por el cual los sujetos evalúan todas las estrategias y técnicas que poseen para enfrentar una situación amenazadora o desbordante para ellos. El afrontamiento serviría para combatir los efectos del estrés psicológico. En este proceso se encuentran dos etapas: La primera consiste en una evaluación inicial para analizar si un suceso es dañino o no, mientras que la segunda es otra evaluación sobre las capacidades que se poseen para enfrentar dicho suceso. La capacidad del afrontamiento del estrés va a depender de la segunda de las evaluaciones.

Para Folkman (2010), el estrés es un fenómeno que depende del sujeto y del contexto en el que se encuentre en un momento determinado. Es por esto que las estrategias que tenga para afrontarlo y los resultados de las mismas, dependerán tanto de factores estables (personalidad, opiniones o valores) como de factores propios de la situación específica que se está viviendo.

Estrés en estudiantes universitarios

El estrés académico aparece cuando un estudiante percibe de manera negativa las demandas del contexto formativo en el que se encuentra y no es capaz de afrontarlas en su totalidad. En estos casos se pueden manifestar síntomas como la ansiedad, el cansancio, una reducción en el rendimiento académico, pérdida de interés por los estudios o incluso el abandono de los mismos (Zárate et al., 2017).

Los estudiantes universitarios tienen que afrontar distintas situaciones que pueden ser estresantes para ellos, como la realización de trabajos individuales o grupales, los exámenes o las exposiciones y presentaciones en clase. Estos escenarios estresantes pueden ocasionar una disminución en los resultados académicos, tensión a la hora de

relacionarse con compañeros o docentes o ansiedad (Lanuque, 2020). Valdivieso-León et al. (2020) concretan aún más cuáles son las situaciones más estresantes para esta población: casi un 27% de los encuestados refieren que lo que más estrés les causa es la excesiva carga de prácticas que deben preparar para las diferentes asignaturas cursadas. Un 28% considera que es el miedo a no conseguir realizar de manera simultánea todas las tareas pendientes, mientras que un 12% considera que son los exámenes los momentos más estresantes. Por otro lado, un 11% afirma que lo que más estrés le produce es no ser capaz de comunicar a sus profesores la información que necesitan y un porcentaje similar considera que son sus problemas personales. Casi un 10% refiere que es el clima inadecuado que existe entre los compañeros de clase, y una cantidad similar de participantes afirma que es el momento de priorizar las tareas pendientes. Por último, un 3% considera que les estresa mucho los rumores existentes sobre los aprobados y suspensos de años anteriores.

III.3 OTRAS VARIABLES

III.3.1 Actividad física

Definición del concepto

Según la OMS (2022), la AF es:

Cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos con el consiguiente consumo de energía. La actividad física hace referencia a todo movimiento, incluso durante el tiempo de ocio, para desplazarse a determinados lugares y desde ellos, o como parte del trabajo de una persona. La actividad física, tanto moderada como intensa, mejora la salud.

Entre las actividades físicas más comunes cabe mencionar caminar, montar en bicicleta, pedalear, practicar deportes, participar en actividades recreativas y juegos; todas ellas se pueden realizar con cualquier nivel de capacidad y para disfrute de todos.

Otra definición anterior a la de la OMS es la de Caspersen et al. (1985), quienes afirman que la AF es todo movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos y que

conlleva un gasto energético para el sujeto que lo realiza. Estos mismos autores, además, hablan sobre el ejercicio físico, entendido como una subcategoría de la AF. En la Tabla 2 se puede apreciar las similitudes y diferencias entre ambos conceptos:

Tabla 2

Diferencias y similitudes entre Actividad Física y Ejercicio

Actividad física	Ejercicio
<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento del cuerpo a través de los músculos esqueléticos. • Resulta en gasto energético. • Gasto energético (kilocalorías) varía continuamente de bajo a alto. • Correlación positiva con condición física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento del cuerpo a través de los músculos esqueléticos. • Resulta en gasto energético. • Gasto energético (kilocalorías) varía continuamente de bajo a alto. • Correlación muy positiva con condición física. • Planeado, estructurado y movimientos corporales repetitivos. • Un objetivo es mejorar o mantener componentes de la condición física.

Nota. De *Relaciones entre AF, experiencia deportiva e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Madrid*, por J. Acebes, 2019.

La práctica de AF ha estado presente desde la existencia de la especie humana. Los cavernícolas subsistían gracias a que su condición física les permitía cazar o luchar para sobrevivir. Del mismo modo, los niños de todos los periodos de la historia han jugado, mejorando a través de estos juegos sus condiciones y cualidades físicas, como la fuerza o la velocidad (Ballón & Gamboa, 2008).

Hoy en día nadie duda de los beneficios que aporta la práctica de AF a la salud, como la mejora de la capacidad respiratoria, disminución de la presión arterial, prevención de arteriosclerosis, hiperlipidemia y osteoporosis, ayuda a controlar la diabetes y mejora algunas condiciones como la fuerza, flexibilidad, equilibrio, movilidad articular o masa muscular. A nivel psicológico, mejora el estado de ánimo, reduce el riesgo de depresión, estrés y ansiedad, aumenta la autoestima e imagen corporal (Cintra & Balboa, 2011). Castañeda-Vázquez & Romero-Granados (2014) añaden que la práctica de AF también tiene un efecto protector ante hábitos no saludables como son el consumo de tabaco, de alcohol o de drogas.

Aun así, el sedentarismo se ha instaurado como una de las grandes epidemias de la actualidad (Castañeda et al., 2018). El sedentarismo ha ido aumentando paulatinamente en las últimas décadas debido, entre otros motivos, al desarrollo de la tecnología. Este desarrollo ha facilitado la vida de las personas, pero sin tener en cuenta que provoca una disminución de la movilidad, ya que, para trabajar, divertirse o comprar no se necesita movimiento alguno (Arocha, 2019). El sedentarismo es un factor de riesgo de morbilidad y mortalidad, y se considera la cuarta causa de muerte en el mundo. Si la población mundial incrementara entre un 10 y un 25% su nivel de AF, se calcula que se podrían salvar más de un millón de vidas. La inactividad física se relaciona con distintas patologías como son la obesidad, la diabetes, enfermedades cardiovasculares o cáncer entre otras (Pérez et al., 2017).

Según el quinto Eurobarómetro publicado por la Comisión Europea (2022), concluye que un 45% de la población europea no realizan ningún tipo de AF, mientras que el 38% la realiza al menos una vez a la semana y el 6% cinco veces o más. Finlandia, Luxemburgo, Países Bajos, Dinamarca y Suecia son los países que más AF practican, mientras que Portugal, Grecia y Polonia son los que menos. Concretamente en España, el 47% de los participantes declara no realizar ningún tipo de ejercicio físico.

En lo que respecta a la edad de inicio de la práctica de AF, la encuesta del Ministerio de Cultura y Deporte (2021) revela que un 65% de la población española ha comenzado con este hábito antes de tener 15 años, un 20% se inició entre los 15 y los 24 años, un 9% entre los 25 y los 44 y el porcentaje restante cuando tenía más de 45 años.

Actividad física en estudiantes universitarios

Las publicaciones científicas acerca de los beneficios que reporta la práctica de algún tipo de AF en la salud física y mental de las personas son numerosos. En los últimos años la obesidad durante la etapa adolescente y el inicio de la edad adulta ha aumentado de forma considerable. La etapa universitaria resulta un momento determinante para la consolidación de hábitos de vida saludables, ya que gran parte del alumnado se ve obligado a cambiar su estilo de vida, independizándose de la residencia familiar. Este cambio drástico en la vida de los jóvenes universitarios puede propiciar una mala alimentación, hábitos más sedentarios y peor gestión del tiempo (Mella-Norambuena et al., 2019).

La OMS (2022) propone para los adultos de más de entre 18 y 64 años una serie de recomendaciones, como son realizar actividades aeróbicas moderadas durante 150 a 300 minutos o intensas durante 75 a 150 minutos semanales. También se puede hacer una combinación de ambos tipos. Del mismo modo, recomienda que se realicen actividades de fortalecimiento muscular mínimo dos días a la semana y que se limite al mínimo de tiempo posible la realización de actividades sedentarias. A nivel internacional, los datos obtenidos sobre el nivel de AF de los universitarios indica que entre el 30 y el 50% no llega a practicar los mínimos recomendados (Mella-Norambuena et al., 2019). También resulta esencial tener presentes los motivos que alientan al alumnado universitario a practicar AF. En este sentido el estudio de Rico-Díaz et al. (2019) afirma que son los siguientes: realizar ejercicio físico, mantener una buena salud, satisfacción personal, por diversión, porque les gusta o por evadirse de la rutina diaria.

Los campus universitarios suelen tener en su mayoría un amplio abanico de actividades físicas a las que el alumnado puede inscribirse. No obstante, las elevadas demandas académicas o la falta de tiempo, suelen ser las principales razones por las que sugieren no practicar la suficiente AF diaria. Estudios recientes han analizado si la práctica de AF influye en el bienestar psicológico, el autoconcepto y la disminución del estrés, confirmando que el alumnado que realiza AF de forma regular suele tener mejor percepción de sí mismos, menores niveles de estrés percibido y un bienestar general más alto (Ramírez-Prieto et al., 2018). Asimismo, otro estudio en la misma línea confirma que la práctica o ausencia de AF en los universitarios se ve condicionada por la falta de voluntad, falta de habilidad, el autoconcepto físico y/o la autoeficacia para la práctica de alguna actividad deportiva (Mella-Norambuena et al., 2021). Estos resultados, también avalados por otros estudios que apelan además a la relación entre AF y mejor calidad de vida, ponen de manifiesto la necesidad de que las instituciones sigan promoviendo orientadas a la práctica de AF (Concha-Cisternas et al., 2020).

III.3.2 Uso del smartphone

Definición del concepto

El teléfono móvil, o smartphone, es un dispositivo inalámbrico conectado a la red de telefonía. Su principal ventaja es la portabilidad, la cual permite comunicarse con el resto de sujetos desde prácticamente cualquier lugar. Su principal función siempre ha sido la comunicación por voz, pero su creciente desarrollo ha traído consigo otras

funcionalidades como la de hacer fotografías, ser un calendario o agenda, el acceso a internet, reproducción de vídeos, GPS, reproductor de música... La incorporación de internet a estos objetos incrementó su funcionalidad de una manera muy notoria, ya que ha pasado a ser un dispositivo que gestiona y almacena todo tipo de información y que permite añadirle multitud de aplicaciones para adaptarlo y personalizarlo al gusto de su usuario (Garrote-Rojas et al., 2018; Martín, 2014).

El smartphone se ha convertido en un elemento imprescindible en cualquier aspecto de la vida del ser humano. Ningún otro objeto tecnológico se ha insertado tan rápida y profundamente en la sociedad y en el día a día, lo que hace necesario su estudio y análisis (Ruelas, 2010). A continuación, se presenta un resumen de la historia del teléfono móvil, desde su creación hasta la actualidad.

