



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA.

***ANÁLISIS DE LOS PARÁMETROS PSICOSOCIALES,
CONDUCTUALES, FÍSICO-DEPORTIVOS Y LABORALES DE LOS
ADOLESCENTES DE GRANADA.***

Tesis Doctoral Presentada por:

MANUEL CASTRO SÁNCHEZ

Tesis Doctoral Dirigida por:

DR. FÉLIX ZURITA ORTEGA

DRA. ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Granada, 2016.

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Manuel Castro Sánchez
ISBN: 978-84-9125-941-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43865>

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE
GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

**ANÁLISIS DE LOS PARÁMETROS
PSICOSOCIALES, CONDUCTUALES, FÍSICO-
DEPORTIVOS Y LABORALES DE LOS
ADOLESCENTES DE GRANADA.**

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor
por D. MANUEL CASTRO SÁNCHEZ, dirigida por los
Doctores D. FÉLIX ZURITA ORTEGA y,
Dña. ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ.

Granada, abril de 2016

Fdo. Manuel Castro Sánchez

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

D. **Félix Zurita Ortega** y Dña. **Asunción Martínez Martínez**, Doctores por la Universidad de Granada.

En calidad de Directores de la Tesis Doctoral que presenta D. Manuel Castro Sánchez, bajo el título "**ANÁLISIS DE LOS PARÁMETROS PSICOSOCIALES, CONDUCTUALES, FÍSICO-DEPORTIVOS Y LABORALES DE LOS ADOLESCENTES DE GRANADA**".

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada, abril de 2016

Fdo. Félix Zurita Ortega

Fdo. Asunción Martínez Martínez

... que nadie espere que ser preferido pueda
por la nobleza que hereda, sino por la que el
adquiere; porque aquí a la sangre excede el
lugar que uno se hace y sin mirar cómo
nace se mira como procede...

Calderón de la Barca, Siglo XVII

El soldado español de los Tercios

AGRADECIMIENTOS

Cuando se inicia un proyecto de tal envergadura, como es la realización de una tesis doctoral, su desarrollo y finalización se hace posible gracias a la ayuda y el apoyo de multitud de personas que nos rodean y que a veces, hasta sin darse cuenta, nos proporcionan la fuerza necesaria para continuar.

Me gustaría comenzar agradeciendo a mis Directores de tesis, el Dr. Félix Zurita Ortega y la Dra. Asunción Martínez Martínez, por enseñarme el valor de la constancia. Habéis sido la guía imprescindible para la realización de este trabajo, aportándome vuestros conocimientos y valores con ahínco. Además de encontrar unos profesionales intachables, en vosotros he encontrado amigos, mi más sincero agradecimiento por todo.

A mis padres, para los que cualquier agradecimiento es poco, sois los pilares fundamentales de mi vida y sin vosotros no hubiese sido posible realizar este recorrido que culmina con el presente informe. Gracias por apoyarme en todo momento y confiar en mí, por hacerlo todo en la vida y desviviros para que yo pudiese lograr mis sueños, por motivarme, pero sobre todo por educarme de la forma en que lo habéis hecho. Siempre me faltaran palabras de agradecimiento hacia vosotros.

A Débora, mi compañera, por estar siempre ahí en los momentos más complicados, sin tu ayuda esto no hubiese sido posible. Gracias por tu paciencia y comprensión, preferiste sacrificar tu tiempo para que yo pudiera cumplir mis metas, por esto y muchas cosas más te doy las gracias.

A mis tíos, primos, abuelos y amigos por vuestro apoyo, aunque en la distancia, pero siempre ahí.

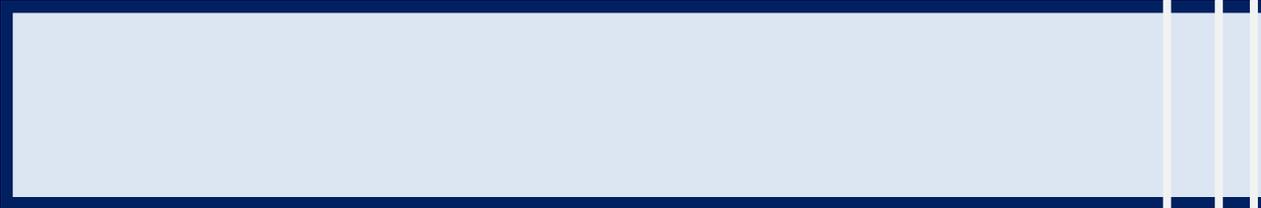
Al Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada por su colaboración y por brindarme toda la ayuda posible, y en especial a Antonio, Daniel, Mar, Virginia, Chari, José Joaquín y Pedro.

Al grupo de investigación HUM-238 y en especial a Ramón y Tamara por todo su apoyo, colaboración, ayuda y ánimo en las innumerables horas de trabajo que compartimos día a día.

A Sonia, Luis y Mohammed por vuestro ánimo y apoyo.

A Edson y Cristian, que me hicisteis sentir como en casa a pesar de la distancia.

Por esto y mucho más para lo que me faltan palabras, os dedico todas y cada una de las páginas de éste trabajo.



ÍNDICE



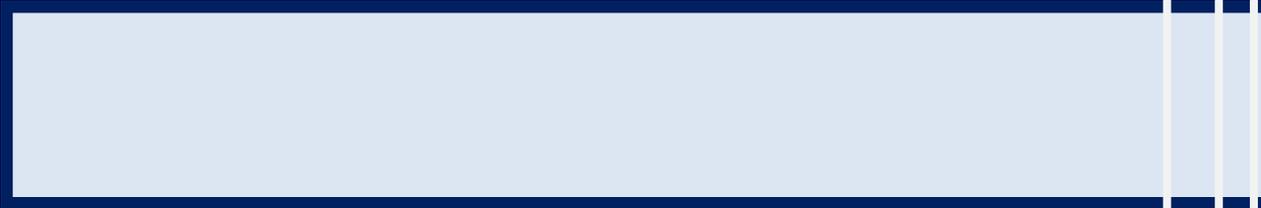
ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	21
I. INTRODUCCION.....	33
II. PUBLICACIONES.....	41
III. MARCO TEORICO.....	45
III.1. ADOLESCENCIA.....	45
III.1.1. Aproximación al concepto de adolescencia.....	45
III.1.2. Modelos teóricos de la etapa adolescente.....	49
III.1.3. Etapas de la adolescencia.....	53
III.1.4. Cambios en la adolescencia.....	54
III.1.4.1. Cambios a nivel físico o biológico.....	55
III.1.4.2. Cambios a nivel psicológico.....	57
III.1.4.3. Cambios a nivel emocional.....	58
III.1.4.4. Cambios a nivel social.....	59
III.2. FACTORES CONDUCTUALES.....	60
III.2.1. La violencia escolar.....	60
III.2.1.1. La agresión y la agresividad.....	61
III.2.1.2. Tipos de agresión.....	64
III.2.1.3. Teorías sobre el origen de la agresión.....	66
III.2.1.3.1. Modelos instintivos.....	67
III.2.1.3.2. Modelos del drive o impulso.....	68
III.2.1.3.3. Modelos cognitivos.....	69
III.2.1.3.4. Modelos de dinámica familiar y agresión.....	70
III.2.1.3.5. Modelos neurobiológicos.....	71
III.2.1.4. El acoso escolar.....	72
III.2.1.4.1. Roles en el acoso escolar.....	76
III.2.1.4.2. Factores que intervienen en el acoso escolar.....	78
III.2.1.4.3. Acoso escolar en la adolescencia.....	81
III.2. FACTORES PSICOSOCIALES.....	83
III.3.1. La motivación.....	83
III.3.1.1. Aproximación al concepto de motivación.....	83
III.3.1.2. Motivación en la actividad física y el deporte.....	88
III.3.1.2.1. Teoría de la autodeterminación.....	89
III.3.1.2.2. Teoría de las Metas de Logro.....	95
III.3.1.2.2.1. Orientación motivacional.....	96
III.3.1.2.2.2. Clima motivacional.....	97
III.3.2. Autoconcepto.....	99
III.3.2.1. Aproximación al término autoconcepto.....	99
III.3.2.2. Evolución del autoconcepto.....	101
III.3.2.3. Clasificaciones del autoconcepto.....	102
III.3.3. Sustancias nocivas.....	106
III.3.3.1. El tabaco.....	109
III.3.3.2. El alcohol.....	110

III.4. SEDENTARISMO Y ACTIVIDAD FÍSICA.....	111
III.4.1. Sedentarismo.....	112
III.4.2. Actividad física.....	115
III.4.2.1. Actividad física en la adolescencia.....	117
III.5. ORIENTACIÓN.....	119
III.5.1. Aproximación al término orientación.....	119
III.5.2. Características de la orientación.....	123
III.5.3. Orientación vocacional profesional.....	125
III.5.3.1. Etapas en el proceso de elección vocacional-profesional.....	125
III.5.4. Factores que intervienen en la elección vocacional.....	128
III.5.4.1. Incidencia de la satisfacción en la elección vocacional.....	128
III.5.4.2. Importancia de la aptitud en la elección vocacional.....	129
III.5.4.3. Incidencia de la personalidad en la elección vocacional.....	130
III.5.4.4. Factores laborales en la elección vocacional.....	131
IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	135
V. MÉTODO.....	139
V.1. DISEÑO Y MUESTRA.....	139
V.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS.....	142
V.3. PROCEDIMIENTO.....	149
V.4. ESTRATEGIAS DE ANALISIS DE LOS DATOS.....	150
V.5. ESTUDIOS.....	151
VI. RESULTADOS Y DISCUSION.....	153
V.1. Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la actividad física y lugar de residencia habitual.....	157
V.2. Sustancias nocivas y clima motivacional en relación a la práctica de actividad física.....	171
V.3. Relación entre las sustancias nocivas y el autoconcepto en adolescents españoles.....	185
V.4. Autoconcepto, Actividad física y familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales.....	205
V.5. Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar.....	215
V.6. Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada...	233
V.7. La inserción en el mercado laboral de estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos: Modelo predictivo en función de parámetros sociodemográficos, familiares, académicos y de orientación.....	251
VII. CONCLUSIONES.....	271
VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	277
IX. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	281
X.REFERENCIAS.....	285
ANEXOS.....	345

ÍNDICE TABLAS Y FIGURAS

Tabla III.1. Definiciones de adolescencia según diversos autores.....	47
Tabla III.2. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre adolescencia.....	49
Tabla III.3. Sistemas interrelacionales de Bronfenbrenner (2002).....	52
Tabla III.4. Etapas de la adolescencia.....	54
Tabla III.5. Estados de identidad. (Marcia, 1976).....	58
Tabla III.6. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre Acoso escolar.....	64
Tabla III.7. Clasificación de las conductas agresivas (Extraído de Carrasco y González, 2006).....	65
Tabla III.8. Definiciones de motivación según diversos autores.....	85
Tabla III.9. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre motivación.....	87
Tabla III.10. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre clima motivacional.....	88
Tabla III.11. Postulados y Corolarios del Modelo Jerárquico de la motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 2001).....	94
Tabla III.12. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre autoconcepto.....	101
Tabla III.13. Dimensiones del autoconcepto emocional.....	105
Tabla III.14. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre alcohol y tabaco.....	108
Tabla III.15. Clasificación de los factores que influyen en el consumo de tabaco (Yañez et al., 2013).....	109
Tabla III.16. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre actividad física.....	112
Tabla III.17. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre sedentarismo.....	112
Tabla III.18. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre orientación educativa.....	122
Tabla III.19. Características de un programa de intervención orientadora en educación (Mantero, 2010).....	125
Tabla V.I. Descriptivos del estudio.....	142
Tabla V.2. Variables de los estudios y categorización de las mismas.....	143
Tabla V.3. Estudios, revistas e indexación.....	152
Figura I.1. Estructura de la investigación realizada.....	38
Figura III.1. Cambios físicos en los adolescentes.....	56
Figura III.2. Teorías y modelos explicativos de la agresión. Extraída de Vilches (2015).....	67
Figura III.3. Distribución de estudios sobre violencia en Andalucía.....	74
Figura III.4. Distribución de estudios sobre violencia en España.....	75
Figura III.5. Pirámide de las necesidades de Maslow.....	87
Figura III.6. Teorías que componen la Teoría de la Autodeterminación (Almagro, 2012).....	90
Figura III.7. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 2001).....	94
Figura III.8. Modelo de Shavelson et al. (1976).....	104
Figura V.1. Fotografía de la ciudad de Granada.....	139
Figura V.2. Mapa de la provincia de Granada.....	140
Figura V.3. Localización de Granada en España.....	140



RESUMEN



RESUMEN

La adolescencia es un periodo crítico en el que se producen multitud de cambios a nivel físico, psicológico y social, existiendo multitud de factores que interactúan entre ellos configurando la personalidad del sujeto. El estudio de la adolescencia y los factores que influyen en el desarrollo humano ha sido ampliamente investigado, pero debido al contexto social y laboral en el que nos encontramos se hace necesario continuar investigando sobre cómo afectan los diversos factores conductuales y psicosociales al desarrollo del adolescente, que en la actualidad se caracteriza por un sentimiento de apatía y desmotivación.

Una de las piezas clave de dicho engranaje es el autoconcepto, considerado como un factor crucial en el desarrollo del individuo, que influirá en multitud de aspectos de la vida del adolescente, como pueden ser sus hábitos de vida, la práctica de actividad física, la motivación, percepción de la dificultad, etc.

Otro de los factores que influyen sobre los adolescentes son los comportamientos violentos y el acoso escolar, vinculados al ajuste emocional en dicha etapa, relacionando el aumento de las conductas violentas con una autoestima negativa en determinadas dimensiones como la familiar y la escolar, así como menores niveles de satisfacción con sus vidas en general.

Un factor crucial en el comportamiento de los adolescentes es la motivación, siendo el mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia de las acciones. Por lo que la motivación va a determinar la forma de comportarse y actuar, dirigiéndose hacia unas u otras metas, con mayor o menor interés e implicación hacia las tareas.

Por otro lado, la práctica de actividad física y deportiva es crucial en la adolescencia, por ser la etapa en la que se adquieren los hábitos y conductas que se repetirán durante la adultez, haciéndose necesario inculcar hábitos saludables relacionados con la práctica de actividad física en detrimento de las conductas dañinas relacionadas con el sedentarismo y el consumo de sustancias nocivas.

Todos los factores mencionados inciden sobre las perspectivas académico-laborales de los adolescentes, que viven un momento complicado por los cambios que se están produciendo en las diferentes ocupaciones y puestos de trabajo, motivados por la veloz transformación del mercado laboral, por lo que se hace necesaria una adaptabilidad mayor por parte de los sujetos y del sistema educativo.

La presente investigación se ha realizado mediante un compendio de publicaciones que giran en torno al análisis de parámetros conductuales (violencia), psicosociales (motivación, autoconcepto y consumo de alcohol y tabaco), físico deportivos y de orientación laboral. El presente informe de Tesis Doctoral está compuesto por los siguientes artículos científicos:

Artículo 1. Zurita-Ortega, F., Vilches-Aznar, J. M., Cachón-Zagaláz, J., Padial-Ruz, R., Martínez-Martínez, A., y **Castro-Sánchez, M.** (2015). Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la actividad física y lugar de residencia habitual. *Universitas Psychologica*, 14(2), 759-770.

Artículo 2. **Castro-Sánchez, M.**, Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Espejo-Garcés, T., y Álvaro-González, J. I. (2015). Sustancias nocivas y clima motivacional en relación a la práctica de actividad física. *Health and Addictions*, 15(2), 115-126.

Artículo 3. Álvaro-González, J. I., Zurita-Ortega, F., **Castro-Sánchez, M.**, Martínez-Martínez, A., y García-Sánchez, S. (2016). Relación entre las sustancias nocivas y el autoconcepto en adolescentes españoles. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 533-550.

Artículo 4. Zurita-Ortega, F., **Castro-Sánchez, M.**, Álvaro-González, J. I., Rodríguez-Fernández, S., y Pérez-Cortés, A. J. (2016). Autoconcepto, Actividad física y familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 97-104.

Artículo 5. **Castro-Sánchez, M.**, Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2015). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada

y la actividad física familiar. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 45(12), 262-277. Aceptado

Artículo 6. Martínez-Martínez, A., **Castro-Sánchez, M.**, Lucena-Zurita, M., y Zurita-Ortega, F., (2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77.

Artículo 7. Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., **Castro-Sánchez, M.**, Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2015). La inserción en el mercado laboral de estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos: Modelo predictivo en función de parámetros sociodemográficos, familiares, académicos y de orientación. *Sometido*.

El objetivo general de esta investigación es comprobar y analizar las características generales y predictivas de los factores psicosociales, conductuales, físico-deportivos y laborales de los adolescentes de Granada y provincia (España).

Y los objetivos específicos que se corresponden con cada uno de los estudios realizados son:

Determinar los niveles de agresividad que poseen los adolescentes de la ciudad de Granada en función de si residen o no en el domicilio familiar y comprobar su relación con los niveles de práctica de actividad física (Artículo 1).

Conocer el clima motivacional predominante de los adolescentes de la provincia de Granada, el nivel de consumo de sustancias nocivas (tabaco y alcohol), y comprobar las relaciones existentes entre estas variables con la práctica de actividad física (Artículo 2).

Describir el autoconcepto de los adolescentes y cada una de sus dimensiones, su consumo habitual de alcohol y tabaco, y analizar las relaciones existentes entre el autoconcepto y dichas sustancias nocivas (Artículo 3).

Identificar y analizar las relaciones existentes entre el autoconcepto y sus dimensiones, variables personales (género y académicas), físico deportivas (práctica de actividad física) y familiares (Artículo 4).

Establecer y conocer la correlación existente entre la motivación hacia la asignatura de Educación Física de los adolescentes de Granada y su relación con parámetros de práctica de actividad física (frecuencia, modalidad, federado y actividad física familiar). (Artículo 5).

Evaluar las relaciones existentes entre la elección de titulación universitaria y las expectativas de resultado de los alumnos de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos de Granada (Artículo 6).

Especificar y contrastar un modelo predictivo de los condicionantes (sociodemográficos, familiares, académicos y de orientación) que inciden en los estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos en cuanto a su elección de futuro a nivel académico y profesional (Artículo 7).

En la presente tesis doctoral se han utilizado tres muestras diferentes, obteniendo un total de 5.571 adolescentes de la provincia de Granada, con edades comprendidas entre los 13 y los 30 años, procedentes de diversas localidades y contextos, lo que permitió el registro y evaluación de las variables Sociodemográficas y Físico-deportivas (Hoja de Autoregistro), factores Conductuales (Conducta Violenta en la Escuela), Psicosociales (Fagerström Test for Nicotine Dependence, Alcohol Use Disorders Identification Test, Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2, APGAR, AF-5, y Escala de satisfacción con la vida), y de Orientación Laboral (Titulación de Elección y Expectativas y Características de la Elección).

El análisis de los datos se ha realizado utilizando los programas IBM SPSS 22.0 y AMOS 21.0, mostrando los resultados que la mayoría de adolescentes analizados no son fumadores ni consumidores habituales de alcohol y practican actividad física de forma regular, aunque únicamente dos de cada diez jóvenes se encuentra federado en algún deporte.

Se ha constatado que los adolescentes que residían fuera del domicilio familiar mostraban niveles de agresividad mayores a los que vivían en la residencia familiar, encontrando relación entre la práctica de actividad física regular y la violencia de tipo manifiesto, que es superior a la encontrada en los sujetos sedentarios.

En los jóvenes predomina un clima motivacional orientado a la tarea, caracterizado por la motivación intrínseca, aunque los chicos han obtenido valores superiores en el clima ego, y

las chicas en el clima tarea, lo que indica que los varones son más competitivos y se encuentran motivados por recompensas extrínsecas en mayor medida que las chicas, las cuales se centran en el esfuerzo y aprendizaje más que en la demostración de habilidades o consecución de recompensas. Existe relación entre el consumo de sustancias nocivas (alcohol y tabaco) y el clima motivacional, motivado por una mayor orientación hacia el ego de los usuarios habituales de dichas sustancias, mientras que los no consumidores se orientan más hacia la tarea.

Los adolescentes presentaron cifras globales de autoconcepto normal, mientras que las dimensiones mejor valoradas por los jóvenes han sido la familiar y la social. No se ha encontrado asociación entre el consumo de sustancias nocivas y el autoconcepto, al contrario de lo que se esperaba al inicio de la investigación.

Respecto a las preferencias profesionales de los adolescentes, sus preferencias se orientan hacia estudios de Magisterio, Medicina e Ingeniería en el caso de no encontrar condicionantes, eligiendo Enfermería en vez de Medicina por la dificultad que supone la nota de acceso necesaria para el acceso. Las chicas, que se definen como altruistas en su mayoría, se decantan por grados humanistas como Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología, mientras que los varones lo hacen por titulaciones técnicas como Informática, INEF o Ingeniería, buscando una mayor seguridad en su futuro laboral.

Y por último, según el modelo propuesto se ha detectado que dentro de los jóvenes que cursan Bachillerato y no deciden proseguir sus estudios, el ser varón, con padre sin estudios universitarios y conocer herramientas de inserción laboral predisponen al adolescente para elegir esta opción. Y los jóvenes que cursan Ciclos Formativos de Grado Superior, ser varón y tener bajas calificaciones predispone a plantearse la entrada en el mercado laboral. Este modelo indica que el contexto familiar y ser hombre predice en gran medida la opción de acceder al mercado laboral en lugar de proseguir la formación académica.

PALABRAS CLAVE

Adolescentes; Violencia; Motivación; Actividad física; Autoconcepto; Sustancias nocivas; Orientación académico-laboral.

ABSTRACT

Adolescence is a critical period in which occurs a substantial amount of physical, psychological and social changes, featuring many factors that interact between them and form the personality of people. The study of adolescence and the factors that influence on human development have been widely researched. However, taking into account the professional and social context in which we find it, it is necessary to continue studying how this situation affect to behavioural and psychosocial factors that are related to the adolescent development; stage which is currently characterised by a sense of apathy and demotivation.

One of the key pieces of this gear is the self-concept, which is considered as a crucial factor in the development of teenagers and that will have a strong impact on many aspects of the life such as habits of life, the practice of physical activity, motivation, perception of difficulty, etc.

Another of the factors that influence on adolescence is the violent behaviour or bullying associated with emotional adjustment in this stage, being related to the increase of violent behaviour with a negative self-esteem in certain dimensions such as family and school, as well as lower levels of satisfaction with their lives in general.

Motivation is a crucial factor in the behaviour of adolescents, being a psychological mechanism that shapes the direction, intensity and persistence of the actions. In this sense, motivation determines the way of act and behave, heading towards some goals or other, with more or less interest and involvement toward the tasks.

On the other hand, the sport and physical activity practice is vital in adolescence because in this stage teenagers form habits and conducts that will be repeat during adulthood. Thus, it is necessary to inculcate healthy habits related to the practice of physical activity instead of harmful habits associated with sedentary lifestyle and the consumption of harmful substances.

All these factors affect to the job and academic prospects of the adolescents because they

live a difficult time for the changes that are taking place in the different jobs and occupations, motivated by the fast transformation of the labour market; being required a greater adaptability by subjects and the education system.

The present research was performed using a compendium of publications which turn around the analysis of behavioural parameters (violence), psychosocial parameters (motivation, self-concept and alcohol and tobacco consumption), sport-physical parameters and labour parameters. This report of Doctoral Thesis is composed of the following scientific articles:

Article 1. Zurita-Ortega, F., Vilches-Aznar, J. M., Cachón-Zagaláz, J., Padiál-Ruz, R., Martínez-Martínez, A., y **Castro-Sánchez, M.** (2015). School violence in adolescents: an analysis base on physical activity and usual place of residence. *Universitas Psychologica*, 14(2), 759-770.

Article 2. **Castro-Sánchez, M.**, Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Espejo-Garcés, T., y Álvaro-González, J. I. (2015). Harmful substances and motivational climate in relation to the practice of physical activity. *Health and Addictions*, 15(2), 115-126.

Article 3. Álvaro-González, J. I., Zurita-Ortega, F., **Castro-Sánchez, M.**, Martínez-Martínez, A., y García-Sánchez, S. (2016). Relation between harmful substances and self-concept on adolescents. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 533-555.

Article 4. Zurita-Ortega, F., **Castro-Sánchez, M.**, Álvaro-González, J. I., Rodríguez-Fernández, S., y Pérez-Cortés, A. J. (2016). Self-concept, physical activity and family: Analysis of a model of structural equations. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 97-104.

Article 5. **Castro-Sánchez, M.**, Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2015). Motivational climate of adolescents and their relationship to gender, physical activity, sport, federated sport and physical activity family. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 45(12), 262-277. Accepted.

Article 6. Martínez-Martínez, A., **Castro-Sánchez, M.**, Lucena-Zurita, M., y Zurita-Ortega, F., (2015). Choice of university degree and expectations of results in adolescents from Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77.

Article 7. Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., **Castro-Sánchez, M.**, Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2015). Insertion into the labor market of students of final year of university and formative cycle: Predictive model base on sociodemographic, family, academics and orientation parameters. *Being evaluated*

The main aim of this research is to check and to analyse the general characteristics and predictors of psychosocial, behavioural, physical and occupational factors of adolescents from Granada (Spain).

And the specific objectives that correspond to each one of the studies are:

To establish levels of aggressiveness of teenagers from Granada depending on whether they live in family home or not, and to check its relationship with the levels of physical activity (Article 1).

To know the predominant motivational climate of adolescents from the province of Granada, to know the level of consumption of harmful substances (tobacco and alcohol), and to check the relationships between these variables and physical activity (Article 2).

To describe the self-concept of teenagers and each of one of its dimensions, its habitual consumption of alcohol and tobacco, and to analyse the relationships between self-concept and these harmful substances (Article 3).

To identify and to analyse the relationships between self-concept and its dimensions, personal variables (gender and academic variables), physical-sporty variables (physical activity) and family variables (Article 4).

To establish and to know the relationship between the motivation of adolescents from Granada toward the subject of Physical Education and its relationship with parameters related to the practice of physical activity (frequency, mode, federated and physical activity

which is done by family (Article 5).

To assess the relationships between the choice of university degree and the results expectations of students of last year of high school and formative cycle from Granada (Article 6).

To specify and to contrast a predictive model of conditionings (sociodemographic, family, academics and consultation) that affect students of last year of high school and formative cycles when they are going to choose their academic and professional future (Article 7).

This Doctoral Thesis has used three different samples, getting 5571 adolescents from the province of Granada, aged between 13 and 30 years old, from different locations and contexts. This sample allowed the recording and assessment of sociodemographic and physical-sporty variables (auto login sheet), behavioural factors (Violent Behaviour in School), psychosocial variables (Fagerstrom Test for Nicotine Dependence; Alcohol Use Disorders Identification Test, Questionnaire of Perceived Motivational Climate in Sport-2 and Scale of Satisfaction with Life) and labour (Choice of Degree and Characteristics of Election).

Data analysis has been done with the software IBM SPSS 22.0 and AMOS 21.0. Results showed that almost of adolescents are not smokers or alcohol consumers and that they do physical activity regularly, although only two out of ten teenagers is federated in some sport.

It has been found that adolescents, who live outside of the family home, showed higher levels of aggressiveness than the adolescents who live in the family home, showing relationships between the practice of physical activity which is done regularly and the violence of manifest type which is higher on participants who are not sedentary.

Task climate is the most common in young people, being characterized by intrinsic motivation. However, male students got higher values on Ego Climate than female students, showing that men are more competitive and are more motivated toward extrinsic rewards than women, who are more related to effort and to learn in order to obtain new skills. In addition, it was found a relationship between the consumption of harmful substances (alcohol and tobacco) and the motivational climate of teenagers. This relationship establish

that adolescents, who get higher levels of Ego Climate, consume these substances frequently.

Adolescents showed a normal score of global self-concept, while the dimensions better valued by young people were family and social dimensions. It was not found association between substance abuse and self-concept, contrary to what was expected at the beginning of the investigation.

Regarding to the professional preferences of adolescents, their preferences are oriented towards studies of Teaching, Medicine and Engineering in the case of not finding conditions, choosing Nursing instead of Medicine by the difficult of the mark required for access. Female adolescents, who are defined as altruistic, are related to humanist degrees such as Medicine, Teaching, Nursing and Psychology, while male students are related to technical degrees such as Computer, INEF or Engineering, seeking a greater security for future employment.

Finally, the proposed model has found that the young people who attend high school and they are male, have family members without degrees and learn tools of employment, predispose them to not continue their studies. In addition, young people, who study formative cycles of higher grade, are male and have lower marks, are associated with to consider the entry to the labour market. This model indicates that the influence of family and to be male predicts the options of entering into the labour market instead of continuing higher education.

KEYWORDS

Adolescents; Violence; Motivation; Physical activity; Self-concept; Harmful substances; Academic and career counselling.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCION

La adolescencia es un periodo crítico en el que se producen multitud de cambios a nivel físico, psicológico y social, es una etapa esencial en el desarrollo del ser humano, en la que el sujeto es muy moldeable, por encontrarse en un momento en el que crea su identidad social. Ésta etapa se hace especialmente complicada cuando el contexto laboral y social que rodea a los adolescentes es especialmente confuso, debido a la actual crisis económica y social que vivimos, desembocando en una mayor desmotivación a la hora de insertarse en el mercado laboral o al abordar sus estudios universitarios (Martínez-Martínez, 2013). En éste contexto se hace necesario un estudio de los parámetros psicosociales y conductuales que influyen en los adolescentes.

Existen múltiples factores que se relacionan e inciden unos sobre otros configurando la personalidad del adolescente. Una de las piezas clave de dicho engranaje es el autoconcepto, considerado como un factor crucial en el desarrollo del individuo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008), ya que se relaciona con diversos factores como son los hábitos de vida, irregularidades en la alimentación, práctica deportiva, progreso en la vida, percepción de la dificultad, rendimiento, sexo y edad (Contreras, Fernández, García, Palou, y Ponseti, 2010; Soriano, Sampascual, y Navas, 2010). Existen multitud de estudios que analizan este término, en ocasiones asociado a comportamientos violentos o agresivos (Jiménez, Musitu, Murgui y Lehalle, 2007; Cava, Murgui y Musitu, 2007; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009), a rendimiento escolar (Musitu y García, 2004), comunicación e influencia de tipo familiar (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez et al., 2007) o práctica deportiva (Goñi e Infante, 2010; Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2011), por lo que es necesario prestar la mayor atención posible a dichas variables para el correcto desarrollo del individuo en esta etapa crucial del desarrollo humano.

Otro de los factores que influyen en los adolescentes, son los comportamientos violentos, que están vinculados al ajuste emocional en dicha etapa (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd y Troop-Gordon, 2003; Estévez, Martínez y Musitu, 2006), destacando que los adolescentes que presentan problemas de conducta violenta suelen

mostrar mayores sentimientos de soledad (Cava et al., 2007), una autoestima negativa en determinadas dimensiones como la familiar y la escolar (Estévez et al., 2006), así como menores niveles de satisfacción con sus vidas en general (Martínez, Buelga y Cava, 2007).

Estudios como los de Musil, Tement, Vukman y Sostaric (2014) o Zeigler-Hill, Enjaian, Holden y Southard (2014), ponen de manifiesto la relación existente entre la identidad social del adolescente y la imagen que quiere proyectar entre sus iguales, componentes influyentes y determinantes de la autoestima del mismo. Por otro lado, diversas investigaciones relacionan la autoestima con los comportamientos agresivos y la práctica de actividad física, como los de Pelegrín (2004), Collado (2005) o Chahín-Pinzon y Libia (2011) apreciando que el deporte arroja beneficios, tanto fisiológicos como psicológicos, favoreciendo el control de impulsos y por tanto los niveles de agresividad, sin embargo, Duda, Olson y Templin (1991); Duda y Huston (1995) y Gómez (2007) han encontrado niveles de agresividad altos en deportistas jóvenes.

Otro factor crucial en el comportamiento de los adolescentes es la motivación, definida por Weinberg y Gould (2007) como un mecanismo psicológico que gobierna la dirección (referida a las metas que la persona elige), la intensidad (referida a la cantidad de esfuerzo invertido para lograrlas) y la persistencia de la conducta (referida a cuánto tiempo dedica a la persecución de las mismas). Un constructo que juega un papel crucial en la motivación de los alumnos es el clima motivacional percibido (Xiang y Lee, 2002), que puede ser de dos tipos, el clima que implica a la tarea, centrándose en la superación personal y el esfuerzo, y el que implica al ego, centrado en el resultado. En el clima motivacional influyen todos los agentes que rodean al adolescente (padres, profesores, entrenadores, etc.) (Ames, 1992). Diversos estudios han mostrado esta relación entre el clima motivacional y las necesidades psicológicas básicas, tanto en el contexto deportivo (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia, 2011; Reinboth y Duda, 2006), como en el ámbito de la Educación Física (Cox y Williams, 2008; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2013). Además, algunos estudios cuasi-experimentales (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2011) han testado que un clima motivacional tarea generado por el profesor de Educación Física tiene efectos beneficiosos para la motivación del alumno. De esta forma, se muestra la importancia

de transmitir un clima que implique a la tarea en las clases de Educación Física para lograr consecuencias adaptativas en los discentes.

Todos éstos factores inciden sobre las perspectivas académico-laborales de los adolescentes, que viven un momento complicado por los cambios que se están produciendo en las diferentes ocupaciones y puestos de trabajo, motivados por la veloz transformación del mercado laboral, por lo que se hace necesaria una adaptabilidad mayor por parte de los sujetos y del sistema educativo (Arnau, 2013). Estudios como el de Echeverría (2010) han confirmado que en la actualidad los jóvenes abordan la inclusión en el mundo laboral sin haberse planteado de forma coherente un estudio introspectivo de sus características, posibilidades y objetivos personales y profesionales. Por éste motivo nos encontramos ante el reto de estudiar los factores que modelan la personalidad de los adolescentes, con el fin de realizar proyectos profesionales de orientación hacia el mundo laboral de los estudiantes con el fin de orientar eficazmente a los sujetos. En este sentido, la orientación debe indagar sobre las aptitudes, intenciones y posibilidades profesionales de los estudiantes para conseguir una mejor adaptación al ámbito del trabajo (Fernández, Peña, Viñuela y Torío, 2007).

El estudio que aquí se expone culmina el trabajo de tesis sobre la temática de los factores conductuales, psicosociales, físico-deportivos y de orientación académico-laboral que influyen en los adolescentes para optar al grado de Doctor impartido por la Universidad de Granada (España).

En este sentido investigar sobre estos parámetros, son elementos indispensables para poder comprender y dar soluciones ante un problema del siglo XXI conocido vulgarmente como la generación “ni-ni”, adolescentes que ni estudian ni trabajan sumidos en una desmotivación total.

Este trabajo que complementa a numerosos estudios realizados en población adolescentes que sobre diversos parámetros psicológicos, conductuales, sociales, físico deportivos y de orientación laboral, se realiza mediante un compendio de artículos de investigación, donde el primero de ellos versa sobre las conductas violentas en los adolescentes y su relación con la práctica de actividad física y el lugar de residencia, los cuatro siguientes tratan sobre la relación de diversos factores psicosociales (autoestima,

motivación y consumo de sustancias nocivas) con la práctica de actividad física; y los últimos dos estudios indagan sobre las perspectivas académico-laborales de adolescentes que provienen de Bachillerato y Ciclos Formativos.

De esta manera, los datos presentados muestran una primera idea de cómo se relacionan los factores anteriormente citados y afectan a la vida del adolescente.

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

- El primer capítulo de la presente investigación consta de una breve **“Introducción”** en la que se justifica el por qué de esta tesis y se presenta su estructura básica.
- En el segundo capítulo titulado **“Publicaciones”**, se exponen las referencias bibliográficas de los artículos sobre los que se sustenta la investigación.
- En el tercer capítulo de esta tesis doctoral se expone el **“Marco Teórico”**, producto de la revisión bibliográfica, donde se abordan los términos básicos de este trabajo, cómo son la adolescencia, factores conductuales (conductas violentas), factores psicosociales (consumo de sustancias nocivas, motivación y autoconcepto), factores relacionados con la práctica físico-deportiva y factores relacionados con la orientación académico-laboral.
- El cuarto de ellos expone los **“Objetivos”**, elementos esenciales en todo trabajo de investigación, donde se expone un objetivo general y los objetivos de específicos que corresponden con cada una de las publicaciones de este trabajo de investigación.
- El quinto capítulo versa sobre el **“Método”** de la investigación, haciendo alusión al diseño y muestra, variables e instrumentos, procedimiento, estrategias estadísticas y estudios.

- El sexto capítulo, trata del “*Análisis y Discusión de los Resultados*”, presentándolos con el formato de las seis publicaciones que conforman el compendio de esta tesis doctoral.
- En el siguiente capítulo (capítulo séptimo) se presentan las “*Conclusiones*” obtenidas en nuestro estudio, respondiendo a los objetivos señalados en el cuarto capítulo.
- En los capítulos octavo y noveno de esta tesis se indican las “*Limitaciones del Estudio y Perspectivas Futuras*”.
- El décimo capítulo de la investigación se corresponde con las “*Fuentes Bibliográficas*” utilizadas a lo largo de la investigación.
- Y en el apartado final se incluyen los “*Anexos*”.

Para finalizar la introducción de la presente investigación se expone un cuadro resumen de la estructura que sigue la presente tesis doctoral, explicitándola de una forma más gráfica.

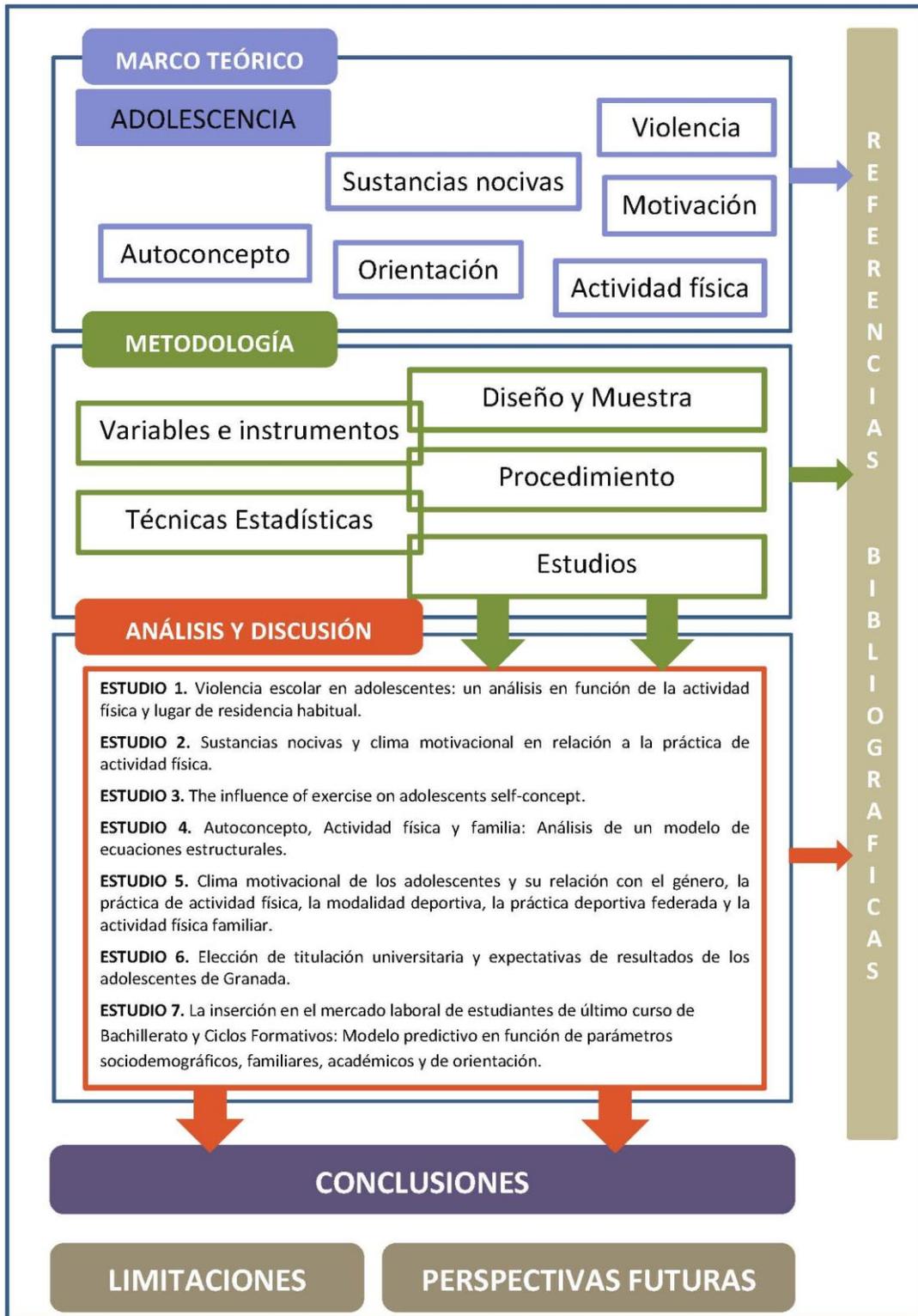


Figura I.1. Estructura de la investigación realizada.

CAPÍTULO II

PUBLICACIONES

II

II. PUBLICACIONES

El presente informe de Tesis Doctoral está compuesto por los siguientes artículos científicos:

Artículo 1. Zurita-Ortega, F., Vilches-Aznar, J. M., Cachón-Zagaláz, J., Padial-Ruz, R., Martínez-Martínez, A., y **Castro-Sánchez, M.** (2015). Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la actividad física y lugar de residencia habitual. *Universitas Psychologica*, 14(2), 759-770.

Artículo 2. **Castro-Sánchez, M.**, Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Espejo-Garcés, T., y Álvaro-González, J. I. (2015). Sustancias nocivas y clima motivacional en relación a la práctica de actividad física. *Health and Addictions*, 15(2), 115-126.

Artículo 3. Álvaro-González, J. I., Zurita-Ortega, F., **Castro-Sánchez, M.**, Martínez-Martínez, A., y García-Sánchez, S. (2016). Relación entre las sustancias nocivas y el autoconcepto en adolescentes españoles. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 533-550.

Artículo 4. Zurita-Ortega, F., **Castro-Sánchez, M.**, Álvaro-González, J. I., Rodríguez-Fernández, S., y Pérez-Cortés, A. J. (2016). Autoconcepto, Actividad física y familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 97-104.

Artículo 5. **Castro-Sánchez, M.**, Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2015). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 45(12), 262-277. Aceptado

Artículo 6. Martínez-Martínez, A., **Castro-Sánchez, M.**, Lucena-Zurita, M., y Zurita-Ortega, F., (2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77.

Artículo 7. Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., **Castro-Sánchez, M.**, Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2015). La inserción en el mercado laboral de estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos: Modelo predictivo en función de parámetros sociodemográficos, familiares, académicos y de orientación. Sometido.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

III. MARCO TEÓRICO

III.1. ADOLESCENCIA

En este primer bloque se conceptualiza todo lo relacionado con el término adolescencia, realizando una aproximación conceptual del mismo, pasando por los modelos teóricos, etapas que componen dicho periodo y cambios que se producen en él.

III.1.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ADOLESCENCIA

El término adolescencia proviene del latín “*adolescere*”, cuyo significado es crecer o madurar, encuadrando esta etapa en el periodo evolutivo que va desde el final de la niñez hasta el momento en que la persona alcanza su desarrollo integral, a nivel biológico, psicológico y social (Varela, 2012; Gaete, 2015; Vilches, 2015).

La adolescencia es un periodo crucial en el desarrollo del ser humano en la que se experimentan multitud de cambios a nivel físico, emocional y conceptual (Leiva, George, Squicciarini, Simonsohn y Guzmán, 2016), representando la transición de la infancia a la juventud (Simkin, Azzollini, y Voloschin, 2014); e implicando la interacción de diversos factores tanto psicológicos, biológicos y sociales que intervienen en el moldeamiento del sujeto y acentúan las diferencias entre los iguales (Contreras et al., 2010; Álvaro, 2015).

Desde antaño se ha intentado definir la adolescencia con mayor o menor precisión, utilizando otros términos con un significado diferente que intentaban definir dicho periodo, como “*pubertad*” o “*juventud*” (Juszczack y Sadler, 1999; Dávila, 2004; Peña, Carvajal, Luna y Pech, 2016).

En la Grecia Antigua, se utilizaban los términos “*dinamismo*” o “*belleza efímera*” para referirse a esta etapa de esplendor físico, posteriormente en la época del Imperio Romano enmarcaban dicho periodo entre los 17 y los 30 años, y en la Edad Media desde los 14 a los

25 años.

Como se puede comprobar, no ha existido unanimidad a la hora de definir la etapa adolescente, siendo este un tema considerado desde hace décadas como prioritario por diversos especialistas como Hopkins (1982).

Hasta el siglo XVIII, la adolescencia junto con la infancia, constituían un mismo periodo evolutivo, centrandó el estudio de dicha etapa en los cambios biológicos propios de la pubertad, y obviando las diversas alteraciones a nivel psicológico y social que configuran por completo la personalidad del sujeto (Vilches, 2015).

Durante las dos primeras décadas del siglo XX es cuando comienza en investigación la conocida como “*era del adolescente*”, periodo caracterizado por el estudio de esta etapa y el intento de definirla de una manera precisa (Kett, 1977). Esta época de interés por el adolescente coincide con tres hitos fundamentales en la historia (Bakan, 1972):

- La instauración de la escolarización obligatoria hasta los 16 años de edad.
- La creación de las leyes que condenaban la explotación infantil.
- La fundación de procedimientos legales que amparaban a los sujetos pubescentes.

A partir de este momento la adolescencia se considera como una etapa independiente, comprendida entre la infancia y la juventud; en este momento emanan diversas aproximaciones a nivel conceptual con objeto de delimitar dicha etapa. Por ello, en el siguiente cuadro se exponen ordenadas cronológicamente las aportaciones más relevantes de dicho término:

Tabla III.1. Definiciones de adolescencia según diversos autores.

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA
Hall (1904)	“Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas”.
Freud (1946)	“Periodo de desequilibrio psíquico, conflicto emocional y conducta errática”.
Winnicott (1972)	“En la época de crecimiento de la adolescencia los jóvenes salen, en forma torpe y excéntrica, de la infancia, y se alejan de la dependencia para encaminarse a tientas hacia su condición de adultos. El crecimiento no es una simple tendencia heredada, sino, además, un entrelazamiento de suma complejidad con el ambiente facilitador. Si todavía se puede usar a la familia, se la usa y mucho; y si ya no es posible hacerlo, ni dejarla a un lado (utilización negativa), es preciso que existan pequeñas unidades sociales que contengan el proceso de crecimiento adolescente.”
Del Val (1994)	“Fenómeno psicológico que se ve determinado por la pubertad, pero que no se reduce a ella, y que, además, presenta variaciones en los diferentes medios sociales y en distintas épocas históricas”.
Frydenberg (1997)	“La adolescencia es un periodo de transición que vive el individuo desde la infancia a la juventud”.
Castillo (2008)	“Periodo del desarrollo humano comprendido entre la niñez y la edad adulta durante el cual se presentan los cambios más significativos en la vida de las personas en el orden físico y psíquico”.
López, Camuñas, Pascual y Llopis (2011)	“Periodo que separa la niñez y la adultez”.
Sánchez (2011)	“Es una etapa transcendental en la vida en la que se producen cambios corporales y se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales”.
Varela (2012)	“Una de las etapas más importantes del individuo, fundamentalmente porque, en este período, se presentan unas características que no son fáciles de encontrar en otras fases del ciclo vital, como la brevedad y celeridad de los cambios”.
Sousa, Mata y Antao (2013)	“Periodo que marca la asimilación de la imagen corporal del sujeto adulto y desemboca en la estructuración de la personalidad”.
RAE (2015)	“La edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”
Peña et al. (2016)	“Proceso de cambio, en todas las dimensiones constitutivas de la persona (biológico-afectivo, cognitivo, actitudinal), proceso de búsqueda, de adaptación de las identidades, cambios no exentos de conflictos y tonalidades según el contexto familiar, social y cultural en el que se desarrollan, estos cambios están relacionados íntimamente con las conductas para la salud, y las prácticas nocivas”

Tras la visualización del cuadro resumen sobre las definiciones de adolescencia, se comprueba que la concepción de la adolescencia ha ido cambiando a lo largo del tiempo, Freud y Hall concebían esta etapa del desarrollo como un periodo de cambios biológicos únicamente, sin embargo en las últimas décadas se puede comprobar como el termino se concibe como algo más global, que integra las relaciones que se producen entre los cambios biológicos, cognitivos y psicosociales (Hoare, 1991).

Las dificultades encontradas por los investigadores a la hora de definir con precisión el término adolescencia, como en los estudios de Riaño-Hernández, Guillén y Buena-Casal (2015) o Vásquez, Posada y Messenger (2015), puede deberse a diversos factores, como

encontrar unanimidad al definir la madurez, referida al modo en que los individuos afrontan este periodo vital en los planos emocional y cognitivo; la diferencias legislativas que existen en cada país a la hora de establecer edad mínima para trabajar, consumir alcohol, conducir automóviles, etc; por último una complicación existente y de las más importantes, que se refiere a la individualidad del ser humano y que acontece en países subdesarrollados, que hace que las personas afronten la vida de forma diferente, encontrando individuos que trabajan, están casados, tienen hijos, atienden a familiares enfermos o participan en conflictos armados, siendo estas obligaciones que corresponden a un adulto más que a un adolescente, por otro lado encontramos personas de la misma edad que apenas tienen responsabilidades propias de la adultez como sucede en países desarrollados, residiendo en el domicilio familiar, siendo solteros, sin trabajo y sin tener familiares a su cargo, por ejemplo. Por estos motivos se hace muy complicado conseguir unanimidad a la hora de definir la adolescencia (Fernández y Fuertes, 2000; UNICEF, 2011; Peña et al., 2016).

Pese a la dificultad para definir la adolescencia, en la actualidad los términos más utilizados son los propuestos por La Real Academia Española de la Lengua (2015), que define la adolescencia como *“la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”*, o la definición empleada por la OMS (2014), siendo *“aquella etapa comprendida entre los 10 u 11 años hasta los 19 años”*.

Los investigadores coinciden en que la adolescencia representa el periodo de transición de la niñez a la edad adulta (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995, Jackson, Cicognani y Charman, 1996; Frydenberg, 1997; Coleman y Hendry, 2003; Ramos, 2008; Petito y Fostik, 2015).

Los estudios relacionados con la adolescencia son numerosos y van en aumento; se introdujeron los parámetros de “adolescencia” en español y “adolescence” en inglés, en la base de datos Web of Science que engloba base de datos como Journal Citation Report, Medline, Scielo, ..., hallándose un total de 173.735 documentos.

Como se puede constatar se establece un aumento en el número de artículos publicados sobre esta temática tanto en español como en inglés cómo se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla III.2. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre adolescencia.

Rango Búsqueda	Adolescencia	Adolescence	Total
Hasta 2000	211 Artículos	54.509 Artículos	54.720 Artículos
2001-2005	525 Artículos	25.000 Artículos	25.525 Artículos
2006-2010	965 Artículos	41.711 Artículos	42.676 Artículos
Desde 2011	1.262 Artículos	49.552 Artículos	50.814 Artículos
Total	2.963 Artículos	170.772 Artículos	173.735 Artículos

En los últimos cinco años se han publicado un total de 50.814 artículos en revistas de impacto, de ellos 19.788 están incluidos en el área de investigación de “SOCIAL SCIENCES”; siendo específicos de las Ciencias Sociales.

III.1.2. MODELOS TEÓRICOS DE LA ETAPA ADOLESCENTE

La adolescencia supone una transición evolutiva en la que los sujetos afrontan multitud de cambios en un periodo muy breve de tiempo, característica principal que distingue esta etapa del resto (Mejía, 2015). Por ello, desde mitad del siglo XX se ha aplicado un enfoque para el estudio de la adolescencia basado en los cambios que se producen desde la niñez hasta la adultez (Palacios, Marchesi y Coll, 2009), encontrando diversos estudios que marcan la etapa adolescente como un periodo de confusión y enfrentamiento personal (Bonilla, 2015; Martínez, López, Díaz y Teseiro, 2015; Navarro-Pérez, Pérez-Cosín y Perpiñán, 2015).

Compas et al. (1995), propusieron, en una excelente revisión, los siguientes modelos teóricos que explican el desarrollo del concepto de adolescencia y su evolución, siendo los modelos biopsicosociales, la ciencia comportamental del desarrollo, los modelos de ajuste persona-contexto, la perspectiva del desarrollo y ciclo vital, el modelo sistémico del desarrollo, el modelo ecológico del desarrollo humano, y el desarrollo desde la teoría de los sistemas dinámicos.

- **Modelos Biopsicosociales**

Los modelos biopsicosociales parten de la premisa de que el desarrollo y el comportamiento humano se producen simultáneamente en los niveles biológico, psicológico y social. La maduración física y biológica continúan latentes durante la adolescencia (Brooks-Gunn y Reiter, 1990). Según Harter (1990) y Keating (1990), los procesos socio-cognitivos, las

habilidades para la solución de problemas, el desarrollo de la capacidad lingüística y las habilidades espaciales y visuales, se desarrollan durante el periodo adolescente. Estos cambios van acompañados de las modificaciones que se producen y generan en los contextos sociales donde se desarrolla el sujeto y de los roles que debe asumir (Entwisle, 1990). Estos modelos teóricos examinan la interrelación entre pubertad y conducta, cognición, emoción y relaciones sociales en el desarrollo de la adolescencia (Compas et al., 1995; Ramírez, 2007; Ramos, 2008; Vilches, 2015).

- **Ciencia comportamental del desarrollo**

Los elementos fundamentales que la caracterizan son el abandono de los modelos psicológicos tradicionales y un alejamiento de la epistemología positivista (Jessor, 1993). La ciencia comportamental del desarrollo aúna disciplinas como la antropología, sociología, pediatría, psiquiatría infantil, demografía, criminología y educación, dando lugar a una investigación aplicada que integra las diversas disciplinas expuestas, resultando una visión multidisciplinar. La principal característica de este modelo es la interrelación entre los diversos contextos sociales que influyen en el adolescente y los resultados provocados por dicha interacción (Jessor, Donovan y Costa, 1991; Ramírez, 2007; Ramos, 2008).

- **Modelos de ajuste persona-contexto**

Estos modelos surgen con el objetivo principal de ayudar a entender el desarrollo adolescente prestando especial atención a las características del mismo y como se ajustan con el contexto ambiental (Lerner, 1985; Eccles y Midgley, 1989; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, y Reuman, 1993; Eccles, Flanagan, Lord, Midgley, Roeser, y Yee, 1996; Ramírez 2007). Mediante la información proporcionada por el feedback, a través de las características físicas y conductuales del adolescente y sus comportamientos, se contribuye al desarrollo individual del mismo. El tipo de feedback empleado viene marcado por el grado de ajuste existente entre las características del individuo y sus expectativas y demandas, valores y preferencias del contexto social (Compas et al., 1995; Ramírez, 2007).

- **Perspectiva del Desarrollo y Ciclo Vital**

La perspectiva del desarrollo y ciclo vital se divide en dos perspectivas diferentes, siendo la primera, la “*Perspectiva del Desarrollo*”, relacionada con las teorías psicoanalíticas y del aprendizaje social, considera la adolescencia estrechamente relacionada con el contexto familiar, analizando e investigando los conflictos y la identidad del adolescente durante el proceso de adquisición de su madurez, centrándose en el análisis de los cambios biológicos, psicológicos, cognitivos y sociales. Esta primera perspectiva investiga en función de la edad del sujeto, delimitando las percepciones que el adolescente tiene de sí mismo y de su ambiente, dando lugar a una nueva forma de investigar (Poole, 1983; Ramírez 2007).

La segunda perspectiva es la “*Perspectiva del Ciclo Vital*” (Frydenberg, 1997), que considera el desarrollo humano como un proceso que dura toda la vida y en el que no se aprecia ninguna etapa especialmente crítica en su desarrollo (Baltes, Rease y Lipsitt 1980; Ramírez, 2007). En esta segunda perspectiva, la edad no se considera como una variable intrínseca del desarrollo, sino como indicadora, dado que el desarrollo de la persona es continuo durante todo el ciclo vital (Lerner y Spanier, 1980).

- **Teoría general de sistemas o Modelo sistemático**

La teoría general de sistemas de Bertalanffy (1968) es una de las teorías más aceptadas entre los investigadores en el contexto del desarrollo del adolescente, concediendo especial importancia a las relaciones que se producen entre las unidades que conforman el sistema, y no a las unidades en sí; considerando el sistema como un ente complejo en el tiempo y en el espacio, abierto cuando realiza cualquier tipo de intercambio con el contexto; pudiendo ser sistemas abiertos los adolescentes, las familias o los grupos de iguales, también lo son las clases, los clubes deportivos o las agrupaciones escolares (Gracia y Musitu, 2000).

- **Modelo Ecológico del Desarrollo Humano**

El modelo ecológico del desarrollo humano se fundamenta y comienza su desarrollo sobre la idea de la existencia de una simbiosis muy compleja entre los sistemas orgánico, comportamental y ambiental (Bronfenbrenner, 1979). Según este modelo, el ambiente lo componen factores de tipo físicos y sociales, unidos a cogniciones y percepciones que tienen

de la persona los individuos de su alrededor, considerando aspectos físicos, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, étnicos, económicos y políticos. El presente modelo irrumpe en las ciencias sociales en el momento en que los investigadores comienzan a considerar las virtudes de los principios ecológicos con el fin de comprender y dar explicación a la organización social humana (Gracia y Musitu, 2000). Al hilo de todo esto Bronfenbrenner (1979) propuso una organización basada en cinco sistemas interrelacionales a través de los que identificar los recursos y fortalezas existentes en las interacciones en los sistemas, atendiendo fundamentalmente a la simbiosis sistemas-contexto. A continuación se exponen en un cuadro resumen los sistemas interrelacionales de Bronfenbrenner (1979), descritos en la tesis doctoral de Vilches (2015).

Tabla III.3. Sistemas interrelacionales de Bronfenbrenner (2002).

SISTEMAS INTERRELACIONALES DE BRONFENBRENNER	
Microsistema	Es el más próximo, comprende el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el entorno en el escenario inmediato que contiene la persona. (la familia y la escuela)
Mesosistema	Contempla las relaciones entre microsistemas vistos anteriormente, ya que son los aquellos en donde el sujeto en desarrollo participa activamente.
Exosistema	Prolongación del mesosistema, personifica las estructuras sociales, formales e informales que rodean y afectan al contexto inmediato en el que se encuentra la persona; influye, delimita e incluso determina lo que ocurre allí (amistades, vecino, socios)
Macrosistema	Son todos aquellos valores culturales, creencias y sucesos históricos que pueden afectar a los otros sistemas; son considerados como el elemento más importante de protección y amortiguador de tensiones del individuo.
Cronosistema	Incide en la influencia de los cambios y continuidades en el tiempo que tienen lugar en los ambientes en los que la persona vive.

- **Teoría de los sistemas dinámicos**

La teoría de los sistemas dinámicos es una de las más recientes, la cual parte de las ciencias físico-naturales, y va incorporando paulatinamente la psicología. La principal característica de esta teoría es la defensa de que las formas de organización más compleja surgen de la propia actividad entre las partes del sistema (Perinat, 2007).

Esta teoría da respuesta a diversas contradicciones como son la individualidad del ser humano, su forma de ser, pensar, comportarse o relacionarse, incluso también se han estudiado los casos de gemelos o el del resto de miembros de una misma familia, o como por ejemplo el caso de algunos jóvenes favorecidos económicamente que llegan a fracasar en la vida, mientras que personas que provienen de las clases más desfavorecidas progresan y consiguen éxito (Smith y Thelen, 2003).

III.1.3. ETAPAS DE LA ADOLESCENCIA

Una vez analizado el concepto y las teorías sobre la adolescencia en este punto se abordan las etapas que conforman esta fase, habiendo sido multitud los estudios que han intentado definir los límites de esta fase (Vergara, 2013; Ortuño, 2014; Calvo, 2015), encontrando unanimidad respecto al inicio de este periodo, que queda establecido por el desarrollo físico del individuo (Secadas, y Serrano, 1981; Corbella, 1994; Palacios y Oliva, 1999; Jaureguizar, Bernaras, Soroa, Sarasa y Garaigordobil, 2015), mientras que el fin de este periodo es algo más confuso, marcado en ocasiones por la entrada al mercado laboral o el inicio de los estudios superiores (Rodríguez, 2003), el abandono del hogar familiar o un aumento de la realización de conductas inadaptadas (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Palacios et al., 2009; Samper-García, Mestre-Escrivá, Malonda-Vidal y Mesurado, 2015). Pero en general, la mayoría de autores coinciden en que la adolescencia comprende el intervalo que comienza con la aparición de los primeros cambios puberales y finaliza con la adquisición de la madurez física, cognitiva, psicológica y social, (Shutt-Aine y Maddaleno, 2003; Zurita, 2007).

En las últimas décadas, el intervalo de edad que comprende la etapa adolescente ha aumentado, debido a un inicio precoz atribuible a causas físicas derivadas de una mejor alimentación y mejores condiciones sanitarias e higiénicas, y al retraso de adultez, motivado por factores sociales como el retraso en la inserción en el mercado laboral, las dificultades económicas que encuentran los jóvenes a la hora de independizarse y formar una familia, debidas a la mayor competencia para insertarse en el mercado laboral hacen que las etapas de la adolescencia no sean fijas e inamovibles (Adams, 2005). Aunque normalmente la adolescencia se establece entre los 12 y los 18 años, llegando a prolongarse en la sociedad actual hasta sujetos de 21 años de edad (Musitu et al., 2001; Palacios et al., 2009; Vilches, 2015).

La Organización Mundial de la Salud establece el periodo de la adolescencia de los 11 a los 19 años diferenciando únicamente dos etapas: la adolescencia temprana, desde los 10 u 11 años hasta los 14 o 15 años; y la adolescencia media o tardía, desde los 15 años hasta los 19 años, momento en el que comienza la juventud (Muñoz y Martí, 2008; Ramos, 2010).

Tabla III.4. Etapas de la adolescencia.

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
Primera adolescencia (12-14 años)	Cambios más significativos a nivel biológico y psicológico.
Adolescencia media (15-17 años)	Caracterizada principalmente por frecuentes y fuertes cambios del estado anímico. Conceden especial importancia a la imagen que proyectan hacia su grupo de iguales debido a un nivel de autoconciencia elevado.
Adolescencia tardía (18-20 años)	Se diferencia de las anteriores por la propensión a desarrollar conductas de riesgo como el consumo de sustancias nocivas o mantener relaciones sexuales sin precaución.

De los primeros autores que hablan de otra etapa es Arnett (2000), que añade una cuarta fase denominada adultez emergente, considerada una extensión de la etapa adolescencia tardía, comprendiendo desde los 20 a los 30 años, motivada por las causas sociales que dificultan que los adolescentes puedan abandonar el hogar parental, lo que conlleva que no asuman roles y responsabilidades de adultos, por lo que no culminan su proceso de desarrollo (Facio, Resett y Micocci, 2015).

El establecimiento de la edad que comprende el periodo adolescente y las etapas en las que se divide pueden resultar confusas y no se encuentra unanimidad, siendo orientativas; sin embargo, los autores están de acuerdo en que existen diferencias notorias entre sexos en la etapa adolescente, desarrollándose las chicas antes que los chicos tanto a nivel físico, como psicológico y social, formando por lo tanto su personalidad antes las féminas (Zacarés, Iborra y Tomás, 2009; Carrascosa, Cava y Buelga, 2015) que los varones.

III.1.4. CAMBIOS EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia constituye la segunda etapa del desarrollo evolutivo, encuadrada entre la infancia y la adultez, aunque algunos autores incluyen una etapa denominada juventud, entre la adolescencia y la adultez. La principal característica que diferencia la adolescencia del resto de etapas del desarrollo, calificada de transición (Petito y Lara, 2015), es el incremento de cambios y modificaciones que el adolescente debe afrontar respecto a su apariencia y madurez sexual fundamentalmente (Delgado y Villanueva, 2015; Mora, Quesada, Venegas y Villalobos, 2015).

Al hilo de esto Ruíz-Risueño y Ruíz-Juan (2015), señalan que los adolescentes se enfrentan a diversos retos durante dicha etapa, como son: la formación de su identidad, un creciente sentimiento de autonomía, la necesidad de emancipación, la evaluación de los riesgos, la inserción y aceptación por su grupo de iguales motivada por la necesidad de sentirse, que pertenece a un grupo diferente del familiar, y la adquisición de la conciencia de su desarrollo sexual. Esta transición se puede experimentar con un mayor o menor estrés, por lo que el grado de dificultad de la transición dependerá del choque interrelacional entre las características individuales del sujeto y situacionales del contexto (García-Ros, Pérez-González y Fuentes, 2016). En la adolescencia se producen una serie de cambios a nivel cognitivo, psicológico y social (Higuita-Gutiérrez, Arias y Antonio, 2015).

III.1.4.1. Cambios a nivel físico o biológico

La primera etapa de la adolescencia coincide con la pubertad, siendo este un periodo donde se producen multitud de cambios a nivel biológico que incluyen modificaciones en el tamaño y la forma del cuerpo, además del crecimiento y desarrollo de los órganos sexuales (Frydenberg, 1997; Berger y Thompson, 1998; Bustamante y Rengifo, 2015), por tanto el desarrollo físico del adolescente se prolonga durante la segunda etapa de la adolescencia, continuando el crecimiento físico.

Los cambios que se producen durante la pubertad perduraran de manera variable según sea el individuo, con independencia de sus comienzos (Elliott y Feldman, 1990), ya que el inicio de los cambios biológicos difiere de una persona a otra. Existe una íntima relación entre los cambios físicos y hormonales, complementada con cambios psicológicos y sociales (Reyna y Farley 2007). En las últimas décadas se ha detectado en los países desarrollados un adelanto en el inicio de la pubertad y un aplazamiento del inicio de la edad adulta (Euling, Selevan, Pescovitz y Skakkebaek, 2008), debido a factores de tipo socioeconómico propios de las sociedades desarrolladas.

El inicio de los cambios biológicos es diferente en función del sexo y los niveles hormonales (Nottelmann, Susman, Inoff-Germain, y Chrousos, 1987), sin embargo existen unos cambios comunes, como son el aumento del peso y la estatura, periodo conocido con el “estirón”, que dura dos años aproximadamente, en los chicos comienza a los 10 u 11 años pudiendo

prolongarse hasta los 16 años, aunque generalmente suele alcanzar su crecimiento máximo a los 14 años, produciéndose de forma más gradual a partir de esta edad (Marshall y Tanner, 1970). Sin embargo, las chicas comienzan a desarrollarse a partir de los 7 u 8 años, pudiendo atrasarse hasta los 11 o 12 años (Mussen, Conger y Kagan, 1982; Coleman y Hendry, 2003). Al aumento de estatura y peso se unen la aparición del acné, un desarrollo del olor corporal más fuerte, un aumento de los senos (mayor en las chicas) y el crecimiento de los órganos sexuales.

En los chicos se observan cambios como son el ensanchamiento de la espalda y hombros, una disminución de la grasa corporal, la voz se vuelve más ronca, aparece bello en axilas, cara, piernas, pecho y pubis, y se produce la primera eyaculación. Sin embargo, en las chicas se produce un ensanche de las caderas, se comienza a acumular grasa en caderas y muslos, aparece vello en axilas y pubis, y aparece la menalgia. Todos estos cambios se producen debido a un aumento de la testosterona y los estrógenos, predominando en los chicos la testosterona, que aumenta hasta 18 veces los valores presentes en la infancia, mientras que en las chicas predominan los estrógenos, multiplicando por ocho los valores de la infancia (Malina y Bouchard, 1991).

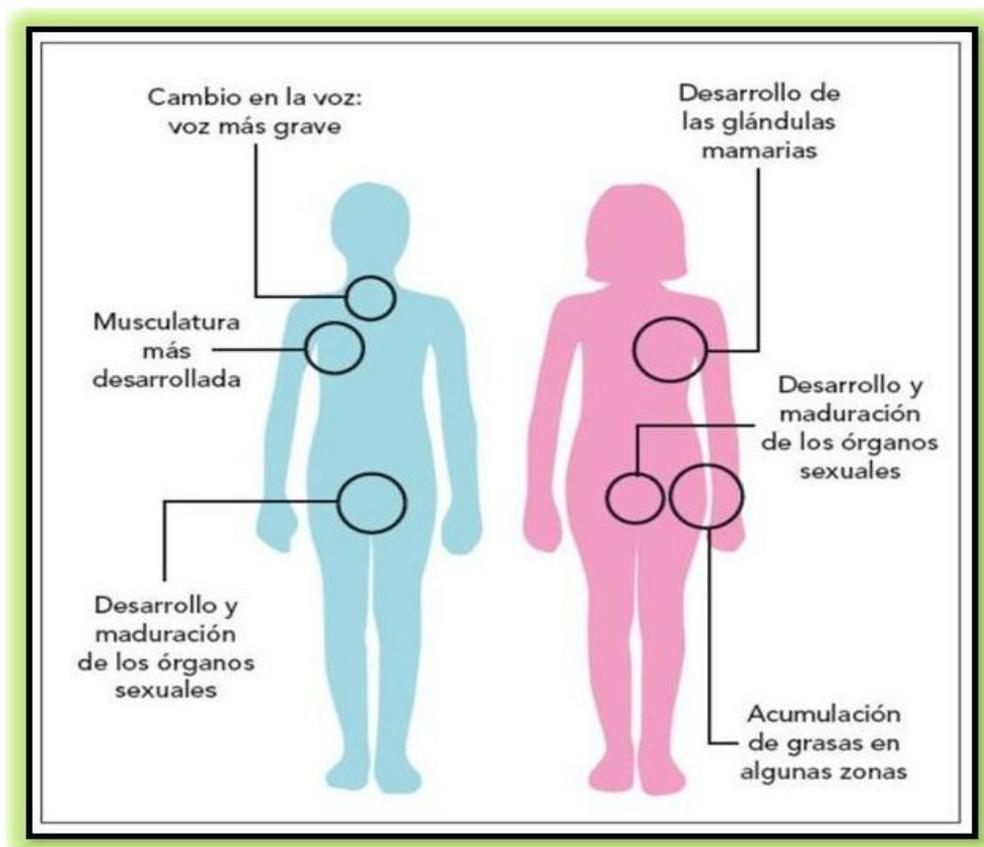


Figura III.1. Cambios físicos en los adolescentes. (extraído de <http://biopsicosalud4.webnode.com.ve>)

III.1.4.2. Cambios a nivel psicológico

Los adolescentes perciben su proceso de maduración física y biológica de forma significativa, afectando a diversas dimensiones del ajuste psicosocial (Buchanan, 1991; González y Tourón, 1992; Harter, 1999; López et al., 2011; Reina y Delgado, 2015). Al hilo de esto y según Perris, Maganto y Kortabarría (2013), los cambios físicos que se producen durante la adolescencia conllevan una serie de impactos sobre los pubescentes, como podría ser un aumento del interés y conciencia sobre su cuerpo, motivado por el desarrollo cognitivo producido en estas edades, lo que deriva en una mayor preocupación a su apariencia física, que en ocasiones conlleva una disconformidad mayor en chicas que en chicos. En esta etapa existe un vínculo entre el atractivo físico y la aceptación social.

A principios del siglo XX se consideraba la adolescencia como una etapa de gran desorden interno, opinión rebatida por estudios que justifican lo erróneo de dicha afirmación (Offer, Ostrov y Howard, 1984). Los cambios que se producen en esta etapa van a afectar de manera importante al individuo, que necesitará un tiempo para aceptarlas y así formar su identidad (León, 2013). La autoevaluación que los jóvenes realizan sobre su imagen corporal incide de manera ferviente en su autoestima, siendo las chicas más exigentes con la valoración de su físico (Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012; Bonilla, Romero y Cabrera, 2015; Fernández-Bustos, González-Martí, Contreras y Cuevas, 2015).

La evaluación de su apariencia física en esta etapa está más vinculada a la altura en los chicos y al peso en las chicas (Higuita, Arias, y Antonio, 2015). Investigaciones como la de Fernández, Airosa y Barcia (2015) muestran que los chicos que maduran de forma precoz se sienten más satisfechos con su cuerpo, mientras que las chicas que se encuentran en la misma situación no perciben positivamente su imagen corporal (Gaete, 2015). Otras investigaciones como las de Hurtado-Murillo (2015) o Viada-Pupo y Batista-Faraldo (2015) afirmaban que los adolescentes que maduran prematuramente muestran síntomas psicossomáticos más acentuados que los que maduran de forma tardía, aunque el impacto que generan dichos cambios dependerá en gran medida del contexto en el que se produzcan.

El aumento de la capacidad cognitiva propio de esta etapa lleva asociado un incremento en los niveles de atención y memoria, y de la velocidad de procesamiento y ordenación de la

información. Diversos autores señalan que este desarrollo cognitivo se produce por el esfuerzo del individuo para enfrentarse a las experiencias y obligaciones que se le presentan en esta etapa, propiciado el desarrollo del lóbulo frontal que facilita el análisis y la percepción de la información, favoreciendo el desarrollo del razonamiento deductivo que hace que en los adolescentes aumenten su conciencia del ser social (Orrego, Paino y Fonseca-Pedrero, 2016) y el pensamiento crítico (López, Molina y García, 2015).

III.1.4.3. Cambios a nivel emocional

Los cambios físicos y psicológicos que se producen durante esta etapa influyen sobre el autoconcepto y la autoestima de forma directa, haciendo que se modifiquen de forma notable. El desarrollo emocional que se produce durante la adolescencia implica una evolución de la identidad personal, al hilo de esto Abad (2016) indica que acceder y adquirir la propia identidad, proporciona autonomía personal al individuo, que requiere una participación activa, normas estables, vinculación afectiva, interacción con los adultos y con el grupo de iguales, educación y protección ante riesgos psicológicos (Pacheco-Sánchez, 2016).

Marcia (1976), siguiendo la Teoría de Erikson de la Identidad, ya señaló que los estados de identidad de la adolescencia contribuyen a la formación de la identidad personal, teniendo que ver con la forma en que los adolescentes afrontan y resuelven las crisis de esta etapa. El mismo autor propone los siguientes estados de identidad que presentamos resumidos en la siguiente tabla:

Tabla III.5. Estados de identidad (Marcia, 1976)

ESTADOS	CARACTERÍSTICAS
Logro de identidad	Tras una crisis en la cual ha gastado energías buscando opciones ahora manifiesta gran decisión
Exclusión	Toma decisiones pero en lugar de soportar crisis de identidad ha aceptado asumir los planes de otros individuos
Difusión de identidad	Evita a toda costa el compromiso.
Moratoria	Sigue en crisis. Se dirige el compromiso.

Se ha demostrado que la adolescencia es un periodo crítico para el desarrollo de la autoestima, por ser la fase en la que se forma la identidad personal, percibiendo las características personales que le diferencian del resto y sintiéndose valioso; es el periodo donde el niño pasa de la dependencia familiar a su propia independencia y a la adquisición

de confianza en sus propias aptitudes (Estévez, 2012). La autoestima constituye el principal recurso personal para conseguir la madurez mental; diversos autores, como Ortega (2010); Estévez (2012) o Cano, Palacio y Ruíz (2013), la definen como el concepto que tenemos de nuestra valía basado en las sensaciones, sentimientos, experiencias y pensamientos personales, y al hilo de esto Massó y Gutiérrez (2001), incluyeron el autoconcepto y el sentimiento como elementos psíquicos que coexistían dentro de la autoestima.

III.1.4.4. Cambios a nivel social

En la etapa adolescente se producen una serie de cambios en la esfera social del sujeto, comienza un proceso de socialización en el que se adquieren nuevas actitudes y comportamientos sociales. En la niñez, las relaciones sociales del sujeto giran primordialmente sobre la familia (Cuevas-López, 2016; Osorio, 2016; Pasquín y Teresa, 2016), mientras que en la adolescencia, el grupo de iguales pasa a ejercer una gran influencia en el adolescente (Barón, Vázquez y Cava 2016), mientras que la familia se reevalúa de forma crítica (Rivera, Santos, García y Millán, 2016). Camara y Tomasi (2016) señalan que esta fase del desarrollo puede resultar conflictiva en algunas ocasiones, aunque normalmente no llegan a existir conflictos entre la familia y el grupo de iguales (García-Ros et al., 2016).

Tanto la familia como el grupo de iguales influirán de forma notable sobre la autoestima y el autoconcepto del adolescente, por ello se hace necesario según Harter (1999) conocer el desarrollo de estos para obtener un correcto desarrollo del sujeto. Comienzan a aflorar una serie de necesidades como un sentimiento de deseo de independencia, junto con un mayor interés a nivel sexual hacia sus iguales, que motivan un cambio en la forma de relacionarse con su entorno. Rice (2000) enumera las necesidades de los adolescentes para que se produzca el cambio social:

- Ampliación de su círculo de amistades, fuera de su entorno familiar.
- Ser aceptado dentro de su grupo, reconociéndole un status dentro del mismo.
- Encontrar su identidad sexual y aprender conductas apropiadas al respecto.
- Forma relaciones afectivas significativas y satisfactorias.
- Adquirir nuevas habilidades sociales que contribuyan a su desarrollo personal y social.
- Ampliación de los intereses por lo asuntos de la sociedad.

A modo de conclusión nos basamos en las aportaciones realizadas por Moreno (1997), que señalaba que la sociedad define con claridad las metas del adolescente, aunque no facilita la consecución de las mismas. Es cierto que en la actualidad se hace complicado llegar a la adultez, debido a las dificultades que encuentran los jóvenes de obtener independencia económica que les permita independizarse y formar una familia.

III.2. FACTORES CONDUCTUALES

En el apartado anterior se establece la conceptualización teórica de la etapa sobre la que se realiza esta investigación, a partir de esta situación se debe citar que existen multitud de factores conductuales que inciden sobre la vida de estos y pueden ser observados de forma externa, pero en este apartado nos centraremos sobre todo en los comportamientos violentos, estrechamente relacionados con los factores de tipo emocional en esta etapa (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd y Troop-Gordon, 2003; Estévez et al., 2006; Inglés et al., 2008; Morales y Trianes, 2010). Esta relación ha sido analizada y estudiada mediante la comparativa entre problemas de conductas violentas con sentimientos de soledad (Cava et al., 2007).

Por ello, en el siguiente apartado nos centraremos en el estudio de la violencia escolar, la agresión y la agresividad, sus distintas clasificaciones y se realizará un repaso sobre las teorías y modelos más influyentes sobre el origen de las conductas violentas, para dar paso a centrarnos en el concepto de acoso escolar y sus características.

III.2.1. LA VIOLENCIA ESCOLAR

La agresividad y la violencia son temas prioritarios de estudio para la comunidad científica internacional, concediendo una especial importancia al estudio de estas conductas en el contexto escolar, debido a las repercusiones negativas derivadas de estos comportamientos (Inglés et al., 2008; Nansel, Overpeck y Pilla, 2001; Romera, Del Rey y Ortega, 2011; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; González, 2015; Barón et al., 2016).

En la mayoría de los países desarrollados se han elaborado planes nacionales y supranacionales para controlar y erradicar la violencia y el acoso escolar, pero centrándonos en España, el plan más reciente es el “*II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA, 2013-2016)*”, un programa dirigido al control de las agresiones y el bullying en menores de edad, cuya finalidad consistía en facilitar una serie de herramientas a los docentes y centros educativos para controlar y evitar en la medida de lo posible la proliferación de dichas conductas, las cuales afectan de forma severa a la formación de la personalidad del adolescente y como consecuencia al propio proceso educativo, hecho confirmado por multitud de estudios, como los de Storch y Masia-Warner (2004); Ramos (2008); Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteaquedo y Torregrosa (2012); Zurita, Vilches, Martínez-Martínez y Castro (2015) o Zurita, Vilches, Cachón, Padial, Martínez y Castro (2015), los cuales indican que los jóvenes víctimas del acoso escolar tienen una carga adicional de estrés que va a afectar de forma severa a su proceso educativo y de socialización.

III.2.1.1. La agresión y la agresividad

El término “*agresión*” proviene del latín “*agredi*” referido al acto de ir contra alguien con la intención de causarle un daño. Se hace necesario diferenciar agresión de agresividad, siendo el primero un acto y el segundo una actitud, además el primero no tiene por qué ser la consecuencia de la agresividad, en el caso en que se produzca en respuesta a un ataque esto no implica que el individuo sea agresivo, es únicamente una respuesta en ocasiones inconsciente, ante un peligro; y que una persona sea agresiva no implica que su objetivo sea infligir daño, siendo un ejemplo de esto la actitud agresiva que se puede apreciar en los deportes de contacto.

Por tanto este concepto tiene una naturaleza de carácter multidimensional y social (Huntingford y Turner, 1987) en la que intervienen multitud de factores de índole fisiológico, psicológico, social o ambiental (Liu 2003). Cuando hablamos de los factores sociales de la agresión, se puede utilizar el ejemplo de la violencia ejercida en la escuela durante el siglo XX, en el que los castigos físicos o agresiones no eran consideradas como tal, sino como medidas correctoras, actos que hoy en día se considerarían maltrato (Vilches, 2015).

El término que predominó desde los siglos XV al XIX era “*agresión*”, apareciendo el término “*agresividad*” durante finales del siglo XIX o principios del XX, siendo un concepto relativamente moderno, que hacía referencia a la capacidad o predisposición de un individuo para infligir daño a los demás, pudiendo ser innata o aprendida, de manera inconsciente o consciente (Kassinove y Sukhodolsky, 1995).

Durante el último siglo se han creado multitud de definiciones del término “*agresión*” (Buss, 1961; Bandura, 1973; Serrano, 1998; Shaffer, 2002; Ramos, 2008; Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual, 2013; Yañez, 2015), la mayoría de ellas centradas en la intención del acto de la agresión, para causar un daño, y se ha prestado especial atención a los motivos de ésta. Se han clasificado en no motivacionales y motivacionales.

