



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

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: SALUD FÍSICA, SOCIAL Y PSICOLÓGICA

Tesis Doctoral Presentada por:

JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ

Tesis Doctoral Dirigida por:

**DRA. M^a del MAR CEPERO GONZÁLEZ
DRA. ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

Granada, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: José Luis Ubago Jiménez

ISBN: 978-84-1117-118-2

URI: <http://hdl.handle.net/10481/71654>

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

***EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD
FÍSICA Y DEPORTIVA SOBRE EL
DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES: SALUD FÍSICA, SOCIAL Y
PSICOLÓGICA***

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor
por D. JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ, dirigida por las
Doctoras Dña. M^a del MAR CEPERO GONZÁLEZ y
Dña. ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Granada, julio de 2021

Fdo. José Luis Ubago Jiménez

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: José Luis Ubago Jiménez
D.L.: en trámite
ISBN: en trámite

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE
GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

Dña. **M^a del Mar Cepero González** y Dña. **Asunción Martínez Martínez**, Doctoras por la Universidad de Granada.

En calidad de Directoras de la Tesis Doctoral que presenta D. José Luis Ubago Jiménez, bajo el título ***“EFECTOS DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: SALUD FÍSICA, SOCIAL Y PSICOLÓGICA”***.

HACEN CONSTAR:

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

En Granada, julio de 2021

Fdo. M^a del Mar Cepero González Fdo. Asunción Martínez Martínez

No se trata de tener las
oportunidades correctas
sino de aprovecharlas

Mark Hunter

AGRADECIMIENTOS

Mis palabras de agradecimiento tienen que iniciarse recordando mis comienzos como estudiante y a todos aquellos profesores y maestros de los colegios “Primo de Rivera” y “Sierra Elvira” que, desde su ejemplo, supieron inculcarme la pasión por aprender el porqué de las cosas. Tengo que hacer especial mención a los docentes del “Ave María – Casa Madre”. Allí, en el Albayzín me fueron forjando como profesor sin que yo aún diese cuenta de ello. Gracias a Antonio Casquet, Emilio, Isabel, Fidel, M^a del Carmen, Don Andrés, Marta... y en especial a Bolívar y Pozo quienes me inyectaron el gusanillo por la Educación Física haciendo el test de Cooper por la fuente del Avellano. A mis profesores de la universidad Julio, Maribel, Chari y Esther quienes siguieron cultivando en mí el gusto por la docencia.

A mis directoras de tesis, la Dra. M^a del Mar Cepero González y la Dra. Asunción Martínez Martínez. Habéis sido un ejemplo de profesionalidad desde el primer momento. Muchas gracias por vuestras enseñanzas y consejos. También es preciso agradecer a todo el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal, ya que desde el primer momento que entré me habéis tratado como a uno más. A todo el grupo HUM-238 y la asociación ADDIJES, Jimmy, Pedro, Chari, Emily, Gabri, Pili, Irwin, Silvia y Andrés, pues habéis pasado de ser compañeros de trabajo, congresos y despacho a mucho más que amigos. Una parte de la tesis es vuestra. Quiero hacer una mención especial a Félix, por todo lo que me ha enseñado, guiado y demostrado. Eres, para mí, un referente en lo que a amistad se refiere. ¡Gracias amigo!

Mi familia siempre ha estado al pie del cañón apoyándome en todas las decisiones que he tomado. A mi Padre, quien será siempre mi punto de referencia, modelo a seguir y ejemplo de vida. El que siempre me ha enseñado a pensar las cosas por mí mismo y a actuar conforme mis creencias y convicciones diciendo siempre la verdad. Ojalá algún día pueda parecerme a ti. Gracias por todo tu esfuerzo desinteresado para que nunca me haya faltado nada. A mi Madre, quien es para mí la confidente, quien me ha enseñado a

vivir haciendo siempre lo correcto, quien me hace ver lo maravillosa que es la vida de su mano. Para mí eres un ejemplo de superación y constancia, eres el reflejo de que las cosas más importantes en la vida se consiguen con coraje y esfuerzo. Gracias por todos tus desvelos cuando estaba trabajando o estudiando hasta la madrugada. A ambos, gracias por forjarme y convertirme en el hombre que soy. A mi hermana, quien a pesar de nuestras diferencias siempre ha estado cuando la he necesitado y me ha ayudado en todo momento. Gracias por hacerme ver que otra educación es posible. A mis tíos Antonio, Morena, Toñi y Rubi, quienes desde que era un crío me han cuidado y dado todo cuanto tenían y me han hecho ver lo importante que es la familia unida. Gracias por estar siempre ahí. Gracias también a los que ya no están entre nosotros, pero estoy seguro de que estará en primera fila viéndome.

A mis DELTA FORCE, mis compadres David y Juanmi. Ellos son más que amigos, ellos son la familia que uno escoge, los que más han sufrido conmigo todo este proceso y han estado siempre dándome sus ánimos y apoyo al otro lado del teléfono, con charlas de cafés interminables y yendo siempre de frente. Este trabajo también tiene una parte que es vuestra.

Gracias a mi familia cofrade, Mancilla, Pedro, Franjo, Carlos, Pelos, Miguel Ángel y toda la gente de la Granada, ellos han sufrido y comprendido mis ausencias en más de una ocasión. Gracias de todo corazón. A mis amigos de toda la vida, Pollo, Emilio, Tony, Melenas, Nacho, Urru, Juanlu, Adri, Olga y Nayra, quienes me han acompañado desde el instituto hasta hoy en día.

Por último, la persona más importante que me ha seguido en todo este proceso. Mi compañera de vida, Inma. Llegaste en el momento oportuno para cogerme de la mano y formar el mejor equipo que pueda existir. Gracias por ayudarme siempre, anteponiendo mis cosas y quitándote tiempo. Gracias por tu paciencia, constante apoyo, tus consejos, tu cariño, las conversaciones eternas y nuestro amor. Gracias porque gran parte de mis logros son gracias a ti. Eres la razón por la que cada día quiero ser mejor.

ÍNDICE

RESUMEN	
I. INTRODUCCIÓN	35
II. MARCO TEÓRICO	45
II.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	46
II.2. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	46
II.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	48
II.4. CLASIFICACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	55
II.4.1. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	55
II.4.2. INTELIGENCIA LÓGICO – MATEMÁTICA	58
II.4.3. INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL	60
II.4.4. INTELIGENCIA MUSICAL	64
II.4.5. INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA	68
II.4.6. INTELIGENCIA NATURALISTA	71
II.4.7. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	73
II.4.8. INTELIGENCIA INTERPERSONAL	75
II.5. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ACTIVIDAD FÍSICA	77
II.5.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN	77
II.6. CONCEPTUALIZANDO LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA SALUD	80
II.6.1. APROXIMACIÓN HACIA EL TÉRMINO ACTIVIDAD FÍSICA	83
II.6.1.1. Componentes y tipos de actividad físico-deportiva	85
II.6.1.2. Actividad física y salud	87
II.6.1.3. Capacidad de resistencia	91
II.6.1.4. Fuerza muscular	93
II.6.1.5. Flexibilidad	95
II.6.2. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN	96
II.6.3. SEDENTARISMO	99
II.6.3.1. Estado actual de la cuestión de los hábitos sedentarios en jóvenes estudiantes	103
II.6.4. NUTRICIÓN Y SALUD	105
II.6.4.1. Dieta mediterránea y salud	109
II.6.4.2. Estado actual de la cuestión sobre la dieta mediterránea en jóvenes estudiantes	111
II.7. FACTORES PSICOSOCIALES	114
II.7.1. AUTOCONCEPTO	115
II.7.1.1. Evolución histórica del autoconcepto	115
II.7.2. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO DE AUTOCONCEPTO	118
II.7.3. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO	120
II.7.3.1. Autoconcepto físico	120
II.7.3.2. Autoconcepto familiar	121
II.7.3.3. Autoconcepto emocional	122
II.7.3.4. Autoconcepto social	123
II.7.3.5. Autoconcepto académico	124
II.7.3.6. Estado actual de la cuestión sobre el autoconcepto en jóvenes estudiantes	125
II.8. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	128
II.8.1. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	128
II.8.2. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	131
II.8.2.1. Modelos de habilidades	132
II.8.2.1.1. Modelo de Salovey y Mayer (1990)	132
II.8.2.1.2. Modelo Mayer y Salovey (1997)	134
II.8.2.2. Modelos mixtos	136
II.8.2.2.1. Modelo de Goleman	137
II.8.2.2.2. Modelo de Bar-On	138
II.8.2.2.3. Modelo de Petrides y Furnham	140
II.8.2.2.4. Modelo de Bisquerra	141
II.8.2.3. Estado actual de la cuestión de la inteligencia emocional en el deporte	142