La idea de teléfono móvil comenzó a ser estudiada a mediados del siglo XX, pero los investigadores carecían de la tecnología necesaria para poder llevar a cabo su creación. En 1973, Martin Cooper, trabajador de la empresa Motorola, presentó el primer prototipo de teléfono móvil, realizando una llamada telefónica a su empresa competidora, *Laboratorios Bell de AT&T*. El modelo final de este dispositivo comenzó a comercializarse diez años más tarde. Su nombre era *DynaTAC 8000X*, pesaba un kilogramo y su batería tenía una autonomía de una hora de comunicación o de ocho si no se utilizaba. Ya en 1986 se calcula que el número de usuarios en Estados Unidos era de dos millones, haciéndose patente la necesidad de seguir investigando y desarrollando mejoras en los teléfonos móviles. Apenas 10 años más tarde ya era 50 millones de usuarios (Rodríguez-Gámez et al., 2005). En 2021, según el informe Digital 2022 (Hootsuite, 2022), 5,3 billones de personas en todo el mundo utilizan un teléfono móvil, lo que supone un 67% de la población mundial. Concretamente en España, los resultados del último Panel de Hogares, publicado por la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (2022), revelan que el 90% de los españoles poseen un smartphone.

El precio de los teléfonos móviles cada vez es más accesible a toda la población, al igual que las tarifas de internet de los mismos, lo que hace que los adolescentes y los adultos jóvenes los utilicen sin problemas. Uno de sus principales atractivos es la personalización que ofrecen, adaptando por completo estos dispositivos al gusto del usuario. Pueden ser utilizados para acceder a internet, reproducir música, ver vídeos, jugar... entre infinitas posibilidades (Weezel & Benavides, 2009). Diversos estudios han mostrado qué uso se hace del smartphone en todo el mundo. Según el informe Digital 2022 (Hootsuite, 2022),

se utiliza internet en el móvil durante una media de 3 horas y 43 minutos a nivel mundial, tiempo que se reduce a 2 horas y 48 minutos en el caso concreto de España. En lo que respecta a jugar a videojuegos, un 68,1% de la población prefiere jugarlo en sus smartphones antes que en el ordenador o en la consola. Dentro del uso de las redes sociales a través del móvil, destacan Facebook, en la que se calcula de sus usuarios gastan unas 20 horas mensuales, Youtube, en la que se pasan casi 24 horas mensuales, Instagram, que presenta una media mensual de uso de 11 horas, Tik Tok, con un uso de unas 20 horas al mes y Whatsapp, con dos billones de usuarios y un tiempo medio de uso de 18,6 horas mensuales.

Los seres humanos, y especialmente los jóvenes, son sociales y necesitan fomentar y mantener sus relaciones con los demás. En la actualidad, estas relaciones sociales han migrado del ámbito físico al virtual, incluso cuando se comparte un espacio temporal y físico. En muchas ocasiones, los jóvenes que no son participantes activos de las redes sociales pueden llegar a ser excluidos por los iguales (Hernandez-Ortega & Rayón-Rumayor, 2021). El excesivo uso de estos dispositivos puede acarrear consecuencias negativas en sus usuarios, tanto físicas como psicológicas o sociales. Muchos de sus usuarios son incapaces de separarse de su smartphone, tienen constantemente la sensación de que están recibiendo llamadas o mensajes, comprueban constantemente la batería... Todos estos comportamientos indican que tienen un uso problemático del teléfono móvil, a pesar de que para ellos son comportamientos normales y nada alarmantes (Besoli et al., 2018).

Uso del smartphone en estudiantes universitarios

Por norma general el uso de las nuevas tecnologías facilita y mejora la calidad de vida de las personas. Sin embargo, la satisfacción que produce su uso puede acabar convirtiéndose en una adicción cuando no se hace un uso correcto de las mismas. En este sentido, es lógico que el uso del móvil se haya convertido para muchas personas en una acción de dependencia dada la amplia oferta de aplicaciones y utilidades que ofrecen. Durante la adolescencia se comienza a hacer uso de manera abusiva de los smartphones, pero es la población universitaria la que mayor riesgo tiene de sufrir conductas de adictivas. Estos usuarios pasan más horas con sus móviles que la media de la población general, debido principalmente a que es una etapa en la que se conoce a nuevas personas y se necesita socializar. A esto se suma también el uso que hacen de sus dispositivos

móviles para ver películas, series o jugar a videojuegos entre otros (Romero-Rodríguez & Aznar Díaz, 2019).

El estudio de Marín et al. (2018) se centró en el uso de los teléfonos móviles que hacen los universitarios, y arrojó datos como que esta población considera que la utilización del dispositivo móvil es imprescindible para mantener sus relaciones sociales ya que, si no lo tuvieran, muchos de sus amigos y conocidos no podrían mantenerse en contacto con ellos. Este trabajo también clasificó a los participantes en función del uso que hacían de su smartphone: un 66% de los mismos lo utilizan de manera habitual, un 7% consideran que hacen un uso problemático de él, un 22% se catalogan como usuarios en riesgo y el resto afirma utilizarlo solo ocasionalmente. En la misma línea, la investigación de Aldana-Zavala et al. (2021) tuvo como objetivo analizar la dependencia y adicción que los estudiantes universitarios tienen al smartphone. Entre los resultados obtenidos, el estudio afirmó que existe adicción y dependencia al uso del mismo, hallándose un 72% de universitarios que se muestran en fase de adicción y un 33% en fase de dependencia al mismo. Además, son las mujeres las que mayor adicción presentan. Atendiendo a la salud psicológica de los universitarios se demostró que los estados de ansiedad, depresión o peor calidad del sueño, se asocian con uso elevado del teléfono móvil. El trabajo de Hyun-Jin et al. (2019) añade que los estudiantes universitarios con peor bienestar psicológico tienen más probabilidades de hacer un uso abusivo del teléfono móvil

El uso del teléfono móvil puede tener muchas funcionalidades en el ámbito académico, pero para ello profesorado y alumnado deben estar debidamente formados para poder incluir el uso del mismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ante la comparativa del uso del smartphone frente al ordenador dentro del ámbito académico universitario, existen estudios que ratifican que el propio alumnado universitario afirma considerar el ordenador como una herramienta académica utilizada para elaborar trabajos, estudiar, buscar información, intercambiar apuntes... y el smartphone, en su caso, lo asocian más con el ocio, entretenimiento o comunicación entre iguales a través de redes sociales (Sáez-López et al., 2019).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN



IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se presentan a continuación el objetivo general de la tesis doctoral y los objetivos específicos de cada uno de los estudios que la componen.

Objetivo general

Analizar y comparar la influencia de distintos factores psicosociales en los estudiantes universitarios durante su formación como profesorado, así como su relación con otras variables tales como el uso del teléfono móvil y la práctica de actividad física.

Objetivos específicos

- 1.- Realizar una revisión sistemática para analizar la relación entre el uso de smartphones y la reducción de práctica de actividad física que se refleja en artículos científicos (Artículo 1).
- 2.- Analizar la relación entre el autoconcepto de los estudiantes universitarios y el uso que hacen de sus teléfonos móviles, teniendo en cuenta también la variable sexo (Artículo 2).
- 3.- Estudiar las relaciones entre el uso del smartphone, la práctica de la actividad física y el autoconcepto en los estudiantes universitarios de los Grados de Magisterio en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Jaén (UJA) (Artículo 3).
- 4.- Observar los niveles de autoconcepto e inteligencia emocional en estudiantes universitarios, comparando los resultados entre sí y con las variables sexo y práctica de actividad física (Artículo 4).
- 5.- Estudiar la percepción de la inteligencia emocional y el nivel de estrés del alumnado universitario, comparando ambos factores entre sí y con el nivel de uso del teléfono móvil (Artículo 5).

MARCO METODOLÓGICO



V. MARCO METODOLÓGICO

Como se ha mencionado anteriormente, esta tesis doctoral es un compendio de cinco artículos publicados o sometidos en revistas con distinto impacto a nivel nacional o internacional y ordenados cronológicamente. En este apartado se presentarán los aspectos metodológicos de la investigación: diseño e información sobre los participantes, los instrumentos utilizados, el procedimiento y el análisis de los datos.

V.1 DISEÑO Y MUESTRA

El primero de los estudios (**Artículo 1:** *Mini review of the use of the mobile phone and its repercussion in the deficit of physical activity*) es una revisión sistemática de tipo cualitativo que se ha realizado siguiendo la Declaración PRISMA. La revisión bibliográfica de los artículos que componen la muestra se llevó a cabo en noviembre y diciembre de 2018, prestando atención únicamente a aquellos de los últimos diez años que relacionaban el uso del teléfono móvil con la cantidad de actividad física practicada. La búsqueda se realizó en las bases de datos Web of Science y Scopus. Las palabras clave utilizadas fueron “teléfono móvil” y “actividad física”. Solo se tuvieron en cuenta los artículos situados en las áreas de investigación “Social Sciences Other Topics”, “Education Educational Research” y “Sport Sciences”. Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: (1) artículos que relacionen el uso de teléfonos inteligentes con la práctica de actividad física, (2) que hablen del uso que se da a los teléfonos móviles, y (3) especifiquen si la investigación es transversal o longitudinal. La muestra final del estudio fue de 14 publicaciones.

El resto de estudios tienen un diseño de tipo no experimental porque no se plantea una intervención para modificar variables. Además, son de carácter descriptivo, cuantitativo y exploratorio porque el objetivo principal es describir los resultados sin realizar ningún tipo de actuación sobre los participantes. Por último, es de corte transversal ya que la aplicación de los instrumentos se realiza en un único momento.

En los **artículos 2** (*Use of the smartphone and self-concept in university students according to the gender variable*) y **3** (*Uso del smartphone, actividad física y autoconcepto. Relación entre los tres constructos*) participaron 253 estudiantes

universitarios del grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén (España). Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual. La distribución de los participantes según el género fue de 106 hombres y 147 mujeres, y su edad media fue de 21,39 años, siendo la edad mínima de los mismos de 18 años y la máxima de 42.

En los **estudios 4** (*Inteligencia emocional, autoconcepto y práctica de actividad física en estudiantes universitarios*) y **5** (*Inteligencia emocional, estrés percibido y uso del smartphone en estudiantes universitarios*) los participantes han sido seleccionados por conveniencia y son 637 alumnos universitarios de grado y posgrado de estudios relacionados con la educación, como son: Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía, Educación Social, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el Máster de Secundaria. Los participantes dividen en un 68% de mujeres (n=433) y un 32% de varones (n=204), con una edad media de 23.44 años (± 4.74), siendo la edad mínima 18 años y la máxima 41.

V.2 VARIABLES E INSTRUMENTOS

A continuación, se presenta una tabla (Tabla 3) con las variables utilizadas en cada estudio y el instrumento seleccionado para medirlas.