Las definiciones de agresión no motivacionales más representativas son las de Buss (1961), que la define como “*una respuesta que produce estímulos nocivos a otros organismos*”, Bandura (1973), que conceptualizó las conductas agresivas diciendo que “*una conducta es agresiva cuando su ejecución no está incluida en una regla socialmente pactada*”, Shaffer (2002) y Ramos (2008) coincidían en que la agresión es guiada por los instintos, y Albaladejo-Blázquez et al. (2013) aporta una definición muy completa, entendiéndola como “*un fenómeno interactivo y multicausal, en el que hay un componente biológico y un componente contextual, en las que intervienen como mediadores los componentes cognitivos, componentes afectivos y componentes conductuales, que confirman el papel activo del ser humano en el control de la conducta agresiva*”.

Por otro lado, las definiciones motivacionales de la agresión también han tenido diversas interpretaciones, como la planteada por Patterson (1973), que la definía como “*una acción aversiva dispensada de manera contingente a las conductas de otra persona*”, o Zillmann (1979) que la planteaba como “*toda actividad mediante la cual una persona busca infligir daño corporal o dolor físico a quien desea evitarlo*”, Berkowitz (1997) que la señalaba como “*cualquier forma de conducta que pretenda herir física o psicológicamente a alguien*”, Serrano (1998) la citaba como “*una conducta intencional que puede causar daño físico o psicológico*”, y Anderson y Bushman (2002) la definieron de forma más completa, entendiéndola como “*la conducta dirigida hacia otro individuo con la inmediata intención de hacer daño, y donde el agresor debe de creer que tal conducta perjudicara al objetivo y*

que este está motivado para evitar dicha conducta". Saavedra, Villalta y Muñoz (2015) la entiende como *"un comportamiento coercitivo, que tiene la intención de dominar y ejercer control sobre otro sujeto y que se da en un contexto interpersonal, pudiendo producir daño físico, psicológico o afectar el ámbito social"*, y más recientemente Ayala-Carrillo (2015), tras no encontrar unanimidad en las definiciones, señala que la definición de violencia puede tener exactitud, ya que está influida por la cultura y sometida a una continua revisión, por depender de la evolución de normas sociales y valores de la sociedad.

Por lo tanto, atendiendo a la revisión de las definiciones de agresión, se comprueba que es una acción compuesta por los siguientes elementos comunes en la mayoría de las definiciones recogidas por Vilches (2015), como son:

- La agresión es productora de un daño físico, psicológico o moral producido por un individuo a otro.
- La agresión se produce mediante una conducta intencionada.
- La agresión proporciona un beneficio al agresor.
- El sujeto agredido lo es en contra de su voluntad.

La RAE (2015) define agresión como *"acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño"*; y agresividad como *"tendencia a actuar o a responder violentamente"*. Tras esta revisión de los conceptos relativos a agresión y agresividad, se podría concluir diciendo que la agresión se refiere a la acción de agredir, considerándola un acto intencional con implicaciones afectivas; mientras que la agresividad se refiere a una actitud o tendencia a comportarse de manera agresiva.

Para completar teórica y empíricamente este apartado se introdujo el término "acoso escolar", en castellano y "bullying" en inglés, en la base de datos Web of Science que engloba base de datos como el Journal Citation Report, Medline, Scielo,... y como se puede constatar se estableció un notable aumento en el número de artículos publicados sobre esta temática desde el año 2011 cómo se desprende de los siguientes resultados:

Tabla III.6. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre Acoso escolar.

Rango Búsqueda	Acoso escolar	Bullying	Total
Hasta 2000	0 Artículos	843 Artículos	843 Artículos
2001-2005	0 Artículos	1.045 Artículos	1.045 Artículos
2006-2010	9 Artículos	2.080 Artículos	2.089 Artículos
Desde 2011	45 Artículos	7.517 Artículos	7.562 Artículos
Total	54 Artículos	11.485 Artículos	11.539 Artículos

Tras esta revisión bibliográfica, se comprueba que las investigaciones sobre el acoso escolar han aumentado de forma notable desde el año 2011, coincidiendo con los casos de violencia escolar que acabaron en suicidio, como el caso del joven Jokin en el País Vasco, lo que dio una mayor visibilidad a este problema e hizo que aumentasen las investigaciones en torno a esto. Encontramos un total de 11.485 estudios sobre el acoso escolar, de los cuales, casi el 70% de ellos se han realizado desde el año 2011.

III.2.1.2. Tipos de agresión

Desde finales del siglo XX hasta la actualidad se han propuesto multitud de clasificaciones que buscaban clarificar las tipología de las agresiones, al hilo de esto Carrasco y González (2006) realizan una clasificación de las conductas agresivas muy completa que se expone en la tabla III.7.

No todos los autores utilizan los mismos criterios de clasificación de la agresión, sino que eligen los tipos más representativos para simplificar la clasificación en sus estudios, por ejemplo Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), utilizan preferentemente los criterios naturaleza y relación interpersonal, siendo estos los más representativos y utilizados en la mayoría de investigaciones (Shaffer, 2002; Crick, Casas y Nelson, 2002; Parrot y Giancola 2007; Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels y Subramanian, 2008; Campos, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez y Cardozo, 2015; Shephard, Ordóñez y Oleas, 2015; León, Polo, Gonzalo y Mendo, 2016).

Tabla III.7. Clasificación de las conductas agresivas (Extraído de Carrasco y González, 2006)

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

Atendiendo a su naturaleza, se entiende la agresión física o manifiesta como un enfrentamiento directo entre víctima y agresor, proceso en el que el segundo golpea al primero; sin embargo, en el caso de la violencia verbal el agresor utiliza un vocabulario ofensivo o despectivo, que en ocasiones llega a ser amenazador, hacia la víctima; el tercer tipo es la violencia relacional, en la cual no se produce agresión física ni verbal, consiste en

un intento de aislamiento social de la víctima (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Carrascosa et al., 2015). Los tipos más usuales de violencia son la verbal y la relacional, ya que la agresión es indirecta, evitando la confrontación y la posibilidad de ser herido, en este sentido podemos encontrar agresores activos, cuya conducta se enfoca en causar un daño directo, y agresores pasivos, que pretenden provocar el daño mediante la no respuesta a la acción (Parrot y Giancola, 2007; Sánchez, León, Martínez-Ferrer y Moreno, 2015).

Diversos estudios muestran que los efectos de la violencia relacional son los más frecuentes en los adolescentes, siendo su detección y tratamiento muy complejo por la dificultad de percepción de dicha violencia, siendo la que causa un daño más fuerte y duradero (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009); mientras que la violencia física o verbal se manifiesta de forma visible y los efectos suelen ser a corto plazo. Por ello se hace necesario preparar al personal docente para este tipo de agresión, ya que la física y verbal son más fáciles de controlar, pero para tratar la violencia relacional hay que prestar atención a los detalles, por la sutileza de ésta última (Leiva, Quiel y Zúñiga, 2013; Morales et al., 2014; Saavedra et al., 2015)

Existen estudios sobre todo de la última década en los que se presta especial atención a las víctimas, apreciando que no todas reaccionan de la misma manera a la agresión. Según Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, (2010) las víctimas pueden reaccionar a la agresión de forma sumisa o desafiante, esta última puede acabar convirtiendo a la víctima en un futuro agresor (Ramsland, 2008; Liebert y Birnes, 2010), siendo muy impetuosos y carentes de habilidades sociales para la resolución de problemas, consecuencia del continuado rol de víctima (Montolío, Moreno y Robles, 2013; Murrieta, Ruvalcaba, Caballo y Lorenzo, 2014).

III.2.1.3. Teorías sobre el origen de la agresión

Existen diversas teorías y modelos que han estudiado las conductas violentas, la agresión y la victimización, centrándose la mayoría en la conducta generadora de la agresión, desde las perspectivas psicológicas, biológicas o sociales. A continuación se muestra la revisión realizada por Vilches (2015):

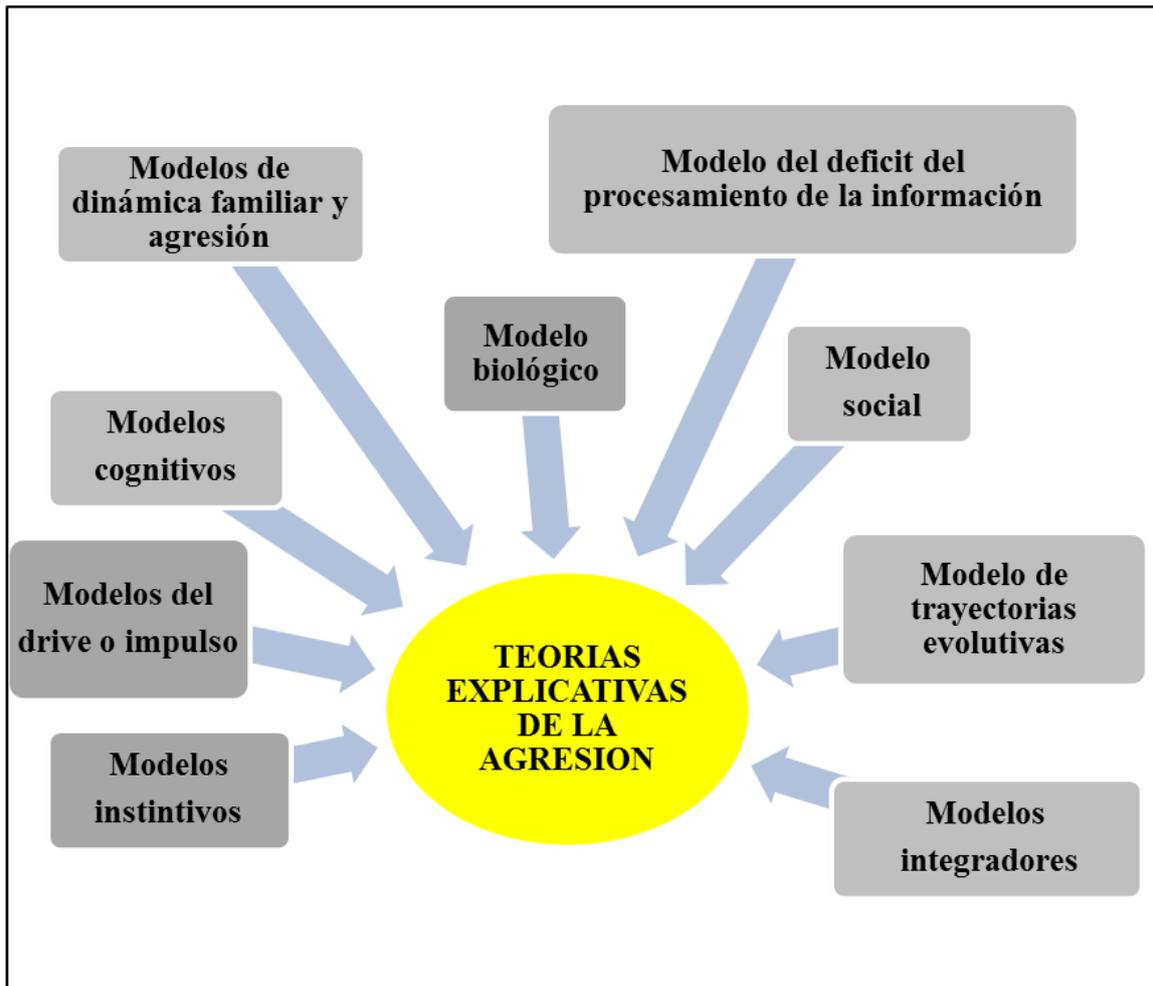


Figura III.2. Teorías y modelos explicativos de la agresión. Extraída de Vilches (2015).

III.2.1.3.1. Modelos Instintivos

Esta tipología plantea que la agresividad es un instinto nato del ser humano, desde las primeras acepciones de Freud (1920) que planteaba que es un intento de restablecer un estado anterior a un evento traumático, denominado “*pulsión de muerte*” observando dicha conducta en los soldados que volvieron de la Primera Guerra Mundial, que repetían y recreaban eventos desagradables como una tendencia a la autodestrucción (Martínez-Martínez y Rojas-Hernández, 2016). Para otros autores como Carpio y Tejero (2013) o Chaves, Chinchá y Cadena (2015) la agresión es un impulso biológico adquirido por la evolución del ser humano con el objetivo de adaptarse a un entorno hostil. Dentro de los modelos instintivos se encuentran las teorías evolucionistas que consideran la agresividad como un producto evolutivo de la naturaleza humana, diferenciando las perspectivas etológica, socio-biológica y dinámica.

La perspectiva etológica afirma que los seres humanos y los animales nacemos con un instinto primitivo que nos ayuda a sobrevivir ante el reto de la selección natural, mediante la cual se han seleccionado siempre los individuos más fuertes, por ello el ser humano hace uso de la agresividad entre los miembros de su misma especie con diversos objetivos, como la defensa del territorio, la evasión o la procreación (Lorenz, 1963). Estos comportamientos agresivos se han clasificado en:

- **Agresión intraespecífica**, dirigida a individuos de su misma especie y motivada por la posesión de territorio, alimentos o hembras.
- **Agresión interespecífica**, dirigida a individuos de otra especie y motivada por la depredación y antidepredación.

III.2.1.3.2. Modelos del Drive o Impulso

Durante las décadas de los años 60 y 70, surge la Teoría de la Excitación-Transferencia, que muestra como los niveles de activación (Arousal) generados por diversos acontecimientos unidos a una serie de circunstancias propicias desencadenaban episodios de agresividad. Los estudios dentro de esta teoría se basan en contenidos fisiológicos, explicando como la adrenalina liberada por el organismo produce una excitación fisiológica generando una excitación residual que puede con la ayuda de una segunda activación deparar en una agresividad desproporcionada (Zurita, 2015).

Por otro lado, la Teoría del Síndrome AHA relaciona la agresividad con las emociones y actitudes del ser humano, como la ira y la hostilidad, siendo la primera un componente emocional displacentero y la segunda un componente cognitivo formado por creencias, expectativas y actitudes negativas propias de la naturaleza humana (Barefoot, 1992; Carrasco y González, 2006; Moscoso, 2008). Por tanto, el proceso de agresión comienza según esta teoría con una situación que genera una emoción (ira) involucrada en una actitud negativa hacia los demás (hostilidad). Esta teoría es muy limitada, ya que no puede explicar una agresión motivada por el obstáculo que se interpone entre el agresor y el fin perseguido (Kassinove y Sukhodolsky, 1995; Nieto, Delgado y León, 2008).

III.2.1.3.3. Modelos Cognitivos

Tras la contribución a la teoría de Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939) citada por Berkowitz (1989), este último introduce elementos cognitivos a su Teoría Neosociacionista, basándose en el modelo de redes asociativas de Bower (1981). Para explicar la relación entre un sentimiento negativo o desagradable y los pensamientos y reacciones que provocan el enfrentamiento agresivo o la huida, Berkowitz (1993), denomina la agresión como “*aversión aversivamente estimulada*” donde la frustración se convierte en un elemento aversivo que genera una reacción emocional intensa que en determinadas ocasiones daría lugar a una agresión de tipo emocional, frente a la agresión instrumental, utilizada para conseguir un fin determinado.

Bandura (1986) investiga en su Teoría Social-Cognitiva, los factores que incitan a la agresión, además de los mecanismos por los que se adquiere y por los que se mantiene dicha conducta; encontrándose entre los factores cognitivos, los procesos vicarios, la autoregulación y la autoreflexión, y distinguiendo los mecanismos que lo originan, los que lo instigan y los que lo mantienen (Carrasco y Gonzalez, 2006); otra teoría era el modelo del déficit, original de Dodge y Coie (1987) donde planteaba que los niños y adolescentes poseen unas capacidades biológicas limitadas para enfrentarse a situaciones sociales diversas, implicando factores emocionales, fisiológicos, conductuales y sociales (Crick y Dodge, 1994; Huesmann, Eron, Czilli y Maxwell, 1996).

Los actos violentos pueden responder a diversos factores, como son la dificultad de establecer estrategias adecuadas, al procesar de la información social y a la disponibilidad de cierta información en la memoria a largo plazo (Huesmann, 1988; Crick y Dodge 1994). Al hilo de esto Huesmann (1988) propuso la “*Hipótesis del Guión*” en la que definía los guiones como, “*programas de comportamiento que han sido aprendidos durante las primeras etapas del desarrollo de las personas*”. En este sentido, diversos trabajos que estudiaron la relación del uso de videojuegos y los niveles de agresividad de los jugadores depararon que los jugadores eran más violentos que los que no jugaban (Anderson y Bushman, 2002; Browne et al., 2005).

Anderson y Bushman (2002) establecieron el Modelo General de la Agresión, dejando de lado la parte afectiva y centrándose en estructuras de conocimiento que sirvan de guía para interpretar y responder al porqué de los comportamientos agresivos; estas estructuras de conocimiento las clasifican en esquemas perceptuales, esquemas personales y guiones conceptuales. Este modelo se basa en los “*episodios*”, que constan de un ciclo de interacción social con tres focos:

- **Inputs situacionales y personales**, son factores biológicos, sociales, psicológicos o ambientales que implican agresividad.
- **Rutas de acceso**, de tipo cognitivo, afectivo y de activación, las cuales anteponen los pensamientos hostiles.
- **Resultados**, obtenidos tras el análisis de la información.

III.2.1.3.4. Modelos de Dinámica Familiar y Agresión

Estos modelos versan sobre la influencia familiar en la aparición de las conductas agresivas, por ser el primer estado de socialización del niño, donde éste adquiere sus primeros patrones conductuales, sociales y afectivos. Trianes, De la Morena y Muñoz (1999), afirman que el entorno familiar además de cumplir un papel de desarrollo y aprendizaje de habilidades, también puede constituir un factor de riesgo para la aparición de conductas violentas si las relaciones familiares son deficitarias. Entre los factores de riesgo que pueden producirse en la familia para que aparezcan conductas violentas, atendiendo a las investigaciones de Lambert y Cashwell (2003); Dekovic, Wissink y Meijer (2004); Estévez (2005); Del Moral, Varela, Suárez y Muaitu, (2015); Ibabe (2015); Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Velandrino-Nicolás y Llor-Zaragoza (2016) o Vargas, Navarro, Rodríguez y Giraldo (2016) encontraríamos una escasa implicación y apoyo en los problemas del adolescente, tolerancia ante conductas agresivas, niveles de disciplina muy altos o muy bajos, una imposición del castigo sobre la recompensa, la existencia de violencia en el núcleo familiar, que los progenitores presenten problemas psicológicos o conductuales o un tratamiento a los hijos de hostilidad.

Basándose en esta idea, en el siglo pasado surgen varios modelos que intentan explicar el origen y desarrollo de la agresividad, como es el “*modelo de la coerción*” (Patterson, 1986),

el “*modelo del desarrollo de la conducta agresiva*” (Olweus, 1980), el “*modelo de los hábitos de crianza*” (McCarthy, 1974) o el “*modelo de apego*” (Bowlby, 1980).

Cuando se tolera en el ámbito familiar las actitudes inadecuadas, ese patrón de conducta se extrapola a todos los contextos (escuela, grupo de iguales,...), provocando el rechazo de ambos y como consecuencia una disminución de su rendimiento académico, pérdida de autoestima y una búsqueda por parte del sujeto de personas con su misma actitud que valoren su conducta y la refuercen (Eddy, Leve y Fagot, 2001).

Por otro lado, el modelo del desarrollo de la conducta agresiva propone que el aumento de las conductas agresivas viene motivado por las actitudes maternas negativas, una excesiva permisividad o el autoritarismo (Olweus, 1980).

El modelo de hábitos de crianza mostró que los niños que habían sufrido un trato aversivo o degradante como castigo, rechazo, malos tratos o falta de afectividad en el entorno familiar tenían una influencia de las primeras relaciones afectivas sobre el desarrollo de la agresividad (McCarthy, 1974; Gerdhoff, 2002). El modelo de apego, establece que la relación familiar está programada genéticamente para que sea gratificante y proporcione al sujeto de un sentimiento de afectividad y protección, por ello cuando no es así los individuos suelen ser desconfiados, hostiles y agresivos (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1979).

III.2.1.3.5. Modelos Neurobiológicos

Los modelos neurobiológicos se basan en lo planteado por neurofisiólogos de la conducta como Kander, Schwartz y Jessel (2001), que sitúan en el sistema límbico, entre la amígdala y en el hipocampo, y en el encéfalo, a nivel del hipotálamo lateral, las bases neurobiológicas de la agresividad, provocando que la conciencia actúe como controlador y transformador de las conductas agresivas. Para explicar la función de los neurotransmisores se plantean los modelos genético-neuroquímico, endocrinológico y neurobiológico (Vilches, 2015).

Los modelos genético-neuroquímicos relacionan la agresividad con altos niveles de serotonina, un neurotransmisor que regula la actividad de las neuronas corticales y subcorticales, regulando estados depresivos, de ansiedad, umbrales de agresividad e incluso

trastornos alimenticios (Dolan, Anderson y Deakin, 2001; Kander et al, 2001). La relación entre los umbrales de violencia derivados de la serotonina liberada en el cerebro están influenciados por agentes estresantes como el maltrato familiar, predisponiendo a las víctimas como futuros agresores.

Los investigadores del modelo endocrinológico se basan en el estudio de la testosterona, una hormona esteroidea que ejerce gran influencia sobre la agresividad (Patiño, 2015). Según este modelo, los andrógenos controlan la conducta sexual masculina a través de los circuitos neuronales haciendo que sea más sensible a la testosterona, provocando un aumento de las conductas agresivas durante el apareamiento. En la adolescencia los niveles de testosterona empiezan a aumentar de forma significativa, por lo que para autores como Finkelstein et al. (1997) existe una relación directa entre este aumento hormonal y la aparición de conductas agresivas en esta etapa. Los indicios aportados por este modelo indican que los niveles de testosterona marcan la diferencia entre varones y féminas al cometer actos violentos, datos confirmados por estudios como los de Moya-Albiol y Rosa (2009) o Ramírez (2015), que muestran como los varones son más agresivos.

III.2.1.4. El acoso escolar

El acoso escolar, también conocido como Bullying, término inglés que proviene de “bully”, cuyo significado es agresor o matón, es un concepto relativamente actual que hace referencia a la violencia entre niños y adolescentes, tratando sobre todo de la aparición en estas etapas de actitudes que implican intimidación, aislamiento, amenazas o insultos. Así, Ortega (1997) lo define como *“un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales”*, Olweus (1998), definía el bullying como un acto en el que *“un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo determinado a acciones negativas que lleva otro alumno o varios de ellos”*; Trianes et al., (1999), lo definen como *“un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros”*; y Cerezo (2001), indica que el bullying representa *“una forma de maltrato intencionado y perjudicial, cuya persistencia en el tiempo lo hace peligroso, y aunque los principales actores son el*

agresor y su víctima, la repercusión es negativa para todo el grupo dado el carácter independiente de las relaciones sociales”.

El acoso escolar o bullying es una práctica que ha ocurrido durante toda la vida, aunque ha cobrado una especial relevancia debido a diversos sucesos ocurridos durante las dos últimas décadas, como los suicidios de varios jóvenes víctimas de acoso (Fagan, Wright y Pinchevsky, 2015). Tras hacerse esta práctica tan visible, la comunidad internacional se ha hecho eco de este problema y ha cobrado vital importancia, aumentando las investigaciones en el ámbito internacional sobre bullying y obteniendo cifras que indican que es una epidemia en este siglo (Anderson y Bushman, 2002; Garfiels y Llantén, 2004; Correia, Vala, y Aguiar, 2007; Cook et al., 2010; Cava et al., 2007; Yubero, Ovejero y Larrañaga, 2010; Povedano et al., 2012; Zurita et al., 2015).

El acoso escolar no consiste únicamente en agredir físicamente a alguien, sino que al igual que ocurre con las conductas violentas en general, estas pueden ser de diversos tipos, siendo las más comunes en la etapa adolescente la denominada violencia relacional, en la que un individuo o grupo de ellos se esfuerza para apartar del grupo a un compañero o compañera. La importancia de estas conductas no radica en la propia acción de agredir, sino en las repercusiones que esta conlleva tanto para la víctima como para el agresor (Aron, Milicic y Armijo, 2012; Wanzinack, 2016).

Éste problema ha deparado un incremento en el interés por la problemática en la comunidad investigadora, encontrando multitud de estudios a nivel nacional, y autonómico, de esta forma tenemos el de Batanero (2015) en Sevilla, Carmona-Torres, Cangas, Langer, Aguilar-Parra y Gallego (2015), en Almería, Ortega, Justicia y Rueda (2002), Vega-Duette (2013) en Jaén, Durán (2003), Vilches (2015) o Pérez-Cortés (2016) en Granada, Ramírez y Justicia (2006) o García y Orellana (2008), en Cádiz, Jiménez (2007) en Huelva, o Carrasco, Alarcón y Trianes (2015) y Del Hoyo (2015) en Málaga, además de estudios en el ámbito autonómico como los de Peralta (2004), Del Rey y Ortega (2005), Ortega-Ruiz, Rey y Casas (2013) o Varela-Garay, Elena Ávila y Martínez (2013).

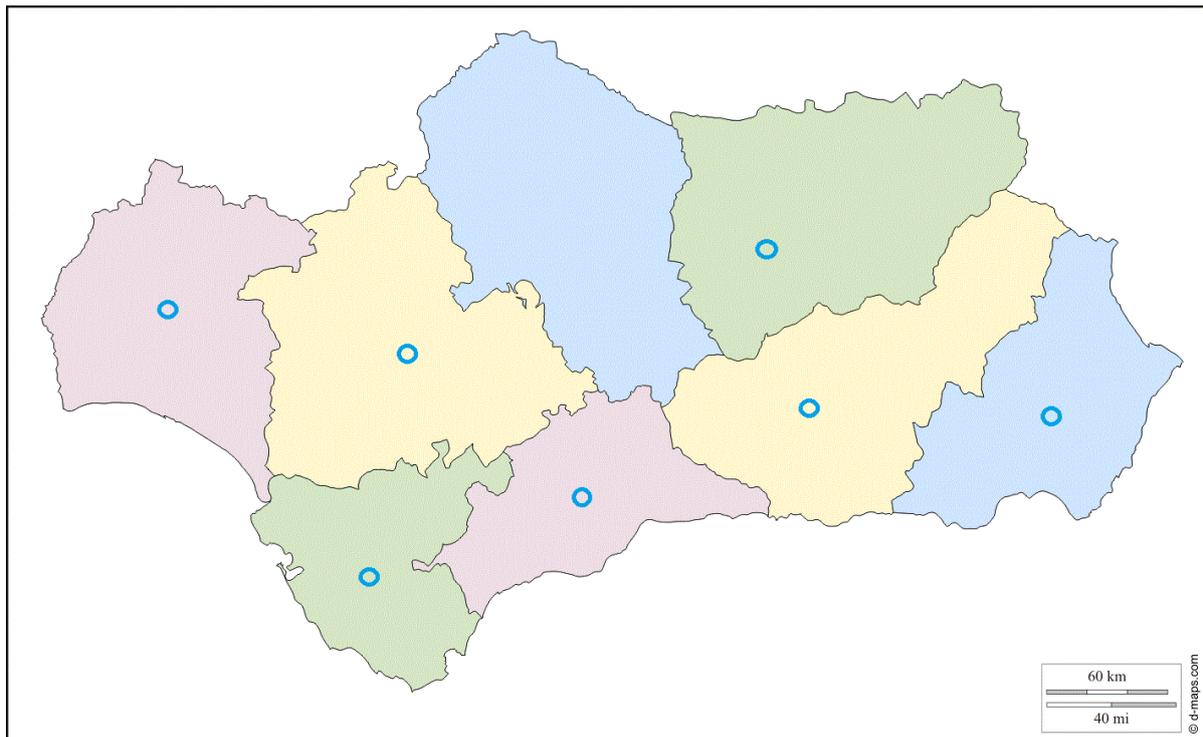


Figura III.3. Distribución de estudios sobre violencia en Andalucía.

También se encuentran estudios por comunidades autónomas, en Asturias (Álvarez-García, Dobarro, Núñez y Rodríguez, 2014), Aragón (Gómez-Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz y San Agustín, 2005), Baleares (Orte, 2003), Canarias (Jiménez et al., 2007), Castilla y León (Avilés y Monjas, 2005), Cataluña (Ponferrada y Carrasco, 2008; Bartrina, 2014), Ceuta (Pareja, 2002), Comunidad Valenciana (Iborra, Rodríguez, Serrano y Martínez, 2011; Albaladejo-Blázquez et al., 2013), La Rioja (Sáenz, Calvo, Fernández y Silvan, 2005), Madrid (Rodríguez, 2005; Martín, Scandroglio, Martínez y López, 2015), Murcia (Méndez y Cerezo, 2010; Ruiz, Gonzalo, Espín y Cantero, 2014), Navarra (Garaigordobil y Oñederra, 2010) o País Vasco (Elzo, García, Laespada y Zulueta, 2003; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Garaigordobil, 2015).



Figura III.4. Distribución de estudios sobre violencia en España.

En España se está desarrollando el II Plan estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA 2013-2016), dirigido a la creación de estrategias que permitan atajar el problema del acoso escolar en el país, dotando de herramientas a los docentes para que sean capaces de detectar el acoso y controlar los factores que puedan erradicar estas conductas.

Los resultados obtenidos en estos estudios, unidos a los realizados en el ámbito internacional, guardan cierta homogeneidad, pudiendo encontrar consenso a la hora de encontrar una definición de la violencia escolar, como la que indicaba Guerra, Álvarez-García, Dobarro, Castro y Vargas (2011), que la definían como *“aquella conducta intencionada mediante la cual se causa un daño a otra persona dentro del centro educativo o durante el transcurso de cualquier actividad externa e interna organizada por este, pudiendo ser ejercida o padecida por cualquier miembro de la comunidad educativa”*.

El bullying se caracteriza porque se acosa a sujetos con rasgos característicos o peculiares, siempre se ataca al diferente; quien lo sufre se suele encontrar en situación de inferioridad; este tipo de violencia es difícil de detectar por los docentes, ya que permanece oculta a ojos de los adultos, aunque es totalmente visible por el alumnado; la violencia no es gratuita,

existe una intencionalidad por parte del agresor, siendo repetitivos los comportamientos abusivos; y en todos los casos se aprecia un abuso de poder que implica que las víctimas suelen ser menos fuertes, más retraídas, etc.

III.2.1.4.1. Roles en el acoso escolar.

Existen diversas clasificaciones sobre los agentes implicados en los actos de violencia escolar, como la de Stephenson y Smith (1987), que diferencia dos tipos de agresores, el normal y el ansioso, dos tipos de víctimas, la normal y la provocativa, y un agente común, el agresor-víctima. Posterior a esta es la clasificación de Sullivan, Cleary, y Sullivan (2005), en la que diferencian tres tipos de agresores (inteligentes, poco inteligentes y acosadores-víctimas) y tres tipos de víctimas (pasiva, provocadora e intimidador-víctima). Pero en la actualidad se ha llegado a un cierto consenso por parte de los investigadores en el que queda claro que existen dos elementos fundamentales en cualquier acto de violencia escolar, la víctima y su agresor, encontrando en algunos casos un tercer elemento como es el espectador, que puede actuar de forma activa o pasiva. A continuación se definen los roles implicados en el Bullying:

- El **agresor**, es el agente que infiere el daño sea físico, psicológico o relacional, normalmente sobre los iguales a los que considera inferiores, sintiendo una cierta superioridad sobre los agredidos (Cerezo, 2008). Suelen ser sujetos desconfiados, que mantienen un estado de alerta, encontrando siempre alguna justificación, por disparatada que parezca, para ejercer la violencia y el medio que conlleva (Álvarez-Cienfuegos y Egea, 2003; Avilés, 2006).

Los agresores por norma general suelen carecer de empatía hacia sus iguales, presentando un rendimiento académico bajo (Pelegrín y Garcés, 2009). El agresor por norma general busca la comprensión y complicidad de sus actos por parte de sus iguales, con el fin de convertir una conducta disruptiva en un acto consentido y apremiado a través del cual consigue un estatus social de superioridad basado en la transgresión de las normas; en ocasiones consigue un aumento de su autoestima amparándose en la complicidad de sus colaboradores y el silencio de sus víctimas (Ortega, 2010).

Sin embargo, en el caso de que las expectativas del agresor no se cumplan, suelen derivar en un aumento de conductas antisociales como el uso de tabaco, alcohol y sustancias estupefacientes (Cerezo y Méndez, 2012), que en multitud de ocasiones terminan en la delincuencia (Farrington, Loeber, Stallings y Trofi, 2011; Renda, Vasallo y Edwards, 2011), pudiendo llegar en los casos más extremos al suicidio (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012). El cumplimiento de dichas expectativas se relaciona con las necesidades básicas que busca satisfacer el agresor, definidas por Rodríguez (2008) como la de protagonismo, la de sentirse superior, de ser diferente y de llenar un vacío emocional.

- La **víctima**, es el agente más perjudicado y que peor lo pasa, sufriendo una influencia negativa tanto por parte de sus iguales como el de una sociedad extremadamente competitiva, en la que los fuertes son los que salen adelante, no consintiendo que una persona se deje someter por otro, tratando a la víctima como un ser inferior y no como lo que es realmente, una víctima que sufre de daños físicos, morales y emocionales (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Las víctimas suelen pasar por un proceso caracterizado por el desasosiego y un retraimiento común en el que se sienten inferiores a los demás, lo que va a afectar a su entorno familiar, social y académico, llevando al sujeto a abandonar sus estudios o incluso aislarse socialmente, por el conflicto y el miedo que suponen los centros educativos para ellos, por ser los lugares en los que sufren el maltrato (Armas, 2007). Del mismo modo que ocurre con los agresores, se produce un deterioro de su autoestima que en ocasiones derivan en conductas antisociales como el consumo de drogas, la delincuencia o el suicidio en última instancia (Farrington et al., 2011, Loser y Bender, 2011).
- Otro agente, calificado como **víctima-agresor**, se refiere generalmente a víctimas de acoso escolar que se convierten en agresores, mientras son víctimas o tras serlo, no siendo excluyentes los roles de víctima y agresor (Austin y Joseph, 1996; Olweus, 1998). Realmente serían víctimas activas, que no responden a la agresión con sumisión, como es el caso de las víctimas pasivas, sino que se vuelven hostiles hacia la sociedad por el miedo inferido por su agresor y se defienden aumentando su agresividad, pasando a ser agresores (Schwartz, 2000; Estévez et al., 2012).

- El último agente que interviene en el acto violento interpreta el rol de **espectador**, encontrando tres tipos: el sujeto que observa la agresión y la consiente, ya sea por miedo al agresor, al grupo de iguales, o por falta de empatía, sin intervenir en la agresión; otro tipo es el espectador que actúa como un agresor encubierto, convirtiéndose en agresor indirecto, estos sujetos apoyan moralmente al agresor temiendo manifestarse en contra de él por la posible pérdida de estatus social o la expulsión del grupo, aunque en muchos casos disfrutan del acto violento y el sufrimiento de la víctima (Avellosa-Caro y Avellosa-Peña, 2003; Sullivan et al., 2005; Armas 2007); el tercer tipo de espectador es el denominado como héroe, no consintiendo la agresión y enfrentándose al agresor de manera directa para evitar dicha situación, suelen tener altos niveles de empatía y no consienten las situaciones injustas (Avellosa-Caro y Avellosa-Peña, 2003).

II.2.1.4.2. Factores que intervienen en el acoso escolar

Existen determinados factores o causas que favorecen la aparición del bullying, de los primeros autores que hablan sobre esta temática nos encontramos a Ekblad (1986) que propuso como factores determinantes: la familia, la escuela, los niveles de popularidad entre iguales y en tiempo dedicado a actividades audiovisuales, pero en la actualidad se utiliza una clasificación más compleja, interviniendo factores personales, familiares, escolares y sociales, los cuales se describen a continuación:

- En los **factores personales** que intervienen en la aparición del maltrato se puede realizar una diferenciación entre factores biológicos y psicológicos, interactuando ambos con el ambiente para que se generen actos violentos (Arranz, 2004), aunque algunos autores insisten en que los verdaderos factores que influyen en el aumento de la agresividad son la personalidad del sujeto, su impulsividad, la desinhibición o el consumo de alcohol y drogas (Anderson y Bushman, 2002; López y López, 2003; Zurita y Álvaro, 2014).

Penado (2012) ha establecido una clasificación de factores personales asociados a la agresión proactiva (dirigida hacia un fin) y reactiva (respuesta a una amenaza):

- Agresividad proactiva:
 - Ausencia de activación o sentimientos de ira.
 - Personalidad psicopática.
 - Visión positiva de la agresividad.
 - Sobreestimación de las consecuencias positivas del comportamiento agresivo.
 - Autoeficacia en la realización de comportamientos agresivos.
 - Consumo de estupefacientes.

- Agresividad reactiva:
 - Baja tolerancia a la frustración.
 - Activación emocional.
 - Sesgos atribucionales hostiles.
 - Impulsividad.
 - Problemas de atención e hiperactividad.
 - Problemas del estado de ánimo.
 - Consumo de estupefacientes.

- Respecto a los **factores familiares**, hay que tener en cuenta que la familia es el primer contexto socializador del sujeto en el que se generan patrones de actuación, y en el caso de ser negativos, depararán en conductas antisociales (Serrano, 2010), como las prácticas de disciplina inconsistente analizadas por Calvo y Ballester (2007) y Loser y Bendel (2011), o el uso del castigo físico propio de una educación excesivamente autoritaria (Serrano y Iborra, 2005; Díaz, 2015). También cobran especial importancia las relaciones fraternales, que supondrán un factor de riesgo o positivo dependiendo del tamaño familiar, así las investigaciones de Piñero (2010) y Piñero, López-Espín, Cerezo, y Torres-Cantero (2012), descubrieron que los sujetos con cuatro o más hermanos suelen sufrir niveles más alto de victimización.

La familia es fundamental en el desarrollo del sujeto, pudiendo proporcionarle un soporte emocional positivo a través de una relación de apego; poniendo límites a las conductas violentas y enseñando que se puede hacer respetar sin usar la violencia; realizando un seguimiento académico del alumno; o intentando controlar el acceso a contenido violento, disponible en los medios audiovisuales.

- Los **factores escolares** entendidos como aquellos elementos que provocan conductas violentas son complejos (Ortega y Mora-Merchán, 2000), ya que se debe por un lado a los sujetos implicados en dichas conductas y por otro lado al propio sistema educativo como generador de violencia, aunque multitud de autores no conciben el sistema educativo como desencadenante de ninguna conducta violenta, sino que es el grupo de iguales (Armas, 2007; Calvo y Ballester, 2007), el que la propicia. Sin embargo, Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, (2006) aclara que la ubicación y las políticas sobre las que se rija el centro van a ser determinantes para el ambiente escolar, influyendo en el número de conductas violentas que se den en el centro; por lo que el colegio o estamento educativo debe tratar la violencia como tal y promover actitudes entre el alumnado que favorezcan las interacciones positivas.

Estudios como los de Estévez et al. (2012), ponen de manifiesto la existencia de una relación directa entre la satisfacción con la vida del adolescente y el clima escolar, datos corroborados por los estudios de Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla y Miras (2007) o López-Castedo, Domínguez y Álvarez (2010).

- Respecto a los **factores sociales**, hay que tener en cuenta que vivimos en una sociedad cada vez más plural, lo que se representa de forma clara en los centros educativos, encontrando alumnos de diferentes culturas, con concepciones diferentes de la amistad, la familia, las relaciones personales y emocionales o los comportamientos sociales, lo que provoca en ocasiones choques culturales que pueden propiciar la aparición de conductas violentas o antisociales si no se gestionan bien estas diferencias (Carballo et al., 2004; Calvo y Ballester, 2007).

En la etapa adolescente el sujeto busca crear su identidad, configurando la imagen que desean proyectar y ajustándola a la sociedad en la que viven (Emler y Reicher, 2005); el reconocimiento social que proporcionan al individuo su grupo de iguales tiene una especial importancia en esta etapa (Buelga, Musitu y Murgui, 2009), repercutiendo en el ánimo, la autoestima y la satisfacción con la vida (Moreno et al., 2009; Buelga, Cava y Musitu, 2012). La mayoría de autores relacionan la insatisfacción con la vida con problemas internos relacionados con una baja autoestima (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Cava, Buelga, Musitu y

Murgui, 2010) y con problemas de agresividad (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008).

III.2.1.4.3. Acoso escolar en la adolescencia

La adolescencia es un periodo fundamental en el desarrollo físico y cognitivo del ser humano como se ha indicado anteriormente, constituyendo una etapa en la que aparecen multitud de defectos y virtudes, generándose un clima de personalidad que perdurará con el paso del tiempo, siendo el momento en el que aparecen conductas violentas y agresivas (Bernedo, Salas, Fuentes, y García-Martín, 2014; Carrascosa et al., 2015; Gázquez-Linares, Pérez-Fuentes, Carrión-Martínez, Luque y Molero, 2015).

En la adolescencia coexisten la violencia física, verbal y social (Shaffer, 2002; Crick et al., 2002; Little et al., 2003; Kuppens et al., 2008), encontrando situaciones de exclusión social, agresiones verbales (burlas o insultos), amenazas, agresiones físicas directas e indirectas, e incluso situaciones extremas de acoso sexual (Landazabal y Ramirez, 2015; Gea, Ruiz y Jiménez, 2016). En los casos en los que existe violencia física, existe un enfrentamiento directo entre la víctima y agresor, ocasionándose un proceso de interacción donde el segundo golpea al primero, mientras que en casos de violencia verbal, el agresor insulta o se burla de la víctima, infligiéndole un daño mediante el uso de un vocabulario ofensivo y amenazador; sin embargo, existe un tipo de violencia más compleja como es la agresión relacional, que busca aislar a la víctima de su grupo de iguales a través de diversas técnicas más complejas que la agresión física o verbal (Estévez et al., 2008; Roman y Taylor, 2013), aunque a veces estas se utilicen como medio para el aislamiento, siendo este tipo de violencia la que genera un daño más permanente en el sujeto (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Cava et al., 2010). En sus estudios Vilches (2015) y Pérez-Cortés (2016) encuentran que este tipo se encuentra incrementado respecto a los otros (Vega-Duette, 2013).

Según la Guía para el profesorado sobre el acoso escolar (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de Canarias, 2009), los principales escenarios donde aparece el acoso son el recreo y los patios, las colas para entrar en clase, los baños y pasillos, el aula cuando el profesor o profesora se ausentan, los cambios de clase, el comedor escolar,

el transporte o la salida del centro educativo, incluyendo el uso de la tecnología para el acoso, como el teléfono móvil, a través de las redes sociales fundamentalmente.

Siguiendo a Vilches (2015), entre los principales signos que podemos encontrar con el fin de detectar a individuos que sufren acoso escolar se encuentran el absentismo escolar, un descenso en el rendimiento académico, dificultad de concentración, sentimientos de culpa, apatía, irritabilidad, ansiedad, nerviosismo, pesimismo o aislamiento, entre otros.

Debido al aumento de la sensibilidad social hacia el acoso escolar, se han realizado multitud de estudios que analizan las estrategias de afrontamiento y emociones (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi y Mesurado, 2012; Garaigordobil, Aliri, Martínez-Valderrey, Maganto, Bermaras y Jaureguizar, 2013), investigaciones sobre el tipo de agresividad predominante (Chahín-Pinzón, Lorenzo-Seva y Vigil-Colet, 2011; Ramírez, 2015), estudios sobre cómo afecta el clima escolar (Aron et al., 2012; Carrasco et al., 2015; Barón et al., 2016), o investigaciones centradas en la creación de programas que buscan prevenir la aparición de conductas violentas en las instituciones educativas (Landazabal y Ramirez, 2015; Saavedra et al., 2015; Shephard et al., 2015; Pérez-Carbonell, Ramos-Santana y Serrano, 2016).

En el Plan Estratégico Nacional (2013) se indica la importancia de la adquisición de valores, siendo las clases de Educación Física y al ámbito deportivo, los contextos ideales para su desarrollo (Rivera, Ferrera, Pot y Hernández, 2015), ya que la práctica de actividad física conlleva un aumento del rendimiento escolar, del autoconcepto y la autoestima; además de resultar una estrategia de control de impulsos. Vidal y Mota (2008) señalan la importancia del deporte como elemento socializador, tanto en la infancia, como en la adolescencia y adultez, siendo en la etapa adolescente en la que más deporte se practica. Estudios como los de Pelegrín (2004), Chahín-Pinzon y Libia (2011) y Zurita et al. (2015) analizan la relación existente entre la práctica de actividad física y los niveles de agresividad de los adolescentes, observando beneficios relacionados con el control de impulsos, que conllevan un descenso de la agresividad. Por estos motivos, se entiende que la actividad física y el deporte puede constituir un elemento clave para afrontar actitudes agresivas o mediar en conflictos (Pelegrín, 2002).

III.3. FACTORES PSICOSOCIALES

En los apartados anteriores se han conceptualizado los comportamientos anómalos y la fase donde centramos nuestro documento, ahora en este apartado se abordan los conceptos como son la motivación, el autoconcepto y el consumo de sustancias nocivas como alcohol y tabaco en la adolescencia, por representar esta etapa un momento crítico en el que se suele producir el inicio en su consumo, estando la motivación y el autoconcepto del sujeto íntimamente relacionados con el desempeño de estas conductas dañinas.

III.3.1. LA MOTIVACIÓN

El primero de los factores psicosociales analizado en este apartado de la tesis doctoral es la motivación, una de las variables psicológicas más estudiadas en las últimas décadas debido al papel fundamental que tiene para explicar los comportamientos humanos en diferentes contextos.

Por lo que se realizará una breve aproximación conceptual del término para profundizar en las principales teorías motivacionales utilizadas en el contexto de la actividad física y el deporte.

III.3.1.1. Aproximación al concepto de Motivación

El término motivación tiene su origen en el latín, concretamente proviene del verbo “*movere*”, que significa “moverse” o “ponerse en movimiento”, entendido como la causa de la realización de una determinada tarea o conducta.

La motivación es uno de los factores psicológicos más influyentes en torno a la explicación de los comportamientos humanos, ya que el sujeto se comportará en base a sus motivaciones, realizando o no determinadas conductas o actividades (Gutiérrez y López, 2012).

Existen multitud de definiciones de este concepto, abordado desde diversas perspectivas teóricas de la psicología. Las **teorías mecanicistas** que consideran al sujeto como un ser

pasivo que obedece a las influencias del entorno, entienden que el individuo encuentra motivación en las exigencias del entorno.

Por su parte, las **teorías conductistas** interpretan la motivación en base a los estímulos externos y el reforzamiento, entendiendo que se puede motivar al individuo mediante recompensas o castigos (feedback).

La **teoría humanista** presta especial atención a la necesidad de libertad del individuo, su autoestima, capacidad de elección, autodeterminación y sentimiento de competencia, buscando como objetivo último la autorrealización personal. Y las **teorías cognitivas** se basan en el principio fundamental de la búsqueda del significado de la actividad, cuyo objetivo final es la satisfacción personal; estas teorías plantean que las personas se guían por las metas que establecen, sus representaciones internas, creencias y expectativas (Díaz y Hernández, 2007).

Al hilo de esto, Roberts (1992) señala que la motivación es una manifestación de los procesos de pensamiento y cogniciones inmersos en contextos sociales dinámicos, entendiendo que la acción motivacional y la ejecución de la tarea están regidos por dichos procesos.

Como se muestra en los sucesivos apartados, al presentar la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro, la motivación abarca factores cognitivos, personales y sociales que interactúan entre ellos.

Existe gran controversia en cuanto a las definiciones de motivación, por lo que en la siguiente tabla se han recopilado las definiciones de mayor impacto sobre dicho concepto desde mediados del siglo XX.

Tras la revisión del término motivación se comprueba que su concepción ha ido cambiando a lo largo del tiempo, sin encontrar unanimidad.

Tabla III.8. Definiciones de motivación según diversos autores.

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN DE MOTIVACIÓN
Murphy (1947)	“La motivación es el nombre general que se da a los actos de un organismo que estén, en parte, determinados por su propia naturaleza o por su estructura interna”.
Maier (1949)	“La motivación es el proceso que determina la expresión de la conducta e influye en su futura expresión por medio de consecuencias que la propia conducta ocasiona”.
Maslow (1954)	“La motivación es persistente, nunca termina, fluctúa y es compleja, y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación organismo”
Atkinson (1958)	“El término motivación subraya la fuerza final de la tendencia de la acción que la persona experimenta como un “Yo quiero”. El propósito particular del estado de motivación momentáneo se define por su situación.”.
Littman (1958)	“Se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe por qué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza”.
Brown (1961)	“Considera una variante motivacional específica: 1) Sí tiende a facilitar o a vigorizar varias respuestas diferentes; 2) Sí, a continuación de una nueva respuesta su terminación o su retiro hace que se prenda dicha respuesta; 3) Sí un aumento súbito en la fuerza variable hacen que se abandonen las respuestas, 4) Sí sus efectos sobre la conducta no pueden atribuirse a otros procesos, como el aprendizaje, la sensación, las capacidades innatas y las circunstancias”.
Young (1961)	“La motivación es el proceso para despertar la acción, sostener la actividad en proceso y regular el patrón de actividad”.
Nuttin (1961)	“La motivación aparece en el ser humano a partir de sus relaciones, es decir, se trata de una facultad que surge del acercamiento que tenemos con otros individuos”.
Krench (1962)	“Es el impulso a actuar que puede provenir del ambiente (estimulo externo) o puede ser generado por los procesos mentales internos del individuo. En este último aspecto la motivación se asocia con el sistema de cognición del individuo, la cognición es aquello que las personas conocen de sí mismas y del ambiente que los rodea; el sistema cognitivo de cada persona implica a sus valores personales, que están influidos por su ambiente físico y social, por su estructura fisiológica, por sus necesidades y sus experiencias”.
Cofer y Appley (1975)	“La motivación se refiere a la existencia de una secuencia de fases organizadas, a su dirección y contenido, y a la persistencia o estabilidad de la acción”.
Bueno (1993)	“Una fuerza interna que induce a los seres humanos a comportarse de diversas maneras, y es una parte importante en el estudio de la individualidad humana”.
Bedoya (2000)	“Es la fuerza interior que dinamiza al individuo en dirección a una meta y unos resultados específicos, que se origina en una necesidad, carencia o alteración del bienestar, involucrando pensamientos, sentimientos y acciones en un mismo momento y en una sola dirección”.
Pintrich y Schunk (2006)	“El proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene”.
Boza y Toscano (2012)	“Un proceso que implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida”.
RAE (2015)	“Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”

Aunque la mayoría de definiciones consideran la motivación como un proceso destinado a la consecución de objetivos, en el que influyen diversos factores; la mayoría de definiciones se relacionan con las necesidades, hay que destacar la teoría de las necesidades de Maslow (1943), que basó sus investigaciones sobre la motivación humana en la idea de que los seres humanos tenemos unas necesidades básicas como organismos vivos que somos, estableciendo una clasificación en cinco niveles.

- **Necesidades fisiológicas:** Este nivel se corresponde con las necesidades relativas a la supervivencia del individuo y la especie (hambre, descanso, reproducción, etc).
- **Necesidades de seguridad:** También relacionadas con la supervivencia del individuo, con la seguridad, protección ante los peligros, búsqueda de estabilidad o huida ante el peligro.
- **Necesidades sociales:** Son aquellas relacionadas con la vida en sociedad, la necesidad de relacionarnos con los demás, incluyendo sentimientos de amistad, amor, afecto y participación en el grupo.
- **Necesidades de estima:** Estas necesidades se relacionan con la autoestima personal, buscando sentimientos de auto-aprecio, reconocimiento, prestigio, poder, etc.
- **Necesidades de autorealización:** Cuando las necesidades de los niveles inferiores se han cubierto en el individuo, nace el deseo de conseguir su autorealización, desarrollando todo su potencial y su talento.

Las necesidades están jerarquizadas en función de su orden de importancia, de esta manera una superior únicamente se manifestará cuando las inferiores estén cubiertas. Éstas son las más apremiantes, referidas a la supervivencia del individuo, mientras que las necesidades de los niveles más elevados son menos apremiantes, quedando en un segundo plano por la dificultad de cubrir los niveles inferiores. En la siguiente figura (III.5) se muestra la jerarquización:

Tras esta revisión de conceptos y la explicación de las necesidades que da Maslow (1943), podemos concretar que la motivación es el sentimiento que mueve a los seres humanos hacia objetivos concretos, buscando satisfacer una serie de necesidades innatas a los seres humanos.



Figura III.5. Pirámide de las necesidades de Maslow.

Los estudios relacionados con la motivación son numerosos y van en aumento; se introdujeron los parámetros “motivación” tanto en español como en inglés “motivation”, en la base de datos Web of Science acotando la búsqueda a la categoría de ciencias sociales para evitar todas las investigaciones relacionadas con la ciencias naturales, como física, matemáticas o medicina, y como se puede constatar a continuación se estableció un aumento en el número de investigaciones tanto en inglés como en castellano desde el año 2006 cómo se observa en la siguiente tabla:

Tabla III.9. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre motivación.

Rango Búsqueda	Motivación	Motivation	Total
Hasta 2000	26 Artículos	45.164 Artículos	45.190 Artículos
2001-2005	32 Artículos	23.007 Artículos	23.039 Artículos
2006-2010	196 Artículos	41.785 Artículos	41.981 Artículos
Desde 2011	371 Artículos	48.433 Artículos	48804 Artículos
Total	625 Artículos	158.389 Artículos	159.014 Artículos

La búsqueda se acotó utilizando parámetros “clima motivacional” tanto en español como en inglés “motivational climate”, en la misma base de datos Web of Science, pudiendo apreciar una disminución considerable de investigaciones con respecto a las encontradas en la búsqueda del término “motivación”. En castellano únicamente se encontraron 27

investigaciones, de las cuales 23 se habían publicado desde el año 2011, mientras que en inglés hay 997 estudios, aumentando desde el año 2011 de forma considerable cómo se observa en la siguiente tabla:

Tabla III.10. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre clima motivacional.

Rango Búsqueda	Clima motivacional	Motivational climate	Total
Hasta 2000	0 Artículos	105 Artículos	105 Artículos
2001-2005	0 Artículos	136 Artículos	136 Artículos
2006-2010	4 Artículos	278 Artículos	282 Artículos
Desde 2011	23 Artículos	478 Artículos	501 Artículos
Total	27 Artículos	997 Artículos	1.024 Artículos

III.3.1.2. Motivación en la actividad física y el deporte

La motivación es un factor clave que influye de forma directa sobre los comportamientos humanos, modificando su intensidad, dirección y comportamiento (Jiménez, 2007; Zarauz y Ruíz-Juan, 2016); considerada como un fenómeno que integra aspectos biológicos, emocionales, cognitivos y sociales que se interrelacionan entre sí, influyendo sobre el resultado final (conducta observable) como indican Escartí y Cervelló (1994) o González, Edgardo y Morales (2015). Según Reeve (1996) las fuentes de motivación primaria que inician y modifican el comportamiento humano son: las necesidades, cogniciones y emociones.

La importancia de la motivación en la vida diaria de las personas radica en su influencia para realizar o no determinadas conductas, proporcionando una base teórica para comprender el comportamiento humano (Allen, 2003). En el caso de la actividad física y el deporte, servirá para comprender multitud de factores psicológicos y conductuales relacionados con su práctica (Murcia y Gimeno, 2010).

El estudio de la motivación ha pasado de basarse en una perspectiva más mecanicista en la que se concibe al sujeto como un ser pasivo dependiente de las exigencias e influencias del entorno, a las teorías cognitivas que consideran al individuo como un agente activo que iniciará la acción analizando el contexto de ejecución, tras una interpretación más o menos exhaustiva de la situación. Las investigaciones sobre motivación se centran fundamentalmente la energización y dirección de los comportamientos en relación con los

factores ambientales y personales que ejercen una gran influencia sobre las conductas, representando los dos primeros (energización y dirección) las dos dimensiones de la motivación que explican por qué los seres humanos invertimos energía y tiempo en la realización de una actividad determinada, orientándonos hacia unos objetivos determinados que dependerán de la finalidad que se busque (Jiménez, 2007; Fernández, 2015; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2015).

Debido a la importancia de este concepto para explicar comportamientos humanos, multitud de investigaciones han estudiado la motivación en el contexto de la actividad física y el deporte (Moreno-Murcia, Sicilia, Sáenz-López, González-Cutre, Almagro y Conde, 2014; Olivares, Cossio-Bolaños, Gomez-Campos, Almonacid-Fierro y Garcia-Rubio, 2015; Galvez, Espinoza, Veliz, Flores y Maureira, 2015), y la mayoría de ellas lo han hecho desde la perspectiva de la teoría de las metas de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980) y la teoría de las metas de logro (Nichols (1989). Por lo que en el siguiente apartado se expondrán estas teorías motivacionales utilizadas en el ámbito de la actividad física y el deporte.

III.3.1.2.1. Teoría de la autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1980, 1985, 1991) analiza el grado en que las conductas humanas son voluntarias o autodeterminadas (Carratalá, 2004). En la actualidad, Deci y Ryan (2012) definen su teoría como un constructo empírico para explicar la motivación y la personalidad de los seres humanos en contextos sociales, distinguiendo entre la motivación autodeterminada (autónoma) y la no autodeterminada (controlada). Esta teoría se ha utilizado para explicar la motivación humana en diversos contextos, tanto laborales, como educativos, psicoterapéuticos, etc, aplicándose en las dos últimas décadas al ámbito de la actividad física y el deporte (Deci y Ryan, 2008).

La teoría de la autodeterminación es un constructo que se basa en cinco teorías que combinan el organismo, el concepto de las necesidades básicas y la teoría dialéctica (Almagro, 2012). A continuación se enumeran de forma resumida estas cinco micro-teorías:



Figura III.6. Teorías que componen la Teoría de la Autodeterminación (Almagro, 2012).

- **Teoría de la evaluación cognitiva.** Esta teoría se centra en explicar la influencia de los factores externos (contextuales) en la motivación intrínseca (actividades interesantes, desafiantes o novedosas que no requieren recompensas externas), la cuál se promueve mediante la autonomía y los sentimientos de competencia (Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2012). Esta teoría señala que los contextos sociales influyen sobre la motivación intrínseca, mediante el apoyo o fracaso de las necesidades psicológicas básicas como son la autonomía, el sentimiento de competencia y las relaciones sociales (Ryan y Deci, 2000).

Los factores sociales y contextuales que incrementan la motivación intrínseca según Deci y Ryan (1991) son:

- **El apoyo a la autonomía:** Un contexto que apoya la autonomía personal fomenta la iniciativa y promueve la elección de las tareas minimizando las directrices de realización.
- **La estructuración del contexto:** Debe de estructurarse de forma óptima, marcando unas expectativas claras y reforzando las conductas basadas en el esfuerzo, todo esto contribuirá a un aumento de la motivación intrínseca.

- **La implicación intrapersonal:** Se refiere a las relaciones entre los individuos que desempeñan puestos con autoridad y los individuos con los que interactúa, como en el caso del entrenador y sus deportistas. En este caso la motivación intrínseca aumentará cuando el entrenador dedique tiempo y afecto a sus deportistas.

Por lo que el contexto ideal para fomentar la motivación intrínseca, sería un entorno con una estructuración adecuada en el que se apoye la autonomía personal y existan unas relaciones sociales óptimas (Deci y Ryan, 1991).

- **Teoría de la integración del organismo.** Esta teoría fue introducida por Deci y Ryan (1985) para dar explicación sobre las situaciones que requieren una motivación extrínseca para su realización. Concibe la motivación como un continuo, que se caracteriza por la existencia de diferentes tipos de autodeterminación, encontrando las siguientes de menor a mayor:
 - **Desmotivación:** No existe intención de actuar, por lo que la realización de la actividad será desorganizada, caracterizándose por sentimientos de apatía o frustración (Villamizar, Acosta, Cuadros y Montolla, 2009; Moreno, Conte, Martínez, Alonso, González-Cutre y Cervelló, 2011).
 - **Motivación extrínseca:** Está determinada por recompensas o agentes externos, encontrando cuatro tipos de regulación dentro de este tipo de motivación, que se presentan de menor a mayor autodeterminación:
 - Regulación externa, en este caso la conducta se realiza para evitar un castigo, por la existencia de recompensas o para satisfacer una demanda externa (Deci y Ryan, 2000).
 - Regulación introyectada, la conducta se realiza con expectativas de auto-aprobación, buscando mejorar el ego o evitando sentimientos de ansiedad (Ryan y Deci, 2000).

- Regulación identificada, la actividad o conducta no se realiza por el placer que conlleva, sino por los beneficios que supone (Ntoumanis, 2001; Moreno y Martínez, 2006).
- Regulación integrada, en este caso la persona sigue sin actuar por el placer que proporciona la realización de la actividad, sino que lo hace porque la conducta está en consonancia con sus necesidades y/o valores (Ryan y Deci, 2000).
- **Motivación intrínseca:** Esta motivación se caracteriza por que no existe una recompensa externa, realizando la conducta por la curiosidad, el placer o la necesidad de explorar el entorno; la realización de la actividad constituye el objetivo en sí mismo (Moreno y Martínez, 2006).
- **Teoría de las orientaciones de causalidad.** Esta teoría se basa en el análisis de las diferencias individuales de los seres humanos y su tendencia hacia los comportamientos autodeterminados (González-Cutre, 2008). Deci y Ryan (2000) señalan la existencia de tres orientaciones causales que son representativas de las tendencias hacia la motivación intrínseca y extrínseca, siendo:
 - **Orientación a la autonomía:** Se basa en la regulación de los comportamientos, adaptándolos a los intereses y valores personales.
 - **Orientación al control:** Los comportamientos se rigen por las directrices sociales o personales.
 - **Orientación impersonal:** En este tipo de orientación, el individuo actúa de forma no intencionada, mostrando ineficacia en la realización de la conducta.
- **Teoría de las necesidades básicas.** Esta teoría añade el concepto de necesidades psicológicas básicas y su relación con el bienestar personal. Las necesidades son definidas por Deci y Ryan (2000) como “*nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar*”. Deci y Ryan (1991) indican que existen tres necesidades psicológicas básicas, innatas

a la persona y universales, que son fundamentales para el bienestar del ser humano, las cuales son:

- **Competencia:** Necesidad del individuo de controlar el resultado y sentirse eficaz.
 - **Autonomía:** Se caracteriza por la necesidad del sujeto de sentirse el agente principal, teniendo capacidad de decisión.
 - **Relación con los demás:** La necesidad de crear y mantener relaciones sociales óptimas es lo que lo caracteriza, encontrarse satisfecho con sus relaciones sociales.
- **Teoría de los contenidos de metas.** La teoría más reciente de las cinco que componen la teoría de la autodeterminación surge por la necesidad de concretar las diferencias existentes entre las metas extrínsecas e intrínsecas y comprobar las repercusiones de estas sobre la motivación o el bienestar personal (Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006).

Las metas intrínsecas se relacionan de forma positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mientras que las extrínsecas se relacionan de forma negativa con estas necesidades (Maltby y Day, 2001).

Basándose en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1980), el científico Vallerand (2001) creó el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca, el cual establece tres niveles jerárquicos interrelacionados que pueden influir en la motivación global, situacional y contextual, como se puede apreciar en la siguiente figura.

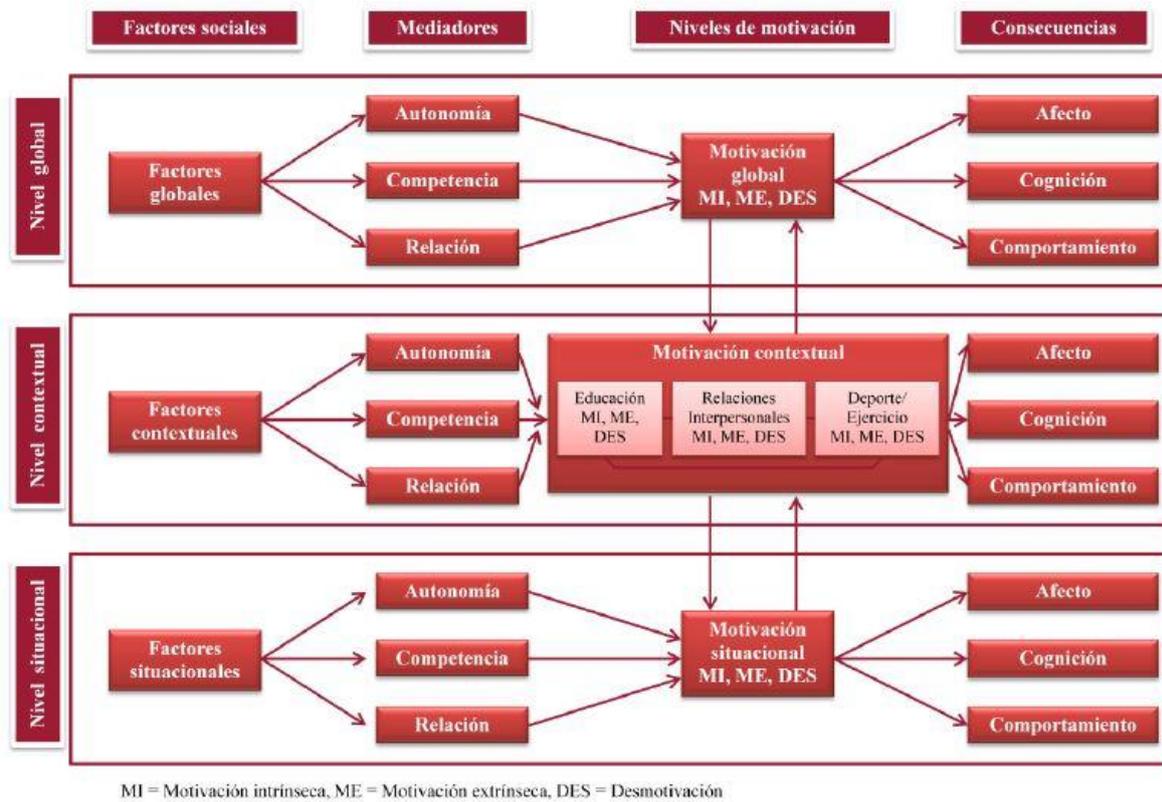


Figura III.7. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 2001). Extraído de Almagro (2012).

Según González-Cutre, Martínez, Gómez y Moreno (2010), esta teoría relaciona diferentes constructos mediante una serie de postulados que se exponen en la siguiente tabla.

Tabla III.11. Postulados y Corolarios del Modelo Jerárquico de la motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 2001).

Postulados y Corolarios del Modelo Jerárquico de la motivación Intrínseca y Extrínseca	
Postulado 1	Para el análisis motivacional se debe considerar los tres tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y desmotivación.
Postulado 2	Existen tres niveles de motivación: global, contextual y situacional.
Postulado 3	La motivación se encuentra influenciada por diversos factores sociales, y cada nivel puede influir en los niveles inferiores.
Postulado 4	La motivación de un nivel inferior puede influir en los niveles superiores.
Postulado 5	La motivación conlleva una serie de consecuencias, que en el caso de ser positivas disminuyen desde la motivación intrínseca hasta la desmotivación. Las consecuencias motivacionales se dan en los tres niveles.

Según el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca, en el ámbito deportivo, el comportamiento de un entrenador que fomente la autonomía del deportista, disponga de una estructura y optimización correctas, influirá de forma positiva sobre las necesidades psicológicas básicas del deportista, fomentando la motivación intrínseca (Mageau y Vallerand, 2003).

III.3.1.2.2. Teoría de las Metas de Logro

La Teoría de las Metas de Logro de Nicholls (1989) surgió de diversas investigaciones realizadas durante la década de los ochenta en el contexto educativo (Dweck y Elliot, 1983; Nicholls, 1984; Ames, 1987; Ames y Archer, 1988; Dweck y Leggett, 1988). Esta teoría junto con la de la autodeterminación de Deci y Ryan (1980) ha supuesto un marco teórico estable que permite comprender los fenómenos, procesos y factores motivacionales que se dan en los contextos deportivos (Ames, 1992; Spray, 2000).

La teoría de las Metas de Logro se basa en la idea de que los seres humanos son organismos intencionales, que actúan de forma racional dirigiéndose hacia unos objetivos determinados (Nicholls, 1984). Este autor señala que las metas personales se consiguen mediante el esfuerzo personal con la finalidad última de demostrar competencia.

Ante esta situación Almagro (2012), basándose en el estudio de Weiss y Chaumeton (1992), resume en su tesis doctoral los elementos clave de la teoría de las metas de logro en el contexto de la actividad física y el deporte, los cuales son:

- **Concepto de capacidad o competencia.** La meta fundamental de cualquier individuo en contextos de logro reside en la demostración de competencia. Según Nicholls (1984), los sujetos pueden adquirir dos tipos de orientaciones para demostrar competencia, influidas por los factores sociales:
 - **Orientación a la tarea o a la maestría:** El éxito radica en el progreso personal y el dominio de la tarea.
 - **Orientación al ego o al rendimiento:** La consecución del éxito se basa en la demostración de la capacidad y la superación de los rivales.
- **Constructo multidimensional.** Esta teoría considera la motivación de logro como un constructo multidimensional en el que diversos factores personales, contextuales, sociales y de desarrollo influyen sobre la motivación.

- **Las metas como determinantes de la conducta.** Los individuos definen el éxito y/o el fracaso en función de sus metas personales e individuales, considerando las metas como las representaciones mentales que las personas crean sobre los diversos objetivos propuestos en situaciones de logro, siendo asumidos con el fin de gobernar el comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes contextos, como son los deportivos, académicos o laborales (Martínez, Alonso, González-Cutre, Parra y Moreno, 2010).

Tras la revisión de los elementos principales de la teoría de las metas de logro, se podría concluir diciendo que las personas en contextos de logro relacionados con la actividad física y deporte, van a presentar una implicación hacia la tarea o hacia el ego en función de su propia concepción de capacidad o competencia (Almagro, 2012). La implicación del individuo estará determinada por factores disposicionales u orientaciones motivacionales y por factores ambientales o climas motivacionales (Correa, 2016).

III.3.1.2.2.1. Orientación motivacional

La teoría de las metas de logro concibe dos tipos de orientación de meta, la orientación a la tarea o a la maestría, que define la competencia en base a criterios autoreferenciados (comparación con uno mismo), y la orientación al ego o al rendimiento, la cual define la competencia mediante criterios de comparación externa (comparación con los demás) (Nicholls, 1989).

Durante los primeros años desde la creación y consolidación de esta teoría, se tenía la idea de que las orientaciones de meta eran excluyentes, encontrando que el individuo podía orientarse hacia la tarea, o hacia el ego, en la actualidad se ha comprobado tras diversas investigaciones que un mismo sujeto puede orientarse hacia la tarea o hacia el ego dependiendo del contexto en el que se encuentre (Hodge y Petlichkoff, 2000; Wang, Chatzisarantis, Spray y Biddle, 2002). Al hilo de esto, Almagro (2012) propone un ejemplo dentro del contexto deportivo, en el que un individuo puede orientarse hacia la tarea durante los entrenamientos, mientras que en las competiciones se orienta más hacia el ego.

Tras este modelo dicotómico, Elliot y McGregor (2001) desarrollaron el modelo de metas de logro 2x2, en el que se encuentran cuatro tipos de orientación, subdividiendo las

orientaciones a la tarea y al ego, en evitación y maestría, por lo que en este modelo pueden darse las siguientes posibilidades:

- Meta de aproximación-maestría: Representa la orientación a la tarea original.
- Meta de evitación-maestría: Caracterizada por la evitación del aprendizaje y la mejora.
- Meta de aproximación-rendimiento: Representa la orientación al ego tradicional.
- Meta de evitación-rendimiento: Consiste en evitar hacerlo peor que el resto.

Las metas de evitación se identifican con patrones de respuesta menos adaptativos, mientras que las metas de aproximación lo hacen con mejores resultados y procesos de logro más adaptativos (Almagro, 2012).

III.3.1.2.2.2. Clima motivacional

Para adentrarnos en este concepto se siguen las apreciaciones de Ames (1992), el cual definió el clima motivacional como un conjunto de señales, tanto implícitas como explícitas percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen los criterios de éxito o fracaso. El clima motivacional corresponde a los factores situacionales y es generado por padres, docentes, entrenadores, compañeros, amigos, etc, dependiendo del contexto en el que se encuentre el individuo, promoviendo dos tipos de ambientes en función del criterio de éxito que se establezca: clima motivacional orientado hacia la tarea o hacia la maestría, y clima motivacional orientado hacia el ego o hacia el rendimiento (Ames, 1992; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2014; Castuera, Navarrete, Román y Rabaz, 2015).

En el contexto deportivo, siguiendo el ejemplo propuesto por Almagro (2012), un entrenador que promueve un clima orientado al ego se suele centrar en el resultado, motivando la comparación entre los compañeros y primando la superación de los demás, mientras que un entrenador que fomente un clima orientado a la tarea, se centrará fundamentalmente en el proceso en sí, primando el esfuerzo y la superación personal.

A rasgos generales, el clima ego se basará en una dirección autoritaria en la que no tengan cabida las decisiones personales y una evaluación de la comparación personal que se centre

únicamente en la victoria y la derrota, propiciando que los deportistas se centren exclusivamente en la demostración de sus habilidades y la superación de los demás, aumentando así sus niveles de ansiedad (Elliff y Huertas, 2015). Sin embargo, el clima tarea se basará en una dirección menos autoritaria que permita al sujeto ser participe en la toma de decisiones y una evaluación y reforzamiento de la superación y el esfuerzo, provocando que los deportistas se centren en esforzarse, superarse y disfrutar con las actividades (Moreno-Murcia et al., 2014).

En la actualidad existen multitud de estudios sobre el clima motivacional realizados en el contexto de la actividad física y el deporte, como los de González-Cutre, Sicilia y Moreno, (2011); Almagro, Sáenz-López y Moreno-Murcia (2012); Martínez, Cervelló y Moreno (2013); Méndez-Giménez et al. (2013); Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruíz y Cervelló (2013) o Moreno-Murcia, et al. (2014), realizados en adolescentes, encontrando que la mayoría de ellos se orientan más hacia la tarea que al ego, lo que promueve un clima motivacional basado en el esfuerzo, la diversión y la superación personal. Estos resultados indican que los adolescentes dan más importancia al proceso que al resultado, basado en el esfuerzo y la mejora personal, además de valorar positivamente el trabajo en equipo.

En cuanto al género, se ha comprobado que aunque se obtengan valores superiores en el clima tarea que en el clima ego, los chicos obtienen puntuaciones superiores en la orientación hacia el ego, mientras que esta situación se invierte en el caso de las chicas, que obtienen mejores resultados en la categoría clima tarea, como se puede comprobar en multitud de estudios que relacionan el clima motivacional con el género (Flórez, Salguero, Molinero y Marquez, 2011; Torregrosa, Ingles, García-Fernández, Gázquez, Días-Herrero y Bermejo, 2011; Carriedo, González y López, 2013; Coterón-López, Franco, Pérez-Tejero y Sampedro, 2013; Cuevas, García-Calvo y Contreras, 2013). Estas diferencias han sido explicadas por factores sociales que influyen de forma determinante sobre las diversas formas de socialización deportiva en varones y féminas, presumiéndose que ellas interpretan el deporte en un contexto cooperativo y de ocio, frente a los chicos, pero los que el aspecto competitivo en el deporte está más asimilado (Vazou, Ntoumanis y Duda, 2006; Moreno-Murcia, Cervelló-Gimeno y González-Cutre, 2008).

En contextos deportivos, estudios como los de Becerra (2015); Espejel, Walle y Tomás (2015); García-Mas, Fuster-Parra, Ponseti, Palou, Olmedilla y Cruz (2015); Marques,

Nonohay, Koller, Gauer y Cruz (2015) o Mora-Ávila (2015) que relacionan el clima motivacional con la ansiedad en los deportistas, señalan que los climas orientados hacia la tarea disminuyen los niveles de ansiedad de los deportistas, mientras que los climas orientados hacia el ego hacen aumentar los niveles de ansiedad de forma significativa.

Estudios realizados en deportistas de diferentes niveles competitivos, como los de Moreno-Murcia et al. (2008); Holgado, Navas, López-Nunes y García-Calvo (2010); Escobar-Molina, Rodríguez-Ruíz, Gutiérrez-García y Franchini (2015); Keun-Suh, Ki-Jun, Jaekoo y Byung (2015) o Mala, Maly, Zahalka, Heller, Hrasky y Vodicka (2015) muestran como en los niveles no competitivos o amateur los deportistas se orientan hacia la tarea y predomina un clima de maestría, mientras que en niveles competitivos como profesional y semi-profesional, los deportistas se orientan más hacia el ego, promoviendo los entrenadores climas orientados hacia el rendimiento (Zarauz-Sancho y Ruiz-Juan, 2013).

III.3.2. AUTOCONCEPTO

Este apartado versará sobre el autoconcepto, realizando una revisión histórica del concepto, las diversas clasificaciones existentes y un análisis de sus dimensiones.

III.3.2.1. Aproximación al término autoconcepto

Durante décadas, el término autoconcepto se ha confundido con autoestima, utilizándose ambos con indiferencia, y existiendo cierta confusión (González y Tourón, 1992). Las diferentes corrientes y enfoques han empleado multitud de términos para definirlo, como: autoimagen, representación de sí mismo, autopercepción o autoestima. En el continente europeo se han decantado por el término autoconcepción, referido a la conciencia de sí mismo y su representación (Castro, 2013), mientras que en América del Norte se ha utilizado insistentemente autoconcepto y autoestima, refiriéndose al cúmulo de características y sentimientos que el sujeto aprecia en el mismo (Fleming y Courtney, 1984; Goñi 2009; De Tejada, 2010). Algunos investigadores han intentado diferenciar ambos conceptos, para ello utilizan el autoconcepto para referirse a elementos cognitivos y descriptivos, mientras que la autoestima se refería a aspectos afectivos (Watkins y Dhawan, 1989; Galarza, 2013).

Realizando una revisión de la evolución del término “autoconcepto”, se aprecia la variedad de definiciones existentes. Durante la década de los setenta, Shavelson, Hubner y Stanton (1976), lo definieron como las *“percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él hace de su propia conducta”* o *“la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos”*. Para Rosemberg (1979) era *“la totalidad de pensamientos y sentimientos que hacen referencia al sí mismo como objeto”*. Por su parte, Wylie (1979) incidía en la importancia de *“las cogniciones y evaluaciones personales”*.

En los ochenta, Greenwald (1980) lo considera *“una organización cognitivo-afectiva”*, mientras que para Epstein (1981) es un *“conjunto de representaciones mentales y conceptos (juicio descriptivo) que el individuo tiene acerca de sí mismo, que engloba sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales”*. Por su parte, Alexander (1989) añade que *“el autoconcepto desarrollado en los seres humanos nos hace únicos como especie y la conciencia de nuestro “yo” ha promovido, tanto la cognición como la organización social de nuestra especie”*.

Ya en la década de los noventa, Arráez (1998), concediendo especial importancia a las experiencias personales define este término como la *“imagen que cada individuo tiene de sí mismo, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan”*. Y, Harter (1999) considera que el término hace referencia a las *“percepciones que el individuo tiene de sí mismo”*, sin concretar de donde provienen dichas percepciones. En el mismo año, García y Musitu (1999) añaden al concepto de Harter, que las percepciones son referidas a la persona como *“ser físico, social y espiritual”*.

En la actualidad, Fariña, García y Vilariño (2010) incluyen las dimensiones del autoconcepto en su definición, considerándolo como el *“conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo, en las dimensiones significativas para él, académica, social, emocional y familiar y que son críticas para la adquisición o protección frente al comportamiento antisocial y delictivo”*, Estevez (2012) añade que el autoconcepto *“incluye una descripción objetiva y/o subjetiva de uno mismo, que tiene una multitud de elementos o atributos”*. Finalmente, González, Leal, Segovia y Arancibia, (2012) agregan

que el autoconcepto no es estático, sino que “*es resultado de un proceso a nivel activo de construcción por parte del sujeto*”.

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

Los estudios relacionados con el autoconcepto son numerosos y van en aumento; se introdujeron los parámetros “autoconcepto” tanto en español como en inglés “self-concept”, en la base de datos Web of Science que engloba base de datos como Journal Citation Report, Medline, Scielo,.... y como se puede constatar a continuación se estableció un aumento en el número de artículos publicados sobre esta temática desde el año 2006 cómo se desprende de los siguientes resultados:

Tabla III.12. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre autoconcepto.

Rango Búsqueda	Auroconcepto	Self-concept	Total
Hasta 2000	4 Artículos	29.716 Artículos	29.720 Artículos
2001-2005	10 Artículos	9.195 Artículos	9.205 Artículos
2006-2010	38 Artículos	14.279 Artículos	14.317 Artículos
Desde 2011	74 Artículos	13.356 Artículos	13.430 Artículos
Total	126 Artículos	66.546 Artículos	66.672 Artículos

Desde el año 2011 se han publicado un total de 13.430 artículos en revistas de impacto, de los que únicamente 74 estaban escritos en castellano, y casi la totalidad de ellos (13.356) estaban en lengua inglesa, la mayoría se encontraban incluidos en la categoría de ciencias sociales.

III.3.2.2. Evolución del autoconcepto

El autoconcepto general suele tender hacia la estabilidad, sin embargo, las dimensiones que lo integran no son igual de estables, existiendo una mayor ductilidad cuando la posición en la jerarquía es menos elevada (Webster y Sobieszet, 1974). Según Álvaro (2015), el autoconcepto general es más consistente y sólido (estable), y las dimensiones que lo componen son más flexibles, estando influenciadas por las experiencias vitales. Aunque el

autoconcepto sea estable, se produce un desarrollo del mismo conforme el individuo aumenta en edad.