II.9. LA VIOLENCIA ESCOLAR	144
II.9.1. AGRESIÓN - AGRESIVIDAD	145
II.9.2. FORMAS DE CLASIFICAR LA AGRESIÓN	146
II.9.3. TEORÍAS Y MODELOS DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS	148
II.9.3.1. Modelos Instintivos	148
II.9.3.2. Modelos de impulsos	149
II.9.3.3. Modelos Cognitivos	150
II.9.3.4. Modelos de dinámica familiar y agresión	152
II.9.3.5. Modelos Neurobiológicos	152
II.9.3.5.1. Modelos Genéticos Neuroquímicos	152
II.9.3.5.2. Modelo Endocrinológico	153
II.9.3.5.3. Modelo Neurobiológico	153
II.9.4. EL ACOSO ESCOLAR: BULLYING	154
II.9.4.1. Roles asumidos por los implicados de manera directa o indirecta	157
II.9.4.2. Factores favorecedores de la conducta agresiva	158
II.9.4.3. Manifestación de la violencia en los adolescentes y adultos jóvenes	160
II.9.4.4. Lugares donde se lleva a cabo el acoso en los centros escolares y signos de alerta de los afectados de bullying	161
II.9.4.5. Estado actual de la cuestión sobre el bullying y acoso escolar en jóvenes estudiantes	162
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	167
III. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	167
III. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	168
IV. MATERIAL Y MÉTODO	173
IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	174
IV.2. MUESTRA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	175
IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	176
IV.2.1.1. Contexto Geográfico y Social	176
IV.2.2. LA MUESTRA	182
IV.2.2.1. Descripción del Universo	182
IV.2.2.2. Selección de los participantes: Descripción de la muestra	183
IV.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	185
IV.3.1. VARIABLES	186
IV.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	188
IV.3.2.1. Cuestionario AD-HOC	188
IV.3.2.2. Cuestionario de Autoconcepto (AF-5)	188
IV.3.2.3. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)	189
IV.3.2.4. Multiple Intelligence Survey (MIS)	190
IV.3.2.5. Escala de Conducta Violenta	190
IV.3.2.6. Test de Adherencia a la Dieta Mediterránea (KIDMED)	191
IV.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	192
IV.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS	193
V. RESULTADOS	199
V.1. DESCRIPTIVOS	200
V.1.1. VARIABLES GENERALES	200
V.2. RELACIONALES	208
V.2.1. VARIABLES GENERALES	208
V.2.2. VARIABLES GENERALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES	210
V.2.3. VARIABLES GENERALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS	222
V.2.4. VARIABLES GENERALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES SALUDABLES	227
V.2.5. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES	228
V.2.6. VARIABLES PSICOSOCIALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS	235
V.2.7. VARIABLES PSICOSOCIALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE SALUD	247
V.2.8. RELACIÓN ENTRE VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS	252
V.2.9. VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES	253

DE SALUD	
V.3. MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES	256
VI. DISCUSIÓN	261
VII. CONCLUSIONES	277
VII. CONCLUSIONS	283
VIII. LIMITACIONES	289
IX. PERSPECTIVAS FUTURAS	293
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	297
XI. ANEXOS	381

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla II.1. Evolución de la producción científica de Inteligencias Múltiples según rango de búsqueda	78
Tabla II.2. Factores determinantes de la salud. Adaptado de González-Valero (2018)	82
Tabla II.3. Clasificación de los deportes según autores. Adaptado de González-Valero (2018)	87
Tabla II.4. Estado de la producción científica sobre la actividad física en relación con la salud en estudiantes según cinco últimos años	97
Tabla II.5. Comportamientos sedentarios en las actividades cotidianas que requieren un gasto de energía ≤ 1.5 METs	100
Tabla II.6. Evolución de la producción científica sobre sedentarismo	101
Tabla II.7. Estado de la producción científica del sedentarismo en estudiantes	104
Tabla II.8. Alimentos y frecuencia de consumo en la DM. Extraído de Urquiaga et al. (2017)	110
Tabla II.9. Evolución de la producción científica de la dieta mediterránea	111
Tabla II.10. Evolución de la producción científica de la dieta mediterránea en estudiantes	113
Tabla II.11. Relación de aportaciones al autoconcepto. Adaptado de Goñi y Fernández (2008)	118
Tabla II.12. Definiciones del autoconcepto según autores. Modificado de Álvaro (2015)	119
Tabla II.13. Evolución de la producción científica del autoconcepto en estudiantes	127
Tabla II.14. Categorías de la Inteligencia Emocional. Extraído de Martínez (2016)	130
Tabla II.15. Estado de la producción científica sobre inteligencia emocional según cinco últimos años	131
Tabla II.16. Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997). Extraído de Soriano et al. (2019)	136
Tabla II.17. Habilidades básicas del modelo de IE de Goleman (2000)	138
Tabla II.18. Factores del modelo de Inteligencia Emocional rasgo. Extraído de Petrides, Furnham y Mavroveli (2008)	141
Tabla II.19. Evolución de la producción científica de la cuestión de la Inteligencia Emocional y el deporte en estudiantes	143
Tabla II.20. Definiciones según motivación de la agresión	146
Tabla II.21. Clasificación de la agresión. Extraído de Carrasco y González (2006)	147
Tabla II.22. Fases del procesamiento en el niño agresivo. Extraído de Pakaslahti (2000)	151
Tabla II.23. Modelos de agresividad familiar	152
Tabla II.24. Estudios sobre el bullying en Andalucía	155
Tabla II.25. Estudios sobre el bullying en España	156
Tabla II.26. Lugares frecuentes donde se produce el acoso	161
Tabla II.27. Evolución de la producción científica de la cuestión sobre el bullying en estudiantes	163
Tabla IV.1. Fases y temporalización de la investigación	175
Tabla IV.2. Datos de la distribución muestral de los estudiantes universitarios	184
Tabla IV.3. Datos de la distribución muestral de los estudiantes por provincia	185
Tabla V.1. Descriptivos de las variables generales	200
Tabla V.2. Análisis de los ítems del cuestionario de Autoconcepto	203
Tabla V.3. Análisis de los ítems del cuestionario de Inteligencia Emocional	204
Tabla V.4. Análisis de los ítems del cuestionario de las Inteligencias Múltiples	205
Tabla V.4. Análisis de los ítems del cuestionario de las conductas violentas	206
Tabla V.5. Comparativa del sexo según lugar de residencia	208
Tabla V.6. Comparativa del sexo según la nota media del expediente	209
Tabla V.7. Comparativa entre la edad y la residencia	209
Tabla V.8. Comparativa entre la edad y la residencia	210
Tabla V.9. Comparativa entre la nota media de expediente y la residencia	210
Tabla V.10. Dimensiones del autoconcepto según el sexo de los participantes	211
Tabla V.11. Inteligencia Emocional según el sexo de los participantes	212
Tabla V.12. Inteligencias Múltiples según el sexo de los participantes	213
Tabla V.13. Conductas violentas según el sexo de los participantes	214
Tabla V.14. Dimensiones del autoconcepto según el lugar de residencia	215
Tabla V.15. Dimensiones de la Inteligencia Emocional según el lugar de residencia	216
Tabla V.16. Inteligencias Múltiples según lugar de residencia	217
Tabla V.17. Conductas violentas según lugar de residencia	218
Tabla V.18. Dimensiones del autoconcepto según nota media de expediente	219
Tabla V.19. Dimensiones de la Inteligencia Emocional según nota media de expediente	220
Tabla V.20. Dimensiones de la Inteligencias Múltiples según nota media de expediente	221