Tabla 3

Variables e instrumentos utilizados

	Variables	Instrumentos
Artículo 1	Actividad física Uso del smartphone	Revisión sistemática de la literatura
Artículo 2	Sexo Edad	Hoja de autorregistro
	Autoconcepto	Autoconcepto Forma 5 (AF-5)
	Uso del teléfono móvil	Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM)
Artículo 3	Sexo Edad Práctica de Actividad física	Hoja de autorregistro
	Uso del teléfono móvil	Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM)
	Autoconcepto	Autoconcepto Forma 5 (AF-5)
Artículo 4	Sexo Edad Práctica de actividad física	Hoja de autorregistro
	Autoconcepto	Autoconcepto Forma 5 (AF-5)
	Inteligencia emocional	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Artículo 5	Sexo	Hoja de autorregistro
	Edad	
	Inteligencia emocional	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)
	Estrés percibido	Perceived Stress Scale (PSS)
	Uso del teléfono móvil	Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM)

A continuación, se exponen de manera individual los instrumentos utilizados:

- **Hoja de autorregistro:** Mediante esta se recoge información sobre variables de carácter personal y sociodemográfico, como son el sexo, la edad, la titulación que estudian los participantes y la práctica de AF que realizan.

- **Autoconcepto Forma 5 (AF-5):** Este instrumento fue creado por García & Musitu (1999) y se compone de 30 ítems que, inicialmente se respondían en una escala que oscilaba entre el 1 y el 99. Sin embargo, en este estudio se ha utilizado la adaptación de Salum-Fares et al. (2011) en la que se responde mediante una escala Likert de 5 puntos, donde 1 es “nunca” y 5 es “siempre”. Este cuestionario divide el autoconcepto en cinco dimensiones: académica (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28), familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y física (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30). A la hora de analizarlo, es necesario invertir los ítems 3, 4, 12, 13, 14, 18, 22, 23 y 28. Algunos ejemplos de ítems son: “Mis profesores me consideran un buen estudiante”, “Me buscan para realizar actividades deportivas” o “Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas”.

- **Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM):** Creado por Beranuy et al. (2009). Consta de 10 ítems que se contestan mediante una escala de tipo Likert de cuatro puntos, donde 1 es “casi nunca”, 2 es “algunas veces”, 3 es “bastantes veces” y 4 es “Casi siempre”. Tomando como referencia el estudio de Carbonell et al. (2012), se ha clasificado a los participantes en función de sus puntuaciones obtenidas en tres grupos: “Sin problemas” (de 10 a 17 puntos), “Problemas ocasionales” (de 18 a 25 puntos) y “Problemas severos” (de 26 a 40 puntos). Algunos ejemplos de ítem son: “¿Hasta qué punto te sientes inquieto cuando no recibes mensajes o llamadas?”, “¿Piensas que la vida sin el móvil es aburrida, vacía y triste?” o “Cuanto te aburres, ¿utilizas el móvil como una forma de distracción?”.

- **Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24):** Este instrumento fue elaborado por Salovey et al. (1995). En este estudio se ha utilizado la adaptación al castellano de Fernández-

Berrocal et al. (1998), compuesta por 24 ítems que se responden utilizando una escala Likert de 5 respuestas, donde 1 es “nada de acuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo”. Este cuestionario se divide en tres factores: Atención (ítems del 1 al 8), Claridad (ítems del 9 al 16) y Reparación (ítems del 17 al 24). Algunos ejemplos de ítems son: “Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos”, “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal” o “Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo”.

- **Perceived Stress Scale (PSS):** Aunque este instrumento fue elaborado por Cohen et al. (1983), se ha utilizado la adaptación al castellano de Remor (2006). Está compuesto por 14 ítems que miden el nivel de estrés producido por distintas situaciones que se tienen lugar en el día a día del sujeto. Se contesta mediante una escala Likert de 5 puntos, en la que 0 es “nunca” y 4 es “muy frecuentemente”. Los ítems se dividen en dos dimensiones: estrés percibido (ítems 1, 2, 3, 8, 11, 12 y 14) y afrontamiento del estrés percibido (ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13), aunque también se mide la escala en su conjunto invirtiendo los ítems del factor afrontamiento del estrés percibido. Algunos ejemplos de ítems son: “En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?”, “En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?” o “En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?”.

V.3 PROCEDIMIENTO

Para el primero de los manuscritos que componen esta Tesis, se ha seguido la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyse) (Page et al., 2021), con la finalidad de sistematizar de manera correcta las publicaciones encontradas sobre la temática.

Para el resto de artículos se elaboraron cuestionarios mediante Google Forms que contenían los distintos instrumentos mencionados anteriormente (Hoja de autorregistro, Autoconcepto Forma 5, Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil, Trait Meta-Mood Scale, Perceived Stress Scale). Para conseguir participantes se solicitó colaboración a profesores, coordinadores de asignatura, grados y posgrados de diferentes universidades. Se les envió el enlace del cuestionario junto a un documento explicativo del propósito de la investigación y las instrucciones para cumplimentar adecuadamente

el cuestionario. Al comienzo de este aparecía un párrafo que explicaba el objetivo del estudio y se garantizaba el anonimato de las respuestas.

Cuando los participantes eran estudiantes de alguno de los investigadores que firman los artículos, se les pedía colaboración del mismo modo, garantizando siempre su anonimato y agradeciendo su colaboración.

La investigación cumple los requisitos éticos de la Declaración de Helsinki, desarrollada por la Asociación Médica Mundial (AMM, 1964), adoptada por la 71ª Asamblea General de la AMM (en línea), Córdoba, España, octubre 2020.

V.4 ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS en sus versiones 22.0 y 24.0. Para los **artículos 2 y 3** se han usado las pruebas no paramétricas, correlación rho de Spearman, prueba U de Mann-Whitney y H Kruskal Wallis al no cumplirse el supuesto de normalidad en la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 30$).

En los **artículos 4 y 5** se han calculado los valores descriptivos, tendencial central y dispersión, además de comprobar mediante el alfa de Cronbach la fiabilidad de los factores para verificar que la escala pueda usarse con los participantes seleccionados. Asimismo, se han utilizado las pruebas t de Student, ANOVA y correlaciones de Pearson.

V.5. PUBLICACIONES

La tesis doctoral que se presenta está compuesta por cinco artículos centrados en los factores psicosociales y otras variables que influyen en la vida diaria de los docentes en formación. De estos cinco, dos están publicados en lengua inglesa (**Artículos 1 y 2**), y el resto se han redactado en castellano (**Artículos 3, 4 y 5**).

Estos trabajos han sido enviados a revistas de reconocido prestigio nacional e internacional. El **Artículo 1** se publicó en 2019 en la revista *Frontiers in Psychology*. El **Artículo 2** fue aceptado en 2020 en la *International Journal of Environmental Research and Public Health*. En 2021, el **tercer artículo** se aceptó en la revista *Retos. Nuevas tendencias en Actividad Física, Deportes y Recreación*, mientras que el **Artículo 4** fue

publicado en la *Journal of Sport and Health Research* un año después. El **Artículo 5**, está siendo sometido a revisión en la revista *Anuario de Psicología*.

A continuación, se presenta una tabla que muestra el título, revista, año e indexación de cada una de las publicaciones (Tabla 4).

Tabla 4

Publicaciones en revistas científicas y su indexación

	Título	Año	Revista	Indexación
Artículo 1	Mini review of the use of the mobile phone and its repercussion in the deficit of physical activity	2019	Frontiers in Psychology	JCR Q2 (2.067) Scopus Q1 (0.914)
Artículo 2	Use of the smartphone and self-concept in university students according to the gender variable	2020	International Journal of Environmental Research and Public Health	JCR Q2 (3.390) Scopus Q2 (0.747)
Artículo 3	Uso del smartphone, actividad física y autoconcepto. Relación entre los tres constructos	2021	Retos. Nuevas tendencias en Actividad Física, Deportes y Recreación	Scopus Q3 (0.319)
Artículo 4	Inteligencia emocional, autoconcepto y práctica de actividad física en estudiantes universitarios	2022	Journal of Sport and Health Research	Scopus Q3 (0.211)
Artículo 5	Inteligencia emocional, estrés percibido y uso del smartphone en estudiantes universitarios	Sometido en la revista Anuario de Psicología		Scopus Q4 (0.155)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN



PUBLICACIÓN 1



Zagalaz-Sánchez, M. L., Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra, M., & Lara-Sánchez, A. (2019). Mini review of the use of the mobile phone and its repercussion in the deficit of physical activity. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-6. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01307

Abstract:

Background: Current technology has the ability to distract and evade its users, this resulting in an addiction or “escape” from the real world. The excessive use of smartphones can cause a decrease in physical activity (PA) for many people prefer to use these devices rather than do the recommended physical exercise.

Objective: The objective of this paper is to analyze the possible relation between the use of smartphones and the reduction in the practice of PA that is reflected in scientific articles.

Methods: The PRISMA statement has been followed for systematic reviews and metaanalyses in order to achieve a correct organization and integrity of the work. Our search for bibliography has been carried out in the WOS and Scopus databases, together with the research domains “Social Sciences Other Topics,” “Education Educational Research,” and “Sport Sciences.” After applying the inclusion criteria, a total of 14 articles were obtained, these forming the base body of this research.

Results: Nine of the fourteen articles show that there is a negative relationship between the smartphone and PA practice. The age groups most studied in relation to this topic range from 13 to 18 and from 19 to 25.

Conclusion: It is our conclusion that the inappropriate use of these mobile devices is associated with low levels of motivation and practice of PA in their users. Similarly, we have emphasized the lack of scientific work dealing with this issue.

PUBLICACIÓN 2



Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Lara-Sánchez, A. J. (2020). Use of the smartphone and self-concept in the university students according to the gender variable. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*, 1-9. doi:10.3390/ijerph17124184

Abstract

The university stage comprises a very important and vital period in the modification of students' lifestyles, and these changes can affect their self-concept. The excessive use of technology today can also influence the formation of their identity. The aim of this study is to analyze the relationship between self-concept and the use of the smartphone by university students in terms of gender. The sample included 253 students (mean age 21.39 ± 3.27) of the Primary Education Degree of the University of Jaén (106 men and 147 women). A questionnaire was used to unify several instruments: a sociodemographic questionnaire, a Self-Concept Form-5 questionnaire (AF-5), and a questionnaire on cell phone-related experiences (CERM). The results show the existence of significant differences between both genders in the academic, emotional, and social dimensions of self-concept, with women showing a greater academic self-concept and men showing an emotional and physical one. Regarding the use of the smartphone in relation to self-concept, significant differences are found in the academic and emotional dimensions depending on the degree of use. In addition, in relation to the use of the smartphone, it has been detected that half of the students present potential problems. It is concluded that there is a relationship between both constructs, especially the academic and emotional self-concept.

PUBLICACIÓN 3



Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Lara-Sánchez, A. J., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2021). Uso del smartphone, actividad física y autoconcepto. Relación entre los tres constructos. *Retos*, 39, 764-768.