Concretamente es en la adolescencia, por ser una fase crítica del desarrollo humano, en la que se configura la personalidad y se moldea el sujeto en los ámbitos cognitivo, físico y social (Moral, Rodríguez y Ovejero, 2010 y Villarreal-González, Sánchez-Sosa y Musitu, 2013; Vilariño, Amado y Alves, 2013). Por este motivo, multitud de autores estudian el autoconcepto en esta etapa, como Standage y Treasure (2002); Standage, Duda y Ntoumanis (2005) y Videra y Reigal (2013).

Diversos autores como Madrazo (2012) o Sosa (2014) sostienen la idea de que el autoconcepto es una creación cognitiva e intentan explicar su desarrollo mediante la evolución cognitiva de la persona, postura que se basa en la teoría de Piaget (Harter, 1993). León (2013) añade a esto que a la par que él, la persona se desarrolla cognitivamente, también lo hace socialmente, aumentando el número de contextos en los que se desenvuelve, por lo que los factores externos también influirán en las autopercepciones del sujeto (Gómez, Pomar, Fernández y Rey, 2011).

Harter (1990) enumeró las etapas del autoconcepto en la infancia aportando las características más relevantes de una de ellas, dividiéndolas en “*Infancia temprana*” (3-4 años), “*Infancia media*” (5-7 años), e “*Infancia tardía*” (8-11 años); y Castro (2013) añade a estas etapas, la “*Adolescencia temprana*”, a partir de los 12 años, en la que la visión que el sujeto tiene de sí mismo comienza a basarse en las relaciones con la familia y el grupo de iguales, predominando el segundo, e integrando a su percepción habilidades como las académicas (Damon y Hart, 1988). Durante esta etapa, los adolescentes crean varios autoconceptos, combinados con los diversos roles (Griffin, Chassin y Young, 1981; Sánchez, 2011; Sosa, 2014).

III.3.2.3. Clasificaciones del autoconcepto

Durante la segunda mitad del siglo XX, los investigadores planteaban el autoconcepto en una única dimensión, teniendo en cuenta aspectos globales (Coopersmith, 1967, citado en García y Musitu en 2001), concibiendo el autoconcepto como un constructo unitario, enmarcado en

una perspectiva unidimensional (Goñi, 2009), denominándolo como autoconcepto general, total o global (Véliz, 2010). Esta concepción del autoconcepto ha ido evolucionando hasta una concepción multidimensional, cambiando la forma de concebirlo (Esnaola et al. 2008), y proporcionándole un carácter pluridimensional (Epstein, 1973; Byrne y Shavelson, 1986; Rodríguez, 2008).

Rodríguez (2008) realiza una revisión de los modelos que manifiestan la relación entre los diversos factores del autoconcepto:

- a) El primero de ellos es el “*modelo multidimensional de factores independientes*”, que representa la evolución del modelo predominante durante las dos primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX, el modelo unidimensional, siendo una versión menos restrictiva que propone la existencia de cierta relación entre los factores del autoconcepto (Marsh y Hattie, 1996; Marsh, 1997).
- b) El segundo modelo, con un mayor apoyo científico que el anterior, es el “*modelo multidimensional de factores correlacionados*”, que incide en la interrelación de todos los factores que conforman el autoconcepto (Marsh, 1997).
- c) El “*modelo multidimensional multifacético*” (Marsh y Hattie, 1996), hace referencia a la faceta, entendida como el contenido de los dominios del autoconcepto, que presenta los niveles físico, social y académico. Tras éste, el “*modelo multidimensional multifacético taxonómico*”, señala que en vez de una, existen dos facetas y cada una tiene dos niveles como mínimo (Marsh y Hattie, 1996).
- d) El “*modelo compensatorio*” de Winne y Marx (1981) defiende la existencia de una faceta general y facetas específicas que se integran en la primera, encontrándose inversamente relacionadas.

Shavelson et al. (1976) plantean el modelo multidimensional de factores jerárquicos, indicando que el autoconcepto está compuesto de varias dimensiones organizadas de forma jerárquica, encontrándose el autoconcepto general en lo más alto de la estructura (García y Musitu, 2001; Goñi, 2009), como se puede apreciar en la siguiente figura, en la que aparece el modelo de Shavelson et al. (1976):

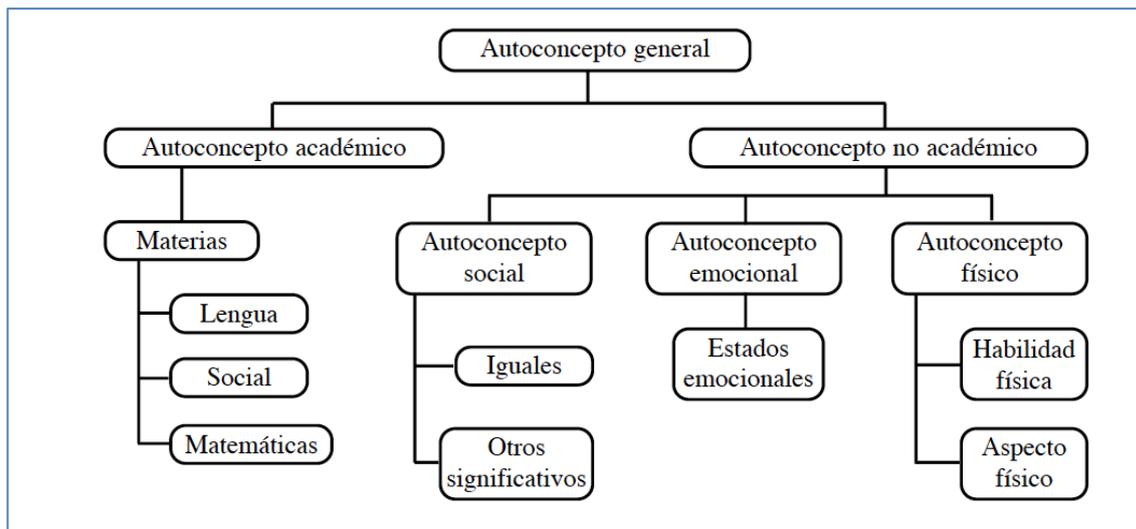


Figura III.8. Modelo de Shavelson et al. (1976)

El modelo de Shavelson et al. (1976) marca la línea que siguen la mayoría de investigadores en la actualidad (Esnaola et al., 2008), entendiendo el autoconcepto general como la suma de percepciones multidimensionales estructuradas jerárquicamente (Ekeland, Heian, Hagen, Abbott y Nordheim, 2008). El autoconcepto se dividiría en académico y no académico (Shavelson et al., 1976; Núñez y González-Pienda, 1994; García y Musitu, 2001), subdividiéndose el no académico a su vez en emocional, social y físico (Hoogeveen, Van Hell y Verhoeven, 2009). Este modelo es en el que se basa la presente investigación, entendiendo que las personas crean una autoevaluación global y diferentes autoevaluaciones específicas (Castro, 2013).

Para la descripción de las dimensiones, en los estudios de García y Musitu (2001) y Esnaola et al. (2008), se establecen las siguientes dimensiones del autoconcepto: física, social, académica, familiar y emocional.

- Respecto a la “dimensión emocional”, esta señala que cada persona tiene una imagen de sí misma en cuanto a ser individual, caracterizada por las decisiones y actuaciones diarias (Esteve, 2005). Fuentes, García, Gracia y Lila (2011), ponen de manifiesto la relación existente entre la inteligencia emocional y las cinco dimensiones del autoconcepto, que se relacionan de forma positiva con los indicadores del ajuste psicosocial y de forma negativa con el desajuste. El autoconcepto emocional se subdivide en cuatro dimensiones, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla III.13. Dimensiones del autoconcepto emocional.

DIMENSIÓN	CARACTERÍSTICAS
Afectivo-emocional	Visión personal basada en las emociones.
Ético-moral	Valoración de honradez de la persona.
Autonomía	Capacidad de decisión.
Autorealización	Visión basada en el logro de objetivos.

- La “dimensión física” la definió Esteve (2005) como la “*representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que esta produce*”. Siendo una representación multidimensional formada por dos grandes áreas, la habilidad física y la apariencia física (Fox, 1988; García y Musitu, 2001; Esteve, 2005; Fernández, Contreras, González y Abellán, 2011). Fox (1988) establece los subdominios de la dimensión física del autoconcepto en: habilidad deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza. Esta dimensión es la que más se relaciona con el autoconcepto global, indicando que la imagen física posee una gran influencia sobre la construcción de la identidad (Padilla, García y Suárez, 2010; Fuentes, 2014; Sánchez-Alcaráz y Gómez, 2014).
- La “dimensión social” se fundamenta en la opinión que los demás tienen sobre la persona, incluyendo la popularidad, el sentimiento de pertenencia a los grupos sociales en los que está inmerso el sujeto, la consideración personal de sus habilidades sociales, entre otras (Esteve, 2005). Véliz y Apodaca (2012) definían la dimensión social del autoconcepto como la “*percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales*”, y Byrne y Shavelson (1986) clasificaron el autoconcepto social en dos dimensiones, la vinculada al contexto educacional, subdividida a su vez en compañeros y docentes; y el relacionado con la familia, subdividido a su vez en padres y hermanos.
- La “dimensión académica” del autoconcepto se refiere a la percepción personal de la consecución de objetivos dentro del centro educativo, siendo la variable predominante el rendimiento académico (Páez, Gutiérrez-Martínez, Fachinelli y Hernández, 2007; Carmona, Sánchez y Bakieva, 2011; Santos y Santos, 2013; Aguilar, Navarro, Rodríguez y Trillo, 2013). Miras (2004) lo definió como la “*representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el*

aprendizaje en un contexto instruccional”. Esta dimensión del autoconcepto cobra una vital importancia en el ámbito educativo, aportando valiosa información sobre el discurrir del alumno (Arancibia y Álvarez 2011; González et al., 2012; González, Mendiri y Arias, 2014)

- Por último, la “dimensión familiar” se basa en la percepción personal de las relaciones familiares, teniendo en cuenta la participación, integración e implicación, es decir, en como discurre la relación con su familia, el sentimiento de pertenencia y apego (Pinilla, Montoya y Dussán, 2012). Álvaro (2015) lo define como “*los sentimientos y pensamientos generados en el individuo, derivados de su participación en el grupo familiar y su forma de relacionarse con el resto de integrantes de la unidad familiar*”. Esta dimensión del autoconcepto se relaciona de forma directa con todas las facetas de la vida, influyendo en todas ellas, entendiendo la familia como “soporte social”, representando el primer grupo de socialización del individuo (Nunes, Marcela, Ferrari y Marín, 2012).

III.3.3. SUSTANCIAS NOCIVAS

Como se ha comentado anteriormente, uno de los principales problemas a nivel mundial es el aumento de las conductas nocivas, que en ocasiones suele conllevar un aumento de los comportamientos dañinos. Este consumo se está viendo acrecentado debido a la actual crisis económica y social que se está viviendo en los países desarrollados y que está afectando a nuestro país de forma severa, por lo que ante la desmotivación de los adolescentes a la hora de insertarse en el mercado laboral, por las dificultades que encuentran, se está produciendo un fenómeno conocido como la generación “*ni-ni*”, jóvenes que ni estudian ni trabajan, en los que se encuentra un descenso severo de la motivación hacia la vida y un aumento de las conductas dañinas (Escobedo, 2015; Málaga, Oré y Tavera, 2015).

Según la OMS (2010), el tabaco y el alcohol representan las sustancias dañinas más extendidas en nuestra sociedad, representando uno de los principales problemas de salud de nuestro país. El Plan Nacional de Drogas elaborado en España en el año 2011 mostraba la alta prevalencia de consumo de estas sustancias, encontrando que el 76,6% de la población ha consumido alcohol alguna vez en su vida, y el 40,2% ha fumado. Estas cifras son más

alarmantes cuando se observan los consumos de dichas sustancias en la etapa adolescente, por ser la etapa de inicio en su consumo, viendo como más de seis de cada diez adolescentes ha probado el alcohol y dos de cada diez han fumado. Las cifras tan altas en el consumo de dichas sustancias se deben en gran parte al consentimiento social que existe hacia ellas, al ser consideradas “*drogas legales*”, que aunque su consumo provoque efectos negativos al igual que las “*drogas ilegales*”, las primeras son consentidas por la sociedad. Los estudios de Kose et al. (2015) y Krahe et al. (2015) indican que dadas las repercusiones negativas que tiene el consumo de alcohol y tabaco en la adolescencia, este representa un grave problema de salud pública.

La adolescencia, como se ha comentado anteriormente, es una etapa en la que no se encuentra configurada la personalidad al completo y en la que se adquieren hábitos y conductas que se repetirán durante la adultez (Ruiz-Juan, De la Cruz, Ruiz-Ruisueño y García, 2008). Además, Carballo et al. (2013) y Villarreal-González et al. (2013), añaden que si durante el desarrollo madurativo del adolescente no se adquieren hábitos saludables en detrimento de las conductas dañinas, se verán afectados los ámbitos cognitivo, físico y social del adolescente. Por estos motivos cobra una importancia vital controlar los factores de riesgo que pueden influir en los jóvenes, como la familia, el grupo de iguales, los docentes, etc (Londoño, 2010; Ruiz-Juan, y Ruiz-Ruisueño, 2011).

Por estos motivos, se podría señalar que la adolescencia representa una etapa crítica para la aparición de los hábitos ya sean saludables (como la práctica de actividad física) o dañinos entre los que encontramos el consumo de tabaco y alcohol (Giró, 2007). Diversas investigaciones han estudiado el consumo de sustancias nocivas en la adolescencia, entre la que encontramos la de Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Musitu y Varela (2010), que inciden en la importancia de entender los factores que motivan el consumo de dichas sustancias, ya que es vital entender por qué durante la adolescencia suelen aflorar dichas conductas, con la finalidad de encaminar a los jóvenes a la adquisición de patrones de vida saludables en detrimento de las conductas dañinas (Ruiz-Juan, et al., 2008), las cuales van a tener repercusiones tanto a nivel psíquico, como físico (Cortés, Espejo, Giménez, Luque, Gómez y Motos, 2011; Maurage, Joassin, Speth, Modave, Philippot y Campanella, 2012; Yañez, Leiva, Gorreto, Estela, Tejera y Torrent, 2013). Aunque los principales daños que produce la ingesta de alcohol y tabaco son de tipo físico y psicológicos, estudios como los de Kose et al. (2015) y Krahe et al. (2015), señalan que estas sustancias pueden tener

repercusiones conductuales que deriven en un aumento de la agresividad y las conductas violentas, o incidencia sobre el rendimiento académico y las relaciones personales, entre otras.

La mayoría de las investigaciones proponen como principal alternativa a las conductas relacionadas con el consumo de alcohol y tabaco, la práctica de actividad física saludable (Cerkez, Culjak, Zenic, Sekulic y Kondric, 2015), ya que se ha encontrado en multitud de estudios una relación inversamente proporcional entre los niveles de práctica de actividad física y el consumo de alcohol y tabaco (Paz-Navarro, Roldán y González, 2009; Reigal, Videra, Parra y Juárez, 2012; González y Portolés, 2014), ya que como se ha comentado en epígrafes anteriores, tiene beneficios a nivel físico, psicológico y social (Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008).

Por estos motivos, se hace necesario desde el ámbito educativo encaminar a los niños y adolescentes hacia la práctica de actividad física, con el fin de crear patrones saludables que se repitan en la adultez y eviten el desarrollo de las conductas dañinas (Krekoukia, Nassis, Psarra, Skenderi, Chrousos y Sidosis, 2007; Williams y Mummery, 2015).

Para el apartado de las sustancias nocivas se ha realizado una búsqueda en la base de datos Web of Science que engloba base de datos como Journal Citation Report, utilizando los parámetros “alcohol y tabaco” tanto en español como en inglés “alcohol and tobacco”, por ser las sustancias nocivas más consumidas. Los resultados muestran como desde el año 2006 se ha incrementado la producción científica relativa a estas sustancias en ambos idiomas, aunque se aprecia unas diferencias enormes respecto a la producción en uno u otro idioma, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla III.14. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre alcohol y tabaco.

Rango Búsqueda	Alcohol y tabaco	Alcohol and tobacco	Total
Hasta 2000	61 Artículos	21.531 Artículos	21.592 Artículos
2001-2005	101 Artículos	9.511 Artículos	9.612 Artículos
2006-2010	228 Artículos	16.129 Artículos	16.357 Artículos
Desde 2011	254 Artículos	17.461 Artículos	17.715 Artículos
Total	644 Artículos	64.632 Artículos	65.276 Artículos

La cantidad de investigaciones relacionadas con el tabaco y el alcohol ponen de manifiesto la importancia de estas sustancias debido a las repercusiones sanitarias que tienen tanto a nivel personal como estatal, encontrando un total de 65.276 estudios relacionados con la temática. En torno al 60% de las investigaciones sobre estas sustancias se ha realizado en los últimos quince años, coincidiendo con el inicio de las investigaciones que mostraban los graves perjuicios que conlleva el consumo de dichas sustancias.

III.3.3.1. Tabaco

El consumo de tabaco supone un factor de riesgo a la hora de padecer enfermedades crónicas, siendo una de las principales causas de muerte de los países desarrollados, de esta manera en España es el factor que desencadena más enfermedades, invalidez e incluso la muerte, produciéndose en el año 2006, unas 53.155 muertes atribuibles al consumo de esta “droga legal” en España, y más de seis millones en el mundo (OMS, 2010).

Aunque los efectos del consumo son devastadores y matan cada año a millones de personas en el mundo, es una sustancia como se comentó en el epígrafe anterior, socialmente aceptada, no considerada como el resto de las “drogas ilegales” (Pérez-Milena, Martínez-Fernández, Redondo-Olmedilla, Nieto, Pulido y Gallardo, 2012). A raíz de esto, Yañez et al. (2013), identifica los factores que influyen sobre el consumo de esta sustancia, clasificándolos en tres categorías:

Tabla III.15. Clasificación de los factores que influyen en el consumo de tabaco (Yañez et al., 2013).

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL CONSUMO DE TABACO	
Factores individuales	Carácter intrínseco, incluyen aspectos cognitivos, emocionales y biológicos.
Factores contextuales	Actitudes y comportamientos de familiares y grupo de iguales, causa gran influencia en el adolescente.
Factores socio-culturales	Aquí entrarían los factores que aportan la visión social de la sustancia, aportándole negatividad (prohibición) o positividad (madurez).

El tabaco además de afectar de forma severa a la salud, se asocia con un descenso del rendimiento académico (O'Loughlin, Karp, Koulis, Paradis y DiFranza, 2009). Además se considera como el paso hacia el consumo de otras drogas como el cannabis o la cocaína (Gómez, Barrueco, Maderuelo, Aparicio y Torrecilla, 2008), produciendo un deterioro de las relaciones con la familia y con el grupo de iguales. Esta sustancia, al igual que el resto de drogas produce adicción tanto física como psicológica, creando patrones conductuales, por

lo que se hace muy preocupante el consumo en la etapa en la que se adquieren patrones de conducta que se repetirán durante la adultez. Por este motivo, las personas con adicción al tabaco suelen necesitar ayuda psicológica o incluso fármacos para poder superar su adicción (Álvaro, 2015).

Por lo comentado acerca de esta sustancia, se hace imprescindible atajar el problema desde el ámbito estatal, educativo y familiar, para así impedir que los adolescentes se inicien en un consumo consentido por la sociedad (Alfaro, Sánchez, Andrade, Pérez y Montes, 2010).

III.3.3.2. Alcohol

El alcohol junto al tabaco representan una de las principales causas de enfermedad y mortalidad, considerado como el tercer factor de riesgo que aumenta la posibilidad de padecer enfermedades y muerte prematura (OMS, 2010). Esta sustancia influye en la aparición de más de sesenta tipos de enfermedades, incluyendo daños sociales, mentales y emocionales, entre los que se incluye un aumento de las conductas violentas (Córdoba et al., 2014). El tabaco junto al alcohol, suponen un enorme gasto para la sanidad pública en España, debido a las enfermedades causadas por el consumo de ambas sustancias.

Según el Ministerio de Salud de España, en el año 2004 hubo 8.391 muertes derivadas del consumo de alcohol, siendo la adolescencia el periodo de inicio en el consumo de esta sustancia, etapa en la que el consumo de alcohol se realiza con un fin socializador (Laespada y Elzo, 2007; Hernández, 2015; Maximiliano-Colqui, Ortega-Ramos, Salas-Mujica y Vaiz-Bonifaz, 2016; Suárez, Del Moral, Musitu y Villarreal, 2013), sintiéndose el adolescente participe de la sociedad y asumiendo un rol adulto, que está marcado en la sociedad por el inicio en el consumo de esta sustancia, totalmente aceptada por la sociedad (Santana, Fernández-Monroy y Galván-Sánchez, 2015).

El consumo de alcohol supone un problema de salud pública primordial, que se está agravando en la adolescencia por el fenómeno “botellón”, en el que los jóvenes se reúnen en la calle los fines de semana para ingerir alcohol antes de entrar a las discotecas, debido al alto precio de las bebidas en estos lugares (Villarreal-González et al., 2010), lo que provoca que los jóvenes ingieran grandes cantidades de alcohol en un tiempo reducido, una práctica

peligrosa, ya que el consumo pasa de ser moderado a intensivo (Choquet, 2010; Sánchez-Queija, Moreno, Rivera y Ramos, 2015; Sellés, Tomás, Costa y Mahía, 2015).

Según Elzo (2010), los jóvenes prueban las bebidas alcohólicas entre los 13 y 14 años, edad en la que aún no tienen el organismo completamente formado y los daños que producen estas bebidas son devastadores en algunos casos. Se ha demostrado que el consumo de alcohol, al igual que el tabaco, pueden tener cierta relación con el inicio en el consumo de drogas ilegales, como son el cannabis, éxtasis o cocaína (Natera, Juárez, Mora y Tiburcio, 2007). Al igual que pasa con las conductas saludables de práctica de actividad física o las conductas dañinas relacionadas con el consumo de tabaco, el consumo de alcohol en la adolescencia puede suponer la creación de patrones de conducta que se repitan en la adultez, y los jóvenes serán en su etapa adulta bebedores habituales (Villarreal-González et al., 2013).

Al igual que ocurre en el caso del tabaco o la práctica de actividad física, la familia tiene un papel primordial, junto al grupo de iguales, en la adquisición de hábitos saludables o dañinos, por lo que la familia debe encargarse de sentar unas bases adecuadas en los jóvenes para reducir el consumo de sustancias nocivas (Ruiz-Juan et al., 2008).

III.4. SEDENTARISMO Y ACTIVIDAD FÍSICA

El desarrollo industrial conlleva innumerables mejoras en la calidad de vida, como un aumento de la esperanza de vida, mayor control de las enfermedades, acceso a diversidad de alimentos y demás ventajas. Pero el modo de vida industrial lleva aparejados una serie de inconvenientes, como un aumento en el consumo calórico y un descenso de la realización de actividad física, al pasar de la realización de trabajos manuales a oficios en los que se pasa la mayor parte del día sentado; además de esto por encontrarnos en la era tecnológica, el tiempo de ocio que antes se solía dedicar en salir a la calle a pasear o practicar deporte, en la actualidad lo pasamos sentados consumiendo tecnología, utilizando la televisión, el teléfono móvil, ordenador o videojuegos (Fuentes-Justicia, 2011). Este estilo de vida sedentario conlleva una serie de riesgos para la salud que está provocando un aumento de patologías cardiovasculares, problemas de diabetes, cáncer, hipertensión y un aumento de los niveles de obesidad en la población, entre otros (OMS, 2010, y Muñoz, Vila, Pedrero, Espino, Gusi, Villa y Gómez, 2014).

Se realizó una búsqueda bibliográfica en la base de datos Web of Science de los términos en español “actividad física” y en inglés “physical activity”. Existe una extensa cantidad de investigaciones, por lo que se ha tenido que acotar la búsqueda en inglés al ámbito de las ciencias sociales, encontrando más de 100.000 artículos sobre la temática, mientras que en castellano únicamente se han encontrado 1.655, produciéndose un aumento considerable en el número de investigaciones desde el año 2006.

Tabla III.16. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre actividad física.

Rango Búsqueda	Actividad física	Physical activity	Total
Hasta 2000	39 Artículos	22.196 Artículos	22.235 Artículos
2001-2005	171 Artículos	16.835 Artículos	17.024 Artículos
2006-2010	473 Artículos	31.265 Artículos	31.738 Artículos
Desde 2011	972 Artículos	40.557 Artículos	41.529 Artículos
Total	1.655 Artículos	110.853 Artículos	112.508 Artículos

Además se introdujeron los parámetros “sedentarismo” tanto en castellano como en inglés “sedentary”, encontrando escasez de artículos en castellano, con un aumento notable desde el año 2006, mientras que en inglés se ha producido un aumento lineal de la producción científica en este ámbito desde el año 2001.

Tabla III.17. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre sedentarismo.

Rango Búsqueda	Sedentarismo	Sedentary	Total
Hasta 2000	3 Artículos	17.863 Artículos	17.866 Artículos
2001-2005	67 Artículos	12.812 Artículos	12.879 Artículos
2006-2010	213 Artículos	22.969 Artículos	23.182 Artículos
Desde 2011	272 Artículos	32.157 Artículos	32.429 Artículos
Total	555 Artículos	85.801 Artículos	86.356 Artículos

III.4.1. SEDENTARISMO

El sedentarismo es considerado una pandemia del S. XXI por la Organización Mundial de la Salud y los sistemas de salud pública de los países desarrollados desde el ámbito de la salud pública, siendo uno de los principales focos de atención de los estamentos sanitarios, por el enorme gasto público que trae aparejado el tratamiento de las enfermedades derivadas de este estilo de vida (Varo, Martínez y Martínez, 2003; Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008; Briceño, Fernández y Céspedes, 2015; Cortés et al., 2016). Además,

dichas patologías son cada vez más frecuentes en la población infantil (Shaya, Flores, Gbarayor, y Wang, 2008). La RAE (2015), define el sedentarismo como “*un modo de vida de poca agitación o movimiento*”, que según la OMS (2010) constituye el cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en todo el mundo, sólo superado por la hipertensión, el consumo de tabaco y el exceso de glucosa en sangre. Por ello los expertos en salud recomiendan como principal herramienta para combatir el sedentarismo, la práctica de actividad física, por los beneficios derivados de su práctica (Crespo-Salgado, Delgado-Martín, Blanco-Iglesias y Aldecoa-Landesa, 2015; Sánchez, Vizuite, Camino y Ortega, 2015).

Junto con la obesidad, que es consecuencia del sedentarismo, éste es uno de los factores que mayor influencia tienen sobre la calidad de vida de las personas de los países desarrollados (Moreno-Murcia, Martínez y Alonso, 2006; De Frutos, 2016), provocando la aparición de patologías y desórdenes tanto en el plano fisiológico, como en el psicológico (Santos, 2005; Alvarado, Sánchez, González, Rodríguez y Bonilla, 2015).

Salazar, Feu, Vizuite y De la Cruz (2013), describen la situación actual de los países del llamado “primer mundo”, resumiendo lo comentado en los párrafos anteriores de forma muy acertada: “*la disponibilidad de alimentos hipercalóricos de elaboración rápida y costes relativamente bajos, junto con una reducción de la ejercitación física y un aumento alarmante del sedentarismo, favorecen que la obesidad sea uno de los principales condicionantes de la salud de nuestra sociedad*”.

La obesidad, es una consecuencia directa del estilo de vida sedentario, que ha aumentado de forma alarmante durante las últimas dos décadas (Maestre-Miquel, Regidor, Cuthill y Martínez, 2015; Santos y Nicodemo, 2015), coincidiendo con un brutal desarrollo tecnológico. Además del sedentarismo, las causas asociadas al aumento de los niveles de obesidad son diversas, incluyendo el entorno social (Kumanyika y Grier, 2006), el nivel socioeconómico (Menifield, Doty y Fletcher, 2008), el tiempo realizando tareas de escritorio y uso de tecnología (Eisenmann, Bartee, Smith, Welk y Fu, 2008; Chacón, Espejo, Cabrera, Castro, López y Zurita, 2015), y factores genéticos (Andreasen y Andersen, 2009; Iranzo-Tatay, Gimeno-Clemente, Livianos-Aldana y Rojo-Moreno, 2015), entre otros. Queda patente la estrecha relación entre el grado de obesidad de la población y la práctica de actividad física (Guerra et al., 2006) y el tipo de alimentación predominante en dicha

sociedad (Bray, Nielsen y Popkin, 2004; Espejo, Cabrera, Castro, López, Zurita y Chacón, 2015).

El sedentarismo es un problema que está afectando en la actualidad a individuos de todas las edades, pero se hace más preocupante sobre todo en los sectores más jóvenes de la población (Ramos, Rivera, Moreno, y Jiménez, 2012), ya que en estas etapas se adquieren hábitos que se repetirán durante la adultez. Siendo la etapa infantil y adolescente en las que la sociedad debe enfocar sus esfuerzos para aumentar la práctica de actividad física y así crear en los jóvenes patrones saludables en busca de una sociedad más activa (Beltrán, Devis y Peiró, 2012).

Existe una alta prevalencia de sobrepeso y obesidad en la población escolar a nivel mundial (Zarocostas, 2011; Taylor, Parento y Schmidt, 2015; Marques, Minderico, Martins, Palmeira, Ekelund y Sardinha, 2016; Lydecker y Grilo, 2016). Y esta prevalencia reforzada por los modos de vida sedentarios predisponen a los jóvenes a que sean obesos durante la adultez (Henao y Serna, 2015; Olza, y Hernández, 2015).

En España los datos son igual de alarmantes, encontrando multitud de estudios que muestran que se está produciendo una reducción sistemática de práctica de actividad física y deportiva en la población, siendo estas cifras muy preocupantes durante la adolescencia (Álvaro, 2015). La Encuesta Europea de Salud en España realizada en el año 2014 indica que el 37% de los jóvenes de 15 a 25 años no realizan ningún tipo de actividad física, estos datos muestran la gravedad del problema al que nos enfrentamos en la actualidad, considerando la mayoría de expertos en salud pública que la promoción de actividad física en los jóvenes es un objetivo prioritario (Díaz y Muñoz, 2013; Alsina, Molina, Díaz y Torres, 2015; López, Sánchez y Delgado-Fernández, 2015).

Los beneficios de la alimentación saludable y la práctica de actividad física son indudables en la prevención y tratamiento de diversas enfermedades crónicas como la obesidad, la hipertensión o la diabetes, entre otras (Pedersen y Saltin, 2006; Álvarez-Barbosa, Pozo-Cruz, Pozo-Cruz, Alfonso-Rosa y Sicardo, 2015); multitud de estudios confirman estos beneficios (Roberts y Barnard, 2005; Alvarado et al., 2015; Sánchez et al., 2015; Seder, Villalonga y Domingo, 2015; Rivera et al., 2015; Práxedes, Sevil, Moreno, del Villar y García-González, 2016), y confieren a la actividad física un papel primordial en el control de la morbilidad y

mortalidad prematura causada por enfermedades crónicas no transmisibles (Del Val y Gómez, 2015). Según la OMS (2010), las enfermedades crónicas no transmisibles representarán en el año 2020 el 75% de las muertes en los países desarrollados.

Dicho aumento de enfermedades crónicas modernas entre las que se encuentra la obesidad, están teniendo repercusiones en la sociedad, que presta especial atención a generar herramientas y estrategias que atajen este grave problema, sobre todo en los sujetos más jóvenes (Álvaro, 2015). Multitud de países están llevando a cabo programas educativos con el fin de prevenir la obesidad y el sedentarismo (Stone, McKenzie, Welk y Booth, 1998; Veugelers y Fitzgerald, 2005; Kain et al., 2005), encontrando que los niños y adolescentes que completan estos programas consiguen reducir su porcentaje de grasa a un bajo coste económico, que reduce el gasto sanitario asociado a la obesidad y el sobrepeso (Wang et al., 2008).

Promover hábitos de vida saludables en los centros educativos es primordial para los países desarrollados, siendo uno de los medios más efectivos para combatir el sedentarismo y la obesidad (Downey y Boughton, 2007), mejorando la composición corporal y reduciendo la aparición de multitud de enfermedades.

Diversos organismos a nivel mundial, entre los que se encuentra la Organización Mundial de la Salud, el Ministerio de Sanidad de Australia, el Center for Disease Control and Prevention de Estados Unidos o el Ministerio de Sanidad del Reino Unido, entre otros (Biddle y Fox, 1998; Cavill, Biddle y Sallis, 2001), señalan que los adolescentes deben de indicar una recomendación de práctica de actividad física de un mínimo de 60 minutos diarios (Abarca-Sos, Zaragoza, Generele y Julian, 2010).

III.4.2. ACTIVIDAD FÍSICA

La OMS (2010) define la actividad física como *“cualquier aquel movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía”*, y previamente Fuentes (1992) definió el deporte como *“el exponente máximo de la actividad formal organizada donde se pone de manifiesto el grado de socialización alcanzado a través de conductas de colaboración y competición”*.

La actividad física se ha asociado tradicionalmente a la práctica de deportes, pero el término actividad física es más amplio, aunque en los centros escolares, uno de los principales contenidos de la asignatura de Educación Física es el deporte (González-Villora y Pastor, 2005). Al hilo de esto, Zurita, Fernández, Cepero, Zagalaz, Valverde y Domínguez (2009) indica que *“hay un consenso por parte de los profesionales de la salud y las autoridades sanitarias de que la actividad física es un factor clave para una buena salud”*.

Según el informe elaborado por la OMS (2013), la inactividad física es el cuarto factor de riesgo de mortalidad en el mundo, encontrándose entre los principales factores de riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, cáncer y diabetes, además de confirmar que la actividad física conlleva importantes beneficios para la salud, contribuyendo al bienestar físico y psicológico del individuo. Además los jóvenes que practican actividad física regular tienen una mayor autoestima, presentan cifras menores de problemas mentales como la depresión, menos riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares y una mayor densidad mineral ósea (Specker y Vukovich, 2007; Torres-Mejía, Pineda y Téllez-Rojo, 2015).

Según Almagro, Dueñas y Tercedor (2014) o Sánchez et al. (2015), la actividad física es fundamental en la prevención y tratamiento de diversos problemas psicológicos y fisiológicos, indicando además que los niños activos que realizan 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa, serán físicamente activos y mantendrán estas conductas saludables durante la adultez (Salazar, Feu, Vizuite y De la Cruz, 2013; Crespo-Salgado et al., 2015). Entre los beneficios psicológicos encontramos una mejora del autoestima, de la imagen corporal, del estado de ánimo, además de un descenso de los niveles de ansiedad y depresión; encontrando mejoras a nivel social y relacional por el componente de relación que conlleva el deporte (González y Portolés, 2014).

Valencia-Peris (2013) identificó los beneficios derivados de la práctica de actividad física regular clasificados en: un descenso de enfermedades cardiovasculares (Celis-Morales et al., 2015; Castro et al., 2016); un descenso en los índices de sobrepeso y obesidad (Janssen et al., 2005; Nowicka y Flodmark, 2007; Currie et al., 2008; Reichert, Menezes, Wells, Dumith y Hallal, 2009; Burke, Vanderloo, Gaston, Pearson y Tucker, 2015; Moreno, Cano, Orellana y Kain, 2015); efecto preventivo ante la diabetes tipo 2 (Kahn, 2003; Viner y Cole, 2005; Aylin, Williams y Bottle, 2005; Guisasola, 2015; Martínez-Gómez, Guallar-Castillón, Mota,

López-García y Rodríguez-Artalejo, 2015; diversos beneficios psicosociales como reducción de los niveles de ansiedad, depresión, estrés y angustia emocional (Strong et al., 2005; Hong, Li, Tse, Liang, Wang, Yu y Griffiths, 2009; Martínez, Velázquez y Castro, 2015).

III.4.2.1. Actividad física en la adolescencia.

El deporte, aunque haya sufrido un descenso de su práctica debido a un modo de vida más sedentario y al aumento del uso de la tecnología, como se ha comentado en los epígrafes anteriores, sigue siendo una actividad de ocio bastante practicada por los niños y adolescentes (Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2009; Izquierdo, Ibáñez, Antón, Cebollero, Cadore y Casa, 2013), representando un medio de socialización primordial que junto a al ámbito escolar, conforman la base de la socialización durante la juventud (Peck, Roeser, Zarrett y Eccles, 2008; Wagnild, 2009; González y Portolés, 2014; Tornero-Quiñones, Sierra-Robles, Carmona y Gago, 2015).

Los beneficios derivados de la práctica de actividad física regular mencionados anteriormente son innegables, siendo un tema de interés prioritario en la investigación desde hace varias décadas (Coe, Teasdale y Wickham, 1992; Whitehead y Corbin, 1997; Drobnic, García, Roig y Gabaldón, 2013; Cordero, et al., 2014; Alvarado et al., 2015), centrándose en las dos últimas décadas las investigaciones en el estudio de su relación con factores psicológicos como la motivación, el interés hacia la práctica deportiva o los beneficios percibidos por los adolescentes, entre otros (Sallis, Prochaska, y Taylor, 2000; Weinberg, Tenenbaum, Mckenzie, Jackson, Anshel, Grove, y Fogarty, 2000; Castillo y Balaguer, 2001; Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002; Escartí, 2002; García-Ferrando y Mestre Sancho, 2002; Arruza, Arribas, Gil De Montes, Romero, y Cecchini, 2008; Castañeda y Campos, 2012; Moreno-Murcia et al., 2014).

La actividad física cuenta con un fuerte componente como transmisor de valores que ayudan a la convivencia en sociedad (Treasure y Roberts, 2001; Biddle y Mutrie, 2001; Collado, 2005; Sáenz, Gutiérrez, Lanchas y Aguado, 2011; Lara 2011; Aguado, Garzarán y Fernández, 2015; Zagalaz, 2015), contribuyendo a disminuir las conductas violentas y comportamientos disruptivos (Boixados, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Gimeno, Sáenz, Gutiérrez, Lacambra, Paris y Ortiz, 2011; Cetina y Moreno 2015). Sin embargo, otras

investigaciones indican que el deporte puede llegar a transmitir contravalores, encontrando elementos agresivos y nocivos, dependiendo del contexto, lo que puede desembocar en situaciones de aumento de agresividad y acoso escolar (Jiménez, 2007; Rodríguez, De Abajo y Márquez, 2004; Alvariñas, Fernández y López, 2009).

El papel socializador de la actividad física queda patente, puesto que al relacionarnos con personas con las mismas aficiones y realizar una actividad de ocio con ellas, se crean relaciones afectivas, constituyendo un medio ideal para hacer amigos (Silveira, 2013). Además el deporte constituye un factor de salud en la adolescencia que va a favorecer ser activo físicamente durante la edad adulta (López et al., 2015). Estudios realizados en España indican que el abandono de la práctica de actividad físico-deportiva se produce en la adolescencia, en torno a los 17 años (Balaguer, Pastor y Moreno, 1999; Rivera et al., 2015).

Por ello, como indican McNamee, Bruecker, Murray y Speich (2007) en su investigación es primordial que los niños y adolescentes practiquen al menos una hora diaria de actividad física a una intensidad moderada o vigorosa. Por ello desde el ámbito educativo debe de ser un objetivo fundamental promocionar la práctica deportiva con el fin de crear hábitos de vida saludables en detrimento de las conductas dañinas asociadas al sedentarismo (Carballo et al, 2013 y Villarreal-González et al., 2013).

Los estamentos encargados de la salud pública a nivel mundial han realizado programas relacionados con la promoción deportiva, como las “*Directrices sobre actividad física para estadounidenses: ser activo, saludable y feliz*”. (Departamento de salud y servicios humanos de los Estados Unidos, 2008), la guía “*Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*” (OMS, 2010) y el manual “*Comenzar activo, Mantenerse activo*”. (Departamento de salud, actividad física, mejora y protección de la salud del Reino Unido, 2011). Hills, King y Armstrong (2007), apunta que estas recomendaciones evolucionan de la mano de la evidencia científica, tendiendo a la evitación de las conductas sedentarias y potenciando la creación de hábitos de práctica de actividad física regular (Stratton y Watson, 2009).

III.5. ORIENTACIÓN

En la actualidad los jóvenes abordan su formación y futura inserción en el mundo laboral sin que previamente se planteen de una forma seria un estudio introspectivo de sus posibilidades, sus características y sus objetivos profesionales y personales (Echeverría, 2010). Ante este hecho, el realizar un proyecto profesional, que permita orientar el futuro laboral de estos jóvenes, puede facilitar la transición de la vida del adolescente a la vida adulto (Arnau, 2013). En respuesta a esta demanda nace la Orientación Educativa y Laboral con el fin de dar respuesta a esta problemática, asesorando al estudiante-trabajador en su proceso de orientación e inserción en el mercado laboral.

Santana-Vega, Feliciano-García y Cruz-González (2010), indican que no tener una correcta orientación laboral y vocacional puede llevar a decisiones poco acertadas de los estudiantes y jóvenes que quieran acceder al mercado laboral, planteando la exigencia de una escuela con un marcado carácter orientador, de forma que le permita conseguir argumentos para una buena elección de su futuro profesional (Cánovas, Sahuquillo, Císcar y Martínez, 2014; Martínez-Martínez y Zurita, 2014)

III.5.1. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO ORIENTACIÓN.

Desde los inicios de la Orientación, los investigadores se han enfrentado a una terminología que abarca multitud de conceptos con relativa similitud, por lo que se hace necesario definir cada término y diferenciarlo del resto (Martínez-Martínez, 2013). Al principio la Orientación era considerada desde el modelo clínico con origen extraescolar, hasta la actualidad, en la que ha pasado a formar parte del propio proceso educativo, integrándose en el currículo e identificándose con la educación.

La evolución del concepto Orientación lleva aparejada una innumerable aparición de términos y definiciones diferentes, caracterizadas por el momento evolutivo en el que aparecieron, por lo que autores como Álvarez-González y Bisquerra (1996) o Mantero (2010), que han realizado un análisis sobre la problemática terminológica a la que se enfrentan los orientadores e investigadores de la temática. Mantero (2010), identifica entre estos problemas el uso de diferentes adjetivos añadidos al concepto Orientación, como

vocacional, profesional, ocupacional, etc; el uso indistinto de términos conceptualmente diferentes para referirse genéricamente a la orientación; y la disparidad de funciones asignadas a los profesionales de la orientación.

Debido a la complejidad del término, estamos obligados a utilizar multitud de fuentes bibliográficas y perspectivas que ayuden a aproximarse al concepto. La orientación se ha identificado como la toma de conciencia de las posibilidades del individuo, sus intereses y características personales. Crites (1974) y Rodríguez-Moreno (1986) definen la orientación como un proceso, programa o asistencia enfocados a todas las etapas de la vida y niveles educativos con la finalidad de resolver problemas o prepararse y adaptarse a una profesión, cuyo fin es la correcta orientación laboral y finalmente la inclusión laboral (Repetto, 1994).

De lo anterior se extrae que la Orientación no es únicamente una guía para que la persona se conozca a sí misma y se identifique en la sociedad, siendo un ciudadano responsable y productivo, sino que esto ha de ocurrir en una sociedad laboral y personal, siendo multitud de docentes y científicos los que han tratado esta temática (Mantero, 2010; Domínguez, Álvarez y Medialdea, 2013; Clares, Cusó y Juárez, 2014; García-Félix, Conejero-Casares y Díez-Ruano, 2014; Santana, 2014; Álvarez y Álvarez, 2015; Cano y Casado, 2015; García, 2015; Gutiérrez, 2015; López, 2015; Prados, Sánchez y Romera, 2015; Terrón-Caro, Gámez e Ibáñez, 2015; Yagüe, 2015).

Para finalizar el apartado se va a analizar el concepto orientación unido a los adjetivos que le acompañan en la disciplina:

El término “***Orientación Escolar***”, muy utilizado en Europa, es considerado por Mora (2000) como “*proceso dirigido a ofrecer ayuda y atención al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios*”, mediante diversidad de métodos, hábitos de estudio y promoción del trabajo. Mientras que Molina (2001) define este concepto como “*un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar en relación a las actividades de aprendizaje.*” Martín-Moreno (1996), pone especial énfasis en enfocar la actividad orientadora hacia una actividad profesional en consonancia con los intereses y aptitudes de los sujetos, ayudado por personal cualificado, preparado tanto técnica, como científicamente.

La “**Orientación Educativa**”, es un concepto de mayor amplitud que el anterior, ya que lo educativo comprende a lo escolar. Este término encuentra su origen en el término americano “**Educational Guidance**”, que nace por la existencia de estrechos vínculos entre enseñanza y orientación; la enseñanza debe de estimular la capacidad de conocer, sin embargo, la orientación tiene la misión de enseñar a tomar decisiones.

Del término inglés “**Vocacional Guidance**”, muy utilizado en Estado Unidos, se desprende su traducción al castellano “**Orientación Vocacional**”, entendiéndola como un proceso mediante el cual se ofrecen herramientas que ayuden a la persona a crear una imagen correcta de sí misma y sus posibles roles en el mundo laboral (Cepero, 2009).

La “**Orientación Profesional**” se refiere al proceso de ayuda en la elección profesional, incluyendo una orientación educativa que ayude a elegir correctamente la titulación más acorde al sujeto y una orientación hacia la profesión deseada, siempre acorde a las características individuales (Martínez-Martínez, 2013). Por otro lado, Martínez-Cano (2004) y Repetto (2002) realizan una definición más profunda del término, entendiéndolo como: “*la Orientación para el desarrollo profesional estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje vocacional y que fundamentan el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas que desde la perspectiva diagnóstica, preventiva y evolutiva y de potenciación personal, incrementan en el cliente los procesos de autoconocimiento y de toma de decisiones, así como las habilidades de exploración, planificación, búsqueda de empleo y el uso de Internet, y contribuyen, así a su éxito profesional, a lo largo de la vida, y al desenvolvimiento de su contexto y de la sociedad en general*”.

El concepto de “**Orientación Psicopedagógica**” se refiere a una proceso continuo en el que se ayuda a las personas, pero no ciñéndose al ámbito académico y laboral, si no en todos sus aspectos. Este término reúne la multitud de manifestaciones de la Orientación, referidas al plano pedagógico, psicológico, vocacional, personal, etc.

Sin embargo, la “**Orientación en la toma de decisiones**” se ciñe al propio proceso de decisión, como su nombre indica, lo que le va a llevar a elegir un itinerario curricular, la búsqueda y elección de un empleo u otro, etc. Estas decisiones van a estar determinadas por

un profundo conocimiento personal del sujeto en el que intervendrán su madurez, eficacia, el conocimiento de sus habilidades, destrezas y demás factores que condicionen la toma de decisiones referentes al ámbito académico y/o laboral.

Los vocablos “*Educación para la Carrera*” o “*Educación Vocacional*” provienen del término en inglés “*Carrer Education*”, que se refiere al conjunto de experiencias que preparan al sujeto para la carrera, entendiendo carrera como el itinerario o trayectoria que el individuo realizará desde la niñez-juventud hasta la inserción en el mercado laboral (Cepero, 2009).

En el ámbito escolar, la orientación educativa es un elemento fundamental que contribuirá a mejorar el proceso educativo, aportándole calidad y eficacia, preparando al alumno para la toma de decisiones a la que se enfrentará en su elección vocacional; siendo la finalidad principal de este proceso, la autorrealización personal y la eficacia del individuo para desarrollarse en su puesto laboral, llegando a ser un trabajador productivo plenamente satisfecho (Martínez-Martínez, 2013). Por tanto, la orientación cobra un papel primordial en el mercado laboral, siendo la encargada de preparar a las personas para un determinado puesto de trabajo, elegido tras un proceso de indagación personal, a través de sus capacidades, habilidades y deseos personales.

Los estudios relacionados con la orientación son numerosos y van en aumento; se introdujeron los parámetros “orientación educativa” tanto en español como en inglés “educational guidance”, en la base de datos Web of Science que engloba base de datos como Journal Citation Report, Medline, Scielo,... Tras la revisión se comprueba cómo la producción científica sobre esta temática es bastante reducida en castellano, encontrando un aumento desde el año 2006, mientras que en inglés se han encontrado multitud de investigaciones, que han aumentado considerablemente desde el año 2011, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla III.18. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre orientación educativa.

Rango Búsqueda	Orientación educativa	Educational guidance	Total
Hasta 2000	0 Artículos	925 Artículos	925 Artículos
2001-2005	13 Artículos	499 Artículos	512 Artículos
2006-2010	36 Artículos	1.029 Artículos	1.065 Artículos
Desde 2011	50 Artículos	1.882 Artículos	1.932 Artículos
Total	99 Artículos	4.335 Artículos	4.434 Artículos

III.5.2. CARACTERÍSTICAS DE LA ORIENTACIÓN.

Para establecer las características comenzamos con las aportaciones de Rodríguez-Moreno (1995) y Mantero (2010) que indican que la orientación es “*un proceso de ayuda profesionalizado hacia la consecución de promoción personal de madurez social*”. Añadiendo que orientar en su esencia es guiar, ayudar a las personas a conocerse, clarificando el objetivo de su vida con ayuda externa, todo ello dentro de un contexto social y laboral en el que se desarrolla la persona.

Martínez-Cano (2004) y Mantero (2010) consideran la orientación como una ciencia multidisciplinar cuya finalidad es la intervención; constituye un proceso de mediación continuo en el tiempo, que no debe centrarse únicamente en las personas con problemas de adaptación, sino que debe de llegar a todos los jóvenes y adolescentes, siendo fundamentalmente proactiva y preventiva, cuya finalidad última es potenciar el desarrollo humano fomentando su autonomía y el desarrollo de sus capacidades, para afrontar las tomas de decisiones de forma meditada.

Según Martínez-Martínez (2013) la orientación debe de estar integrada en el currículum educativo, teniendo en cuenta la importancia de la interdisciplinariedad, a este respecto ya Rodríguez-Espinar (1993) indicó que es imprescindible hacer hincapié en los tres principios de intervención y sus implicaciones sobre el desarrollo de la Orientación Educativa.

Mantero (2010) indica que la prevención en la Orientación es un concepto necesario, pero no se puede considerar como un proceso terapéutico enfocado a personas con problemas, si no que se debe dirigir hacia todos los individuos. Esta autora clasifica la prevención en tres niveles:

- **Prevención Primaria**, referida a las intervenciones que buscan acabar con las causas de problemas futuros.
- **Prevención Secundaria**, se refiere a una orientación que busca descubrir y acabar con los problemas o trastornos que comienza a sufrir la persona.
- **Prevención Terciaria**, es la rehabilitación de un individuo cuando éste muestra problemas, referido a las terapias, rehabilitación social o reinserción social.

Dentro del contexto educativo, fundamentalmente se utilizará el Principio de Prevención Primaria, orientando la intervención a todo el alumnado, padezcan o no desajustes significativos, de forma individual o grupal, siendo intencional y planificada (Sanz, 2001). Por tanto, en el contexto educativo, la orientación pretende anticiparse a la demanda, evitando que se produzca el problema e intentando atajarlo antes de su aparición (Martínez, 2013).

El Principio de Desarrollo, se fundamenta en la ampliación de capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto, considerando a la Orientación como un agente que activará dicho desarrollo. Y el Principio de Intervención Social se refiere a que la Orientación, además de acompañar a la persona en todo su proceso de realización, debe de intervenir en los diversos contextos que le rodean (Mantero, 2010).

La Orientación debe de integrarse en el currículum educativo, implantando programas inmersos en el proceso educativo, aunque en la actualidad, la intervención orientadora se realiza desde dos vertientes principales, la directa o primaria, en la que el orientador se focaliza sobre un sujeto o grupo proporcionando un diagnóstico e información para su itinerario educativo y profesional, o la indirecta o secundaria, también conocida como “Orientación Activadora”, en la que interviene de forma indirecta, mediante el profesorado, los tutores o el resto de la comunidad educativa, siendo el orientador, como indicó Martínez-Martínez (2013), “un tutor de tutores”, entendido como un asesor de los educadores, para que estos puedan realizar la orientación de sus alumnos de forma directa.

Mantero (2010) expone la existencia de dos enfoques diferentes en la aplicación de programas de orientación, por un lado el “*planteamiento Curricular*”, referido a la integración de la orientación en las materias curriculares; y el segundo enfoque conocido como “*currículum de la Orientación*”, en el que la orientación la realiza el propio orientador a expensas del currículum educativo (Martínez-Martínez, 2013).

Mantero (2010) enumera las características que debería de presentar un programa de intervención en educación, que se exponen en el siguiente cuadro:

Tabla III.19. Características de un programa de intervención orientadora en educación (Mantero, 2010).

CARACTERÍSTICAS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN
El programa se ajustará las necesidades del centro.
La finalidad del programa será ayudar a sistematizar y comprender la intervención orientadora.
Las unidades principales a las que irá dirigido el programa serán el aula y el contexto escolar.
El papel del individuo será activo.
El programa contará con objetivos, seguimiento y evaluación.
En el diseño del programa existirá una estrecha relación entre Currículo y Orientación.
Entre las funciones del orientador se encuentran: formar parte del equipo docente, trabajar en equipo, promover la participación activa de todos los sujetos, realizar aproximaciones a la realidad a través de experiencias y simulaciones, operativizar los recursos y establecer relaciones entre todos los agentes.

La finalidad de todo el proceso de Orientación educativa es la inserción en el mercado laboral, realizando un estudio introspectivo de sus aptitudes, capacidades y objetivos laborales, para elaborar un itinerario académico lo ajustado a las características y necesidades personales (Martínez-Martínez, 2013).

III.5.3. ORIENTACIÓN VOCACIONAL PROFESIONAL

La Orientación Vocacional Profesional surge como respuesta a la especialización del trabajo, momento en el que se pasó de la necesidad de adquirir unas habilidades genéricas para desempeñar un puesto de trabajo, a necesidades específicas requeridas por un puesto de trabajo determinado. Este tipo de orientación prepara al individuo para el desarrollo de un trabajo determinado muy específico, respondiendo a la necesidad de preparar a personas muy especializadas. (Salazar y Arrieta, 2015). Esta iniciativa surge de la iniciativa privada, para posteriormente institucionalizarse, siendo eminentemente práctica en un principio y desarrollándose la teoría a posteriori (Martínez-Martínez, 2013).

III.5.3.1. Etapas en el proceso de elección vocacional-profesional.

Diversidad de autores e investigaciones sitúan la elección vocacional profesional dentro del proceso de toma de decisiones (Méndez, 1998), y otros lo consideran como un proceso, (Martín, 2006). Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) señalan que la elección vocacional no se produce una sola vez en la vida, sino que es un proceso que se repetirá varias veces a lo largo del tiempo. Y como apunta Rivas (2003), en dicho proceso se busca una cierta coherencia personal en el proceso socializador que supone la inclusión en el mundo laboral o los posibles cambios que se puedan dar en él, debiendo de realizarse una elección realista que no pierda de vista las características personales y los condicionantes

que afecten a dicha elección.

Durante la juventud, el alumno procura explorar sus posibilidades laborales dentro del contexto social en el que se desarrolla, buscando una profesión que le satisfaga. Aunque dicho proceso, como se ha comentado en el párrafo anterior, dura toda la vida y está compuesto por tres dimensiones (Castaño, 1983):

- **Dimensión cognitiva:** referida al conocimiento personal mediante el uso de datos objetivos.
- **Dimensión motivacional:** que implica aceptar de forma objetiva sus aspiraciones.
- **Dimensión instrumental:** busca que las aspiraciones estén en concordancia con los requisitos de la profesión elegida y las habilidades y aptitudes personales.

Según Lauretti (2004), la elección vocacional se basa en la respuesta a tres aspectos fundamentales, como son el éxito en el estudio de la profesión deseada, la satisfacción de la realización de las actividades propias de la carrera elegida y la estabilidad, referida a la certeza de la elección adoptada, siendo necesario que la elección sea meditada.

Para Hernández-Franco (2004), en palabras de Martínez-Martínez (2013) *“la elección vocacional es un proceso sistemático direccional elaborado durante un amplio periodo de la vida del sujeto, de carácter fundamentalmente consciente con intervención de factores cognitivos y motivacionales, y producto de una síntesis entre las capacidades y aspiraciones del sujeto y las posibilidades que le brinda el entorno, que acabará estableciendo una relación entre la elección vocacional realizada y el rendimiento profesional que se ejerce, que depende de la capacidad de atribuir éxitos y fracasos al propio autocontrol, siendo la única manera de confiar en que los resultados dependan de nosotros mismos y no, de circunstancias ajenas”*.

Martínez-Martínez (2013) realiza una clasificación en la que establece las etapas del proceso de elección vocacional-profesional:

- La primera etapa (0-14 años), está caracterizada por la influencia de la familia y la escuela, encontrando que en torno a los 11 o 12 años se comienza a producir en el

individuo un cierto interés por su futuro laboral, las primeras aspiraciones; pero es en torno a los 13 o 14 años cuando comienza a ser consciente de sus aptitudes, y que estas son requisito indispensable para la correcta realización de un trabajo.

- La segunda etapa (15-24 años), representa un periodo de autoevaluación, ensayos y exploración personal y ocupacional, siendo la mejor etapa para realizar un estudio introspectivo de sus intereses y capacidades (Pérez y Fogliato, 2004). Dentro de la segunda etapa, encontramos tres subetapas, siendo la primera, la “**Etapa Tentativa**” (15-17 años), caracterizada por fantasear con posibles trabajos eventuales que proporcionen las primeras remuneraciones al sujeto, etapa que coincide con la edad legal para acceder al mercado laboral. La segunda subetapa es la “**Etapa de Transición**” (18-21 años), en la que el alumno que ha completado sus estudios primarios y secundarios se plantea la inserción en el mercado laboral o la realización de estudios superiores. Y finalmente, la tercera subetapa es la “**Etapa de Ensayo**” (22-24 años), en la que el sujeto busca un área y ensaya, intentando que sea su opción laboral definitiva (Rivas, 2003).
- La tercera etapa o “**Fase de Establecimiento**” (24-44 años), se caracteriza por intento del individuo de encontrar estabilidad laboral, de permanecer en un área laboral durante el resto de su vida (Super, 1988). Rivas (2003) considera esta etapa como de especificación, en la que su decisión laboral estabiliza aspectos particulares, aceptando el sujeto sus propias restricciones personales y vocacionales.
- La cuarta etapa o “**Fase de Mantenimiento**” (45-65 años) es una etapa en la que la persona busca conservar y disfrutar su puesto laboral, mejorándolo si es posible (Super, 1988). Esta etapa es la de mayor estabilidad.
- La quinta y última etapa, denominada en multitud de disciplinas como “**Etapa de Decadencia**” (65-70 años) se caracteriza por un descenso de las facultades físicas, en la que la persona se enfrenta al momento del cese en el mundo laboral, encontrando en esta etapa, según Super (1988) a dos tipos de personas, las que abandonan su trabajo de forma satisfactoria, y las que no consiguen dejar su trabajo o cuando lo dejan vuelven a recurrir a él.

Tras esta delimitación de etapas se podría concluir que el desarrollo vocacional es un proceso consecuencia de la sucesión de las etapas mencionadas en los párrafos anteriores. Anaya y Repetto (1994) dicen que aunque existen multitud de clasificaciones, la mayoría de ellas coinciden en los periodos y sus características, aunque con diversas formas de denominarlas.

III.5.4. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL.

Según Martínez-Martínez (2013), toda intervención orientadora tiene como objetivo final orientar al individuo dentro de sus preferencias profesionales, teniendo en cuenta sus actitudes y habilidades, características que influyen en este proceso de orientación, por lo que el proceso lleva a lo más profundo del individuo.

La elección del futuro profesional no se basa en un hecho puntual y aislado en la mayoría de los casos, si no que estas decisiones vienen marcadas por multitud de factores, tanto extrínsecos, como intrínsecos, que modifican la visión y preferencias de elección del sujeto, como son sus aptitudes, factores personales e intereses (Martín-Moreno, 1996). Las aptitudes cobran vital importancia en el proceso de elección, ya que una persona puede tener una preferencia clara por trabajar como ingeniero informático, pero si sus habilidades con las matemáticas no son las apropiadas, se verá frustrado; la personalidad por otro lado influirá en la elección y predispondrá a la persona al desarrollo de una u otras profesión.

III.5.4.1. Incidencia de la satisfacción en la elección vocacional.

Para hablar sobre la incidencia de la elección vocacional y su satisfacción, Carbonero-Martín (1996) indicaba que la satisfacción en la elección vocacional vendrá condicionada por una correcta decisión bien fundamentada y razonada, lo que se traduce en una correcta satisfacción laboral. Según Rodríguez-Moreno (1995) y Martínez-Cano (2004), la orientación en un principio estaba enfocada a temas de productividad más que a la satisfacción personal del trabajador, centrándose en buscar el empleo en base a las características del empleo y de la persona, pero sin tener en cuenta las preferencias de ésta,

lo que terminaba por generar insatisfacción laboral.

Pero esta situación sufrió un cambio a la inversa al descubrir que la productividad laboral aumenta cuando el individuo se siente satisfecho con su trabajo, aunque cada oficio requiera de unas determinadas aptitudes y habilidades para su correcto desempeño. Por ello, la orientación que anteriormente se encargaba de encontrar un oficio para que la persona fuese productiva, da un giro se centra en la satisfacción personal para conseguir el éxito en la profesión (Martínez-Martínez, 2013).

En este momento es cuando se comienza a concebir el trabajo como una oportunidad para que la persona utilice y exprese sus habilidades y aptitudes, mediante el desarrollo de sus funciones (Súper, 1988). Tras este cambio se comienza a aumentar la productividad, encontrando sujetos que se adaptan a su puesto de trabajo con un mayor interés, lo que termina por mejorar la sociedad al completo. Esto se consigue adecuando las preferencias profesionales de los sujetos a los puestos de trabajo que requieran un perfil similar, lo que producirá una mayor satisfacción personal del trabajador y una mayor productividad.

III.5.4.2. Importancia de la aptitud en la elección vocacional.

Durante los epígrafes anteriores se ha ido mencionando la importancia de las aptitudes personales a la hora de desempeñar un trabajo, por lo que se hace necesario realizar un estudio de las destrezas y habilidades del individuo para buscar profesiones a las que se puedan atribuir dichas aptitudes, debiendo de existir una relación entre las preferencias profesionales y sus aptitudes para conseguir la satisfacción laboral. Según Cepero (2009), a través de la orientación el sujeto va a ir percibiendo sus destrezas y aptitudes, que quizás antes no conocía y le brindan la posibilidad de plantearse puestos itinerarios diferentes a los que se proponía anteriormente.

López-Gonzales (2004) plantea que para evaluar el potencial intelectual de la persona se puede recurrir a test que caracterizan a las personas según sus aptitudes, para así poder realizar un profundo estudio de las posibilidades reales que va a disponer en el mundo laboral. Diversos autores como Rivas (1976); Castaño (1983) y López-Gonzales (2004) han señalado que estos test no son útiles para la elección profesional, ya que no se puede

generalizar en un tema tan complejo como son las aptitudes. Además, Martín-Moreno (1996), incide en la importancia del aprendizaje en la adquisición de destrezas y conocimientos, por lo que un test realizado en un momento dado, no puede ser representativo de las posibles aptitudes que adquiriera el sujeto en un futuro.

Según Martínez-Martínez (2013), la aptitud presenta una dimensión doble, por un lado, se manifiesta en el comportamiento de la persona, siendo la capacidad para producir respuestas, y por otro lado, constituye un índice de las posibilidades personales. Por ello, la educación debe ocuparse de proporcionar las correctas herramientas para que los sujetos desarrollen las aptitudes que concuerden con sus intereses profesionales (Martín-Moreno, 1996). Las investigaciones que muestran la relación directa entre aptitudes y orientación vocacional son diversas, caracterizando las aptitudes como un factor primordial para conseguir el éxito (Súper, 1998). Aunque según Castaño (1983), es complicado realizar una distinción entre las aptitudes innatas y adquiridas, y las aptitudes no incluyen el interés o la experiencia de la persona al realizar cualquier tipo de actividad.

Martín-Moreno (1996) indica la importancia de ofrecer el máximo conocimiento sobre los itinerarios a seguir para acceder a los puestos laborales, informando sobre como acceder a las carreras y las perspectivas laborales que estas ofrecen, distinguiendo entre la capacidad para completar los estudios conducentes a la inserción en el mercado laboral y el propio desempeño del trabajo.

III.5.4.3. Incidencia de la personalidad en la elección vocacional.

Para hablar de la personalidad según la elección nos apoyamos en Martínez-Cano (2004), que señala que la personalidad “*será la consistencia que tenga el individuo para considerar la cercanía entre los tipos de elección con los cuales se identifica el sujeto, de esta manera el principio de congruencia, relaciona el nivel de aproximación entre la personalidad del sujeto y el ambiente*”. Añadiendo que la diferencias en la personalidad pueden suponer indicios de su comportamiento profesional, lo que ayudará al individuo en su elección vocacional.

Los trabajos de Holland (1983) sobre la personalidad que desembocaron en la teoría de la personalidad ocupacional no pueden pasarse por alto (Spokane, 1991, Rodríguez-Moreno,

1995; López-Gonzales, 2004). Martínez-Vicente, Valls y Álvarez (2003) *“atribuye a la orientación de Holland, una identidad característica y propia con caracteres motivacionales, ambientales, de personalidad y psicoanalistas”*.

La elección vocacional representa una expresión de la personalidad del individuo (Martínez-Vicente et al., 2003), encontrando personalidades similares en grupos vocacionales similares, respondiendo a las situaciones de forma similar, por lo que finalmente se desenvolverán en ambientes similares.

Martín-Moreno (1996) considera la personalidad como un factor fundamental en el proceso educativo, tanto en el rendimiento escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en la orientación académico-laboral, siendo la finalidad del proceso educativo la maduración y realización personal del sujeto.

Para diversos autores, como Castaño (1983), Martín-Moreno (1996) y Cepero (2009) las profesiones no se diferencian en exceso de la personalidad de sus trabajadores, siendo la personalidad un indicador de satisfacción laboral y predicción de éxito.

III.5.4.4. Factores laborales en la elección vocacional.

Debido a la situación actual en la que nos encontramos, marcada por una crisis económica que dificulta la entrada al trabajo de los jóvenes, se debe de tener en cuenta la variable “mercado de trabajo” a la hora de realizar la elección, ya que es un parámetro que incide de forma primordial sobre la elección (Martínez-Martínez, 2013).

Martínez-Cano (2004) hace hincapié en el conocimiento del entorno, el contexto en el que se desarrolla el sujeto, existiendo una necesidad de conocer los recursos económicos, las posibilidades laborales, los nichos de negocio, etc, además de ser imprescindible conocer las leyes básicas que rigen la economía de mercado, en la que nos encontramos inmersos. Castaño (1983) señaló que la gran parte de la elección laboral se ve influenciada por los principios de la oferta y la demanda, provocando que la elección se base más que en las posibilidades o preferencias del sujeto, en la posibilidad de encontrar empleo.

Según Martínez-Martínez (2013), el indicador laboral influye en la toma de decisiones del individuo y del orientador, ya que en función de la situación del mercado de trabajo, unos puestos serán más o menos codiciados, con mayor o menor facilidad de acceso a ellos, etc. Además, Cepero (2009) indica que las profesiones, debido a la amplitud de tareas realizadas en ellas, como para permitir que individuos con diferentes aptitudes puedan tener cabida en la misma ocupación.

Al hilo de esto Súper y Bachrach (1957) y Cepero (2009) coinciden en que la actividad laboral supone uno de los mecanismos fundamentales de adaptación o defensa del individuo, por lo que la orientación laboral se encarga, por decirlo de alguna manera, de buscar la adaptación del sujeto a la sociedad en la que se desarrolla, proporcionando las herramientas para conseguir una estabilidad.

CAPÍTULO IV

OBJETIVOS

IV

IV. OBJETIVOS

En este apartado se expone el objetivo general de esta tesis doctoral y cada uno de los objetivos específicos.

Objetivo General

Comprobar y analizar las características generales y predictivas de los factores psicosociales, conductuales, físico-deportivos y laborales de los adolescentes de Granada y provincia (España).

Objetivo Específicos

Determinar los niveles de agresividad que poseen los adolescentes de la ciudad de Granada en función de si residen o no en el domicilio familiar y comprobar su relación con los niveles de práctica de actividad física (Artículo 1).

Conocer el clima motivacional predominante de los adolescentes de la provincia de Granada, el nivel de consumo de sustancias nocivas (tabaco y alcohol), y comprobar las relaciones existentes entre estas variables con la práctica de actividad física (Artículo 2).

Describir el autoconcepto de los adolescentes y cada una de sus dimensiones, su consumo habitual de alcohol y tabaco, y analizar las relaciones existentes entre el autoconcepto y dichas sustancias nocivas (Artículo 3).

Identificar y analizar las relaciones existentes entre el autoconcepto y sus dimensiones, variables personales (género y académicas), físico deportivas (práctica de actividad física) y familiares (Artículo 4).

Establecer y conocer la correlación existente entre la motivación hacia la asignatura de Educación Física de los adolescentes de Granada y su relación con parámetros de práctica de actividad física (frecuencia, modalidad, federado y actividad física familiar). (Artículo 5).

Evaluar las relaciones existentes entre la elección de titulación universitaria y las expectativas de resultado de los alumnos de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos de Granada (Artículo 6).

Especificar y contrastar un modelo predictivo de los condicionantes (sociodemográficos, familiares, académicos y de orientación) que inciden en los estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos en cuanto a su elección de futuro a nivel académico y profesional (Artículo 7).

CAPÍTULO V

MÉTODO

V

V. MÉTODO

En el presente apartado se define la metodología utilizada para este estudio, para ello se comienza exponiendo el diseño y la muestra empleada, continuando con las variables y la descripción de los instrumentos empleados para este estudio; se detalla el procedimiento seguido para la recogida de datos y las herramientas estadísticas empleadas, finalizando con los estudios utilizados para realizar este trabajo.

V.1. DISEÑO Y MUESTRA

El diseño de todos los estudios fue de carácter descriptivo, exploratorio y de corte transversal; la selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado con selección aleatoria como plantean Martínez-Martínez (2013), Álvaro (2015), Cofre (2015), Vilches (2015), Zafra (2015) y Zurita (2015), para cada uno de los estudios. Las unidades de muestreo fueron tipo de centro educativo, tipo de alumnos, lugar de residencia del alumnado y zona de los centros educativos, dependiendo de cada uno de los estudios.



Figura V.1. Fotografía de la ciudad de Granada.



Figura V.2. Mapa de la provincia de Granada.



Figura V.3. Localización de Granada en España.

De esta manera en el **artículo uno** la selección de los participantes se genera del total de 11.030 alumnos/as matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria (datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) durante el curso académico 2012/2013 en la Capital de Granada; para establecer una muestra

representativa (error al 0,02; I.C=95,5%), esto se llevó a cabo mediante técnicas de estratificación, proporcionalidad y aleatorización, considerándose tipo de centro (concertado o público), sexo (hombres-mujeres) y ciclo (primero-segundo). Participaron un total de 2.273 estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Granada, con una edad comprendida entre los 13 y 17 años ($M=14,94$ años; $D.T=1,258$). En cuanto a la distribución por género, el 53,1% ($N=1.208$) de la muestra eran chicas y el 46,9% ($N=1.065$) eran chicos. Respecto al lugar de residencia de los adolescentes durante el curso académico, el 91,1% ($N=2.070$) residían en el domicilio familiar, mientras que únicamente el 8,9% ($N=203$) vivían en residencias escolares. En cuanto a la práctica de actividad física, el 80,2% ($N=1.823$) de la muestra realizaba actividad física más de tres horas semanales fuera del horario escolar, mientras que el restante 19,8% ($N=450$) no lo hacía.

En los **artículos dos, tres, cuatro y cinco** participaron 2.134 adolescentes de la provincia de Granada, de entre 15 y 18 años ($M=15,93$ años; $DT=0,853$), siendo el 49,8% ($n=1.062$) varones y el 50,2% ($n=1.072$) féminas. La muestra es representativa en cuanto al número de alumnos/as analizados que se encuentran cursando Educación Secundaria en la provincia de Granada ($N= 18.930$), asumiendo un error muestral del 0.02, con un nivel de confianza del 95%, la muestra requerida fue de 2.231 participantes, seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado. Respecto a la práctica de actividad física, el 67,1% ($N=1.431$) de la muestra realizaba actividad física más de tres horas semanales fuera del horario escolar, mientras que el restante 32,9% ($N=703$) no lo hacía.

En los **artículos seis y siete** participaron un total de 1.164 estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos de la ciudad de Granada con edades comprendidas entre los 17 y 30 años ($M=18,24$ años; $DT=1,258$), de ellos el 41,9% ($N=488$) eran varones y el 58,1% ($N=676$) eran mujeres. El 58,6% ($n=682$) de la muestra cursaba Bachillerato y el restante 41,4% ($N=482$) cursaba Ciclos Formativos. Los participantes de este trabajo de investigación se generan de una población total de 6.132 estudiantes matriculados en el último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos según los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía durante el curso académico 2012/2013 en la Capital de Granada (España); para establecer una muestra representativa (error al 0,02; I.C=95,5%) se emplearon técnicas de estratificación y

proporcionalidad, considerándose tipo de rama académica (ciclos formativos y bachillerato) y sexo (hombres-mujeres).

A continuación se realiza una compilación de los 5.571 participantes de esta tesis doctoral donde se muestran las frecuencias y distribución por género, edad, centro, curso académico y población. De esta forma se aprecia como la muestra es homogénea en cuanto al género, encontrando un 50,5% de chicas, frente a un 49,5% de varones. Respecto a la edad, la mayoría de los sujetos analizados en este estudio se encuentran en una franja de edad comprendida entre los 13 y los 18 años (89,5%), que en su mayoría se encontraban cursando tercero y cuarto de Educación Secundaria. Por último, respecto a la procedencia la muestra, el 65,5% reside en la ciudad de Granada, mientras que el restante 33,5% proviene de centros educativos de la provincia de Granada.

Tabla V.1. Descriptivos del estudio.

Género	
Masculino	49,5% (n=2.758)
Femenino	50,5% (n=2.813)
Edad	
De 13 a 18 años	89,5% (n=4.989)
De 19 a 25 años	8,7% (n=482)
De 25 a 30 años	1,8% (n=100)
Curso	
1º E.S.O.	9,4% (n=526)
2º E.S.O.	9,3% (n=516)
3º E.S.O.	33% (n=1.837)
4º E.S.O.	27,5% (n=1.528)
Bachillerato	12,2% (n=682)
Formación Profesional	8,6% (n=482)
Población	
Granada capital	66,5% (n=3.705)
Granada provincia	33,5% (n=1.866)

V.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Las variables empleadas en esta tesis doctoral son las que se relacionan a continuación en la tabla, distinguiendo variable y estudio.

Tabla V.2. Variables de los estudios y categorización de las mismas.

ESTUDIO	VARIABLE	CODIFICACION
Estudio 1	GÉNERO	Masculino y Femenino
	CONDUCTA VIOLENTA	Agresión Manifiesta o Relacional
	ACTIVIDAD FÍSICA	Sí y No
	LUGAR DE RESIDENCIA	Domicilio familiar o Residencia escolar
Estudio 2	GÉNERO	Masculino y Femenino
	TABACO	No fumador, dependencia baja, moderada y alta
	ALCOHOL	No consume, escaso consumo, medio y excesivo
	CLIMA MOTIVACIONAL	Clima Ego y Clima Tarea
Estudio 3	GÉNERO	Masculino y Femenino
	ACTIVIDAD FÍSICA	Sí y No
	FEDERADO	Sí y No
	TIPO ACTIVIDAD FÍSICA	No, Deportes colectivos, Deportes individuales, Actividades de gimnasio y Otros
	RENDIMIENTO ACADÉMICO	Repetidor y No repetidor
	FUNCIONALIDAD FAMILIAR	Disfunción severa, Disfunción moderada y Funcionalidad familiar
	AUTOCONCEPTO	Académico, Social, Emocional, Familiar y Social
Estudio 4	GÉNERO	Masculino y Femenino
	AUTOCONCEPTO	Académico, Social, Emocional, Familiar y Social
	TABACO	No fumador, dependencia baja, moderada y alta
	ALCOHOL	No consume, escaso consumo, medio y excesivo
Estudio 5	GÉNERO	Masculino y Femenino
	ACTIVIDAD FÍSICA	Sí y No
	TIPO ACTIVIDAD FÍSICA	No, Deportes colectivos, Deportes individuales, Actividades de gimnasio y Otros
	FEDERADO	Sí y No
	ACTIVIDAD FÍSICA FAMILIAR	Sí y No
	CLIMA MOTIVACIONAL	Clima Ego y Clima Tarea
Estudio 6	GÉNERO	Masculino y Femenino
	EDAD	Menor de 18 años, Entre 19-25 años y Mayor de 26 años
	TITULACIÓN DE ELECCIÓN	Arqueología, Arquitectura, Audición y Lenguaje, Bellas Artes, Biblioteconomía, Biología, Ciencias Ambientales, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Ciencias del Trabajo, Ciencias Políticas, Comunicación Audiovisual, Criminología, Derecho, Económicas, Empresariales, Enfermería, Estudios Ingleses, Farmacia, Filología, Filosofía, Física-Química, Fisioterapia, Informática, Ingeniería, Literatura, Magisterio, Matemáticas, Medicina, Militar, Música, Odontología, Óptica, Pedagogía, Periodismo, Psicología, Relaciones Laborales, Trabajo Social, Traductores, Turismo, Veterinaria y Otras
	EXPECTATIVAS RESULTADOS	Altruismo, Seguridad, Prestigio-Poder y Hedonismo
Estudio 7	GÉNERO	Masculino y Femenino
	RAMA DE ESTUDIOS	Bachillerato y Ciclos Formativos
	PROXIMO CURSO	Estudiar y Trabajar
	NIVEL ACADÉMICO PADRES	No presencia, Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Universitarios
	INGRESOS ECONÓMICOS	Menos de 500€, Entre 500€-1000€, Entre 1000€-1500€, De 1500€-2000€, Entre 2000€-2500€, De 2500€-3000€ y Más de 3000€ al mes
	EXPEDIENTE ACADÉMICO	Aprobado, Notable, Sobresaliente y Matrícula de honor
	CONOCIMIENTO HERRAMIENTAS	Nada, Poco, Bastante y Mucho
	INSERCIÓN LABORAL	Satisfacción
	SATISFACCIÓN	Muy Satisfecho, Satisfecho y Nada Satisfecho

A continuación se exponen los instrumentos que se utilizaron para evaluar las variables de cada uno de los estudios:

- **Hoja de Autorregistro**, que recoge todas las variables anteriormente descritas y que no se describen en los tests y cuestionarios que se señalan a continuación.
- **Conducta Violenta en la Escuela**, dividida en dos categorías Agresión Manifiesta o Directa y Agresión Relacional o Indirecta, subdividida a su vez cada una de ellas en tres subescalas (Pura, Reactiva o Instrumental) analizado mediante la Escala de Conducta Violenta en la Escuela propuesta en su versión original por Little et al. (2003) y adaptada por el Grupo Lisis (Estévez, 2005) y empleada en estudios de similares características entre otros por Cava et al., (2007); Musitu, Estévez y Emler (2007) o Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu (2008), se compone de una escala tipo Likert de 25 ítems que oscila entre los valores 1(nunca) al 4 (siempre), que una vez puntuados nos dan dos tipos de conducta violenta: Agresión Manifiesta o Directa (la cual se genera en un encuentro cara a cara donde el agresor es identificable por la víctima) o Agresión Relacional o Indirecta (considerada cuando el agresor permanece de una forma anónima). Cada una de las dimensiones viene determinadas por el sumatorio de los ítems que se relacionan a continuación:

a) Agresión Manifiesta o Directa

- **Agresión Manifiesta Pura:** (Ítems 1+7+13+19).
- **Agresión Manifiesta Reactiva:** (Ítems 8+11+14+20).
- **Agresión Manifiesta Instrumental:** (Ítems 3+9+15+21+25).

b) Agresión Relacional o Indirecta

- **Agresión Relacional Pura:** (Ítems 4+10+16+22).
- **Agresión Relacional Reactiva:** (Ítems 2+5+17+23).
- **Agresión Relacional Instrumental:** (Ítems 6+12+18+24).

Presentan un coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach de $\alpha=.824$ para los ítems que miden la agresividad manifiesta y $\alpha=.722$ para las cuestiones de la agresividad relacional, muy similares al $\alpha=.088$ y $\alpha=.081$, para ambas subescalas obtenido por Musitu et al. (2007).

- **Escala de Consumo de Tabaco**, se recoge del cuestionario original “Fagerström Test for Nicotine Dependence (FTND)” de Heatherton, Kozlowski, Frecker y Fagerström (1991), y traducido al castellano por Villarreal-González (2009), establece el número o cantidad de cigarrillos que se consumen, el impulso por fumar y la dependencia de nicotina que se tiene.

Este test consta de 6 preguntas, de las cuales las 4 primeras son de tipo dicotómico (0=No y 1=Si), y los dos ítems restantes se valoran con una escala Likert de cuatro opciones, donde el 0 es Nunca y el 3 es Siempre; se establece la suma que oscila entre el 0 y el 10, y se establecen cuatro categorías:

- **No fumador** = 0.
- **Dependencia Baja** = de 1 a 4.
- **Dependencia Moderada** = de 5 a 6.
- **Dependencia Alta** = de 6 a 10.

Se determinó una fiabilidad de $\alpha=.956$, similar a la obtenida por Villarreal-González (2009) de $\alpha=.970$.

- **Escala del Consumo de Alcohol**, procede del cuestionario original “Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT)” de Saunders, Aasland, Babor, De la Fuente y Grant (1993), y adaptado al español por Rubio (1998), consta de 10 preguntas, donde las 8 primeras cuestiones tienen cinco posibles respuestas donde el 0 es Nunca y el 4 es a Diario o Mas, y los dos ítems restantes se valoran con tres posibles opciones que puntúan 0-2 y 4; se establece la suma que variará entre el 0 y el 40, y se establecen tres tipos de categorías:

- **Cantidad y frecuencia de consumo de alcohol:** (Ítems 1+2+3).
- **Dependencia de consumo de alcohol:** (Ítems 4+5+6).
- **Consumo dañino o perjudicial:** (Ítems 7+8+9+10).