Tabla V.21. Conductas violentas según nota media de expediente	221
Tabla V.22. Comparativa entre sexo y práctica de actividad física	222
Tabla V.23. Comparativa entre sexo y modalidad de actividad física	223
Tabla V.24. Comparativa entre lugar de residencia y práctica de actividad física	224
Tabla V.25. Comparativa entre lugar de residencia y modalidad de actividad física	225
Tabla V.26. Comparativa entre nota media de expediente y práctica de actividad física	226
Tabla V.27. Comparativa entre nota media de expediente y la modalidad de actividad física	226
Tabla V.28. Comparativa entre el sexo y la dieta Mediterránea	227
Tabla V.29. Comparativa entre el lugar de residencia y la dieta Mediterránea	228
Tabla V.30. Comparativa entre la nota media de expediente y la dieta Mediterránea	228
Tabla V.31. Correlación entre el Autoconcepto y la Inteligencia Emocional	229
Tabla V.32. Correlación entre el Autoconcepto y las Inteligencias Múltiples	230
Tabla V.33. Correlación entre el Autoconcepto y las conductas violentas	232
Tabla V.34. Correlación entre la inteligencia emocional y las Inteligencias Múltiples	233
Tabla V.35. Correlación entre la inteligencia emocional y las conductas violentas	234
Tabla V.36. Correlación entre las Inteligencias Múltiples y las conductas violentas	234
Tabla V.37. Autoconcepto según práctica de actividad física	235
Tabla V.38. Autoconcepto según modalidad de actividad física	237
Tabla V.39. Inteligencia emocional según práctica de actividad física	238
Tabla V.40. Inteligencia emocional según modalidad de actividad física	240
Tabla V.41. Inteligencias Múltiples según práctica de actividad física	241
Tabla V.42. Inteligencias Múltiples según modalidad de actividad física	243
Tabla V.43. Conductas violentas según práctica de actividad física	244
Tabla V.44. Conductas violentas según modalidad de actividad física	246
Tabla V.45. Autoconcepto según dieta mediterránea	248
Tabla V.46. Inteligencia emocional según dieta mediterránea	249
Tabla V.47. Inteligencias Múltiples según dieta mediterránea	250
Tabla V.48. Conductas violentas según dieta mediterránea	251
Tabla V.49. Práctica de actividad física en función de la modalidad	252
Tabla V.50. Práctica de actividad física en función de la dieta mediterránea	253
Tabla V.51. Modalidad de actividad física en función de la dieta mediterránea	255
Tabla V.52. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión	257

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1. Estructura de la tesis doctoral	42
Figura II.1. Corrientes centradas en el funcionamiento cognitivo. Adaptado de Prieto y Ferrándiz (2001)	48
Figura II.2. Principales características de la inteligencia Lingüística	57
Figura II.3. Habilidades asociadas a la Inteligencia Lingüística	57
Figura II.4. Principales características de la inteligencia Lógico-Matemática	60
Figura II.5. Principales características de la inteligencia Visual-Espacial	64
Figura II.6. Principales características de la inteligencia Musical	68
Figura II.7. Principales características de la inteligencia Cinético-Corporal	71
Figura II.8. Principales características de la inteligencia Naturalista	73
Figura II.9. Principales características de la inteligencia Intrapersonal	75
Figura II.10. Principales características de la inteligencia Interpersonal	77
Figura II.11. Recomendaciones de la OMS sobre la práctica de actividad física para la población de 17-64 años	89
Figura II.12. Prevalencia de obesidad en mujeres adultas. Fuente: OMS (2014)	106
Figura II.13. Prevalencia de obesidad en hombres adultos. Fuente: OMS (2014)	106
Figura II.14. Plato para comer saludable. Fuente: Mu et al. (2020)	109
Figura II.15. Modelo de autoconcepto físico de Fox y Corbin (1989)	120
Figura II.16. Modelo del autoconcepto social. Adaptado de Byrne y Shavelson (1986)	123
Figura II.17. Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990)	132

Figura II.18. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)	135
Figura II.19. Evolución del modelo socio-emocional. Extraído de Soriano et al. (2019)	139
Figura II.20. Modelo de Bisquerra. Adaptado de Soriano et al. (2019)	142
Figura IV.1. Comunidad Autónoma de Andalucía (Fuente: Pixabay)	177
Figura IV.2. Densidad de la población en Andalucía (Fuente: Instituto Nacional de Estadística)	177
Figura IV.3. Provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Fuente: Pixabay)	178
Figura IV.4. Foto aérea de la capital Almería (Fuente: Pixabay)	178
Figura IV.5. Foto aérea de la capital Cádiz (Fuente: Pixabay)	179
Figura IV.6. Capital de la provincia de Córdoba (Fuente: Pixabay)	179
Figura IV.7. Capital de la provincia de Granada (Fuente: Pixabay)	180
Figura IV.8. Capital de la provincia de Huelva (Fuente: Pixabay)	180
Figura IV.9. Vista aérea de Jaén (Fuente: Pixabay)	181
Figura IV.10. Vista aérea de Málaga (Fuente: Pixabay)	181
Figura IV.11. Capital de la provincia de Sevilla (Fuente: Pixabay)	182
Figura IV.12. Fórmula para el cálculo del error muestral	184
Figura IV.13. Modelo teórico de inteligencias múltiples, autoconcepto, inteligencia emocional y conductas violentas	195
Figura V.1. Distribución de la muestra según sexo	201
Figura V.2. Distribución de la muestra según lugar de residencia	201
Figura V.3. Distribución de la muestra según nota medie de expediente	202
Figura V.4. Porcentaje de estudiantes que practican actividad física	202
Figura V.5. Modalidades de práctica de actividad física	203
Figura V.6. Descriptivos del autoconcepto y sus variables	204
Figura V.7. Descriptivos de la Inteligencia Emocional y sus dimensiones	205
Figura V.8. Descriptivos de las Inteligencia Múltiples	206
Figura V.9. Descriptivos de las conductas violentas y sus dimensiones	207
Figura V.10. Análisis de la adherencia a la dieta Mediterránea	207
Figura V.11. Sexo según nota media de expediente	209
Figura V.12. Distribución del autoconcepto según sexo	211
Figura V.13. Distribución de la Inteligencia Emocional según sexo	212
Figura V.14. Distribución de las Inteligencias Múltiples según sexo	213
Figura V.15. Conductas violentas según sexo	214
Figura V.16. Dimensiones del autoconcepto según lugar de residencia	215
Figura V.17. Dimensiones de la Inteligencia Emocional según lugar de residencia	216
Figura V.18. Distribución de las Inteligencias Múltiples según lugar de residencia	218
Figura V.19. Autoconcepto según nota media de expediente	219
Figura V.20. Dimensiones de la Inteligencia Emocional según nota media de expediente	220
Figura V.21. Sexo según práctica de actividad física	222
Figura V.22. Sexo según modalidad de actividad física practicada	223
Figura V.23. Lugar de residencia según práctica de actividad física	224
Figura V.24. Lugar de residencia según modalidad de actividad física practicada	225
Figura V.25. Adherencia a la Dieta Mediterránea según sexo	227
Figura V.26. Autoconcepto según práctica de actividad física	236
Figura V.27. Autoconcepto según modalidad de actividad física	238
Figura V.28. Inteligencia emocional según práctica de actividad física	239
Figura V.29. Inteligencia emocional según modalidad de actividad física	241
Figura V.30. Inteligencias múltiples según práctica de actividad física	242
Figura V.31. Inteligencias múltiples según modalidad de actividad física	244
Figura V.32. Conductas violentas según práctica de actividad física	245
Figura V.33. Conductas violentas según modalidad de actividad física	247
Figura V.34. Autoconcepto según adherencia a la dieta Mediterránea	248
Figura V.35. Inteligencia emocional según adherencia a la dieta Mediterránea	249
Figura V.36. Inteligencias múltiples según adherencia a la dieta Mediterránea	251
Figura V.37. Modalidad de actividad física practicada	252
Figura V.38. Práctica de actividad según adherencia a la dieta Mediterránea	254
Figura V.39. Modalidad de actividad física practicada según adherencia a la dieta Mediterránea	255
Figura V.40. Modelo de ecuaciones estructurales	258