Resumen:

El objetivo fue analizar las relaciones entre el uso del smartphone y el tiempo dedicado a la práctica de AF, así como la influencia de un estilo de vida activo y las distintas dimensiones del autoconcepto en estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por universitarios del Grado en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Jaén: 253 estudiantes, 58.1% mujeres (N=147) y 41.9% hombres (N=106) con edades comprendidas entre 18 y 42 años ($M=21.39 \pm 3.27$). Se trata de un estudio cuantitativo descriptivo de corte transversal que utiliza para la recogida de datos tres cuestionarios (CERM, Autoconcepto Forma 5 «AF-5» y uno de elaboración propia). Los resultados mostraron que el 44.6% de los universitarios jienenses dedica a la práctica de AF menos de 3 horas semanales y solo un 34% más de 3. Con respecto a la relación entre AF y autoconcepto, solo se han encontrado diferencias en las dimensiones emocional y física.

PUBLICACIÓN 4



Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Lara-Sánchez, A. J., Shmatkov, D., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2022). Inteligencia emocional y práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*, 14(1), 135-148.

Resumen:

El objetivo del presente trabajo es analizar los niveles de autoconcepto e inteligencia emocional en estudiantes universitarios, comparando los resultados entre sí y con las variables sexo y práctica de actividad física. Para ello, se han utilizado la escala Autoconcepto Forma 5 y la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales, además de algunas preguntas de carácter personal para conocer el sexo y la práctica de actividad física. Los resultados muestran que las mujeres tienen una mayor atención y autoconcepto académico, y los varones una mayor reparación y autoconcepto físico. Los sujetos que practican actividad física presentan valores más altos en reparación, en el autoconcepto social y físico respecto a los no practicantes. Por otro lado, existe una correlación positiva entre los factores de la inteligencia emocional y las dimensiones del autoconcepto. Por último, los tres factores de la inteligencia emocional son predictores del autoconcepto académico, la reparación y claridad predicen el autoconcepto social y, añadiendo la variable edad, predicen también el físico.

PUBLICACIÓN 5



Sánchez-Zafra, M., Sanabrias-Moreno, D., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2022). Inteligencia emocional, estrés percibido y uso del smartphone en estudiantes universitarios. (Sometido a revisión).

Resumen:

Los estudiantes universitarios se ven sometidos a situaciones estresantes que pueden suponer un reto mental para ellos, afectando a su inteligencia emocional y a su nivel de estrés. El smartphone se ha convertido en un elemento imprescindible en su vida y puede que afecte a distintos ámbitos de su día a día. El objetivo del presente estudio es analizar la inteligencia emocional y el nivel de estrés de los universitarios de España, comparando ambos factores entre sí y con el nivel de uso de los teléfonos móviles. La muestra está compuesta por 637 participantes (433 mujeres y 204 varones), con una edad media de 23.44 años. Se han utilizado tres cuestionarios validados más algunas preguntas de carácter sociodemográfico. Los resultados muestran que hay relación entre todas las variables analizadas. Se concluye que las mujeres presentan mejor atención emocional y los hombres mejor reparación de las emociones. También son ellas las que presentan mayores niveles de estrés percibido y un mejor afrontamiento del mismo. El uso del smartphone influye en todas las dimensiones de la inteligencia emocional y en el Estrés percibido. Existen correlaciones entre todas las variables de la inteligencia emocional y del Estrés percibido.

CONCLUSIONES



VII. CONCLUSIONES

1.- Existen pocos artículos científicos que investiguen de manera directa la relación entre el uso del teléfono móvil y la práctica de AF. Los encontrados no se limitan a una determinada zona geográfica, por lo que se deduce que es un tema poco investigado pero que interesa en todo el mundo. En lo que respecta a la relación entre AF y smartphone, se concluye que un uso inadecuado de los dispositivos móviles reduce la práctica de AF. Del mismo modo, determinadas aplicaciones o funcionalidades del teléfono móvil pueden hacer que se practique el ejercicio físico diario recomendado.

2.- Los estudiantes universitarios puntúan más alto en el autoconcepto familiar, seguido del social y físico, siendo las dimensiones académica y emocional las que muestran valores más bajos. En cuanto al sexo, son las mujeres las que presentan una mayor puntuación en el autoconcepto académico, mientras que los varones lo hacen en el emocional y físico. En cuanto al uso de los smartphones, más de la mitad de los universitarios presentan problemas potenciales relacionados con su uso, existiendo un pequeño porcentaje con problemas severos. La relación entre autoconcepto y uso del teléfono móvil es negativa en las dimensiones académica y emocional, puntuando más bajo en estas los alumnos con un uso problemático de los dispositivos móviles y más alto los que no tienen ninguna adicción.

3.- La mayoría de los universitarios realiza AF de manera regular, aunque solo un tercio practica más de 3 horas semanales de ejercicio físico. No se han encontrado resultados concluyentes en lo que respecta a la relación entre AF y el móvil. Además, se concluye que la práctica de AF se asocia con niveles más altos del autoconcepto emocional y familiar, y la inactividad con bajos niveles de estas dimensiones.

4.- El análisis de la relación entre sexo e IE revela que las mujeres muestran valores más altos en atención, mientras que los varones presentan una mejor reparación de las emociones. En cuanto al autoconcepto, las mujeres puntúan más alto en el académico y los hombres en el físico. Los practicantes de AF puntúan más alto en la reparación, en el autoconcepto social y en el físico que los no practicantes, presentando mejores resultados aquellos sujetos que practican más de 3 horas semanales. Por otro lado, existe una correlación positiva entre todos los factores de la IE y los del autoconcepto.

5.- Las mujeres presentan puntuaciones superiores tanto en el estrés percibido como en el afrontamiento del mismo. En cuanto a la relación entre el uso del smartphone y las dimensiones de la IE, se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, destacando principalmente la claridad y reparación emocional, en las que los sujetos sin problemas puntúan más alto. Además, los sujetos con mayor adicción al teléfono móvil presentan un mayor estrés percibido. En lo referente a las correlaciones existentes entre las variables de la IE y el estrés percibido, se afirma que existen correlaciones entre todas las dimensiones.

LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO



VIII. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

La principal limitación que se ha encontrado durante la realización de la tesis doctoral ha sido ocasionada por la pandemia por el COVID-19. Inicialmente el proyecto consistía en el análisis de distintos factores psicosociales en escolares de Educación Primaria, pero debido a la imposibilidad de acceder a los centros educativos durante la pandemia se cambió a estudiantes universitarios. Por tanto, una de las perspectivas de futuro que se plantea es extender esta investigación a los centros escolares, analizando distintos factores tanto en los escolares como en los propios docentes de Educación Primaria.

Otra línea futura de trabajo es ampliar esta investigación, comparando los resultados entre los universitarios de primer curso y los de último, para ver si la universidad ayuda a modificar los niveles de los distintos factores psicosociales analizados. En este sentido, sería interesante poder crear y aplicar un programa formativo para dotar alumnado de herramientas y habilidades socioemocionales.

Igualmente, sería interesante ampliar el número de participantes, extendiendo la investigación a otros países para poder comparar los resultados en distintas zonas geográficas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43,277-295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Acebes, J. (2019). *Relaciones entre AF, experiencia deportiva e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Madrid* [Tesis de Doctorado, Universidad Politécnica de Madrid] Archivo digital UPM.
- Aguayo-Muela, A., & Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en Docentes Españoles. *ReiDoCrea*, 6, 170-193.
- Aguerrondo, I. (2022). Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Ciencia y Educación*, 6(1), 97-108. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp97-108>
- Aldana-Zavala, J. J., Vallejo-Valdivieso, P. A., Isea-Argüelles, J. J., & Colina-Ysea, F. J. (2021). Dependencia y adicción al teléfono inteligente en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(5), 129-136.
- Alfaro, M., Vázquez, M. E., Fierro, A., Herrero, B., Muñoz, M. F., & Rodríguez, L. (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años. *Acta Pediátrica Española*, 73, 126–135.
- Alvarado-Díaz, C. (2018). Instagram: autoconcepto y autoestima en la adolescencia. Desarrollo de la identidad personal en las nuevas realidades sociales. *Publicaciones Didácticas*, 92, 305-311.
- Álvarez, L., Cuevas, R., Lara, A., & González, J. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 27-34.
- Amado-Alonso, D., Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Mirabel-Alviz, M., & Iglesias-Gallego, D. (2018). Multidimensional Self-Concept in Elementary

- Education: Sport Practice and Gender. *Sustainability*, 10(8), 2805, 1-11. <https://doi.org/10.3390/su10082805>
- American Academy of Pediatrics (2001). Children, adolescents and television. *Pediatrics*, 107, 423–426. <https://doi.org/10.1542/peds.107.2.423>
- Apaza-Panca, C. M., Maquera-Luque, P. J., Huanca-Frías, J. O., Supo-Quispe, L. A., Tavara-Ramos, A. P., Dextre-Martínez, W. R., & Saldaña-Acosta, O. A. (2021). Factores psicosociales en estudiantes universitarios de Loreto, Ancash, Moquegua y Puno durante el confinamiento por el Covid-19, Perú. *Cuestiones Políticas*, 39(68), 51-69.
- Aranda, M., Fuentes, V., & García-Domingo, M. (2017). “No sin mi Smartphone”: elaboración y validación de la escala de dependencia y adicción al smartphone (EDAS). *Terapia psicológica*, 35, 35–45. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082017000100004>
- Aranda, M., García-Domingo, M., Fuentes, V., & Linares, R. (2022). Emotional intelligence and adult attachment: Effects on problematic Smartphone usage. *Annals of psychology*, 38(1), 36-45. <https://doi.org/10.6018/analesps.463101>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the Late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2015). The Clark University Poll of Emerging Adults. <http://www2.clarku.edu/clark-poll-emerging-adults/pdfs/2015-clark-poll-report.pdf>
- Arntz, J. & Trunce, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en Educación Médica*, 8(31), 82-91. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Arocha, J. I. (2019). Sedentarismo, la enfermedad del siglo XXI. *Clínica e Investigación en arteriosclerosis*, 31(5), 233-240. <https://doi.org/10.1016/j.arteri.2019.04.004>
- Arora, T., Hussain, S., Lam, K. B. H., Yao, G. L., Thomas, G. N., & Taheri, S. (2013). Exploring the complex pathways among specific types of technology, self-reported sleep duration and body mass index in UK adolescents. *International Journal of Obesity*, 37, 1254–1260. <https://doi.org/10.1038/ijo.2012.209>

- Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2020). Uso problemático del Smartphone y ajuste psicológico en adolescente: el papel clave de la inteligencia emocional. *Know and Share Psychology*, 1(4), 147-158. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4258>
- Arufe, V., Cachón, J., Zagalaz, M.L., Sanmiguel-Rodríguez, A., & González-Valero, G. (2020). Equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los hogares españoles durante el periodo de confinamiento. Asociación con los hábitos sociales, estilo de vida y actividad física de los niños menores de 12 años. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 183-204. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1474>
- Axpe, I., Infante, G., & Goñi, E. (2016). Mejora del autoconcepto físico. Eficacia de una intervención cognitiva breve con alumnado universitaria de Educación Primaria. *Educación XXI*, 19(1), 227-245. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14476>
- Baldwin, J. M. (1897). Organic selection, *Science*, 5, 634-636.
- Ballón, C., & Gamboa, R. (2008). El hombre y la AF. *Revista Peruana de Cardiología*, 34(2), 122-128.
- Bandalos, D. L. & Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods* (pp. 98-122). Routledge.
- Baptista, M. N., Rigotto, D. M., Cardoso, H. F., & Martín, F. J. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18.
- Barkley, J. E., & Lepp, A. (2016). Mobile phone use among college students is a sedentary leisure behavior which may interfere with exercise. *Computers in Human Behavior*, 56, 29–33. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.001>
- Barkley, J. E., Lepp, A., & Salehi-Esfahani, S. (2016). College students' mobile telephone use is positively associated with sedentary behavior. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 10, 437–441.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual*. MultiHealth System.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barraza-López, R. J., Muñoz-Navarro, N. A., & Behrens-Pérez, C. C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Rev Chil Neuro-Psiquiat*, 55(1), 18-25.
- Barrera-Gálvez, R., Solano-Pérez, C. T., Arias-Rico, J., Jaramillo-Morales, O. A., & Jiménez-Sánchez, R.C. (2019). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Educación y Salud Boletín Científico de Ciencias de la Salud del ICSa*, 14, 50-55
- Barrera-Herrera, A. & Vinet, E.V. (2017). Adultez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia psicológica*, 35(1), 47-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082017000100005>
- Barreto-Osma, D. A. & Salazar-Blanco, H. A. (2020). Agotamiento Emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Universidad y Salud*, 23(1), 30-39.
- Bartra, A. F., Guerra, E. F., & Carranza, R. F. (2016). Autoconcepto y depresión en estudiantes universitarios de una universidad privada. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 6(2), 53-68.
- Bell, J. A., Hamer, M., Batty, G. D., Singh-Manoux, A., Sabia, S., & Kivimaki, M. (2014). Combined effect of physical activity and leisure time sitting on longterm risk of incident obesity and metabolic risk factor clustering. *Diabetologia* 57, 2048–2056. <https://doi.org/10.1007/s00125-014-3323-8>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Beltrán-Carrillo, J. I., González-Cutre, D., Biddle, S. J. H., & Montero-Carretero, C. (2016). Are active video games associated with less screen media or conventional physical activity? *Games and Culture*, 11, 608–624. <https://doi.org/10.1177/155541201557494>
- Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C., & Carbonell, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso de móvil. *Psicothema*, 21(3), 480-485.
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología. Universidad de Antioquía*, 3(2), 65-82.

- Besoli, G., Palomas, N., & Chamarro, A. (2018). Uso del móvil en padres, niños y adolescentes: Creencias acerca de sus riesgos y beneficios. *Aloma*, 36(1), 29-39.
- Binet, A. (1905). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. *Année Psychologique*, 27, 10-201
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Blanco, H., Benavides, E. V., Tristán, J. L., & Mayorga-Vega, D. (2017). Actividad física, imagen corporal y autoconcepto personal en jóvenes universitarias mexicanas. *Revista de Psicología del Deporte*, 26, 25-33.
- Borel-Hänni, F., Agulló-Calatayud, V., & Llopis-Goig, R. (2019). Anabolic Steroids and their Effects on Health: A Case Study of Media Social Responsibility. *Journal of Sport and Health Research*, 11, 187–198.
- Bowler, R. M., & Cone, J. E. (2001). *Secretos de la Medicina del Trabajo*. Mc Graw Hill-Interamericana Editores.
- Bueno-Luego, A. F. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres y Saberes*, 6, 57-62.
- Bustos, V., Oliver, A., & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-PPinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52, 1486-1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>
- Cachón, J., Cuervo, C., Zagalaz, M. L., & González, C. (2015). Relación entre la práctica deportiva y las dimensiones del autoconcepto en función del género y la especialidad que cursan los estudiantes de los grados de magisterio. *Journal of Sport and Health Research*, 7(3), 257-266.
- Cachón, J., Sánchez-Zafra, M., Sanabrias, D., González-Valero, D., Lara-Sánchez, A. J., & Zagalaz, M. L. (2020). Systematic review of the literature about the effects of

- the COVID-19 pandemic on the lives of school children. *Frontiers in psychology*, *11*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569348>
- Cachón-Zagalaz, J., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M. L., & González- González de Mesa, C. (2018). Propiedades psicométricas de la Utrech Work Engagement Scale en estudiantes de Educación. *Suma Psicológica*, *25*(2), 113-121. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.3>
- Cachón-Zagalaz, J., San Pedro Veledo, M. B., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M. L., & González- González de Mesa, C. (2022). ¿Puedo ser profesor sin motivación para enseñar? Adaptación de la escala de necesidades psicológicas básicas a futuros docentes. *Educación XXI*, *25*(2), 89-105. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30442>
- Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Lara-Sánchez, A. J. (2020). Use of the Smartphone and Self-Concept in University Students According to the Gender Variable. *Internacional Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*, 1-10. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82470>
- Cadena-Duarte, L. L., & Cardozo, L. A. (2021). Percepción del autoconcepto físico en estudiantes universitarios en tiempos de confinamiento por COVID-19. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *21*(3), 48-61.
- Caldera, J. F., Reynoso, O. U., Angulo, M., Cadena, A., & Ortiz, D. E. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región altos sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, *11*, 144-153. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>
- Caldera-Montes, J. F., Reynoso-González, O. U., Angulo-Legaspi, M., Cadena-García, A., y Ortiz-Patiño, D. E. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región altos sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, *11*, 144-153.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(1), 141-156.

- Cañero, M., Mónaco, E., & Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29.
- Cañero-Pérez, M., Mónaco-Gerónimo, E., & Montoya-Castilla, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- Cannon, W. (1915). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. Appleton & Company.
- Capdevila, A. & Bellmunt, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: Diferencias por género. *Educación Siglo XXI*, 34, 157-172. <https://doi.org/10.6018/j/253261>
- Capezzuto, B. (2017). Historia y conceptualización del estrés. En B. Capezzuto et al. (Eds), *Estrés laboral. Síndrome de burnout y mobbing en el equipo de salud* (pp. 29-33). Comisión Sectorial de Educación Permanente.
- Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R., & Talam, A. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología*, 25, 789-796.
- Carcelén, S., Mera, M., & Irissarri, J. A. (2019). El uso del móvil entre los universitarios madrileños: una tipología en función de su gestión durante el tiempo de aprendizaje. *Communication & Society*, 32(1), 199-211.
- Carranco-Madrid, S., & Pando-Moreno, M. (2019). Metanálisis de los artículos sobre estrés laboral docente en el período 2013-2017. *Revista Científica del Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 522-554.
- Carranza, R. F. & Bermúdez-Jaimes, M. E. (2017). Análisis psicométrico de la escala de autoconcepto AF5 de García y Musitu en estudiantes universitarios de Tarapoto (Perú). *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 34(2), 459-472. <https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.2.13>

- Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131.
- Castañeda, C., Zagalaz-Sánchez, M. L., Arufe, V., & Campos-Mesa, M. C. (2018). Motivos hacia la práctica de AF en los estudiantes universitarios sevillanos. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 13(1), 79-89.
- Castañeda-Vázquez, C., & Romero-Granados, S. (2014). Alimentación y consumo de sustancias (alcohol, tabaco y drogas) del alumnado universitario y la práctica de actividad físico-deportiva. Análisis en función del género. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9, 95-105.
- Castillejos, B. (2019). El autoconcepto de los millennial's como aprendices y la autorregulación y motivación por el aprendizaje permanente. Un estudio con estudiantes universitarios en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 81-98. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569348>
- Castillo, R. (2020, 01 de mayo). *Adictos al celular: los efectos psicológicos de la cuarentena*. <https://eldiario.com/2020/04/15/adictos-al-celular-los-efectos-psicologicos-de-lacuarentena/>
- Castro, M., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Espejo, T., & Cabrera, A. (2015). Uso de videojuegos y su relación con las conductas sedentarias en una población escolar y universitaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(1), 40-51.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Cerviño, C., Fernández, I., Tomás, J. M., & Córdova, S. (2016). Factores predictores del compromiso docente en las escuelas públicas peruanas: un modelo estructural. *Revista Persona*, 19, 43-54.
- Chacón-Cuberos, R., Ramírez-Granizo, I., Ubago-Jiménez, J. L., & Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconcepto multidimensional en estudiantes universitarios según factores sociales y académicos. *Journal of Sport and Health Research*, 12(Supl. 2), 107-116.

- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., García-Mármol, E., & Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconcepto multidimensional según práctica deportiva en estudiantes universitarios de Educación Física de Andalucía. *Retos*, 37, 174-180.
- Chamarro, A., & Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma*, 14, 209-217.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Pallarés-Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Cintra, O., & Balboa, Y. (2011). La AF: un aporte para la salud. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 16(159), 1-11.
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Comisión Europea (2022). *Special Eurobarometer 525. Sport and Physical Activity*. Recuperado de: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2668>
- Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (2022). *Panel de Hogares*. Recuperado de: https://web.archive.org/web/20220831235317/http://data.cnmc.es/datagraph/jsp/inf_trim.jsp
- Concha-Cisternas, Y., Castillo-Retamal, M., & Guzmán-Muñoz, E. (2020). Comparación de la calidad de vida en estudiantes universitarios según nivel de AF. *Universidad y Salud*, 22(1), 33-40. <https://doi.org/10.22267/rus.202201.172>
- Constenla-Núñez, J., Vera-Sagredo, A., & Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 1-15.
- Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. Cornell University Library.
- COPE Jaén (2022). Campus de Las Lagunillas [Imagen]. <https://www.cope.es/emisoras/andalucia/jaen->

provincia/jaen/noticias/universidad-jaen-pone-marcha-portal-investigacion-20220713_2194542

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. World Medical Association (1964). <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>.

Del Rosal, I., Dávila, M. A., Sánchez, S., & Bermejo, M. L. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en Educación Primaria y los grados de Ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 51-62. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.176>

Delfino, L., Santos, D. A., Tebar, W. R., Zanuto, E. F., Codogno, J. S., Fernandes, R. A., et al. (2018). Screen time by different devices in adolescents: association with physical inactivity domains and eating habits. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 58, 318–325. <https://doi.org/10.23736/S0022-4707.17.06980-8>

De-Sola, J., Rodríguez, F., & Rubio, G. (2016). Cell-phone addiction: a review. *Frontiers in Psychiatry*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00175>

Díaz Barahona, J. (2019). Retos y oportunidades de la tecnología móvil en la educación física. *Retos*, 37(37), 763-773. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68851>

Díaz, N. Y., Buadas, C. R., y Lobo, P. E. (2017). Autoconcepto social y estrategias socioafectivas en alumnos de inglés con fines específicos. *Revista Confluencias*, 5(1), 17-27.