En el presente estudio, la consistencia interna determinó una fiabilidad de $\alpha=.842$. y de $\alpha=.639$ para la categoría cantidad y frecuencia de consumo.

- **Clima Motivacional (PMCSQ-2)**, extraído de la versión original “Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte” de Newton, Duda y Yin (2000) y adaptada al español y a la Educación Física por González-Cutre, Sicilia y Moreno (2008), donde mediante una escala Likert de cinco opciones que va desde el 1= Totalmente en Desacuerdo hasta el 5= Totalmente de Acuerdo, se valoran 33 ítems. Asimismo este test queda establecido en dos categorías: Clima Tarea (Aprendizaje Cooperativo, Esfuerzo/Mejora y Papel Importante) y Clima Ego (Castigo por Errores, Reconocimiento Desigual y Rivalidad entre los Miembros del Grupo), compuestas por el sumatorio de los siguientes ítems:

a) Clima Tarea:

- **Aprendizaje Cooperativo:** (Ítems 11+21+31+33).
- **Esfuerzo/Mejora:** (Ítems 1+8+14+16+20+25+28+30).
- **Papel Importante:** (Ítems 4+5+10+19+32).

b) Clima Ego

- **Castigo por Errores:** (Ítems 2+7+9+15+18+27).
- **Reconocimiento Desigual:** (Ítems 3+13+17+22+24+26+29).
- **Rivalidad entre los Miembros del Grupo:** (Ítems 6+12+23).

El alfa de Cronbach del estudio, obtuvo un $\alpha=.765$ para el cuestionario en general, mientras que para el Clima Tarea se obtuvo un $\alpha=.851$ y en Clima Ego un $\alpha=.867$.

- **Escala de Funcionalidad Familiar (APGAR)**, está extraído de la versión original “Family APGAR” de Smilkstein, Ashworth y Montano (1982) y adaptada al español por Bellón, Delgado, Luna y Lardelli (1996), donde mediante una escala Likert de tres opciones (0= Casi Nunca, 1= A Veces y 2= Casi Siempre), se valoran 5 ítems formulados en sentido positivo, que generan tres tipos de funcionalidad:
 - **Disfunción Severa (D.S)**: de 0-3.
 - **Disfunción Moderada (D.M)**: de 3-6.
 - **Funcionalidad Familiar (F.F)**: de 7-10.

La consistencia interna (Alpha de Cronbach) del cuestionario en su versión original es de $\alpha=.750$, y más recientemente Sánchez-Sosa, Villarreal-González y Musitu (2010) reportan una consistencia interna de $\alpha=.790$. En este estudio se estableció un $\alpha=.720$.

- **Autoconcepto**, se recoge del cuestionario original “Autoconcepto Forma- 5 (AF-5)” de García y Musitu (1999), y mide las dimensiones de Autoconcepto Académico (AA), Autoconcepto Social (AS), Autoconcepto Emocional (AE), Autoconcepto Familiar (AFM) y Autoconcepto Físico (AF). Este test consta de 30 preguntas, que se valoran con una escala Likert de cinco opciones, donde el 1 es Nunca y el 5 es Siempre; para cada dimensión se establece el sumatorio de los siguientes ítems:
 - **Autoconcepto Académico (AA)**: (Ítems 1+6+11+16+21+26).
 - **Autoconcepto Social (AS)**: (Ítems 2+7+12+17+22+27).
 - **Autoconcepto Emocional (AE)**: (Ítems 3+8+13+18+23+28).
 - **Autoconcepto Familiar (AFM)**: (Ítems 4+9+14+19+24+29).
 - **Autoconcepto Físico (AF)**: (Ítems 5+10+15+20+25+30).

En el estudio de García y Musitu (1999) se determinó una fiabilidad de $\alpha=.810$, valor casi idéntico al detectado en nuestro trabajo (alpha de Cronbach de $\alpha=.833$); por dimensiones (AA: $\alpha=.773$; AS: $\alpha=.702$; AE: $\alpha=.697$; AFM: $\alpha=.778$;

AF: $\alpha=.721$).

- **Titulación de Elección**, para obtener la información en la población sobre las preferencias profesionales se utilizó el cuestionario de Intereses Académicos Profesionales (CIBAP) de Hernández-Franco (2001), concretamente en el apartado referente a Áreas Vocacionales: Estudios y Profesiones. Este instrumento consta de 19 cuestiones referidas a la descripción de estudios universitarios, ciclos formativos y profesiones, solicitando valorar el grado de interés, determinados a través de una escala Likert de cinco opciones (A= Rechazo; B= No me gusta; C=Me es indiferente o tengo dudas; D= Me gusta bastante y E= Es de mis preferidas).

En función de lo planteado por Martínez-Martínez (2013) se desarrolla el ámbito de conocimiento de la titulación universitaria a elegir en el próximo curso, planteándose las siguientes especialidades universitarias (Arqueología, Arquitectura, Audición y Lenguaje, Bellas Artes, Biblioteconomía, Biología, Ciencias Ambientales, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Ciencias del Trabajo, Ciencias Políticas, Comunicación Audiovisual, Criminología, Derecho, Económicas, Empresariales, Enfermería, Estudios Ingleses, Farmacia, Filología, Filosofía, Física-Química, Fisioterapia, Informática, Ingeniería, Literatura, Magisterio, Matemáticas, Medicina, Militar, Música, Odontología, Óptica, Pedagogía, Periodismo, Psicología, Relaciones Laborales, Trabajo Social, Traductores, Turismo, Veterinaria y Otras).

- **Expectativas y Características de la Elección**, para su análisis se utilizó el cuestionario de Intereses Académicos Profesionales (CIBAP) de Hernández-Franco (2004), concretamente en lo concerniente al grado de expectativas y valores entendidos como grado de preferencia hacia unos determinados parámetros planteados por Bandura (1986). Este instrumento consta de 11 cuestiones descritas a partir de una serie de afirmaciones, determinados a través de una escala Likert de cinco opciones (1= Total Desacuerdo; 2= En Desacuerdo; 3=Término Medio; 4= De Acuerdo y 5= Total Acuerdo). Los ítems de esta escala se agrupan en cuatro constructos denominados por Hernández-Franco (2004):

- **Altruismo:** (Ítems 3+6+8).
- **Seguridad:** (Ítems 2+5+11).
- **Prestigio-Poder:** (Ítems 1+9).
- **Hedonismo:** (Ítems 4+7+10).

Para establecer la valoración de cada una de las categorías se escogió aquella que presentaba una tendencia mayor hacia el 5 (Total Acuerdo).

- **Escala de Satisfacción con la Vida**, cuyos autores son Diener et al. (1985), que consta de 5 ítems con cuatro opciones de valoración mediante escala Likert que va desde el 1 (Muy en Desacuerdo) hasta el 4 (Muy de Acuerdo); para establecer la valoración de dicho cuestionario, se realiza el sumatorio de los cinco ítems, de tal forma que se determinan las categorías:
 - **Muy Satisfecho:** más de 13 puntos.
 - **Satisfecho:** de 8 a 13 puntos.
 - **Nada Satisfecho:** menos de 8 puntos.

V.3. PROCEDIMIENTO

En esta fase se describen todas las tareas del trabajo de campo realizadas para la recogida de datos; consistiendo en la ejecución del proyecto de investigación, este proceso comenzó pidiendo la colaboración de los centros educativos seleccionados a partir de un muestreo estratificado de selección aleatoria dentro de las categorías objeto de estudio, para ello se les envió una carta a cada uno de los centros explicando brevemente el objeto de las investigación y solicitando la colaboración del alumnado.

Una vez aceptada la propuesta por parte de los equipos directivos de los centros educativos, el responsable de la investigación se puso en contacto con los directores de los centros para concretar una fecha para la recogida de los datos; antes de acudir a los centros se creó una carta de consentimiento informado dirigida a los responsables

legales de los menores de edad que participarían en el estudio, consintiendo así la aprobación de sus tutores legales para la participación en la presente investigación.

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

En cuanto al desarrollo del trabajo de campo, este permitió aplicar los cuestionarios para recoger la información. La extensión ética en la investigación, según Babbie (2000) son consideraciones de índole moral que deben encontrarse presentes mientras se aplican las técnicas de investigación; en este trabajo se consideraron aspectos éticos que asegurasen la transparencia y confidencialidad de la información a modo de no afectar a quienes fueron los participantes, así una de las premisas fue que la investigación no debe nunca dañar a las personas que se están estudiando, por lo que hay que ser cuidadoso. Por último debe señalarse la confidencialidad de los datos y nombre de los participantes. En consideración de estos criterios, se determinó que los participantes o sus responsables legales en el caso de los menores de edad, firmasen el consentimiento informado como se ha señalado anteriormente.

Los investigadores estuvieron presentes durante la recogida de los datos para que los alumnos pudieran esclarecer las posibles dudas; la recogida se desarrolló sin ningún tipo de anormalidad. Debemos señalar que se eliminaron en cada uno de los estudios algunos cuestionarios, por no encontrarse cumplimentados de forma correcta.

V.4. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos de los diversos estudios que componen la presente investigación se emplearon los paquetes estadísticos IBM SPSS en su versión 22.0 y AMOS 21.0. En los estudios uno, dos, tres, cinco y seis se desarrolló un estudio descriptivo y correlacional para analizar el grado de dependencia de las distintas variables registradas, mediante el empleo de descriptivos básicos, medias y tablas de

contingencia. En el artículo cuatro para analizar las relaciones existentes entre las variables de analizadas se realizó un modelo de relaciones estructurales de los efectos entre los diferentes constructos implicados en el estudio; y en el estudio siete se realizó un modelo predictivo de condicionantes mediante un análisis de regresión lineal para conocer la capacidad predictiva de las variables seleccionadas, en la situación dicotómica de continuar estudiando o insertarse en el mercado laboral.

V.5. ESTUDIOS

Esta tesis doctoral está formada por siete estudios que pretenden dar respuesta al objetivo general planteado en el apartado correspondiente. Es necesario indicar que dos de los estudios fueron realizados durante la estancia de dos meses en Chile, que junto con los dos meses de estancia en Perú, son requisito imprescindible para que la presente tesis pueda acogerse a la Mención Internacional.

Todos los trabajos han sido enviados a distintas revistas de reconocido impacto y prestigio nacional e internacional. El Estudio Uno fue enviado a la revista *Universitas Psychologica* y publicado en diciembre de 2015. El Estudio Dos fue remitido a la revista *Health and Addictions* y se publicó en julio del 2015. El Estudio 3 se sometió a la *Revista Complutense de Educación* y fue aceptado en junio de 2015; igualmente el Estudio 4, se remitió a la *Revista de Psicología del Deporte* y publicado en enero de 2016; el estudio 6 se sometió a evaluación en las *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* y se aceptó en enero de 2016, y los Estudios 5 y 7 han sido sometidos a revisión en abril y septiembre de 2015 a revistas incluidas en Scopus y Journal Citation Reports.

Todos los artículos presentan los siguientes apartados: título, resumen, palabras clave, introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias. En todos los casos se han respetado las normas editoriales de las revistas en donde se han publicado los artículos para su presentación en esta tesis; debemos señalar que en todos los estudios se ha introducido un resumen y palabras clave en inglés.

En la siguiente tabla se muestra una breve descripción de los artículos comprendidos en esta tesis doctoral; dicha tabla refleja el título del artículo, revista donde se encuentra publicado, aceptado o sometido así como la indización de dicha revista.

Tabla V.3. Estudios, revistas e indexación

	ARTICULO	REVISTA	AÑO	INDEXACION
Estudio 1	Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la actividad física y lugar de residencia habitual	Universitas Psychologica	2015	JOURNAL CITATION REPORT (Q3-0,211)
Estudio 2	Sustancias nocivas y clima motivacional en relación a la práctica de actividad física	Health and Addictions	2015	THOMSON REUTERS Y SCOPUS (Q,4-0,156)
Estudio 3	Relación entre las sustancias nocivas y el autoconcepto en adolescentes españoles	Revista Complutense de Educación	2016	SCOPUS (Q4- 0.162)
Estudio 4	Autoconcepto, Actividad física y familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales	Revista de Psicología del Deporte	2016	JOURNAL CITATION REPORT (Q3- 0.957)
Estudio 5	Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar.	Revista Internacional de Ciencias del Deporte	Aceptado	SCOPUS (Q4- 0.214)
Estudio 6	Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada	Revista Española de Orientación y Psicopedagogía	2015	SCOPUS (Q4- 0.150)
Estudio 7	La inserción en el mercado laboral de estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos: Modelo predictivo en función de parámetros sociodemográficos, familiares, académicos y de orientación	Sometido		SCOPUS

CAPÍTULO VI

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO VI

ESTUDIO 1

Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la actividad física y lugar de residencia habitual*

School violence in adolescents: A analysis based on physical activity and place of residence

Enviado: octubre 3 de 2013 | Revisado: febrero 5 de 2015 | Aceptado: febrero 5 de 2015

FELIX ZURITA ORTEGA **

Universidad de Granada, España

JOSE MARIA VILCHES AZNAR ***

Universidad de Granada, España

JAVIER CACHON ZAGALAZ ****

Universidad de Jaen, España

ROSARIO PADIAL RUZ *****

Universidad de Granada, España

ASUNCION MARTÍNEZ MARTINEZ *****

Universidad de Granada, España

MANUEL CASTRO SANCHEZ *****

Universidad de Granada, España

doi:10.11144/Javeriana.upsy14-2.veaa

Para citar este artículo: Zurita, F., Vilches, J. M., Cachon, J., Padial, R., Martínez, A., & Castro, M. (2015). Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la Actividad Física y Lugar de Residencia Habitual. *Universitas Psychologica*, 14(2), 759-770. <http://dx.doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.veaa>

* Artículo de Investigación
** felixzo@ugr.es
*** obelux@hotmail.com
**** jcachon@ujaen.es
***** rpadiar@ugr.es
***** asuncionmm@ugr.es
***** manue87@correo.ugr.es

RESUMEN

Son variados y frecuentes los estudios que intentan establecer la relación directa entre variables de tipo psicosocial y deportivo en la conducta violenta y agresiva de los adolescentes, pero pocos incluyen la relación con residir fuera del contexto familiar. De esta manera en este estudio se evalúa la agresividad y componentes de la misma en jóvenes adolescentes, determinando los niveles de práctica de actividad físico-deportiva así como el lugar de residencia de alumnos de ESO de la ciudad de Granada (España) y dictaminando posibles relaciones entre la agresividad, lugar de residencia y realización de actividad física continua. La participación de un total de 2.273 adolescentes permitió el registro y evaluación de las variables de conducta violenta (medida con la escala de *conducta violenta en la escuela*), lugar de residencia y práctica de actividad física. Los resultados mostraron que los adolescentes no residentes en el hogar familiar tenían mayores índices de agresividad que los residentes y que los que practicaban deporte de manera regular presentaban índices de agresividad manifiesta mayores que los sedentarios. Como principal conclusión indicamos la necesidad de elaborar más estudios que intenten dilucidar más detalladamente aquellas variables que pueden inducir a comportamientos agresivos.

Palabras clave

agresividad; adolescente; actividad física; internado; menores

ABSTRACT

The studies attempting to establish the relationship directly between psychosocial variables and sporty type in violent behavior and aggressive adolescents are varied and frequent, but few include the relationship with reside outside the family context. The aim in this study is evaluated aggressiveness and components thereof in young adolescents, determining practice levels

of physical and sporting activities as well as the residence of ESO students from the city of Granada (Spain) ruling and possible relationships between aggressiveness, place of residence and conducting continuous physical activity. The participation of a total 2,273 adolescents allowed the recording and evaluation of variables violent behavior (as measured by the scale of violent behavior at school) place of residence and physical activity. The results showed non-residents adolescents in the family home had higher aggressiveness indexes residents and practicing the sport regularly they had higher rates of aggression manifests that sedentary. The main conclusion indicated the need for develop more studies that attempt to elucidate in more detail those variables that can lead to aggressive behavior.

Keywords

aggressiveness; teenager; physical activity; boarding; children

Introducción

No cabe duda que dentro de la sociedad actual se ha producido un aumento considerable de denuncias por conductas violentas en la escuela, ante esta situación algunos autores como Anderson & Bushman (2002) o Garfield & Llanten (2004), indican que las cifras constituyen una epidemia del siglo XXI; en diversos contextos ha aumentado la sensibilidad hacia esta situación e intentan de una manera fehaciente alcanzar medidas que palíen este hecho.

Entre las posturas adoptadas se encuentran el estudio de las estrategias de afrontamiento y emociones como señalan Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi y Mesurado (2012), otros autores analizan el tipo de agresividad que predomina, por sexo y edad y buscan medidas que aminoren o desfavorezcan esas situaciones (Chahín-Pinzón, Lorenzo-Seva, & Vigil-Colet, 2011), a estos debemos de unir aquellos que tienen en cuenta aspectos intrínsecos en la escuela como es por ejemplo, el clima escolar, que condiciona de manera directa o indirecta a nuestros escolares (Aron, Milicic, & Armijo, 2012). Del mismo modo debemos indicar multitud de programas realizados encaminados a la prevención de esta problemática desde hace décadas (Viera, Fernández-García, & Quevedo, 1989; Cerezo & Esteban, 1992; Mora-Merchán & Ortega, 1997; Pareja, 2002).

Asimismo debemos puntualizar cómo la *agresividad relacional* o *indirecta* viene caracterizada por una exclusión social basada en rumores, clicheos... como señalan en sus estudios Card, Stucky, Sawalani y Little (2008) y Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010), si bien otros autores no hablan exclusivamente de *agresividad relacional* sino que la equiparan a la *indirecta como toldos* (2005), también existe la de tipo *manifiesta* que presenta unas características de tipo más físico, caracterizado por conductas y comportamientos con la finalidad de dañar al oponente (Ramírez & Andreu, 2003). Dada la ambigüedad de clasificaciones y denominaciones Estévez (2005), realiza una extensa síntesis de los diversos conceptos en su trabajo "Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia".

Uno de los contextos donde se hacen más patentes las diferencias entre jóvenes y adolescentes es el de las residencias escolares o internados que son centros que acogen en régimen de familias sustitutorias, a aquellos jóvenes que cursan sus estudios fuera de su lugar de origen y cuyas situaciones personales o familiares así lo aconsejan, siguiendo el modelo de beneficencia institucional que es común para todas las edades y personas con carencias familiares y socioeconómicas, donde se recogen en grandes centros y macro instituciones a estos menores a cargo de adultos, como señalan Del Valle y Fuertes (2000). Estos centros facilitan el acceso al sistema educativo (estudios obligatorios y posobligatorios) ya sea por cuestiones socioeconómicas, geográficas (población rural diseminados), o por cualquier otra circunstancia familiar y de esta manera favorecen la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación, al posibilitar la atención de aquel alumnado que tiene dificultades para acceder a los distintos niveles educativos, por carecer de esa oferta en su lugar de origen.

En España según datos II PENIA (II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016), se ha producido un incremento del acogimiento residencial propiciado entre otras causas por la crisis económica que arrastramos desde hace años y que impiden en cierto modo que existan familias que no pueden hacerse cargo de los estudios de sus hijos. A eso debemos añadir

los menores que emigran y a aquellos que tienen a sus progenitores en centros penitenciarios. Estos alumnos con ciertas necesidades educativas, hacen necesario que se investigue y fomente la mejor manera de hacer llevadera su estancia. Así estudios como los de Fernández-Molina, Del Valle, Fuentes, Bernedo y Bravo (2011) tratan de conocer si existen diferencias en problemas de conducta, según el tipo de acogimiento en que se encuentra el adolescente (preadoptivo, residencial o con abuelos) y estudios como los de Del Valle y Bravo (2009) inciden sobre la intervención socioeducativa en dicho acogimiento residencial.

En el anteriormente mencionado Plan Estratégico Nacional (2013) indican la importancia de la formación en valores y es desde los programas de educación física que se encuentra el lugar ideal para su fomento (Collado, 2005), puesto que constituye un importante factor de mejora del rendimiento escolar. Durante el desarrollo de estos programas es donde los adolescentes crean las bases para un nuevo modelo de toma de decisiones. Por lo tanto debemos favorecer entornos seguros para los adolescentes donde se incluyan estrategias que aseguren un gasto energético y un control de los impulsos. Según Vidal y Mota (2008) el deporte es uno de los medios y recursos que salva al mundo asociativo y socializante, tanto en la infancia como en la adolescencia y en la vida adulta y señalan que la actividad física entre los adolescentes es la actividad más demandada.

En estudios como los de Pelegrín (2004) y Chahín-Pinzon y Libia (2011) se analiza la relación entre agresividad y actividad física en adolescentes, observándose los beneficios, tanto fisiológicos como psicológicos que nos aporta la actividad física y cómo esta favorece el control de impulsos y por tanto los niveles de agresividad.

En nuestro caso uno de los elementos que considerábamos importantes dada la escasez de estudios sobre la temática, era constatar si los alumnos que se encuentran en régimen de internado (no vivían con sus padres) poseían niveles de agresividad mayores hacia sus compañeros que sí residían en el domicilio familiar. En relación a este último aspecto, el presente estudio nos aporta datos sobre

lo que acontece en adolescentes de 13 a 17 años en relación a conductas violentas y si estas predominan más en alumnos/as internos o practicantes asiduos de actividad física. Nos hemos planteado como objetivos:

- Evaluar la agresividad y componentes de la misma en jóvenes adolescentes.
- Determinar los niveles de práctica de actividad físico-deportiva así como el lugar de residencia de alumnos de ESO de la ciudad de Granada (España).
- Dictaminar si la agresividad o conducta violenta vienen establecidas por el lugar de residencia y por la realización de actividad física continua.

Material y Métodos

Participantes

La selección de los participantes se genera del total de 11.030 alumnos/as matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria (datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) durante el curso académico 2012/2013 en la capital de Granada. Para establecer una muestra representativa (error al 0.02; I.C=95.5%), se realizó mediante técnicas de estratificación, proporcionalidad y aleatorización, considerándose tipo de centro (concertado o público), sexo (hombres-mujeres) y ciclo (primero-segundo). Participaron en esta investigación un total de 2.273 adolescentes de Granada (España), con una edad comprendida entre los 13 y 17 años ($M=14.94$ años; $DT= 1.258$). El estudio cumplió con las normas éticas del Comité de Investigación y Declaración de Helsinki de 1975. Se contó en todos los casos con el consentimiento informado de los participantes y se respetó el resguardo a la confidencialidad.

Diseño

En este estudio se utilizó un diseño de carácter cuantitativo descriptivo y de tipo transversal. Posteriormente se desarrolló un estudio relacional para

analizar el grado de dependencia entre las distintas variables objeto de estudio.

Variables e instrumentos

La presente investigación tomó como referencia las siguientes variables e instrumentos de medida, es decir:

- Género: según fuese masculino o femenino.
- Conducta violenta en la escuela: dividida en dos categorías: *agresión manifiesta o directa*; o *agresión relacional o indirecta*, subdividida a su vez cada una de ellas en tres sub-escalas (pura, reactiva o instrumental) analizado mediante la *escala de conducta violenta en la escuela* propuesta en su versión original por Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), adaptada por el Grupo Lisis (Estévez, 2005) y empleada en estudios de similares características entre otros por Cava, Musitu y Murguy (2006), Musitu, Estévez y Emler (2007) o Jiménez, Moreno, Murguy y Musitu (2008). Se compone de una escala tipo Likert de 25 ítems que oscila entre los valores 1(nunca) al 4 (siempre), que una vez puntuados nos dan dos tipos de conducta violenta: *agresión manifiesta o directa* (la cual se genera en un encuentro cara a cara donde el agresor es identificable por la víctima) o *agresión relacional o indirecta* (considerada cuando el agresor permanece de una forma anónima). Presentan un coeficiente de fiabilidad Alfade Cronbach de 0.824 para los ítems que miden la agresividad manifiesta y 0.722 para las cuestiones de la agresividad relacional, muy similares al 0.088 y 0.081, para ambas sub escalas obtenido por Musitu *et al.*, (2007).
- Actividad física: con la opción de si práctica o no, utilizándose una hoja de registro para ello, donde se instaba a marcar la opción de Sí, siempre y cuando el adolescente realizase actividad física fuera del centro escolar con una frecuencia igual o superior a tres horas semanales.

- Lugar de residencia mientras estudia: categorizada en domicilio familiar o residencia escolar y registrado mediante hoja de registro.

Procedimiento

En primer lugar, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (área de corporal), y en contacto con la delegación de educación de la Junta de Andalucía, se solicitó la colaboración de los centros educativos de la capital de Granada seleccionados a partir de un muestreo de conveniencia de las categorías objeto de estudio. La dirección de cada centro educativo fue informada sobre la naturaleza de la investigación y se le solicitó la colaboración de sus alumnos/as. En segundo lugar se adjuntó un modelo de autorización destinado a los responsables legales de los adolescentes pidiéndoles su consentimiento informado.

En todo momento se garantizó a los participantes el anonimato de la información recogida aclarando que su utilización sería solo con fines científicos. Los encuestadores estuvieron presentes durante la recogida de los datos para poder resolver cualquier duda al respecto. La recogida se desarrolló sin ningún tipo de problema o anormalidad a reseñar. En último lugar se agradeció a los docentes, orientadores y responsables su colaboración y se les informó del envío en un futuro próximo de un informe sobre los datos obtenidos respetando la confidencialidad de los mismos.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 20.0., mediante la utilización de descriptivos, medias y ANOVA para establecer las diferencias entre agresividad, actividad física y lugar de residencia habitual.

Resultados

Tomando como referencia los análisis descriptivos, concernientes a los 2.273 adolescentes, respecto a las variables seleccionadas, se constató

que 1.208 (53.1%) adolescentes eran varones y 1.065 (46.9%) eran mujeres. La mayor parte de ellos residían en el domicilio familiar (91.1%; n=2070), únicamente 203 adolescentes tenían su domicilio en residencia o internado (8.9%), asimismo 1.823 (80.2%) practicaban actividad física de forma habitual al menos tres horas semanales fuera del contexto escolar frente al restante 19.8% (n=450) que no la hacían. Los descriptivos concernientes a la conducta violenta obtuvieron los siguientes resultados (Tabla 1), todos ellos presentaron valores entre 1 (nunca) y 2 (pocas veces).

En cuanto a los valores según cada una de las sub escalas concernientes a la agresividad (Tabla 2) se registraron valores similares entre *agresividad mani-*

fiesta y relacional (M=1.29 y 1.26 respectivamente) y dentro de cada una de ellas la distribución de las sub escalas es similar pues la que mayor valor medio presenta es la de tipo reactivo, seguido de la pura y por último la instrumental como puede apreciarse en la siguiente tabla:

En lo concerniente al estudio relacional que nos permitirá establecer el tipo de conexión entre la conducta violenta y la actividad física y lugar donde residen habitualmente, los datos mostraron en primer lugar que en referencia a la actividad física y el lugar de residencia (Tabla 3), no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0.556$).

En cuanto a la conducta violenta y lugar de residencia habitual, debemos señalar que tanto en la

Tabla 1. Descriptivos de los ítems de la escala de conducta violenta

Test de conducta violenta	Media	Desv. típ.
I.1. Soy una persona que se pelea con los demás	1.34	0.555
I.2. Cuando alguien me hace daño o me hiera, le pego	1.62	0.824
I.3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero	1.10	0.371
I.4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1.13	0.380
I.5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona	1.26	0.536
I. 6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1.09	0.321
I.7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás	1.19	0.495
I.8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también	1.67	0.890
I.9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero	1.11	0.404
I.10. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as.	1.11	0.380
I.11. Si alguien me hace daño o me hiera, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as	1.92	1.023
I.12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as	1.15	0.423
I.13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás	1.25	0.496
I.14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pateo o le doy puñetazos	1.26	0.581
I.15. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insulto)	1.09	0.335
I.16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos	1.24	0.524
I. 17. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás	1.70	0.838
I.18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas	1.18	0.492
I.19. Soy una persona que desprecia a los demás	1.13	0.416
I.20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero	1.42	0.720
I.21. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás	1.24	0.483
I.22. Soy una persona que chismorrea o cuenta cosas sobre los demás	1.30	0.570
I.23. Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona	1.29	0.551
I.24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás-	1.11	0.357
I. 25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás	1.14	0.416

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. Distribución de las sub escalas de la conducta violenta

Agresividad	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Agresividad manifiesta o directa	2273	1.000	4.000	1.29	0.55
Agresividad manifiesta pura	2273	1.000	4.000	1.22	0.49
Agresividad manifiesta reactiva	2273	1.000	4.000	1.56	0.80
Agresividad manifiesta instrumental	2273	1.000	4.000	1.13	0.40
Agresividad relacional o indirecta	2273	1.000	4.000	1.26	0.51
Agresividad relacional pura	2273	1.000	4.000	1.19	0.46
Agresividad relacional reactiva	2273	1.000	4.000	1.46	0.68
Agresividad relacional instrumental	2273	1.000	4.000	1.13	0.39

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Lugar de residencia y práctica de actividad física

Resides		AF		Total
		Si	No	
Domicilio familiar	Recuento	1657	413	2070
	% de Resides	80.0%	20.0%	100%
	% de AF	90.9%	91.8%	91.1%
Residencia	Recuento	166	37	203
	% de Resides	81.8%	18.2%	100%
	% de AF	9.1%	8.2%	8.9%
Total	Recuento	1823	450	2273
	% de Resides	80.2%	19.8%	100%
	% de AF	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia

de tipo *manifiesta* como *relacional* se detectó falta de correspondencia ($p \leq 0.05^{**}$), propiciado porque en la inmensa mayoría de las cuestiones planteadas los participantes que vivían en centros con internados presentaron valores medios más altos en todas las sub escalas, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tomando ahora como referencia los análisis de la conducta violenta en base a la realización de actividad física, se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.005^{**}$) en *agresividad manifiesta* y sus tres sub escalas, derivadas de los adolescentes practicantes asiduos de actividad física que presentaron valores más altos que los no practicante. En lo que respecta a la *agresividad relacional*, no deparó diferencias entre los que hacían o no actividad física, como se puede observar en la siguiente tabla (Tabla 5):

Discusión

En esta investigación se han analizado las repercusiones que tiene la práctica de actividad física de forma continua y el lugar de vivienda habitual en adolescentes, partiendo de la importancia que actualmente la sociedad, medios de comunicación y estamentos familiares-educativos le conceden al comportamiento agresivo de los adolescentes. No cabe duda que es necesario conocer aquellos elementos que pudiesen condicionar esta situación. Nuestro estudio se realizó con 2,273 jóvenes, es similar a otros realizados en la geografía española (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión, & Santiuste, 2009; Mestre *et al.*, 2012; Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Valle, & Núñez, 2012), trabajos encaminados en su totalidad a dar respuesta a proyectos educativos sobre conducta violenta en los centros escolares.

VIOLENCIA ESCOLAR EN ADOLESCENTES: UN ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE
LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LUGAR DE RESIDENCIA HABITUAL

Tabla 4. Distribución de los ítems de conducta violenta en función de lugar de residencia habitual

Lugar de Residencia		N	Media	D.T	Error típico de la media	Sig.
Agresividad manifiesta	Domicilio familiar	2070	1.2886	0.32403	0.00712	0.001**
	Residencia	203	1.3831	0.40131	0.02817	
Agresividad manifiesta pura	Domicilio familiar	2070	1.2175	0.33711	0.00741	0.000**
	Residencia	203	1.3374	0.46411	0.03257	
Agresividad manifiesta reactiva	Domicilio familiar	2070	1.5580	0.56604	0.01244	0.026**
	Residencia	203	1.6515	0.62400	0.04380	
Agresividad manifiesta instrumental	Domicilio familiar	2070	1.1299	0.27379	0.00602	0.000**
	Residencia	203	1.2049	0.33386	0.02343	
Agresividad relacional	Domicilio familiar	2070	1.2584	0.26216	0.00576	0.002**
	Residencia	203	1.3321	0.32077	0.02251	
Agresividad relacional pura	Domicilio familiar	2070	1.1905	0.27990	0.00615	0.066
	Residencia	203	1.2352	0.33342	0.02340	
Agresividad relacional reactiva	Domicilio familiar	2070	1.4618	0.42451	0.00933	0.030**
	Residencia	203	1.5406	0.49741	0.03491	
Agresividad relacional instrumental	Domicilio familiar	2070	1.1229	0.26240	0.00577	0.000**
	Residencia	203	1.2204	0.33150	0.02327	

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Distribución de los ítems de conducta violenta en función de la práctica de actividad física

Práctica de actividad física		N	Media	D.T	Error típico de la media	Sig.
Agresividad manifiesta	Sí Practica	1823	1.2357	0.35990	0.00843	0.001**
	No Practica	450	1.1978	0.31578	0.01489	
Agresividad manifiesta pura	Sí Practica	1823	1.5802	0.57824	0.01354	0.040**
	No Practica	450	1.5100	0.54263	0.02558	
Agresividad manifiesta reactiva	Sí Practica	1823	1.1426	0.28849	0.00676	0.015**
	No Practica	450	1.1120	0.24374	0.01149	
Agresividad manifiesta instrumental	Sí Practica	1823	1.3059	0.34135	0.00799	0.022**
	No Practica	450	1.2609	0.29239	0.01378	
Agresividad relacional	Sí Practica	1823	1.2637	0.26822	0.00628	0.649
	No Practica	450	1.2702	0.27066	0.01276	
Agresividad relacional pura	Sí Practica	1823	1.1925	0.28840	0.00675	0.519
	No Practica	450	1.2022	0.27253	0.01285	
Agresividad relacional reactiva	Sí Practica	1823	1.4708	0.43562	0.01020	0.670
	No Practica	450	1.4611	0.41732	0.01967	
Agresividad relacional instrumental	Sí Practica	1823	1.1278	0.26346	0.00617	0.206
	No Practica	450	1.1472	0.29776	0.01404	

Fuente: elaboración propia

En España se vienen produciendo cambios desde hace más de veinticinco años destinados a modernizar la red de protección a la infancia. (Del Valle, López, Montserrat, & Bravo, 2009; De Paul, 2009; Del Valle, Bravo, & López, 2009); en la ciudad de

Granada, uno de cada diez alumnos/as en edad adolescente se encuentra en régimen de internado. Este dato confirma lo reseñado por el Plan Estratégico de Infancia y Adolescencia 2013-2016 que indicaba que una población total de 14.088 niños se

encuentran en acogimiento residencial en España, indicando que factores de índole económico, familiar o académicos incidían en estas cifras y que cada vez van en aumento (Del Valle & Fuertes, 2000).

Prestando ahora atención a la variable *actividad física*, es preciso indicar que uno de cada cinco participantes señalaban la no realización de forma habitual al menos durante tres horas semanales fuera del contexto escolar de dicha actividad, esto confirma lo mostrado por Chahín-Pinzón y Libia (2011) que señalaban como motivo de abandono las nuevas tecnologías. También Casado, Alonso, Hernández, Barrera y Jiménez (2009) establecían que a estas edades las adolescentes femeninas disminuían la práctica regular de actividad física.

Tomando en consideración los resultados que muestran las conductas violentas de los adolescentes, debemos indicar que tanto la de tipo manifiesta como relacional se postulan con valores muy similares; ambas funcionan como respuesta defensiva ante alguna provocación y dentro de las sub escalas, son las reactivas las más generalizadas al igual que señalan Ramos-Corpas y Musitu, (2007). Rose, Swenson y Waller (2004) aluden a que en estas edades aparece un aumento de percepción de la popularidad por el uso de la violencia relacional, sobre todo entre las chicas, y cuya finalidad no es otra que la de mejorar su estatus social y en cambio, la violencia manifiesta se da más entre los varones ya que conlleva contacto físico entre las partes, víctima y agresor, cursándose la reacción ante cualquier tipo de agresividad (Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009).

Los factores biológicos, psicológicos y sociales forman una red de interacciones contenidas en la actividad humana por tanto como manifiestan Araujo y Díaz (2000), la agresividad se encuentra fundamentada en parámetros y condiciones individuales, grupales, sociales, históricas y culturales. Al hilo de este comentario y coincidiendo con nuestros datos, la agresividad en todas sus variantes se presenta en cifras similares. Valadez y Martín del Campo (2008) señalan la importancia que tiene para erradicar la conducta violenta en el trabajo participativo como respuesta para disminuir el maltrato entre iguales y promover la convivencia

educativa, ya sea en el contexto escolar o de residencia estudiantil (Ortega & Mora-Merchán, 2000).

En lo concerniente al estudio relacional que nos permitirá establecer el tipo de conexión entre la conducta violenta y la actividad física y lugar donde residen habitualmente, los datos mostraron que en referencia a la actividad física y el lugar de residencia, no se encontró asociación, lo que denota que la práctica de actividad física está generalizada en la población adolescente, ya que en los últimos años se ha prestado más atención e importancia a las intervenciones comunitarias para la promoción de la actividad física por el bienestar físico y mental que generan en las personas, como indican Bauman y Graig (2005).

Nuestros resultados sugieren que la conducta violenta en todas las sub escalas es mayor en adolescentes que no residen en el domicilio familiar y son coherentes con los constatados en investigaciones previas que indican que este tipo de participantes podrían mostrar inclinación hacia conductas y comportamientos violentos (Rodríguez, 2004) puesto que el adolescente en relación con sus iguales pretende conseguir una reputación social, reconocimiento o status; al hilo de lo indicado por Povedano, Estévez, Martínez y Monreal (2012) se hace patente lo importante de analizar poblaciones adolescentes fuera del contexto escolar.

Que existan más conductas violentas en centros residenciales de adolescentes es causa de factores múltiples. Debemos considerar que estos jóvenes se encuentran en el centro por falta de recursos económicos de sus familias, por problemas de reclusión de sus progenitores, por problemas de emigración, por maltrato familiar, por abandono y otros causas que estigmatizan y marcan psicológicamente de manera negativa y a veces muy profunda a esas edades y que si a todo eso unimos que los adolescentes empiezan a buscar un estatus entre sus iguales y que muchos de los agresores han sido víctimas anteriormente; tenemos unos adolescentes a la defensiva, pero la residencia escolar debe ser vista no exclusivamente como un lugar para residir sino que debe de incluir el concepto de comunidad de convivencia, fomentando la interacción entre conductas y actitudes (Valadez & Martín del Campo, 2008).

Aquellos adolescentes que practicaban actividad física de una forma continua mostraron niveles de agresividad manifiesta más altos que los que no la realizaban, esto es debido a que los adolescentes practicantes asiduos del deporte empiezan a competir. Perder para ellos es frustrante, se preocupan de demostrar mejor habilidad que los demás, todo esto hace que se establezca una relación entre resultado y agresión como señalan en sus estudios Duda, Olson y Templin (1991) y Duda y Huston (1995), trasladando esa competitividad a su vida social de una manera inconsciente. Gómez (2007) señala que la violencia y su actitud ante ella en el contexto físico deportivo tiene solución y es importante que todos los estamentos educativos fomenten su erradicación, ya que la práctica deportiva genera un alto potencial de autoestima y desarrollo social en los adolescentes y es un medio para controlar valores que actúan en beneficio de la sociedad, tal como lo muestran Weinberg y Gould (1996), Pelegrín, Martínez y Garcés de los Fayos (2000) y Pelegrín (2004).

En general consideramos que este trabajo complementa y aporta nuevas perspectivas al estudio de las conductas violentas de los adolescentes y añade nuevas variables a considerar. Asimismo entendemos que entre las limitaciones que presenta el estudio se encuentra la de no incluir subescalas dentro de los parámetros de actividad física (si la actividad es individual o colectiva o tipo de actividad) y pone de manifiesto para próximos proyectos la importancia de incluir algún agente de intervención (deporte) como medio de prevención de la agresividad en los adolescentes.

Conclusiones

Como principales conclusiones de este estudio, debemos señalar que la agresividad de tipo manifiesta y relacional obtuvo datos similares y que dentro de cada una de ellas la de tipo reactiva es la más propensa hacia la negatividad. Asimismo se constató que uno de cada diez adolescentes no vivía en residencia familiar y mostraron niveles de agresividad muy altos en comparación con los

que sí residían en el hogar familiar. Los índices de práctica de actividad física señalaron que cuatro de cada cinco adolescentes regularmente realizaban deporte y estos practicantes mostraron conductas agresivas de tipo manifiesto muy superiores a los adolescentes sedentarios:

Bibliografía

- Anderson, C. A., & Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Araujo, R., & Díaz, G. (2000). Un enfoque teórico metodológico para el estudio de la violencia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 24(2), 85-90.
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Bauman, A., & Craig, C. L. (2005). The place of physical in the Who Global Strategy on Diet and Physical Activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2, 10.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Casado, C., Alonso, N., Hernández, V., Barrera, A., & Jiménez, R. (2009). Actividad física en niños españoles. Factores asociados y evolución 2003-2006. *Revista Pediátrica Atención Primaria*, 11, 219-231.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Cerezo, F., & Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 4(2), 131-145.
- Chahín-Pinzón N., & Libia, B. (2011). Actividad física en adolescentes y su relación con agresividad,

- impulsividad, Internet y videojuegos. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 5(1), 9-23.
- Chahín-Pinzón, N., Lorenzo-Seva U., & Vigil-Colet, A. (2012). Características psicométricas de la adaptación colombiana del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Universitas Psychologica*, 11(3), 979-988.
- Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del Psicólogo* 1, 4-12.
- Del Valle, J. F., & Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Del Valle J., & Bravo A. (2009). *Intervención socioeducativa en Acogimiento residencial*. Dirección General de Políticas Sociales y Centro de Estudios de la Administración Pública Regional de Cantabria. Santander: Gobierno de Cantabria. Disponible en: http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa_Acogimiento%20Residencial.pdf
- Del Valle, J. F., Bravo, A., & López, M. (2009). El acogimiento familiar en España: implantación y retos actuales. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 33-41.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C., & Bravo, A. (2009). Twenty years of foster care in Spain: Profiles, patterns and outcomes. *Children and Youth Services Review*, 31, 847-853.
- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relation of task and ego orientations to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87
- Duda, J. L., & Huston, L. (1995). The relationship of goal orientation and degree of competitive sport participation to the endorsement of aggressive acts in American football. *IXth European Congress on Sport Psychology*, 665-662.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Universitat de Valencia: Servei de publicacions.
- Fernández-Molina M., Del Valle J., Fuentes M. J., Bernedo I., & Bravo A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23(1), 1-6.
- Garfield, R., & Llantén C. (2004). The public health context of violence in Colombia. *Revista Panamericana Salud Pública*, 16(4), 266-271.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión, J. J., & Santiuste, V. (2009). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Gómez, A. (2007). La violencia en el deporte: un análisis desde la psicología social. *Revista de Psicología Social*, 22(1), 63-87.
- II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016.(II PENIA). Gobierno de España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8,227-236.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. & Hawley, P.H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27,122-133.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Mora-Merchán, J. A., & Ortega, R. (1997). *El Proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar: un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales*. Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.

- Musitu, G., Estévez, E., & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Pareja, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la ciudad autónoma de Ceuta*. Tesis Doctoral no publicada: Universidad de Granada.
- Pelegrín, A., Martínez, F., & Garcés de los Fayos, E. J. (2000). La actividad física y el deporte como factores controladores de conductas antisociales y delictivas. *II Congreso Iberoamericano de Psicología del Deporte*. Huelva: Dirección General de Deportes CARM.
- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente*. Tesis Doctoral no publicada: Universidad de Murcia.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., & Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Ramírez, J. M., & Andreu, J. M. (2003). Aggression's typologies. *International Review of Social Psychology*, 16, 125-141
- Ramos-Corpas, M. J., & Musitu, G. (2007). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*. Investigación DEA. UPO. Sevilla
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rose, A. L., Swenson, L.P., & Waller, E.M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age difference in self-estimated physical, verbal and indirect aggressive in Spanish adolescent. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.
- Torregrosa, M., S., Inglés C. J., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Núñez J. C. (2012). Relaciones entre conducta agresiva y metas académicas: estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1303-1315.
- Valadez, I., & Martín del Campo, S. (2008). El trabajo participativo con docentes: Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(136), 87-111.
- Vidal, F., & Mota, R. (2008). *Encuesta de Infancia en España 2008*. Fundación SM, Universidad Pontificia Comillas-ICAI-ICADE y el Movimiento Junior AC. Madrid
- Viera, M., Fernández-García, I., & Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberianpenínsula. En E. Roland, & E. Munthe (Eds.). *Bullying: A international perspective*. London: David Fulton.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico*. Barcelona: Ariel Psicología.

CAPÍTULO VI

ESTUDIO 2

SUSTANCIAS NOCIVAS Y CLIMA MOTIVACIONAL EN RELACIÓN A LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

HARMFUL SUBSTANCES AND MOTIVATIONAL CLIMATE IN RELATION TO PHYSICAL ACTIVITY

Manuel Castro-Sánchez¹, Félix Zurita-Ortega², Ramón Chacón-Cuberos³, Asunción Martínez-Martínez⁴, Tamara Espejo-Garcés³ y Jose I. Álvaro-González⁵

¹Universidad Santo Tomás, Chile

²Área de Corporal, Universidad de Granada

³Grupo HUM-238, Universidad de Granada

⁴Universidad Internacional de La Rioja

⁵Grupo HUM-727, Universidad de Granada

Abstract

Adolescence is a critical period regarding the acquisition of healthy habits at the expense of harmful behaviors, so this study is to analyze the motivational climate made physical activity, consumption of alcohol and snuff, and establish the relationships between variables. They involved 2,134 students aged between 15 and 18 years ($M = 15.93$ years), which allowed the registration and evaluation of variables Snuff consumption (FTND), Drinking (AUDIT) and Motivational Climate (PMCQS- 2). The results showed that most teens are not smoking, and only a third of them consumed alcohol; the girls drink alcohol moderately compared to boys, who do excessively. Regarding the motivational climate, students are more oriented toward the task to the ego, the women getting higher figures in the ego climate, reversing the climate data in the task. Alcohol intake is related to the consumption of snuff; teens that use snuff and / or alcohol are oriented to the ego, while those who do not consume, are more oriented toward the task.

Keywords: motivational climate, snuff, alcohol, adolescence.

Resumen

La adolescencia es un periodo crítico en cuanto a la adquisición de hábitos saludables en detrimento de las conductas asociadas al consumo de sustancias nocivas, por ello el presente estudio tiene como objetivo conocer el clima motivacional de los adolescentes hacia la actividad física, el consumo de alcohol y tabaco, y establecer las relaciones existentes entre las variables. Participaron 2.134 estudiantes de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años ($M=15,93$ años), lo que permitió el registro y evaluación de las variables Consumo de Tabaco (FTND), Consumo de Alcohol (AUDIT) y Clima Motivacional (PMCQS-2). Los resultados mostraron que la mayoría de los adolescentes no son fumadores, y únicamente un tercio de ellos consumía alcohol; las chicas consumen alcohol de forma moderada, frente a los chicos, que lo hacen de forma excesiva. En cuanto al clima motivacional, los alumnos se orientan más hacia la tarea que hacia el ego, obteniendo las féminas cifras superiores en el clima ego, invirtiéndose los datos en el clima tarea. La ingesta de alcohol está relacionada con el consumo de tabaco; los adolescentes que consumen tabaco y/o alcohol se orientan al ego, mientras que los que no consumen, se orientan más hacia la tarea.

Palabras clave: clima motivacional, tabaco, alcohol, adolescencia.

Correspondencia: Manuel Castro Sánchez
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Granada, España
manue87@correo.ugr.es

La adolescencia, que es una etapa en la que se adquieren patrones de conducta que seguramente repetirán durante la adultez (Ruiz-Ruisueño, Ruiz-Juan y Zamarripa, 2011), representa un periodo esencial para el desarrollo humano, caracterizado por no tener configurada y afianzada la personalidad al completo (Carballo et al, 2013), lo que provoca que éstos individuos sean fácilmente influenciables. Por éste y otros motivos, es de vital importancia promover hábitos saludables, en detrimento de las conductas asociadas al consumo de sustancias nocivas, para sentar las bases de los comportamientos en la adultez (Ruiz-Juan, De la Cruz, Ruiz-Ruisueño y García, 2008).

Varios estudios demuestran que si durante el desarrollo de la persona no se adquieren hábitos saludables, pueden verse alterados los ámbitos cognitivo, físico y social en la etapa adulta (Carballo et al, 2013; Villarreal-González, Sánchez-Sosa y Musitu, 2013). Al hilo de esto, Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Musitu y Varela (2010) tratan de estudiar la relación existente entre la motivación y el consumo de sustancias nocivas en la etapa adolescente; por ser esta un periodo de inicio en su consumo, pretendiendo determinar los motivos que desencadenan esta situación. Las repercusiones del consumo de éstas drogas son innumerables, ya que no se limitan exclusivamente a los daños físicos y psicológicos (Cortés, Espejo, Giménez, Luque, Gómez, y Motos, 2011; Maurage, Joassin, Speth, Modave, Philippot, y Campanella, 2012; Yañez, Leiva, Gorreto, Estela, Tejera, y Torrent, 2013), sino que también acarrear problemas conductuales, como un aumento de la agresividad y las conductas violentas (Kose et al, 2015; Krahe et al, 2015) o la disminución del rendimiento académico (Mota et al, 2010), entre otros.

Como alternativa a lo expuesto, Cerkez, Culjak, Zenic, Sekulic y Kondric, (2015) plantean la adquisición de hábitos saludables asociados a la práctica de actividad física, pues esta genera beneficios a nivel físico, psicológico y social (Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008; Pieron, Ruíz y García, 2009). A pesar de ello, investigaciones como las realizadas por Franco, Pérez y Arrizabalaga (2012) y Whitehead y Biddle (2008) concretan un descenso de la motivación hacia la práctica de actividad física a medida que aumenta la edad del alumno, siendo la etapa adolescente y la universitaria aquellas en las que se consolida esta relación inversamente proporcional (Gómez, Ruiz, García Montes,

Flores y Barbero, 2008; Pavón y Moreno, 2008; Revuelta, Esnaola y Goñi, 2013). Del mismo modo, se demuestra la existencia de una mayor implicación en las actividades deportivas por parte de los hombres (Alvariñas, Fernández y López, 2009; Silva, Matías, Viana y Andrade, 2012), encontrando cifras más altas de abandono en el sexo femenino (Pavón y Moreno, 2008; Inchley, Kirby y Currie, 2011). Por ello, desde la asignatura de Educación Física se pueden inculcar valores y conductas que favorezcan la adhesión de los adolescentes a una vida basada en las conductas saludables (Williams y Mummery, 2015), fomentando la práctica de actividad física a través de la diversión y el conocimiento de los beneficios producidos al realizarla.

Por éstos motivos conocer lo que motiva a los adolescentes a la realización de actividad física es uno de los principales objetos de estudio en el ámbito de la creación de hábitos de actividad física, existiendo según Cuevas, García-Calvo y Contreras (2013) y Revuelta et al. (2013), diferentes factores que influyen en la formación de patrones motivacionales positivos hacia esta práctica. El conocimiento de estos factores (sociales, ambientales e individuales) que determinan el tipo de actividad física, la frecuencia, intensidad, persistencia en la actividad y la evitación del abandono en la etapa de la adolescencia, permitirán ajustar las variables que fomentan la participación y la adherencia, así como las que evitan el abandono en estas edades (Moreno, Cervelló y Martínez, 2007).

Uno de los marcos más utilizados para analizar la motivación en contexto del logro académico ha sido el de la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992; Chen, 2001), la cual, ha representado una de las teorías motivacionales más utilizadas en el campo de la Psicología y el Deporte (Roberts, 2001). a partir de este modelo Elliot y McGregor (2001) han propuesto un modelo de metas de logro 2x2 en el que ambas metas se subdividen encontrando así cuatro posibilidades, realizando una subdivisión entre la búsqueda del éxito o la evitación del fracaso; cruzando estas dos dimensiones se producen cuatro posibles metas que informan del tipo de modelo de motivación que adoptan los sujetos cuando actúan en contextos de logro. Los cuatro tipos de metas de logro son (Wang, Biddle y Elliot, 2007): aproximación-maestría, basado en una orientación hacia la tarea junto con una alta percepción de competencia por parte del individuo; evitación-maestría, en el que se combinan la

orientación a la tarea con una autopercepción de la incompetencia; aproximación-rendimiento, basado en un sentimiento de competencia normativo; y por último, evitación-rendimiento, percibiendo el sujeto su incompetencia con respecto al resto de individuos. Este modelo ha sido utilizado en el ámbito de la Educación Física por multitud de estudios (Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006; Cecchini, González, Méndez-Giménez, Fernández-Río, Contreras y Romero, 2008; Moreno, González-Cutre y Sicilia, 2008; Wang, Liu, Chatzisarantis y Lim, 2010; Cecchini, González, Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2011; Cervelló, Moreno, Martínez, Ferriz y Moya, 2011; Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini y González, 2013).

En el marco de la actividad física y el deporte, cuando la motivación de los adolescentes está orientada hacia la tarea y el proceso, el éxito en la práctica está asociado a motivaciones intrínsecas, como son la cooperación, la diversión y satisfacción, el interés, la mejora personal y de las relaciones sociales, una mayor participación, el compromiso deportivo y la continuidad en la práctica (Ntoumanis, 2002), lo que supone un mayor interés hacia la práctica de la actividad física (Moreno, González y Cervelló, 2008; Moreno, Vera y Cervelló, 2009). Sin embargo, cuando la motivación está orientada hacia el ego, las metas se enfocan en el estatus social, el reconocimiento y fracaso de los demás o el aumento de la riqueza económica entre otros, produciéndose un mayor abandono deportivo (Cervelló, Escarti y Guzmán, 2007). Los motivos e intereses que predominan para la realización de actividad física son la salud, la diversión, el gusto por la actividad, la forma física y el fomento de las relaciones sociales (Alvariñas et al., 2009; Gómez, Ruiz, García, y Granero, 2009; Romero, 2009; Revuelta et al., 2013).

Concretamente, los motivos relacionados con la salud, el placer y el bienestar se mantienen a lo largo de toda la vida como factores motivacionales que hacen que la práctica de actividad física y deporte se mantenga como un hábito duradero en adultos (Gómez et al., 2009; Valero, Ruiz, Gómez, García-Montes y De la Cruz, 2009).

En este sentido, El presente estudio aporta datos que confirman la importancia que tienen en la etapa adolescente el consumo de sustancias nocivas, que comienzan a utilizarse en edades tempranas, y la adquisición de hábitos saludables relacionados con la práctica de actividad física, con el fin de contrarrestar el

aumento de conductas dañinas. Debido a la importancia que tiene la motivación hacia la actividad física y con el fin de crear hábitos saludables, este estudio plantea como objetivos conocer los niveles de consumo de sustancias nocivas (alcohol y tabaco) y el grado de motivación hacia la actividad física en adolescentes. Del mismo modo, se pretende analizar las relaciones existentes entre estas variables.

MÉTODO

En éste estudio se utilizó un diseño cuantitativo de carácter descriptivo y de tipo transversal. Se desarrolló un estudio relacional para analizar el grado de dependencia entre las distintas variables objeto de estudio.

Participantes

En este trabajo de investigación participaron un total de 2.134 adolescentes españoles, de los cuales 1062 eran chicos (49,8%) y 1072 eran chicas (50,2%), con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años ($M=15,93$ años; $DT= 0,853$), provenientes de centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Granada. Para seleccionar los participantes se estableció un muestreo aleatorio por conglomerados como indican Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas (2003). Los centros educativos y estudiantes colaboraron voluntariamente en el desarrollo de la investigación.

Instrumentos

Escala de Consumo de Tabaco. Se recoge del cuestionario original "Fagerström Test for Nicotine Dependence (FTND)" de Heatherton, Kozlowski, Frecker y Fagerström (1991), y traducido al castellano por Villareal-González (2009), establece el número o cantidad de cigarrillos, el impulso por fumar y la dependencia de nicotina que se tiene. Este test consta de 6 preguntas, de las cuales las 4 primeras son de tipo dicotómico (0=No y 1=Si), y los dos ítems restantes se valoran con una escala Likert de cuatro opciones, donde el 0 es Nunca y el 3 es Siempre; se establece la suma que oscila entre el 0 y el 10, y se establecen cuatro categorías (0= No fumador, de 1 a 4= Dependencia Baja, 5 a 6= Dependencia Moderada y >6= Dependencia Alta). Se determinó una fiabilidad en nuestro estudio de $\alpha=.956$.

Escala del Consumo de Alcohol. Procede del cuestionario original "Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT)" de Saunders, Aasland, Babor, De la Fuente y Grant (1993), y adaptado al español por Rubio (1998), consta de 10 preguntas, donde las 8 primeras cuestiones tienen cinco posibles respuestas donde el 0 es Nunca y el 4 es a Diario o Mas, y los dos ítems restantes se valoran con tres posibles opciones que puntúan 0-2 y 4; se establece la suma que variará entre el 0 y el 40, y señalar que las tres primeras preguntas hablan de la cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, las preguntas 4-5 y 6 determinan la dependencia de consumo de alcohol y los ítems del 7 al 10 reportan consumo dañino o perjudicial, en éste estudio se utilizaron los ítems referidos a cantidad y frecuencia de consumo, por su relación con la práctica de actividad física. En el presente estudio, la consistencia interna determinó una fiabilidad de $\alpha=.842$. y de $\alpha=.639$ para la categoría cantidad y frecuencia de consumo.

Clima motivacional (PMCSQ-2). Extraído de la versión original "Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte" de Newton, Duda y Yin (2000) y adaptada al español y a la Educación Física por González-Cutre, Sicilia y Moreno (2008), donde mediante una escala Likert de cinco opciones que va desde el 1= Totalmente en Desacuerdo hasta el 5= Totalmente de Acuerdo, se valoran 33 ítems. Asimismo este test queda establecido en dos categorías: Clima Tarea (Aprendizaje Cooperativo, Esfuerzo/Mejora y Papel Importante) y Clima Ego (Castigo por Errores, Reconocimiento Desigual y Rivalidad entre los Miembros del Grupo). El alfa de Cronbach de este estudio, obtuvo un $\alpha=.765$ para el cuestionario en general, mientras que para el Clima Tarea se obtuvo un $\alpha=.851$ y en Clima Ego un $\alpha=.867$, lo que representa unos índices de validez adecuados.

Procedimiento

Para la recogida de datos, se contactó con la Delegación de Educación y se solicitó la colaboración de los Centros Educativos de Educación Secundaria de Granada. Dichos centros se seleccionaron a partir de un muestreo de conveniencia de las categorías objeto de estudio y a los cuales se les informó de la naturaleza de la investigación, solicitando su participación y la de sus alumnos, a los cuales se les entregó un modelo de autorización dirigida a sus tutores legales. Los investigadores estuvieron presentes durante la recogida de los datos, informando sobre la manera correcta de

cumplimentar los cuestionarios e insistiendo en el anonimato de las respuestas, garantizado por los investigadores. El equipo investigador se desplazaba durante dos días por cada uno de los centros escolares seleccionados para la recopilación de los datos, señalar que se eliminaron un total de 218 cuestionarios por no estar correctamente cumplimentados.

Análisis de datos

En primer lugar se calcularon los descriptivos básicos mediante la utilización de medias y frecuencias, empleando tablas de contingencia, y posteriormente se realizaron las correlaciones bivariadas mediante Anova. Los análisis estadísticos llevados a cabo se realizaron con el paquete estadístico SPSS® 22.0.

RESULTADOS

La muestra era homogénea en cuanto al género (49,8%; $n=1062$ varones y 50,2%; $n=1072$ féminas). Respecto al consumo de tabaco, la mayoría de la muestra (90,9%; $n=1939$) no eran fumadores, frente a un 0,8% ($n=18$) que manifestaban tener una alta dependencia del tabaco. En cuanto al consumo de alcohol, casi la mitad de los adolescentes reportaron no consumir alcohol (44,9%), percibiendo un consumo medio en el 23,1% y un consumo excesivo en el 6,6%.

Respecto al clima motivacional, el Clima Tarea obtuvo valores medios de 3,56, siendo valorado de forma superior al Clima Ego, con una media de 2,63. Los valores obtenidos en las categorías del Clima Tarea, Aprendizaje Cooperativo ($M=3.52$), Esfuerzo/Mejora ($M=3.65$), y Papel Importante ($M=3.51$) fueron casi idénticos a los obtenidos en el Clima Tarea. Y las categorías del Clima Ego, en Castigo por Errores ($M=2.55$), Reconocimiento Desigual ($M=2.65$) y Rivalidad entre Miembros del Grupo ($M=2.68$), obtuvieron valores similares a los obtenidos en el Clima Ego.

Al remitirse a la tabla 2, al relacionar el consumo de tabaco con el género, se comprueba que no existe asociación estadística ($p=.159$), encontrando cifras similares entre chicos y chicas. Sin embargo, al observar el consumo de alcohol, se puede comprobar que existen diferencias por género ($p=.000$), encontrando que las chicas obtienen mayores puntuaciones que los chicos en la categoría "consumo escaso", invirtiéndose ésta

situación en la categoría “consumo excesivo”, en la que predominan los varones. Las cifras son similares en las categorías “no consumen” y “consumo medio”.

Tabla 1. Descriptivos de la muestra

Género	Masculino	49,8% (n=1062)	
	Femenino	50,2% (n=1072)	
Tabaco	No fumador	90,9% (n=1939)	
	Dependencia baja	7,4% (n=158)	
	Dependencia moderada	0,9% (n=19)	
	Dependencia alta	0,8% (n=18)	
Alcohol	No consume	44,9% (n=958)	
	Escaso consumo	25,4% (n=541)	
	Consumo medio	23,1% (n=494)	
	Consumo excesivo	6,6% (n=141)	
		Media	D. T.
Clima Motivacional	Clima Ego	2.63	.7299
	Castigo por errores	2.55	.8437
	Reconocimiento desigual	2.65	.9019
	Rivalidad entre miembros grupo	2.68	.8881
	Clima Tarea	3.56	.6626
	Aprendizaje cooperativo	3.52	.8370
	Esfuerzo/Mejora	3.65	.7085
	Papel importante	3.51	.7962

Tabla 2. Consumo de alcohol y tabaco según género

	Género		Sig.	
	Masculino	Femenino		
Tabaco	No fumador	91,1% (n=968)	90,6% (n=971)	.159
	Dependencia baja	6,7% (n=71)	8,1% (n=87)	
	Dependencia moderada	0,9% (n=10)	0,8% (n=9)	
	Dependencia alta	1,2% (n=13)	0,5% (n=5)	
Alcohol	No consume	45,6% (n=484)	44,2% (n=474)	.000
	Escaso consumo	22,5% (n=239)	28,2% (n=302)	
	Consumo medio	23,2% (n=246)	23,1% (n=248)	
	Consumo excesivo	8,8% (n=93)	4,5% (n=48)	

El Clima Ego y sus tres categorías: Castigo por Errores, Reconocimiento Desigual y Rivalidad entre los Miembros del Grupo es superior en los varones que en las féminas. Situación que se invierte en el caso del Clima Tarea y las categorías: Aprendizaje Cooperativo y Esfuerzo/Mejora, categorías en las que las chicas obtienen mayores puntuaciones que los chicos. En la categoría Papel Importante no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con el género de los adolescentes.

Tabla 3. Clima motivacional según género

	Género				F	Sig.
	Masculino		Femenino			
	Media	D. T.	Media	D. T.		
Clima Ego	2.70	.7057	2.56	.7468	19.976	.000
Castigo por errores	2.60	.8306	2.54	.8539	7.829	.005
Reconocimiento desigual	2.71	.8702	2.59	.9290	9.234	.002
Rivalidad entre miembros grupo	2.78	.8880	2.58	.8772	27.768	.000
Clima Tarea	3.52	.6553	3.59	.6681	6.193	.013
Aprendizaje cooperativo	3.48	.8333	3.56	.8392	4.925	.027
Esfuerzo/Mejora	3.61	.6965	3.68	.7187	5.380	.020
Papel importante	3.48	.7753	3.54	.8155	3.289	.070

Tomando como referencia la tabla 4, se comprueba que existe asociación estadística al relacionar el consumo de alcohol con el consumo de tabaco ($p=.000$), encontrando que de los adolescentes no fumadores, el 48,6% no consume alcohol, el 20,1% tiene un consumo medio y el 4,5% un consumo excesivo. De los fumadores con dependencia baja, más de la mitad (57%) realizan un consumo medio de alcohol y el 24,1% un consumo excesivo. Casi la mitad de los adolescentes con una dependencia moderada respecto al tabaco (47,4%) tienen un consumo medio de alcohol, el 31% un consumo excesivo, y de los adolescentes con una dependencia alta al tabaco, la mitad (50%) manifiestan consumir alcohol de forma excesiva, frente al 33,3% que tiene un consumo medio.

Tabla 4. Consumo de alcohol según consumo de tabaco

Alcohol	Tabaco				Sig.
	No fumador	Dependencia Baja	Dependencia Moderada	Dependencia Alta	
No consume	48,6% (n=943)	7,6% (n=12)	5,3% (n=1)	11,1% (n=2)	.000
Escaso consumo	26,8% (n=519)	11,4% (n=18)	15,8% (n=3)	5,6% (n=1)	
Consumo medio	20,1% (n=389)	57% (n=90)	47,4% (n=9)	33,3% (n=6)	
Consumo excesivo	4,5% (n=88)	24,1% (n=38)	31,6% (n=6)	50% (n=9)	

Cuando se comprueba la relación entre la dependencia que tienen los adolescentes hacia el tabaco con el Clima Motivacional, los datos mostraron relación estadísticamente significativa en todos los casos ($p \leq .05$), excepto en las categorías Rivalidad entre los Miembros del Grupo ($p=.106$) y Papel Importante ($p=.405$), como se muestra en la tabla 5. En el caso del Clima Ego y sus

categorías Castigo por Errores y Reconocimiento Desigual, éstas aumentan cuanto mayor es su dependencia hacia el tabaco; encontrando en el Clima Ego una media de 2.62 en los no fumadores y 3.16 en los fumadores con alta dependencia, en la categoría Castigo por Errores los no fumadores presentan una media de 2.54 y los fumadores con dependencia alta 3.10, en el caso de la categoría Reconocimiento Desigual los fumadores con dependencia elevada tienen una media de 3.25 y los no fumadores de 2.64. Con el Clima Tarea y las categorías Aprendizaje Cooperativo y Esfuerzo/Mejora ocurre lo contrario, las puntuaciones van descendiendo según aumenta la dependencia de los adolescentes hacia el tabaco; en el Clima Tarea los no fumadores obtienen una media de 3.57 frente al 3.28 de los fumadores con dependencia alta, en el caso de la categoría Aprendizaje Cooperativo los fumadores con elevada dependencia presentan una media de 3.16 frente a los no fumadores con 3.54, por último, en el caso de Esfuerzo/Mejora los no fumadores obtienen una media de 3.66 y los fumadores muy dependientes 3.38.

Tabla 5. Clima motivacional según consumo de tabaco

	Consumo de tabaco								F	Sig.
	No fumador		Dependencia Baja		Dependencia Moderada		Dependencia Alta			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.		
Clima Ego	2.62	.726	2.62	.740	2.79	.925	3.16	.545	3.640	.012
Castigo por errores	2.54	.839	2.57	.874	2.77	1.02	3.10	.702	3.031	.028
Reconocimiento desigual	2.64	.897	2.64	.932	2.73	1.18	3.25	.658	2.775	.040
Rivalidad miembros grupo	2.68	.889	2.64	.886	2.87	.840	3.14	.649	2.044	.106
Clima Tarea	3.57	.656	3.45	.711	3.45	.752	3.28	.680	3.034	.028
Aprendizaje cooperativo	3.54	.828	3.37	.914	3.38	.925	3.16	.835	3.176	.023
Esfuerzo/Mejora	3.66	.707	3.53	.716	3.43	.749	3.38	.583	3.220	.022
Papel importante	3.52	.789	3.43	.849	3.55	.927	3.31	.884	.972	.405

Al relacionar la frecuencia de ingesta de alcohol de los adolescentes con el Clima Motivacional, los datos mostraron relación estadísticamente significativa en todos los casos ($p \leq .05$), como se muestra en la tabla 6. El Clima Ego y sus tres categorías: Castigo por Errores, Reconocimiento Desigual y Rivalidad entre los Miembros del Grupo aumentan cuanto mayor es el consumo de alcohol; encontrando en el Clima Ego una media de 2.59 al no consumir alcohol, y 2.87 en los adolescentes que realizan un consumo excesivo de la sustancia, en la categoría Castigo por Errores se encuentra una media de

2.51 entre los no consumidores y de 2.79 en los que realizan un consumo excesivo, en el caso de Reconocimiento Desigual los no consumidores presentan una media de 2.60 y los consumidores más frecuentes de 2.90, y en la Rivalidad entre los Miembros del Grupo los adolescentes que no consumen presentan cifras de 2.65, frente a los que realizan un consumo excesivo, con una media de 2.91. Con el Clima Tarea y sus categorías: Aprendizaje Cooperativo, Esfuerzo/Mejora y Papel Importante ocurre lo contrario, las puntuaciones van descendiendo según aumenta la cantidad de alcohol

ingerida por los adolescentes; datos que quedan respaldados por las cifras, que en el caso del Clima Tarea son de 3.61 en el caso de los no consumidores y de 3.38 en los adolescentes que realizan un consumo excesivo de alcohol, en el caso de la categoría Aprendizaje Cooperativo los no consumidores obtienen una media de 3.56 frente a los consumidores en exceso con una media

de 3.34, la categoría Esfuerzo/Mejora obtiene datos de no consumidores de 3.70 frente a los que consumen alcohol en exceso con una media de 3.41, finalmente en la categoría Papel Importante, los que realizan un consumo excesivo de alcohol presentan una media de 3.38 frente a 3.56 de los no consumidores.

Tabla 6. Clima motivacional según consumo de alcohol

	Consumo de alcohol								F	Sig.
	No consume		Escaso consumo		Consumo medio		Consumo excesivo			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.		
Clima Ego	2.59	.698	2.59	.782	2.66	.711	2.87	.747	6.896	.000
Castigo por errores	2.51	.816	2.52	.879	2.60	.846	2.79	.836	5.451	.001
Reconocimiento desigual	2.60	.869	2.62	.951	2.69	.880	2.90	.956	5.040	.002
Rivalidad miembros grupo	2.65	.859	2.64	.921	2.71	.880	2.91	.947	3.970	.008
Clima Tarea	3.61	.654	3.59	.657	3.49	.656	3.38	.712	7.136	.000
Aprendizaje cooperativo	3.56	.823	3.55	.839	3.47	.836	3.34	.893	3.502	.015
Esfuerzo/Mejora	3.70	.710	3.69	.677	3.58	.716	3.41	.718	9.261	.000
Papel importante	3.56	.774	3.52	.826	3.43	.786	3.38	.825	4.354	.005

DISCUSIÓN

El presente estudio realizado sobre 2134 adolescentes, arrojó que el consumo de alcohol en la muestra no era elevado, coincidiendo los datos con estudios previos de similares características, como los de López-García, Esparza, Guzmán, Alonso y Rodríguez (2009); Salamó, Gras y Font-Mayolas (2010) o Carballo et al., (2013), en los que la frecuencia de ingesta de alcohol era semejante. Del mismo modo, las bajas cifras de consumo obtenidas encuentran explicación por encontrarse en la etapa adolescente (Gómez, Fernández, Romero y Luengo, 2008), edad a partir de la cual los estudiantes se inician en el consumo de alcohol, especialmente al salir los fines de semana con sus iguales. En este sentido, Martínez y Villar (2004) y Ruiz-Ruiseño et al., (2011) coinciden en que el "botellón" es un contexto que favorece el consumo de alcohol y tabaco (Cortés, Espejo, y Giménez, 2008). Asimismo, no se encontraron diferencias atendiendo a la frecuencia de consumo de dicha bebida (Cortés et al., 2011; Carballo et al., 2013; Cortés, Giménez, Motos y Cadaveira, 2014), sin embargo, en las chicas predomina un consumo de alcohol escaso, frente a los chicos que realizan un consumo excesivo en cortos periodos de tiempo que

llevan a la embriaguez (Meneses, Markez, Romo, Uroz, Rua, y Laespada, 2013). Este tipo de consumo intensivo representa un problema de salud prioritario, ya que la ingesta excesiva de alcohol acarrea riesgos para los adolescentes.

En cuanto al tabaco, se encontró que nueve de cada diez adolescentes no son fumadores, datos que coinciden con estudios similares realizados con anterioridad, como los de Martínez-Hernández, Marí-Kolse, Julià, Marí-Klose, y Di Giacomo, (2012), Villalbí, Suelves, García-Contiente, Saltó, Ariza, y Cabezas, (2012) o Ariza, García-Contiente, Villalbí, Sánchez-Martínez, Pérez, y Nebot (2014), en los que se obtuvieron cifras similares respecto al consumo de dicha sustancia. Según los datos del proyecto ESPAD, en la mayoría de países las chicas fuman más que los chicos (Hibell et al., 2009), aunque en el presente estudio no se encuentran diferencias de consumo por género, al igual que en la mayoría de estudios consultados en contextos similares, como los de Villalbí, et al. (2012), Baltasar, Gras, Font, García, Patiño, Raurell, y Cunill (2014) o Rodríguez, López, López-Miñarro y García (2014), los consumos de tabaco se han equiparado por género al reclamar la mujer su independencia y alcanzar a una sociedad más igualitaria.

Existe una relación directa entre el consumo de tabaco y la ingesta de alcohol, la mitad de los adolescentes con una dependencia alta al tabaco, bebe alcohol de forma excesiva, datos confirmados por el estudio de Gómez, Simich, Strike, Brands, Gierbrecht, y Khenti (2012). Asimismo, diversas investigaciones como las realizadas por Álvarez-Aguirre, Alonso-Castillo y Guidorizzi (2014), o Grao-Cruces, Nuviala, Fernández-Martínez y Martínez-López (2015), confirman la asociación entre el consumo de alcohol y tabaco, por ser sustancias consumidas en un contexto informal, relacionadas con factores sociales que unen el consumo de ambas sustancias en contextos de salida nocturna. Estudios como los de Vuori, Kannas, Villberg, Ojala, Tynjälä, y Välimaa (2012) o Vázquez, Muñoz, Fierro, Alfaro, Rodríguez, y Rodríguez, (2014), establecen que dicha relación se produce con el fin de potenciar y equilibrar los efectos de las mismas, o incluso, tener nuevas experiencias y sensaciones, tal y como establece Latorre, Cámara y García (2014).

Al analizar las puntuaciones obtenidas en el Clima Motivacional, se comprueba que los adolescentes obtienen valores más altos en el Clima Tarea y sus tres subcategorías, que en el Clima Ego y las respectivas categorías, datos que coinciden con los estudios consultados (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2011; Almagro, Sáenz-López, y Moreno-Murcia, 2012; Martínez, Cervelló y Moreno, 2013; Méndez-Giménez, Fernández-Rio y Cecchini-Estrada, 2013; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruíz y Cervelló, 2013; Moreno-Murcia, Sicilia, Sáenz-López, González-Cutre, Almagro y Conde 2014). Éstos datos indican que los alumnos dan más importancia al proceso que al resultado, basándose en el esfuerzo y la mejora personal, además de valorar positivamente el trabajo en equipo (Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, y Cruz, 2008). Dichas características favorecen la implicación en las clases de Educación Física, el esfuerzo, la persistencia y la adherencia a la práctica de actividad física (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2007), al contrario del Clima Ego, relacionado con una actitud negativa hacia las clases de Educación Física, caracterizada por el aburrimiento (Treasure, 1997). Los datos obtenidos difieren de los obtenidos en investigaciones realizadas sobre deportistas (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia, 2011), ya que en el ámbito competitivo predomina el Clima Ego.

Las chicas obtienen valores superiores a los chicos en el Clima Tarea, y éstos obtienen mayor puntuación en el Clima Ego que ellas, datos que coinciden con la mayoría de estudios consultados que se han realizado en contextos similares (Flórez, Salguero, Molinero y Marquez, 2011; Torregrosa, et al., 2011; Carriedo, González y López, 2013; Coterón-López, Franco, Pérez-Tejero y Sampedro, 2013; Cuevas, et al., 2013). Las diferencias obtenidas han sido explicadas atendiendo a factores sociales que influyen de una forma determinante sobre las diversas formas de socialización deportiva en varones y féminas, presumiéndose que ellas interpretan el deporte en un contexto cooperativo y de ocio, frente a los chicos, pero los que el aspecto competitivo en el deporte está más asimilado (Vazou, Ntoumanis y Duda, 2006; Moreno-Murcia, Cervelló-Gimeno y González-Cutre, 2008).

En cuanto a la relación establecida entre la dependencia del tabaco de los adolescentes y el Clima Motivacional de los mismos, se observa una relación creciente y progresiva entre el Clima Ego y el tabaquismo de la muestra, así como una relación inversamente proporcional en el caso del Clima Tarea, observándose una disminución de las puntuaciones de dicha dimensión al aumentar la dependencia de los jóvenes. Justificando estos datos, Moreno (2013) que demuestra en su estudio una relación positiva entre el consumo de tabaco y la Orientación al Ego, estableciendo como un aumento en la dependencia al mismo supone una mejora de las puntuaciones dadas en las metas asociadas al rendimiento. Por el contrario, Moreno-Murcia, González-Cutre y Cervello-Gimeno (2008) manifiestan como los sujetos no fumadores mostraban un patrón motivacional más adaptivo que les hacía orientarse más a Ego y la Tarea que los fumadores, revelando resultados opuestos en el caso del Clima Ego y similares para el Clima Tarea.

Igualmente, se correlacionó la ingesta de alcohol de la muestra estudiada con el Clima Motivacional, mostrándose diferencias estadísticamente significativas. Los datos indican que el Clima Ego y sus categorías aumentaban de manera paralela al consumo de alcohol y que el Clima Tarea decrecía o variaba de forma inversa a como lo hacía la ingesta de alcohol. En este sentido, Moreno (2012) concreta la existencia de relaciones entre el consumo de alcohol y el Clima Ego, de manera similar a lo demostrado en este estudio. Otro trabajo similar es el realizado por Jiménez (2006) que establece que las

personas propensas a la orientación a la Tarea tienden hacia un mayor número de conductas saludables que aquellos sujetos que muestran un Clima Motivacional orientado al Ego; premisa que justifica los resultados obtenidos, al alejarse el Clima Tarea del consumo de sustancias nocivas en pro de los hábitos saludables (Jiménez, Cervelló, Santos-Rosa, García e Iglesias, 2006).

CONCLUSIÓN

Como principales conclusiones de éste estudio se puede señalar que los adolescentes de Educación Secundaria de la provincia de Granada son en su mayoría no fumadores y un tercio de ellos consume de alcohol; no se encontró asociación entre la ingesta de tabaco y el género de los adolescentes, sin embargo se encontró que las chicas predominan al realizar un consumo moderado de alcohol, mientras que los chicos lo hacen en el consumo excesivo. Asimismo en cuanto al clima motivacional, el clima tarea y sus categorías obtuvieron valores mayores que el clima ego y sus categorías, encontrando que las féminas obtienen cifras superiores a los varones en el clima ego, invirtiéndose los datos en el clima tarea.

Se ha comprobado que la ingesta de alcohol está relacionada con el consumo de tabaco, encontrándose una relación directamente, al aumentar el consumo de tabaco, aumenta la ingesta de alcohol. El clima motivacional se relaciona de forma directa con el consumo de tabaco y alcohol, encontrando que los adolescentes con un mayor consumo de dichas sustancias se orientan al ego, mientras que los que no consumen o practican un consumo escaso, se orientan más hacia la tarea.

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación ponen de manifiesto la necesidad de seguir investigando sobre la adquisición de hábitos saludables, las conductas dañinas y la adhesión a la práctica de actividad física, cuyo objetivo es fomentar la práctica de actividad física y crear hábitos saludables en los adolescentes que se mantengan en la adultez, mejorando su salud; evitando las conductas dañinas para la salud, como el consumo de sustancias nocivas.

REFERENCIAS

- Almagro, B., Sáenz-López, P., González-Cutre, D. y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265.
- Almagro, B., Sáenz-López, P. y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 223-231.
- Álvarez-Aguirre, A., Alonso-Castillo, M. M. y Guidorizzi, A. C. (2014). Factores predictivos del uso de alcohol y tabaco en los adolescentes. *Revista Latino-Americana de Efermagem*, 22(6), 1056-1062.
- Alvariñas, M., Fernandez, M.A. y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the class- room motivational climate. En D. H. Schunk, y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the class- room* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ariza, C., García-Contiente, X., Villalbí, J. R., Sánchez-Martínez, F., Pérez, A. y Nebot, M. (2014). Consumo de tabaco de los adolescentes en Barcelona y tendencias a lo largo de 20 años. *Gaceta Sanitaria*, 28(1), 25-33.
- Baltasar, A., Gras, M. E., Font, S., García, E. M., Patiño, J., Raurell, M. y Cunill, M. (2014). Creencias de los adolescentes respecto al consumo de drogas. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y psiquiatría de enlace*, 112(1), 11-21.
- Carballo, J. L., Marín, M., Jáuregui, V., García, G., Espada, J., Orgilés, M. y Piqueras, J. A. (2013). Consumo excesivo de alcohol y rendimiento cognitivo en estudiantes de secundaria de la provincia de Alicante. *Health and Addictions: Salud y drogas*, 13(2), 157-163.
- Carriedo, A., González, C. y López, I. (2013). Relación entre la meta de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 403, 13-24.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O. y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de EF. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations reported by students in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cerkez, I., Culjak, Z., Zenic, N., Sekulic, D. y Kondric, M. (2015). Harmful Alcohol Drinking Among Adolescents: The Influence of Sport Participation, Religiosity, and Parental Factors. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 24(2), 94-101.
- Cervelló, E. M., Escarti, A. y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19, 65-71.