RESUMEN

La etapa universitaria supone un proceso de constante cambio tanto psíquico, personal, físico y social para todo estudiante. Es por ello que es preciso abordar todos los campos para dar respuesta a las necesidades que presenta la población universitaria. Así en plano psíquico, muchos psicólogos e investigadores se basan en estudios que ponen en la palestra la acuciante necesidad de adoptar y confeccionar un nuevo concepto de inteligencia acercándose a la influencia del aprendizaje personal y a lo puramente emocional.

El corpus principal de la teoría de las inteligencias múltiples se nutre de las investigaciones que estudian la mente y el cerebro, o lo que es lo mismo, la neurociencia. La creencia en la existencia de una mente múltiple, funcional y adaptable al entorno impulsa al modelo de inteligencias múltiples hacia la propuesta de una compuesta por diferentes manifestaciones de inteligencia. Así, distingue hasta ocho tipos de inteligencia: 1) Inteligencia Lingüística; 2) Inteligencia Lógico-Matemática; 3) Inteligencia Viso-Espacial; 4) Inteligencia Corporal-Cinestésica; 5) Inteligencia Musical; 6) Inteligencia Interpersonal; 7) Inteligencia Intrapersonal; y 8) Inteligencia Naturalista.

Atendiendo al plano personal y social se encuentran los factores psicosociales. El autoconcepto es entendido como un conjunto de creencias que posee cada individuo de sí mismo, así como las propias percepciones de lo que piensan los. Engloba las dimensiones de lo físico, social, académico, emocional y familiar. Sin duda, el constructo más investigado ha sido el autoconcepto físico que engloba la condición física, habilidad física, fuerza y el atractivo físico. Asimismo, sin lugar a dudas, es el factor psicosocial que más influye en las etapas adolescente, joven y adultez temprana. Asimismo, el autoconcepto influye en la propia conducta. Estas percepciones que llegan desde el exterior forman el pilar donde se desarrolla el autoconcepto. Por otro lado, término inteligencia emocional tiene una particular trascendencia y múltiples beneficios

en la persona, y definiéndose como la capacidad de comprensión y gestión de los sentimientos tanto los propios como ajenos. En este sentido, los constructos anteriormente mencionados guardan una estrecha relación con las conductas violentas y agresividad entre los jóvenes. La materialización de estas conductas disruptivas se lleva a cabo con componentes físicos (de forma directa o indirecta), verbales, exclusión social, amenazas o por medio del acoso sexual.

Haciendo una aproximación al apartado físico y saludable, la actividad física se erige como un bastión de primera necesidad en cuanto a la transmisión de valores sociales, como la investigación e innovación, el ocio o la interiorización por los usuarios que buscan una mejora de la propia salud. Asimismo, y debido a los cambios en la dieta habitual de los jóvenes es preciso observar cómo la dieta mediterránea influye y correlaciona con las variables anteriormente descritas.

Todo ello sustenta la necesidad de conocer las características psicosociales, conductuales, físico-deportivas y saludables de la etapa universitaria. Esta tesis tiene como objetivos la descripción de las variables inteligencias múltiples, autoconcepto, inteligencia emocional, actividad física, dieta mediterránea y conductas violentas del alumnado universitario. También se pretende establecer posibles relaciones entre las variables anteriormente descritas, así como desarrollar un modelo teórico, a partir de ecuaciones estructurales, que demuestre las asociaciones entre los citados constructos.

La presente tesis doctoral tiene un planteamiento y diseño no experimental, cuantitativo, descriptivo-exploratorio, de corte transversal y ex post facto con una única medición en un grupo ya que su propósito es la descripción de las variables para analizar su incidencia en un momento determinado. Para esta investigación se obtuvo una muestra de 932 estudiantes universitarios con edades comprendidas entre los 18 y 25 años ($M=20,55$ $DT=3,673$). La muestra se distribuyó por un 68,3% ($n=637$) de mujeres y un 31,7% ($n=295$) hombres. Los estudiantes que participaron en el estudio pertenecían a las universidades públicas de las ocho provincias andaluzas. La muestra es

representativa asumiendo un margen de error del 1,7% con un intervalo de confianza del 95%. Para la recogida de la información se emplearon varias escalas previamente validadas que presentaban unos altos índices de fiabilidad. Concretamente se utilizaron el Multiple Intelligence Survey (MIS) (McClellan y Conti, 2008), el cuestionario de Autoconcepto Forma-5 (AF-5) (García y Musitu, 1999), el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Salovey et al., 1995), la escala de Conductas Violentas (Little et al., 2003), el test de adherencia a la dieta mediterránea (KIDMED) (Serra-Majem et al., 2004) y una hoja de registro Ad Hoc de tipo sociodemográfico y académico.

Para analizar los datos se emplearon los paquetes estadísticos IBM SPSS 25.0 e IBM AMOS 23.0. Para el análisis de los descriptivos básicos se emplean frecuencias y medias. Con el propósito de analizar las relaciones entre variables se emplean correlaciones bivariadas de Pearson, mientras que para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre variables se utilizan comparación de medias de muestras independientes -empleando T de Student y ANOVA de un Factor-. Por último, señalar que el contraste del modelo teórico se realizó a través de análisis mediante ecuaciones estructurales.

Como principales resultados, se comprobó como las inteligencias múltiples que más puntuaron en los estudiantes universitarios fueron la intrapersonal, naturalista, visual-espacial y corporal-cinestésica. Las menos valoradas fueron la lingüística, lógico-matemática, interpersonal y musical. El autoconcepto concretó mayores puntuaciones en las dimensiones social, familiar y física para los varones, encontrándose las dimensiones académica y emocional más desarrolladas en las mujeres.

La inteligencia emocional ha reportado como los hombres puntuaron más alto en las dimensiones claridad de sentimientos, reparación emocional e inteligencia emocional general siendo las participantes femeninas las que obtuvieron niveles superiores en la atención emocional. Dentro de las conductas violentas, los resultados determinaron como los varones niveles superiores en todas las dimensiones y manifestaciones de la

agresividad, destacando las puntuaciones más elevadas en la agresividad manifiesta pura y la agresividad relacional.

Dos tercios de los estudiantes afirman realizar actividad física de forma regular. En cuanto a la modalidad de deporte practicado destaca el individual sin contacto seguido de los deportes colectivos con contacto mientras que la modalidad con menor número de participantes es el colectivo sin contacto. Los valores obtenidos para la adherencia a la dieta mediterránea muestran como en torno a los ocho de cada diez estudiantes universitarios necesitan mejorar la calidad o presentan una baja calidad de la dieta. Tan solo dos de cada diez participantes siguen una dieta mediterránea óptima.