Díaz-Azuara, S. A., & Fierro-Santillán, C. R. (2018). Aplicación de un e-cuestionario de eustrés y distrés académicos socioformativos en estudiantes de educación media superior. *Eutopía*, 11(28), 22-28.

Díaz-Miranda, N., & Extremera-Pacheco, N. (2020). Inteligencia emocional, adicción al Smartphone y malestar psicológico como predictores de la nomofobia en adolescentes. *Know and Share Psychology*, 1(2), 7-13. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i2.3195>

- Ditrendia (2019). *Informe Ditrendia: Mobile en España y en el Mundo 2019*. <https://ditrendia.es/informe-mobile-espana-mundo-2019/>
- Domínguez, C., Geijo, S., Sánchez, I., Imaz, C., & Cabús, G. (2012). Revisión de los mecanismos implicados en el uso problemático de Internet. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32, 691–705.
- Dunning, J. R., McVeigh, J. A., Goble, D., & Meiring, R. M. (2018). The effect of interrupting sedentary behavior on the cardiometabolic health of adults with sedentary occupations: a pilot study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine* 60, 760–767. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001327>
- Echeburúa, E. & de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones* 22, 91–96.
- Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., & Hall, B. J. (2017). Problematic smartphone use: a conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of Affective Disorders*, 207, 251–259. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.030>
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- Espinoza, A.A., Pernas, I.A., & González, R.L. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Revista Humanidades Médicas*, 18(3), 697-717.
- Espinoza-Freire, E. E., Tinoco-Izquierdo, W. E., & Sánchez-Barreto, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA*, 14(3), 39-52.
- Extremera-Pacheco, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (342), 239-256.
- Fernández, E. J., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2014). Inteligencia emocional percibida y bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física. *Cultura*, 11, 31-39.

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., & Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al. [datos preliminares]. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, 83-84.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello-González, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (2019). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(88),15-26.
- Flores, J. A., & Neyra, L. (2016). Clima social escolar y el autoconcepto en estudiantes en una institución educativa nacional de Lima Norte. *Consensus*, 21(1), 71-83
- Folkman, S. (2010). Stress, coping and hope. *Psycho-Oncology*, 19(9), 901-908.
- Fornés-Vives, J., García-Banda, G., Frias-Navarro, D., & Rosales-Viladrich, G. (2016). Coping, stress, and personality in Spanish nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 36, 318-323. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.011>.
- Fragoso, R. (2018). Retos y Herramientas Generales para el Desarrollo de la Intel. Emocional en las Aulas Universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47-55. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220305>
- Franco-López, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 64, 151-179. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n64a6>
- Freud, S. (1923). *Los vasallajes del yo. Obras completas*. A.E. Editorial.
- Fuentealba, R., & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 11(1), 257-273. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Galton, F. (1885). On the anthropometric laboratory at the late international health exhibition. *Journal of Anthropological Institute*, 14, 205-219.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.

- García, M., & Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 127-145. <http://doi.org/10.18172/con.2991>
- García-Peñalvo, F. (2015). Mapa de tendencias en innovación educativa. *Education in the knowledge Society*, 16(4), 6-23. <https://doi.org/10.14201/eks2015164623>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books
- Gardner, H. (1995). *Are there additional intelligences? The case for the naturalist intelligence*. Harvard Project Zero.
- Garrote-Rojas, D., Jiménez-Fernández, S., & Gómez-Barreto, I.M. (2018). Problemas derivados del uso de internet y el teléfono móvil en estudiantes universitarios. *Formación Universitarias*, 11(2), 99-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200099>
- Glynn, L. G., Hayes, P. S., Casey, M., Glynn, F., Alvarez-Iglesias, A., Newell, J., ÓLaighin, G., Heaney, D., & Murphy, A. W. (2013). SMART MOVE- a smartphone-based intervention to promote physical activity in primary care: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 14, 1–7. <https://doi.org/10.1186/1745-6215-14-157>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Golpe, S., Isorna, M., Gómez, P., & Rial, A., (2017). Uso problemático de Internet y adolescentes: el deporte sí importa. *Retos*, 31, 52-57.
- Gómez-García, M., Trujillo-Torres, J. M., Aznar-Díaz, I., & Cáceres-Reche, M. P. (2018). Augment reality and virtual reality for the improvement of spatial competences in Physical Education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13, 189–198.
- Gómez-Gerdel, M.A. (2020). El cerebro pleno del niño/a: la labor de un/a maestro/a de Educación Inclusiva con las familias en tiempos de confinamiento. Una reflexión educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-10.
- Goñi, E. & Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.

- Goñi, E., Fernández, A., & Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40(1), 39-50.
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, pp. 808-816.
- Gratacós, G. & López-Jurado Puig, M. (2016) Validación de la versión en Español de la Escala de los Factores que influyen en la elección de los estudios de Educación (Fit-Choice). *Revista de Educación*, 372, 83-105. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316>
- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H. & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *Plos One*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Guan, H., Okely, A.D., Aguilar-Farias, N., del Pozo-Cruz, B., Draper, C. E., El Hamdoouchi, A., Florindo, A. A., Jáuregui, A., Katzmarzyk, P. T., Kontsevaya, A., & Veldman, S. L. (2020). Promoting healthy behaviours among children during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 1-2. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30131-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30131-0).
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., & Durán-Vinagre, M. A. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional & la ansiedad. *Behavioral psychology*, 27(3), 455-476.
- Gutiérrez-Gómez, C., Morales-Rincón, C., & Leonardo-Bautista, O. (2021). Promoción de la actividad física como componente de hábito saludable. En A. C. Alvarado-Parada; J. C. Peña-Ibagón; C. L. Benavides-Rodríguez; S. D. Hernández-Rodríguez; C. Gutiérrez-Gómez; C. A. Morales-Rincón; O. L. Bautista., & W. F. Martín-Alemán (Eds.). *Actividad Física y Salud* (pp. 72-92). Areandina.
- Gutiérrez-Monsalva, J. A., Garzón, J., & Segura-Cardona, A. M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(1), 13-24.
- Gutiérrez-Ruiz, K. & Negrín, I. (2022). Estrés percibido durante el aislamiento social por COVID-19 y su impacto cognitivo en jóvenes universitarios. *Anuario de Psicología*, 52(2), 146-154. <https://doi.org/10.1344/anspic2022.52/2.4>

- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber, 10*(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Harter, S. (1986). Processes underlying children self-concept. En J. Suls & A.G. Greenwald (Eds). *Psychological Perspectives in the self* (pp. 137-181). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hasanati, N. (2018). The role of work life quality towards Teacher's professional commitment. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 231*, 653-656.
- Haug, S., Castro, R. P., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T., & Schaub, M. P. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions, 4*, 299–307. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.037>
- Hernández-Blanco, E. (2018). Territorio, religión y conflicto de identidades. *Revista Lider, 20*(32), 109-132.
- Hernández-Ortega, J., & Rayón-Rumayor, L. (2021). Teléfonos móviles, redes sociales y praxis en adolescentes. *Educatio Siglo XXI, 39*(3), 135-156. <https://doi.org/10.6018/educatio.427011>
- Herrera, B., Diez, G. A., & Buenabad, M. A. (2014). El uso de los teléfonos móviles, las aplicaciones y su rendimiento académico en los alumnos de la DES DACI. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12*, 1-18.
- Herrera-Mendoza, K., Acuña-Rodríguez, M., & Gil-Vega, L. (2017). Motivación de jóvenes universitarios hacia el uso de teléfonos celulares. *Revista Encuentros, 15*, 91-105. <https://doi.org/10.15665/re.v15i1.631>
- Holmes, T. H., & Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11*, 213-218.
- Hootsuite (2022). *Digital 2022. Global overview report*. Recuperado de: <https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-2022/>

- Horn, A., & Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Revista Psicoperspectivas*, 15(2), 64-77. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-746>
- Horwood, S., & Anglim, J. (2018). Personality and problematic smartphone use: a face-level analysis using the five factor model and HEXACO frameworks. *Computers in Human Behavior*, 85, 349–359. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.013>
- Hutton, B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016). The PRISMA statement extensión for systematic reviews incorporating network meta-analysis: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147, 31–36.
- Hyun-Jin, K., Jin-Young, M., Hye-Jin, K., & Kyoung-Bok, M. (2019). Asociación entre el estado de salud psicológico y autoevaluado y el uso excesivo de teléfonos inteligentes entre estudiantes universitarios coreanos. *Journal of Mental Health*, 28(1), 11-16. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1370641>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2020. <https://bit.ly/2HLvPwn>
- Interactive Advertising Bureau (2016). *Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos*. <https://bit.ly/2MoK9ZH>.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt and Company.
- Jasso, J. L., López, F., & Díaz, R. (2017). Conducta adictiva a las redes sociales y su relación con el uso problemático del móvil. *Acta de Investigación Psicológica*, 7, 2832–2838. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.001>
- Jiménez-Caballero, J. L., Camúñez-Ruiz, J. A., González-Rodríguez, M. R., & Fuentes-Ruiz, P. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovar*, 25, 159–176.
- Jodra, P., Maté-Muñoz, J.L., & Domínguez, R. (2019). Percepción de salud, autoestima y autoconcepto físico en personas mayores en función de su AF. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 127-134.

- Jones, S., Bouffard, S., & Weissbourd, R. (2013). Educator's social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Joshi, P., Cole, K., & Overton, M. (2016). Trends in sedentary behaviors among high school students: analysis of televisión and other screen-time activities. *Journal of Physical Education and Sport*, 16, 1142–1145.
- Kennedy, M. (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6-17. <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>
- Kim, H. J. & Kim, J. S. (2015). The relationship between smartphone use and subjective musculoskeletal symptoms and university students. *Journal of Physical Therapy Science*, 27(3), 575-579. <https://doi.org/10.1589/jpts.27.575>.
- Kim, S. E., Kim, J. W., & Jee, Y. S. (2015). Relationship between smartphone addiction and physical activity in Chinese international students in Korea. *Journal of Behavioral Addictions*, 4, 200–205. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.028>
- Kuang-Tsan, C. & Fu-Yuan, H. (2017). Study on Relationship Among University Students' Life Stress, Smart Mobile Phone Addiction, and Life Satisfaction. *Journal of Adult Development*, 24, 109-118.
- Labbé, C., López-Neira, L., Sainz, J. L., Vinet, E. V., & Boero, P. (2019). Uso de TIC en estudiantes universitarios chilenos: enfoque desde la adultez emergente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.2>
- Lane, A., Harrison, M., & Murphy, N. (2014). Screen time increases risk of overweight and obesity in active and inactive 9-year-old irish children: a cross sectional analysis. *Journal of Physical Activity and Health*11, 985–991. <https://doi.org/10.1123/jpah.2012-0182>
- Lanuque, A. (2020). Revisión Sistemática del Afrontamiento del Estrés Universitario en Momentos de Presión. *Calidad de Vida y Salud*, 13, 130-142.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4),43-51.