- Cervelló, E. M., Moreno, J. A., Martínez, C., Ferriz, R. y Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-38.
- Cortés, M. T., Espejo, B., Giménez, J. A., Luque, L., Gómez, R. y Motos, P. (2011). Creencias asociadas al consumo intensivo de alcohol entre adolescentes. *Health and Addictions: Salud y Drogas*, 11(2), 179-202.
- Cortés, M. T., Giménez, J. A., Motos, P. y Cadaveira, F. (2014). Importancia de las expectativas en la relación entre impulsividad y consumo intensivo de alcohol en universitarios. *Adicciones*, 26(2), 134-145.
- Cortés, M.T., Espejo, B. y Giménez, J.A. (2008). Aspectos cognitivos relacionados con la práctica del botellón. *Psicothema*, 20 (3), 396-402.
- Coterón-López, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J. y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.
- Cuevas, R., García-Calvo, T. y Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692.
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Flórez, J. A., Salguero, A., Molinero, O. y Márquez, S. (2011). Relación de la habilidad física percibida y el clima motivacional percibido en estudiantes de secundaria, colombianos. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 5(2), 69-79.
- Franco, E., Pérez, J. y Arrizabalaga, A. (2012). Motivación e intención de ser físicamente activos en jugadores de baloncesto en formación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (1), 23-26.
- Gómez, J.A., Fernández, N., Romero, E. y Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Psicothema*, 20(2), 211-217.
- Gómez, M., Ruiz, F., García, E. y Granero, A. (2009). Motivaciones aludidas por los universitarios que practican actividades físico-deportivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 519-532.
- Gómez, M., Ruiz, F., García-Montes, M. E., Flores, G. y Barbero, G. (2008). Razones que influyen en la inactividad físico-deportiva en la educación secundaria postobligatoria. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 14, 80-85.
- Gómez, M., Simich, L., Strike, L., Brands, B., Gierbrecht, N. y Khenti, A. (2012). Medio social y uso simultáneo de alcohol y tabaco en estudiantes universitarios de pregrado de carreras de ciencias de la salud de una universidad, Cundinamarca-Colombia. *Texto y Contexto Enfermagem*, 21(1), 41-48.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 365(1), 677-700.
- Grao-Cruces, A., Nuviala, A., Fernández-Martínez, A. y Martínez-López, E. J. (2015). Relationship of physical activity and sedentarism with tobacco and alcohol consumption, and Mediterranean diet in Spanish teenagers. *Nutrición Hospitalaria*, 31(4), 1693-1700.
- Guan, J., Xiang, P., McBridge, R. y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Heatherston, T., Kozlowski, L., Frecker R. y Fagerström, K.O. (1991). The Fagerström Test of Nicotine Dependence: a revision of the Fagerström Tolerance Questionnaire. *British Journal of Addiction*, 86(9), 1119-1127.
- Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A., et al. (2009). The 2007 ESPAD Report. *Substance use among students in 35 European countries*. Estocolmo, Suecia: The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs.
- Inchley, J., Kirby, J. y Currie, C. (2011). Longitudinal changes in physical self-perceptions and associations with physical activity during adolescence. *Pediatric Exercise Science*, 23,237-249.
- Jiménez, M.J., Martínez, P., Miró, E. y Sánchez, A.I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 185-202.
- Jiménez, R. (2006). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral: Extremadura.
- Jiménez, R., Cervelló, E., Santos-Rosa, F. J., García, T. y Iglesias, D. (2006). Análisis de las relaciones entre las variables motivacionales y los estilos de vida relacionados con la salud en estudiantes de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(1), 83-94.
- Kose, S., Steinberg, J., Moeller, F., Gowin, J., Zuniga, E., Kamdar, Z., et al. (2015). Neural correlates of impulsive aggressive behavior in subjects with a history of alcohol dependence. *Behavioral Neuroscience*, 129(2), 183-196.
- Krahe, B., Berger, A., Vanwesenbeeck, I., Bianchi, G., Chiliaoutakis, J., Fernandez-Latorre, P. A., Cámara, J. C. y García, F. (2014). Búsqueda de sensaciones y hábitos de tabaquismo, consumo de alcohol y práctica deportiva en estudiantes de Educación Secundaria. *Salud Mental*, 37(2), 145-152.
- López-García, K.S., Esparza, S.E., Guzmán, F.R., Alonso, M.M. y Rodríguez, L. (2009). Expectativas del consumo de alcohol y tabaco en adolescentes escolares. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 7, 112-126.
- Martínez, C., Cervelló, E. y Moreno, J. A. (2012). Predicción de las razones del alumnado para ser disciplinado en educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 41-52.

- Martínez, G. y Villar, M. (2004). Estudio descriptivo del uso de drogas en adolescentes de Educación Media Superior de Ciudad de Monterrey N.L. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 12, 391-397.
- Martínez-Hernández, A., Marí-Kolse, M., Julià, A., Marí-Klose, P. y DiGiacomo, S. (2012). Consumo diario de tabaco en la adolescencia, estados de ánimo negativos y rol de la comunicación familiar. *Gaceta Sanitaria*, 26(5), 421-428.
- Maurage, P., Joassin, F., Speth, A., Modave, J., Philippot, P. y Campanella, S. (2012). Cerebral effects of binge drinking: Respective influences of global alcohol intake and consumption pattern. *Clinical Neurophysiology*, 123, 892-901.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cecchini-Estrada, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Cecchini, J.A. y González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22 (1), 29-38.
- Meneses, C., Markez, I., Romo, N., Uroz, J., Rúa, A. y Laespada, T. (2013). Diferencias de género en el consumo diario de tabaco e intensivo de alcohol en adolescentes latinoamericanos en tres áreas españolas (Andalucía, Madrid y País Vasco). *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33(119), 525-535.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M. y González-Cutre, D. (2007). Young Athletes' Motivational Profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y Martínez, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad física-Revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Anales de psicología*, 1(23), 167-176.
- Moreno, J. A., González, D. y Cervelló, E. (2008). Motivación y salud en la práctica físicodeportiva: diferencias según el consumo de alcohol y tabaco. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(8), 483-494.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D. y Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2x2 en estudiantes españoles de Educación Física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- Moreno, J. A., Vera, J. A. y Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- Moreno, R. (2013). *Relación entre las metas de logro, la motivación autodeterminada, las creencias implícitas de habilidad y el autoconcepto físico en Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad Miguel Hernández.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló-Gimeno, E. y González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 181-191.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., Almagro, B. J. y Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 14(56), 665-685.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruíz, L. M. y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362(1), 380-401.
- Moreno-Murcia, J., González-Cutre, D. y Cervello-Gimeno, E. (2008). Motivación y salud en la práctica físico-deportiva: diferencias según el consumo de alcohol y tabaco. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 483-494.
- Mota, N., Álvarez, R. M., Corral, M., Rodríguez-Holguín, S., Parada, M., Crego, A., Caamaño, F. y Cadaveira, F. (2010). Risky alcohol use and heavy episodic drinking among Spanish University students: a two-year follow-up. *Gaceta Sanitaria*, 24(5), 372-377.
- Newton, M., Duda, J.L. y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Pavón, A. y Moreno, J. A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico deportiva: diferencias por géneros. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 7-23.
- Pieron, M., Ruíz, J. y García, M. A. (2009). *Actividad física y estilos de vida saludables*. Wanceulen: Sevilla.
- Revuelta, L., Esnaola, I. y Goñi, A. (2013). El autoconcepto físico como determinante de la actividad físico-deportiva durante la adolescencia. *Behavioral Psychology*, 21(3), 581-601.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (p.1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rodríguez, P., López, F., López-Miñarro, P. y García, E. (2014). Actividad físico-deportiva, gasto calórico y consumo de tabaco en adolescentes de Murcia (España). *Archivos Argentinos de Pediatría*, 112(1), 12-19.
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y Deporte*, 9(34), 179-200.
- Rubio, G. (1998). Validación de la prueba para la identificación de trastornos por el uso de alcohol (AUDIT) en Atención Primaria. *Revista Clínica Especializada*, 198, 11-14.
- Ruiz-Juan, F., De la Cruz, E. y Ruiz-Risueño, J., y García, M. (2008). Youth smoking patterns and leisure-time physical activity. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 75-79.
- Ruiz-Risueño, J., Ruiz-Juan, F. y Zamarripa J.I. (2011). Alcohol y tabaco en adolescentes españoles y mexicanos y su relación con la actividad

- físico-deportiva y la familia. *Revista Panamericana Salud Publica*, 31(3), 211-220.
- Salamó, A., Gras, M.E. y Font-Mayolas, S. (2010). Patrones de consumo de alcohol en la adolescencia. *Psicothema*, 22(2), 189-195.
- Santos, J., Muñoz, P. Juez, J. y Cortiñas, A. (2003). *Diseño de Encuestas para estudios de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Editorial Ramón Areces.
- Saunders, J., Aasland, O., Babor, T., De la Fuente, J. y Grant, M. (1993). Development of the Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT): Who collaborative Project on early detection of persons with harmful alcohol consumption-II. *Addiction*, 88, 791-804.
- Silva, R.B., Matías, T.S., Viana, M.S. y Andrade, A. (2012). Relação da prática de exercícios físicos e fatores associados àsregulaçõesmotivacionais de adolescentes brasileiros. *Motricidade*, 8(2), 8-21.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F. y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 254-259.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- Treasure, D. C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Valero, A., Ruiz, F., Gómez, M., García Montes, M. E. y De la Cruz, E. (2009). Adultos mayores y sus motivos para la práctica físico-deportiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 61-69.
- Vazou, S., Ntoumanis, N. y Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as afunction of their perceptions of the coach-and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233.
- Vázquez, M. E., Muñoz, M. F., Fierro, A., Alfaro, M., Rodríguez, M. L. y Rodríguez, L. (2014). Drug consumption in adolescents 13 to 18 years old and other related risky behaviors. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 16, 125-134.
- Villalbí, J., Suelves, J., García-Continente, X., Saltó, E., Ariza, C. y Cabezas, C. (2012). Cambios en la prevalencia del tabaquismo en los adolescentes en España. *Atención Primaria*, 44(1), 36-42.
- Villareal-González, M.E. (2009). *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Nuevo León (México).
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Musitu, G. y Varela, R. (2010). El consumo de alcohol en adolescentes escolarizados: propuesta de un modelo sociocomunitario. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 253-264.
- Villarreal-González, M., Sánchez-Sosa, J.C. y Musitu, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Revista Universitas Psychologica*, 12(3), 15-31.
- Vuori, M., Kannas, L., Villberg, J., Ojala, K., Tynjälä, J. y Välimaa, R. (2012). Is physical activity associated with low-risk health behaviours among 15-year-old adolescents in Finland? *Scandinavian Journal of Public Health*, 40, 61-68.
- Wang, C. K., Biddle, S. J. y Elliot, A. J. (2007). The 2x2 Achievement Goal Framework in a Physical Education Context. *Psychology of sport and exercise*, 8, 147-168.
- Wang, C. K., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L. y Lim, C. B. (2010). Influence of perceived motivational climate on achievement goals in physical education: a structural equation mixture modelling analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(3), 324-338.
- Whitehead, S. y Biddle, S. (2008) Adolescent girls' perceptions of physical activity: A focus group study. *European Physical Education Review*, 14(2) 243-262.
- Williams, S. y Mummery, W. (2015). We can do that! Collaborative assessment of school environments to promote healthy adolescent nutrition and physical activity behaviors. *Health Education Research*, 30(2), 272-284.
- Yañez, A., Leiva, A., Gorreto, L., Estela, A., Tejera, E. y Torrent, M. (2013). School, family and adolescent smoking. *Adicciones*, 25(3), 253-259.

CAPÍTULO VI

ESTUDIO 3

Relación entre consumo de tabaco y alcohol y el autoconcepto en adolescentes españoles

The relationship between consumption of tobacco and alcohol and self-concept in Spanish adolescents

José Ignacio ÁLVARO GONZÁLEZ, Félix ZURITA ORTEGA, Manuel CASTRO SÁNCHEZ, Asunción MARTÍNEZ MARTÍNEZ y Susana GARCÍA SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Recibido: Septiembre 2014

Evaluado: Noviembre 2014

Aceptado: Noviembre 2014

Resumen

La etapa adolescente constituye una fase esencial en el desarrollo de la persona; en estas edades las relaciones sociales y la adquisición de la personalidad son elementos claves, por tanto se planteó el siguiente estudio con los objetivos de determinar el autoconcepto de los adolescentes y cada una de sus dimensiones, así como describir el consumo habitual de alcohol y tabaco en la población adolescente y analizar las relaciones existentes entre el autoconcepto y las sustancias nocivas (alcohol y tabaco). Participaron un total de 2.134 adolescentes de la provincia de Granada (España), que permitió el registro y evaluación de las variables Autoconcepto (AF5), Consumo de Tabaco (FTND) y Consumo de Alcohol (AUDIT). Los resultados mostraron que el autoconcepto global era alto en los adolescentes, que en su mayoría eran no fumadores y el consumo de alcohol era perceptible únicamente en tres de cada diez jóvenes. De entre varias dimensiones las más puntuadas eran la familiar y la social. Se encontró asociación en el caso de las dimensiones de autoconcepto familiar, académico y social con el consumo de alcohol, sin embargo debe señalarse que el número de adolescentes que ingerían alcohol era bastante escueto por lo que debemos ser cautos con dicha afirmación.

Palabras clave: tabaco, alcohol, autoconcepto, adolescentes.

Abstract

The adolescent stage is an essential phase in the development of the individual; at this age social relations and the acquisition of personality are key elements, therefore the following study was proposed with the objectives of determining the self-concept of adolescents and each of its dimensions, as well as describing the habitual consumption of alcohol and tobacco in the adolescent population and to analyze the relationships between self-concept and harmful substances (alcohol and tobacco). A total of 2,134 adolescents from the province of Granada (Spain) participated in the study, which allowed the registration and evaluation of variables such as self-concept (AF5), tobacco consumption (FTND) and alcohol consumption (AUDIT). The results showed that global self-concept was high in those adolescents who in their majority were non-smokers, and alcohol consumption was only perceptible in three out of ten young

people. Among the highest ranked dimensions were the family and social ones. An association was found between the dimensions of familial, academic and social self-concept and alcohol consumption; however it should be noted that the number of adolescents who drank alcohol was quite short so we must be cautious with this statement.

Keywords: tobacco, alcohol, self-concept, adolescent.

La etapa adolescente representa una etapa esencial en el desarrollo del ser humano, pues en esta fase previa a la adultez, se halla caracterizada por no tener configurada y afianzada la personalidad, siendo fácilmente influenciables. Por ello es necesario transmitirles hábitos positivos y saludables, con el fin de sentar las bases en la adultez (Ruiz-Juan, De la Cruz, Ruiz-Ruisueño y García, 2008); ya que si durante su desarrollo no se adquieren los hábitos apropiados, posiblemente el ámbito cognitivo, físico y social (Carballo et al, 2013 y Villarreal-González, Sánchez y Musitu, 2013) se vean alterados.

Por ello, es determinante e imprescindible controlar los factores de riesgo que más fuerza ejercen sobre el adolescente, como son la familia, docentes, monitores deportivos y grupo de iguales, los cuales afianzan, apoyan o suprimen su patrón de conducta (Londoño, 2010; Ruiz-Juan, y Ruiz-Ruisueño, 2011). En este sentido, existen múltiples factores que inciden mutuamente unos sobre otros, y que terminan configurando la personalidad del adolescente. Una de las piezas clave de dicho engranaje es el autoconcepto. Éste se considera crucial en el desarrollo del individuo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008), ya que se relaciona con diversos factores como son hábitos de vida, irregularidades en la alimentación, práctica deportiva, progreso en la vida, percepción de la dificultad, rendimiento, sexo y edad (Contreras, Fernández, García, Palou, y Ponseti, 2010; Soriano, Sampascual, y Navas, 2010).

El estudio del autoconcepto y su vínculo con el bienestar psicológico ha sido abordado por gran cantidad de autores del área científica en estas últimas décadas. Según Esnaola et al., (2008), se define como: “*el conjunto de percepciones que una persona tiene de sí mismo*”; en la década de los 70 Shavelson, Hubner, y Stanton (1976) establecieron las áreas del autoconcepto (afectiva, social, física, académica y personal), siendo el área física una de las más estudiadas, constituyéndose diferentes dimensiones para la misma, como habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza (Cox, 2009). Existen multitud de estudios que analizan este término, en ocasiones asociado a comportamientos violentos o agresivos (Jiménez, Musitu, Murgui y Lehalle, 2007; Cava, Murgui y Musitu, 2008; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009), a rendimiento escolar (Musitu y García, 2004), comunicación e influencia de tipo familiar (Estevez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez et al., 2007) o práctica deportiva (Goñi e Infante, 2010; Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2011; Gordillo, Vicente, Sánchez, Gómez y Gordillo, 2011), por lo que es necesario prestar la mayor atención posible a dichas variables para el correcto desarrollo del individuo en esta etapa de la adolescencia.

En este sentido, existe gran cantidad de autores que tratan de estudiar la relación existente entre el autoconcepto y el consumo de drogas, entre ellos señalamos a Echeburúa y Corral (2010) y Prado y Pantin (2011), los cuales afirman que un bajo

autoconcepto, es uno de los principales factores de riesgo en el consumo de drogas. Sin embargo otros piensan que existen limitaciones en la medición del autoconcepto como un constructo unidimensional o multidimensional (Cava et al., 2008). Así, encontramos estudios muy variados en los que se utilizan medidas unidimensionales (Kavas, 2009 y Zamboaga, Schwartz, Jarvis y Van Tyne, 2009), que muestran como bajos niveles de autoconcepto, se corresponden con niveles elevados en el consumo de sustancias nocivas; otros no hallan un vínculo claro (Kokkevi, Richardson, Florescu, Kuzman y Stergar, 2007) y otros, aunque son minoría, postulan que un buen autoconcepto acarrea un consumo elevado de drogas (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2008), aludiendo a causas sociales.

Por el contrario, hay una mayor diversidad en los resultados encontrados en el estudio de dicha relación basándose en medidas multidimensionales. Diferentes son las opiniones en función de la dimensión a tratar. En el caso de la dimensión social, algunos concluyen que los elementos sociales son inversamente proporcionales con la ingesta de sustancias (Téllez, Cote, Savogal, Martínez y Cruz, 2003) y otros piensan que aquellos individuos que se desenvuelven holgadamente en el área social mostrando facilidad en relacionarse con sus semejantes, tienen un perfil más adecuado para consumir drogas (Cava et al., 2008). En cuanto al ámbito familiar y académico parece estar claro que las familias que guían adecuadamente y dan buen ejemplo a sus condescendientes, propicia un mínimo consumo de sustancias perjudiciales por parte de éstos (Musitu, Jiménez y Murgui, 2007).

La práctica de actividad físico deportiva, no únicamente influye positivamente sobre la salud (Reigal, Videra, Parra y Juárez, 2012; González y Portolés (2014), sino que incide sobre otras variables en el ser humano, fundamentalmente en esta etapa, que son de gran importancia tales como el rendimiento académico, autoconcepto, motivación, consumo de alcohol, tabaco y drogas (Paz-Navarro, Roldán y González, 2009); de esta manera Esnaola et al., (2011) indican que la práctica de actividad física produce un rechazo hacia el consumo de alcohol y tabaco (drogas blandas).

Por todas estas razones, es necesario reforzar los aspectos que influyen sobre el autoconcepto desde las edades más tempranas, con objeto de que el adolescente lo desarrolle de la manera más adecuada; teniendo en cuenta estos antecedentes, se plantean los siguientes objetivos:

- Determinar el autoconcepto de los adolescentes y cada una de sus dimensiones.
- Describir el consumo habitual de alcohol y tabaco en la población adolescente.
- Analizar las relaciones existentes entre el autoconcepto y sus dimensiones, con el consumo de sustancias nocivas (alcohol y tabaco).
- Según estos objetivos se plantean tres hipótesis:
- El autoconcepto general de los adolescentes que consumen tabaco y alcohol de manera habitual es inferior a aquellos que no consumen.
- La ingesta frecuente de ambos elementos repercute negativamente en el autoconcepto de tipo Académico, Familiar y Físico.
- El tomar sustancias como tabaco y alcohol los fines de semana provoca un incremento en el Autoconcepto Social y Emocional.

Este estudio nos reporta datos novedosos sobre el perfil de adolescentes granadinos concretamente en lo relacionado al autoconcepto y como la ingesta habitual de sustancias nocivas inciden en él, en una provincia y ciudad muy deprimida económicamente en la actualidad y donde no se ha detectado estudios recientes de estas características, si bien por la literatura consultada si se detecta que el inicio de estas prácticas de ingesta es en edades más avanzadas, entendemos que conocer la edad de inicio con exactitud nos permitirá desde el ámbito profesional que nos desempeña laboralmente poner remedio y énfasis en su erradicación.

Material y Métodos

En este apartado de la investigación se indican los elementos, instrumentos y muestra necesarios para elaborar este estudio que presenta un diseño de carácter exploratorio, descriptivo y de corte transversal.

Participantes

Tomaron parte en esta investigación 2.134 adolescentes españoles, de ambos sexos (49,8% de hombres y 50,2% de mujeres), con un rango de edad entre los 15 y 17 años (M=15,93 años; DT= 0,853) y matriculados en Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La muestra es representativa en cuanto al número de adolescentes analizados que se encuentran cursando este Ciclo de Educación Obligatoria en la provincia de Granada (n=18.930), asumiendo un error muestral del 0.02, con un nivel de confianza del 95%, la muestra requerida fue de 2.231 participantes. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio por conglomerados por centros educativos y localidades. Debemos señalar que se detectaron 68 cuestionarios erróneos en su realización que fueron excluidos del estudio; y como 283 estudiantes no remitieron su consentimiento informado, por lo que no tomaron parte en este estudio.

Variables e instrumentos

En este estudio de investigación se tomó como referencia las siguientes variables e instrumentos:

- *Género*, según sea masculino o femenino.
- *Autoconcepto*, se recoge del cuestionario original “*Autoconcepto Forma- 5 (AF-5)*” de García y Musitu (1999), y mide las dimensiones de Autoconcepto Académico (AA), Autoconcepto Social (AS), Autoconcepto Emocional (AE), Autoconcepto Familiar (AFM) y Autoconcepto Físico (AF) . Este test consta de 30 preguntas, que se valoran con una escala Likert de cinco opciones, donde el 1 es Nunca y el 5 es Siempre; para cada dimensión se establece el sumatorio de los siguientes ítems (AA: ítems 1,6,11,16,21,26; AS: ítems 2,7,12,17,22,27; AE: ítems 3,8,13,18,23,28; AFM: ítems 4,9,14,19,24,29; AF: ítems 5,10,15,20,25,30). En el

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

- *Escala de Consumo de Tabaco*, se recoge del cuestionario original “*Fagerström Test for Nicotine Dependence (FTND)*” de Heatherton, Kozlowski, Frecker y Fagerström (1991), y traducido al castellano por Villareal- González (2009), establece el número o cantidad de cigarrillos, el impulso por fumar y la dependencia de nicotina que se tiene. Este test consta de 6 preguntas, de las cuales las 4 primeras son de tipo dicotómico (0=No y 1=Si), y los dos ítems restantes se valoran con una escala Likert de cuatro opciones, donde el 0 es Nunca y el 3 es Siempre; se establece la suma que oscila entre el 0 y el 10, y se establecen cuatro categorías (0= No fumador, de 1 a 4= Dependencia Baja, 5 a 6= Dependencia Moderada y >6= Dependencia Alta). En el estudio de Villareal-González (2009) se determinó una fiabilidad de $\alpha=.970$ similar a la que se detecta en nuestro trabajo $\alpha=.956$.
- *Escala del Consumo de Alcohol*, procede del cuestionario original “*Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT)*” de Saunders, Aasland, Babor, De la Fuente y Grant (1993), y adaptado al español por Rubio (1998), consta de 10 preguntas, donde las 8 primeras cuestiones tienen cinco posibles respuestas donde el 0 es Nunca y el 4 es a Diario o Mas, y los dos ítems restantes se valoran con tres posibles opciones que puntúan 0-2 y 4; se establece la suma que variará entre el 0 y el 40, y señalar que las tres primeras preguntas hablan de la cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, las preguntas 4-5 y 6 determinan la dependencia de consumo de alcohol y los ítems del 7 al 10 reportan consumo dañino o perjudicial. En el estudio de Rubio (1998) se determinó una fiabilidad de $\alpha=.800$ similar a la que se detecta en nuestro trabajo $\alpha=.842$.

Procedimiento

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Área de Corporal), se solicitó la colaboración de los Centros Educativos de la Provincia de Granada seleccionados, a partir de un muestreo anteriormente mencionado; para ello la dirección de cada centro educativo fue informada sobre la naturaleza de la investigación y se solicitó la colaboración de sus estudiantes; también se les adjuntó un modelo de autorización destinado a los responsables legales de los adolescentes pidiéndoles su consentimiento informado, garantizando en todo momento el anonimato de la información. Los investigadores estuvieron presentes durante la recogida de los datos donde no detectó ninguna anomalía a reseñar. El estudio cumplió con las normas éticas del Comité de Investigación y Declaración de Helsinki de 1975.

Análisis de los Datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico software SPSS 22.0., se establecieron los descriptivos básicos mediante la utilización de medias y frecuencias y para el estudio relacional se emplearon ANOVA y tablas de contingencia.

Resultados

En cuanto al análisis de los datos y observando los descriptivos que se muestran en la Tabla I, los 2.134 adolescentes presentaban proporciones similares por género, eran no fumadores en su mayoría (90,9%; n=1.939), en lo que respecta al consumo de alcohol, la cantidad y frecuencia era de no consumo en un 44,9% (n=958), mientras que entre escaso y medio consumo lo señalan el 48,5% de los adolescentes; la no dependencia del alcohol era valorada por el 79,4% (n=1695) y en la misma línea el 65,3% señaló no provocar ningún daño tras la ingesta de la misma mientras que el restante 34,7% declaró mostrar actitudes dañinas tras la ingesta de estos productos.

El Autoconcepto (AF-5) obtuvo un valor medio de 3,62, y en lo que respecta a las dimensiones los datos mostraron que según la Escala Likert señalada con anterioridad, el Autoconcepto Familiar y Social presentaron valores medios en torno al 4 (M=4,09 y M=3,94); mientras que el resto de dimensiones se situaron entre cifras medias de 3,30 y 3,40.

Género	
Masculino	49,8% (n=1.062)
Femenino	50,2% (n=1.072)
Consumo Tabaco (FTND)	
No Fumador	90,9% (n=1.939)
Dependencia Baja	7,4% (n=158)
Dependencia Media	0,9% (n=19)
Dependencia Alta	0,8% (n=18)

Tabla 1. Descriptivos de las variables

Consumo Alcohol (AUDIT)		
Cantidad y Frecuencia	No Consume	44,9% (n=958)
	Escaso Consumo	25,4% (n=541)
	Consumo Medio	23,1% (n=494)
	Consumo Alto	6,6% (n=141)
Dependencia	No Dependencia	79,4% (n=1.695)
	Dependencia Baja	13,4% (n=285)
	Dependencia Media	5,8% (n=124)
	Dependencia Alta	1,4% (n=30)
Consumo Dañino	No Daño	65,3% (n=1.394)
	Daño Escaso	17,8% (n=379)
	A Veces provoca Daño	11,8% (n=251)
	Siempre Daño	5,2% (n=110)
Autoconcepto General (AF-5) (M=3,62; D.T=.457)		
Autoconcepto Académico		M= 3,36 (D.T=.793)
Autoconcepto Social		M= 3,94 (D.T=.695)
Autoconcepto Emocional		M= 3,32 (D.T=.758)
Autoconcepto Familiar		M= 4,09 (D.T=.788)
Autoconcepto Físico		M= 3,40 (D.T=.782)

Tabla 1. Descriptivos de las variables (cont.)

Como se desprende de la siguiente figura, la dimensión de tipo familiar es la más valorada mientras que el tipo emocional es el menor puntuado por los adolescentes.

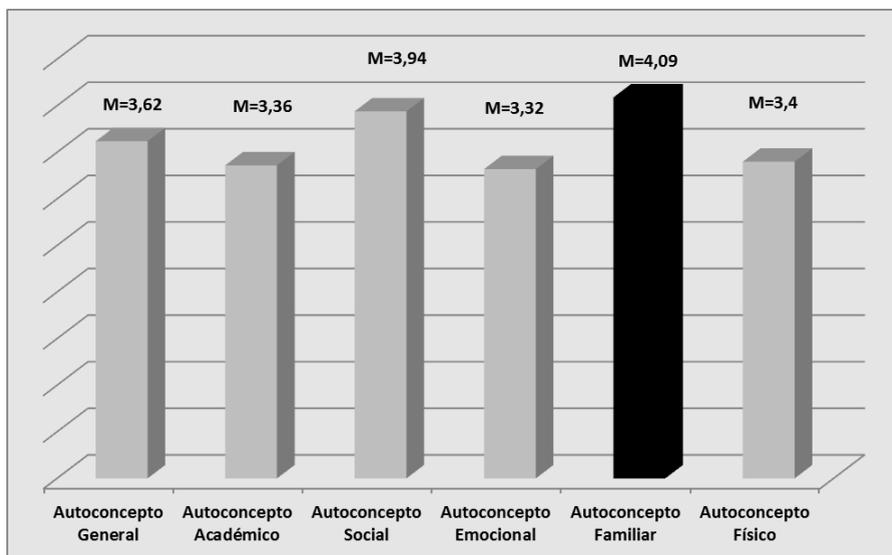


Figura 1. Autoconcepto General y Dimensiones del AF-5

En cuanto a las relaciones de las dimensiones con el género, se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05^{**}$) en la dimensión académica, emocional y física; en la primera de ellas las chicas presentan valores medios más elevados que los chicos; invirtiéndose este hecho en las dos restantes dimensiones donde no se halló asociación, como se aprecia en la siguiente tabla.

Dimensiones Autoconcepto		Media	Desviación Típica	F	X ²
AA	Masculino	3,30	,730	15,674	p= .000**
	Femenino	3,42	,742		
AS	Masculino	3,95	,701	,252	p=.616
	Femenino	3,93	,689		
AE	Masculino	3,46	,753	74,632	p= .000**
	Femenino	3,18	,737		
AFM	Masculino	4,11	,771	1,254	p=.263
	Femenino	4,07	,805		
AF	Masculino	3,59	,763	127,040	p= .000**
	Femenino	3,21	,756		

Tabla 2. ANOVA de las dimensiones del Autoconcepto según Sexo.¹¹

En relación al consumo de tabaco y el autoconcepto los datos nos reportaron la asociación significativa ($p \leq .05^{**}$), en cuanto a la dimensión académica, familiar y física; de esta forma en la primera y segunda los datos son bastante heterogéneos entre los no fumadores y los de dependencia media y alta; sin embargo en la de tipo físico, se aprecia la disparidad entre los no fumadores y los que presentan una alta necesidad de fumar cómo queda reflejado en la siguiente tabla (Tabla IV):

¹ ** Existen diferencias significativas ($P \leq .05$)

Dimensiones Autoconcepto		Media	Desviación Típica	F	X ²
AA	No Fumador	3,39	,734	15,824	p= .000**
	Dependencia Baja	3,01	,685		
	Dependencia Media	2,92	,778		
	Dependencia Alta	3,41	,703		
AS	No Fumador	3,93	,690	2,259	p=.080
	Dependencia Baja	4,04	,716		
	Dependencia Media	4,21	,996		
	Dependencia Alta	3,86	,664		
AE	No Fumador	3,32	,752	1,625	p= .182
	Dependencia Baja	3,29	,796		
	Dependencia Media	3,67	,742		
	Dependencia Alta	3,46	,966		
AFM	No Fumador	4,12	,770	11,542	p=.000**
	Dependencia Baja	3,78	,898		
	Dependencia Media	3,74	1,033		
	Dependencia Alta	3,82	,698		
AF	No Fumador	3,42	,780	6,540	p= .000**
	Dependencia Baja	3,15	,765		
	Dependencia Media	3,57	,699		
	Dependencia Alta	3,66	,766		
AG	No Fumador	3,64	,472	0,844	p=.842
	Dependencia Baja	3,45	,468		
	Dependencia Media	3,62	,554		
	Dependencia Alta	3,64	,435		

Tabla 3. ANOVA de relación del tabaco con AF-5.

En lo concerniente al análisis de los índices de consumo e ingesta de alcohol en cuanto a las cinco dimensiones de autoconcepto, en la siguiente tabla tras la realización de análisis ANOVA se muestra la asociación de las tres categorías del AUDIT con cada una de las dimensiones del AF5.

Debemos señalar que los datos del autoconcepto académico, social y familiar mostraron relación estadísticamente significativa en todos los casos ($p \leq .05^{**}$) como se muestra en la tabla IV, por el contrario el autoconcepto físico no mostró en ningún caso asociación con las tres categorías propuestas en el AUDIT; puntualizar igualmente que en el caso del tipo emocional únicamente estableció relación al compararlo con el daño por el alcohol.

Consumo Alcohol (AUDIT)	Dependencia del Alcohol	Cantidad y Frecuencia	Daño Alcohol
Autoconcepto Académico	F=26,846 (p=.000**)	F=52,621 (p=.000**)	F=23,548 (p=.000**)
Autoconcepto Social	F=4,392 (p=.004**)	F=9,154 (p=.000**)	F=7,482 (p=.000**)
Autoconcepto Emocional	F=2,167 (p=.090)	F=2,207 (p=.085)	F=3,797 (p=.010**)
Autoconcepto Familiar	F=18,983 (p=.000**)	F=16,618 (p=.000**)	F=16,431 (p=.000**)
Autoconcepto Físico	F=.593 (p=.593)	F=1,335 (p=.261)	F=1,468 (p=.221)
Autoconcepto General	F=1,697 (p=.000**)	F=1,153 (p=.165)	F=1,054 (p=.349)

Tabla 4. ANOVA del Consumo e ingesta de alcohol en relación con el AF5.

Discusión y Conclusiones

En el estudio realizado se determinó que casi la totalidad de los adolescentes no fumaban ni consumían alcohol de manera habitual, datos que siguen la línea de estudios previos como los de Rojas, Fleiz, Medina, Moron y Doménech (1999); Landero y Villarreal-González (2007); López-García, Esparza, Guzmán, Alonso y Rodríguez (2009); Salamó, Gras y Font. (2010) o Carballo *et al.*, (2013), con porcentajes de ingesta de alcohol semejantes, sin embargo se constata que tres de cada diez estudiantes si lo consumían de forma esporádica (fines de semana) o habitual. Dichos adolescentes, comienzan a realizar salidas nocturnas los fines de semana y como exponen Martínez y Villar (2004) y Ruiz-Ruiseño, Ruiz-Juan y Zamarripa (2011), una de las causas influyentes en el mayor consumo de alcohol y tabaco en adolescentes españoles puede deberse al fenómeno “botellón” asentado desde hace décadas en nuestro país.

La principal explicación de los bajos porcentajes de consumo de ambas sustancias, es que la muestra estudiada es relativamente joven para presentar valores de consumo habituales altos, siendo la edad de 16 en adelante la que presenta porcentajes mayores en este campo. De ahí que los resultados deban interpretarse con cierta cautela, pues estos podrían deberse a que en estas edades es más habitual beber de forma esporádica, como los fines de semana y días festivos, que diariamente. De ahí que la mayoría de estudios muestren porcentajes elevados en cuanto a la ingesta de alcohol de forma eventual y, por el contrario, bajos en los que a dependencia se refiere.

En cualquier caso, se hace imprescindible la transmisión de hábitos familiares saludables por parte de la familia desde edades tempranas, ya que las probabilidades de aumento en consumo progresa conforme se incrementa la edad (Gómez, Fernández, Romero y Luengo, 2008).

Por otra parte, los adolescentes mostraron tener unos niveles de autoconcepto global adecuados, obteniendo las dimensiones familiar y social resultados elevados frente al resto de áreas, lo cual indica que a estas edades se le concede mayor importancia a las relaciones familiares y al grupo de iguales. Estos resultados ratifican lo encontrado por otros autores, que destacan que un autoconcepto global adecuado favorece la consecución de un buen ajuste psicológico, competencia personal y disminución de problemas comportamentales (Padilla, García y Suárez, 2010; Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011).

A su vez, es necesario destacar que la dimensión de tipo familiar es la más valorada por la muestra, siendo la emocional la que menos. Resultados similares y convergentes muestran Padilla *et al.*, (2010) en lo que se refiere a la dimensión familiar; aunque se deben tratar con cierta cautela siguiendo lo expuesto por Malo, Bataller, Casas, Gras y González (2011) que observaron que el autoconcepto familiar desciende conforme el adolescente promociona cursos en la Educación Secundaria Obligatoria, volviendo a aumentar en bachillerato. Se podría pensar, partiendo de estos resultados, que en estas edades el pubescente es todavía dependiente de sus progenitores, por lo que existe un fuerte vínculo familiar.

En cuanto al ámbito emocional nos hallamos en la misma postura que Salum-Fares, Marín y Reyes (2011), los cuales obtuvieron como resultado de su análisis bajos niveles en este componente. Resultados divergentes encontraron Padilla *et al.*, (2010) y Veliz y Apodaca (2012), entendemos que la obtención de dichos resultados puede deberse a que el alumnado encuestado se encuentra en una edad donde su personalidad se está configurando y sufren muchos altibajos emocionales, no estando seguros completamente de sí mismos. Tales resultados podrían sugerir la necesidad de impulsar esta variable, generando un clima cálido y participativo donde la aportación de cada alumno sea valorada para su mejora.

En cuanto a las relaciones de las dimensiones del AF-5 con el género, se detectan diferencias en la dimensión académica, emocional y física. En la primera de ellas, las chicas presentan valores medios más elevados que los chicos, resultados que son convergentes con los obtenidos por Padilla *et al.*, (2010); Malo *et al.*, (2011). Sin embargo, Backes (1994) y Gordillo *et al.*, (2011) hallaron puntuaciones más bajas en el área académica por parte de las chicas. Tenemos la creencia que esta diferencia entre chicos y chicas en el área académica puede deberse a que la valoración global de la misma, enmascara diferencias en ciertas habilidades, por lo que sería interesante desglosar la competencia académica en varios sectores (Stevenson y Newman, 1986).

En lo que respecta al área emocional, un altísimo porcentaje de estudios sitúan a los chicos con resultados más positivos que sus compañeras, tal y como lo demuestran Padilla *et al.*, (2010) y Veliz y Apodaca (2012). Éstas diferencias indican que las chicas son más propensas a padecer ansiedad, mientras que los chicos presentan una mayor adaptación personal, además de encontrarse en planos emocionales distintos por las diferencias en el desarrollo madurativo.

En cuanto al área física, la mayoría de los autores han encontrado diferencias de género, obteniendo los resultados más elevados los chicos (Pastor, Balaguer y

Benavides, 2002; Ruíz de Azúa, Rodríguez y Goñi, 2005; Padilla *et al.*, 2010; Malo *et al.*, 2011; Gordillo *et al.*, 2011). Por el contrario existen muy pocas investigaciones en las que los resultados se muestren a la inversa, es decir, chicas con un autoconcepto físico más elevado que los chicos (López-Justicia y Pichardo, 2003), aunque hay que destacar que los autores trabajan con pubescentes con visión afectada. Desde nuestro punto de vista, el hecho de que las chicas muestren un autoconcepto físico más bajo, se debe a que éstas son más estrictas con su imagen en edad adolescente, en comparación con los chicos, concediéndole más importancia al aspecto físico. Las chicas suelen madurar antes que los chicos y ello es un aspecto a tener en cuenta en las investigaciones centradas en este tema.

En lo referente al consumo de sustancias nocivas y su relación con el autoconcepto, los resultados nos indican que no existen apenas diferencias entre los fumadores y no fumadores en cuanto a la dimensión académica y familiar. Estos resultados no se muestran afines con los descubiertos por Moreno-Murcia, Moreno y Cervelló (2009) y Fuentes *et al.*, (2011), los cuales afirman que estas dos dimensiones, junto con la física, se relacionan inversamente con el consumo de sustancias nocivas.

Por el contrario, en la dimensión física existen diferencias en cuanto al autoconcepto percibido por fumadores y no consumidores, teniendo estos últimos valores más elevados, tal y como indican Oliva *et al.*, (2008). Sin embargo, Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez-Queija (2005) matizan que el consumo en la adolescencia no se relaciona con problemas de comportamiento y autoconcepto.

Por último, centrándonos en el consumo de alcohol, hemos de decir que las dimensiones académica, social, emocional y familiar se ven influenciadas con la ingesta de este tipo de bebidas. Al hilo de estos datos autores como Musitu *et al.*, (2007), Cava *et al.*, (2008) y Moreno-Murcia *et al.*, (2009) apoyan tal consistencia, aunque éstos últimos estiman que la dimensión social se ve incrementada en valores con la ingesta de alcohol, al ser una herramienta que favorece las relaciones entre iguales. No obstante, esta relación significativa entre el autoconcepto y la dimensión social desaparecería al controlar el efecto estadístico de las variables sexo y edad. Sin embargo, no se han hallado ningún tipo de relación entre consumo de alcohol y el área física.. Mencionados resultados coinciden parcialmente por los expuestos por Alcántara (2012), la cual manifiesta que existe relación entre consumo de alcohol y área física, pero no con la emocional.

La principal limitación del estudio ha sido la edad de los participantes y el haberlo focalizado en la provincia de Granada, si bien el haber analizado diversas comarcas de la misma, nos permite tener poblaciones heterogéneas; esto pone de manifiesto lo interesante de aumentar el ratio de análisis a provincias limítrofes o a otras comunidades autónomas.

En conclusión podemos señalar que los adolescentes de segundo ciclo de Secundaria son en su mayoría no fumadores y el consumo de alcohol era perceptible únicamente en tres de cada diez jóvenes; asimismo los adolescentes presentaron cifras globales de autoconcepto normales, destacando principalmente el área familiar y social. En los jóvenes no se encontró asociación entre el consumo o ingesta de tabaco y

alcohol y el autoconcepto en la mayor parte de las dimensiones, exceptuando aquellas procedentes del daño del alcohol, si bien eran muy escasos los sujetos encuadrados en este grupo por lo que se debe tener cautela con las cifras obtenidas.

Señalar que las hipótesis primera y segunda no se cumplen entendemos que propiciado por la edad de la muestra analizada y que la tercera únicamente se cumple cuando citamos el contexto social.

Estos hallazgos respaldan la necesidad de seguir profundizando en la investigación de hábitos saludables y de personalidad en los adolescentes, con el objetivo de detectar la etapa clave donde se generan los comportamientos nocivos que afectan a los jóvenes y que repercuten nocivamente en edades superiores. Parece incuestionable la necesidad de determinar los factores antecedentes así como elaborar programas encaminados a la disminución de conductas anómalas tanto familiares como académicas en etapas anteriores.

Referencias bibliográficas

- ALCÁNTARA, S. A. (2012). *Control conductual percibido, intención y autoconcepto para evitar el consumo de drogas en estudiantes de preparatoria*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- BACKES, J.S. (1994). Bridging the Gender Gap: Self-Concept in the Middle Grades. *Schools in the middle*, 3, 19-23.
- CARBALLO, J.L., MARÍN, M., JÁUREGUI, V., GARCÍA, G., ESPADA, J., ORGILÉS, M. Y PIQUERAS, J.A. (2013). Consumo excesivo de alcohol y rendimiento cognitivo en estudiantes de secundaria de la provincia de Alicante. *Health and Addictions: Salud y Drogas*, 13(2), 157-163.
- CAVA, M.J., MURGUI, S. Y MUSITU, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- CONTRERAS, O. R., FERNÁNDEZ, J. G., GARCÍA, L. M., PALOU, P. Y PONSSETI, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 22-39.
- COX, R. H. (2009). *Psicología del Deporte: conceptos y sus aplicaciones*. Madrid: Panamericana.
- ECHEBURÚA, E. Y CORRAL, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: *Un nuevo reto*. *Adicciones*, 22, 91-96.
- ESNAOLA, I., GOÑI, A. Y MADARIAGA, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- ESNAOLA, I., RODRÍGUEZ, A., Y GOÑI, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.

- ESTÉVEZ, E., HERRERO, J., MARTÍNEZ, B. Y MUSITU, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- ESTÉVEZ, E., MARTÍNEZ, B. Y MUSITU, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- FUENTES, M. C., GARCÍA, F., GRACIA, E. Y LILA, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.
- GARCÍA, F. Y MUSITU, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- GÓMEZ, J.A., FERNÁNDEZ, N., ROMERO, E. Y LUENGO, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Psicothema*, 20(2), 211-217.
- GONZÁLEZ, J. Y PORTOLÉS, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- GOÑI, E. E INFANTE, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- GORDILLO, M., VICENTE, F., SÁNCHEZ, S., GÓMEZ, M. Y GORDILLO, T. (2011). Diferencias en el autoconcepto de adolescentes extremeños en función del género, el nivel socioeconómico-cultural y la población de pertenencia. *Campo Abierto*, 30(2), 65-67.
- HEATHERTON, T., KOZLOWSKI, L., FRECKER R. Y FAGERSTRÖM, K.O. (1991). The Fagerström Test of Nicotine Dependence: a revision of the Fagerström Tolerance Questionnaire. *British Journal of Addiction*, 86(9), 1119-1127.
- JIMÉNEZ, T.I., MUSITU, G., MURGUI, S. Y LEHALLE, H. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20(2), 5-26.
- JIMÉNEZ, T.I., MUSITU, G., RAMOS, M.J. Y MURGUI, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- KAVAS, A. B. (2009). Self-esteem and health-risk behaviours among Turkish late adolescents. *Adolescence*, 44(173), 187-198.
- KOKKEVI, A., RICHARDSON, C., FLORESCU, S., KUZMAN, M. Y STERGAR, E. (2007). Psychosocial correlates of substance use in adolescence: A cross-national study in six European countries. *Drug and Alcohol Dependence*, 86, 67-74.

- LANDERO, R. Y VILLARREAL-GONZÁLEZ, M.E. (2007). Consumo de alcohol en estudiantes en relación con el consumo familiar y de los amigos. *Psicología y Salud*, 17(1), 17-23.
- LONDOÑO, C. (2010). Resistencia de la presión de grupo, creencias acerca del consumo y consumo de alcohol en universitarios. *Anales de Psicología*, 26(1), 27-33.
- LÓPEZ-GARCÍA, K.S., ESPARZA, S.E., GUZMÁN, F.R., ALONSO, M.M. Y RODRÍGUEZ, L. (2009). Expectativas del consumo de alcohol y tabaco en adolescentes escolares. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 7, 112–126.
- LÓPEZ-JUSTICIA, M. D. Y PICHARDO, M. C. (2003). Diferencias de género en el autoconcepto de jóvenes afectados de baja visión. *Revista de Educación*, 330, 373-384.
- MALO, S., BATALLER, S., CASAS, F., GRAS, M. E., Y GONZÁLEZ, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 2011, 23(4), 871-878.
- MARTÍNEZ, G. Y VILLAR, M. (2004). Estudio descriptivo del uso de drogas en adolescentes de educación media superior de Ciudad de Monterrey. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 12, 391 -397.
- MORENO, C., MUÑOZ, V., PÉREZ, P., Y SÁNCHEZ-QUEIJA, I. (2005). *Los adolescentes españoles y su salud. Resumen del estudio "Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2002)"*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- MORENO-MURCIA, J. A., MORENO, R. Y CERVELLÓ, E. (2009). Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Adicciones*, 21, 147-154.
- MUSITU, G. Y GARCÍA, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- MUSITU, G., JIMÉNEZ, T. I. y Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: Un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49, 3-10.
- OLIVA, A., PARRA, Á. Y SÁNCHEZ-QUEIJA, I. (2008). Consumo de sustancias durante la adolescencia: Trayectorias evolutivas y consecuencias para el ajuste psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 153-169.
- PADILLA, M.T., GARCÍA, S. Y SUÁREZ, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académicos de estudiantes de 4º de E.S.O. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- PASTOR, Y., BALAGUER, I. y Benavides, G. (2002). Influencia de los dominios del autoconcepto en la autoestima de los adolescentes. *Revista de Psicología Aplicada*, 12 (3), 97-112.

- PAZ-NAVARRO, L. D., ROLDÁN, R., Y GONZÁLEZ, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15.
- PRADO, G. Y PANTIN, H. (2011). Reducing substance use and HIV health disparities among Hispanic youth in the U.S.A.: The Familias Unidas program of research. *Psychosocial Intervention*, 20, 63-73.
- REIGAL, R., VIDERA, A. PARRA, J.L. Y JUÁREZ, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- ROJAS, E., FLEIZ, C., MEDINA, M., MORÓN, M. Y DOMÉNECH, M. (1999). Consumo de alcohol y drogas en estudiantes de Pachuca (Hidalgo). *Revista de Salud Pública de México*, 41(4), 297-308.
- RUBIO, G. (1998). Validación de la prueba para la identificación de trastornos por el uso de alcohol (AUDIT) en Atención Primaria. *Revista Clínica Especializada*, 198, 11-14.
- RUIZ DE AZÚA, S., RODRÍGUEZ, A. Y GOÑI, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y Educación*, 17 (3), 225-238.
- RUIZ-JUAN, F. Y RUIZ-RISUEÑO, J. (2011). Variables predictoras de consumo de alcohol entre adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 27(2), 350-359.
- RUIZ-JUAN, F., DE LA CRUZ, E. Y RUIZ-RISUEÑO, J., GARCÍA, M. (2008). Youth smoking patterns and leisure-time physical activity. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 75-79.
- RUIZ-RUISEÑO, J., RUIZ-JUAN, F. Y ZAMARRIPA J.I. (2011). Alcohol y tabaco en adolescentes españoles y mexicanos y su relación con la actividad físico-deportiva y la familia. *Revista Panamericana Salud Publica*. 31(3), 211-220.
- SALAMÓ, A., GRAS, M. E. Y FONT, S. (2010). Patrones de consumo de alcohol en la adolescencia. *Psicothema*, 22 (2), 189-195.
- SALUM-FARES, A., MARÍN, A. R., Y REYES, A. C. (2011). Relevancia de las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes de Escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- SAUNDERS, J., AASLAND, O., BABOR, T., DE LA FUENTE, J. Y GRANT, M. (1993). Development of the Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT): Who collaborative Project on early detection of persons with harmful alcohol consumption-II. *Addiction*, 88, 791-804.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J. Y STANTON, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.

- SORIANO, J. A., SAMPASCUAL, G. Y NAVAS, L. (2010). El autoconcepto físico en la clase de Educación Física: un análisis centrado en el sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD. *Revista de Psicología*, 3(1), 419-425.
- STEVENSON, H.W., Y NEWMAN, R.S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development*, 57, 646-659.
- TÉLLEZ, J., COTE, M., SAVOGAL, F., MARTÍNEZ, E. Y CRUZ, U. (2003). Identificación de factores protectores en el uso de sustancias psicoactivas en estudiantes universitarios. *Medicina*, 51, 15-24.
- VELIZ, A. Y APODACA, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131-150.
- VILLAREAL-GONZÁLEZ, M.E. (2009). *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados*. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Nuevo León (México).
- VILLARREAL-GONZÁLEZ, M.E., SÁNCHEZ, J.C. Y MUSITU, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(3), 857-873.
- ZAMBOAGA, B. L., SCHWARTZ, S. J., JARVIS, L. H. Y VAN TYNE, K. (2009). Acculturation and substance use among Hispanic early adolescents: Investigating the mediating roles of acculturative stress and self-esteem. *The Journal of Primary Prevention*, 30, 315-333.

Correspondencia con los autores

José Ignacio ÁLVARO GONZÁLEZ
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 Granada
e-mail: nachoalvarog@hotmail.com

Félix ZURITA ORTEGA
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 Granada
e-mail: felixzo@ugr.es

Manuel CASTRO SÁNCHEZ
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 Granada
e-mail: manuel_cs87@hotmail.com

Asunción MARTÍNEZ MARTÍNEZ
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 Granada
e-mail: asuncionmm@ugr.es

Susana GARCÍA SÁNCHEZ
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 Granada
e-mail: s_garcia_s@hotmail.com

CAPÍTULO VI

ESTUDIO 4

Autoconcepto, Actividad física y Familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales

Félix Zurita Ortega*, Manuel Castro Sánchez**, José Ignacio Álvaro González***
Sonia Rodríguez Fernández**** y Antonio José Pérez Cortés*

SELF-CONCEPT, PHYSICAL ACTIVITY AND FAMILY: ANALYSIS OF A STRUCTURAL EQUATION MODEL

KEY WORDS: Self-Concept, Adolescents, Family, Physical Activity.

ABSTRACT: This study was made to carry out a psychosocial analysis of self-concept in Spanish adolescents, simultaneously considering personal, physical, sports, family and academic variables. The participants were 2,134 adolescents of both genders, from twenty Secondary Schools, aged between 15 and 18 years old. A structural equation model was made that explained the variance at 63.12% and explored the effect that physical activity had using the dimensions of the *Autoconcepto Forma-5* (AF-5) Test by García and Musitu (1999). The results show that the model was correctly adjusted and that, out of all the dimensions, family has the greatest weight and that the practice of physical activity is not a cause of other variables in the model.

La adolescencia representa un periodo crítico en el inicio y desarrollo del ser humano, siendo numerosos los trabajos que se han centrado en el estudio del autoconcepto y su importancia, como señalan Fox (1988), Fox y Corbin (1989), Harter (1982, 1985, 1993), Marsh (1990), Standage y Treasure (2002) o Standage, Duda y Ntoumanis (2005) y más recientemente Videra-García y Reigal-Garrido (2013), Villarreal-González, Sánchez y Musitu, (2013) pues se configura y adquiere el ámbito cognitivo, físico y social; y se debe controlar los factores de riesgo que más fuerza ejercen sobre el adolescente, como pueden ser la familia, docentes, y grupo de iguales, los cuales afianzan, apoyan o suprimen su patrón de conducta (Londoño, 2010).

La práctica de actividad física, no únicamente influye positivamente sobre la salud, sino que incide sobre otras variables en el ser humano, como el rendimiento académico, autoconcepto, consumo de alcohol, tabaco y drogas (González y Portolés, 2014; Paz-Navarro, Roldán y González, 2009), por lo que todo ello se muestra como un engranaje donde existen múltiples factores, los cuales inciden mutuamente unos sobre otros, configurando la personalidad del adolescente; una de las piezas clave de este proceso es el autoconcepto, considerándose crucial en el desarrollo del individuo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008), se relaciona con diversos factores como son los hábitos de vida, práctica deportiva, progreso en la vida, percepción de la dificultad, rendimiento, sexo y edad (Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti, 2010; Soriano, Sampascual y Navas, 2010); comportamientos agresivos (Jiménez, Musitu, Ramos y

Murgui, 2009), rendimiento escolar (Musitu y García, 2004), influencia de tipo familiar (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006) o práctica deportiva (Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2011; Fernández, Contreras, García y González, 2010; Goñi e Infante, 2010).

El autoconcepto se refiere a las etiquetas que una persona se atribuye, generalmente relacionado con parámetros físicos, comportamentales y emocionales. (García-Sánchez, Burgueño-Menjíbar, López-Blanco y Ortega, 2013). Esto no hace sino que confirmar el modelo de tipo jerárquico planteado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), que históricamente ha sido el más empleado para explicar su estructura.

En concreto, su área física es de especial importancia, ya que la percepción que un sujeto tenga de sí mismo incidirá sobre hábitos de salud tales como alimentación saludable, práctica de actividad física y rechazo al consumo de drogas (Esnaola et al., 2011). Diversos estudios ponen de manifiesto la relación entre el autoconcepto con la práctica de actividad física y bienestar psicológico (Goñi e Infante, 2010; Murgui, García, García y García, 2012).

Al hilo de todo ello señalar que los docentes tienen la obligación de indagar y conocer cómo se encuentran los estudiantes a nivel social, emocional, académico o físico en las edades previas a la adultez y en qué manera la actividad física interviene sobre las distintas dimensiones (Esnaola et al., 2011; García-Sánchez et al., 2013; Malo, Bataller, Casas, Gras y González, 2011; Moreno-Murcia, Cervelló y Moreno, 2008).

Correspondencia: Félix Zurita Ortega. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja. Granada. Email: felixzo@ugr.es

* Profesor del Área de Corporal de la Universidad de Granada (España).

** Investigador Grupo HUM-238 de la Universidad de Granada (España).

*** Investigador Grupo HUM-727 de la Universidad de Granada (España).

**** Profesor del Departamento de Métodos de Investigación de la Universidad de Granada (España)

Fecha de recepción: 5 de Septiembre de 2014. Fecha de aceptación: 15 de Octubre de 2015.

Como se está explicando en el desarrollo de este trabajo la práctica de actividad física interviene de una manera directa en el autoconcepto y en sus dimensiones; así las dimensiones de índole psicosocial (emocional, social, académica y familiar) y física adquieren su significado principalmente de los comportamientos socioculturales de los adolescentes; concretamente la familia cumple unas funciones de entidad, generando en sus miembros un sentimiento de pertenencia, desarrollo de la personalidad, control de las conductas, ..., siendo en la actualidad, su contribución más importante la socialización de los nuevos miembros, con la transmisión de valores y actitudes (Moreno, 2010). En este trabajo planteamos un modelo donde el adolescente no mira exclusivamente hacia sí mismo, sino donde pretendemos conocer aportaciones externas como plantean Marsh y Shavelson (1985).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se plantearon los siguientes objetivos: a) determinar y analizar las relaciones existentes entre el autoconcepto y sus dimensiones, las variables personales (género y académicas) y físico deportivas (práctica de

AF) y las variables familiares, así como las relaciones entre todas las variables empleadas, y b) especificar y contrastar un modelo explicativo de la práctica de actividad física en jóvenes españoles y que integre al resto de variables y c) a partir de este modelo explicativo analizar el efecto de la práctica regular de actividad física sobre las dimensiones del autoconcepto físico.

Según los objetivos planteados anteriormente se contemplan los supuestos teóricos que sustentan este trabajo, especificando el siguiente modelo hipotético (Figura 1), con los siguientes factores: Factor 1: Autoconcepto Académico (AA), del propio adolescente. Factor 2: Autoconcepto Social (AS), conforme a conductas y comportamientos. Factor 3: Autoconcepto Familiar (AFM), relacionado a la influencia familiar. Factor 4: Autoconcepto Físico (AF), según actividad física. Factor 5: Autoconcepto Emocional (AE), sobre cómo se encuentran los sentimientos. Factor 6: Rendimiento Académico, determinado por si había repetido. Factor 7: APGAR o Funcionamiento Familiar, según apoyo de la propia familia y Factor 8: Práctica de Actividad Física de forma regular.

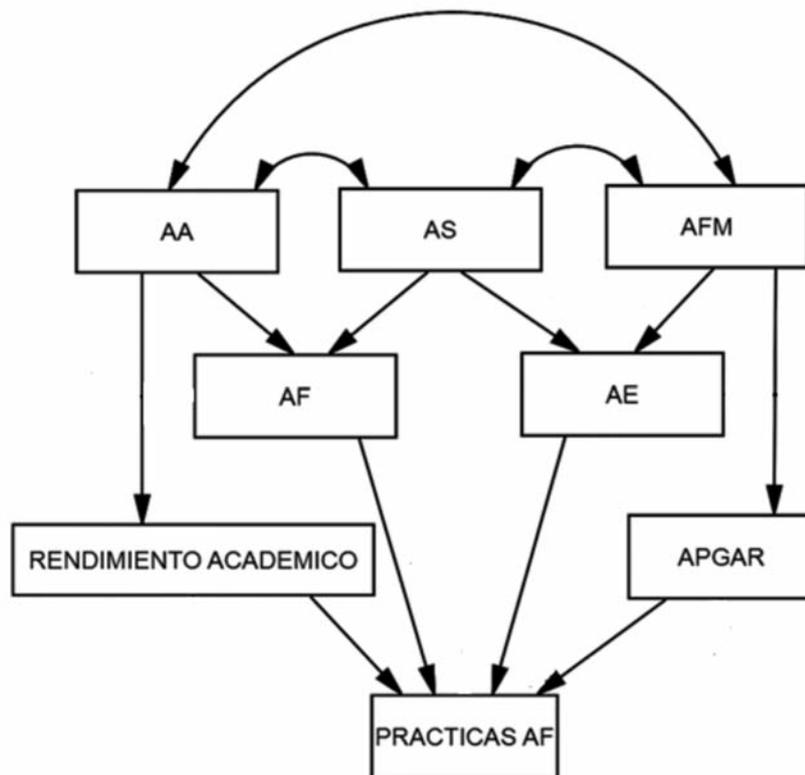


Figura 1. Modelo hipotético de práctica de actividad física y su relación con el AF-5.

Este estudio reporta datos novedosos sobre el perfil de adolescentes en cuanto al autoconcepto y sobre como incide la práctica de actividad física en las diversas dimensiones de este test (académico, social, emocional, familiar y físico), e

igualmente las posibles relaciones de tipo familiar, en una provincia bastante deprimida económicamente y donde no se ha detectado estudios de estas características en la última década, por lo que podríamos considerarlo pionero en la temática.

Método

Participantes

En este estudio de carácter explicativo y de corte transversal participaron un total de 2.134 adolescentes españoles (49.8% de hombres y 50.2% de mujeres), con una edad media de 15.93 años ($DE = 0.853$), de 20 centros educativos de la provincia de Granada (España) y matriculados en Segundo de ESO. La muestra es representativa en cuanto al número de alumnos/as

analizados que se encuentran cursando este Ciclo en la provincia de Granada ($N = 18.930$), asumiendo un error muestral del 0.02, con un nivel de confianza del 95%, la muestra requerida fue de 2.231 participantes. Para seleccionar los participantes se establece un muestreo aleatorio estratificado. Debemos señalar que se detectaron 68 cuestionarios erróneos en su realización que fueron excluidos del estudio; así como 283 estudiantes no remitieron su consentimiento informado, por lo que no tomaron parte en este estudio.

	N	%
Sexo		
Masculino	1.062	49.8
Femenino	1.072	50.2
Carácter Centro Educativo		
Público	1.932	90.5
Concertado-Privado	202	9.5
Curso		
3ºESO	1.186	55.6
4ºESO	948	44.4
Zona de Residencia		
Urbana (más de 10.000 habitantes)	759	35.6
Rural (menos de 10.000 habitantes)	1.375	64.4

Tabla 1. Datos sociodemográficos.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico, que fue construido con el objetivo de caracterizar a los sujetos del estudio en cuanto a género, edad, zona y centro escolar y práctica de Actividad Física, en función de si realizaba fuera del horario escolar actividad física al menos tres horas a la semana (opción Si) o si no hacía (opción No) y el Rendimiento Académico (RA), en función de si había repetido algún curso en años anteriores motivado por las calificaciones y no por otros motivos como enfermedad y fueron recogidos mediante hoja de registro Ad-Hoc, mediante autoinformación de cada estudiante.

Autoconcepto Forma-5 (AF-5) de García y Musitu (1999) que determinaba el autoconcepto, y mide las dimensiones de Autoconcepto Académico (AA), Autoconcepto Social (AS), Autoconcepto Emocional (AE), Autoconcepto Familiar (AFM) y Autoconcepto Físico (AF). Este test consta de 30 preguntas, que se valoran con una escala Likert de cinco opciones, donde el 1 es Nunca y el 5 es Siempre. En el estudio de García y Musitu (1999) se determinó una fiabilidad de $\alpha = .810$, valor casi idéntico al detectado en nuestro trabajo (alpha de Cronbach de $\alpha = .833$); por dimensiones (AA: $\alpha = .773$; AS: $\alpha = .702$; AE: $\alpha = .697$; AFM: $\alpha = .778$; AF: $\alpha = .721$).

Escala de Funcionalidad Familiar (APGAR), está extraído de la versión original *Family APGAR* de Smilkstein, Ashworth y Montano (1982) y adaptada al español por Bellon, Luna y Lardelli (1996), donde mediante una escala Likert de tres opciones (0 = Casi Nunca, 1 = A Veces y 2 = Casi Siempre), se valoran 5 ítems formulados en sentido positivo, que generan tres

tipos de funcionalidad: disfunción severa (D.S), disfunción moderada (D.M) y funcionalidad familiar (F.F). La consistencia interna (Alpha de Cronbach) del cuestionario en su versión original es de $\alpha = .750$, y más recientemente Sánchez-Sosa, Villarreal- González y Musitu (2010) reportan una consistencia interna de $\alpha = .790$. En este estudio se estableció un $\alpha = .720$.

Procedimiento

En primer lugar, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Área de Corporal), se solicitó la colaboración de los Centros Educativos de la Provincia de Granada (España), a partir de un muestreo de conveniencia de las categorías objeto de estudio, adjuntándose un modelo de autorización destinado a los responsables legales de los adolescentes y garantizando el anonimato de la información recogida aclarando que su utilización sería sólo con fines científicos.

Análisis de los Datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico software SPSS 20.0. que permitió la realización del análisis de los descriptivos básicos (medias y frecuencias) y con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos planteados respecto al análisis del autoconcepto en adolescentes españoles en función de las variables estudiadas, se realizó un modelo de relaciones estructurales para estimar los efectos o relaciones entre los diferentes constructos implicados en el estudio, utilizándose el programa AMOS 21.

Se estableció un modelo de análisis de rutas o path analysis con las siguientes variables observables: autoconcepto académico (AA); autoconcepto social (AS); autoconcepto familiar (AFM); Autoconcepto físico (AF); autoconcepto emocional (AE); escala de funcionalidad familiar (APGAR); práctica de la actividad física (PRÁCTICA AF) y rendimiento académico (R.A.).

Dichas variables, directamente observables, están relacionadas bidireccional y unidireccionalmente indicando la covariación y las líneas de influencia entre variables respectivamente. Los términos de error asociadas con las variables endógenas (variable que recibe el efecto de otra, la cual siempre debe de ir acompañada de la variables error) representa el error de predicción. Para la estimación de los parámetros se utilizó el método de máxima verosimilitud (ML) por considerarlo coherente, no sesgado e invariante al tipo de escala y normalmente distribuidos si las variables observables responden a las condiciones de normalidad.

Una vez estimados los parámetros del modelo se procede, en primer lugar, a valorar su ajuste. Como recomiendan Bentler (1990) y McDonald y Marsh (1990), la evaluación de bondad de ajuste debe realizarse en base a varios índices: a) Chi-cuadrado: valores asociados a p , no significativos indican un buen ajuste del modelo (Jöreskog y Sörbom, 1993) El índice comparativo de

ajuste (CFI): valores superiores a .95 indican un buen ajuste del modelo e índice de ajuste normalizado (NFI): valores superiores a .90 indican buen ajuste; índice de incremento de ajuste (IFI): valores superiores a .95 indican buen ajuste (Bollen, 1989); error cuadrático medio de aproximación o raíz cuadrada de la media del error de aproximación ($RMSEA$): valores inferiores a .05 indican un buen ajuste del modelo (Browne y Cudeck, 1993).

Resultados

Los resultados de evaluación del modelo indican un buen ajuste global del modelo a los datos empíricos en todos los índices. (Figura 2). Así, Chi-cuadrado presenta un valor asociado de p no significativo ($\chi^2 = 133.352$; $gl = 15$; $p = .001$). El valor del índice comparativo de ajuste (CFI) respecto a un modelo nulo presenta un valor de .945. El valor de NFI (.939) es superior al valor recomendado .90. El valor del índice de incremento de ajuste (IFI) también obtiene valores aceptables (.945). Por último, el valor de $RMSEA$ es .051 se ajusta a los parámetros establecidos. En suma, se observa un buen ajuste del modelo a los datos empíricos.

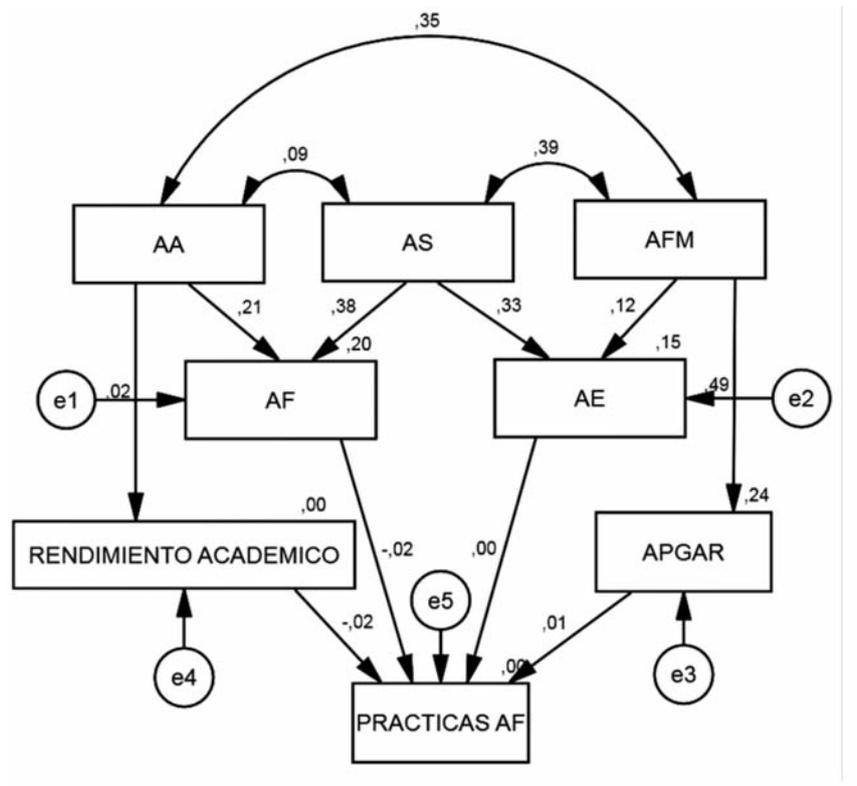


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales.

Por otro lado, en la Tabla 2, podemos observar la valoración técnica de los valores estimados para los parámetros. Su magnitud debe ser la adecuada, los efectos deben ser significativamente

distintos de cero, no deben obtenerse estimaciones impropias (como varianzas negativas), etc.

Relación entre variables			P.R.				P.E.R.
			Estimaciones	S.E.	C.R.	p	Estimaciones
AS	↔	AA	.045	.011	4.006	***	.087
AS	↔	AFM	.213	.013	16.727	***	.389
AA	↔	AFM	.203	.013	15.167	***	.348
AF	←	AA	.218	.021	10.589	***	.206
AF	←	AS	.422	.022	19.289	***	.376
AE	←	AS	.361	.024	15.310	***	.331
AE	←	AFM	.111	.021	5.331	***	.115
APGAR	←	AFM	.352	.014	26.087	***	.492
R.A.	←	AA	.011	.014	.817	-	.018
Práctica AF	←	R.A.	-.015	.021	-.710	-	-.015
Práctica AF	←	AF	-.014	.013	-1.087	-	-.024
Práctica AF	←	AE	.000	.014	-.015	-	.000
Práctica AF	←	APGAR	.010	.018	.552	-	.012

Nota: P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos estandarizados de Regresión; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico.

Tabla 2. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión.

La relación entre variables es estadísticamente significativa, al nivel de .005 (con sólo un 5% de probabilidad de error), aunque las últimas cinco relaciones no presentan significatividad. La única relación entre variables situada por debajo de este valor corresponden a notas de acceso y aprendizaje autorregulado. Los pesos con mayor índice de regresión corresponden a la relación entre el autoconcepto familiar y la escala de funcionalidad familiar; el autoconcepto físico y autoconcepto social; el autoconcepto familiar y autoconcepto social; disminuyendo las fuerzas en otras relaciones. Por el contrario, las cinco últimas relaciones establecidas carecen de significatividad, siendo la R.C. inferior a 2 (valores absolutos superiores a 2 de dicho cociente equivale a que el parámetro es diferente de 0 de forma estadísticamente significativa, al nivel de .005, con sólo un 5% de probabilidad de error, según destaca Andrade y Coba (2005). En el caso, podemos afirmar que las escalas utilizadas en dichas variables no poseen validez convergente.

Discusión

En este trabajo se ha analizado la pentadimensionalidad propuesta para la escala de autoconcepto AF5 y su relación con la práctica de actividad física, funcionalidad familiar y rendimiento académico; el modelo se ajusta de forma conveniente, apoyando los resultados obtenidos en otros estudios analizados dentro del contexto nacional e internacional en los últimos años (Cerrato, Sallent, Aznar, Pérez y Carrasco, 2011; García, Gracia y Zeleznova, 2013; León, Núñez, Domínguez y Martín-Albo, 2013; Molero, Zagalaz-Sánchez y Cachón-Zagalaz, 2013; Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011; Shen, 2014; Tomas y Oliver, 2004).

Se ha apreciado que en este estudio la muestra arrojó niveles similares en las dimensiones de autoconcepto que los valores de referencia (García y Musitu, 1999) o los del estudio de García-Sánchez et al., (2013).

Del presente estudio se desprende que la práctica de actividad física no es causa del resto de variables que miden el modelo confirmando lo planteado en estudios previos con adolescentes (Asci, Kosar e Isler, 2001; Guillén y Ramírez, 2011; García-Sánchez et al., 2013), donde se postula que la práctica de actividad física no influye sobre el autoconcepto general, argumentando que a estas edades otras dimensiones podrían influir de manera más incipiente (Villareal-González, Sánchez y Musitu, 2013). Sin embargo otros estudios como los de Moreno (1997); Klomsten, Skaalrik y Espnes (2004) y Esnaola (2005) indicaban que la actividad física presentaba la mayor relación con la dimensión física, debemos de tener presente que esos datos fueron analizados en poblaciones universitarias y adultos jóvenes, etapas posteriores a las de nuestra población. Por lo que para entender estas ideas aparentemente contradictorias señalamos que en las etapas de menor edad de adolescentes priman más las relaciones de tipo familiar y social que las deportivas invirtiéndose conforme aumentamos de edad.

De acuerdo con los resultados hallados el AF relaciona con el AS, esto concuerda con lo planteado por Esnaola (2005) y Contreras et al., (2010), cuando indicaban que la actividad física realizada de una forma continua generaba un incremento en el autoconcepto sobretodo a nivel social y apoyándose en la influencia que tienen los aspectos culturales y personales en estos resultados como manifiestan MacCallun y Austin (2000). Se podría pensar a partir de estos resultados que una parte importante de la práctica de actividad física se dan a partir de las relaciones entre iguales, siendo el contexto mediterráneo un lugar idóneo para celebraciones de tipo familiar y reuniones de amigos.

Entre las dimensiones del AS, AA y AE con AFM existe poca correlación como se desprende de los resultados, esto no hace más que confirmar lo plasmado por Salum-Fares et al., (2011) que indicaba una relación indirecta entre esta dimensión y el resto. Para entender esta idea debemos partir de las apreciaciones de diversos autores como González-Pienda et al., (2000) o Goñi

y Fernández (2007) en cuanto a los efectos del campo social, académico y emocional en relación al contexto familiar. En el marco de este trabajo si bien se encuentran relaciones bastante escasas, entendemos que en esta etapa se pone especial énfasis en el elemento familiar siendo el resto elementos complementarios del mismo. Si bien queda demostrada la importancia de las dimensiones del autoconcepto sobretudo en la etapa adolescente (Molero, Ortega-Álvarez, Valiente y Zagalaz-Sánchez, 2010).

Donde más se encuentra correlación es entre el APGAR Y AFM, lo que denota que tener una funcionalidad familiar normal genera un mayor autoconcepto familiar, evidenciándose la importancia que tiene el núcleo familiar sobre la motivación, el comportamiento y la adquisición de valores por parte de los jóvenes (Esteve, Musitu y Lila, 2005; Murgui et al., 2012; Núñez, Martín-Albo, Navarro, Sánchez y González-Cutre, 2009). El patrón de apoyo a nivel familiar de padres, madres y hermanos por tanto se relaciona de forma incipiente, generando un incremento en el autoconcepto y corrobora lo señalado por Adell (2002) que postula que la familia es la organización social más elemental, constituyendo el enclave inicial donde se conforman las pautas del comportamiento y de personalidad de los hijos.

El presente trabajo realizado muestra varias limitaciones, la primera de ellas procede de ser un estudio de corte transversal que ocasiona el no poder establecer una relación de causa y

efecto, sin embargo constituye un elemento bastante rápido y práctico para analizar a adolescentes; asimismo se podía haber generalizado el estudio según la práctica deportiva realizada, en la cantidad de horas dedicada a la misma y en el nivel deportivo que se tiene; sin embargo como plantea Murgui et al., (2012), la estructura que tiene el AF5 hace posible presuponer la estabilidad de este instrumento.

A modo de conclusión, podríamos señalar que el modelo utilizado a partir de la base teórica propuesta por Shavelson et al., (1976) se ajustó de manera correcta, obtiene una adecuada fiabilidad, similar a la plasmada en estudios previos (Murgui et al., 2012 o Tomás y Oliver, 2004), y genera una mayor perspectiva que aquellos instrumentos que solamente miden la dimensión física (Marsh, Bar-Eli, Zach y Richards, 2006). Del mismo modo se debe indicar que la práctica de actividad física no es causa del resto de variables que miden el modelo y los resultados sugieren que la funcionalidad familiar interviene sobremanera en el autoconcepto y sus dimensiones (principalmente en la dimensión familiar).

Si bien sería interesante como perspectivas futuras establecer otras variables más específicas en relación con la práctica físico-deportiva (frecuencia, modalidad, nivel,.....), así como en otros grupos de edad, destacando que el AF5 constituye un elemento bastante recomendable para analizar las diversas dimensiones del autoconcepto.

AUTOCONCEPTO, ACTIVIDAD FÍSICA Y FAMILIA: ANÁLISIS DE UN MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

PALABRAS CLAVE: Autoconcepto, Adolescentes, Familia, Actividad Física.

RESUMEN: El presente estudio fue realizar un análisis psicosocial del autoconcepto en adolescentes españoles, considerando de manera simultánea variables personales, familiares, académicas y físico-deportivas. Los participantes fueron 2.134 adolescentes de ambos sexos, procedentes de veinte centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años. Se llevó a cabo un modelo de ecuaciones estructurales que explica la varianza en un 63.12% y se explora el efecto que tenía la práctica de actividad física, sobre las dimensiones del *Test de Autoconcepto Forma-5 (AF-5)* de García y Musitu (1999). Los resultados, señalan que el modelo se ajusta correctamente, y que de todas las dimensiones la familiar es la que mayor peso presenta, y la práctica de actividad física no es causa del resto de variables de este modelo.

AUTOCONCEITO, ACTIVIDADE FÍSICA E FAMÍLIA: ANÁLISE DE UM MODELO DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS

PALAVRAS-CHAVE: Autoconceito, Adolescentes, Família, Actividade física.

RESUMO: O presente estudo visou realizar uma análise psicosocial do autoconceito em adolescentes espanhóis, considerando simultaneamente variáveis pessoais, familiares académicas e físico-desportivas. Os participantes foram 2.134 adolescentes de ambos os sexos, procedentes de vinte centros educativos de Educação Secundária Obrigatória, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Foi realizado um modelo de equações estruturas que explica 63.12% da variância, explorando-se de igual modo o efeito que teria a prática de actividade física, sobre as dimensões do *Teste de Autoconceito Forma-5 (AF-5)* de García e Musitu (1999). Os resultados, demonstram que o modelo se ajusta correctamente, e que de todas as dimensões, a familiar é a que maior peso apresenta, e a prática de actividade física não é causa das restantes variáveis deste modelo.

Referencias

- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Andrade, J. y Coba, M. (2005). *Modelación de ecuaciones estructurales*. Carrera de Ingeniería Matemática: Universidad de Quito.
- Asci, F. H., Kosar, S. N. e Isler, A. K. (2001). The relationship of self-concept and perceived Athletic competence to physical activity level and gender among Turkish early adolescents. *Adolescence*, 36(143), 499-507.
- Bellón, J., Delgado, A., Luna, J. y Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-Familiar. *Revista Atención Primaria*, 186,289-296.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En: K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Cerrato, S. M., Sallent, S. B., Aznar, F. C., Pérez, E. G. y Carrasco, M. G. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional del autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23,871-878.
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M., Palou, P. y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 22-39.
- Esnaola, I. (2005). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el deporte practicado. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 80,5-12.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1),179-194.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1),109-117.
- Esteve, J. V., Musitu, G. y Lila, M. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. La influencia de la familia y de los iguales. *Escritos de Psicología*, 7, 82-90.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387- 400.
- Fernández, J. G., Contreras, O., García, L. M. y González, S. (2010). Autoconcepto físico según la actividad físico-deportiva realizada y la motivación hacia esta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2),251-263.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R. y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F., Gracia, E. y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549-555.
- García-Sánchez, A., Burgueño-Menjíbar, R., López-Blanco, D. y Ortega, F. B. (2013). Condición física, adiposidad y autoconcepto en adolescentes. Estudio Piloto. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2),453-461.
- Goñi, E. e Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- González, J. y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- González-Piñeda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocas, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con o sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Guillén, F. y Ramírez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos de Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 45-59.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). Denver, C.O.: University.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Nueva York: Springer.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klomsten, A. T., Skaalrik, E. y Espnes, O. (2004). Physical selfconcept and sports: Do gender differences still exist?. *Sex Roles*, 50,119-127.
- León, J., Núñez, J. L., Domínguez, E. G. y Martín-Albo, J. (2013). Motivación intrínseca, autoconcepto físico y satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales en el entorno de programación R. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 39-58.
- Londoño, C. (2010). Resistencia de la presión de grupo, creencias acerca del consumo y consumo de alcohol en universitarios. *Anales de Psicología*, 26(1), 27-33.
- MacCallum, R. C. y Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. G. y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Journal of Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H., Bar-Eli, M., Zach, S. y Richards, G. (2006). Construct validation of Hebrew versions of three physical self-concept measures and extended multitrait-multimethod analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28,310-343.
- McDonald, R. P. y Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.