En la relación entre la práctica de actividad física en relación con las inteligencias múltiples se comprobó como aquellos estudiantes universitarios que afirmaban realizar actividad física con asiduidad reportaban niveles superiores en todas las inteligencias destacando de forma significativa las inteligencias cinético-corporal e interpersonal. De igual forma ocurre con la modalidad deportiva practicada en las que los deportes colectivos con contacto desarrollan en mayor medida las inteligencias lógico-matemática, musical, intrapersonal e interpersonal. Por otro lado, los deportes colectivos sin contacto fomentan las inteligencias lingüística y naturalista. Los deportes individuales con contacto son los favorecen en mayor puntuación la inteligencia cinético-corporal mientras que los deportes individuales sin contacto hacen lo propio con la inteligencia visual-espacial.

Las inteligencias múltiples presentaron unos valores superiores en todos aquellos estudiantes que seguían una adherencia a la dieta mediterránea óptima. Destacan las mayores puntuaciones en las inteligencias musical, cinético-corporal, interpersonal y naturalista. El modelo determinó una relación positiva entre las inteligencias múltiples, el autoconcepto y la inteligencia emocional general, siendo la relación con el autoconcepto la más influyente. Asimismo, la inteligencia emocional general se relaciona de forma positiva con el autoconcepto.

Por último, los tres constructos estuvieron inversamente asociados con la agresividad de tipo manifiesta y relacional. Cabe destacar las relaciones inversas entre las inteligencias múltiples y autoconcepto con la agresividad manifiesta. Para finalizar, es preciso señalar como el desarrollo de las inteligencias múltiples, el autoconcepto y la inteligencia emocional ayudan a reducir las conductas agresivas.

PALABRAS CLAVE

Universidad; Inteligencias Múltiples; Inteligencia Emocional; Autoconcepto; Actividad física; Dieta Mediterránea; Conductas violentas

ABSTRACT

The university stage is an ongoing process of psychological, personal, physical and social change for all students. As a result, it is necessary to address all areas in order to meet the needs of the university population.

At psychological level, many psychologists and researchers base their work on studies that highlight the urgent need to adopt and develop a new concept of intelligence, taking into account the influence of both personal learning and the purely emotional.

The main corpus of the theory of multiple intelligences draws on research that studies the mind and the brain, i.e., neuroscience. The belief in the existence of a multiple, functional and adaptive mind drives the multiple intelligences model towards the proposal of one composed of different manifestations of intelligence. Thus, it distinguishes up to eight types of intelligence: 1) Linguistic Intelligence; 2) Logical-Mathematical Intelligence; 3) Visual-Spatial Intelligence; 4) Bodily-Kinesthetic Intelligence; 5) Musical Intelligence; 6) Interpersonal Intelligence; 7) Intrapersonal Intelligence; and 8) Naturalistic Intelligence.

At the personal and social level are the psychosocial factors. Self-concept is understood as a set of beliefs that each individual holds about themselves, as well as their own perceptions of what others think. It encompasses physical, social, academic, emotional and family dimensions. Undoubtedly, the most researched construct has been physical self-concept, which includes physical condition, physical ability, strength and physical attractiveness. It is also undoubtedly the most influential psychosocial factor in adolescence, young adulthood and early adulthood. Self-concept also influences one's own behaviour. These perceptions coming from the outside form the pillar on which the self-concept is developed. On the other hand, the term emotional intelligence has a particular significance and multiple benefits for individuals; it is defined as the ability to

understand and manage one's own feelings as well as those of others. In this regard, the aforementioned constructs are closely related to violent and aggressive behaviour among young people. The materialization of these disruptive behaviours is carried out with physical components (directly or indirectly), verbal, social exclusion, threats or through sexual abuse.

Taking a physical and healthy approach, physical activity is an essential element in terms of the transmission of social values, such as research and innovation, leisure or internalization by users seeking to improve their own health. Likewise, and in view of the changes in the regular diet of young people, it is necessary to observe how the Mediterranean diet influences and correlates with the variables described above.

All this supports the need to know the psychosocial, behavioural, physical-sports and health characteristics of the university stage. The objectives of this thesis are to describe the following factors: multiple intelligences, self-concept, emotional intelligence, physical activity, Mediterranean diet and violent behaviours of university students. It also aims to establish possible relationships between the variables described above, as well as to develop a theoretical model, based on structural equations, that demonstrates the associations between the above-mentioned constructs.

This doctoral thesis has a non-experimental, quantitative, descriptive-exploratory, cross-sectional and ex post facto approach and design with a single measurement in a group, since its purpose is to describe the variables in order to analyse their incidence in a particular period of time. A sample of 932 university students aged between 18 and 25 ($M= 20.55$ $SD= 3.673$) was obtained in this study. The sample was made up of 68.3% ($n= 637$) females and 31.7% ($n= 295$) males. The students who participated in the study belonged to the public universities of the eight Andalusian Spanish cities. The sample is representative if we assume a margin of error of 1.7% with a confidence interval of 95%.

Several previously validated scales with high levels of reliability were used to collect the information. Specifically, we used the Multiple Intelligence Survey (MIS) (McClellan & Conti, 2008), the Forma-5 Self-Concept Questionnaire (AF-5) (García & Musitu, 1999), the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Salovey et al., 1995), the Violent Behaviour Scale (Little et al., 2003), the Mediterranean diet adherence test (KIDMED) (Serra-Majem et al., 2004) and a sociodemographic and academic Ad Hoc record sheet.

The statistical packages IBM SPSS® 25.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA) and IBM AMOS® 23.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA) were used to analyse the data. Frequencies and means are used for the analysis of basic descriptive data. Pearson's bivariate correlations were used to analyse the relationships between variables, while to determine the existence of statistically significant differences between variables, a comparison of independent sample means was used - using the Student t-test and one-factor ANOVA. Finally, the theoretical model was tested by means of structural equation analysis.

The main results showed that the multiple intelligences with the highest scores in university students were intrapersonal, naturalistic, visual-spatial and bodily-kinesthetic. The lowest scores were for linguistic, logical-mathematical, interpersonal and musical intelligences. Self-concept scores were higher in the social, family and physical dimensions for males, while the academic and emotional dimensions were more developed in females.

Emotional intelligence reported that men scored higher in the dimensions of clarity of feelings, emotional repair and general emotional intelligence, where female participants obtained higher levels of emotional attention. Within violent behaviour, the results found that males had higher levels in all dimensions and manifestations of aggression, with higher scores in pure overt aggression and relational aggression.

Two thirds of the students reported regular physical activity. In terms of the type of sport practised, individual non-contact sport stands out, followed by group sports with contact, while the type with the lowest number of participants is group non-contact sport. The values obtained for adherence to the Mediterranean diet show that around eight out of ten university students need to improve the quality or have a low-quality diet. Only two out of ten participants follow an optimal Mediterranean diet.

In the relationship between the practice of physical activity in relation to multiple intelligences, it was found that those university students who claimed to regularly engage in physical activity reported higher levels in all intelligences, with bodily-kinesthetic and interpersonal intelligences standing out significantly. The same happens with the type of sport practised where collective sports with contact develop the logical-mathematical, musical, intrapersonal and interpersonal intelligences as well. On the other hand, collective sports without contact foster linguistic and naturalistic intelligences. Individual sports with contact are the ones that promote kinaesthetic-bodily intelligence the most while individual sports without contact are the ones that favour visual-spatial intelligence.

Multiple intelligences presented higher values in all those students who followed an optimal adherence to the Mediterranean diet. Noteworthy were the higher scores for musical, kinaesthetic-bodily, interpersonal and naturalistic intelligences. The model found a positive relationship between multiple intelligences, self-concept and general emotional intelligence, with the relationship with self-concept as the most influential. Likewise, general emotional intelligence was positively related to self-concept.