- Laudadío, J., & Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 853-869.
- Lazarus R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Lemoyne, J., Valois, P., & Guay, F. (2015). Physical self-concept and participation in physical activity in college students. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 47(1), 142-150.
- León-Moreno, C., & Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51-58. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.316>
- Lepp, A., Barkley, J. E., Sanders, G. J., Rebold, M., & Gates, P. (2013). The relationship between cell phone use, physical and sedentary activity, and cardiorespiratory fitness in a sample of U. S. college students. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 1–9.
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, E., & Morán, C. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en estudiantes de enfermería. *Psychology, Society & Education*, 9(3), 335-345. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.856>
- Linares-Manrique, M., Linares-Girela, D., Schmidt-Rio-Valle, J., Mato-Medina, O., Fernández-García, R., & Cruz-Quintana, F. (2016). The Relation of Physical Self-Concept, Anxiety, and BMI among Mexican University Students. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16, 497–519. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.007>
- Loayza, D. (2019). Autoconcepto, una revisión del constructo. *Scientia et Fide*, 1(1), 29-33.
- López-Manrique, I., González-González de Mesa, C., San Pedro-Veledo, B., & San Pedro-Veledo, J. C. (2016). Del autoconcepto general al autoconcepto artístico. *Magister*, 28, 42-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2016.06.002>

- López-Rosales, F. & Jasso-Medrano, J. L. (2019). Interaction between the use of and addiction to social media and mobile phones among university students. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 76-88. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.007>
- Luzón-Trujillo, A., & Montes-Moreno, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152. <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.6>
- Malca-Romero, A., & Rivera-Jiménez, L. (2019). Clima social familiar ¿Qué relación tiene con el autoconcepto en adolescentes del Callao? *CASUS*, 4(2), 120-129. <https://doi.org/10.35626/casus.2.2019.208>
- Marcelo, C., & Marelo, P. (2021). Educational influencers on twitter. Analysis of hashtags and relationship structure. *Comunicar*, 29(68), 71-80. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Marín, V., Vega, E., & Sampedro, E. (2018). Uso problemático del smartphone en estudiantes universitarios. *Revista Española de Drogodependencias*, 43(1), 62-76.
- Martín, E. & Marchesi, A. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
- Martín, E. M. (2014). *Teléfono móvil*. Consumoteca. <https://www.consumoteca.com/electronica/telefono-movil/>
- Martínez-Monteaudo, M. C., González, C., Vicent, M., Sanmartín, R., & Delgado, B. (2018). La inteligencia emocional como predictora del autoconcepto en estudiantes universitarios. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp.284-293). Octaedro
- Martín-Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31.). Basic Books.

- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536
- Mayoral-Hernández, A. E. (s.f.). *Guía de equivalencias entre títulos extranjeros y españoles* [Imagen]. <https://www.club-mba.com/todo-universidad/equivalencias-titulos/#>
- McCoy, P., Leggett, S., Bhuiyan, A., Brown, D., Frye, P., & Williams, B. (2017). Text messaging: an intervention to increase physical activity among african american participants in a faith-based, competitive weight loss program. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 14, 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph14040326>
- Mejía, J. J. (2013). Reseña histórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica*, 17, 10-32.
- Mella-Norambuena, J., Celis, C., Sáez-Delgado, F., Aleoiza, A., Echevarría, C., & Petermann-Rocha, F. (2019). Systematic Review of practice of physical activity in university students. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la AF y el Deporte*, 8(2), 37-58.
- Mella-Norambuena, J., Nazar-Carter, G., Sáez-Delgado, F., Bustos-Navarrete, C., López-Angulo, Y., & Cobo-Rendón, R. (2021). Variables sociocognitivas y su relación con la AF en estudiantes universitarios chilenos. *Retos*, 40, 76-85
- Méndez-Vera, J., & Gálvez-Nieto, J.L. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabit*, 24(1), 131-145. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.09>
- Menor-Currás, M. (2021). *La formación del profesorado escolar desde los años sesenta: una historia interminable* (Informe n° 160). Fundación 1 de mayo. <https://n9.cl/svp24>
- Mimbela-Ruiz, M. I., García-Bernardo, V. L., Robalino-Sánchez, K., & Cabrejos-Ramos, J. C. (2022). Vocation and teaching performance in Peru. *Revista Franz Tmayo*, 4(9), 30-43.

- Ministerio de Cultura y Deporte (2021). *Encuesta de hábitos deportivos en España 2020*. Recuperado de: <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:07b62374-bfe9-4a65-9e7e-03a09c8778c3/encuesta-de-habitos-deportivos-2020.pdf>
- Miras, M. (2004) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación 2*. Psicología de la educación escolar (pp. 309-330). Alianza.
- Mojica, C. M., Parra-Medina, D., Yin, Z., Akopian, D., & Esparza, L. A. (2014). Assessing media access and use among latina adolescents to inform development of a physical activity promotion intervention incorporating text messaging. *Health Promotion Practice, 15*, 548–555. <https://doi.org/10.1177/1524839913514441>
- Molero, D., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte, 22*(1), 135-142.
- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Tzhoeoen, 12*(4), 449-461. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i4.1395>
- Morita, N., Nakajima, T., Okita, K., Ishihara, T., Sagawa, M., & Yamatsu, K. (2016). Relationships among fitness, obesity, screen time and academic achievement in Japanese adolescents. *Physiology & Behavior, 163*, 161–166.
- Murgui, S., García, C., & García, A. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de Psicología del Deporte, 25*(1), 19-25. <https://doi.org/10.1037/t65735-000>.
- Muthen, B. & Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 45*(1), 19-30
- Navarro-Patón, R., Arufe-Giráldez, V., & Martínez-Breijo, J. (2020). Estudio descriptivo sobre estereotipos de género asociados a la actividad física, deporte y educación física en escolares gallegos de educación primaria y secundaria. *Journal of Sport and Health Research, 12*, 260–269.

- Nie, J., Wang, P. C., & Lei, L. (2020). Why can't we be separated from our smartphones? The vital roles of smartphone activity in smartphone separation anxiety. *Computers in Human Behavior, 109*, 1–10.
- Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Olivencia-Carrión, M. A., Pérez-Marfil, M. N., Ramos-Revelles, M. B., & López-Torrecillas, F. (2016). Personalidad y su relación con el uso versus abuso del teléfono móvil. *Acción Psicológica, 13*(1), 109-118. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.17427>
- OMS (2004). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/es/
- OMS (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. <http://www.who.int/entity/dietphysicalactivity/publications/9789241599979/es/index.html>
- Onetti-Onetti, W., Chinchilla-Minguet, J. L., Martins, F., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Autoconcepto y AcF: diferencias entre estudiantes de secundaria y universitarios en España y Portugal. *Fronteras en Psicología (Frontiers), 10*, 1333. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01333>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *AF*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Orientación Andújar (2014). *Caja de herramientas para trabajar las Inteligencias Múltiples* [Imagen]. <https://www.orientacionandujar.es/2014/06/22/caja-de-herramientas-para-trabajar-las-inteligencias-multiples/>
- Ortiz-García, M., Ortiz-Pérez, S., Ramírez-Parco, G., Romero-Tarín, A., & Ruiz-Callado, R. (2020). La educación de calidad apoyada en los ODS como gran palanca política. En R. Roig-Vila., J. M. Antolí-Martínez., R. Díez-Ros, & N. Pellín-

- Buades (Eds.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (1ª ed., pp. 375-387). Universidad de Alicante.
- Pabago, G. M. (2021). Una aproximación teórica al autoconcepto. *Perspectivas: Revista Científica de la Universidad de Belgrano*, 4(2), 52-64.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chour, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & McGuinness, L. A. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Palacios-Garay, J. P., Yangali-Vicente, J. S., & Córdova-García, U. (2020). Condiciones personales asociadas al estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Varela*, 20(57), 350-365.
- Patel, D. N., Nossel, C., Patricios, J., & Maboreke, J. (2018). Bright sports, physical activity investments that work: vitality active rewards-a smartphone app that incentivises programme members to be physically active. *British Journal of Sports Medicine*, 52, 1494-1496. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-099271>
- Pedrero, E. J., Rodríguez, M. T., & Ruiz, J. M. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura. *Adicciones*, 24, 139-152.
- Pedrero-Pérez, E. J., Ruiz-Sánchez de León, J. M., Rojo-Mota, G., Llanero-Luque, M., Pedrero-Aguilar, J., Morales-Alonso, S., & Puerta-García, C. (2018). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): uso problemático de Internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y redes sociales mediante el MULTICAGE-TIC. *Adicciones*, 30, 19-32.
- Perea, J. M., Aparicio, A., Mascaraque, M., & Ortega, R. M. (2015). Actividad física y sedentarismo como moduladores de la situación nutricional. *Nutrición Hospitalaria*, 32, 20-22.
- Pérez, A., Valadés, D., & Buján, J. (2017). Sedentarismo y AF. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 2, 49-58.

- Pérez-Bonet, G. & Velado-Guillén, L. A. (2017). Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado. *EA, Escuela Abierta*, 20, 23-34. <https://doi.org/10.29257/EA20.2017.03>
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. C., & Carrión-Martín, J. J. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 112-123.
- Pinilla, V. E., Montoya, D. M., Dussán, C., & Hernández, J. S. (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Hacia la Promoción de la Salud*, 19, 114-127.
- Polo del Río, M. I., Mendo-Lázaro, S., León del Barco, B., & Felipe-Castaño, E. (2017). Abuso del móvil en estudiantes universitarios y perfiles de victimización y agresión. *Adicciones*, 29(4), 245-255. <https://doi.org/10.20882/adicciones.837>
- Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A., Del Villar, F., & García-González, L. (2016). Niveles de actividad física en estudiantes universitarios: Diferencias en función del género, la edad y los estados de cambio. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 123-132.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., & González-Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Ramírez, V., Padial, R., Torres, B., Chinchilla, J. L., & Cepero, M. (2018). Consecuencias en la competencia digital del alumnado de primaria de un programa de educación física usando la metodología ABP. *Journal of Sport and Health Research*, 10, 361-372.
- Ramírez-Granizo, I., Fernández-Revelles, A. B., Padial-Ruz, R., Espejo-Garcés, T., & García-Martínez, I. (2018). El nivel de AF y su relación con el uso problemático con los videojuegos. Una revisión narrativa. *Journal of Sport and Health Research*, 10, 117-124.
- Ramírez-Prieto, M. B., Raya-Franco, M., & Ruiz del Rio, M. (2018). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la AF en estudiantes universitarios. *ReiDoCrea*, 7, 79-84.

- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848>.
- Real Academia Española. (s.f.). Estrés. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 19 de diciembre de 2022, de <https://dle.rae.es/estrés>
- Real Academia Española. (s.f.). Autoconcepto. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de noviembre de 2022, de <https://dle.rae.es/autoconcepto>
- Reifman, A., Arnett, J., & Colwell, M. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment, and application. *Journal of Youth Development*, 2, 39-50
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600006004>
- Rico-Díaz, J., Arce-Fernández, C., Padrón-Cabo, A., Peixoto-Pino, L., & Abelairas-Gómez, C. (2019). Motivaciones y hábitos de AF en alumnos universitarios. *Retos*, 36, 446-453.
- Rodicio-García, M. L., Mosquera-González, M. J., Penado, M., & Mateos-Padorno, C. (2020). Evolution in the Sport Habits of Sport Sciences Students in Spain. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 140, 15-22. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/2\).140.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/2).140.03).
- Rodríguez-Gámez, O., Hernández-Perdomo, R., Torno-Hidalgo, L., García-Escalona, L., & Rodríguez-Romero, R. (2005). Telefonía celular: origen, evolución, perspectivas. *Ciencias Holguín*, 11(1), 1-8.
- Rodríguez-Góngora, J. R., Rodríguez-Rodríguez, J. C., & Rodríguez-Rodríguez, J. A. (2020). Inteligencia emocional en universitarios: análisis descriptivo en alumnos en 1º y 2º curso de Grado. *Know and Share Psychology*, 1(1), 23-37.
- Rodríguez-López, J., Sánchez-Santacruz, R. F., Ochoa-Escobar, L. M., Cruz-Piza, I. A., & Fonseca-Morales, R. T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31), 26-37.

- Rodríguez-Rosado, J., Iglesias-Fernández, A., & Molina-López, J. (2020). Evaluación de la práctica de actividad física, la adherencia a la dieta y el comportamiento y su relación con la calidad de vida en estudiantes de Educación Primaria. *Retos*, 38, 129-136.
- Rogers, C. (1959). *Formulations of the person and the social context*. McGraw Hill.
- Rojas-Castillo, J. M. G. (2017). *Autoconcepto de estudiantes de secundaria del distrito del Rímac - Lima* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional-Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Romero-Rodríguez, J. M., & Aznar-Díaz, I. (2019). Análisis de la adicción al smartphone en estudiantes universitarios. Factores influyentes y correlación con la autoestima. *Revista de Educación a Distancia*, 60, 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/red/60/08>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: University Press.
- Royo, M. (2014). Nuevas perspectivas en la formación inicial del profesorado. En P. Darder (Ed.), *Aprender y educar con bienestar y empatía* (pp.143-160). Ediciones Octaedro, S. L.
- Rozgonjuk, D., Kattago, M., & Täth, K. (2018). Social media use in lectures mediates the relationship between procrastination and problematic Smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 89, 191–198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.003>
- Ruelas, A. I. (2010). El teléfono celular y las aproximaciones para su estudio. *Comunicación y sociedad*, 14, 143-167.
- Ruiz-Palmero, J., Colomo-Magaña, E., Sánchez-Rivas, E. & Linde-Valenzuela, T. (2021). Estudio del uso y consumo de dispositivos móviles en universitarios. *Digital Education Review*, 39, 89-106.
- Sáez-López, J. M., Sevillano-García, M. L., & Vázquez-Cano, E. (2019). El uso académico del ordenador portátil y del Smartphone en estudiantes universitarios españoles e iberoamericanos. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-12. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a15

- Sagredo-Lillo, E. (2019). Relación entre gestión directiva, satisfacción, motivación y compromiso docente en educación de adultos. *Revista Innovación Educativa*, 19(81), 111- 131.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). American Psychological Association.
- Salum-Fares, A., Marín, A. R. & Reyes, A. C. (2011). Relevancia de las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes de Escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2017). Associations between screen media parenting practices and children’s screen time in Lebanon. *Telematics and Informatics*, 34, 351–358. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.06.002>
- Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Lara-Sánchez, A. J., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2021). Uso del Smartphone, Actividad Física y Autoconcepto. Relación entre los tres constructos. *Retos*, 39, 764-768. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82470>
- Sánchez, G. & Araya-Vargas, G. (2014). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 19-36.
- Sánchez-Castillo, S., López-Sánchez, G. F., Sgroi, M., & Díaz-Suárez, A. (2019). Body Image and Obesity by Stunkard’s Silhouettes in 14- to 21-Year-Old Italian Adolescents. *Journal of Sport and Health Research*, 11, 199–210.
- Sánchez-Guette, L., Herazo-Beltrán., Galeano-Muñoz, L., Romero-Leiva, K., Guerrero-Correa, F., & Mancilla-González, G. (2019). Comportamiento sedentario en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 14(4), 232-236.

- Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Amado, D., Hortigüela-Alcalá, D., Tapia-Serrano, M. A., & De La Cruz-Sánchez, E. (2020). Children's Physical Self-Concept and Body Image According to Weight Status and Physical Fitness. *Sustainability*, 12, 782, 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12030782>
- Sánchez-Suricalday, A., García-Varela, A. B., & Castro-Martín, B. (2021). ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación? Implicaciones de la vocación percibida en el desarrollo de la profesión docente. *Revista Pulso*, 44, 145-162.
- Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Lara-Sánchez, A. J., Shmatkov, D., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2022). Inteligencia emocional, autoconcepto y práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*. 14(1),135-148.
- Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Ubago-Jiménez, J. L. (2019). Niveles de autoconcepto y su relación con el uso de los Videojuegos en escolares de tercer ciclo de Primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 11, 43–54.
- Sandercock, G. R., Alibrahim, M., & Bellamy, M. (2016). Media device ownership and media use: associations with sedentary time, physical activity and fitness in English youth. *Preventive Medicine Reports*, 4, 162–168. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2016.05.013>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Serrano, C. & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Sevil, J., Abós, Á, Aibar, A., Sanz, M., & García-González, L. (2018). Should we reconsider sedentary screen time recommendations in adolescents? *Sport TK*, 7, 75–81.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Selfconcept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

- Shen, C., Wang, M. P., Wan, A., Viswanath, K., Chan, S. S. C., & Lam, T. H. (2018). Health information exposure from information and communication technologies and its associations with health behaviors: population-based survey. *Preventive Medicine, 113*, 140–146. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.05.018>
- Shulman, S., & Connolly, J. (2013). The Challenge of Romantic Relationships in Emerging Adulthood: Reconceptualization of the Field. *Emerging Adulthood, 1*, 27-39.
- Silva, A. G., Sa-Couto, P., Queirós, A., Neto, M., & Rocha, N. P. (2017). Pain, pain intensity and pain disability in high school students are differently associated with physical activity, screening hours and sleep. *BMC Musculoskeletal Disorders, 18*, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12891-017-1557-6>
- Smartme analytics a Dominion company (2020). *Estudio del impacto del coronavirus en el uso del móvil*. http://www.smartmeanalytics.com/public/resource/products-free/COVID_Informe_Smartme.pdf
- Snygg, D., & Combs, A. (1949). *Individual behaviour: A new frame of reference for psychology*. Harper.
- Sook, J. H., & Chun, J. S. (2017). Improving the effectiveness of smartphone addiction treatment program for adolescents: implications from focus group interviews. *Health and Social Research, 37*, 459–494. <https://doi.org/10.15709/HSWR.2017.37.3.459>
- Soria, R., Ávila, E., & Ramírez, J. I. (2014). Relaciones sociales y escolares de alumnos universitarios. Diferencias de género. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 17*(3), 881-904.
- Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Testing Intelligence*. Warwick y York.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Suárez, Y., & Wilches, C. (2015). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: Las diferencias de género. *Educación Humanismo, 17*, 119–132.
- Sudan, M., Olsen, J., Sigsgaard, T., & Kheifets, L. (2016). Trends in cell phone use among children in the Danish national birth cohort at ages 7 and 11 years. *Journal of*

- Exposure Science & Environmental Epidemiology*, 26, 606–612.
<https://doi.org/10.1038/jes.2016.17>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects on integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: a metaanalysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Tapia, A. (2019). Diferencias en los niveles de AF, grado de adherencia a la dieta mediterránea y autoconcepto físico en adolescentes en función del sexo. *Retos*, 36, 185-192.
- Tejedor, S., Carniel, R., & Giraldo, S. (2019). Millennials e internet: cómo los estudiantes de comunicación iberoamericanos utilizan y valoran las redes sociales. *Análisi*, 60, 43-63.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. The University of Chicago Press.
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Campbell, W. K. (2018). Decreases in Psychological Well-Being Among American Adolescents After 2012 and Links to Screen Time During the Rise of Smartphone Technology. *Emotion*, 18, 765–780.
- UNESCO (2015). La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible [Imagen].
<https://es.unesco.org/sdgs>
- Unikel, C., Díaz de León-Vázquez, C., González-Forteza, C., Wagner, F., & Rivera, J. A. (2015). Conducta alimentaria de riesgo, síntomas depresivos y correlatos psicosociales en estudiantes universitarios de primer ingreso. *Acta Universitaria*, 25, 35-39. <https://doi.org/10.15174/au.2015.847>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el cambio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valdivieso-León, L., Lucas Mangas, S., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I.M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación

- infantil-primaria. *Educación XXI*, 23(2), 165-186.
<https://doi.org/10.5944/educXXI.25651>
- Vaz, A. (2015). Lo que un buen autoconcepto puede hacer por nosotros. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 116, 47-56.
- Venkatesh, E., Al Jemal, M. Y., & Al Samani, A. S. (2017). Smartphone usage and addiction among dental students in Saudi Arabia: a cross sectional study. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 10(15), 1-6.
<https://doi.org/10.1515/ijamh-2016-0133>.
- Verano, R., & Garavito, C. (2015). Los factores psicosociales y su relación con las enfermedades mentales. *Revista Gestión de las Personas y la Tecnología*, 24, 30-37.
- Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A., & Palou-Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos educativos*, 22, 181-195.
<https://doi.org/10.18172/con.3369>
- Vizoso, C.M. & Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académico. *Anuario de psicología*, 46, 90-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.006>
- Weezel, A., & Benavides, C. (2009). Uso de teléfonos móviles por los jóvenes. *Cuadernos de información*, 25, 5-14.
- You, Z., Zhang, Y., Zhang, L., Xu, Y., & Chen, X. (2019). How does self-esteem affect mobile phone addiction? The mediating role of social anxiety and interpersonal sensitivity. *Psychiatry Research*, 271, 526–531.
- Zach, S., Raviv, T., and Meckel, Y. (2016). Using information communication technologies (ICTs) for motivating female adolescents to exercise/run in their leisure time. *Computers in Human Behavior*, 60, 593–601.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.096>
- Zagalaz-Sánchez, M. L., Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra, M., & Lara-Sánchez, A. (2019). Mini Review of the Use of the Mobile Phone and Its Repercussion in the

- Deficit of Physical Activity. *Frontiers in Psychology*, 10, 1307, 1-6.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01307>
- Zárate, N. E., Soto, M. G., Castro, M. L., & Quintero, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Revista de Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98.
- Zavelevsky, E., & Lishchinsky, O. S. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102965.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>