- Molero, D., Ortega-Álvarez, F., Valiente, I. y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Revista Retos*, 17,38-41.
- Molero, D., Zagalaz-Sánchez, M. L. y Cachón-Zagalaz, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, 22,135-142.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del perfil de autopercepción física (PSPP)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 242-255.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E. C. y Moreno, R. M. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- Murgu, S., García, C., García, A. y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2),263-269.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., Sánchez, J. M. y González-Cutre, D. (2009). Intrinsic motivation and sportmanship: Mediating role of interpersonal relationship. *Perceptual Motor and Skill*, 108,681-692.
- Paz-Navarro, L. D. S., Roldán, R. y González, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10,5-15.
- Salum-Fares, A., Marín, R. y Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas (México). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2),255-272.
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González M. y Musitu G. (2010). *Psicología y Desórdenes Alimenticios. Un modelo de Campo Psicosocial*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Shavelson, J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Shen, B. (2014). Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 40-57.
- Smilkstein, G., Ashworth, C. y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. *Journal of Family Practice*, 15, 303-311.
- Soriano, J. A., Sampascual, G. y Navas, L. (2010). El autoconcepto físico en la clase de Educación Física: un análisis centrado en el sexo. *Revista de Psicología*, 3(1), 419-425.
- Standage, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411- 433.
- Standage, M. y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103.
- Tomás, J. M. y Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293.
- Viderra-García, A. y Reigal-Garrido, R. E. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147.
- Villarreal-González, M. E., Sánchez, J. C. y Musitu, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(3), 857-873.

CAPÍTULO VI

ESTUDIO 5

Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar

Motivational climate of adolescents and their relationship to gender, physical activity, sport, federated sport and physical activity family

**Manuel Castro-Sánchez¹, Félix Zurita-Ortega¹, Asunción Martínez-Martínez²,
Ramón Chacón-Cuberos¹, Tamara Espejo-Garcés¹**

1.Universidad de Granada. España

2.Universidad Internacional de La Rioja. España

Resumen

La adolescencia es un periodo crítico en cuanto a la adquisición de patrones de práctica de actividad física que se mantengan durante la etapa adulta, por ello se considera de vital importancia analizar la motivación hacia la asignatura de Educación Física. El presente estudio tiene como objetivo conocer los parámetros de práctica de actividad física y de motivación hacia la asignatura de Educación Física, para analizar las relaciones existentes entre las variables. Participaron 2.134 estudiantes de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, evaluados mediante el cuestionario de Clima Motivacional (PMCQS-2) y una hoja de auto registro que midió las variables físico-deportivas. Los resultados mostraron que tanto los alumnos como las alumnas se orientan más hacia la tarea que hacia el ego, mostrando las chicas valores superiores en el clima tarea, y los chicos en el clima ego. Únicamente un tercio de ellos no practican actividad física, mientras que de los que sí lo hacen, en su mayoría practican deportes colectivos. Dos de cada diez adolescentes se encuentran federados en algún deporte, los varones practican deporte de forma federada en mayor número que las féminas.

Palabras clave: clima motivacional; deporte; actividad física; educación física; adolescentes.

Abstract

Adolescence is a critical regarding the acquisition of patterns of physical activity to be maintained into adulthood, is therefore considered vital to analyze the motivation for Physical Education period. This study aims to determine the parameters of physical activity and motivation towards the subject of Physical Education and analyze the relationships between variables. They involved 2,134 students aged between 15 and 18 years, assessed by questionnaire Motivational Climate (PMCQS-2) and a self-registration sheet which measured the physical and sports variables. The results showed that students are more oriented toward the task to the ego, the girls showing higher values in the job climate, and the guys on the ego climate. Only a third of them do not practice physical activity, while those who if they do, most team sports practice. Two out of ten teenagers are federated in sports, men play a sport on a federated in greater numbers than females.

Key words: motivational climate; sport; physical activity; physical education; teenagers.

Correspondencia/correspondence: Manuel Castro Sánchez
Grupo HUM-238 de la Universidad de Granada. España
Email: manue87@correo.ugr.es

Introducción

Los múltiples beneficios que tiene la realización de actividad física ha aumentado su interés de estudio en numerosos sectores sociales (Estévez-López, Tercedor y Delgado-Fernández, 2012; Oviedo y col., 2013). Autores como Gil, Cuevas, Contreras y Díaz (2012) la definen como el movimiento corporal que implica un gasto energético, recomendando la realización de ejercicio moderado varios días semanales. En este sentido, ha tomado fuerza el desarrollo de técnicas de promoción de actividad física en jóvenes, tanto en el contexto educativo como social (Gutiérrez, Ruiz y López, 2011). Según, Zurita y col. (2009), p.285 “hay un consenso por parte de los profesionales de la salud y las autoridades sanitarias de que la actividad física es un factor clave para una buena salud”. De hecho, Cantera y Devís-Devís (2002) recuerdan su importancia en la reducción del riesgo de padecer enfermedades y la creación de hábitos de salud. En esta línea, otros de los beneficios que produce un estilo de vida activo son los dados a nivel fisiológico, psicológico o social; abarcando el desarrollo de la capacidad cardiovascular, proporcionando bienestar mental o mejorando las relaciones socio-afectivas (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís y Peiró-Velert, 2012; Warburton, Whitney y Bredin, 2006). Estudios como los de Strong y col. (2005) y Hills, King y Armstrong (2007) han proporcionado evidencia científica sobre los beneficios asociados a la práctica de actividad física, como la reducción del riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares (British Medical Association Board of Science, 2005), disminución del IMC (Jansen y col., 2005), tratamiento y prevención de la diabetes tipo 2 (Aylin, Williams y Bottle, 2005), además de conllevar beneficios psicosociales como disminución de la ansiedad, de la depresión y de la angustia emocional (Strong y col., 2005). Por ello, Rodríguez, De la Cruz, Feu y Martínez (2012) ponen en relieve la importancia de realizar actividad física en el contexto educativo, ya que los jóvenes pasan en él cerca de un 40 % de su tiempo (Cantera y Devís-Devís, 2002).

La adolescencia constituye una etapa de gran importancia en la creación de hábitos de salud, pues representa el periodo de transición hacia la vida adulta en el que se configuran estilos de vida (González, Garcés y García, 2012) y como propone Gil y col. (2012) es imprescindible indicar el papel de la asignatura de Educación Física en el desarrollo de hábitos físico-saludables, ya que uno de sus ejes esenciales es el de la mejora de las destrezas físicas y motrices, favoreciendo el conocimiento corporal y promoción de la salud (Drake y col., 2012; Sallis y col., 2012). No obstante, la presencia de este área en el programa escolar no asegura un estilo de vida activo, pues los adolescentes se interesan cada vez menos por la misma (Cera, Almagro, Conde y Sáenz-López, 2015; Gutiérrez y col., 2011). En este sentido, los docentes serán fundamentales a la hora de implicar al alumnado en el ejercicio físico a través de la Educación Física (Mora, Cruz y Sousa, 2015), dado que la motivación que proporcionen a los discentes será primordial tanto en la implicación actual como en hábitos futuros (Almagro, Sáenz-López y Moreno-Murcia, 2012).

El papel del docente de educación Física será determinante en la configuración de un clima motivacional óptimo, siendo requisitos indispensables el feedback, las tareas que favorezcan la autonomía, el trabajo en equipo y actividades lúdicas (Cervelló y col., 2011; Conde y Almagro, 2013; Morgan, Kingston y Sproule, 2005).

Estudios sobre la motivación la concretan cómo un elemento sustancial en cualquier proceso del aprendizaje (Mora y col., 2015; Moreno, Jiménez, Gil, Aspano y Torreno, 2011). Según esta perspectiva, un alumnado motivado logrará un aprendizaje más significativo en el contexto educativo, ya que los propios objetivos representarán sus metas a alcanzar (Van Laar, Derks y Ellemers, 2013). De este modo, el clima motivacional creado en el aula posee

una gran importancia en la motivación, pues se define como el ambiente constituido mediante señales explícitas e implícitas en un entorno, las cuales, permiten constituir patrones de éxito (Cera y col., 2015; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2014; Moreno y col., 2011).

Según Galván, López-Walle, Pérez, Tristán, y Medina (2013), los elementos que componen el clima motivacional son el uso de recompensas, el diseño de tareas, las agrupaciones y la evaluación realizada por el docente. Por tanto, en función de cómo se utilicen dichos elementos, se podrán generar climas orientados a la maestría o climas orientados al rendimiento (Cuevas, García-Calvo y Contreras, 2013). Son varios los análisis que determinan correspondencia entre la motivación y actividad física (Conde y Almagro, 2013; Owen, Astell-Burt y Lonsdale, 2013; Spittle y Byrne, 2009). Más concretamente, Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia (2011) y Carriedo, González y López (2013) estudian el clima motivacional dentro del área de Educación Física, dando consignas generales sobre la concreción de un clima motivacional adecuado basado en la motivación intrínseca (Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río y González, 2012). En relación, el Clima Tarea se corresponde con una buena actitud del alumno hacia la asignatura y el deseo de realizar tareas desafiantes, caracterizándose por satisfacer las necesidades de los discentes, la superación personal y la cooperación; reconociendo el esfuerzo sobre los resultados como meta de éxito (Cervelló, Moreno, Martínez, Ferriz y Moya, 2011; Gutiérrez y col., 2011; Moreno y Hellín, 2007), originando actitudes favorables hacia el ejercicio (Galván y col., 2011). Por el contrario, las sesiones orientadas al Clima Ego se relacionan con la consecución de logros sin esfuerzo, fijando poca motivación e interés en las sesiones de Educación Física (Cuevas y col., 2013; Teixeira, Carraça, Markland, Silva y Ryan, 2012), añaden que éste clima suele caracterizarse por la monotonía de las tareas, un estilo autoritario, la comparación social y la búsqueda de reconocimiento externo. El docente de Educación Física es uno de los más influyentes en la etapa adolescente, siendo la asignatura por la que sienten mayor satisfacción (Martín-Albo, 2000; Moreno, 1999), debido a la mayor participación del alumnado en las actividades realizadas en la asignatura, al sentimiento de competencia generado y a la entrega y persistencia en la tarea.

La motivación hacia la actividad física no depende solo del clima motivacional, sino que lo hace de otros componentes al ser un constructo multifactorial (Mora y col., 2015). Algunos de los principales factores motivacionales que pueden determinar, tanto de forma intrínseca como extrínseca, una actitud favorable hacia la práctica de actividad física (Gavita, 2006; Kilpatrick, Hebert y Bartholomew, 2015; Owen y col., 2013; Spittle, y Byrne, 2009), son: la competición, estando en relación con el desarrollo de habilidades; la mejora de la imagen corporal o apariencia; la búsqueda de diversión y situaciones de esparcimiento; la relación social; los beneficios psicológicos, como la liberación de energía y estrés; o la adicción y el exhibicionismo. En este sentido, teniendo en cuenta la importancia de la motivación en la práctica de actividad física, numerosas investigaciones han centrado su interés en la búsqueda de climas motivacionales que generen actitudes positivas hacia el ejercicio (Almagro y col., 2011; Méndez-Giménez y col., 2014; Standage, Gillison, Ntoumanis y Treasure, 2012; Wallhead, Garn y Vidoni, 2014). De acuerdo con lo expresado, Cervelló y col. (2011) relacionaron hace unos años el clima motivacional, las metas de predicción del Flow -o satisfacción-, y la actividad física; destacando la importancia de la predisposición del discente, el clima motivacional creado por el profesor y las relaciones entre pares, con el fin de establecer estados psicológicos adecuados (McDavid, Cox y Amorose, 2011). En relación a esto, se demuestra también que la percepción del clima motivacional varía en función de la

edad, destacando la importancia de modificar los estímulos del entorno progresivamente (Moreno y Hellín, 2007; Reigal, Videra, Parra, y Juárez, 2012).

Dada la importancia de la práctica de actividad física y su relación con la salud, es imprescindible conocer los patrones de realización de actividad física de los adolescentes, con el fin de paliar su abandono, por ello se plantean los siguientes objetivos para el presente estudio:

- Conocer y determinar los parámetros de práctica de actividad física y de motivación hacia la asignatura de Educación Física.
- Analizar las relaciones entre las variables relacionadas con la práctica de actividad física y la motivación hacia la Educación Física en adolescentes.

Material y Métodos

Diseño

En este estudio se utilizó un diseño exploratorio en el que se desarrolló un estudio relacional para analizar el grado de dependencia entre las distintas variables objeto de estudio.

Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por un total de 2.134 adolescentes españoles de la provincia de Granada, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años ($M=15,93$ años; $DT=0,853$), de los cuales 1.062 eran chicos (49,8%) y 1.072 eran chicas (50,2%). La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio por conglomerados. Cabe destacar que tanto los centros educativos, como los estudiantes colaboraron voluntariamente en el desarrollo de la investigación.

Variables e instrumentos

Género, según masculino o femenino.

Práctica de Actividad Física, con la opción dicotómica de si práctica o no, utilizándose una hoja de registro para ello, donde se instaba a marcar la opción de **Si**, siempre y cuando el adolescente realizase Actividad Física fuera del Centro Escolar con una frecuencia igual o superior a tres horas semanales y **No**, si la frecuencia era inferior a 3 horas semanales.

Modalidad y tipo de Actividad Física, siguiendo la clasificación propuesta por Álvaro (2015), en la que se plantean cinco opciones de respuesta, empleándose para ello una hoja de autorregistro, donde se planteaban cinco modalidades cada una de ellas con ejemplos para evitar errores de apreciación, de forma que las categorías planteadas eran: a) **No Practica**, b) **Deporte Individual** (tenis, atletismo, natación, escalada, ciclismo, ...), c) **Deporte Colectivo** (futbol, baloncesto, balonmano, voleibol, rugby, waterpolo,...), d) **Actividades Gimnasio** (artes marciales, spinning, pesas, aerobic,...) y e) **Otros** (realizan actividades variadas pero no con regularidad).

Federado, con la opción dicotómica de **Si** esta federado o **No**, instando al adolescente a responder a la cuestión en referencia a los dos últimos años.

Nivel de Actividad Física Familiar, dividida en dos opciones, la opción de **Si**, siempre y cuando uno de los dos progenitores realizase Actividad Física con una frecuencia igual o superior a tres horas semanales y **No**, si la frecuencia era inferior a 3 horas semanales.

Clima Motivacional (PMCSQ-2), está extraído de la versión original “Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte” de Newton, Duda y Yin (2000) y adaptada al

español y a la Educación Física por González-Cutre, Sicilia y Moreno (2008), donde mediante una escala Likert de cinco opciones que va desde el 1= Totalmente en Desacuerdo hasta el 5= Totalmente de Acuerdo, se valoran 33 ítems. Asimismo este test queda establecido en dos categorías Clima Tarea (Aprendizaje Cooperativo, Esfuerzo/Mejora y Papel Importante) y Clima Ego (Castigo por Errores, Reconocimiento Desigual y Rivalidad entre los Miembros del Grupo). La consistencia interna (alfa de Cronbach) del estudio, obtuvo un $\alpha=.765$ para el cuestionario en general, mientras que para el Clima Tarea se obtuvo un $\alpha=.851$ y en Clima Ego un $\alpha=.867$.

Procedimiento

Para poder realizar correctamente la recogida de datos, se contactó con la Delegación de Educación y se solicitó la colaboración de los Centros Educativos. Se informó de la naturaleza de la investigación a los responsables de cada uno de los centros educativos, pidiendo su colaboración y la de sus alumnos, y se les entregó un modelo de autorización dirigida a sus tutores legales pidiendo el consentimiento informado de la participación en el estudio. Los investigadores estuvieron presentes durante el proceso de recogida de los datos, con una duración de 20 minutos por grupo de alumnos, informando sobre la manera correcta de cumplimentar los cuestionarios, garantizando el anonimato de los datos recogidos en la investigación.

El estudio respeta el resguardo a la confidencialidad y cumple con las normas éticas del Comité de Investigación y Declaración de Helsinki de 1975.

Los análisis estadísticos del presente estudio se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS 22.0. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las diferentes variables de estudio mediante la utilización de medias y frecuencias. A continuación se realizó el estudio relacional empleando tablas de contingencia y ANOVA.

Resultados

Tomando como referencia los datos de la tabla 1, la muestra presentaba proporciones similares por género, siendo el 49,8% (n=1062) varones y el 50,2% (n=1072) féminas. El 32,9% de los adolescentes no practicaban actividad física, el 27,2% (n=581) practicaban deportes colectivos, el 14,4% (n=307) deportes individuales y únicamente un 4,3% (n=91) realizaban actividades deportivas de gimnasio relacionadas con el fitness. De los adolescentes encuestados, solamente el 21,9% (n=452) estaban federados en algún deporte. En cuanto al clima motivacional, el Clima Ego obtuvo valores medios de 2,63, valorándose de forma inferior al Clima Tarea, con una media de 3,56. Las categorías del Clima Ego, Castigo por Errores, Reconocimiento Desigual y Rivalidad entre Miembros del Grupo, obtuvieron valores similares a los obtenidos en el Clima Ego. Y los valores obtenidos en las categorías del Clima Tarea, Aprendizaje Cooperativo, Esfuerzo/Mejora, y Papel Importante fueron casi idénticos a los obtenidos en el Clima Tarea.

Tabla 1. Descriptivos de las variables.

Género	Masculino	49,8% (n=1062)	
	Femenino	50,2% (n=1072)	
Modalidad Deportiva	Deportes Individuales	14,4% (n=307)	
	Deportes Colectivos	27,2% (n=581)	
	Actividades de Gimnasio	4,3% (n=91)	
	Otros	21,2% (n=452)	
	No practica	32,9% (n=703)	
Federado	Si	21,9% (n=467)	
	No	78,1% (n=1667)	
A.F. Padres	Si	51,8% (n=1105)	
	No	48,2% (n=1029)	
	Media	D. T.	
Clima Motivacional	Clima Ego	2.63	.7299
	Castigo por errores	2.55	.8437
	Reconocimiento desigual	2.65	.9019
	Rivalidad entre miembros grupo	2.68	.8881
	Clima Tarea	3.56	.6626
	Aprendizaje cooperativo	3.52	.8370
	Esfuerzo/Mejora	3.65	.7085
	Papel importante	3.51	.7962

Atendiendo a la tabla 2, no se ha encontrado asociación estadística al relacionar el género con la modalidad deportiva practicada por los adolescentes ($p=.917$), ni al relacionarlo con la práctica de actividad física de los padres ($p=.801$). Sin embargo, al relacionar el género con estar federado en algún deporte sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p=.003$), éstas asociaciones vienen dadas porque hay más varones federados que féminas, encontrando que el 24,6% (n=261) de los jóvenes, se encuentran federados, frente a las chicas, en las que éstas cifras disminuyen, obteniéndose en ellas un 19,2% (n=206).

Tabla 2. Modalidad deportiva, Federado y Actividad física de los padres según género.

	Género			<i>p</i>
	Masculino	Femenino		
Modalidad Deportiva	Deportes Individuales	14,7% (n=156)	14,1% (n=151)	.917
	Deportes Colectivos	27,2% (n=289)	27,2% (n=292)	
	Actividades Gimnasio	3,9% (n=41)	4,7% (n=50)	
	Otros	21,2% (n=225)	21,2% (n=227)	
	No practica	33,1% (n=351)	32,8% (n=352)	
Federado	Si	24,6% (n=261)	19,2% (n=206)	.003*
	No	75,4% (n=801)	80,8% (n=866)	
A.F. Familiar	Si	51,5% (n=547)	52,1% (n=558)	.801
	No	48,5% (n=515)	47,9% (n=514)	

* $p < .05$

Al relacionar el clima motivacional con el género de los adolescentes se ha encontrado asociación estadística en todas las categorías ($p \leq .05$), excepto en la categoría del Clima Tarea: Papel Importante ($p = .070$), como se puede comprobar en la tabla 3. En la categoría Clima Tarea y sus categorías: Aprendizaje Cooperativo y Esfuerzo/Mejora, las chicas obtienen mayores puntuaciones que los chicos. Situación que se invierte en el caso del Clima Ego y sus respectivas categorías: Castigo por Errores, Reconocimiento Desigual y Rivalidad entre los Miembros del Grupo, en las que los varones obtienen cifras superiores a las féminas.

Tabla 3. Clima motivacional según género.

	Género				F	<i>p</i>
	Masculino		Femenino			
	Media	D. T.	Media	D. T.		
Clima Ego	2.70	.7057	2.56	.7468	19.976	.000*
Castigo por errores	2.60	.8306	2.54	.8539	7.829	.005*
Reconocimiento desigual	2.71	.8702	2.59	.9290	9.234	.002*
Rivalidad entre miembros grupo	2.78	.8880	2.58	.8772	27.768	.000*
Clima Tarea	3.52	.6553	3.59	.6681	6.193	.013*
Aprendizaje cooperativo	3.48	.8333	3.56	.8392	4.925	.027*
Esfuerzo/Mejora	3.61	.6965	3.68	.7187	5.380	.020*
Papel importante	3.48	.7753	3.54	.8155	3.289	.070

* $p < .05$

Cuando se relaciona el clima motivacional con la modalidad deportiva en la tabla 4, no se encuentra asociación estadística en ninguna de las categorías analizadas ($p \geq .05$). Los adolescentes presentaban cifras muy similares en clima motivacional y sus categorías, independientemente de no realizar actividad física o practicar algún tipo de actividad deportiva.

Tabla 4. Clima motivacional según modalidad deportiva.

	Deportes Individuales		Deportes Colectivos		Actividades Gimnasio		Otros		No practica		F	p
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.		
Clima Ego	2.63	.729	2.59	.725	2.61	.805	2.64	.718	2.64	.731	.464	.762
Castigo por errores	2.55	.805	2.52	.849	2.56	.872	2.54	.832	2.59	.859	.546	.702
Reconocimiento desigual	2.67	.958	2.61	.896	2.55	.959	2.67	.876	2.66	.890	.667	.615
Rivalidad miembros grupo	2.68	.879	2.65	.876	2.72	.898	2.70	.886	2.69	.902	.327	.860
Clima Tarea	3.51	.036	3.59	.026	3.59	.062	3.54	.032	3.57	.025	.841	.499
Aprendizaje cooperativo	3.50	.803	3.55	.835	3.53	.737	3.49	.851	3.53	.856	.425	.791
Esfuerzo/Mejora	3.61	.715	3.67	.681	3.67	.668	3.65	.727	3.64	.721	.508	.730
Papel importante	3.42	.756	3.54	.784	3.56	.735	3.49	.815	3.53	.816	1.466	.210

* $p < .05$

En la tabla 5 no se ha encontrado asociación estadística entre estar federado en algún deporte y los niveles de clima motivacional de los adolescentes ($p \geq .05$). Tampoco se han encontrado diferencias significativas entre la práctica de actividad física de los padres y el clima motivacional de los alumnos ($p \geq .05$).

Tabla 5. Clima motivacional según práctica de actividad física de los padres y si están federados.

	Federado				F	p	A.F. Padres				F	p
	Si		No				Si		No			
	Media	D. T.	Media	D. T.			Media	D. T.	Media	D. T.		
Clima Ego	2.64	.761	2.62	.720	.315	.575	2.61	.723	2.65	.736	1.75	.186
Castigo por errores	2.55	.835	2.55	.846	.007	.931	2.52	.851	2.58	.834	2.68	.106
Reconocimiento desigual	2.67	.929	2.64	.894	.599	.439	2.61	.889	2.68	.914	3.35	.067
Rivalidad miembros grupo	2.70	.899	2.67	.885	.463	.497	2.68	.890	2.68	.886	.017	.897
Clima Tarea	3.56	.646	3.56	.667	.042	.837	3.58	.648	3.54	.677	1.75	.185
Aprendizaje cooperativo	3.52	.831	3.52	.838	.001	.975	3.55	.824	3.49	.849	2.78	.095
Esfuerzo/Mejora	3.66	.701	3.65	.710	.107	.744	3.66	.707	3.63	.709	1.03	.310
Papel importante	3.51	.766	3.51	.804	.036	.850	3.52	.774	3.50	.819	.426	.514

* $p < .05$

Discusión

En la presente investigación, realizada sobre una muestra de 2.134 adolescentes, se ha encontrado que dos tercios de ellos practican actividad física extraescolar de forma regular, aunque únicamente dos de cada diez adolescentes lo hacía de forma federada, siendo los chicos los que practican más deporte federado (Isorna, Rial y Vaquero-Cristóbal, 2014). Se han encontrado resultados similares en cuanto a la práctica de actividad física en los estudios de Ruiz, García y Hernández (2001) y Abarca-Sos, Zaragoza, Generelo y Julián (2010), comprobándose que más del 70% de la muestra cumple las recomendaciones de práctica de actividad física propuestas por la Organización Mundial de la Salud. Por otro lado encontramos estudios como el de González y Portolés (2014), en el que las cifras de práctica de actividad física son inferiores. Los altos porcentajes de práctica de actividad física encontrados en los adolescentes de la muestra se pueden atribuir a diversas razones: en primer lugar, los ayuntamientos, junto con las concejalías de deporte han aumentado su oferta deportiva en los últimos 10 años, facilitando el acceso la práctica de actividad física y ejercicio con la construcción de nuevas instalaciones como piscinas y pabellones cubiertos, pudiendo refugiarse del frío y días lluviosos; en segundo lugar a que gran parte proviene de zonas costeras con un clima suave durante todo el año, lo que resulta propicio para la práctica de actividad física o deportiva; en tercer lugar, los altos porcentajes de práctica deportiva se deben a la edad de la muestra, siendo la adolescencia la etapa en la que más actividad física o deportiva se practica.

Respecto a las modalidades más practicadas, una cuarta parte de los adolescentes indicaban practicar deportes colectivos, mientras que las actividades de gimnasio son las menos demandadas. Estos resultados concuerdan con los encontrados en la investigación de Luengo (2007), que señalaba que los deportes más practicados son balonmano y fútbol. La adhesión a los deportes colectivos viene motivada por el gran poder mediático del fútbol y el baloncesto, siendo éstos los deportes más practicados a nivel nacional y mundial (López-Alameda y col., 2012; Pedrosa, García-Cueto, Suárez-Álvarez y Pérez, 2012).

En lo concerniente a la práctica de actividad física por los padres, algo más de la mitad de la muestra confesó que sus progenitores practicaban ejercicio de forma habitual, datos que concuerdan con los encontrados en el estudio de Revuelta y Esnaola (2011) en adolescentes procedentes del País Vasco y Cantabria, que nos indican que en torno al 20% de los padres de adolescentes practican actividad física. Sin embargo, difieren de los datos encontrados por Luengo (2007), que descubrió que los progenitores de un grupo de alumnos de Madrid apenas practicaban deporte. Es muy importante la influencia de la familia para que los adolescentes practiquen deporte y, en general, adquieran hábitos saludables (Pérez y Delgado, 2013). Aquellos adolescentes cuyos padres realizan actividad física, tienen más posibilidad de seguir las pautas que llevan a cabo sus progenitores (Salazar, Vizúete y de la Cruz-Sánchez, 2013). También Fredricks y Eccles (2004), hablan de la importancia del contacto de la persona con el deporte desde edades tempranas, lo cual transmite cantidad de valores de forma directa e indirecta.

En el presente estudio, únicamente el 21,9% (n=452) estaban federados en algún deporte, siendo la mayoría de ellos chicos. Los datos obtenidos difieren de los del estudio de Isorna, Rial y Vaquero-Cristóbal (2014), en el que el 52% de la muestra se encontraban federados en algún deporte, o el estudio de García, Pérez, Rodríguez, Moral y Agudo (2013), en el que únicamente uno de cada diez adolescentes se encontraban federados en algún deporte. En los estudios consultados a nivel nacional se encuentran cifras muy bajas de adolescentes

federados porque en la mayoría de los casos desconocen los beneficios de federarse en algún deporte o incluso la posibilidad de hacerlo.

Los adolescentes analizados en el presente estudio obtienen puntuaciones más altas en el Clima Tarea y sus tres subcategorías, que en el Clima Ego y las respectivas categorías, indicando que los alumnos dan más importancia al proceso de aprendizaje que al resultado obtenido, basándose en el esfuerzo y la mejora personal (Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín y Cruz, 2008). Estos datos coinciden con la totalidad de investigaciones realizadas en contextos similares, como las de González-Cutre, Sicilia y Moreno (2011), Almagro, Sáenz-López y Moreno-Murcia (2012), Martínez, Cervelló y Moreno (2013), Méndez-Giménez, Fernández-Rio y Cecchini-Estrada (2013), Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruíz y Cervelló (2013) o Moreno-Murcia y col. (2014). Éstas características que favorecen la orientación hacia la tarea, favorecen la implicación de los alumnos en las clases de Educación Física, el esfuerzo, la persistencia y la adherencia a la práctica de actividad física (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2007).

En cuanto al género, la mayoría de investigaciones que han estudiado los niveles de Clima motivacional en relación con el género de los adolescentes, han encontrado que el género femenino obtiene cifras superiores al masculino en la categoría Clima Tarea, situación que se invierte en el Clima Ego, donde ellos obtienen valores más elevados que ellas (Carriedo y col., 2013; Coterón-López, Franco, Pérez-Tejero y Sampedro, 2013; Cuevas y col., 2013; Flórez, Salguero, Molinero y Marquez, 2011; Torregrosa y col., 2011); datos que coinciden con los hallados en la presente investigación. Éstas diferencias que atiende al género de los sujetos han sido explicadas por diversos autores, los cuales atienden a factores sociales que influyen sobre las formas de socialización deportiva en varones y féminas, sospechándose que las féminas interpretan el deporte como una actividad cooperativa orientada al ocio y la recreación, frente a los varones, en los que predomina el factor competitivo asociado al deporte (Moreno-Murcia, Cervelló-Gimeno y González-Cutre, 2008; Vazou, Ntoumanis y Duda, 2006).

En la presente investigación no se ha encontrado relación entre el clima motivacional y la modalidad deportiva practicada. La mayoría de estudios sobre el clima motivacional se realizan en determinados deportes, como el de Zafra (2015), en el que se estudia el clima motivacional mediante un modelo de ecuaciones estructurales en judocas, o el estudio de Balaguer, Castillo, Ródenas, Fabra y Duda (2015), en el que estudian la motivación en futbolistas.

Conclusión

Como principales conclusiones de este estudio se puede señalar que los adolescentes de Educación Secundaria de la provincia de Granada se orientan más al clima tarea que al clima ego, centrándose en el proceso de aprendizaje más que en el rendimiento. Únicamente un tercio de ellos no practican actividad física, mientras que de los que si lo hacen, en su mayoría practican deportes colectivos, seguido de individuales, encontrando una minoría de ellos que realizan actividades de gimnasio. Dos de cada diez adolescentes se encuentran federados en algún deporte, federándose los varones más que las féminas. La mitad de los padres de estos adolescentes realizan actividad física de forma regular. Asimismo se ha comprobado que no existe relación entre el clima motivacional y la práctica deportiva, ni con la modalidad deportiva practicada. Asimismo tampoco existía asociación entre la motivación y estar federado en algún deporte y la práctica de actividad física de los padres de los adolescentes.

La presente investigación complementa a numerosos estudios realizados en poblaciones adolescentes sobre el clima motivacional, aportando nuevos datos en una población de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, coincidiendo con una de las etapas clave en el desarrollo del adolescente; asimismo entendemos que se deben interpretar los resultados con cierta cautela por tratarse de un estudio de carácter transversal, el cuál no permite establecer relaciones causales. Existe como posibilidad de ampliar la presente investigación, la inclusión del análisis del rendimiento académico de los adolescentes en general y específicamente en la asignatura de Educación Física, lo que aportaría la posibilidad de cotejar dichos datos.

Los hallazgos obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de fomentar el Clima Tarea en las clases de Educación Física, con el fin de conseguir una motivación más autodeterminada, y así aumentar la práctica deportiva de los adolescentes y el mantenimiento de ésta durante la adultez, adquiriendo hábitos saludables que mejoren la salud de la población; además de invitar a continuar las investigaciones sobre el clima motivacional en la etapa adolescente.

Referencias

- Abarca-Sos, A.; Zaragoza, J.; Generele, E., y Julián, J. A. (2010). Comportamientos sedentarios y patrones de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(39), 410-427.
- Almagro, B. J.; Sáenz-López, P.; González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 251-265. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2011.02501>
- Almagro, B.; Sáenz-López, P., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 223-231.
- Álvaro, J. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Aylin, P.; Williams, S., & Bottle, A., (2005). Obesity and type 2 diabetes in children, 1996-7 to 2003-4. *British Medical Journal*, 331, 1167-1178. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.331.7526.1167>
- Beltrán-Carrillo, V. J.; Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la comunidad valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y Deporte*, 12(45), 122-137.
- British Medical Association Board of Science. (2005). *Preventing Childhood Obesity*. London: British Medical Association.
- Cantera, M. A., y Devís-Devís, J. (2002). La promoción de la actividad física relacionada con la salud en el ámbito escolar. Implicaciones y propuestas a partir de un estudio realizado entre adolescentes. *Apunts. Educación física y deportes*, (67), 54-62.
- Carriedo, A.; González, C., y López, I. (2013). Relación entre las metas de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 403, 13-24.
- Cera, E.; Almagro, B. J.; Conde, C., y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 8-13.

Castro-Sánchez, M.; Zurita-Ortega, F.; Martínez-Martínez, A.; Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2016). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 45(12), 262-277. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04504>

- Cervelló, E. M.; Moreno, J. A.; Martínez, C.; Ferriz, R., y Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás y la orientación de metas en la predicción del Flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- Conde, C., y Almagro, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212-220.
- Coterón-López, J.; Franco, E.; Pérez-Tejero, J., y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.
- Cuevas, R.; García-Calvo, T., y Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692.
- Drake, K. M.; Beach, M. L.; Logacre, M. R.; MacKenzie, T.; Titus, L. J.; Rundle, A. G., & Dalton, M. A. (2012). Influence of sports, physical education and active commuting to school on adolescent weight status. *Pediatrics*, 130(2), 296-304. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2011-2898>
- Estévez-López, F.; Tercedor, P., y Delgado-Fernández, M. (2012). Recomendaciones de actividad física para adultos sanos. Revisión y situación actual. *Journal of Sport and Health Research*, 4(3), 233-244.
- Flórez, J. A.; Salguero, A.; Molinero, O., y Márquez, S. (2011). Relación de la habilidad física percibida y el clima motivacional percibido en estudiantes de secundaria, colombianos. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 5(2), 69-79.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2004). *Parental Influences on Youth Involvement in Sports*. Morgantown, WV: M. Weiss.
- Galván, J. F.; López-Walle, J.; Pérez, J. A.; Tristán, J. L., y Medina, R. E. (2013). Clima motivacional en deportes individuales y de conjunto en atletas jóvenes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(2), 393-410.
- García, E.; Pérez, J.; Rodríguez, P.; Moral, J., y Agudo, F. (2013). La coordinación segmentaria y la agilidad como variables predictoras de práctica deportiva federada en adolescentes. *Trances*, 5(4), 281-298.
- Gavita, E. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Revista MHSalud*, 3(1), 1-16.
- Gil, P.; Cuevas, R.; Contreras, O., y Díaz, A. (2012). Educación Física y hábitos de vida activa: percepciones de los adolescentes y relación con el abandono deportivo. *Aula Abierta*, 40(3), 115-124.
- González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- González, J.; Garcés, E. J., y García, A. (2012). Indicadores de bienestar psicológico percibido en alumnos de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 183-187.
- González-Cutre, D.; Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
- González-Cutre, D.; Sicilia, A., y Moreno, J. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 365(1), 677-700.

- Gutiérrez, M.; Ruiz, L. M., y López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
- Hills, A.; King, N., & Armstrong, T. (2007). The Contribution of Physical Activity and Sedentary Behaviours to the Growth and Development of Children and Adolescents Implications for Overweight and Obesity. *Sports Medicine*, 37(6), 533-545. <http://dx.doi.org/10.2165/00007256-200737060-00006>
- Isorna, M.; Rial, A., y Vaquero-Cristóbal, R. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 80-84.
- Janssen, I.; Katzmarzyk, P.; Boyce, W.; Vereecken, C.; Mulvihill, C.; Roberts, C.; Currie, C., & Pickett, W. (2005). Comparison of overweight and obesity prevalence in school-aged youth from 34 countries and their relationships with physical activity and dietary patterns. *Obesity Reviews*, 6, 123-132. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-789X.2005.00176.x>
- Kilpatrick, M.; Hebert, E., & Bartholomew, J. (2015). College Student's Motivation for Physical Activity: Differentiating Men's and Women's Motives for Sport Participation and Exercise. *Journal of American College Health*, 54(2), 87-94. <http://dx.doi.org/10.3200/JACH.54.2.87-94>
- López-Alameda, S.; Alonso-Benavente, A.; López-Ruiz de Salazar, A.; Miragaya-López, P.; Alonso-del Olmo, J. A., y González-Herranz, P. (2012). Enfermedad de Sinding-Larsen-Johansson: análisis de factores asociados. *Revista Española de Cirugía Ortopédica y Traumatología*, 56(5), 354-360. <http://dx.doi.org/10.1016/j.recot.2012.05.004>
- Luengo, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 174-184.
- Martín-Albo, J. (2000). La motivación en los deportes de equipo: análisis de las motivaciones de inicio, mantenimiento, cambio y abandono. Un programa piloto de intervención. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24, 245-248.
- Martínez, C.; Cervelló, E., y Moreno, J. A. (2012). Predicción de las razones del alumnado para ser disciplinado en educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 41-52.
- McDavid, L.; Cox, A., & Amorose, A. (2011). The relative roles of physical education teachers and parents in adolescent's leisure-time physical activity motion and behaviour. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2), 99-107.
- Méndez-Giménez, A.; Cecchini, J. A.; Fernández-Río, J., y González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Méndez-Giménez, A.; Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2014). Análisis de un modelo multiteórico de metas de logro, metas de amistad y autodeterminación en educación física. *Estudios de Psicología*, 33(29), 325-336.
- Méndez-Giménez, A.; Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Mora, A.; Cruz, J., y Sousa, C. (2015). Cómo mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la Educación Física y el deporte. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(1), 91-103.

Castro-Sánchez, M.; Zurita-Ortega, F.; Martínez-Martínez, A.; Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2016). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 45(12), 262-277. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04504>

- Moreno, B.; Jiménez, R.; Gil, A.; Aspano, M., y Torreno, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de adolescentes en las clases de educación física. *European Journal of Human Movementent*, 26(1), 1-24.
- Moreno, J. A. (1999). *Motricidad Infantil. Aprendizaje y desarrollo a través del juego*. Murcia: DM.
- Moreno, J. A., y Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.
- Moreno, J. A.; Cervelló, E. M., & González-Cutre, D. (2007). Young Athletes' Motivational Profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno-Murcia, J. A.; Cervelló-Gimeno, E., & González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 181-191. <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600004224>
- Moreno-Murcia, J. A.; Sicilia, A.; Sáenz-López, P.; González-Cutre, D.; Almagro, B. J., y Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 14(56), 665-685.
- Moreno-Murcia, J. A.; Zomeño, T.; Marín, L. M.; Ruíz, L. M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362(1), 380-401.
- Morgan, K.; Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupil's motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X05056651>
- Newton, M.; Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290. <http://dx.doi.org/10.1080/026404100365018>
- Oviedo, G.; Sánchez, J.; Castro, R.; Calvo, M.; Sevilla, J. C.; Iglesias, A., y Guerra, M. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 43-47.
- Owen, K.; Astell-Burt, T., & Lonsdale, C. (2013). The relationship between self-determined motivation and physical activity in adolescent boys. *Journal of Adolescent Health*, 53, 420-423. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.05.007>
- Pedrosa, I.; García-Cueto, E.; Suárez-Álvarez, J., y Pérez, B. (2012). Adaptación española de una escala de apoyo social percibido para deportistas. *Psicothema*, 24(3), 470-476.
- Reigal, R.; Videra, A.; Parra, J. L., y Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22(1), 19-23.
- Reuelta, L., y Esnaola, I. (2011). Clima familiar deportivo y autoconcepto físico en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 19-31.
- Rodríguez, A.; De la Cruz, E.; Feu, S., y Martínez, R. (2012). Sedentarismo, obesidad y salud mental en la población española de 4 a 15 años de edad. *Revista Española de Salud Pública*, 85(4), 373-382. <http://dx.doi.org/10.1590/S1135-57272011000400006>

Castro-Sánchez, M.; Zurita-Ortega, F.; Martínez-Martínez, A.; Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2016). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 45(12), 262-277. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04504>

Ruiz, F.; García, M. E., y Hernández, A. I. (2001). Comportamientos de actividades físico-deportivas de tiempo libre del alumnado almeriense de enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista Motricidad*, 7, 113- 143.

Salazar, C. M.; Feu, S.; Vizquete, M., y De la Cruz-Sánchez, E. (2013). Entorno social y afectivo y entorno urbano como determinantes del patrón de actividad física de los universitarios de Colima. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 23(8), 103-112.

Sallis, J.; McKenzie, T. L.; Beets, M. W.; Beighle, A.; Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and hope for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>

Solá, I.; Fernández, I.; Ródenas, L.; Fabra, P., y Duda, J. L. (2015). Los entrenadores como promotores de la cohesión del equipo. *Cuadernos de psicología del deporte*, 15(1), 233-242. <http://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000100022>

Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980801995239>

Standage, M.; Gillison, F. B.; Ntoumanis, N., & Treasure, D. (2012). Predicting student's physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 37-60.

Strong, W.; Malina, R.; Blimkie, C.; Daniels, S.; Dishman, R.; Gution, B.; Hergenroeder, A. C.; Must, A.; Nixon, P. A.; Pivarnik, J. M.; Rowland, T.; Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 732-737. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>

Teixeira, P.; Carraça, E.; Markland, D.; Silva, M., & Ryan, R. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 78-108. <http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-9-78>

Torregrosa, M.; Sousa, C.; Viladrich, C.; Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 254-259.

Torregrosa, M.; Viladrich, C.; Ramis, Y.; Azócar, F.; Latinjak, A., y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.

Van Laar, C.; Derks, B., & Ellemers, N. (2013). Motivation for education and work in Young Muslim women: The importance of value for ingroup domains. *Basic and Applied Social Psychology* 35(1), 64-74. <http://dx.doi.org/10.1080/01973533.2012.746609>

Vazou, S.; Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.007>

Wallhead, T. L.; Garn, A. C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(4), 478-487. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2014.961051>

Castro-Sánchez, M.; Zurita-Ortega, F.; Martínez-Martínez, A.; Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2016). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 45(12), 262-277. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04504>

Warburton, D.; Whitney, C., & Bredin, S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801-809.
<http://dx.doi.org/10.1503/cmaj.051351>

Zurita, F.; Fernández, R.; Cepero, M.; Zagalaz, M. L.; Valverde, M., & Ramírez, P. (2009). The relationship between pain and physical activity in older adults that begin a program of physical activity. *Journal of Human Sport and Exercise*, 4(3), 248-297.
<http://dx.doi.org/10.4100/jhse.2009.43.10>

CAPÍTULO VI

ESTUDIO 6

ELECCIÓN DE TITULACIÓN UNIVERSITARIA Y EXPECTATIVAS DE RESULTADOS DE LOS ADOLESCENTES DE GRANADA

ELECTION OF DEGREE AND EXPECTATIONS OF RESULTS OF TEENAGERS FROM GRANADA

Asunción **Martínez Martínez**
Universidad Internacional de la Rioja (España).

Manuel **Castro Sánchez**¹
Universidad de Granada (España).

Manuel **Lucena Zurita**
Universidad de Jaén (España).

Félix **Zurita Ortega**
Universidad de Granada (España).

RESUMEN

La elección de titulación universitaria es un tema de vital importancia para los estamentos educativos y los estudiantes, siendo uno de los factores que determinan ésta decisión son las expectativas de resultado. El objetivo de este estudio es dictaminar la elección de titulación de interés preferente de los alumnos de Bachillerato y Ciclos Formativos de la provincia de Granada, así como describir las expectativas de resultados y características de su elección, la edad y el género. La presente investigación de carácter descriptivo y corte transversal contó con una muestra de 1.164 alumnos/as de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos de la provincia de Granada en la que se realizó un estudio descriptivo y relacional de las variables género, edad, elección de titulación y expectativas de resultados. Como principales resultados se extrae que las titulaciones universitarias más demandadas por los estudiantes sin limitación de tipo económico, familiar o de nota son: Magisterio, Medicina e Ingeniería, en el caso de encontrar algún condicionante son: Magisterio, Ingeniería y Enfermería. La mayoría de alumnos/as se postula como altruistas, seguido de seguridad, hedonismo y prestigio-poder. Las féminas se decantan por

¹ *Correspondencia:* Manuel Castro Sánchez. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Correo-e: manue87@correo.ugr.es

Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología, y los varones por Informática, INEF o Ingeniería, siendo las chicas más altruistas y los chicos buscan la seguridad en su futuro laboral. Se concluye que los alumnos eligen las mismas titulaciones con o sin limitación, sustituyendo medicina por enfermería en el caso de no encontrar limitación de ningún tipo. Las chicas se decantan por grados más humanistas y ellos por titulaciones más técnicas.

Palabras clave: Universidad, Estudiantes, Titulación universitaria, Expectativa de resultado

ABSTRACT

The choice of university degree is an issue of vital importance to the educational institutions and students, one of the factors that determine this decision are the expectations of result, The aim of this study is to dictate the choice of degree of preferential interest of students in university and training courses in the province of Granada, as well as describing the results which are expected and the characteristics of their choice, age and gender. This descriptive study and cross-section had a sample of 1,164 male / female students in last year of university stage and training courses in the province of Granada, measuring variables such as gender, age, qualifications and expectations election results. The main results shown that the university degrees more demanded by students without limitation economic, family or note type are: Teaching, Medicine and Engineering, in the case of finding some conditioning are: Teaching, Engineering and Nursing. Most students are postulated as altruistic, followed by security, hedonism and prestige-power. The women are opting for Medicine, Teaching, Nursing and Psychology, and men for Computers, INEF or Engineering, being girls more altruistic and boys who are seeking security in their future careers. It is concluded that students choose the same degree with or without limitation, replacing medicine for nursing in the case of not finding any limitation. The girls are choosing them more humanist more degrees and technical qualifications.

Key Words: University, Students, Degree, Expectations election results

Introducción

Debido a la crisis económica y social que se está viviendo a nivel mundial, caracterizada por altas cifras de paro que afectan de forma severa al sector juvenil, existe cada vez una mayor preocupación hacia los sujetos jóvenes en cuanto a su futuro se refiere (Martínez-Martínez y Zurita, 2014). El fenómeno del desempleo ha propiciado que se produzca una reducción del número de jóvenes que en décadas anteriores se decantaban por la inserción en el mercado laboral tras la finalización de sus estudios obligatorios en ocupaciones denominadas descualificadas, decantándose en la actualidad por seguir formándose en estudios superiores por la cada vez mayor carencia de empleo (Ruesga, Martín y Pérez, 2010; Viñuela-Jiménez, Rubiera-Morollón y Cueto, 2010; Blanco, Mercado y Prado, 2012; Muñoz-Comet, 2014).

Nos encontramos en una época en la que se endurecen progresivamente las condiciones para insertarse en el mercado laboral y existe una mayor competencia, ante el reto de realizar proyectos profesionales de orientación hacia el mundo laboral de los estudiantes con el fin de orientar eficazmente a los sujetos. Diversos estudios, como los de Echeverría (2010), Santana, Feliciano y Cruz (2010) o Fernández-Tilve y Malvar (2011) han confirmado que los jóvenes

abordan la inclusión en el mundo laboral sin haberse planteado de forma coherente un estudio introspectivo de sus características, posibilidades y objetivos personales y profesionales. Por éste motivo, la orientación educativa y laboral debe indagar sobre las aptitudes, intenciones y posibilidades profesionales de los estudiantes para conseguir una mejor adaptación al ámbito del trabajo (Fernández, Peña, Viñuela y Torío, 2007; Cano y García, 2009).

Las expectativas laborales y la satisfacción del individuo con la profesión hacia la que se encamina se encuentran entre los factores más importantes a la hora de determinar las preferencias profesionales, y para ello se deben analizar exhaustivamente las destrezas y habilidades del sujeto (Martínez-Martínez, 2013). Bisquerra (1992), basándose en Spokane y Oliver (1983) hace referencia a la importancia y belleza del proceso que lleva a la elección de futuro, considerando el trabajo como un proceso de autorrealización que va desde la infancia hasta la edad adulta, y no como un mero medio de subsistencia, además destaca como elementos esenciales la vocación, como revisa Martínez-Martínez (2013) en su trabajo de investigación. La elección de titulación universitaria es un proceso en el que intervienen multitud de factores, como las expectativas futuras, la capacidad del alumnado, factores económicos y sociales, entre otros.

En éste punto es dónde se hace indispensable la orientación laboral, ya que si éste proceso no se realiza de forma correcta, acarreará decisiones futuras poco acertadas en lo referente a la elección de titulación académica y posterior acceso al mercado laboral (Santana et al., 2010; Fernández-Tilve y Malvar, 2011). Preparar al alumnado para el desempeño de una ocupación mediante el conocimiento de las distintas salidas profesionales es misión de la escuela (Gil, 2007; Santana, 2009; Santos-Guerra, 2010). Y éste proceso de orientación educativa debe de ser un proceso continuo, con especial incidencia en la etapa inmediatamente anterior al acceso a los estudios postobligatorios, ya que es un momento en el que se toman decisiones que afectaran considerablemente a su futuro (Santana, Feliciano y Jiménez, 2012; Domínguez, Álvarez y López, 2013).

La orientación, además de guiar al sujeto, sirve para que se conozca así mismo e identifique el mundo que le rodea, actuando en calidad de ciudadano responsable, motivado y productivo no solo en una sociedad laboral sino también personal (Mantero, 2010). Éste proceso requiere coordinación entre los Centros Educativos de las diferentes etapas de educación obligatoria y post-obligatoria, que en diversas ocasiones no es la acorde (Llosa, Acín, Cragnolino y Del Carmen, 2012; Domínguez et al., 2013).

Las investigaciones de Gallo, González y Salinero (2010) y Lagares, Ordaz y Lagares (2012) ponen de manifiesto la importancia que tiene la elección y realización de la titulación universitaria en relación con la salida profesional del sujeto. Existen multitud de estudios que versan sobre la problemática que supone el acceso a la educación superior, describiendo las opciones universitarias de los alumnos, pero la mayoría de las ocasiones han sido realizados desde el ámbito del Bachillerato (Cortés y Conchado, 2012; Santana et al., 2012; Lorenzo-Moledo, Argos, Hernández y Vera, 2014).

Por éste motivo, en el presente estudio se consideró importante verificar las relaciones existentes entre la edad y el género con respecto a la elección de titulación de interés preferente y las expectativas de resultados y características de la elección. La finalidad era constatar si la elección de titulación de interés preferente estaba influenciada por las expectativas de resultados, la edad y el género. El presente estudio nos aporta cifras sobre lo que acontece en sujetos de 17 a 30 años en relación a la decisión académica de futuro inmediato. Por tanto se han planteado como objetivo general estudiar la elección de titulación universitaria y las expectativas de resultado, de éste objetivo emanan los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la elección de titulación de interés preferente más seleccionada por los alumnos de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos de la provincia de Granada,

así como describir las expectativas de resultados y características de la elección, la edad y el género.

- Evaluar las relaciones existentes entre las expectativas de resultados, la elección de titulación universitaria, el género y la edad de los alumnos de Ciclos Formativos y Bachillerato de la provincia de Granada.

Método

Diseño y Participantes

En este estudio se utilizó un diseño de carácter descriptivo, exploratorio y de tipo transversal. Los participantes de este trabajo de investigación se generan de una población total de 6.132 estudiantes matriculados en el último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos según datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía durante el curso académico 2012/2013 en la Capital de Granada (España); para establecer una muestra representativa (error al 0,02; I.C=95,5%) se emplearon técnicas de estratificación y proporcionalidad, considerándose tipo de rama académica (ciclos formativos y bachillerato) y sexo (hombres-mujeres). La muestra seleccionada en esta investigación estaba compuesta por un total de 1.164 estudiantes de Granada (España), con una edad comprendida entre los 17 y 30 años (M=18,24 años; DT= 1,258), con un error muestral del 0,02 en el total de la muestra y por estratos del 0,03 para Bachillerato y 0,04 para Ciclos Formativos, analizándose un total del 18,98% del universo total. El estudio cumplió con las normas éticas del Comité de Investigación y Declaración de Helsinki de 1975. Se contó en todos los casos con el consentimiento informado de los participantes y se respetó el resguardo a la confidencialidad.

Variables e Instrumentos

La presente investigación tomó como referencia las siguientes variables e instrumentos de medida:

- Género, según fuese masculino o femenino.
- Edad, dividido en tres rangos (menor de 18 años; entre 19-25 años y mayor de 26 años).
- Titulación de Elección, para obtener la información en la población sobre las preferencias profesionales se utilizó el cuestionario de Intereses Académicos Profesionales (CIBAP) de Hernández-Franco (2001), concretamente lo referente a Áreas Vocacionales: Estudios y Profesiones. Este instrumento consta de 19 cuestiones referidas a la descripción de estudios universitarios, ciclos formativos y profesiones, solicitando valorar el grado de interés, determinados a través de una escala Likert de cinco opciones (A= Rechazo; B= No me gusta; C=Me es indiferente o tengo dudas; D= Me gusta bastante y E= Es de mis preferidas). En función de lo planteado por Martínez-Martínez (2013) se desarrolla el ámbito de conocimiento de la titulación universitaria a elegir en el próximo curso, planteándose las siguientes especialidades universitarias (Arqueología, Arquitectura, Audición y Lenguaje, Bellas Artes, Biblioteconomía, Biología, Ciencias Ambientales, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Ciencias del Trabajo, Ciencias Políticas, Comunicación Audiovisual, Criminología, Derecho, Económicas, Empresariales, Enfermería, Estudios Ingleses, Farmacia, Filología, Filosofía, Física-Química, Fisioterapia, Informática, Ingeniería, Literatura, Magisterio, Matemáticas, Medicina, Militar, Música, Odontología, Óptica, Pedagogía, Periodismo, Psicología, Relaciones Laborales, Trabajo Social, Traductores, Turismo, Veterinaria y Otras).

- Expectativas y características de la elección, para su análisis se utilizó el cuestionario de Intereses Académicos Profesionales (CIBAP) de Hernández-Franco (2004), concretamente en lo concerniente al grado de expectativas y valores entendidos como grado de preferencia hacia unos determinados parámetros planteados por Bandura (1986). Este instrumento consta de 11 cuestiones descritas a partir de una serie de afirmaciones, determinados a través de una escala Likert de cinco opciones (1= Total Desacuerdo; 2= En Desacuerdo; 3= Término Medio; 4= De Acuerdo y 5= Total Acuerdo). Los ítems de esta escala se agrupan en cuatro constructos denominados por Hernández-Franco (2004), en: *Altruismo* (1.3-1.6-1.8); *Seguridad* (1.2-1.5-1.11); *Prestigio-Poder* (1.1-1.9); *Hedonismo* (1.4-1.7-1.10). Para establecer la valoración de cada una de las categorías se escogió aquella que presentaba una tendencia mayor hacia el 5 (Total Acuerdo).

Procedimiento

En primer lugar, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, y en contacto con la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía, se solicitó la colaboración de los centros educativos de la capital de Granada seleccionados, a partir de un muestreo de conveniencia de las categorías objeto de estudio. La dirección de cada centro educativo fue informada sobre la naturaleza de la investigación y solicitando la colaboración de sus alumnos/as. En segundo lugar se adjuntó un modelo de autorización destinado a los responsables legales de los adolescentes pidiéndoles su consentimiento informado, en el caso de que fuesen menores de edad.

En todo momento se garantizó a los participantes el anonimato de la información recogida aclarando que su utilización sería sólo con fines científicos. Los encuestadores estuvieron presentes durante la recogida de los datos para poder resolver cualquier duda al respecto. Esta se desarrolló sin ningún tipo de problema o anomalía a reseñar. En último lugar se agradeció a los docentes, orientadores y responsables su colaboración y se les informó del envío en un futuro próximo de un informe sobre los datos obtenidos respetando la confidencialidad de los mismos.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico software SPSS 20.0., mediante la utilización de descriptivos, medias y desviación típica se desarrolló la primera parte del análisis encaminado a determinar el perfil de los participantes. En segundo lugar, se estableció el análisis comparativo para lo cual se emplearon tablas de contingencia para establecer las diferencias entre las distintas variables objeto de estudio.

Resultados

La muestra contó con un total de 1164 participantes, de los cuales el 58,1% eran hombres y el 41,9% mujeres; asimismo, por rangos de edad se aprecia como la mayor parte de los participantes se encuadran entre menores de 18 años y 25 años (91,4%) y, por el contrario, únicamente 100 sujetos (8,6%) tenían más de 25 años. En lo referente a la elección de estudios superiores, los alumnos/as al no tener limitación de tipo económica, de nota o familiar para cursar una titulación universitaria eligen estudiar más que cuando se presenta alguna limitación (89,2%; n=1038 frente al 83%; n=966); y en cuanto a titulaciones elegidas por alumnado sin limitación, las tres más escogidas por los participantes son por este orden: Magisterio (11,2%; n=130), Medicina (9,2%; n=107) e Ingeniería (8,8%; n=103). En el caso de tener algún condicionante de tipo económico, nota de corte o familiar (con limitación) las tres especialidades universitarias con mayor demanda son las siguientes: Magisterio (12,5%; n=145), Ingeniería (7,6%; n=88) y Enfermería (6,4%; n=75), como se desprende de la tabla de descriptivos (Tabla 1).

La distribución de los participantes según la dimensión donde quedan enmarcados se expone en la tabla 2, donde se observa como el mayor número de alumnos/as se postulan como altruistas (35,1%; n=408), seguido de del constructo seguridad (33,3%; n=388), hedonismo (20,7%; n=241) y por último, el de prestigio-poder (10,9%; n=127).

TABLA 1. Descriptivos de las variables

Género	Masculino	41,9% (n=488)	
	Femenino	58,1% (n=676)	
Edad	Menor 18 años	50,0% (n=582)	
	Entre 19- 25 años	41,4% (n=482)	
	Mayor 26 años	8,6% (n=100)	
Expectativas de resultados	Altruismo	35,1% (n=408)	
	Seguridad	33,3% (n=388)	
	Prestigio-Poder	10,9% (n=127)	
	Hedonismo	20,7% (n=241)	
Elección de Titulación Universitaria		Con Limitación	Sin Limitación
	No Estudiar	17% (n=198)	10,8% (n=126)
	Medicina	5,0% (n=58)	9,2% (n=107)
	Magisterio	12,5% (n=145)	11,2% (n=130)
	Derecho	3,2% (n=37)	2,7% (n=31)
	Enfermería	6,4% (n=75)	6,3% (n=73)
	Fisioterapia-Biología	2,6% (n=30)	2,9% (n=34)
	Económicas	4,5% (n=52)	4,0% (n=47)
	Informática	3,6% (n=42)	3,3% (n=38)
	INEF	4,9% (n=57)	4,9% (n=57)
	Psicología	4,6% (n=53)	4,7% (n=55)
	Ingeniería	7,6% (n=88)	8,8% (n=103)

Fuente: Elaboración propia

Al relacionar el género con los rangos de edad de la muestra se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=.003$). Así, se puede observar en la tabla 2 cómo las proporciones de los participantes menores de 18 años y entre 19 y 25 años son similares, mientras que en sujetos mayores de 26 años los varones son mayoría (11,9%) que las féminas (6,2%). También se hallaron discrepancias en las características laborales de los individuos en función del sexo ($p=.000$); éstas vienen motivadas por la característica Altruismo, donde aparece en un 41,6% del género femenino frente al 26% del masculino, mientras que en las restantes categorías las correspondencias son similares para hombres y mujeres.

En cuanto a la elección de titulación entre el alumnado sin condicionante de elección, (debemos recordar que se han escogido las diez titulaciones más escogidas), se hallaron diferencias ($p=.000$) en relación con el género, como se aprecia en la tabla 2. En las participantes femeninas existe una predominancia hacia ciertas titulaciones por encima de los hombres; de esta forma, en estudios de Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología los porcentajes son mayores, situación que se invierte en carreras como son la Informática, Ciencias Actividad Física y el Deporte o Ingeniería, donde los varones puntúan mucho más alto que las alumnas. En el resto de carreras (Económicas, Derecho y Fisioterapia) los valores son idénticos.

Respecto a la elección de una titulación por alumnado con limitaciones de tipo económica, de nota o familiar en relación con el género, los estadísticos arrojaron discrepancias ($p=.000$); éstas vienen propiciadas porque las participantes del género femenino puntúan de manera notable las titulaciones de Medicina, Magisterio, Enfermería, Biología y Psicología, con valores más altos que los estudiantes masculinos. Estos, a su vez, cifraron datos bastante elevados en las titulaciones de Informática, INEF e Ingeniería. En el resto de titulaciones universitarias los datos se mantuvieron uniformes.

TABLA 2. Edad, expectativas de resultado y elección de titulación según género

Edad	Género				X ²
	Masculino		Femenino		
Menor 18 años	48,2% (n=235)		51,3% (n=347)		.003
Entre 19- 25 años	40,0% (n=195)		42,5% (n=287)		
Mayor 26 años	11,9% (n=58)		6,2% (n=42)		
Expectativas resultados	Masculino		Femenino		X ²
Altruismo	26,0% (n=127)		41,6% (n=281)		.000
Seguridad	37,3% (n=182)		30,5% (n=206)		
Prestigio-Poder	12,7% (n=62)		9,6% (n=65)		
Hedonismo	24,0% (n=117)		18,3% (n=124)		
Elección de titulación	Masculino		Femenino		X ²
	Con limitación	Sin limitación	Con limitación	Sin limitación	.000
Medicina	25,9% (n=15)	26,2% (n=28)	74,1% (n=43)	73,8% (n=79)	
Magisterio	17,9% (n=26)	16,9% (n=22)	82,1% (n=119)	83,1% (n=108)	
Derecho	43,2% (n=16)	54,8% (n=17)	58,8% (n=21)	45,2% (n=14)	
Enfermería	21,3% (n=16)	21,9% (n=16)	78,7% (n=59)	78,1% (n=57)	
Biología-Fisioterapia	13,3% (n=4)	27,8% (n=5)	86,7% (n=26)	72,2% (n=13)	
Económicas	42,3% (n=22)	44,7% (n=21)	57,7% (n=30)	55,3% (n=26)	
Informática	90,% (n=38)	92,1% (n=35)	9,5% (n=4)	7,9% (n=3)	
INEF	84,2% (n=48)	82,5% (n=47)	15,8% (n=9)	17,5% (n=10)	
Psicología	13,2% (n=7)	12,7% (n=7)	86,8% (n=46)	87,3% (n=48)	
Ingeniería	84,1% (n=74)	85,4% (n=88)	15,9% (n=14)	14,6% (n=15)	

Fuente: Elaboración propia

De los datos se percibe que existen diferencias ($p=.000$) entre la elección de titulación sin limitación y las categorías de expectativas de resultado sobre área vocacional de interés preferente (altruismo, seguridad, prestigio-poder y hedonismo). Debemos señalar que la opción Prestigio-Poder no fue la más puntuada en ninguno de los casos. De la tabla 3 se extrae que las titulaciones de Medicina (43%), Magisterio (51,5%), Enfermería (45,2%), Fisioterapia (66,7%), INEF (35,1%) y Psicología (43,6%) se caracterizan más por la expectativa de resultado de altruismo. Los que cursan Derecho (41,9%), Económicas (40,4%) e Informática (50%) se califican en seguridad y los de Ingeniería (31,1%) en hedonismo.

TABLA 3. Expectativas de resultado según elección de titulación sin limitación

Titulación Sin Limitación	Expectativas de resultado				X ²
	Altruismo	Seguridad	Prestigio-Poder	Hedonismo	
Medicina	43,0% (n=46)	32,7% (n=35)	6,5% (n=7)	17,8% (n=19)	.000
Magisterio	51,5% (n=67)	23,8% (n=31)	11,5% (n=15)	13,1% (n=17)	
Derecho	16,1% (n=5)	41,9% (n=13)	29,0% (n=9)	12,9% (n=4)	
Enfermería	45,2% (n=33)	31,5% (n=23)	9,6% (n=7)	13,7% (n=10)	
Fisioterapia	66,7% (n=12)	22,2% (n=4)	5,6% (n=1)	5,6% (n=1)	
Económicas	27,7% (n=13)	40,4% (n=19)	14,9% (n=7)	17,0% (n=8)	
Informática	13,2% (n=5)	50,0% (n=19)	10,5% (n=4)	26,3% (n=10)	
INEF	35,1% (n=20)	26,3% (n=15)	12,3% (n=7)	26,3% (n=15)	
Psicología	43,6% (n=24)	21,8% (n=12)	12,7% (n=7)	21,8% (n=12)	
Ingeniería	21,4% (n=22)	27,2% (n=28)	20,4% (n=21)	31,1% (n=32)	

Fuente: Elaboración propia

Se encontraron discrepancias en los datos ($p=.000$) entre la elección de titulación con limitación y las categorías de expectativas de resultado sobre área vocacional de interés preferente (altruismo, seguridad, prestigio-poder y hedonismo), debiendo señalar que la opción

Prestigio-Poder no fue la más puntuada en ninguno de los casos. De la tabla 4 se extrae que las titulaciones de Medicina (48,3%), Magisterio (52,4%), Enfermería (46,7%), Biología (40%) y Psicología (43,4%) se caracterizan más por la expectativa de resultado de carácter altruista. Los que cursan Derecho (37,8%), Económicas (44,2%), INEF (33,3%) e Informática (52,4%) se califican en Seguridad y los de Ingeniería (28,4%) en Hedonismo. Podemos apreciar que los datos son prácticamente idénticos a los de elección de titulación sin limitación.

TABLA 4. Expectativas de resultado según elección de titulación con limitación

Titulación Con Limitación	Expectativas de resultado				χ^2
	Altruismo	Seguridad	Prestigio-Poder	Hedonismo	
Medicina	48,3% (n=28)	25,9% (n=15)	8,6% (n=5)	17,2% (n=10)	.000
Magisterio	52,4% (n=76)	27,6% (n=40)	9,0% (n=13)	11,0% (n=16)	
Derecho	24,3% (n=9)	37,8% (n=14)	21,6% (n=8)	16,2% (n=6)	
Enfermería	46,7% (n=35)	33,3% (n=25)	8,0% (n=6)	12,0% (n=9)	
Biología	40,0% (n=12)	30,0% (n=9)	0,0% (n=0)	30,0% (n=9)	
Económicas	25,0% (n=13)	44,2% (n=23)	15,4% (n=8)	15,4% (n=8)	
Informática	11,9% (n=5)	52,4% (n=22)	4,8% (n=2)	31,0% (n=13)	
INEF	28,1% (n=16)	33,3% (n=19)	12,3% (n=7)	26,3% (n=15)	
Psicología	43,4% (n=23)	28,3% (n=15)	11,3% (n=6)	17,0% (n=9)	
Ingeniería	23,9% (n=21)	25,0% (n=22)	22,7% (n=20)	28,4% (n=25)	

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Tras la obtención de los resultados en el presente estudio se ha comprobado que las titulaciones más escogidas por los futuros universitarios encuestados tienen una similitud a los resultados obtenidos por estudios como el de Navarro y Casero (2012), que si bien no concretaban si existían limitaciones o condicionantes entre la población estudiada, sí concluyen que la presencia femenina es mayoritaria y que son ellas las que tienen mayor intención a la hora de realizar estudios universitarios. Según un estudio publicado por USO (2014), el número de alumnas matriculadas en grados en el curso 2013-14 superó el 55% y el 64% de los alumnos que finalizaron sus estudios fueron mujeres. Esto es una constante en la Unión Europea, incluyendo esta coincidencia en el estado español, como indican los estudios realizados al respecto por el Ministerio de Educación (2010) y Eurostat (2010) o el estudio sobre datos del sistema universitario español para el curso 2013-14 del MECD (2014), de donde se extrae que el 45,7% de los estudiantes universitarios son hombres frente al 54,3% de mujeres. Esta tendencia se corresponde con la situación de ingresos de estudiantes universitarios en Andalucía, donde el 55% del alumnado es de sexo femenino frente al 45% masculino, según el estudio de inicio de curso que realizó la Junta de Andalucía (2013).

Respecto a la elección de estudios universitarios por sexos, Aguinaga (2004) o Navarro y Casero (2012) también comentan que las chicas tienden a elegir carreras universitarias relacionadas con Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud, mientras que los chicos tienen tendencias a la elección de carreras técnicas. En esta línea, el informe del MECD (2014) confirma la tendencia actual. En Artes y Humanidades el 60,9% son matriculaciones de sexo femenino, frente al 39,1% de hombres; en Ciencias Experimentales las mujeres también puntúan más alto, con un 52,6%, así como en Ciencias Sociales y Jurídicas (60,9%) y Ciencias de la Salud (70,1%). Sólo en Ingeniería y Arquitectura los

estudiantes son claramente de tendencia masculina (73,9%). Barberá, Candela y Ramos (2008) ya comentaban que existían diferencias y desajustes en la elección de las carreras según el sexo, estableciéndose estereotipos. Consideran los autores que existen desajustes, manteniendo estereotipos entre los estudiantes que consideran carreras como la Psicología como fundamentalmente femeninas, mientras que la Ingeniería queda asociada a estereotipos puramente masculino, aun siendo similares los perfiles requeridos para el desarrollo de ambas profesiones.

También, otro estudio del MECD, publicado en septiembre de 2014 en el Blog del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, concluye que la tendencia actual es muy similar a los obtenidos en la presente investigación. Según sus datos, los estudios con mayor demanda son los relacionados con las Ciencias Sociales y Jurídicas (47,55%), seguidos de Ingeniería y Arquitectura (18,31%), Ciencias de la salud (17,94%), Artes y Humanidades (10,34%) y las carreras de Ciencias (5,87%). Esta tendencia se mantiene desde años anteriores en una proporción similar, como se desprende de los estudios realizados por el MECD (2013) para el curso 2011-2012 y MECD (2012) para el curso 2010-2011.

Santana et al. (2012), también en estudios relacionados con la selección de estudios universitarios, independientemente del sexo, concluyen que Derecho, Enfermería, Magisterio, Ingeniería informática, Medicina, Psicología, Dirección de Empresas o Periodismo son los grados los estudios universitarios más elegidos. Por sexos, las titulaciones de Ciencias Sociales y Humanidades son elegidas en primera opción por más mujeres. Y, en coincidencia con los estudios anteriores, las carreras técnicas son más elegidas por los hombres. Carreras como Arquitectura y Arquitectura Técnica, Informática, Ingeniería industrial y en telecomunicaciones, Astrofísica, Criminología, Fisioterapia, ADE o INEF son titulaciones prioritariamente masculinas en elección. Publicidad, Traducción, Políticas, Turismo, Trabajo Social, Pedagogía, Sociología, Psicopedagogía, Enfermería, Periodismo, Maestro en Educación especial, Biología, Psicología, empresariales, Medicina o Veterinaria son mayoritariamente femeninas. En carreras como Filología inglesa o Económicas existe mayor paridad.

También existen coincidencias en este sentido con el citado estudio de Eurostat (2010), que en el año 2007 obtuvo resultados de 37.5% de mujeres matriculadas en estudios de ciencias y un 24.7% en ingeniería, industria y construcción, muy por debajo del 75,3% de los hombres, estando muy en la línea lo que se producía en España, donde el 33.8% de mujeres estudian carreras relacionadas con ciencias y un 28.1% con ingeniería, industria y construcción.

Los resultados obtenidos por el presente estudio respecto a la relación entre la elección de una carrera universitaria y los motivos de elección de los mismos (altruismo, seguridad, prestigio-poder y hedonismo), también encuentran similitudes con otros estudios consultados. Cano (2008) corresponde la influencia motivacional con la elección de la carrera, además de la obtención de recompensas como prestigio y la obtención de elementos materiales que eleven su nivel de vida o, de forma inversa, los valores intrínsecos, que hacen referencia a los afectos, sentimientos, intelecto del individuo, sujeta a sus valores personales.

Por otro lado, los resultados obtenidos en nuestro estudio respecto de la elección de titulaciones y los motivos de elección confirman en general carencias en las expectativas hacia el prestigio y el poder, sí es cierto que en las elecciones más cercanas a estudios que suponen mentalidad de servicio a la comunidad y más tendentes a la humanística, las expectativas de elección daban como resultados el interés por el altruismo. También movía a la selección de estudios la seguridad, entendemos que económica y laboral, y el hedonismo. Por tanto, la elección de una carrera universitaria tiene intereses repartidos, como ya indicaba Bandura (1986), que proponía tres tipos de expectativas de resultados: materiales (retribución económica, estabilidad en el empleo, jornada laboral, etc.), sociales (prestigio, poder, influencia, estatus, aprobación paterna, etc.) o personales (satisfacción, autorrealización, etc.).

En este sentido, estudios como los de Glogowska, Young, y Lockyer (2005) y Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006) o de la Oficina de Planificació y Qualitat de la Universidad Autónoma de Barcelona (2005), nos indican que pese a tener cierta claridad en la intención y selección de estudios por parte del alumnado, suelen ser importantes los porcentajes de abandono, fundamentalmente en el primer curso, con tasas entre el 15 y el 20%; y que, según Corominas (2001) y Bethencourt, González, Cabrera y Álvarez (2005), estas bajas se producen fundamentalmente a elecciones inadecuadas.

Teniendo en cuenta esto, Salas (2003) comprueba la coincidencia de que determinados perfiles se ajustan a cada tipo de elección profesional universitaria. Porto y Mosteiro (2010), estudian los intereses de las alumnas universitarias y comprueban que el interés profesional tiene una fuerte influencia en la selección de los estudios universitarios, si bien, la nota media también ha podido decantar dicha elección, no siendo una mayoría las que han tenido este motivo como prioritario a la hora de elegir los estudios. Rosser, Suriá y Villegas (2013), coinciden con nuestros resultados, indicando que los criterios menos valorados a la hora de elegir carrera son el aspecto financiero y la facilidad de los estudios, sobre todo una vez superada la edad de los estudios de ESO. Sin embargo, los alumnos de secundaria eligen más estudios universitarios que les generen expectativas materiales y sociales. En los estudiantes universitarios aparecen otras expectativas personales (facilidad, posibilidad de ampliar conocimientos sobre un área de su interés, etc.) y sus circunstancias socioeconómicas como el coste de los estudios o el criterio paterno. Esto último también lo consideran otros autores. La influencia familiar y su apoyo es un aspecto relevante a la hora de elegir estudios universitarios (Latiesa, 1986 y Santana et al., 2010), así como la procedencia de familias con antecedentes en estas profesiones u otros elementos y condicionantes externos o socioculturales, como los recursos familiares y las oportunidades de estudio (Navarro y Casero, 2012). Como indica Hernández (1987), estudios como los de Medicina, Derecho, Farmacia e Ingeniería tienen un componente importante de tradición familiar a la hora de ser elegidos, a diferencia de las de Filosofía, Psicología, Biología, Bellas Artes, Derecho e INEF, que son elegidas por las aptitudes previas que los estudiantes tienen sobre las materias que se imparten en dichos estudios. Sólo los que eligen estudios de Ciencias y Derecho, tienen una motivación en su salida laboral y remuneración, según indica Latiesa (1986). Di Gresia (2009) considera que hay distintos motivos para la elección de la carrera: los costes de los estudios, los ingresos de las familias, las perspectivas de empleo, los ingresos futuros, los gustos personales y las habilidades de los estudiantes, el entorno familiar y social como determinantes de las elecciones educativas. Álvarez, Figuera y Torrado (2011) analiza el tema concluyendo que para una elección de la carrera universitaria influye más la relación positiva entre los estudios y sus características y habilidades personales o con sus intereses y gustos. También detectan un menor interés por los factores extrínsecos como son las salidas profesionales o los salarios. También Estrada (2011) considera que en el proceso de elección, además del orientador, se reconoce que docentes, tutores, familiares o amigos influyen de forma definitiva, debido a la cercanía e influencia que llegan a tener con el joven.

Gámez y Marrero (2003) también realizan estudios que comprobaban las motivaciones por hombres y mujeres en la elección de estudios universitarios. Los autores confirman que las mujeres eligen sus estudios por el interés y la vocación hacia dichas materias, por su nivel de servicio a la comunidad e incluso, por los consejos obtenidos de los padres y profesores; mientras que los hombres tienen más en cuenta los aspectos económicos y remuneración una vez egresados o el dominio previo que se tenga de las materias que se estudien en dichas carreras.

Por último, también Silván-Ferrero, Bustillos y Fernández (2005), estudian los intereses profesionales entre adolescentes. En su estudio, los chicos muestran más interés por la valoración social y económica, mientras que las chicas le dan menos valor a este tipo de motivaciones, indicando mayor interés los motivos de motivación intrínseca y vocación. Esta división, según indica Izquierdo (2004) y Porto (2009), evidencia la segregación horizontal social del trabajo entre

sexos, donde las mujeres tienen asignadas tareas de cuidado de la vida humana, a diferencia de los hombres que se seleccionan para trabajos que no guardan relación con este ámbito.

Conclusiones

Como principales conclusiones de este estudio se extrae que las tres titulaciones universitarias más demandadas por los estudiantes sin limitación de tipo económico, familiar o de nota son: Magisterio, Medicina e Ingeniería, del mismo modo en el caso de encontrar algún condicionante las tres carreras universitarias más valoradas son: Magisterio, Ingeniería y Enfermería. Al no encontrar limitaciones de nota estudiarían enfermería en vez de medicina. Además, el mayor número de alumnos/as se postula como altruistas, seguido de seguridad, hedonismo y por último el prestigio-poder.

Respecto a las participantes femeninas de la capital de Granada prefieren estudios universitarios de Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología, mientras que ellos señalan grados de tipo más tecnológico y deportivo como Informática, INEF o Ingeniería. También se concluye que las chicas son más altruistas y los chicos buscan la seguridad en su futuro laboral. Las chicas se decantan por titulaciones más humanistas, mientras ellos lo hacen por carreras más técnicas.

Las titulaciones de Medicina, Magisterio, Enfermería, Fisioterapia, INEF y Psicología se caracterizan más por la expectativa de resultado del altruismo, los que cursan Derecho, Económicas e Informática se califican en seguridad y los de Ingeniería en hedonismo, mientras que ningún estudiante valora la opción prestigio-poder.

Los datos obtenidos en la presente investigación en la que se analizó un total de 1.164 participantes aportan calidad al estudio por la representatividad de la muestra, ofreciendo una visión global sobre la preferencia de los alumnos por determinadas titulaciones, diferenciando entre alumnado con y sin limitaciones de económicas o de expediente; y la relación existente entre las expectativas de resultados de los alumnos y la elección de titulación universitaria. Estos datos pueden ser de utilidad para su uso en el proceso de orientación en esta etapa tan crítica de elección de los adolescentes.

Este estudio cuenta con una serie de limitaciones entre las que se debe destacar que se trata de un estudio descriptivo de carácter transversal, en el que hubiese sido interesante recoger los datos al principio y al final del curso, con el fin de comprobar la elección de itinerario de una forma más real. Por último hay que mencionar el alto absentismo que se produjo en los Ciclos Formativos, propiciado por el carácter totalmente voluntario de la investigación. Igualmente hay que señalar que dos centros de Ciclos Formativos que días antes de ir a recoger los datos rompieron sus compromisos aludiendo a factores de extraña veracidad.

A raíz de los datos arrojados por la presente investigación surge la necesidad de establecer nuevos estudios que complementen y clarifiquen los efectos que tiene la orientación educativa sobre la elección de los estudiantes de los últimos cursos en referencia a su itinerario académico. Sería interesante establecer un programa de intervención en los diversos centros, y realizar a posteriori un seguimiento para determinar la eficacia de estos, buscando esencialmente una repercusión positiva hacia las pautas recomendadas en los diversos programas. Además se podrían establecer nuevos parámetros de medición como la autoestima o el autoconcepto. Por último, cabría la posibilidad de incluir en futuros estudios un mayor abanico de población, ya sea a nivel provincial, autonómico o nacional, considerando incluir cursos donde la elección podría considerarse también determinante (4º ESO), lo cual permitiría conocer de una forma más exhaustiva y completa el modo en que los jóvenes eligen su itinerario tanto curricular como laboral.

Referencias bibliográficas

- Aguinaga, J. (2004). Las desigualdades de género entre los jóvenes (pp. 3-67). En *Informe Juventud en España 2004*. Madrid: INJUVE.
- Álvarez, M., Figuera, P., y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Ed. cast.: Pensamiento y Acción, Barcelona, Martínez Roca, 1987).
- Barberá, E., Candela, C., y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23 (2), 275-285.
- Bethencourt, J. T., González, M., Cabrera, L., y Álvarez, P. (2005). Conducta vocacional del estudiantado de la Universidad de La Laguna. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(3), 379-395.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Blanco, A., Mercado, I., y Prado, A. (2012). Perfil y motivación de la juventud emprendedora española. *Revista de Estudios de Juventud*, 99, 23-34.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 105-127.
- Cano, M.A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9.
- Cano, J. y García, N. (2009). Aproximación a la percepción de los orientadores escolares sobre la colaboración que reciben de la comunidad educativa: retos y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 149-169.
- Capote, M., Martín, E., y García, L.A. (1994). Perfiles motivacionales en la elección de carrera universitaria. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 7(10), 203- 218.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Cortés, P.A. y Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en bachillerato. *ESE. Estudios sobre Educación*, 22, 93-114.
- Di Gresia, L. (2009). *Educación Universitaria: Acceso, elección de carrera y rendimiento*. Universidad Nacional de La Plata: Buenos Aires.