Finally, all three constructs were inversely associated with overt and relational aggression. It is worth noting the inverse relationships between multiple intelligences and self-concept with overt aggression. Finally, it should be noted that the development of multiple intelligences, self-concept and emotional intelligence help to reduce aggressive behaviour.

KEY WORDS

University; Multiple Intelligence; Emotional Intelligence; Self-Concept; Physical Activity; Mediterranean Diet; Violent Behavior



INTRODUCCIÓN

I

I. INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo, se esgrime el diseño y la estructura que conforma el presente informe de tesis doctoral. Además, se hace una revisión exhaustiva acerca de los constructos y variables a los que se pretende dar respuesta. Por esta razón, toman forma los cimientos del problema investigativo haciendo una aproximación en base a la literatura científica y relacionándolos entre sí además de contextualizar el estudio y detallar la población objetivo del mismo.

Para un correcto desarrollo integral de la persona, así como para conseguir el éxito social, académico, afectivo, profesional, etc. su evolución no puede relacionarse exclusivamente a una conceptualización inflexible de la inteligencia. Tampoco puede asociarse con una única y adecuada articulación de la estructura cognitiva para el análisis o ejecución de cualquier acontecimiento (Bisquerra, 2008; Gardner, 2011; Salmerón, 2012). El ser humano posee la capacidad innata de operar inteligentemente en diferentes aspectos para conseguir resultados óptimos (Keane, 2018; Prieto y Ferrándiz, 2001; Salmerón, 2012; Smith, 2019; Zerilli, 2019). Así, los estudios basados en las corrientes tradicionales o conservacionistas, reducen el funcionamiento mental sin poder llegar a explicar la influencia de los aspectos emocionales vinculados a la inteligencia. De igual modo, estos modelos prescinden de muchas capacidades humanas que no se encuentran estrechamente relacionadas con la razón o la lógica, sino que tienen que ver con las emociones y sentimientos que se derivan del aprendizaje (Burkark, Schubiger y Van Schaik, 2017; Salmerón, 2012).

En la actualidad, muchos psicólogos e investigadores se basan en los estudios de Sternberg (1985) y Salovey y Mayer (1990). Ambos trabajos ponen en la palestra la acuciante necesidad de adoptar y confeccionar un nuevo concepto de inteligencia acercándose a la influencia del aprendizaje personal y a lo puramente emocional (Díaz-Posada, Varela-Londoño y Rodríguez-Burgos, 2017; García-Nieto, 2009; Salmerón, 2012; Shearer y Karanian, 2017).

Gardner (2000; 2003) se opone a la teoría que postula que la inteligencia en el ser humano es única y se posiciona a favor de la multiplicidad de diferentes capacidades o

tipos de inteligencia. Estos rasgos que definen a la persona y la singularizan con sus debilidades y fortalezas. De este modo, la teoría de las Inteligencias Múltiples, hace referencia a diferentes modelos de estructuras que conforman la mente y que se desarrollan a lo largo de la vida del individuo acentuando sus potencialidades y limitaciones (Bisquerra, 2008; García-Nieto, 2009; Gardner, 1996; 2000). La citada teoría supone un desafío para el modelo actual educativo ya que plantea dos interrogantes en cuanto al aprendizaje del alumnado. Estas hipótesis son: si cada uno tiene una habilidad o destreza más destacada, no todos aprenden de la misma manera; y si cada persona tiene un tipo de inteligencia dominante, no tiene porqué aprenderlo todo.

La teoría promulgada por Gardner (1983) define hasta ocho variedades de inteligencias. Estas son comprendidas como diferentes capacidades, habilidades o destrezas que se han adquirido mediante los procesos de aprendizaje y las nuevas situaciones vividas. El propio autor, en su planteamiento, refuta las teorías preestablecidas argumentando que no aportaban instrumentos para poder aproximarse a comprender la naturaleza de la capacidad intelectual del hombre para la resolución de problemas. La inteligencia, definida por Gardner (2003) es “[...] la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (pp. 25). Bajo este prisma, emerge la consideración de una mente divergente de la que emanan y confluyen las diversas capacidades cognoscitivas, contemplando las principales potencias y modelos de procesar la información de cada persona.

El corpus principal de la teoría de las inteligencias múltiples se nutre de las investigaciones que estudian la mente y el cerebro, o lo que es lo mismo, la neurociencia. Asimismo, el autor recoge las aportaciones que las diferentes ramas científicas como la antropología o la psicología hacen para relacionar su definición de inteligencia con los orígenes biológicos y sociológicos que aportan a los humanos la capacidad de resolver problemas en su contexto sociocultural (García-García, 2001; Gardner, 2003). La creencia en la existencia de una mente múltiple, funcional y adaptable al entorno impulsa al modelo de IM hacia la propuesta de una compuesta por diferentes manifestaciones de inteligencia. Así, distingue hasta 8 tipos de inteligencia: 1) Inteligencia Lingüística; 2) Inteligencia Lógico-Matemática; 3) Inteligencia Viso-

Espacial; 4) Inteligencia Corporal-Cinestésica; 5) Inteligencia Musical; 6) Inteligencia Interpersonal; 7) Inteligencia Intrapersonal; y 8) Inteligencia Naturalista.

Según Zagalaz-Sánchez (2011) a diferencia de las tradicionales creencias acerca de la consideración de la actividad física como una equivalencia del deporte, es un concepto considerablemente más amplio. De este modo, la actividad física se convierte en un agente de primera necesidad en cuanto a la transmisión de valores sociales, como la investigación e innovación, el ocio o la interiorización por los usuarios que buscan una mejora de la propia salud; valores culturales, a modo de transmisión del conocimiento del cuerpo y del mundo, desarrollando y estableciendo de redes sociales interculturales; y, como no puede ser de otro modo, valores educativos, como el fomento de la autoestima, la colaboración entre iguales, responsabilidad, disciplina, tolerancia y respeto, constructos intrínsecos de la Educación Física y, del deporte. Hoy en día, la sociedad tecnológica en la que vivimos demanda de la actividad física el fomento y mejora de la calidad de vida en todos sus paradigmas con implicación de la “*salud física y psíquica, incidiendo en la consecución de la felicidad*” (Zagalaz-Sánchez, 2011; pp. 167). Bajo esta misma premisa, el estudio de Zurita et al. (2009) hace referencia al convenio entre las autoridades sanitarias y los profesionales de la salud en relación a la importancia que representa la actividad física para poseer una buena salud (Muros, 2019; Zurita-Ortega et al., 2018).

Asimismo, instituciones como la OMS (2002; 2020) ponen en el punto de mira enfermedades crónicas como la obesidad, a la que define como una acumulación excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud. Asimismo, estos niveles anormales de grasa generan una prevalencia entre la población mundial de sobrepeso y obesidad causando graves consecuencias en para la salud pública (Merlo, Wagner y Leckie, 2019). La OMS (2014) en su estudio sobre las enfermedades no transmisibles, señala como desde el año 1975 los niveles de obesidad se han triplicado a nivel mundial y como el 39% de las personas adultas tenían sobrepeso y remarca como el 13% eran obesas. Del mismo modo, uno de los factores que más se ha visto influenciado por la pandemia COVID-19 y el confinamiento que ha provocado, ha sido el nivel de sobrepeso y obesidad en la población (Caussy et al., 2020; Ryan, Ravussin y Heymsfield, 2020).

En nuestro contexto, aunque cada vez es más globalizado, el predominio lo ostenta la dieta mediterránea, la cual es una de las más saludables (Michaelsson et al., 2020; Muros, 2019; Zurita-Ortega et al., 2018). Tiene un origen cultural y, por ende, en la tradición y costumbres alimenticias de los países del Mediterráneo. En general, se observa como es una dieta de bajo contenido de alimentos procesados donde priman los productos frescos, locales, de temporada y, por lo tanto, es una dieta baja en grasas animales y azúcares refinados. Por el contrario, es una rica en el consumo de legumbres, verduras, cereales, frutas, aceite de oliva y hortalizas además de caracterizarse por la ingesta de productos como pescado (especialmente el azul), huevos, lácteos, carnes y rica en ácidos grasos omega-3. Además, incluye el consumo moderado de vino y bebidas alcohólicas de baja graduación (Emley et al., 2019; Hidalgo-Mora et al., 2020; Maldonado-Martín et al., 2018; Papadaki, Nolen-Doerr y Mantzoros, 2020; Urquiaga et al., 2017).

Existen diversas variables que influyen y configuran el perfil de los estudiantes universitarios. El primero de estos factores psicosociales es el autoconcepto, que es entendido como un conjunto de creencias que posee cada individuo de sí mismo, así como las propias percepciones de lo que piensan los demás (Marsh et al., 2019). Según Shavelson, Hubner, y Stanton, (1976) engloba las dimensiones de lo físico, social, académico, emocional y familiar. Sin duda, el constructo más investigado ha sido el autoconcepto físico que engloba la condición física, habilidad física, fuerza y el atractivo físico (Fox y Corbin, 1989). Asimismo, sin lugar a dudas, es el factor psicosocial que más influye en las etapas adolescente, joven y adultez temprana (Choe, Lee y Read, 2020; Esnaola et al., 2020; Waltereit et al., 2020). Asimismo, autores como Combs et al. (1974), acreditan como el autoconcepto influye en la propia conducta. Estas percepciones que llegan desde el exterior forman el pilar donde se desarrolla el autoconcepto. Conviene señalar como es un parámetro esencial para el bienestar psicológico del individuo, sin embargo, el poder de sintetizar la información recibida va a depender directamente de su desarrollo personal (Burns, 1979). Asimismo, y teniendo en cuenta la concepción multidimensional del autoconcepto se pueden distinguir las dimensiones física, social, emocional, académica y familiar.

El segundo de los aspectos psicosociales es la inteligencia emocional. Goleman (1996), fue quien popularizó el término en su libro “Inteligencia Emocional” particularizando su

trascendencia y múltiples beneficios en la persona, y definiéndola como la capacidad de comprensión y gestión de los sentimientos tanto los propios como ajenos (Goleman, 2000). Estudios como el de Matthews et al. (2002) ponen el foco sobre la capacidad de asimilación de las emociones que tiene el individuo y la relacionan con la regulación emocional. Por otro lado, Salovey y Grewal (2005), sugieren que la IE es una capacidad vital en la unión de los factores cognitivos y emocionales de forma eficaz y, por supuesto, adquiriendo un papel protagonista en las interacciones sociales (Brackett et al., 2011; Kotsou et al., 2019; Mattingly y Kraiger, 2019; Extremera, 2020).

En este sentido, los constructos anteriormente mencionados guardan una estrecha relación con las conductas violentas y agresividad entre los jóvenes. La materialización de estas conductas disruptivas se lleva a cabo con componentes físicos (de forma directa o indirecta), verbales, exclusión social, amenazas o por medio del acoso sexual (Zych et al., 2021). En primer lugar, la violencia física se da cuando el contacto entre la víctima y el agresor es directo. Según Estévez et al. (2008) y Estévez et al. (2012) este contacto es consecuencia de un interactúan mientras que el agresor golpea y la víctima recibe los golpes. Por otro lado, cuando se habla de violencia verbal a menudo se tiende a la asociación con las palabras ofensivas, el menosprecio y la amenaza, pero también se ha de tener en cuenta los comentarios a espaldas de la víctima que el agresor hace a su entorno y círculo de amigos más cercano procurando su aislamiento (Domínguez-Rodríguez et al., 2020). Asimismo, otros autores, sitúan dentro de la agresión indirecta estos rumores acerca de la víctima (Ketterer, 2019; Winiewski et al., 2019).

El presente informe de tesis doctoral, presentado para optar al grado de Doctor por la Universidad de Granada (España), pretende arrojar luz hacia los niveles de actividad física y deportiva sobre el desarrollo de las inteligencias múltiples: salud física, social y psicológica en estudiantes. Es por ello, que investigar sobre estos factores y con una muestra de jóvenes universitarios, es oportuna para poder comprender y establecer unas características específicas que puedan servir para aportar soluciones a las posibles conductas disruptivas que se encuentren entre los docentes en formación.

Este trabajo da un paso más entre las numerosas investigaciones que tienen como objeto a la población universitaria en la que se analizan variables cognitivas, académicas, psicosociales, físico-saludables y hábitos alimenticios. Asimismo, se realiza una

comparativa entre los distintos constructos y se analiza su relación con la inteligencia de los jóvenes universitarios. En este sentido, los datos obtenidos suponen un punto de partida y ponen de relieve la importancia de reforzar esta emergente línea de investigación.

La lógica de esta investigación sigue las directrices marcadas por una secuencia de diez capítulos en los que se articulan los pasos realizados en el desarrollo de esta tesis doctoral.

- ❖ En el primer capítulo se elabora una “**Introducción**” que aproxima al lector hacia la temática abordada en la tesis además de seguir una estructura lógica para la consecución de los capítulos.
- ❖ En el segundo capítulo se desarrolla el “**Marco Teórico**”, fruto de una aproximación por medio de la literatura científica, en el que se aborda la terminología esencial, así como la problemática de cada variable y los factores que se relacionan con la misma. Asimismo, se abordan las inteligencias múltiples, los aspectos físico-deportivos y saludables, el autoconcepto, la inteligencia emocional y las conductas violentas.
- ❖ El tercer capítulo comprende el “**Planteamiento del Problema y Objetivos de Investigación**”, que sostiene científicamente la propuesta de estudio del presente trabajo. El problema se asocia con la complejidad de la etapa universitaria y los factores que influyen en la misma. Asimismo, en este capítulo se desarrollan tres objetivos generales y nueve específicos que se pretenden conseguir en esta tesis doctoral.
- ❖ El cuarto capítulo comprende el “**Material y Método**” de la investigación. En este apartado se especifica el diseño y planificación de la investigación, muestra y contexto, los instrumentos de recogida de datos, detallando las diferentes escalas empleadas, procedimiento de recogida de información y el análisis estadístico realizados describiendo el software y las técnicas empleadas.

- ❖ En el quinto capítulo se muestran los “**Resultados**” haciendo una división en tres subapartados en función de los análisis descriptivos, en segundo lugar, se realiza un análisis relacional y, por último, se realiza un modelo de ecuaciones estructurales.
- ❖ El sexto capítulo desarrolla la “**Discusión**”, donde se analizan, comentan y discuten los resultados obtenidos de forma minuciosa intentando dar respuesta a los mismos por medio de la literatura científica sobre la temática a niveles nacional e internacional.
- ❖ En el séptimo capítulo se detallan las “**Conclusiones**” obtenidas en el presente estudio de tesis doctoral. Estas responden a los objetivos planteados con la finalidad de responder a cada uno de ellos.
- ❖ En el octavo y noveno capítulo se muestran las “**Limitaciones**” y “**Perspectivas Futuras**” respectivamente. En el primero se describen los posibles elementos de sesgo que pueden restringir el rigor del proceso investigativo. En el segundo, se especifican las posibles oportunidades investigativas que nacen a raíz de la presente investigación y sus conclusiones.
- ❖ Por último, el décimo capítulo comprende las “**Referencias Bibliográficas**” que han sustentado científicamente los planteamientos teóricos y han servido para refutar y corroborar los resultados y objetivos de la presente investigación.

Para finalizar, se exhibe un esquema que sistematiza la estructura y los diferentes apartados que fundamentan el presente informe de tesis doctoral, con la finalidad de proporcionar mayor comprensión de una forma gráfica.



Figura I.1. Estructura de la tesis doctoral.