- Domínguez, G., Álvarez, F. J., y López, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación en el alumno de nuevo ingreso. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Echeverría, B. (2010). *Orientación Profesional*. Editorial UOC: Barcelona.
- Estrada, P.A. (2011). *Factores que intervienen en la elección de carrera de estudiantes de bachillerato de dos modalidades educativas*. Tesis Doctoral: UNAM México D.F.
- Fernández, C., Peña, J., Viñuela, M., y Torío, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 87-103.
- Fernández-Tilve, M. D. y Malvar, M. L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(2), 101-114.
- Gallo, C., González, C., y Salinero, J. J. (2010). Estudio comparativo de las motivaciones, percepciones y expectativas de futuro entre estudiantes de CCAFD, de la Universidad Camilo José Cela (España) y la Universidad de Hertfordshire (Inglaterra). *Journal of Sport and Health Research*, 2(3), 253-260.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19(1), 121-131.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1*, 10(1), 83-106.
- Glogowska, M., Young, P. y Lockyer, L. (2007). Should I go o should I stay? A study of factors influencing students` decisions early leaving. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 63-77.
- Hernández, J. (1987) *La elección vocacional. Concepto y determinantes*. Murcia: Cajamurcia.
- Hernández-Franco, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández-Franco, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria. *REOP*, 15(1) 117-141.
- Izquierdo, M. J. (2004). *El sexisme a la Universitat Autònoma de Barcelona. Propostes d'actuació i dades per a un diagnòstic*. Bellaterra. UAB.
- Junta de Andalucía (2013). *2013/14 Inicio de curso académico universitario de Andalucía. Dossier de Inicio de Curso Universitario 2013/2014 Sevilla*. Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo Junta de Andalucía
- Lagares, E. C., Ordaz, F. G., y Lagares, A. R. (2012). Evidencias empíricas en el proceso de elección de los estudios universitarios. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 30, 45-62.
- Latiesa, M. (1986). *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: CIDE.
- Llosa, S., Acín, A., Cragnolino, E., y Del Carmen, M. (2012). La demanda potencial y la demanda efectiva en educación de jóvenes y adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y

cualitativo de la biografía educativa. Reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y la capacitación laboral. *Cuadernos de Educación*, 2.

- Lorenzo-Moledo, M., Argos, J., Hernández, J., y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, 17(1), 15-38.
- Mantero, M. (2010). *Orientación educativa y culturas docentes en la educación postobligatoria: estudio de las relaciones entre el orientador y el profesorado en niveles de formación profesional específica*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La Orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de Bachiller y Formación Profesional y su inclusión en el mercado laboral*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Martínez-Martínez, A. y Zurita, F. (2014). El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 267-286.
- Muñoz-Comet, J. (2014). ¿Qué trabajos ocupan quienes abandonan el desempleo? Diferencias entre españoles y extranjeros en un contexto de cambio económico. *Revista Internacional de Sociología*, 72(2), 353-376.
- Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115-132.
- Oficina de Planificació i Qualitat. Universidad Autónoma de Barcelona (2005). *El abandono de estudiantes universitarios*. Encuentro internacional "Deserción estudiantil en educación superior", celebrado en Bogotá, 2005.
- Porto, A.M., y Mosteiro, M.J. (2010). *Los motivos de elección de estudios de las estudiantes universitarias: un análisis en función del tipo de carrera*. Actas del X Congreso Español de Sociología. España hace treinta años, dentro de treinta años. Universidad Pública de Navarra. Pamplona.
- Porto, B. (2009). Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 50-57.
- Rosser, A., Suriá, R. y Villegas, E. (2013). *Diferencias en actitudes y expectativas de futuro laboral de los estudiantes antes y después de haber iniciado sus estudios universitarios*. En Tortosa Ybáñez, M.T., Álvarez Teruel, J.D. y Pellín Buades, N. (2013). XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica. Alicante Universidad de Alicante, Alicante.
- Ruesga, S., Martín, J. L. y Pérez, L. (2010). El riesgo del desempleo de larga duración: informe de coyuntura sobre el mercado de trabajo en España y Andalucía (primer trimestre de 2010). *Temas laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, 105, 131-159.
- Salas, M. (2003) *Educación superior y mercado de trabajo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santana, L.E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

- Santana, L. E., Feliciano, L., y Cruz, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- Santana, L.E., Feliciano, L. y Jiménez, A.B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Santos-Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Silván-Ferrero, M. P., Bustillos, A., y Fernández, M. J. (2005). Género y orientación vocacional. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10(8), 1579-4113.
- Spokane, A. y Oliver, L. (1983). The outcomes of vocational intervention. *Handbook of Vocational Psychology*, 2, 99-136.
- Viñuela-Jiménez, A., Rubiera-Morollón, F., y Cueto, B. (2010). An analysis of urban size and territorial location effects on employment probabilities: the Spanish case. *Growth and Change*, 41(4), 495-519.

Fuentes electrónicas

- Eurostat (2010). *Statistics. Education and training. Distribution of pupils / Students by level 2007*. Recuperado de: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>
- MECD (2014). *Ineeblog. Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Madrid: Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 3.0. Recuperado de: <http://blog.educalab.es/inee/2014/09/25/buscando-a-los-futuros-estudiantes-de-carreras-cientifico-tecnologicas/>
- Ministerio de Educación (2010). *Estadística alumnado universitario. Avance de la estadística de estudiantes universitarios. 2008-2009*. Recuperado de <http://www.educacion.es/educacion/universidades/estadisticasinformes/estadisticas/alumnado.html>
- Unión Sindical Obrera (2014). [La Mujer española en el ámbito laboral, público y sindical](http://www.uso.es/wp-content/uploads/2015/03/Informe-La-Mujer-esp%C3%B1ola-en-el-%C3%A1mbito-laboral-p%C3%ABlico-y-sindical.pdf). Recuperado de: <http://www.uso.es/wp-content/uploads/2015/03/Informe-La-Mujer-esp%C3%B1ola-en-el-%C3%A1mbito-laboral-p%C3%ABlico-y-sindical.pdf>

Fecha de entrada: 4 mayo de 2015
Fecha de revisión: 24 octubre de 2015
Fecha de aceptación: 25 diciembre de 2015

CAPÍTULO VI

ESTUDIO 7

“La inserción en el mercado laboral de estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos: Modelo predictivo en función de parámetros sociodemográficos, familiares, académicos y de orientación”.

“The insertion in the labor market final year students university and training: Predictive model based on sociodemographic parameters, family, academics and guidance”.

Resumen

La opción de trabajar o estudiar es un tema de vital importancia para estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior, por lo que se plantea el estudio con el objetivo de dictaminar mediante un análisis de regresión lineal un modelo predictivo de los condicionantes (género, académicos, orientación y familiares) de elección futura sobre estudiantes de último curso; para ello se analizaron a 1.164 alumnos/as de 17 a 30 años, obteniendo como principales resultados que el contexto familiar y ser hombre predice en mayor medida la opción de acceso al mercado laboral.

Palabras clave

Orientación Educativa, Orientación laboral, Estudiantes, Mercado Laboral.

Abstract

The option to work or study is a vital issue for students in their final year of university and training Higher Level, so that the study in order to rule arises through a linear regression analysis a predictive model of conditioning (gender, academic, counseling and family) of future choice of final year students; for this 1,164 students 17-30 years, obtaining as main results that the family context and a man predicts further option to access the labor market.

Keywords

Educational Guidance, Career Counseling, Student, Labor Market.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente se están produciendo cambios en las diferentes ocupaciones y puestos de trabajo en la sociedad actual, motivados en gran medida por la veloz transformación del mercado laboral, por lo que se hace necesaria una adaptabilidad mayor por parte de los sujetos y del sistema educativo (Arnau, 2013). A esto se suma el fenómeno de desempleo propiciado por una crisis económica y social a nivel mundial que afecta sobre todo a España, implicando que los jóvenes en su inmensa mayoría se decanten por seguir formándose con estudios superiores (Barrigüete, 2005; Ruesga, Martín y Pérez, 2010; Viñuela-Jiménez, Rubiera-Morollón y Cueto, 2010; Blanco, Mercado y Prado, 2012; Martínez-Martínez, 2013).

Estudios como los de Echeverría (2010), han confirmado que en la actualidad los jóvenes abordan la inclusión en el mundo laboral sin haberse planteado de forma coherente un estudio introspectivo de sus características, posibilidades y objetivos personales y profesionales; en este sentido la toma de decisión que tenga la persona es un tema vital pues se le plantean variadas opciones como la de elección de una titulación, rama de conocimiento o inserción al mercado laboral y Bisquerra (1992) al hilo de esto menciona: *“No puede haber un tema más bello que la cuestión de que le gustaría ser a un hombre y en que ocupación debería comprometerse y hasta donde debería perseguir este objetivo tanto en la juventud como en la madurez”*, destacando un elemento esencial que es la vocación, esta se encuentra postulada en numerosas teorías de diversa índole (psicológica,...), como revisa Martínez-Martínez (2013) en su trabajo de investigación.

Por lo que la orientación académica debe ser un proceso continuo cuya etapa de mayor importancia se encuentra en la realización de los estudios postobligatorios, Bachillerato y Ciclos Formativos, por ser la etapa donde se toman las decisiones que afectarán considerablemente a su futuro (Santana, Feliciano y Jiménez, 2012; Domínguez, Álvarez y López, 2013). Además de contar con el sujeto, se debe tener en cuenta el contexto que le rodea, incluyendo a la familia, por la gran influencia ejercida sobre los adolescentes en multitud de ocasiones (Cánovas, Sahuquillo, Císcar y Martínez, 2014). Es misión de la escuela preparar al alumnado para el desempeño de una ocupación mediante el conocimiento de las distintas salidas profesionales, y el desarrollo de

valores y competencias que mejoren la convivencia (Gil, 2007; Santana, 2009; Santos-Guerra, 2010). Para que el proceso de orientación socio-educativa se realice de forma correcta, éste debe garantizar un conocimiento profundo y real de las posibilidades personales, actitudes y aptitudes de cada individuo, identificando las cualidades y capacidades que posee (Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012). La carencia de una correcta orientación vocacional acarreará decisiones futuras poco acertadas en lo referente a la elección de titulación académica y posterior acceso al mercado laboral (Santana, Feliciano y Cruz, 2010; Fernández-Tilve y Malvar, 2011).

Revisando la literatura tenemos estudios como los de Cepero (2009) que puntualiza sobre el contexto vocacional; Lorente, Calvo, Redondo, Gallego, Benedito y Cano (2011) señalan la importancia de la posterior salida profesional tras la realización de la titulación; Gallo, González y Salinero (2010) y Lagares, Ordaz y Lagares (2012) que exponen sobre la motivación de elección o el estudio de Lorenzo-Moledo, Argos, Hernández y Vera (2014) que citan las formas de acceso a la Universidad teniendo en cuenta las diversas opciones, constituyen trabajos encaminados a dar respuesta a las posibilidades de éxito y limitaciones, planteando un elemento esencial que es la conexión entre los estudios secundarios postobligatorios y los universitarios. También citamos los estudios sobre las opciones universitarias de los alumnos, pero casi siempre desde el ámbito del Bachillerato (Cortés y Conchado, 2012; Santana et al., 2012; Lorenzo-Moledo et al., 2014).

La orientación educativa, debe considerarse como un elemento clave dentro del contexto de la educación, siendo una herramienta indispensable para determinar el conocimiento de lo que los alumnos desean y pretenden realizar en su futuro a corto y medio plazo, aunque en ciertas ocasiones la vinculación y coordinación que se lleva a cabo entre los Centros de Secundaria y Bachillerato con los Centros Universitarios no es la más idónea (Llosa, Acín, Cragolino y Del Carmen, 2012; Domínguez et al., 2013); tampoco debemos obviar los factores familiares o de género que intervienen de manera directa en este proceso (Martín del Buey, Fernández, Martín, Dapelo, Marcote y Granados, 2008).

En ésta investigación se consideró importante verificar la cantidad de estudiantes de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos que pretendían estudiar un Grado o

desempeñar una profesión laboral y predecir en base a que se puede producir dicha elección.

Por lo que el presente estudio nos aporta cifras predictivas sobre lo que acontece en sujetos de último curso en relación a la decisión académica o laboral de futuro inmediato por tanto nos hemos planteado como objetivos, el determinar que parámetros inciden en los estudiantes de Segundo de Bachillerato y estudiantes de último curso de Ciclos Formativos de Grado Superior en cuanto a su elección de futuro a nivel académico o profesional y establecer un modelo predictivo en función de parámetros sociodemográficos, familiares, académicos y de orientación.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Diseño y Participantes

En este estudio se utilizó un diseño de carácter descriptivo, comparativo y de tipo transversal, donde participaron un total de 1.164 sujetos españoles con una edad comprendida entre los 17 y 30 años ($M=18,24$ años; $DT= 1,258$). Los participantes seleccionados se generan del total de 6.132 alumnos/as matriculados en último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos de la ciudad de Granada (España) según los datos facilitados por el organismo competente (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) durante el curso académico 2013/2014; para establecer una muestra representativa (error al 0,02; $I.C=95,5\%$) se emplearon técnicas de estratificación y proporcionalidad, considerándose el tipo de rama académica (ciclos formativos y bachillerato) y sexo (hombres-mujeres). Los participantes presentaron errores muestrales del 0,02 en el total de la muestra y por estratos del 0,03 para Bachillerato y 0,04 para Ciclos Formativos, analizándose un total del 18,98% del universo total. El estudio cumplió con las normas éticas del Comité de Investigación y Declaración de Helsinki de 2008. Se contó en todos los casos con el consentimiento informado de los participantes y se respetó el resguardo a la confidencialidad.

2.2. Variables e Instrumentos

La presente investigación tomó como referencia las siguientes variables e instrumentos de medida, es decir:

- **Rama de Estudio**, categorizado en Bachillerato y Ciclos Formativos.
- **Género**, según fuese masculino o femenino.
- **Planificación Próximo Curso**, dividida en dos tipos según planes para el próximo curso (estudiar y/o trabajar-no sabe).
- **Nivel Académico de Padres y Madres**, dividida en cinco niveles según estudios realizados (No presencia, Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Universitarios).
- **Ingresos Económicos**, en el domicilio familiar al mes, distribuidos en siete categorías (menos de 500€, entre 500€-1000€, entre 1000€-1500€, de 1500€-2000€, entre 2000€-2500€, de 2500€-3000€ y más de 3000€ al mes).
- **Expediente Académico**, categorizado en cuatro niveles (aprobado, notable, sobresaliente y matrícula de honor).
- **Conocimiento de Herramientas de Inserción Laboral**, determinándose en cuatro categorías (Nada, Poco, Bastante y Mucho).
- **Satisfacción**, categorizada en tres tipos (Muy Satisfecho, Satisfecho y Nada Satisfecho).

La primera herramienta utilizada en este trabajo de investigación fue un cuestionario sociodemográfico y general de autorregistro, que contenía aspectos y datos concernientes a las distintas variables anteriormente descritas, de esta forma basándonos en los datos de Martínez-Martínez (2013), se plantearon cuestiones en relación a parámetros generales, académico, familiares y de orientación e inserción laboral.

También se aplicó un cuestionario de Satisfacción, que se denomina “*Escala de Satisfacción con la Vida*”, cuyos autores son Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), que consta de 5 ítems con cuatro opciones de valoración mediante escala Likert que va desde el 1 (Muy en Desacuerdo) hasta el 4 (Muy de Acuerdo); para establecer la valoración de dicho cuestionario, se realiza el sumatorio de los ítems, de tal forma que se determinan las categorías: a) **Muy Satisfecho**, con puntuación mayor de 13, b) **Satisfecho**, con puntuación en el rango de 8 a 13, y c) **Nada Satisfecho**, con puntuación menor de 13.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, y en contacto con la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía, se solicitó la colaboración de los Centros Educativos de la Capital de Granada seleccionados, a partir de un muestreo de conveniencia de las categorías objeto de estudio, descritas anteriormente. La dirección de cada Centro Educativo fue informada sobre la naturaleza de la investigación y solicitando la colaboración de sus estudiantes. En segundo lugar se adjuntó un modelo de autorización destinado a los responsables legales de los adolescentes pidiéndoles su consentimiento informado, en el caso de que fuesen menores de edad. En todo momento se garantizó a los participantes el anonimato de la información recogida aclarando que su utilización sería exclusivamente con fines científicos. Los investigadores estuvieron presentes durante la recogida de los datos para poder resolver cualquier duda al respecto. Esta se desarrolló sin ningún tipo de problema o anomalía a reseñar. En último lugar se agradeció a los docentes, orientadores y responsables su colaboración y se les informó del envío en un futuro próximo de un informe sobre los datos obtenidos respetando la confidencialidad de los mismos.

2.4. Análisis de los Datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico software SPSS 20.0., mediante el cual se obtuvieron en primer lugar los datos descriptivos de este estudio (medias y desviación típica) y en segundo lugar se estableció un modelo de regresión lineal.

3. RESULTADOS

En este estudio de investigación realizado sobre 1.164 participantes, se constató que el 41,9% (n=488) eran varones y el 58,1% (n=676) mujeres; que estudiaban Bachillerato el 58,6% (n=682) de los estudiantes, y 482 (41,4%) cursaban Ciclos Formativos de Grado Superior. Los niveles académicos de Secundaria (30,8% padres y 32,3% madres) y Universidad y (27,2% padres y 28,9% madres) son los que mayores cifras alcanzaron tanto en padres como en madres y en relación a los ingresos económicos que se perciben en el domicilio familiar como mayor valor se apreciaba al 26,6% (n=310) que señalaban percibir entre 1001 Euros y 1500 Euros; la mitad de los participantes tenían

una calificación de notable (51,7%; n=602), y en el conocimiento de técnicas y herramientas la mayoría de los participantes decían saber entre poco y bastante (86,7%; n=1.009) y por último en cuanto a los niveles de satisfacción la mayor parte de los participantes (77,5%; n=902) se encontraban satisfechos (**Tabla 1**).

Tabla 1. Descriptivos básicos de las variables del estudio

Género					
Masculino		41,9% (n=488)	Femenino		58,1% (n=676)
Estudios					
Bachillerato		58,6% (n=682)	Ciclos Formativos		41,4% (n=482)
Nivel Académico					
Padres			Madres		
No Sabe/No Contesta		1,5% (n=17)	No Sabe/No Contesta		1,6% (n=19)
Primaria		18,6% (n=217)	Primaria		17,5% (n=204)
Secundaria		30,8% (n=358)	Secundaria		32,3% (n=376)
Formación Profesional		21,9% (n=255)	Formación Profesional		19,7% (n=229)
Universidad		27,2% (n=317)	Universidad		28,9% (n=336)
Ingresos Económicos Familiares					
Menos 500 Euros		4,8% (n=56)	Entre 2001 Euros- 2500 Euros		14,3% (n=166)
Entre 501 Euros-1000 Euros		19,8% (n=231)	Entre 2501 Euros-3000 Euros		6,4% (n=75)
Entre 1001 Euros-1500 Euros		26,6% (n=310)	Mayor 3000 Euros		6,2% (n=72)
Entre 1501 Euros- 2000 Euros		21,8% (n=254)			
Nota Curso Anterior		Conocimiento Técnicas y Herramientas de Inserción Laboral		Satisfacción hacia la Orientación	
Aprobado	34,5% (n=401)	Nada	4,3% (n=50)	Muy Satisfecho	4,6% (n=53)
Notable	51,7% (n=602)	Poco	48,1% (n=560)	Satisfecho	77,5% (n=902)
Sobresaliente	13,8% (n=161)	Bastante	38,6% (n=449)	Nada Satisfecho	18,0% (n=209)
		Mucho	9,0% (n=105)		

Una vez planteados los descriptivos básicos y considerando los objetivos de la investigación, y que determinaban el itinerario que los estudiantes pretendían seguir una vez finalizados sus estudios de último curso como variable dependiente (efecto) la que se denominó *Planificación del Próximo Curso*, que es una variable categórica dicotómica que codifica con valor 0 la opción de estudiar y con valor 1 la de trabajar o encontrarse dudoso y la variable dependiente *Grupo* será considerada como la variable principal. Por otra parte, en el estudio se han considerado también otras variables que, a priori y según los resultados anteriores y la literatura consultada sobre el tema, podrían considerarse modificadoras del efecto, ya sea por su acción de confusión y/o por

interacción sobre la posible relación entre la variable independiente principal y la dependiente. Estas son: *Sexo* (0=Masculino; 1=Femenino); *Nivel Académico Padre* (0=Estudios no Universitarios; 1=Estudios Universitarios); *Nivel Académico Madre* (0=Estudios no Universitarios; 1=Estudios Universitarios); *Ingresos Familiares* (0=Menor de 1500 Euros; 1=Mayor de 1500 Euros); *Conocimiento de Técnicas y Herramientas de Inserción Laboral* (0=No; 1= Si); y *Satisfacción hacía la Orientación Educativa-Laboral recibida* (0=No; 1= Si).

Se inició el análisis haciendo una primera aproximación exploratoria a las asociaciones bivariantes entre la variable dependiente (Bachillerato o Ciclo Formativo), determinándose que de entre los participantes como se refleja en la siguiente tabla son los alumnos de Bachillerato se decantan en un 95,7% (n=653) por estudiar mientras que los restantes 29 participantes (4,3%) deciden trabajar o se muestran dudosos, en cuanto a los alumnos procedente de los Ciclos Formativos las cifras entre ellos son similares (50,6% entre los que quieren seguir estudiando y 49,4% entre lo que señalan la opción de trabajar).

Tabla 2. Rama de estudio según planificación próximo curso

Grupo	Planificación Próximo Curso		Total
	Estudiar	Trabajar/ No Sabe	
Ciclos Formativos	244	238	482
	50,6%	49,4%	100,0%
Bachillerato	653	29	682
	95,7%	4,3%	100,0%
Total	897	267	1164
	77,1%	22,9%	100,0%

Como se puede comprobar, la mayor parte de los participantes que cursan Bachillerato se decantan por estudiar, hecho que no se constata en el caso de los Ciclos Formativos, por lo que realizaremos el análisis de ambos grupos de forma independiente.

a) **Modelo de Regresión Lineal en Ciclos Formativos**, entre los 482 estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Superior se aprecian en la siguiente tabla los coeficientes para las distintas variables en el desarrollo del modelo, vemos que las significativas son en orden de aparición son: *Sexo* ($p=.042$), *Nivel Académico de la Madre* ($p=.017$) e *Ingresos Económicos* ($p=.020$).

Tabla 3. Tablas de coeficientes en Ciclos Formativos

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Sexo	,391	,192	4,154	1	,042	1,478	1,015	2,153
Nivel Académico Padre	,166	,295	,317	1	,574	1,180	,662	2,104
Nivel Académico Madre	-,675	,282	5,731	1	,017	,509	,293	,885
Ingresos Económicos	-,483	,208	5,372	1	,020	,617	,410	,928
Nota	,387	,220	3,093	1	,079	1,473	,957	2,268
Conocimiento Herramientas	-,107	,189	,319	1	,572	,899	,620	1,302
Satisfacción	-,292	,253	1,338	1	,247	,747	,455	1,225
Constante	,721	,378	3,644	1	,056	2,057		

Se observa que los resultados no son muy diferentes de los obtenidos en el análisis anterior. El resultado en cuanto al sexo depara que el ser masculino (Exp=1,478) multiplica por 1,5 veces la decisión de trabajar frente a estudiar, en el mismo sentido el tener una nota más baja (aprobado) multiplica por 1,5 veces (Exp=1,473) veces la posibilidad de tomar la opción de trabajar frente a estudiar. El nivel académico del padre, el conocimiento de herramientas y satisfacción hacía la orientación educativa-laboral, no son significativas ($p=.574$; $p=.572$ y $p=.247$ respectivamente) y aparte sus exponenciales son bajos. (Exp<1).

En referencia al nivel académico de la madre, es significativa ($p=.002$), pero su expectativa (Exp=0.5), es baja al igual que sucede con los ingresos económicos ($p=.020$), cuya expectativa es de 0.6.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se abordó el análisis de Regresión Logística Binaria para conocer la influencia conjunta de las variables en la planificación del próximo curso. Inicialmente se introdujeron todas las variables, asimismo la prueba de Hosmer-Lemeshow, como primera estimación de la bondad del modelo que analiza las diferencias entre los valores observados y los pronosticados y, por tanto, el modelo pronostica adecuadamente. Esta última observación se ve confirmada con los valores de los Coeficientes de Determinación que, incluso en su forma corregida (R^2 Nagelkerke) indica que el modelo es capaz de explicar el 50,7% de toda la variabilidad en el tercer paso; de esta manera si se selecciona la opción de entrada automática de variables, los resultados son:

Tabla 4. Resumen del modelo de regresión y prueba de Hosmer y Lemeshow

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke	Prueba de Hosmer y Lemeshow		
				Chi cuadrado	gl	Sig.
1	658,116 ^a	,021	,027	,000	0	.
2	651,799 ^a	,033	,044	2,275	2	,321
3	647,240 ^a	,042	,057	4,919	4	,296

Tabla 5. Variables del modelo en los cuatro pasos

		Variables en la ecuación							
		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
								Inferior	Superior
Paso 1 ^a	Nivel Madre(1)	-,746	,240	9,653	1	,002	,474	,296	,759
	Constante	,581	,217	7,145	1	,008	1,788		
Paso 2 ^b	Sexo(1)	,467	,186	6,283	1	,012	1,595	1,107	2,298
	Nivel Madre(1)	-,710	,242	8,625	1	,003	,492	,306	,790
	Constante	,340	,238	2,044	1	,153	1,405		
Paso 3 ^c	Sexo(1)	,465	,187	6,168	1	,013	1,592	1,103	2,297
	Nivel Madre(1)	-,586	,249	5,538	1	,019	,556	,342	,907
	Ingresos Económicos(1)	-,425	,199	4,547	1	,033	,654	,442	,966
	Constante	,513	,253	4,111	1	,043	1,670		

b) **Modelo de Regresión Lineal en Bachillerato**, entre los 682 estudiantes de Bachillerato y recordando que únicamente 29 participantes no querían seguir estudiando se aprecian en la siguiente tabla los coeficientes para las distintas variables en el desarrollo del modelo, se aprecia que las significativas son en orden de aparición son: *Sexo* ($p=.012$), *Nivel Académico del Padre* ($p=.012$), y *Conocimiento de Herramientas de Inserción Laboral* ($p=.029$).

Tabla 6. Tablas de coeficientes

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Sexo	1,010	,400	6,368	1	,012	2,745	1,253	6,013
Nivel Académico Padre	1,429	,568	6,339	1	,012	4,174	1,372	12,695
Nivel Académico Madre	-,330	,460	,515	1	,473	,719	,292	1,772
Ingresos Económicos	-,603	,439	1,890	1	,169	,547	,232	1,293
Nota	,040	,394	,010	1	,919	1,041	,481	2,255
Conocimiento Herramientas	1,207	,552	4,778	1	,029	3,343	1,133	9,866
Satisfacción	-,218	,483	,204	1	,651	,804	,312	2,072
Constante	-5,027	,827	36,976	1	,000	,007		

Observando los resultados y recordando que están orientados hacia los 29 participantes que designaron la opción de trabajar, de esta manera el resultado en cuanto al sexo depara que el ser masculino ($Exp=2,745$) multiplica por 2,75 veces la decisión de trabajar frente a ser mujer, en el mismo sentido en el nivel académico del padre, en cuanto a no tener estudios universitarios multiplica por 4,2 veces ($Exp=4,174$) la posibilidad de que la elección sea no seguir estudiando y en cuanto al conocimiento de herramientas, el no saber de las mismas multiplica por 3,3 veces ($Exp=3,343$) veces la posibilidad de tomar la opción de trabajar frente a estudiar.

El nivel académico de la madre ($p=.473$), ingresos económicos ($p=.169$), la nota media ($p=.919$) y la satisfacción hacía la orientación educativa-laboral ($p=.651$), no son significativas y aparte su exponenciales son bajos, por lo que se desprende que no se deben de tener en cuenta. Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se abordó el análisis de Regresión Logística Binaria para conocer la influencia conjunta de las variables en la planificación del próximo curso. Se introdujeron todas las variables, asimismo la prueba de Hosmer-Lemeshow, como primera estimación de la bondad del modelo que analiza las diferencias entre los valores observados y los pronosticados, y por tanto, el modelo pronostica adecuadamente. Ésta última observación se ve confirmada con los valores de los Coeficientes de Determinación que, incluso en su forma corregida (R^2 Nagelkerke) indica que el modelo es capaz de explicar el 87% de toda la variabilidad.

Tabla 7. Resumen del modelo de regresión y prueba de Hosmer y Lemeshow

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke	Prueba de Hosmer y Lemeshow		
				Chi cuadrado	gl	Sig.
1	233,591 ^a	,009	,031	,000	0	.
2	227,730 ^b	,018	,060	,465	2	,793
3	222,162 ^b	,026	,087	10,431	6	,108

Tabla 8. Variables del modelo en los cuatro pasos.

		Variables en la ecuación							
		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
								Inferior	Superior
Paso 1 ^a	Sexo(1)	,963	,391	6,070	1	,014	2,621	1,218	5,640
	Constante	-3,599	,306	138,652	1	,000	,027		
Paso 2 ^b	Sexo(1)	,992	,393	6,387	1	,011	2,698	1,250	5,825
	Cto Técnicas(1)	1,170	,547	4,581	1	,032	3,222	1,104	9,407
	Constante	-4,519	,566	63,830	1	,000	,011		
Paso 3 ^c	Sexo(1)	1,088	,396	7,540	1	,006	2,968	1,365	6,452
	Nivel Padre(1)	1,080	,504	4,592	1	,032	2,945	1,097	7,908
	Cto Técnicas(1)	1,197	,548	4,769	1	,029	3,311	1,131	9,697
	Constante	-5,394	,722	55,798	1	,000	,005		

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio realizado sobre 1.164 estudiantes se apreció como aproximadamente una quinta parte del alumnado de último curso no pretende seguir estudiando titulaciones de nivel superior (estudios universitarios), optando en la mayoría de los casos por insertarse en el mercado laboral pese al problema del desempleo y a las dificultades de inserción laboral que se percibe actualmente (Insa, Iñesta y González, 2012; Prieto, 2014); en un periodo de sensibilidad manifiesta ante el escaso acceso al mercado laboral, se demanda la necesidad de aumentar los niveles de formación de los jóvenes (García-Gracia, Casal, Merino y Sánchez, 2013) y es uno de los objetivos prioritarios de los orientadores y psicopedagogos.

La principal implicación que tiene la orientación en el contexto educativo es que los estudiantes alcancen la plena realización personal en todos los ámbitos, facetas y dimensiones durante toda su vida, por tanto la orientación es argumentada por la importancia que tiene en los últimos cursos previos a la inclusión universitaria o mercado laboral (Hernández-Franco, 2001; Perea, 2008) e incluso se han realizado estudios para comprobar la producción científica sobre investigaciones relacionadas con la orientación educativa-profesional (Ferreira-Villa, Pascual y Pol, 2013) sin embargo, se debe señalar que el grado de satisfacción hacía la orientación va en aumento conforme se tiene mayor conocimiento de técnicas y herramientas de inserción laboral y

la decisión se encuentra influenciada por la salida profesional, por el contrario, la menor satisfacción está propiciada por el insuficiente aprendizaje de dichas técnicas de inserción (Echeverría, Isus, Martínez y Sarasola, 2008).

Las cifras obtenidas en ésta investigación plasman como los alumnos de Bachillerato se decantan por estudiar en su mayoría, mientras que los estudiantes de ciclos formativos se distribuyen equitativamente entre alcanzar el acceso al mercado laboral o seguir su proceso formativo, siendo numerosos los factores o razones que contribuyen a esta situación; Alonso y Ramón (2005) y Martín del Buey et al., (2008), muestran la importancia del estilo educativo familiar, y exponen que los padres son los primeros maestros en el reto de la educación de sus hijos; Gómez, Hernández, Buendía, y Carmona (2000); Ávila y Rocabert (2001); Cortés y Conchado (2012) señalan los valores, el autoconcepto, las presiones sociales, las expectativas o el género, que más inciden en las preferencias y en la elección vocacional posterior; y Méndez y Sanjuán (2009) y Sanjuán (2010), postulaban la importancia que tiene los módulos de Formación y Orientación Laboral para orientar y proporcionar información a los futuros trabajadores, con sus características de asesoramiento y orientación en temáticas directamente implicadas en la inserción laboral.

El modelo predictivo analizado anteriormente determina que un estudiante de ciclo formativo tiende más hacia el mercado laboral si es varón, tiene peores calificaciones y en su hogar hay menos ingresos económicos y sus padres tienen menos estudios académicos; confirmando lo señalado por Alonso y García (1999); Carrasco (2004) y Cortés y Conchado (2012) que indican que la familia es el principal agente socializador y soporte de apoyo para los miembros que la componen, acentuando la intencionalidad educativa de las distintas prácticas educativas familiares en la forma cotidiana de las relaciones interactivas entre padres e hijos y Burunat (2004), insiste en el papel esencial que juega la familia en la regulación de la mente en cuanto a la activación motivacional y emocional de la conducta de sus hijos.

Por tanto, se entiende que los núcleos familiares y el género repercuten en que los estudiantes de ciclos formativos sigan los modelos tradicionales, donde el hombre trabaja y sigue los pasos laborales de sus progenitores, repercutiendo en que si estos no poseen estudios superiores sus hijos tampoco suelen tenerlos o se les incentiva desde la

familia para que se empleen en una ocupación laboral, normalmente de baja o media cualificación (Martínez-Martínez, 2013).

El modelo concerniente al bachillerato explica en la práctica totalidad el modelo propuesto, aunque hay que ser cautos, porque la casi totalidad de los estudiantes pretenden seguir formándose, y entre los escasos alumnos que designaron la opción de trabajar, estos se encontraban caracterizados por ser hombres, cuyos padres no tenían estudios universitarios y que no conocen herramientas de orientación; al igual que en el otro modelo planteado el rol familiar y el género irrumpen de manera condicionante en la elección de acceder al mercado laboral (Oliva y Parra, 2001; Alonso, 2009 y Díaz, 2009).

Para finalizar, se debe tener en cuenta que como en todo estudio se presentan una serie de limitaciones, en este caso han venido producidas porque una parte considerable de los estudiantes de Ciclos Formativos rehusaron la realización de este estudio, al igual que se reportaba en el estudio de Toscano (2004) que matizaba que entre los estudiantes de Bachillerato todo lo relacionado con conocer el futuro de demandas universitarias, tutoriales y de organización les crea numerosas atenciones, sin embargo en el contexto de los Ciclos Formativos estas expectativas no son tan altas por lo que en ocasiones deciden no acudir a encuestas de esta índole, del mismo modo también se podrían haber incluido cuestiones de tipo abiertas que hubiesen aportado una información más amplia sobre la opinión y percepción de estos estudiantes; asimismo entre las perspectivas futuras de este trabajo se encuentra la realización de un seguimiento de los estudiantes, según lo que han realizado (estudios universitarios o laborales), una vez finalizados sus estudios.

Como principales conclusiones del presente estudio, hay que destacar que la práctica totalidad de los estudiantes de que cursan Bachillerato se decantan por la opción de estudiar, pero entre los pocos que señalan trabajar como opción, el ser masculino, que su padre no tenga estudios universitarios y conocer herramientas de inserción son los factores predictores de esta opción; y el modelo indica que entre los estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Superior los que señalan trabajar como opción frente a estudiar, el ser masculino y tener notas bajas induce hacía dicha alternativa.

5. REFERENCIAS

- Alonso, A. (2009). Orientación no sexista. *VI Jornadas de Coeducación "Rompiendo Estereotipos"*. Centro de Educación del Profesorado de Granada (CEP): Granada.
- Alonso, J. y García, C. (1999). *Materiales para el diagnóstico y la valoración*. IV Jornadas de intervención social del Colegio de Psicólogos de Madrid.
- Alonso, J. y Ramón, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Arnau, L. (2013). Desempleo y Orientación para la carrera: Aplicación y evaluación de un programa de adaptación a los cambios profesionales en la adultez. *Educación XXI*, 16(1), 191-206.
- Ávila, V. y Rocabert, E. (2001). Características vocacionales de estudiantes universitarios ciegos y deficientes visuales: una aproximación cualitativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(12), 319-340.
- Barrigüete, M. (2005). Examen crítico de la relación entre empleo y educación en el contexto de la globalización. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 543-568.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Blanco, A., Mercado, C. y Prado, A. (2012). Perfil y motivación de la juventud española emprendedora. *Revista de Estudios sobre Juventud*, 99,22-34.
- Burunat, E. (2004). El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo periodo crítico?. *Infancia y aprendizaje*, 27(1), 87-104.
- Cánovas-Leonhardt, P., Sahuquillo-Mateo, P. M., Císcar-Cuñat, E. y Martínez-Vázquez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la comunidad valenciana. *Educación XXI*, 17(2), 256-288. doi: 10.5944/educxx1,17.2.11491
- Carrasco, A. (2004). Consumos de alcohol y estilos de vida: una tipología de los adolescentes españoles. *Revista de Psicología Social*, 19(1), 51-79.
- Cepero, B.A. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Tesis Doctoral: Universidad de

Granada.

- Cortés, P.A. y Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en bachillerato. *ESE. Estudios sobre Educación*, 22, 93-114.
- Díaz, M. (2003). ¿Qué quieres ser de mayor?. *Magazine*, 45, 52-56.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Domínguez, G., Álvarez, F.J. y López, A.M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación en el alumno de nuevo ingreso. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Echeverría, B. (2010). *Orientación Profesional*. Editorial UOC: Barcelona.
- Echeverría, B., Isus, S., Martínez, P. y Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fernández-Tilve, M. D. y Malvar, M. L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(2), 101-114.
- Ferreira-Villa, C., Pascual, L. y Pol, C. (2013). La producción española en Tesis Doctorales sobre orientación en la Base de Datos TESEO (2001-2012). *RELIEVE*, 19 (1), 1-10.
- Gallo, C., González, C. y Salinero, J. J. (2010). Estudio comparativo de las motivaciones, percepciones y expectativas de futuro entre estudiantes de CCAFD, de la Universidad Camilo José Cela (España) y la Universidad de Hertfordshire (Inglaterra). *Journal of Sport and Health Research*, 2(3), 253-260.
- García-Gracia, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361 (In Press).
- Gil, J. (2007). *La evaluación de competencias laborales*. *Educación XX1*, 10(1), 83-106.
- Gómez, J., Hernández, F., Buendía, F. y Carmona, M. (2000). Modelización Estocástica de la elección de carrera universitaria y de los resultados obtenidos en 1º curso de las titulaciones de Pedagogía y Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 1(18), 97-118.

- Hernández-Franco, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Insa, L. I., Iñesta, A. I. y González, J. J. (2012). La medida de la empleabilidad en las empresas de inserción en el País Vasco, *Revista de Servicios Sociales*, 51, 83-94.
- Lagares, E. C., Ordaz, F. G. y Lagares, A. R. (2012). Evidencias empíricas en el proceso de elección de los estudios universitarios. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 30, 45-62.
- Llosa, S., Acín, A., Cragolino, E., y Del Carmen, M. (2012). La demanda potencial y la demanda efectiva en educación de jóvenes y adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. Reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y la capacitación laboral. *Cuadernos de Educación*, 2.
- Lorente, R., Calvo, R., Redondo, A., Gallego, J. R., Benedito, M. A. y Cano, F. J. (2011). *La importancia del conocimiento de las salidas profesionales en la elección y al cursar una titulación. Proyecto mercado laboral de los egresados en relaciones laborales*. Proyecto de Innovación educativa del Vicerectorat de Convergència Europea i Qualitat de la Universitat de València.
- Lorenzo-Moledo, M.; Argos, J.; Hernández, J. y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17(1), 15-38.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Martín, E., Dapelo, B., Marcote, R. y Granados, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*. 20(2), 224-228.
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación Profesional y su inclusión en el Mercado Laboral*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Méndez, M.J. y Sanjuán, M. M. (2009). *Formación, empleo y mujer, dilemas por resolver* en Méndez Lois, M.J. y Payo Negro, M.J. (Coord.), *Emprego e igualdade: propostas socioeducativas*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio científico da USC.
- Oliva, A. y Parra, A. (2001). Conflicto y comunicación familiar durante la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 215-231.
- Perea, G. (2008). *Estudio de las necesidades de formación de los/as orientadores/as laborales. Análisis en Galicia*. Tesis Doctoral: Universidades da Coruña.

- Prieto, A. M. (2014). Empleo juvenil y reforma de la formación profesional en España: la formación profesional dual. *Acta Universitatis Lucian Blaga. Iurisprudentia*, 1, 21-31.
- Ruesga, S., Martín, J.L. y Pérez, L. (2010). Informe de coyuntura sobre el mercado de trabajo en España y Andalucía (Primer trimestre de 2010). *Revista de Temas Laborales*, 105, 131-159.
- Sanjuán, M.M. (2010). Los contenidos y las competencias del módulo de formación y orientación laboral (FOL): visión del profesorado de Galicia. *Revista de Innovación Educativa*, 20, 89-103.
- Santana, L. E., Feliciano, L. y Cruz, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- Santana, L.E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santana, L.E., Feliciano, L. y Jiménez, A.B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Santos-Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Sobrado, L., Fernández, E. y Rodicio, M^a.L. (2012). *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Toscano, J.M. (2004). *Estudio sobre la orientación académica para el tránsito del Bachillerato a la Universidad de Huelva: diseño, aplicación y evaluación de un programa de orientación para el acceso a la Universidad*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- Viñuela-Jiménez, A., Rubiera-Morollón, F. y Cueto, B. (2010). An analysis of urban size and territorial location effects on employment probabilities: the Spanish case. *Growth and Change. A Journal of Urban and Regional Policy*, 41(4), 495-519.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

VII

VII. CONCLUSIONES

Como principales conclusiones que se extraen de la investigación realizada tenemos:

ESTUDIO 1

- Los adolescentes que practican actividad física regular muestran conductas agresivas de tipo manifiesto superiores a los sedentarios, siendo la agresividad manifiesta y relacional las más usuales. Los adolescentes que no residían en el domicilio familiar mostraron niveles de agresividad más altos que el resto.

ESTUDIO 2

- Un tercio de los adolescentes de la provincia de Granada consume alcohol. Mientras que la mayoría no son fumadores; la chicas consumen alcohol de forma moderada, mientras que los chicos lo hacen de forma excesiva. Los jóvenes que consumen sustancias nocivas se orientan más hacia el ego, mientras que los no consumidores se orientan hacia la tarea.

ESTUDIO 3

- Los adolescentes analizados son en su mayoría no fumadores, y el consumo de alcohol era perceptible únicamente en tres de cada diez jóvenes; asimismo los adolescentes presentaron cifras globales de autoconcepto normales, destacando principalmente el área familiar y social. En los jóvenes no se encontró asociación entre el consumo o ingesta de tabaco y alcohol y el autoconcepto.

ESTUDIO 4

- Los datos arrojados por el modelo propuesto indican que la práctica de actividad física no influye sobre las dimensiones del autoconcepto, ni en el rendimiento académico y la funcionalidad familiar. Los resultados sugieren que la

funcionalidad familiar interviene sobremanera en el autoconcepto y sus dimensiones (principalmente en la dimensión familiar).

ESTUDIO 5

- Los adolescentes de Granada se orientan más hacia el clima tarea que al clima ego; un tercio de ellos no practican actividad física, y no existe relación entre el clima motivacional y la práctica de actividad física, la modalidad deportiva practicada, con encontrarse federado en algún deporte, ni con la práctica de actividad física de los padres.

ESTUDIO 6

- Las titulaciones universitarias más demandadas por los estudiantes sin limitación de tipo económico, familiar o de nota son: Magisterio, Medicina e Ingeniería; y en el caso de encontrar algún condicionante son: Magisterio, Ingeniería y Enfermería; las féminas se decantan por grados humanistas como Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología, y los varones por titulaciones técnicas como Informática, INEF o Ingeniería.

ESTUDIO 7

- Casi totalidad de los estudiantes de que cursan Bachillerato se decantan por la opción de estudiar, pero entre los pocos que señalan trabajar como opción, el ser masculino, que su padre no tenga estudios universitarios y conocer herramientas de inserción son los factores predictores de esta opción; y el modelo indica que entre los estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Superior la elección de trabajar en vez de continuar formándose estará determinada por ser varón y tener notas bajas.

VII. CONCLUSIONS

This research shows the following conclusions:

Study 1

- Adolescents who do regular physical activity show more aggressive behaviour of manifest type than teenagers related to sedentary habits, being the manifest and relational aggressiveness the most common types. Adolescents, who do not live in the family home, showed higher levels of aggressiveness than others participants.

Study 2

- A third of the adolescents who live in the province of Granada drink alcohol. While the majority of teenagers do not smoke, the girls drink alcohol in a moderate way, and boys do it excessively. Young people who consume harmful substances are associated with Ego Climate, while adolescents who are not consumers, are related to Task Climate.

Study 3

- Teens who were analysed are mostly non-smokers. Alcohol consumption was perceptible in only three out of ten young people. Moreover, participants showed a medium score on self-concept, highlighting the family and social dimensions. This research did not find association between the consumption of tobacco, alcohol and self-concept scores.

Study 4

- The data generated by the proposed model indicated that the practice of physical activity has not effect on any dimensions of self-concept, school performance

and family functionality. The results suggest that family functionality has a strong influence on self-concept and its dimensions (mainly in the family dimension).

Study 5

- Adolescents from Granada are more associated with Task Climate than Ego Climate. One third of them do not do physical activity, and there is not relationship between motivational climate and the practice of physical activity and sport, the sport modality displayed, the competitive practice, and the physical activity which is done by parents and family.

Study 6

- University students, who have not any economic, familiar and mark limitation, demanded as main degrees Teaching, Medicine and Engineering. Nevertheless, students who were related to some constraint, the demanded degrees were Teaching, Nursing and Engineering. In fact, female students were associated with humanist degrees as Psychology, Teaching, Nursing and Medicine, whereas male students showed interest for technical degrees such as Informatics, Engineering and Sport Sciences.

Study 7

- Almost of all the students that attend high school prefer the option of studying in the university. Nevertheless, the few students that prefer to work as an option are characterized by to have relatives without degrees, to be male and to know mechanisms of labour insertion. The model points out that students, who are males, study Higher Level Training Cycles and have low marks, prefer to work instead of studying in the university.

CAPÍTULO VIII

LIMITACIONES

VIII

VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Con respecto a las características de este compendio de investigaciones realizadas y expuestas con anterioridad se plantean las limitaciones que se han detectado:

- Hay que tener en cuenta que en todos los estudios se utilizó un diseño de carácter descriptivo y corte transversal, por lo que únicamente se realizó una recogida de datos, lo que provocó que no se pudiese recoger la muestra al completo. Hubiese sido interesante realizar la toma de datos en varias ocasiones para poder registrar a la totalidad de la muestra, aumentando así su tamaño.
- Cabe destacar el alto absentismo que se produjo en los Ciclos Formativos, propiciado por el carácter totalmente voluntario de la investigación, debiendo señalar que dos centros de Ciclos Formativos que días antes de ir a recoger los datos rompieron sus compromisos aludiendo a factores de extraña veracidad.
- Otra de las limitaciones referidas a la muestra tiene que ver con el difícil acceso a las instituciones de menores, lo que ha provocado una baja representación de éste colectivo.
- Respecto a los bajos porcentajes encontrados en el consumo de sustancias nocivas, esto puede deberse a que la muestra estudiada es relativamente joven para presentar valores de consumo habituales altos, siendo la edad de 16 años en adelante la que presenta porcentajes mayores en este campo, por ser la época de inicio en el consumo de dichas sustancias. Si la muestra se hubiese obtenido en estudiantes universitarios, los niveles de consumo serían más altos.
- Respecto a las variables utilizadas en el estudio, hubiese sido ideal poder incluir diversos factores que afecten a la personalidad y el comportamiento de los adolescentes, como el autoestima, los niveles de resiliencia, las calificaciones académicas, el consumo de sustancias nocivas ilegales, y demás factores que puedan afectar a la población que se encuentra en esta etapa.

- El no haber recogido los datos al final del curso académico, momento en el que los estudiantes tendrían más claro el itinerario académico o laboral que pretenden seguir.
- La principal limitación de este estudio reside en que la totalidad de la muestra proviene de la provincia de Granada, siendo interesante ampliar el estudio a otras provincias y comunidades autónomas.

CAPÍTULO IX

PERSPECTIVAS FUTURAS

IX



IX. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Los hallazgos de esta investigación implican una aportación importante al ámbito objeto de estudio, pero no debemos obviar que es un primer paso hacia trabajos posteriores, entre las perspectivas futuras de investigación destacamos:

- Implantar programas de intervención con el fin de mejorar los niveles de autoestima, reducir las conductas violentas, aumentar la práctica de actividad física, mejorar el clima motivacional orientándolo a la tarea, o implementar programas de orientación académica y laboral que tenga en cuenta las características personales de los alumnos.
- Se realizarán estudios similares en otras provincias, comunidades autónomas, e incluso en países diferentes a España con el fin de aumentar el tamaño de la muestra y poder realizar comparativas entre las diferentes localizaciones.
- En investigaciones futuras se pretende incluir un mayor número de variables de estudio y llevar a cabo programas de implementación que permitan comprobar los efectos con el fin de aumentar en los adolescentes las conductas saludables en detrimento de las conductas sedentarias, dañinas y/o violentas.
- Sería interesante utilizar otros instrumentos validados para registrar las variables, para así complementar y cotejar los datos los datos obtenidos.
- Los hallazgos encontrados en la presente investigación invitan a continuar investigando en la misma línea con el fin de conocer factores que intervengan en la adolescencia y así poder analizar cómo se relacionan y afectan unos a otros.

CAPÍTULO X

BIBLIOGRAFÍA

X

X. REFERENCIAS



- Abad, L. G. (2016). Arte, adolescencia y Trabajo Social: Anja, la regidora invisible. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 63-72.
- Abarca-Sos, A., Zaragoza, J., Generelo, E., y Julián, J. A. (2010). Comportamientos sedentarios y patrones de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 40(39), 410-427.
- Adams, G. R. (2005). *Adolescent Development*. En Gullota, T. y Adams, G. (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems* (pp. 3-16). Nueva York, NY, EE. UU: Springer.
- Aguado, R., Garzarán, A., y Fernández, J. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos*, 28, 276-284.
- Aguilar, B. R., Navarro, A. M., Rodríguez, R., y Trillo, V. C. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 169-173.
- Ainsworth, M. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Alexander, R. D. (1989). *The evolution of the human psyche*. Edinburgh: Mellars y C. Stringer.
- Alfaro, L., Sánchez, M., Andrade, P., Pérez, C., y Montes, A. (2010). Habilidades para la vida, consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 35(1), 67-77.
- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.

- Almagro, B. J. (2012). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. Tesis doctoral: Universidad de Huelva.
- Almagro, B., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265.
- Almagro, B., Sáenz-López, P., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 223-231.
- Almagro, S., Dueñas, M. A., y Tercedor, P. (2014). Actividad física y depresión: revisión sistemática. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (54), 377-392.
- Alsina, D., Molina, J., Díaz, M., y Torres, J. (2015). ¿Influye la promoción de la salud escolar en los hábitos de los alumnos?. *Anales de Pediatría*, 83(1), 11-18.
- Alvarado, J., Sánchez, A., González, A., Rodríguez, A., y Bonilla, R. (2015). Práctica de actividad física, deporte y niveles de sedentarismo en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la UACJS*, 3(2), 7-16.
- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142.
- Álvarez-Barbosa, F., Pozo-Cruz, J., Pozo-Cruz, B., Alfonso-Rosa, R., y Sicardo, E. (2015). Comparación entre dos programas de intervención para la mejora del rendimiento físico del tren inferior en personas con diabetes tipo 2. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 8(1), 21-21.
- Álvarez-Cienfuegos, A. y Egea, F. (2003). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud. Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*, 62(1), 35-42.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J., y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360.
- Álvarez-González, M. y Bisquerra, R. (1996) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

- Alvariñas, M., Fernández, M. A., y López, C. (2009). Actividad Física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6(1), 113-122.
- Álvaro, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de granada*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez -Miguel, P. A., Sánchez -Oliva, D., y García-Calvo, T. (2009). Análisis del conflicto entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad en jóvenes deportistas: Importancia de padres y madres. *Acción Psicológica*, 6(2), 45-54.
- Ames, C. (1987). *The enhancement of student motivation*. En Kleiber, D. y Maehr, M. (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992). *Achievement goals, motivational climate, and motivational processes*. En Roberts, G. (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anaya, D. y Repetto, E. (1994). Estudio de la madurez vocacional de los estudiantes Secundaria mediante el Career Development Inventory. *Educación XXI*, 1, 159-174.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreasen, C. y Andersen, G. (2009). Gene-environment interactions and obesity-further aspects of genomewide association studies. *Nutrition*, 25(10), 998-1003.
- Arancibia, V. y Álvarez, M. I. (2011). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Psykhé*, 3(2), 131-143.
- Armas, M. (2007). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: WK Educación
- Arnau, L. (2013). Desempleo y Orientación para la carrera: Aplicación y evaluación de un programa de adaptación a los cambios profesionales en la adultez. *Educación XXI*, 16(1), 191-206.

- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480
- Aron, A., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Arráez, J. (1998). *Motricidad, autoconcepto, e integración en niños ciegos*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Arranz, E. (2004). *Psicología y Desarrollo Psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S., y Cecchini, J. A. (2008). Repercusiones de la duración de la Actividad Físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(30), 171-183.
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study*. New York: Van Nostrand.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Avellosa-Caro, I. y Avellosa-Peña, B. (2003). Los actores de la violencia escolar. *Revista Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de Educación Secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Aylin, P., Williams, S., y Bottle, A., (2005). Obesity and type 2 diabetes in children, 1996-7 to 2003-4. *British Medical Journal*, 331, 1167.



- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: Internacional Thomson.

- Bakan, D. (1972). Stimulus/Response-Psychology Can Now Kick Science Habit. *Psychology Today*, 5(10), 26.
- Balaguer, I., Pastor, Y., y Moreno, Y. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*, 26(1), 33-56.
- Baltes, P. B., Rease, H. W., y Lipsitt, R. B. (1980). Life Span Development Psychology. Introduction to research Methods. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-101.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A Social Cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barefoot, J. C. (1992). *Developments in the measurement of hostility*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Barón, J., Vázquez, S., y Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 24(46), 57-65.
- Bartrina, M. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educación*, 50(2), 383-400.
- Batanero, J. (2015). Convivencia escolar. Un estudio en la provincia de Sevilla (España). *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 78-93
- Becerra, N. (2015). Relation between motivational factors and levels of anxiety en cheerleaders precompetition. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 80-91.
- Bedoya, M. (2000). Mujer extranjera. *Papers: Revista de sociología*, 60(1), 241-256.
- Bellón, J., Delgado, A., Luna, J., y Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-Familiar. *Revista de Atención Primaria*, 186(1), 289-296.
- Beltrán, V. J., Devís, J., y Peiró, C. (2012). Actividad física en adolescentes de la comunidad valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(45), 123-137.
- Berger, K. S. y Thompson, R. A. (1998). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59- 73.

- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences and control*. Philadelphia: Temple University Press Bleiberg.
- Berkowitz, L. (1997). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclé de Brouwer.
- Bernedo, I., Salas, M., Fuentes, M., y García-Martín, M. (2014). Foster children's behavior problems and impulsivity in the family and school context. *Children and Youth Services Review*, 42, 43-49.
- Biddle, S. J. y Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity determinants, well-being and interventions*. Routledge: London.
- Biddle, S. J. y Fox, K. (1998). Motivation for physical activity and weight management. *International journal of obesity and related metabolic disorders*, 22(2), 39-47.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317.
- Bonilla, F. (2015). Soledad adolescente. Implicaciones para el hogar y la escuela. *Revista Educación*, 4(1), 77-85.
- Bonilla, P., Romero, L., y Cabrera, J. (2015). Calidad de vida, indicadores antropométricos y satisfacción corporal en un grupo de jóvenes colegiales. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27(1), 62-66.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basis Books.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós.
- Boza, Á. y Toscano, M. O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 125-142.
- Bray, G. A., Nielsen, S. J., y Popkin, B. M. (2004). Consumption of high-fructose corn syrup in beverages may play a role in the epidemic of obesity. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 79(4), 537-543.
- Briceño, G., Fernández, M., y Céspedes, J. (2015). Prevalencia elevada de factores de riesgo cardiovascular en una población pediátrica. *Biomédica*, 35(2), 219-226.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Brooks-Gunn, J. y Reiter, E. O. (1990). *The role of pubertal processes in the early adolescent transition*. En Feldman, S. y Elliott, G. (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 16-53). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, J. (1961). *The motivation of behavior*. New York: MacMillan.
- Browne, K. D., Hamilton-Giacritsis, C. E., Johnson, R., Ostergren, A., Leth, I., M., Agathonos, H., et al. (2005). A European Survey of the number and characteristics of children less than three in residential care at risk of harm. *Adoption and Fostering*, 29(4), 1-12.
- Buchanan, C. M. (1991). *Pubertal development, assessment of*. En Lerner, R.; Petersen, A. y Brooks-Gunn, J. (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (875-883). New York: Garland publishing.
- Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., y Pons, J. (2008). Reputation and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 192-200.
- Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Bueno, J. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. EDUC-Editora da PUC-SP.
- Burke, S., Vanderloo, L., Gaston, A., Pearson, E., y Tucker, P. (2015). An Examination of Self-Reported Physical Activity and Physical Activity Self-Efficacy Among Children with Obesity: Findings from the Children's Health and Activity Modification Program (CHAMP) Pilot Study. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28(1), 212-218.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Oxford, England: Wiley.
- Bustamante, L. y Rengifo, E. (2015). Educación sexual y salud reproductiva, fundamento de la formación integral. *Revista Entornos*, 7(1), 57-60.

Byrne, B. M. y Shavelson, R. J. (1986). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner y Staton. model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.



Calvo, A. R. y Ballester, F. (2007) *Acoso Escolar: Procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.

Calvo, M. (2015). Anticoncepción en la adolescencia y situaciones especiales. *Revista Española de Endocrinología Pediátrica*, 6(1), 53-61.

Camara, S. y Tomasi, L. (2016). Bienestar, salud e imagen corporal de adolescentes brasileños: la importancia de los contextos familiar, de amistad y escolar. *Universitas Psychologica*, 14(4), 15-24.

Campos, J. (2015). El bullying en la escuela. *Revista De Psicología*, 12(1), 329-346.

Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.

Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27.

Cano, S., Palacio, M., y Ruiz, J. (2013). Relación entre la personalidad eficaz y la adaptación infantil y adolescente en la alta capacidad. *Revista de orientación educativa*, 51(1), 15-29.

Cánovas, P., Sahuquillo, P., Ciscar, E., y Martínez, C. (2014). Socio-educational intervention strategies with families: analysis of family orientation in the specialized care services for children and family in the valencian community. *Educación XXI*, 17(2), 265-288.

Carballo, J. L., García, O., Secades, R., Fernández, J., García, E., Errasti, J., et al. (2004). Construcción y validación de un cuestionario de factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en la adolescencia. *Psicothema*, 16(4), 674-679.

Carballo, J. L., Marín, M., Jáuregui, V., García, G., Espada, J., Orgilés, M., et al. (2013). Consumo excesivo de alcohol y rendimiento cognitivo en estudiantes de secundaria de la provincia de Alicante. *Health and Addictions*, 13(2), 157-163.

- Carbonero-Martín, M. A. (1996). Programa de orientación vocacional en alumnos de enseñanzas medias. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 165-173.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Carmona, C., Sánchez, P., y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Carmona-Torres, J., Cangas, A., Langer, Á., Aguilar-Parra, J., y Gallego, J. (2015). Acoso escolar y su relación con el consumo de drogas y trastornos alimentarios: comparación entre adolescentes de Chile y España. *Psicología Conductual*, 23(3), 507-527.
- Carpio, C. y Tejero, J. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 24(3), 124-134.
- Carrasco, C., Alarcón, R., y Trianes, V. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de educación primaria. *Journal of Psychodidactics*, 20(2), 247-262.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 7-33.
- Carrascosa, L., Cava, M., y Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica*, 22(2), 102-109.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Castañeda, C., y Campos, M. C. (2012). Motivación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla) hacia la práctica de actividad físico-deportiva. *RETOS, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 57-61.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional: un enfoque interactivo*. Madrid: Morata.

- Castillo, B. (2008). Ansiedad, Depresión y Calidad de Vida en el paciente obeso. *Acta Medica Grupo Ángeles*, 4, 147-153.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 63, 22-29.
- Castro, M., Delgado, T., Fernández, Á., Murillo, N., Ortiz, A., Rosso, H., et al. (2016). Detección de factores de riesgo cardiovascular en adolescentes que asisten a enseñanza secundaria pública de Montevideo. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 1(2), 85-93.
- Castro, R. (2013). *Diferencias de personalidad, autoconcepto, ansiedad y trastornos de alimentación en deportistas de musculación: patrones psicológicos asociados a la vigorexia*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.
- Castuera, R., Navarrete, B., Román, M., y Rabaz, F. (2015). Motivación y estadios de cambio para el ejercicio físico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 196-204.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cavill, N. A., Biddle, S. J., y Sallis, J. F. (2001). Health enhancing physical activity for young people: statement of the UK expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13(1), 12-25.
- Cecchini J., Méndez A. y Muñiz J. (2002). Motivos de práctica deportiva en escolares españoles. *Psicothema*, 14, 523-531
- Celis-Morales, C., Salas, C., Álvarez, C., Aguilar, N., Ramírez, R., Leppe, J., et al. (2015). Un mayor nivel de actividad física se asocia a una menor prevalencia de factores de riesgo cardiovascular en Chile: resultados de la Encuesta Nacional de Salud 2009-2010. *Revista médica de Chile*, 143(11), 1435-1443.
- Cepero, B. A. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-44.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y Víctimas del *Bullying*. Desigualdades de sexo en la violencia entre escolares. *Informació Psicológica*, 94(1), 49-59.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de *bullying*. *Anales de Psicología*, 28(3), 705-719.
- Cerkez, I., Culjak, Z., Zenic, N., Sekulic, D., y Kondric, M. (2015). Harmful Alcohol Drinking Among Adolescents: The Influence of Sport Participation, Religiosity, and Parental Factors. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 24(2), 94-101.
- Cetina, C. y Moreno, J. (2015). Adaptacion en adolescentes que practican actividad física frente a los que no practican. *Informes Psicológicos*, 15(1), 31-46.
- Chacón, R., Espejo, T., Cabrera, Á., Castro, M., López, J., y Zurita, F. (2015). "Exergames" para la mejora de la salud en niños y niñas en edad escolar: estudio a partir de hábitos sedentarios e índices de obesidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 14(2), 39-50.
- Chahín-Pinzón, N. y Libia, B. (2011). Actividad física en adolescentes y su relación con agresividad, impulsividad, Internet y videojuegos. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 5(1), 9-23.
- Chahín-Pinzón, N., Lorenzo-Seva, U., y Vigil-Colet, A. (2011). Características psicométricas de la adaptación colombiana del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Universitas Psychologica*, 11(3), 979-988.
- Chaves, C., Chinchá, R., y Cadena, N. (2015). Tipo de agresión resultado de un problema y conflicto en la población adolescente de siete instituciones públicas de educación media de San Juan de Pasto. *Ciencia y Cuidado*, 12(1), 76-92.
- Choquet, M. (2010). Los jóvenes europeos y el alcohol: nuevos resultados. *Hablemos de alcohol: Por un nuevo paradigma en el beber adolescente*. Madrid: Entimema.
- Clares, P., Cusó, J., y Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 57-71.
- Coe, S., Teasdale, D., y Wickham, D. (1992). *More than a game*. London: BBC Books.

- Cofer, C. y Appley, M. (1967). *Motivation: Theory and Research*. New York: John Wiley.
- Cofre, C. (2015). *El problema del sobrepeso y la obesidad infantil y sus interacciones con la actividad física, el sedentarismo y los hábitos nutricionales en Chile*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Compas, B. E., Hinden, B. R., y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, *46*, 265-293.
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M., Palou, P., y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, *19*(1), 22-39.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., y Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*(2), 65– 83.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Corbella, J. (1994). *Concepto básico de adolescencia. La nutrición en la adolescencia*. Barcelona: Folio.
- Cordero, M., Piñero, A., Vilar, N., García, J., Verazaluce, J., García, I. et al. (2014). Programas de actividad física para reducir sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes; revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, *30*(4), 727-740.
- Córdoba, R., Camaralles, F., Muñoz, E., Gómez, J., Díaz, D., Ramírez, J. I., et al. (2014). Recomendaciones sobre el estilo de vida. *Atención Primaria*, *46*(4), 16-23.
- Correa, F. (2016). Motivación en Ciencias del Deporte. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, *4*(1), 55-78.
- Correia, I., Vala, J., y Aguiar, P. (2007). Victim`s innocence, social, categorization, and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*, *43*, 31-38.
- Cortés, J., Sanz, N., Godoy, P., Moros, M., Portero, R., Moran, F. et al. (2016). Las enfermedades crónicas como prioridad de la vigilancia de la salud pública en España. *Gaceta Sanitaria*, 1-4. In Press.

- Cortés, M. T., Espejo, B., Giménez, J., Luque, L., Gómez, R., y Motos, P. (2011). Creencias asociadas al consumo intensivo de alcohol entre adolescentes. *Health and Addictions: Salud y Drogas*, 11(2), 179-202.
- Coterón-López, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.
- Cox, A. y Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 222-239.
- Crespo-Salgado, J., Delgado-Martín, J., Blanco-Iglesias, O., y Aldecoa-Landesa, S. (2015). Guía básica de detección del sedentarismo y recomendaciones de actividad física en atención primaria. *Atención Primaria*, 47(3), 175-183.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74 – 101.
- Crick, N. R., Casas, J. F., y Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 98 – 101.
- Crites, J. (1974). *Psicología Vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuevas, R., García-Calvo, T., y Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692.
- Cuevas-López, M. (2016). Buenas prácticas en educación infantil en un contexto multicultural. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 83-98.
- Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., et al., (2008). Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/06 Survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, 5. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

- Damon, V. y Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child development*, 53, 841-864.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- De Frutos, G. (2016). Impacto del sedentarismo sobre la práctica de actividad física y la salud. Análisis de la situación en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 412(1), 33-44.
- De Tejada, M. (2010). Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la Gran Caracas. *Liberabit*, 16(1), 95-103.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). *The empirical exploration of intrinsic motivational processes*. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13., pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. En Dienstbier, R. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 48, 182-185.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.
- Dekovic, M., Wissink, I. B., y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Hoyo, M. (2015). Estudio comparativo del acoso escolar en centros laicos y religiosos de la provincia de Málaga en 2012. *Boletín criminológico*, 155(1), 1-6.

- Del Moral, G., Varela, R., Suárez, C., y Muaitu, G. (2015). Concepciones acerca de la violencia filio-parental en el contexto de Servicios Sociales: un estudio exploratorio. *Acción Psicológica*, 12(1), 11-22.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(10), 805-832
- Del Val, D. y Gómez, J. (2015). Epidemiología de la prevención secundaria en España: hechos y cifras. *Revista Española de Cardiología Suplementos*, 15, 2-6.
- Del Val, J. (1994). *El desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delgado, M. y Villanueva, A. (2015). Conocimientos y actitudes sexuales en adolescentes de tres comunidades, Nuevo Chimbote, 2012. *Crescendo: Ciencias de la salud*, 2(1), 355-366.
- Department of Health, Physical Activity, Health Improvement and Protection, United Kingdom (2011). Star Active, Stay Active: A report on physical activity from the four home countries' Chief Medical Officers. Extraído de: http://www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_128209
- Díaz, C. y Muñoz, C. (2013). La educación física y la promoción de estilos de vida saludable en el contexto escolar. *Educacion y humanismo*, 15(25), 94-104.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Díaz, J. (2015). La violencia en los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 8(1), 89-98.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987) Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dolan, M., Anderson, I. M., y Deakin, J. F. (2001). Relationship between 5-HT function and impulsivity and aggression in male offenders with personality disorders. *British Journal of Psychiatry*, 178, 352-359.

- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N., Mowrer, O., y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press Eddy.
- Domínguez, G., Álvarez, F., y Medialdea, A. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Downey, D. B. y Boughton, H. R. (2007). Childhood body mass index gain during the summer versus during the school year. *New Directions for Youth Development*, 114, 33-43.
- Drobnic, F., García, À., Roig, M., y Gabaldón, S. (2013). La actividad física mejora el aprendizaje y el rendimiento escolar. Los beneficios del ejercicio en la salud integral del niño a nivel físico, mental y en la generación de valores. *Cuadernos Faros*, 7, 5-29.
- Duda, J. L., Olson, L. K., y Templin, T. J. (1991). The relation of task and ego orientations to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87
- Duda, J. L. y Huston, L. (1995). The relationship of goal orientation and degree of competitive sport participation to the endorsement of aggressive acts in American football, IXth European Congresson Sport Psychology, 665-662.
- Durán, A. (2003). *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). *Achievement motivation*. En Hetherington, E. (Ed), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.



- Eccles, J. S. y Midgley, C. (1989). *Stage/environmentfit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents*. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (pp. 139-186). New York: Academic.
- Eccles, J., Flanagan, C., Lord, S., Midgley, C., Roeser, R. y Yee, D. (1996).

- Schools, families and early adolescents: what are we doing wrong and what can we do instead? *Developmental and Behavioural Paediatrics*, 17, 267-276.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Buchanan, C., Wigfield, A., Reuman, D., y MacIver, D. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage/Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and Families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Echeverría, M. (2010). *La historia inconclusa de la subcontratación: y el relato de los trabajadores*. División de Estudios, Dirección del Trabajo.
- Eddy, J., Leve, L., y Fagot, B. (2001). Coercive family processes: a replication and extension of Patterson's Coercion Model. *Aggressive Behavior*, 27, 14-25.
- Eisenmann, J. C., Barteel, R. T., Smith, D. T., Welk, G. J., y Fu, Q. (2008). Combined influence of physical activity and television viewing on the risk of overweight in US youth. *International Journal of Obesity*, 32(4), 613-618.
- Ekblad, S. (1986). Relationships between child-rearing practices and primary school children's functional adjustment in the People's Republic of China. *Scandinavian Journal of Psychology*, 27(1), 220-230.
- Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K., Abbott, J., y Nordheim, L. (2004). Exercise to improve self-esteem in children and young people. *Cochrane Database System Review*, 1, 1-12.
- Elliff, H. y Huertas, J. (2015). Clima motivacional de clase: en búsqueda de matices Classroom motivational climate: in search of nuances. *Revista de Psicología*, 11(21), 61-74.
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliott, G. y Feldman, S. (1990). Capturing the adolescent experience. *At the threshold: The developing adolescent*, 1-14.
- Elzo, J. (2010). *¿Hay un modelo mediterráneo de consumo de alcohol? Hablemos de alcohol* Madrid: Entinema.
- Elzo, J., García, N., Laespada, M., y Zulueta, M. (2003). *Drogas y Escuela VI*. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Trabajo Social.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). *Delinquency: cause or consequence of social exclusion?* En Abrams, D., Marques, J. y Hogg, M. (Eds). The social psychology of inclusion and exclusion (pp.211-241). Philadelphia: Psychology Press. *En una*

- Sociedad Multicultural* (pp. 10535-10546). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Entwisle, D. (1990). *Schools and the adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Epstein, S. (1981). *The unity principle versus the reality and pleasure principles, or the tale of the scorpion and the frog*. En Lynch, M., Norem-Ebeisen, A. y K. Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research* (pp82-110). Cambridge, M.A: Ballinger.
- Escartí, A. (2002). *La teoría cognitiva social en el estudio de la práctica del ejercicio: El rol de la Autoeficacia*. En Arruza, J. (ed.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo*. Donosti: Universidad del País Vasco (EHU/UPV), 2002. p. 13-24.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). *La motivación en el deporte. Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros Educación.
- Escobar-Molina, R., Rodríguez-Ruiz, S., Gutiérrez-García, C., y Franchini, E. (2015). Weight loss and psychological-related states in high level judo athletes. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 25(2), 110-118.
- Escobedo, J. (2015). Juventud lapidada: el caso de los ninis. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(44), 120-143.
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Espejel, A., Walle, J., y Tomás, I. (2015). Factores situacionales y disposicionales como predictores de la ansiedad y autoconfianza precompetitiva en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 55-70.
- Espejo, T., Cabrera, A., Castro, M., López, J., Zurita, F., y Chacón, R. (2015). Modificaciones de la obesidad a través de la implementación de herramientas físico-posturales en escolares. *RETOS: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*. 28(1), 78-83.
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.

- Estévez, E. (2005). *Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia*. Valencia: Servei de publicacions.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteaquedo, M. C. y Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Intervención Psicosocial*, 21, 53-65.
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 119-128.
- Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Alicante*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Euling, S. Y., Selevan, S. G., Pescovitz, O. H., y Skakkebaek, N. E. (2008). Role of environmental factors in the timing of puberty. *Pediatrics*, 121, 167-171.

F

- Facio, A., Resett, S. y Micocci, F. (2015). Adulthood Emergent in Argentina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 5(5), 99-104.
- Fagan, A., Wright, E., y Pinchevsky, G. (2015). Exposure to violence, substance use, and neighborhood context. *Social science research*, 49, 314-326.
- Fariña, F., García, P., y Vilariño, M. (2010). Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 113-121.
- Farrington, D. Loeber, R. Stallings, R., y Ttofi, M. (2011). *Bullying* perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression, conflict and peace research*, 3(2), 74-81

- Fernández, A., Airosa, Y., y Barcia, J. (2015). Conocimientos de aspectos de la sexualidad en padres de adolescentes pertenecientes a un consultorio. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 31(4), 1-11.
- Fernández, C., Peña, J., Viñuela, M., y Torio, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 87.
- Fernández, G., Contreras, R., González, I., y Abellán, J. (2011). El autoconcepto físico en Educación Secundaria. Diferencias en función del género y la edad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19(1), 99-212.
- Fernández, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Pirámide: Madrid.
- Fernández, L. (2015). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 12(1), 167-185.
- Fernández-Bustos, J., González-Martí, I., Contreras, O., y Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25-33.
- Fernández-Daza, M. P. y Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 1-32.
- Finkelstein, J. W., Susman, E. J., Chinchilli, V. M., Kunselman, S. J., D'Arcangelo, M., Schwab, J. et al. (1997). Estrogen or testosterone increases self-reported aggressive behaviors in hypogonadal adolescents 1. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 82(8), 2433-2438.
- Fleming, J. S. y Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and social psychology*, 46(2), 404-421.
- Flórez, J. A., Salguero, A., Molinero, O., y Márquez, S. (2011). Relación de la habilidad física percibida y el clima motivacional percibido en estudiantes de secundaria, colombianos. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 5(2), 69-79.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Freud, S. (1946). *The psycho-analytical treatment of children*. Oxford: Imago Publishing.
- Freud, S. (1920) *Obras completas de Sigmund Freud*. Volumen XXI - El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras (1927-1931). 2. El malestar en la

cultura (1930). Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu.

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.

Fuentes, F. (1992). El desarrollo social de los niños y la actividad física. *Infancia y Sociedad*, 13, 17-24.

Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.

Fuentes, P. A. (2014). *Estado de salud percibido, autoconcepto físico y metas personales en mujeres físicamente activas*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.

Fuentes-Justicia, E. (2011). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de primer ciclo de educación secundaria obligatoria de Jerez de la Frontera*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

G

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.

Galarza, A. J. (2013). *Niveles de autoestima y su relación con estrategias de afrontamiento al estrés con estudiantes de primer año de bachillerato de los centros educativos fiscales de la parroquia Celiano Monge del Cantón Ambaro durante el año lectivo 2012-2013*. Ambato-Ecuador. Tesis doctoral: Universidad de Ambato.

Galvez, C., Espinoza, E., Veliz, C., Flores, E., y Maureira, F. (2015). Factores motivacionales en la práctica de actividad física de los estudiantes de Educación Física de Santiago de Chile. *VIREF Revista de Educación Física*, 4(3), 74-86.

Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad. *Anales de psicología*, 31(3), 1069-1076.

Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Effect of Cyberprogram 2.0 on Reducing Victimization and Improving Social Competence in Adolescence. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 19(2), 289-305.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.

- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bermaras, E., y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31, 123-133.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., y Cardozo, G. (2015). Bullying and Cyberbullying: Differences between Public-Private and Religious-Secular Schools. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- García, J. y Orellana, M. (2008). Variables Psicológicas Moduladoras de la Autodefinición del Perfil en Procesos de Acoso Escolar: El papel del género y el curriculum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 41-55.
- García, M. (2015). Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 124-125.
- García-Félix, V., Conejero-Casares, J., y Díez-Ruano, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280.
- García-Ferrando, M. y Mestre, J. (2002). *Los hábitos deportivos de la población de Valencia*. Valencia: Fundación Deportiva Municipal.
- García-Mas, A., Fuster-Parra, P., Ponseti, F. J., Palou, P., Olmedilla, A., y Cruz, J. (2015). Análisis bayesiano de la motivación, el clima motivacional y la ansiedad en jóvenes jugadores de equipo. *Anales de psicología*, 31(1), 355-366.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., y Fuentes, M. (2016). Análisis del estrés académico en la adolescencia: Efectos del nivel educativo y del sexo en Educación Secundaria Obligatoria. *Información Psicológica*, 110(1), 2-12.
- Garfield, R. y Llantén, C. (2004). The public health context of violence in Colombia.
- Gázquez-Linares, J., Pérez-Fuentes, M., Carrión-Martínez, J., Luque, A., y Molero, M. (2015). Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 321-337.
- Gea, E., Ruiz, R., y Jiménez, V. (2016). Acoso sexual en adolescentes: dimensiones de la Escala de acoso sexual en chicos y chicas. *International journal of clinical and health psychology*, 16(1), 47-57.

- Gershoff, E. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gimeno, F., Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lacambra, D., París, F., y Ortiz, P. (2011). *El programa multicomponente "jugamos limpio en el deporte base: Desarrollo y aportaciones en la década de 2000-2010"*. II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar, Vitoria-Gasteiz.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., y Herma, J. (1951). *Occupational Choice: An approach to theory*. New York: Columbia University Press.
- Giró, J. (2007). *Adolescentes, ocio y consumo de alcohol*. Madrid: Entinema.
- Gómez, A. (2007). La violencia en el deporte: un análisis desde la psicología social. *Revista de Psicología Social*, 22(1), 63-87.
- Gómez, C. G., Barrueco, F. M., Maderuelo, F. A., Aparicio, C. I., y Torrecilla, G. M. (2008). Predictive factors of smoking behaviour in secondary school children. *Anales de Pediatría*, 68, 454-461.
- Gómez, D., Pomar, C., Fernández, M., y Rey, P. (2011). Taller USC-ASAC-Galicia para preadolescentes y adolescentes: habilidades sociales a través del cine. *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*, 9195-9206.
- Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A., y San Agustín, M. (2005) Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la comunidad aragonesa. Estudio preliminar. Extraído de www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME%20PRELIMINAR.pdf.
- González, B., Edgardo, C., y Morales, M. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación educativa*, 15(68), 135-153.
- González, J. y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.

- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- González, M. D., Leal, D., Segovia, C., y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: Una relación que favorece el logro académico. *Psyche*, 21(1), 37-53.
- González, R. (2015). La violencia familiar y su influencia en la violencia escolar (bullying) activa, pasiva y testigo en alumnos de secundaria. *ALTAmira Revista Academica*, 3(11), 6-21.
- González, R., Mendiri, P., y Arias, A. (2014). Una aproximación a las variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(2), 223-235.
- González-Cutre, D. (2008). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física*. Tesis doctoral: Universidad de Almería.
- González-Cutre, D., Martínez, A., Gómez, A., y Moreno, J. A. (2010). *La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: conceptualización*. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Coords.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 119-150). Sevilla: Wanceulen.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 365(1), 677-700.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
- González-Víllora, S. y Pastor, J. (2005). *Revisión teórica y aplicación de un programa de enseñanza de valores a través del deporte educativo*. En actas del I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física. Universidad de Jaén.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Goñi, E. e Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

- Greenwald, A. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35(7), 603-618.
- Griffin, N., Chassin, L., y Young, R. D. (1981). Measurement of global self-concept versus multiple role-specific self-concepts in adolescents. *Adolescence*, 16(61), 49-56.
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J., Castro, L., y Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 75-98.
- Guerra, S., Teixeira-Pinto, A., Ribeiro, J. C., Ascensao, A., Magalhaes, J., Andersen, L. et al. (2006). Relationship between physical activity and obesity in children and adolescents. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 46(1), 79-83.
- Gutiérrez, M. y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 61-72.
- Gutiérrez, R. (2015). La oferta y la demanda de los egresados de la UAEM: hacia otra perspectiva de la elección vocacional. *Tiempo de Educar*, 2(1), 30-70.



- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, its Psychology and its relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Nueva York: Appleton.
- Harter, S. (1990). *Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents*. En A.M. La Greca (ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn y Bacon.
- Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. New York: Springer.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford Press.
- Heatheron, T., Kozlowski, L., Frecker R., y Fagerström, K. O. (1991). The Fagerström Test of Nicotine Dependence: a revision of the Fagerström Tolerance Questionnaire. *British Journal of Addiction*, 86(9), 1119-1127.
- Henao, A. y Serna, C. (2015). La obesidad y el deporte. *Educación Física y Deporte*, 5(3), 68-73.

- Hernández, S. (2015). Adolescentes, ocio y alcohol. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 362(1), 54-58.
- Hernández-Franco, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández-Franco, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1) 117-141.
- Higueta-Gutiérrez, L. F., Arias, C., y Antonio, J. (2015). Concept of quality of life in adolescence: a critical review of literature. *CES Psicología*, 8(1), 155-158.
- Hills, A. P., King, N. A., y Armstrong, T. P. (2007). The Contribution of Physical Activity and Sedentary Behaviours to the Growth and Development of Children and Adolescents Implications for Overweight and Obesity. *Sports Medicine*, 37(6), 533-545.
- Hoare, C. H. (1991). Psychosocial identity development and cultural others. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 45-53.
- Hodge, K. y Petlichkoff, L. (2000). Goal profiles in sport motivation: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 256-272.
- Holgado, F. P., Navas, L., López-Nunes, M., y García-Calvo, T. (2010). A structural model of goal orientation in sports: personal and contextual variables. *Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 257-266.
- Holland, J. L. (1983). *Vocational Preferences*. En M. Dunnette, Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Minnesota: Wiley-Interscience.
- Hong, X. H., Li, J., Tse, L. A., Liang, Y., Wang, Z., Yu. I. T., y Griffiths, S. (2009). Physical activity inversely associated with the presence of depression among urban adolescents in regional China. *BMC Public Health*, 9(1), 148-157.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. y Verhoeven, L. (2009). Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the first 2 years of secondary School in the Netherlands. *The Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50-67.
- Hopkins, D. (1982). Juego de enemigos. *Allpanchis*, 20(17), 167-187.
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesmann, R., Eron, L., Czilli, E., y Maxwell, C. (1996). *Evaluating the role of normative beliefs as mediators and moderators in the prevention of aggression*. XII World Meeting of ISRA. 25-30 August, Strasbourg, France.

Huntingford, F. y Turner, A. (1987). *Animal conflict*. London: Chapman-Hall.

Hurtado-Murillo, F. (2015). Disforia de género en infancia y adolescencia: Guía de práctica clínica Gender dysphoria in childhood and adolescence: Clinical Practice Guide. *Revista Española de Endocrinología Pediátrica*, 6(1), 45-52.

I

Ibabe, I. (2015). Family predictors of child-to-parent violence: the role of family discipline. *Anales de Psicología*, 31(2), 615-625.

Iborra, I., Rodríguez, A., Serrano, A., y Martínez, P. (2011). *Informe. Situación del menor en la Comunitat Valenciana: víctima e infractor*. Centro Reina Sofía. Serie 18.

Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., et al. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461.

Iranzo-Tatay, C., Gimeno-Clemente, N., Livianos-Aldana, L., y Rojo-Moreno, L. (2015). Influencias genéticas y ambientales sobre el índice de masa corporal en una población española adolescente gemelar. *Medicina Clínica*, 145(4), 153-159.

Izquierdo, M., Ibañez, J., Antón, M., Cebollero, P., Cadore, E., y Casa, A. (2013). *Ejercicio físico es salud: prevención y tratamiento de enfermedades mediante la prescripción de ejercicio*. Exercycle SL BH Group: Navarra.

J

Jackson, A. E., Cicognani, E., y Charman, L. (1996). *The measurement of conflict in parent-adolescent relationships*. En L. Verhofstadt-Denève; Y. Kienhorst y C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp. 1-12). Leiden University:DSWO Press.

Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Boyce, W. F., Vereecken, C., Mulvihill, C., Roberts, C., et al. (2005). Comparison of overweight and obesity prevalence in school-aged

- youth from 34 countries and their relationships with physical activity and dietary patterns. *Obesity Review*, 6(2), 123–132.
- Jaureguizar, J., Bernaras, E., Soroa, M., Sarasa, M., y Garaigordobil, M. (2015). Sintomatología depresiva en adolescentes y variables asociadas al contexto escolar y clínico. *Psicología Conductual*, 23(2), 245-264.
- Jessor, R., Donovan, J., y Costa, F. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and youth adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Jessor, R. (1993). Successful settings. *American Psychology*, 48, 117-126.
- Jiménez, A. (2007). *Las conductas de acoso en el Primer Ciclo de Secundaria en la Provincia de Huelva: un estudio ecológico*. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 19-24). Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, M. J., Martínez, P., Miró, E., y Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 185-202.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Murgui, S., y Lehalle, H. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20(2), 5-26.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Velandrino-Nicolás, A., y Llor-Zaragoza, L. (2016). Actitudes hacia la violencia, impulsividad, estilos parentales y conducta externalizada en adolescentes: comparación entre una muestra de población general y una muestra clínica. *Anales de psicología*, 32(1), 132-138.
- Juszcak, L. y Sadler, L. (1999) Adolescent development: setting the stage for influencing health behaviors. *Adolescence Medicine*, 10(1), 7–17.



- Kahn, S. E. (2003). The relative contributions of insulin resistance and beta-cell dysfunction to the pathophysiology of Type 2 diabetes. *Diabetología*, 46(1), 3-19.
- Kain B. J., Vio D. F., Leyton D. B., Cerda R. R., Olivares C. S., Uauy D. R., et al. (2005). School-based health promotion intervention for primary schoolchildren from Casablanca, Chile. *Revista Chilena de Nutrición*, 32(2), 126-132.
- Kander, E., Schwartz, J. y Jessel, T. (2001). *Principios de neurociencia*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kassinove, H. y Sukhodolsky, D. G. (1995). Anger disorders: Basic science and practice issues. En H. Kassinove (Ed), Anger disorders: definitions, diagnosis and treatment (pp. 2-27). Washington: Taylor and Francis.
- Kassinove, H. y Sukhodolsky, D. (1995). Anger disorders: basic science and practice issues. *Comprehensive Pediatric Nursing*, 18, 173-205.
- Keating, D. P. (1990). *Adolescence thinking*. En Feldman, S., Elliot, G. (1990). At threshold: the developing adolescence. Cambridge: Harvard University Press.
- Kett, J. F. (1977). *Rites of passage: Adolescence in America, 1790 to the present*. New York: Basic Books.
- Keun-Suh, K., Ki-Jun, P., Jaekoo, L., y Byung, K. (2015). Injuries in national Olympic level judo athletes: an epidemiological study. *British Journal of Sports Medicine*, 49(17), 1144-1150.
- Kose, S., Steinberg, J., Moeller, F., Gowin, J., Zuniga, E., Kamdar, Z., et al. (2015). Neural correlates of impulsive aggressive behavior in subjects with a history of alcohol dependence. *Behavioral Neuroscience*, 129(2), 183-196.
- Krahe, B., Berger, A., Vanwesenbeeck, I., Bianchi, G., Chiliaoutakis, J., Fernandez-Latorre, P. A., et al. (2015). Búsqueda de sensaciones y hábitos de tabaquismo, consumo de alcohol y práctica deportiva en estudiantes de Educación Secundaria. *Salud Mental*, 37(2), 145-152.
- Krech, D. (1962). *Cortical localization of function. Psychology in the making*. New York: Knopf.
- Krekoukia, M., Nassis, G. P., Psarra, G., Skenderi, K., Chrousos, G. P., y Sidosis, L. S. (2007). Elevated total and central adiposity and low physical activity are associated with insulin resistance in children. *Metabolism*, 56, 206-213.

- Kumanyika, S. y Grier, S. (2006). Targeting interventions for ethnic minority and low-income populations. *The Future of Children / Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation*, 16(1), 187-207.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D., y Subramanian, S. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 46, 639-660.



- Ladd, G. W. y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- Laespada, T. y Elzo, J. (2007). *Consumo de alcohol de los adolescentes: Hablando de cifras y datos*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Lambert, S. F. y Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, 1-7.
- Landazabal, M. y Ramirez, J. (2015). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació psicològica*, 94(1), 14-35.
- Lara, A. J. (2011). Transmission of social and educational values through sport. *Journal of Sport and Health Research*, 3(1), 5-6.
- Lauretti, P. (2004). Validez predictiva de la prueba luz. *Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. La Coruña.
- Leiva, L., George, M., Squicciarini, A., Simonsohn, A., y Guzmán, J. (2016). Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas. *Universitas Psychologica*, 14(4), 15-27.
- Leiva, V., Quiel, S., y Zúñiga, F. (2013). Programa educativo para la prevención y el manejo de la violencia escolar. *Enfermería actual de Costa Rica*, 23(1), 1-18.
- León, B., Polo, M., Gonzalo, M., y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de psicología*, 32(1), 80-88.

- León, J. V. (2013). *Estudio de la autoestima en adolescentes Emos*. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Lerner, R. M. (1985). Adolescent maturational changes and psychosocial development: A dynamic interactional perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 355-372.
- Lerner, R. M. y Spanier, G. (1980). *Adolescent development: A life-span perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Liebert, J. y Birnes, W. (2010). *Asesinos en Masa suicidas: Un estudio criminológico acerca del por qué matan*. Estados Unidos: CRC Press.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Littman, R. A. (1958). Motives, history and causes. In *Nebraska symposium on motivation*, 6(4), 114-168. Lincoln: Univ. of Nebraska Press.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children’s depression: The relationship between parent-child interaction and children’s depressives symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26(4), 447-457.
- Londoño, C. (2010). Resistencia de la presión de grupo, creencias acerca del consumo y consumo de alcohol en universitarios. *Anales de Psicología*, 26(1), 27-33.
- López, A., Molina, C., y García, J. (2015). Entre la encrucijada, la religación y otros tipos de bucles formativos para enfrentar la globalización desde los adolescentes. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 1-12.
- López, C. M. (2015). 8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 339-342.
- López, C. y López, J. R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(2), 5-19.
- López, I., Sánchez, P., y Delgado-Fernández, M. (2015). Efectos de los programas escolares de promoción de actividad física y alimentación en adolescentes españoles: revisión sistemática. *Nutricion Hospitalaria*, 32(2), 534-544.
- López, M. H., Camuñas, N., Pascual, D., y Llopis, C. (2011). Relaciones entre el estilo atribucional y relaciones interpersonales en adolescentes. *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*, 1411-1422.

- López-Castedo, A., Domínguez, J., y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- López-Gonzales, M. L. (2004). *La toma de decisiones en los sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional (SAV-R y SAVI-2000): Propuesta y validación de un modelo de decisión vocacional*. Tesis Doctoral: Universidad de Madrid.
- Lorenz, K. (1963). *On aggression*. New York: Harcourt.
- Loser, F. y Bender, D. (2011). Emotional and antisocial outcomes of *bullying* and victimization at school: a follow-up from childhood to adolescence. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 3(2), 89-96
- Lydecker, J. y Grilo, C. (2016). Different Yet Similar: Examining Race and Ethnicity in Treatment-Seeking Adults With Binge Eating Disorder. *Journal of consulting and clinical psychology*, 84(1), 88-94.



- Madrazo, C. N. (2012). *Autoconcepto en adolescentes*. Tesis de Maestría: Universidad de Rafael Landívar.
- Maestre-Miquel, C., Regidor, E., Cuthill, F., y Martínez, D. (2015). Desigualdad en la prevalencia de sedentarismo durante el tiempo libre en población adulta española según su nivel de educación: diferencias entre 2002 y 2012. *Revista Española de Salud Pública*, 89(3), 259-269.
- Mageau, G. A. y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.
- Maier, N. R. (1949). *Frustration, the study of behavior without a goal*. New York: McGraw Hill.
- Mala, L., Maly, T., Zahalka, F., Heller, J., Hrasky, P., y Vodicka, P. (2015). Differences in the morphological and physiological characteristics of senior and junior elite Czech judo athletes. *Archives of Budo*, 11, 185-193.
- Málaga, R., Oré, T. y Tavera, J. (2015). Jóvenes que no trabajan ni estudian: el caso peruano. *Economía*, 46(37), 95-132.
- Malina, R. M. y Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign, U.S.A: Human Kinetics Books.

- Maltby, J. y Day, L. (2001). The relationship between exercise motives and psychological well-being. *The Journal of Psychology*, 135, 651-660.
- Mantero, M. (2010). *Orientación educativa y culturas docentes en la educación postobligatoria: estudio de las relaciones entre el orientador y el profesorado en niveles de formación profesional específica*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-150.
- Marques, A., Minderico, C., Martins, S., Palmeira, A., Ekelund, U., y Sardinha, L. (2016). Cross-sectional and prospective associations between moderate to vigorous physical activity and sedentary time with adiposity in children. *International journal of obesity*, 40(1), 28-33.
- Marques, M., Nonohay, R., Koller, S., Gauer, G., y Cruz, J. (2015). El estilo de comunicación del entrenador y la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 47-54.
- Marsh, H. W. (1997). *The measurement of physical self-concept: A construct validation approach*. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H. y Hattie, J. (1996). *Theoretical perspectives on the structure of self-concept*. New York: Wiley.
- Marshall, W. A. y Tanner, J. M. (1970). Variations in the pattern of pubertal changes in boys. *Archives of Disorders Child*, 45,13-23.
- Martín, M., Scandroglio, B., Martínez, J., y López, J. (2015). Caracterización actitudinal e intencional de la violencia juvenil exogrupal en la Comunidad de Madrid. *Anales de psicología*, 31(1), 207-216.
- Martín, T. (2006). *Orientación vocacional*. Rosario: Argentina.
- Martínez, B., Velázquez, I., y Castro, M. (2015). Prevalencia de realización y prescripción de ejercicio físico en pacientes diagnosticados de ansiedad y depresión. *Atención Primaria*, 47(7), 428-437.
- Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., Parra, N., y Moreno, J. A. (2010). *Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: conceptualización*. En Moreno, J. A. y Cervelló E. (Coords.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 41-68).

Sevilla: Wanceulen.

- Martínez, C., Cervelló, E., y Moreno, J. A. (2013). Predicción de las razones del alumnado para ser disciplinado en educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 41-52.
- Martínez, M., Buelga, S., y Cava, M. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Martínez, M., López, A., Díaz, A., y Teseiro, M. (2015). Violencia intrafamiliar y trastornos psicológicos en niños y adolescentes del área de salud de Versalles, Matanzas. *Revista Médica Electrónica*, 37(3), 237-245.
- Martínez-Cano, A. (2004). *El desarrollo del autoconocimiento y de la toma de decisiones de los alumnos de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. Tesis Doctoral: Universidad de Castilla la Mancha.
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación Profesional y su inclusión en el Mercado Laboral*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Martínez-Martínez, A. y Zurita, F. (2014). El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 267-286
- Martínez-Martínez, L. y Rojas-Hernández, M. (2016). Argumentos metapsicológicos para un proyecto de intervención-investigación clínica sobre la agresividad. *Affectio Societatis*, 13(24), 72-88.
- Martínez-Vicente, J., Valls, F. y Álvarez, M. (2003). La elección vocacional y la planificación de la carrera. *Psicothema*, 18(1), 117-122.
- Martín-Moreno, M. (1996). *Sistema de Experto de Orientación Vocacional Profesional (Procedimiento Informatizado de ayuda)*. Tesis Doctoral: Universidad de Madrid.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. London: Harper y Row.
- Massó, F. y Gutiérrez, R. (2001). *¡Ponte a vivir!: valores y autoestima*. Madrid: Ediciones Eneida.
- Maurage, P., Joassin, F., Speth, A., Modave, J., Philippot, P., y Campanella, S. (2012). Cerebral effects of binge drinking: Respective influences of global alcohol intake and consumption pattern. *Clinical Neurophysiology*, 123, 892-901.

- Maximiliano-Colqui, L., Ortega-Ramos, A., Salas-Mujica, M., y Vaiz-Bonifaz, R. (2016). Prevalencia de consumo de alcohol en adolescentes de las Instituciones Educativas Estatales, Distrito de Ventanilla. *Revista Enfermería Herediana*, 8(2), 88-99.
- McCarthy, P. (1974). *Youths who murder*. En J. De Wit y M.W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggression* (pp. 589-593). The Hague: Mouton.
- McNamee, J., Bruecker, S., Murray, T., y Speich, C. (2007). High-activity skills progression: a method for increasing MVPA. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(7), 17-32.
- Mejía, M. (2015). Las culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. *Educación y ciudad*, 18(1), 49-76.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). *Bullying* y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 209-218
- Méndez, P. (1998). *Las españolas ya no sufren la crisis de los 40*. Valencia: Nau Llibres.
- Mendez-Giménez, A., Fernández-Rio, J., y Cecchini, J. (2014). Validation of the Spanish version of the friendship goals questionnaire in Physical Education. *Universitas Psychologica*, 13(1), 227-237.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Rio, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2015). Perfiles motivacionales de aproximación-evitación en contextos de educación física. *Universitas Psychologica*, 14(2), 549-562
- Menifield, C. E., Doty, N., y Fletcher, A. (2008). Obesity in america. *The ABNF Journal: Official Journal of the Association of Black Nursing Faculty in Higher Education, Inc*, 19(3), 83-88.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud de Minzi, M., y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Miras, M. (2004) *Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-330). Madrid: Alianza.

- Molina, D. (2001). *Material de Apoyo Instruccional. Curso Orientación Educativa*. Barinas: Unellez.
- Montolío, C., Moreno, M., y Robles, J. (2013). Revisión de programas de intervención para el tratamiento de la violencia filio-parental. Una guía para la confección de un nuevo programa. *Educación XXI*, 16(1), 281.
- Mora, A., Quesada, A., Venegas, M., y Villalobos, K. (2015). Educación sexual en adolescentes en Costa Rica:¿ hacia dónde vamos?. *Revista Hispanoamericana de Ciencias de la Salud*, 1(2), 171.
- Mora, Y. (2000). *La orientación en el proceso educativo*. Colección Docencia Universitaria. Barinas. Venezuela.
- Mora-Àvila, À. (2015). *Efectos del Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) de baloncesto en sus comportamientos e influencias sobre el clima motivacional, la autoestima y la ansiedad de los jugadores*. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Moral, M., Rodríguez, F. J., y Ovejero, A. (2010). Correlatos psicosociales del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes españoles. *Salud Publica de México*, 52(5), 406-415.
- Morales, F. y Trianes, M. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 275-286.
- Morales, M., López, V., Bilbao, M., Villalobos, B., Oyarzún, D., Olavarría, D., et al. (2014). El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. *Terapia psicológica*, 32(3), 217-226.
- Moreno, A. (1997). *La adolescencia como tiempo de cambios*. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicología Evolutiva* (Vol. 2,258-283). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moreno, J. A., Conte, L., Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2011). Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 101-118.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación

- en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6, 39-54.
- Moreno, L., Cano, M., Orellana, Y. y Kain, J. (2015). Grado de cumplimiento de niños chilenos de bajos recursos con la recomendación diaria de actividad física: diferencia entre semana y fin de semana según estado nutricional. *Nutricion hospitalaria*, 31(5), 2195-2201.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló-Gimeno, E., y González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 181-191.
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez, C. y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(2), 20-43.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruíz, L. M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362(1), 380-401.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., Almagro, B., y Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(56), 665-685.
- Moscoso, M. (2008). La hostilidad: Sus efectos en la salud y medición psicométrica en Latinoamérica. *Persona Revista de la Facultad de Psicología*, 11(1), 75-90.
- Moya-Albiol, L. y Rosa, M. (2009). Relación entre testosterona y violencia en adultos: el estado actual de la cuestión. *REME*, 12(32), 9-16.
- Muñoz, A., Vila, S., Pedrero, R., Espino, L., Gusi, N., Villa, G., y Gómez-Cabello, A. (2014). Evolución de los niveles de condición física en población octogenaria y su relación con un estilo de vida sedentario. *Nutrición Hospitalaria*, 29(4), 894-900.
- Muñoz, M. y Martí, A. (2008). *Dieta durante la infancia y la adolescencia. Nutrición y dietética clínica*. Barcelona: Masson SA.
- Murcia, J. y Gimeno, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Murphy, G. (1947). *Personality: A biosocial approach to origins and structure*. New York: Harper & Row.

- Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V. y Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología Conductual*, 22(3), 569-584.
- Musil, B., Tement, S., Vukman, K., y Sostaric, A. (2014). Aggression in school and family contexts among youngsters with special needs: Qualitative and quantitative evidence from the TranSpace project. *Children and youth services review*, 44, 46-55.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. y Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.

N

- Nansel, T. R., Overpeck, M., y Pilla, R. (2001). Bullying behaviors among us youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2.094-2.100.
- Natera, G., Juárez, F., Mora, M. E., y Tiburcio, M. (2007). La depresión y su relación con la violencia de pareja y el consumo de alcohol en mujeres mexicanas. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 165-173.
- Navarro-Pérez, J., Pérez-Cosín, J., y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social*, 25(1), 143.
- Newton, M., Duda, J. L., y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1984). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nieto, M., Delgado, M., y León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *REME*, 11(28), 5-12.
- Norwika, P., y Flodmark, C. E. (2007). Physical activity-key issues in treatment of childhood obesity. *Acta Paediatrica*, 96, 39-45.
- Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Inoff-Germain, G., y Chrousos, G. P. (1987). *Hormones and behavior at puberty*. In J. Bancroft (Ed.), *Adolescence and puberty*, London: Oxford University Press.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Nunes, M., Marcela, D., Ferrari, H., y Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18.
- Núñez, J. y González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Nuttin, J. (1961). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF



- Offer, D., Ostrov, E. y Howard, K. (1984). The self-image of normal adolescents. *New Directions for Mental Health Services*, 22, 5-17.
- Olivares, P., Cossio-Bolaños, M., Gomez-Campos, R., Almonacid-Fierro, A., y Garcia-Rubio, J. (2015). Influencia de los padres y los profesores de Educación Física en la actividad física de los adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 113-120.
- O'Loughlin, J., Karp, I., Koulis, T., Paradis, G., y DiFranza, J. (2009). Determinants of first puff and daily cigarette smoking in adolescents. *American Journal of Epidemiology*, 170(5), 585-597.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olza, J. y Hernández, Á. (2015). La obesidad. *Mediterráneo económico*, (27), 225-237.

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014). *La salud de los adolescentes*. Recuperado el 27 de enero de 2016. http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud*. Recuperado el 17 de enero de 2016. http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/es/
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: WHO.
- Orrego, J., Paino, M., y Fonseca-Pedrero, E. (2016). Programa educativo “Trampolín” para adolescentes con problemas graves del comportamiento: perfil de sus participantes y efecto de la intervención. *Aula Abierta*, 44(1), 38-45.
- Orte, C. (2003). Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del *bullying*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2), 1-7.
- Ortega, F., Justicia, F., y Rueda, E. (2002). La violencia entre escolares dentro y fuera del centro escolar en la ciudad de Jaén. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4), 1-5.
- Ortega, M. A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ortega, R. (1997) El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega-Ruiz, R., Rey, R., y Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 6(2), 91-102.
- Ortuño, J. (2014). *Adolescencia: Evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar*. Tesis doctoral: Universidad de La Rioja.
- Osorio, M. (2016). Familia: valores y juventud. *Revista Chilena de Humanidades*, (10), 87-94.

P

- Pacheco-Sánchez, C. (2016). Embarazo en menores de quince años: los motivos y la redefinición del curso de vida. *Salud pública de México*, 58(1), 56-61.
- Padilla, M. T., García, S., y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académicos de estudiantes de 4º de E.S.O. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Páez, M. Gutiérrez-Martínez, O., Fachinelli, C, y Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 77-84.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1999). *La adolescencia y su significado evolutivo*. En J. Palacios, A. Marchesi y C.Coll (1999), *Desarrollo psicológico y educación*. 1. Psicología Evolutiva (pp. 433-451). Madrid, España: Alianza.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (2009). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Pareja, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la ciudad autónoma de Ceuta*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Parrott, D. J. y Giancola, P. R. (2007). Addressing “the criterion problema” in the assessment of aggressive behavior: development of a new taxonomic system. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 280 – 299.
- Pasquín, V. y Teresa, M. (2016). *Familia, educación y género. Conflictos y controversias*. Trabajo Fin de Master: Universidad de Cádiz.
- Patiño, A. (2015). Agresividad: bases neurofisiológicas. *Revista de psicología*, 4(1), 83-94.
- Patterson, G. y Cobb, J. (1973). *Stimulus control for classes of noxious behaviors. The control of aggression: Implications from basic research*. Chicago: Aldine.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41,432-444.
- Paz-Navarro, L. D., Roldán, R., y González, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15.

- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N., y Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable- and pattern-centered approaches. *Journal of Social, 64*,135-155.
- Pedersen, B. y Saltin, B. (2006) Evidence for prescribing exercise as therapy in chronic disease. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 16*(1), 3–63.
- Pelegrín, A. (2002). Conducta agresiva y deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 2*(1), 39-56.
- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Pelegrín, A. y Garcés, E. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés 15*(2-3), 131-150
- Penado, M. (2012). *Agresividad reactiva y proactiva en adolescentes: efecto de los factores individuales y socio-contextuales*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Peña, Y., Carvajal, A., Luna, M., y Pech, G. (2016). Consumo de tabaco y alcohol en adolescentes suburbanos de Yucatán. *Ciencia y humanismo en la salud, 2*(3), 94-103.
- Peralta, F. J. (2004) *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral: Universidad de Málaga.
- Pérez, E. y Fogliatto, H. (2004). Desarrollo de un sistema de orientación vocacional asistido por computadora: el SOVI 3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 17*(1), 9-26.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., y Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educar, 52*(1), 51-70.
- Pérez, A. J. (2016). *Influencia de la actividad física sobre conductas violentas en adolescentes de centros educativos públicos de Granada*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Pérez-Milena A., Martínez-Fernández, M., Redondo-Olmedilla, M., Nieto C., Pulido I., y Gallardo, I. (2012). Motivations for tobacco consumption among adolescents in an urban high school. *Gaceta Sanitaria, 26*(1), 51-57.

- Perinat, A. (2007). *Comparative development of communication. An evolutionary perspective*. En J. Valsiner y Alberto Rosa (eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 140-163). Cambridge University Press.
- Peris, M., Maganto, C., y Kortabarría, L. (2013). Autoestima corporal, publicaciones virtuales en las redes sociales y sexualidad en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 171-180.
- Petito, C. y Fostik, A. (2015). Maternidad adolescente en el Uruguay: ¿transición anticipada y precaria a la adultez?. *Revista Latinoamericana de Población*, 8(1), 115-140.
- Petito, C. y Lara, C. (2015). Jóvenes de hoy, adolescentes de ayer en el Uruguay: maternidad y desempeños. *Sociedad y economía*, 29, 15-37.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2008). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008*. Washington: Department of Health and Human Services.
- Pinilla, V., Montoya, D., y Dussán, C. (2012). El autoconcepto familiar en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4, 177-193.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Piñero, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.
- Piñero, E., López-Espín, J., Cerezo, F., y Torres-Cantero, A. (2012). Tamaño de la fratria y victimización escolar. *Anales de Psicología*, 28(3), 842-847
- Plan Nacional sobre Drogas (2013). *Encuesta sobre alcohol y drogas en población general en España. Edades 2011-2012*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de Secundaria. ICEV. *Revista d'estudis de la violència*, 4(1), 1-21.
- Poole, M. (1983). *Youth: Expectations and Transitions*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.

Prados, M., Sánchez, N., y Romera, C. (2015). Percepción de las familias sobre las tutorías en la etapa de Educación Infantil. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 189-204.

Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A., del Villar, F., y 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.

R

RAE (2015). *Diccionario De la lengua española. Vigésima segunda edición*. Madrid: Espasa Calpe.

Ramírez, F. (2015). Agresores y Víctimas del Bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació psicològica*, 94, 48-59.

Ramírez, M. (2007). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. Editorial de la Universidad de Granada.

Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(2), 265-290.

Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla.

Ramos, P. (2010). *Estilos de vida y salud en la adolescencia. Premios INJUVE para tesis doctorales 2010*. Madrid: INJUVE.

Ramos, P., Rivera, F., Moreno, C., y Jiménez, A. (2012). Análisis de clúster de la actividad física y las conductas sedentarias de los adolescentes españoles, correlación con la salud biopsicosocial. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 99-106.

Ramsland, K. (2008). *Inside the Minds of Mass Murderers: Why They Kill (Dentro de la mente de los asesinos en masa: por qué matan)*. Estados Unidos: Praeger.

Reeve, J. (1996). *Motivation others: Nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, MA: Allyn Bacon.

- Reichert, F., Menezes, A., Wells, J., Dumith, S. C., y Hallal, P. C. (2009). Physical Activity as a Predictor of Adolescent Body Fatness. A systematic Review. *Sports Medicine*, 39(4), 279-294.
- Reigal, R., Videra, A. Parra, J. L., y Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- Reina, M. y Delgado, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Behavioral Psychology*, 23(2), 345-359.
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- Renda, J., Vassallo, S., y Edwards, B. (2011). *Bullying* in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 117-127
- Repetto, E. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.
- Reyna, V. F. y Farley, F. (2007). El cerebro adolescente. *Mente y Cerebro*. 26, 56-63.
- Riaño-Hernández, D., Guillén, A., y Buela-Casal, G. (2015). Conceptualización y evaluación de la impulsividad en adolescentes: una revisión sistemática. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1077-1090.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rivas, F. (1976). Teorías vocacionales y su aportación a la orientación. *Revista Española de Pedagogía*, 131, 149-159.
- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional teoría, practica e instrumentación*. Barcelona: Editorial ARIEL.
- Rivera, L., Ferrera, R., Pot, A., y Hernández, J. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 27-34.
- Rivera, R., Santos, D., García, V., y Millán, M. (2016). Consumo de pornografía on-line y off-line en adolescentes colombianos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 24(46), 37-45.

- Roberts, C. K. y Barnard, R. J. (2005). Effects of exercise and diet on chronic disease. *Journal of Applied Physiology*, 98(1), 3-30.
- Roberts, G. E. (1992). Linkages between performance appraisal system effectiveness and rater and ratee acceptance. *Review of Public Personnel Administration*, 12(3), 19-41.
- Rodríguez, A. (2003). Comunicación corporal en los medios. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 83, 34-41.
- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Leioa: UPV/EHU.
- Rodríguez, J. M. (2005). *La violencia en la escuela: características psicológicas de los agresores, víctimas, observadores y alumnos que actúan contra la violencia*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, J., De Abajo, S., y Márquez, S. (2004) Relación entre actividad física y consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias perjudiciales para la salud en alumnos de ESO del municipio de Avilés. *European Journal of Human Movement*, 12, 46-69.
- Rodríguez-Espinar, S. (1993). *Educació superior i treball a Catalunya: estudi de la inserció laboral dels graduats de las universitats publiques catalanes*. Barcelona: AQSUC.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Roman, C. y Taylor, C. (2013). A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. *Journal of school health*, 83(6), 400-407.
- Romera, E. M., Del Rey, R., y Ortega R. (2011) Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*. 23(4), 624-662.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rubio, G. (1998). Validación de la prueba para la identificación de trastornos por el uso de alcohol (AUDIT) en Atención Primaria. *Revista Clínica Especializada*, 198, 11-14.

- Ruíz Risueño, J. y Ruíz-Juan, F. (2015). Actividad físico-deportiva y contexto familiar: variables predictoras de consumo de tabaco entre adolescentes españoles. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 10(1), 121-131.
- Ruiz, E., Gonzalo, J., Espín, J., y Cantero, A. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.
- Ruiz-Juan, F. y Ruiz-Risueño, J. (2011). Variables predictoras de consumo de alcohol entre adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 27(2), 350-359.
- Ruiz-Juan, F., De la Cruz, E. y Ruiz-Risueño, J., y García, M. (2008). Youth smoking patterns and leisure-time physical activity. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 75–79.
- Ryan, R. M., y Deci, E L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

S

- Saavedra, E., Villalta, M., y Muñoz, M. T. (2015). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *LÍMITE Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 2(15), 39-60.
- Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lanchas, I., y Aguado, B. (2011). La actividad del World Café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en edad escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 1-21.
- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández, F. y Silván, A. (2005) *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja – Logroño Este.
- Salazar, C., Feu, S., Vizuete, M. y De la Cruz-Sánchez, E. (2013). IMC y actividad física de los estudiantes de la Universidad de Colima. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 13(51), 569-584.
- Salazar, V. y Arrieta, C. (2015). Aportes de la orientación vocacional en el contexto laboral. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-21.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. y Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine Science of Sports and Exercise*,

32(5), 963-975.

- Samper-García, P., Mestre-Escrivá, V., Malonda-Vidal, E., y Mesurado, B. (2015). Victimization at school: relationship of parenting and functional-dysfunctional developmental variables. *Anales de Psicología*, 31(3), 849-858.
- Sánchez, J. M. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Sánchez, J., Vizuite, A., Camino, M., y Ortega, R. (2015). Actividad física y sedentarismo como moduladores de la situación nutricional. *Nutrición Hospitalaria*, 32(1), 20-22.
- Sánchez, R., León, C., Martínez-Ferrer, B., y Moreno, D. (2015). Adolescentes agresores en la escuela. Un análisis desde la perspectiva de género. *Feminismos*, 25, 111-131.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012) La competencia emocional de los agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Sánchez-Alcaraz, B. J. y Gómez, A. (2014). Autoconcepto Físico en una muestra de estudiantes de primaria y su relación con el género y la práctica deportiva extraescolar. *E-balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte*, 10(2), 113-120.
- Sánchez-Queija, I., Moreno, C., Rivera, F., y Ramos, P. (2015). Tendencias en el consumo de alcohol en los adolescentes escolarizados españoles a lo largo de la primera década del siglo XXI. *Gaceta Sanitaria*, 29(3), 184-189.
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González M., y Musitu G. (2010). *Psicología y Desórdenes Alimenticios. Un modelo de Campo Psicosocial*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León-Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Santana, J., Fernández-Monroy, M., y Galván-Sánchez, I. (2015). Valores y creencias de los jóvenes ante el policonsumo de sustancias adictivas. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4), 494-508.
- Santana, L. (2014). Orientación profesional. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 375-378.
- Santana-Vega, L., Feliciano-García, L., y Cruz-González, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.

- Santos, M. V. y Santos, M. A. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(1), 100-117.
- Santos, S. y Nicodemo, C. (2015). Peso, calidad de dieta y sedentarismo. *Seguridad y promoción de la salud*, 138, 6-19.
- Santos, T. M. (2005). *Evidência de validade entre percepção de suporte familiar e traços de personalidade*. Trabajo Fin de Master: Itatiba: Universidade São Francisco.
- Sanz, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Saunders, J., Aasland, O., Babor, T., De la Fuente, J., y Grant, M. (1993). Development of the Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT): Who collaborative Project on early detection of persons with harmful alcohol consumption-II. *Addiction*, 88, 791-804.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Secadas, F. y Serrano, G. (1981). *Psicología Evolutiva. 14 Años*. Barcelona: CEAC.
- Seder, A., Villalonga, H., y Domingo, C. (2015). Estilo de vida y rendimiento académico en adolescentes: comparación entre deportistas y no-deportistas. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 28-33.
- Sellés, P., Tomás, M., Costa, J., y Mahía, F. (2015). Predictores del consumo semanal de alcohol y sus consecuencias asociadas en universitarios consumidores intensivos de alcohol. *Adicciones*, 27(2), 119-131.
- Serrano, A. (2010). *Violencia escolar*. En J. Sanmartín, R. Guitierrez, J. Martínez. y J.L. Vera, Reflexiones sobre la violencia. (147-160). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio la violencia.
- Serrano, I. (1998). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Thompson: Madrid.
- Shavelson, J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-442.
- Shaya, F. T., Flores, D., Gbarayor, C. M., y Wang, J. (2008). School-Based Obesity Interventions: A Literature Review. *Journal of school Health*, 78(4), 189-196.

- Shephard, B., Ordóñez, M., y Oleas, C. (2015). Estudio Descriptivo: Programa de Prevención y Disminución del Acoso Escolar–“Bullying”. Fase Diagnóstica: Prevalencia. *Revista Médica HJCA*, 7(2), 155-161.
- Shutt-Aine, J. y Maddaleno, M. (2003). *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: implicaciones en programas y políticas*. Washington, DC: OPS.
- Silveira, Y. (2013). *Miedo a equivocarse en educación física y deporte*. Tesis Doctoral: Universidad Miguel Hernández.
- Simkin, H., Azzollini, S., y Voloschin, C. (2015). Autoestima y Problemáticas Psicosociales en la Infancia, Adolescencia y Juventud. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 11(1), 59-96.
- Smilkstein, G., Ashworth, C., y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. *Journal of Family Practice*, 15, 303-311.
- Smith L, y Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in cognitive science*, 7, 343-348
- Soriano, J. A., Sampascual, G., y Navas, L. (2010). El autoconcepto físico en la clase de Educación Física: un análisis centrado en el sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD. *Revista de Psicología*, 3(1), 419-425.
- Sosa, D. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.
- Sousa, F., Mata, M. A., y Antao, C. (2013). *Adolescentes: percepcao da auto-imagem*. En jornadas de Enfermagem da Escola Superior de Saúde do IPB. Braganca.
- Specker, B. y Vukovich, M. (2007). Evidence for an interaction between exercise and nutrition for improved bone health during growth. *Medicine and Sport Science*, 51, 50-63.
- Spokane, A. (1991). *Career intervention*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Spray, C. M. (2000). Predicting participation in noncompulsory physical education: Do goal perspectives matter? *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1207-1215.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.

- Standage, M., y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103.
- Stephenson, P. y Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 18(87), 236-237.
- Stone, E. J., McKenzie, T. L., Welk, G. J., y Booth, M. L. (1998). Effects of physical activity interventions in youth. Review and synthesis. *American Journal of Preventive Medicine*, 15(4), 298-315.
- Storch, E. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent female. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Stratton, G. y Watson, P. (2009). Young people and physical activity. *Preventive Medicine*, 41, 828-833.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gution, B., et al., (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.
- Suárez, C., Del Moral, G., Musitu, G., y Villarreal-González, M. (2013). Medios de comunicación y consumo de alcohol en adolescentes: ¿Qué dicen los expertos? *Health and Addictions: Salud y Drogas*, 13(2), 99-108.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Súper, D. E. (1988). Travail et Loisir Dans une Economie en Flux. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17(1), 23-32.
- Super, D. E. y Bachrach, P. B. (1957). *Scientific careers and vocational development theory: A review, a critique and some recommendations*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.



- Taylor, A., Parento, E., y Schmidt, L. (2015). The Increasing Weight of Regulation: Countries Combat the Global Obesity Epidemic. *Indiana Law Journal*, 90(1), 257-291.
- Terrón-Caro, T., Gámez, T., y Ibáñez, M. E. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales: un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 141-164.

- Tornero-Quiñones, I., Sierra-Robles, Á., Carmona, J. y Gago, J. (2015). Implicaciones didácticas para la mejora de la imagen corporal y las actitudes hacia la obesidad desde la Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 27, 146-151.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Gázquez, J. J., Díaz-Herrero, A., y Bermejo, R. M. (2011). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en una muestra de adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 20(2), 263-280.
- Torres-Mejía, G., Pineda, R., y Téllez-Rojo, M. (2015). Peak bone mass and bone mineral density correlates for 9 to 24 year-old Mexican women, using corrected BMD. *Salud pública de méxico*, 51, 1-9.
- Treasure, D. C. y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Trianes, M. V., De la Morena, M. L., y Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.



- US Department of Health and Human Services. (2012). Youth Risk Behavior Surveillance-United States, 2011. *MMWR Surveillance Summaries*, 61(4), 1-162.



- Valencia-Peris, A. (2013). *Actividad física y uso sedentario de medios tecnológicos de pantalla en adolescentes*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Vallerand, R. J. (2001). *A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise*. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.

- Varela, R. M. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. Tesis Doctoral Universidad de Sevilla.
- Varela-Garay, R., Elena-Ávila, M., y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32.
- Vargas, J., Navarro, M., Rodríguez, R., y Giraldo, A. (2016). Las consecuencias de la violencia filio-paternal reflejadas en una historia de vida. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 119-128.
- Varo, J. J., Martínez, J. A., y Martínez, M. A. (2003). Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo. *Medicina clínica*, 121(17), 665-672.
- Vásquez, N., Posada, J. y Messenger, T. (2015). Conceptualización de ciclo vital familiar: una mirada a la producción durante el periodo comprendido entre los años 2002 a 2015. *CES Psicología*, 8(2), 103-121.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(1), 215-233.
- Vega-Duette, C. (2013). *La violencia escolar en Paraguay: Propuestas para mejorar la convivencia*. Tesis doctoral: Universidad de Jaén.
- Véliz, A. L. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico*. Tesis Doctoral: Universidad del País Vasco.
- Veliz, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131-150.
- Vergara, J. (2013). *Experiencias de riesgo y consumo de drogas ilegales. Subjetividad y trayectorias biográficas de jóvenes peruanos*. Tesis doctoral: Universidad de México D.F.
- Veugelers, P. J. y Fitzgerald, A. L. (2005). Effectiveness of school programs in preventing childhood obesity: A multilevel comparison. *American Journal of Public Health*, 95(3), 432-435.
- Viada-Pupo, E. y Batista.Faraldo, J. (2015). Caracterización de la salud reproductiva de adolescentes. *Correo Científico Médico*, 19(1), 76-84.

- Vidal, F. y Mota, R. (2008). *Encuesta de Infancia en España 2008*. Fundación SM, Universidad Pontificia Comillas-ICAI-ICADE y el Movimiento Junior AC. Madrid.
- Videra, A. y Reigal, R. E. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147.
- Vilariño, M., Amado, B. G., y Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23(1), 39-45.
- Vilches, J. M. (2015). *Centros especializados y normalizados de secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada capital*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Villamizar, M. M., Acosta, J. F., Cuadros, J. G., y Montoya, J. C. (2009). Factores motivacionales de los futbolistas profesionales, como deportistas y clientes internos en Boyacá, Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 148-157.
- Villareal-González, M. E. (2009). *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados*. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Nuevo León (México).
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Musitu, G., y Varela, R. (2010). El consumo de alcohol en adolescentes escolarizados: propuesta de un modelo sociocomunitario. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 253-264.
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J., y Musitu, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(3), 857-873.
- Viner, R. M. y Cole, T. J. (2005). Television Viewing in Early Childhood Predicts Adult Body Mass Index. *The Journal of Pediatrics*, 147(4), 429-435.



- Wagnild, G. M. (2009). *The Resilience Scale User's Guide for the US English version of The Resilience Scale and The 14-Item Resilience Scale (RS-14)*. Worden, MT: The Resilience Center.
- Wang, L. Y., Chatzisarantis, N. L., Spray, C. M., y Biddle, S. J. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational*

- Psychology*, 72(1), 433-445.
- Wang, L. Y., Gutin, B., Barbeau, P., Moore, J., Hanes, J., Johnson, M., et al. (2008). Cost-effectiveness of a school-based obesity prevention program. *The Journal of School Health*, 78(12), 619-624.
- Wanzinack, C. (2016). Violencia de género en las escuelas: estudio territorial con profesores de tres Estados de Brasil. *Revista Sexología y Sociedad*, 21(2), 281-291.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of social behavior and personality*, 4(1), 555-562.
- Webster, M. y Sobieszek, B. (1974). *Teorías de la autoevaluación. Estudio experimental de psicología social*. México: Limusa.
- Weinberg, G., Tenenbaum, A., McKenzie, S., Jackson, M., y Anshel, R. (2000). Motivation for youth participation in sport and physical activity: relationships to culture, self-reported activity levels, and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 31(1), 321-346.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R. y Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. S. Horn (ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-69). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Whitehead, J. R. y Corbin, C. B. (1997). *Self-Esteem in Children and Youth: The role of Sport and Physical Education*. In K. R. Fox (Ed.), *The Physical Self* (pp. 175-203). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Williams, S. y Mummery, W. (2015). We can do that! Collaborative assessment of school environments to promote healthy adolescent nutrition and physical activity behaviors. *Health Education Research*, 30(2), 272-284.
- Winne, P. H. y Marx, R. W. (1981). *Convergent and discriminant validity in self-concept measurement*. In annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA.
- Winnicott, D. (1972). *Papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño*. *Realidad y Juego*, Buenos Aires: Granica.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics* (Vol. 2). Lincoln, NE: University of Nebraska.

X

Xiang, P. y Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(1), 58-65.

Y

Yagüe, J. (2015). La predicción objetiva del rendimiento académico y sus posibilidades en orientación personalizada. *Tendencias Pedagógicas*, 1, 21-38

Yañez, A., Leiva, A., Gorreto, L., Estela, A., Tejera, E., y Torrent, M. (2013). School, family and adolescent smoking. *Adiciones*, 25(3), 253-259.

Yañez, H. (2015). Un acercamiento a la comprensión de la agresión y la violencia humana. *Pensando Psicología*, 11(18), 169-183.

Young, P. T. (1961). *Motivation and emotion: A survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Willey.

Yubero, S., Ovejero, A., y Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25(1), 283-293.

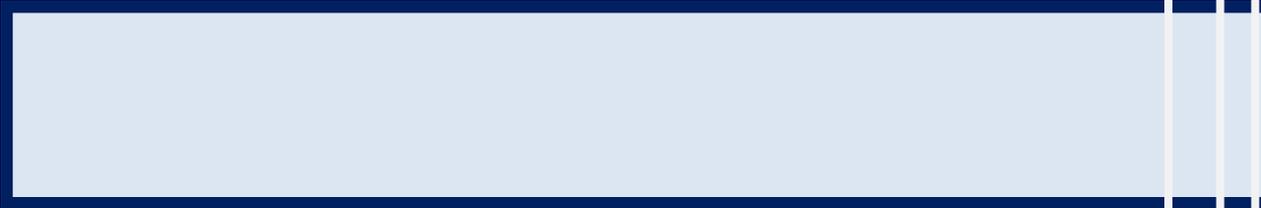
Z

Zacarés, J. J., Iborra, A., y Tomás, J. M. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 326-329.

Zafra, E. (2015). *Capacidad de resiliencia frente a lesiones deportivas y su relación con el desempeño deportivo en judocas de Chile*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

Zagalaz, M. L. (2015). Valores en el Movimiento Olímpico. *Materiales para la Historia del Deporte*, 2, 69-81.

- Zarauz, A. y Ruiz-Juan, F. (2013). Variables predictoras de la ansiedad en atletas veteranos españoles. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23(1), 29-32.
- Zarauz, A. y Ruiz-Juan, F. (2016). Motivación, satisfacción, percepción y creencias sobre las causas del éxito en atletas veteranos españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 37-46.
- Zarocostas, J. (2011). WHO calls for action to restrict marketing of unhealthy foods and drinks to children. *British Medical Journal*, 342(1), 503-510.
- Zeigler-Hill, V., Enjaian, B., Holden, C., y Southard, A. (2014). Using self-esteem instability to disentangle the connection between self-esteem level and perceived aggression. *Journal of Research in Personality*, 49(1), 47-51.
- Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zurita, F. (2007). *Screening y prevalencia de las alteraciones raquídeas (escoliosis e hiperCIFOSIS) en una población escolar de 8 a 12 años de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Zurita, F. (2015). *Influencia de los factores psicológicos sobre las lesiones deportivas en deportes de equipo*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.
- Zurita, F. y Álvaro, J. I. (2014). Repercusión del tabaco y alcohol sobre factores académicos y familiares en adolescentes. *Health and Addictions*, 14(1), 59-70.
- Zurita, F., Fernández, R., Cepero, M., Zagalaz, M. L., Valverde, M. y Domínguez, R. (2009). The relationship between pain and physical activity in older adults that begin a program of physical activity. *Journal of Human Sport and Exercise*, 4(3), 248-297.
- Zurita, F., Vilches, J. M., Cachón, J., Padial, R., Martínez, A., y Castro, M. (2015). Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la Actividad Física y Lugar de Residencia Habitual. *Universitas Psychologica*, 14(2), 759-770.
- Zurita, F., Vilches, J., Martínez-Martínez, A., y Castro, M. (2015). Influencia de las calificaciones académicas e itinerario curricular sobre conductas violentas. *Revista Psicología Escolar e Educativa*, 19(3), 503-513.



ANEXOS

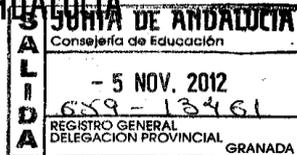


XI. ANEXOS

ANEXO 1

Datos de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía

JUNTA DE ANDALUCÍA



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Granada

Sr. José María Vilches Aznar.
C/ Manuel de Falla n.º: 10, 4º izqda.
18005 - GRANADA

Fecha: 2 de noviembre de 2012

Nuestra ref.: SPE/DPE
Asunto: Rta solicitud de datos IES

En respuesta a su petición de información sobre los centros que en la provincia de Granada imparten la enseñanza secundaria (incluida Granada capital), con número de alumnado y especificación de las unidades,

LE COMUNICO:

- Al no especificarnos si su demanda hace referencia a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a la Post-Obligatoria (Bachillerato y Formación Profesional) y/o ambas, le facilitamos la información global:

- 157 centros e institutos de enseñanza secundaria sostenidos con fondos públicos en Granada, capital y provincia..
- Población escolar en ESO y ESPO (sin contar Formación Profesional, que aún no ha certificado su matrícula): 55769 alumnos y alumnas.
- Número de unidades (sin computar las correspondientes a los ciclos formativos): 2159.

La relación de centros que imparten estos niveles de enseñanza puede obtenerla consultando la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía:



C/ Gran Vía de Colón, 56 - Edificio La Normal. 18071 Granada. Tfno.: 958/029000 Fax: 958/029076

ANEXO 2

“Cuestionario Sociodemográfico y Autoregistro”

SEXO	HOMBRE	AÑO DE NACIMIENTO	
	MUJER		
CURSO	1ª		
	2ª		
	3ª		
	4ª		
	Bachillerato		
	Ciclo Formativo		
TIPO DE CENTRO	PUBLICO	¿DÓNDE RESIDES?	DOM FAMILIAR
	PRIVADO		RESIDENCIA
PRACTICA ACTIVIDAD FISICA	NO		
	SI	INDIVIDUAL	CONCONTACTO
			SIN CONTACTO
		COLECTIVO	CONCONTACTO
			SIN CONTACTO
		HORAS A LA SEMANA	
	FEDERADO	Si	
		No	
PRACTICA ACTIVIDAD FISICA FAMILIAR	SI		
	NO		
NOTA MEDIA DEL CURSO PASADO	Aprobado con asignaturas pendientes		
	Aprobado		
	Notable		
	Sobresaliente		
	Matrícula de honor		
¿HAS REPETIDO EN ALGUNA OCASIÓN?			
CUANDO ACABES LA E.S.O. ¿QUE OPCIÓN TOMARÁS?		Trabajar	
		F.P. II	
		Bachillerato	
NIVEL ACADÉMICO PADRES	No Presencia		
	Primaria		
	Secundaria		
	Formación Profesional		
	Universitaria		
INGRESOS ECONÓMICOS FAMILIARES (AL MES)	Menos de 500€		
	500-1.000€		
	1.000-1.500€		
	1.500-2.000€		
	2.000-2.500€		
	2.500-3.000€		
	Más de 3.000€		
CONOCIMIENTO HERRAMIENTAS INSERCIÓN LABORAL	Nada		
	Poco		
	Bastante		
	Mucho		
SATISFACCIÓN CON LAS HERRAMIENTAS DE INSERCIÓN LABORAL RECIBIDAS	Muy satisfecho		
	Satisfecho		
	Nada satisfecho		

ANEXO 3

“Escala de Conducta Violenta en la Escuela”

	Nunca	Pocas Veces	Muchas veces	Siempre
Soy una persona que se pelea con los demás				
Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego				
Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero				
Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as				
Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona				
Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as				
Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás				
Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también				
Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero				
Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as.				
Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as				
Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as				
Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás				
Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos				
Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás				
Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos				
Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle				
Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas				
Soy una persona que desprecia a los demás				
Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero				
Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insulto).				
Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás				
Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona				
Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás-				
Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás				

ANEXO 4

“Cuestionario sobre Consumo de Tabaco”

¿Cuántos cigarrillos fumas cada día?	No Fumo	10 o menos	Entre 11 y 20	Entre 21 y 30	31 ó más
¿Fumas más las primeras horas después de levantarte que el resto del día?	No Fumo	No	Si		
¿Cuánto tiempo transcurre desde que te levantas hasta que fumas tu primer cigarrillo?	No Fumo	Más 60 minutos	De 31 a 60 minutos	de 6 a 30 minutos	5 minutos o menos
¿Qué cigarrillo te costaría más renunciar al?	No Fumo	Primero del día	Cualquier otro		
¿Te resulta difícil dejar de fumar en los lugares donde está prohibido?	No Fumo	No	Si		
¿Sigues fumando cuando estás tan enfermo como para estar en cama?	No Fumo	No	Si		

ANEXO 5

“Cuestionario sobre Consumo de Alcohol”

¿Con que frecuencia tomas alguna “bebida” que contenga alcohol?	Nunca	Una o menos veces al mes	2 - 4 veces al mes	2 o 3 veces por semana	4 o más veces por semana
¿Cuántas “bebidas alcohólicas” tomaste durante un día típico donde has bebido? Si no tomas no contestes.	1 ó 2	3 ó 4	5 ó 6	7 a 9	10 ó más
¿Con que frecuencia tomas seis “bebidas” o más en una sola ocasión?	Nunca	Menos de una vez al mes	Mensualmente	Semanalmente	A diario o casi a diario
¿Con que frecuencia en el último año has sentido incapacidad de parar de beber una vez comenzado?	Nunca	Menos de una vez al mes	Mensualmente	Semanalmente	A diario o casi a diario
¿Con que frecuencia durante el último año no pudiste hacer, algo que se esperaba de ti debido a la bebida?	Nunca	Menos de una vez al mes	Mensualmente	Semanalmente	A diario o casi a diario
Durante el último año, ¿con que frecuencia necesitaste tomar alguna “bebida alcohólica” por la mañana para poder ponerte en funcionamiento después de una noche de haber bebido mucho?	Nunca	Menos de una vez al mes	Mensualmente	Semanalmente	A diario o casi a diario
Durante el último año ¿con que frecuencia te sentiste culpable o con remordimientos después de haber bebido?	Nunca	Menos de una vez al mes	Mensualmente	Semanalmente	A diario o casi a diario
Durante el último año, ¿en cuántas ocasiones no fuiste capaz de recordar lo que le había pasado la noche anterior por haber estado bebiendo?	Nunca	Menos de una vez al mes	Mensualmente	Semanalmente	A diario o casi a diario
¿Tu u otra persona ha sufrido algún daño como consecuencia de que bebiste?	No	Sí, pero no en el último año	Sí, el último año		
¿Algún pariente, amigo, médico o profesional de la salud te ha expresado su preocupación por tu bebida o te ha sugerido dejar de beber?	No	Sí, pero no en el último año	Sí, el último año		

ANEXO

“Clima Motivacional Percibido PMCSQ-2”

Durante las clases de Educación Física	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
El entrenador/a quiere que probemos nuevas habilidades	1	2	3	4	5
El entrenador/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error	1	2	3	4	5
El entrenador/a dedica más atención a los/as mejores	1	2	3	4	5
Cada alumno/a contribuye de manera importante	1	2	3	4	5
El entrenador/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo	1	2	3	4	5
El entrenador/a motiva a los alumnos/as solamente cuando superan a algún compañero/a	1	2	3	4	5
El entrenador/a cree que sólo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo	1	2	3	4	5
Los alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo	1	2	3	4	5
El entrenador/a deja fuera a los compañeros/as que cometen errores	1	2	3	4	5
Los alumnos/as de todos los niveles de habilidad tienen un papel importante en el grupo	1	2	3	4	5
Los compañeros/as te ayudan a progresar	1	2	3	4	5
Los alumnos/as son animados a ser mejores que los demás compañeros/as	1	2	3	4	5
El entrenador/a tiene a sus favoritos/as	1	2	3	4	5
El entrenador/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros/as que no son buenos	1	2	3	4	5
El entrenador/a grita a los compañeros/as por hacer algo mal	1	2	3	4	5
Los compañeros/as se sienten reconocidos cuando mejoran	1	2	3	4	5
Solamente los compañeros/as con las mejores estadísticas son elogiados	1	2	3	4	5
Los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error	1	2	3	4	5
Cada compañero/a tiene un papel importante	1	2	3	4	5
El esfuerzo es recompensado	1	2	3	4	5
El entrenador/a anima a que nos ayudemos entre nosotros	1	2	3	4	5
El entrenador/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo	1	2	3	4	5
Se motiva a los compañeros/as cuando lo hacen mejor que los demás en la clase	1	2	3	4	5
Para ser valorado por el entrenador/a tienes que ser uno/a de los mejores	1	2	3	4	5
El entrenador/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo	1	2	3	4	5
El entrenador/a sólo se fija en los mejores alumnos/as	1	2	3	4	5
Los alumnos/as tienen miedo de cometer errores	1	2	3	4	5
Se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles	1	2	3	4	5
El entrenador/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros	1	2	3	4	5
Lo primordial es mejorar	1	2	3	4	5
Los compañeros/as trabajan juntos, en equipo	1	2	3	4	5
Cada alumno/a se siente como si fuera un miembro importante del grupo	1	2	3	4	5
Los compañeros/as se ayudan a mejorar y destacar	1	2	3	4	5

ANEXO 7

“Cuestionario sobre Funcionamiento Familiar APGAR”

	Casi Nunca	A Veces	Casi Siempre
¿Estás satisfecho/a con la ayuda que recibes de tu familia cuando tienes un problema?			
¿Conversan entre ustedes (familia) los problemas que tienen en casa?			
¿Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa?			
¿Estás satisfecho(a) con el tiempo que tu familia y tu pasáis juntos?			
¿Sientes que tu familia te quiere?			

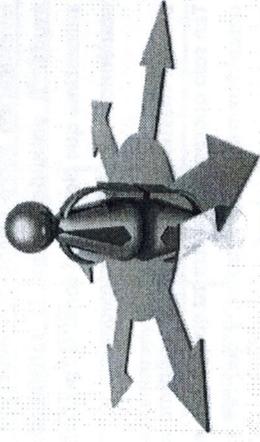
ANEXO 8

“Cuestionario sobre Autoconcepto AF-5”

Hago bien los trabajos escolares	1	2	3	4	5
Hago fácilmente amigos	1	2	3	4	5
Tengo miedo de algunas cosas	1	2	3	4	5
Soy muy criticado en casa	1	2	3	4	5
Me cuido físicamente	1	2	3	4	5
Mis profesores me consideran un buen estudiante	1	2	3	4	5
Soy una persona amigable	1	2	3	4	5
Muchas cosas me ponen nervioso	1	2	3	4	5
Me siento feliz en casa	1	2	3	4	5
Me buscan para realizar actividades deportivas	1	2	3	4	5
Trabajo mucho en el salón de clases	1	2	3	4	5
Es difícil para mí hacer amigos	1	2	3	4	5
Me asusto con facilidad	1	2	3	4	5
Mi familia está decepcionada de mí	1	2	3	4	5
Me considero elegante	1	2	3	4	5
Mis profesores me estiman	1	2	3	4	5
Soy una persona alegre	1	2	3	4	5
Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	1	2	3	4	5
Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	1	2	3	4	5
Me gusta como soy físicamente	1	2	3	4	5
Soy un buen estudiante	1	2	3	4	5
Tengo dificultades para hablar con desconocidos	1	2	3	4	5
Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	1	2	3	4	5
Mis padres me dan confianza	1	2	3	4	5
Soy bueno haciendo deporte	1	2	3	4	5
Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	1	2	3	4	5
Tengo muchos amigos	1	2	3	4	5
Me siento nervioso	1	2	3	4	5
Me siento querido por mis padres	1	2	3	4	5
Soy una persona atractiva	1	2	3	4	5

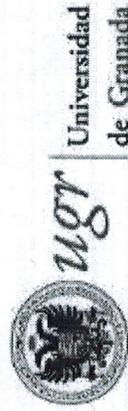
ANEXO 9

“Cuestionario CIBAP”



“PREFERENCIAS PROFESIONALES EN LOS ITINERARIOS CURRICULARES DEL ALUMNADO DE BACHILLER Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRANADA”

CENTRO:



Nº CUESTIONARIO:

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Estimado alumno/a, te agradecemos que quieras colaborar con nosotros en esta investigación sobre orientación educativa y profesional; con tus respuestas nos va a ayudar a entender mejor la satisfacción recibida en materia de orientación, la autoestima que tienes, así como las preferencias y perspectivas dentro de tu currículum académico en tu futuro profesional.

En este cuestionario totalmente anónimo no existen respuestas correctas o incorrectas. Tan solo queremos conocer tu opinión. Te pedimos por ello que, antes de contestar, leas detenidamente las preguntas, y que rellenes las casillas con una X o bien con lo que proceda en cada epígrafe.

¡Muchas gracias por dedicarnos tu tiempo y colaboración!

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Nombre del Centro		Curso		Año Nacimiento	
Número	Masculino	Lugar de Nacimiento Propio			
	Femenino	Lugar de Nacimiento Padre			
Género		Lugar de Nacimiento Madre			

Nivel Académico de los Padres	Padre	Madre
Primaria		
Secundaria		
Formación Profesional		
Universitarios		
	Cual	Cual

Ingresos Económicos Aproximados. En conjunto que entran en tu casa.	Menos de 500 Euros/mes.
	De 500 Euros/mes a 1000 Euros/mes.
	De 1000 Euros/mes a 1500 Euros/mes.
	De 1.500 Euros/mes a 2000 Euros/mes.
	De 2000 Euros/mes a 2500 Euros/mes.
	De 2500 Euros/mes a 3000 Euros/mes. Más de 3000 Euros.

Ocupación Actual de los Padres y Madres (aunque en este momento no esté trabajando elige en que grupo se podría situar cuando tiene un empleo):		
Padre	Madre	
Trabajadores no cualificados y peones, conserjes, bedeles, celadores, jornaleros, limpiadoras,		
Trabajadores cualificados en una profesión (hasta oficiales de 1ª) de la agricultura, la industria o los servicios, administrativos, dependientes de comercio, artesanos.		
Dueños de empresas familiares (pequeño comercio de menos de 5 empleados) o trabajadores autónomos o por cuenta propia (taxista, transportista, fontanero, electricista, pintor,...) suboficiales del ejército, técnicos especialistas (Maestros Industriales o FP-II), capataces o encargados, jefes de taller.		
Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), diplomados universitarios en ejercicio (ingenieros técnicos, aparejadores, enfermeros, maestros...)		
Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, jefes y oficiales del ejército, titulado universitarios superiores en ejercicio (profesores, abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, economistas, informáticos, farmacéuticos, veterinarios...).		

DATOS ACADÉMICOS

Rama de FP o Bachillerato	Curso Anterior	
Horas Semanales de Estudio	Nota Media de:	Curso Actual (Esperada)
¿Cuáles son tus planes de cara al próximo curso?	Si Apruebas todas las asignaturas en junio	
	Si Apruebas en septiembre	
	Si Suspendes	
Valora de 0-10 tus cualidades e intereses (gustos, preferencias) por los siguientes campos académicos- profesionales.		
Humanísticos (Historia, Literatura,...)	Cualidades	Intereses
Artístico (Bellas Artes, Restauración,...)		
Psicopedagógico (Magisterio, Pedagogía,...)		
Económico-Social (Derecho, Empresas,...)		
Bioterapéutico (Medicina, Enfermería,...)		
Ciencias Naturales (Biología, Química,...)		
Tecnológico (Ingenierías,...)		

En el supuesto de no haber notas de corte y de disponer de recursos económicos familiares para estudiar residendo fuera de casa de los padres ¿Qué lugares y titulaciones elegirías?

Preferencia	Titulación	Lugar
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

En tu contexto económico y de notas, de querer seguir estudios universitarios, ¿en qué titulaciones y lugares te preinscribirías?

Preferencia	Titulación	Lugar
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Valora de 0-10 la importancia que les das a tus intenciones de prescripción a cada uno de los siguientes motivos; y elige el más determinante para ti (sólo uno):

Motivos	Valoración	Más determinante
Facilidad		
Titulación básica y flexible		
Salir de casa		
Permanecer en casa		
Perspectivas de empleo		
Perspectivas de buenos salarios		
Gusto por esta profesión		
Concordar con mis cualidades		
Porque es una ocupación con futuro		
Insistencia paterna		
Disponer de un título		
Otra		

Dentro de tu itinerario curricular cual es la opción para el próximo curso 2013-2014 que más se ajusta a sus intereses.

Bachillerato/Universidad/Mercado Laboral.
Bachillerato/Formación Profesional/Mercado Laboral.
Bachillerato/Formación Profesional/Universidad/Mercado Laboral.
Bachillerato/Mercado Laboral.
Formación Profesional/Universidad/Mercado Laboral.
Formación Profesional/Bachillerato/Mercado Laboral.
Formación Profesional/Bachillerato/Universidad/Mercado Laboral.
Formación Profesional/Mercado Laboral.

Si tu preferencia fuera introducirte en el mercado laboral. Conoces las técnicas y herramientas de inserción laboral como: la búsqueda activa de empleo, realización del currículum, superar pruebas de selección para un puesto de trabajo como: entrevistas, pruebas psicotécnicas, etc.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tu decisión profesional está basada en las ocupaciones que crees tener más salida profesional.			
Nada	Poco	Bastante	Mucho
Dentro del mercado laboral. ¿Conoces las ocupaciones con más futuro? Marca 4 puestos de trabajo que creas que tienen mayor salida profesional.			

DATOS SATISFACCION Y AUTOESTIMA

Marca con una X la opción que consideres se adapta más a las afirmaciones sugeridas:

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
La Orientación recibida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.				
Hasta ahora, todo lo que me gustaría recibir en materia de Orientación educativa y profesional ya lo tengo.				
No estoy contento con la Orientación Educativa y profesional recibida.				
Si pudiera recibir otra vez Orientación para tu trayectoria educativa, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora.				
No me gusta lo que recibo en materia de Orientación Académica y Profesional.				
Siento que soy una persona digna de aprecio al menos en igual medida que los demás				
Estoy convencido de que tengo cualidades buenas				
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente				
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a				
En general estoy satisfecho de mí mismo/a				
Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a				
En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a				
Me gustaría sentir más respeto por mí mismo				
Hay veces que realmente pienso que soy un inútil				
A veces creo que no soy buena persona				

DATOS DE APTITUD

	Total Desacuerdo	En Desacuerdo	Término Medio	De Acuerdo	Total Acuerdo
Debido a mi riqueza de vocabulario tengo una gran facilidad para expresarme, tanto oralmente como por escrito.					
Cuando leo tengo una gran facilidad para comprender el significado de las palabras y de todo tipo de textos tanto literarios como científicos.					
Realizo las operaciones y cálculos matemáticos sin dudar y con mucha rapidez.					
En general cuando tengo que realizar operaciones y cálculos numéricos tengo la seguridad de que voy a hacerlos bien.					
Tengo facilidad para resolver todo tipo de problemas lógicos.					
Me resulta fácil relacionar los conceptos y aplicar mis conocimientos a otros problemas distintos a los resueltos por el profesor en clase.					
Entre mis compañeros y profesores tengo fama de tener buena memoria para el estudio.					
Cuando estudio me resulta fácil aprender de memoria el significado de palabras, definiciones de conceptos, esquemas de las elecciones.					
Me resulta fácil concentrarme cuando estudio sin distraerme durante por lo menos una hora.					
Cuando el profesor explica en clase me resulta muy fácil mantener la atención, sin distraerme					

DATOS DE PREFERENCIAS PROFESIONALES

Señala tu grado de PREFERENCIA E INTERÉS globalmente considerando las siguientes categorías:

A	B	C	D	E
Rechazo	No me gusta	Me es indiferente o tengo dudas	Me gusta Bastante	Es de mis preferidos

AREAS VOCACIONALES: Estudios y profesiones.	Valor
<p>1. INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA: Interés por aprender, descubrir y demostrar nuevas teorías y técnicas dentro del campo de las ciencias. Tiene que ver con las tareas de laboratorio, la experimentación, la comprobación de hipótesis, la interpretación y comprobación de los fenómenos de la Naturaleza.</p> <p>Estudios universitarios: Matemáticas; Biología; Geología; Física; Química.</p> <p>Ciclos Formativos Familia Profesional de: Química.</p> <p>Profesiones como: Meteorólogo/a; Consultor/a de Investigación y Desarrollo (I+D); Astrónomo/a; Estadístico/a; Biólogo/a; Genetista; Auxiliar Técnico de Laboratorio.</p>	
<p>2. INVESTIGACIÓN TÉCNICA: Interés por profesiones relacionadas con estudios universitarios politécnicos desde la perspectiva del análisis y fundamentación teórica de las actividades tecnológicas.</p> <p>Estudios universitarios: Ingenierías Técnicas y Superiores en sus diferentes especialidades: Informática; Aeronáutica; Telecomunicaciones; Industrial; Caminos; Naval.</p> <p>Profesiones como: Arquitecto/a; Ingeniero/a en sus diferentes especialidades; Programador/a informático/a; Controlador/a Aéreo/a.</p>	
<p>3. TÉCNICA APLICADA: Interés por profesiones relacionadas con ámbito tecnológico e industrial. Creación y empleo de maquinaria, reparación o utilización de herramientas, trabajo manual, solución de problemas técnicos.</p> <p>Ciclos Formativos Familias Profesionales de: Informática; Electricidad y Electrónica; Fabricación Mecánica; Edificación y Obra Civil; Madera y Mueble; Mantenimiento de Vehículos; Mantenimiento y Servicios a la Producción; Vidrio y Cerámica.</p> <p>Profesiones como: Técnico Informático; Instalador Electricista; Técnico de reparaciones y mantenimiento electrónico; Carpintero/a; Fontanero/a; Mecánico/a (Avión, Barco, automoción); Constructor; Operario de la Construcción (Albañil, Soldador...) Delineante; Topógrafo/a; Transportista (Camionero, Taxista, Repartidor...); Piloto de Aviación Civil.</p>	
<p>4. SANIDAD: Interés por profesiones relacionadas con la prevención, diagnóstico, curación y conservación de la salud tanto física como mental de las personas o los animales.</p> <p>Estudios universitarios: Medicina en alguna de sus diferentes especialidades; Psicología Clínica; Enfermería; Fisioterapia; Veterinaria; Farmacia.</p> <p>Ciclos Formativos Familia Profesional de Sanidad.</p> <p>Profesiones como: Médico de familia; Pediatra; Cirujano; Dentista; Psiquiatra; Enfermero/a; Fisioterapeuta; Auxiliar de enfermería; Veterinario/a; Farmacéutico/a.</p>	

5. ECONOMÍA Y NEGOCIOS: Interés por las profesiones relacionadas con actividades económicas, la administración de empresas y la labor comercial, bursátil y financiera... manejar y ser capaz de llevar negocios. Estudios universitarios: Administración y Dirección de Empresas; Economía; Investigación y Técnicas de Mercado (Marketing) Gestión y Administración Pública. Profesiones como: Gerente; Director Comercial; Director de Contabilidad; Director de Marketing; Director de Banco; Auditor Financiero; Investigador de Mercados.	
6. ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS: Interés por profesiones relacionadas con el ámbito del sector servicios, caracterizadas por su componente administrativo, financiero y comercial de tipo práctico y aplicado. Se relaciona con la contabilidad, la administración, la gestión, los trámites burocráticos, etc. Ciclos Formativos Familias Profesionales de: Administración y Gestión; Comercio y Marketing. Profesiones como: Dependiente/a de comercio; Cajero/a; Contable, Interventor de Banca; gente inmobiliario; Administrativo/a; Secretario/a; Agente Comercial; Telefonista.	
7. DERECHO Y ASESORAMIENTO: Interés por las profesiones relacionadas con el funcionamiento de la sociedad, la legislación, la administración de justicia y la política. Tiene que ver con elaborar normas de convivencia y vigilar su cumplimiento, protegiendo a los ciudadanos de quienes no las obedecen. Estudios universitarios: Derecho; Ciencias Políticas y de la Administración; Relaciones laborales. Profesiones como: Abogado/a; Juez/a; Fiscal, Notario/a; Procurador/a; Asesor Fiscal; consultor/a Jurídico/a; Jefe/a de Personal; Político/a; Diplomático/a.	
8. PROTECCIÓN Y SEGURIDAD: Interés por las profesiones dedicadas a la defensa y seguridad de las personas, relacionadas con el ámbito de los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado y autonómicos, administraciones locales y empresas privadas. Tiene que ver con disciplina y mando... dirigir y ordenar a personas que tienen puestos inferiores, así como aceptar y obedecer órdenes de una autoridad superior. Profesiones como: Militar del Ejército profesional en sus diferentes escalas y categorías; policía Nacional, autonómica o local; Guardia Civil, Funcionario de Prisiones; Agente de Seguridad Privada; Técnico de Protección Civil; Bombero.	
9. HUMANÍSTICO-SOCIAL: Interés por las profesiones relacionadas con la producción cultural, investigación y creación literarias... estudiar y conocer el pasado y presente del pensamiento y cultura de la humanidad. Estudios universitarios: Geografía; Historia; Filosofía; Sociología; Antropología Social y Cultural; Humanidades; Biblioteconomía y Documentación. Profesiones como: Escritor/a; Historiador/a; Bibliotecario/a Documentalista; Sociólogo/a.	
10. COMUNICACIÓN: Interés por las profesiones relacionadas con la información a través de los medios de comunicación social: prensa, radio y televisión y la creación de productos multimedia. Estudios universitarios: Publicidad; Periodismo; Comunicación Audiovisual. Ciclos Formativos Familia Profesional de: Imagen y Sonido. Profesiones como: Redactor periodista; Locutor de radio; Presentador de TV.	
11. ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN: Interés por las profesiones relacionadas con la educación, desarrollo, orientación y ayuda a otras personas. Estudios universitarios: Pedagogía; Psicología educativa o Psicopedagogía; Magisterio; educación Social; Trabajo Social. Ciclos Formativos Familia Profesional de: Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Profesiones como: Orientador Escolar; Maestro de Primaria en las distintas especialidades o Profesor en Secundaria en las distintas áreas o materias; Técnico en Formación en la Empresa; Educador de Ocio y tiempo libre; Trabajador/a Social.	

12. ATENCIÓN PERSONAL: Interés por las profesiones relacionadas con servicios de atención y contacto con personas y grupos. Estudios universitarios: Turismo. Ciclos Formativos Familia Profesional de: Hostelería y Turismo. Profesiones como: Gerente de Hotel; Agente de Viajes; Recepcionista; Conserje; Relaciones públicas; Animador/a Turístico; Guía Turístico.	
13. IDIOMAS: Interés por las profesiones relacionadas con el estudio y uso de la lengua y de otros idiomas. Estudios universitarios: Traducción e Interpretación; Filología en sus distintas especialidades. Profesiones como: Traductor; Interpreter; Corresponsal periodista.	
14. CINE Y TEATRO: Interés por las profesiones relacionadas con interpretación, creación artística en cine, teatro, televisión. Estudios universitarios: Arte Dramático. Profesiones como: Guionista; Actor; Cámara; Montador; Fotografía; Realizador; Doblaje.	
15. MÚSICA: Interés por las profesiones relacionadas con composición, interpretación musical, vocal o corporal. Estudios universitarios: Historia y Ciencias de la Música. Estudios Profesionales: Grado elemental, medio y superior de Música o Danza en sus diferentes especialidades. Profesiones como: Compositor; Instrumentista; Bailarín/a; Coreógrafo/a; Cantante.	
16. ARTES PLÁSTICAS: Interés por las profesiones relacionadas con actividades artísticas, color y forma de objetos... utilizar mi capacidad para manifestar lo que pienso, siento o quiero a través de actividades como la pintura, escultura, etc. Estudios universitarios: Bellas Artes; Conservación y Restauración; Diseño. Ciclos Formativos de: Artes Plásticas y Diseño; Artes Gráficas. Profesiones como: Escenógrafo; Restaurador Artístico; Decorador/a; Dibujante; Escaparartista.	
17. ESTÉTICA: Interés por las profesiones relacionadas con la atención y cuidado de la imagen corporal de las personas. Ciclos Formativos Familias Profesionales de Imagen Personal y Textil. Profesiones como: Maquillador/a; Diseñador de modas; Modelo; Peluquero/a.	
18. ACTIVIDAD AGROPECUARIA: Interés por profesiones relacionadas con el sector primario: agrario-forestal, ganadería, pesca y minería. Estudios universitarios: Ingeniería Superior: Agrónomo; Montes; Minas. Ingeniería Técnica: ortofruticultura y Jardinería; Industrias Forestales. Ciencias del Mar; Ciencias Ambientales. Ciclos Formativos Familias Profesionales de: Agricultura y ganadería; Actividades marítimo Pesqueras e Industrias alimentarias. Profesiones como: Agricultor; Ganadero; Maderero; Pescador; Piscicultor; Viticultor.	
19. DEPORTE: Interés por profesiones relacionadas con la práctica y/o la enseñanza de actividades Gímnicas y deportivas en todos los periodos de edad. Estudios universitarios: Ciencias de la Actividad Física y Deporte; Magisterio en Educación Física. Ciclos Formativos Familia Profesional de: Actividades Físico-deportivas. Profesiones como: Deportista; Entrenador; Arbitro; Preparador físico; Profesor educación física; Monitor deportivo.	

DATOS DE MERCADO DE TRABAJO

De las 19 Áreas anteriormente citadas Mi **AREA VOCACIONAL DE INTERES PREFERENTE** es: **(Ejemplo: 9. Sanidad)**

En función del área elegida, contesta a estas afirmaciones, marcando con una cruz en la opción elegida

	Total Desacuerdo	En Desacuerdo	Término Medio	De Acuerdo	Total Acuerdo
ESPERO CONSEGUIR... PRESTIGIO Y RECONOCIMIENTO SOCIAL , que me permita ser una persona socialmente importante e influyente, con una buena posición social, valorada y apreciada por los demás.					
ESPERO CONSEGUIR... BENEFICIO ECONÓMICO , que me permita ganar mucho dinero por mi trabajo y vivir cómodamente sin preocupaciones económicas de ningún tipo.					
ESPERO CONSEGUIR... AYUDAR A LAS PERSONAS , que me permita trabajar en favor de otros y cooperar en la solución de sus problemas, tanto en el ámbito individual como social.					
ESPERO CONSEGUIR... DESARROLLAR MI CREATIVIDAD , que me permita hacer o imaginar nuevas formas de hacer las cosas, participar en actividades innovadoras para dar respuesta a los retos del futuro.					
ESPERO CONSEGUIR... SEGURIDAD Y ESTABILIDAD EN EL EMPLEO , que me permita.....tener la tranquilidad de que no me van a despedir ni a bajarme el sueldo.					

ESPERO CONSEGUIR... TENER LA CONVICCIÓN DE REALIZAR ALGO ÚTIL E IMPORTANTE , que me permita pensar que con mi trabajo estoy contribuyendo al bien común de la sociedad y a mejorar este mundo que nos ha tocado vivir					
ESPERO CONSEGUIR... DINAMISMO Y ACTIVIDAD VARIADA EN SU DESEMPEÑO , que me permita tener la oportunidad de hacer muchas cosas diferentes y no hacer trabajos monótonos y/o rutinarios.					
ESPERO CONSEGUIR... TRABAJAR EN CONTACTO DIRECTO CON PERSONAS , que me permita comunicarme y relacionarme con otras personas, trabajar en grupo en lugar de individualmente.					
ESPERO CONSEGUIR... SER EL RESPONSABLE DE OTROS Y DIRIGIR SU TRABAJO , que me permita tomar decisiones que afectan a lo que tienen que hacer otras personas y como lo tienen que hacer para lograr los objetivos de una empresa					
ESPERO CONSEGUIR... DESARROLLAR UNA ACTIVIDAD PROFESIONAL EXCITANTE , que me permita experimentar nuevas sensaciones y exponerme a retos y peligros, ya sean físicos, económicos, etc. Que me hagan disfrutar todo el tiempo de lo que hago sin aburrirme nunca.					
ESPERO CONSEGUIR... TENER UN HORARIO CÓMODO , que me permita.....disponer de bastante tiempo de ocio para dedicarme a mis intereses y aficiones de tiempo libre: música, lectura, viajes, amigos, familia, etc.					

GRACIAS POR TU COLABORACION

ANEXO 10

“Escala de Satisfacción con la vida”

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera				
Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en la vida ya lo tengo				
No estoy contento con mi vida				
Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora				
No me gusta todo lo que rodea a mi vida				

ANEXO 11

“Consentimiento de los Centros”



Granada a 30 de septiembre de 2012.

A/A del Sr/a Director/a del Centro:

Estimado Director/a:

Desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se están realizando un conjunto de estudios, encaminados al conocimiento de los hábitos saludables y conductas violentas y de Bullying en el alumnado de Secundaria; en estos momentos estamos centrados en conocer el estado de satisfacción, autoestima, y preferencias físico-deportivas de Granada.

El motivo por el que nos dirigimos a Vd. es para solicitar la colaboración de su Centro, y más concretamente de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, en el desarrollo de este programa de investigación.

Los datos que necesitamos analizar entre los alumnos/as, serán obtenidos a través de cuatro cuestionarios: uno de tipo sociodemográfico, un segundo que medirá la autoestima y satisfacción, otro de actividad física y el último que analizará los comportamientos y conductas violentas. Hemos de decir que todos los documentos son totalmente anónimos y los datos serán tratados únicamente por el equipo investigador, sin causar el menor riesgo para el alumno/a. No obstante ante cualquier duda o necesidad de aclarar más información quedamos a su entera disposición. La toma de datos no pasará de unos 15 minutos, por lo que agradeceríamos su cooperación en este proyecto.

Los trabajos serán coordinados por el profesor Dr. Félix Zurita Ortega (Universidad de Granada).

Los resultados obtenidos de este trabajo serán analizados durante el curso y la difusión de los mismos les será entregada en el momento de su discusión y posterior publicación.

Agradeciendo de antemano su colaboración, les saluda atentamente.

Fdo: Félix Zurita Ortega

Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 Granada
Tfno.: 958 24 39 54
Fax: 958 24 90 53
Correo Electrónico: dexpremu@ugr.es

Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal

ANEXO 12

“Consentimiento de los responsables legales de los menores de edad”

Muy Sr. mio:

Ante la petición de la Facultad de Ciencias de la Educación (Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal) de la Universidad de Granada, para realizar un estudio entre los alumnos/as de este centro educativo, encaminados al conocimiento de los hábitos saludables y conductas violentas y de Bullying en el alumnado de Secundaria; en estos momentos estamos centrados en conocer el estado de satisfacción, autoestima, y preferencias físico-deportivas de Granada; y sabiendo que los cuestionarios a realizar son de carácter absolutamente anónimo sin que plantee ninguno de ellos el menor riesgo para el estudiante.

Solicitamos de Vd. que si tiene alguna objeción para que su hijo participe en dicho estudio a realizar próximamente en las instalaciones donde desarrolla sus estudios, nos lo haga saber antes de dicha fecha, enviándonos relleno el apartado adjunto.

Sin otro particular, le saluda atentamente.

Granada, a 30 de septiembre de 2012.

El responsable de la investigación.



Félix Zurita Ortega

.....
..
D./D^a _____, padre/madre del
alumno/a _____

_____, comunica a esa dirección que **NO DESEO** que mi hijo/a participe en la toma de datos para el proyecto sobre “Centros especializados y normalizados de Secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada Capital”.