**MARCO
TEÓRICO**

II

II. MARCO TEÓRICO

En el apartado que se desarrolla a continuación, se aborda el recorrido histórico de las Inteligencias Múltiples, actividad física, hábitos saludables y factores psicosociales. Asimismo, también se realiza un estado actual de cada una de las cuestiones anteriormente mencionadas para actualizar cada uno de los constructos, así como ver las diferentes corrientes investigativas.

II.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

En este primer apartado se efectúa una revisión evolutiva y se seleccionan algunos de los criterios más relevantes seguidos por Howard Gardner para configurar la teoría científicamente. Además, se describen cada una de las ocho inteligencias que componen la citada teoría.

II.2. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Los inicios en cuanto al estudio acerca de la inteligencia, se remontan a la segunda mitad del s. XIX. con el estudio de Broca (1861) sobre el volumen y forma del cerebro humano hallando la localización exacta del área relacionada con la producción del lenguaje. En las primeras investigaciones, el principal foco se situaba en la medición y cuantificación de la inteligencia como los estudios de Binet (1890), Piaget (1926), Spearman (1904) o Thorndike (1913). Asimismo, Binet y Simon, (1916) en su estudio sobre el desarrollo de la inteligencia del niño desarrollan el primer test que mide con precisión la inteligencia. Años más tarde, estos estudios dan lugar a corrientes investigativas centradas en el funcionamiento cognitivo (Figura 1). Estas investigaciones tratan de arrojar respuestas sobre la evolución y desarrollo estructural de la inteligencia mediante factores ambientales y hereditarios. Surgen cuatro modelos explicativos del funcionamiento cognitivo: procesamiento de la información, factorial, desarrollo cognitivo y aprendizaje.

En el procesamiento de la información destacan autores como Carroll (1976), Hunt (1980), Sternberg (1985) y Shore y Dover (1987). El principal planteamiento de esta corriente es la consideración de la inteligencia como un conjunto de tareas cognitivas que ayudan a procesar la información, resolver problemas y a interactuar socialmente.

En segundo lugar, surge la corriente factorial que aboga por una concepción de la inteligencia como un constructo influenciado por una serie de factores, tales como la herencia progenitora (inteligencia fluida), la educación o el entorno del individuo

(inteligencia cristalizada). En la misma, destacan autores como Jensen (1980) y Horn (1989) o Prieto y Ferrándiz, (2001).

Inmersos en las teorías cognitivas, se encuentra el trabajo de Piaget (1926), quien considera que el conocimiento se va adquiriendo en relación muy estrecha con la etapa evolutiva en la que se encuentre cada persona. Para ello establece cuatro periodos evolutivos: el sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. A raíz del estudio piagetiano del desarrollo intelectual surgen autores como Zigler (1986) y Arlin (1990) que afirman que no todas las personas alcanzan la plenitud del desarrollo de las operaciones formales ya que algunas operaciones son propias de un pensamiento más avanzado definido como metacognición.

Entre esta corriente de investigaciones surge la teoría de Gardner (1983), que reformula la concepción acerca del desarrollo de las inteligencias/capacidades indispensables que acompañan al ser humano a lo largo de la vida. En este sentido, las inteligencias se entienden como aptitudes biológicas, que precisan el desarrollo de las áreas cerebrales, y que, en rara ocasión actúan de manera individual, funcionando en la mayoría de ocasiones de forma conjunta (Gardner, 1983; 2003).

Por último, dentro de la corriente que focaliza en el aprendizaje como factor influyente de la inteligencia destacan autores como Schank (1982) o Perkins (1992) quienes afirman como cada persona experimenta un mismo acontecimiento de manera diferente debido a su bagaje experiencial, a su entorno, a sus objetivos o creencias. Así la inteligencia es la capacidad para aprender demostrando la relación entre transmisión de lo aprendido y la relación con el coeficiente intelectual (Gardner, 2000).

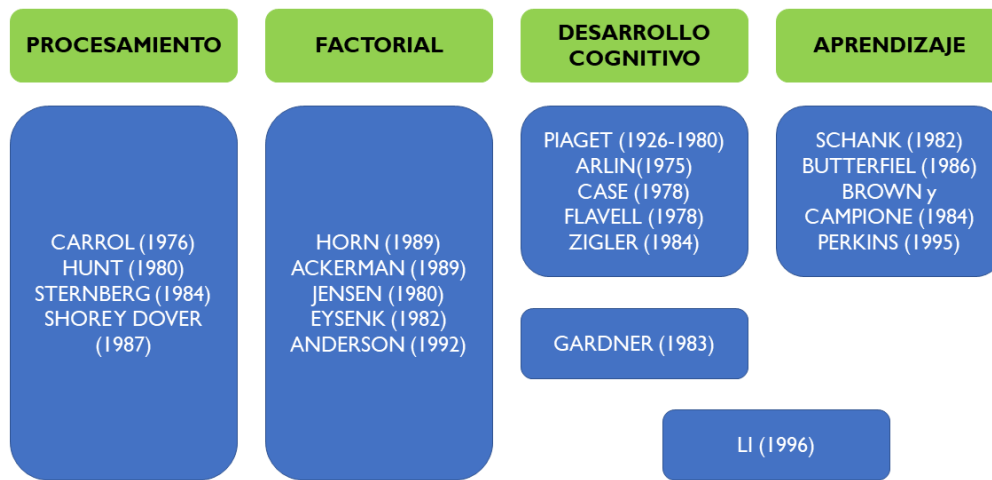


Figura II.1. Corrientes centradas en el funcionamiento cognitivo. Adaptado de Prieto y Ferrándiz, (2001).

II.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Para un correcto desarrollo integral de la persona, así como para conseguir el éxito social, académico, afectivo, profesional, etc. su evolución no puede relacionarse exclusivamente a una conceptualización inflexible de la inteligencia. Tampoco puede asociarse con una única y adecuada articulación de la estructura cognitiva para el análisis o ejecución de cualquier acontecimiento (Bisquerra, 2008; Gardner, 2011; Salmerón, 2012). El ser humano posee la capacidad innata de operar inteligentemente en diferentes aspectos para conseguir resultados óptimos (Keane, 2018; Prieto y Ferrándiz, 2001; Salmerón, 2012; Smith, 2019; Zerilli, 2019). Así, los estudios basados en las corrientes tradicionales o conservacionistas, reducen el funcionamiento mental sin poder llegar a explicar la influencia de los aspectos emocionales vinculados a la inteligencia. De igual modo, estos modelos prescinden de muchas capacidades humanas que no se encuentran estrechamente relacionadas con la razón o la lógica, sino que tienen que ver con las emociones y sentimientos que se derivan del aprendizaje (Burkark, Schubiger y Van Schaik, 2017; Salmerón, 2012).

En la actualidad, muchos psicólogos e investigadores se basan en los estudios de Sternberg (1985) y Salovey y Mayer (1990). Ambos trabajos ponen en la palestra la

acuciante necesidad de adoptar y confeccionar un nuevo concepto de inteligencia acercándose a la influencia del aprendizaje personal y a lo puramente emocional (Díaz-Posada, Varela-Londoño y Rodríguez-Burgos, 2017; García-Nieto, 2009; Salmerón, 2012; Shearer y Karanian, 2017).

Gardner (2000; 2003) se opone a la teoría que postula que la inteligencia en el ser humano es única y se posiciona a favor de la multiplicidad de diferentes capacidades o tipos de inteligencia. Estos rasgos que definen a la persona y la singularizan con sus debilidades y fortalezas. De este modo, la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), hace referencia a diferentes modelos de estructuras que conforman la mente y que se desarrollan a lo largo de la vida del individuo acentuando sus potencialidades y limitaciones (Bisquerra, 2008; García-Nieto, 2009; Gardner, 1996; 2000). La citada teoría supone un desafío para el modelo actual educativo ya que plantea dos interrogantes en cuanto al aprendizaje del alumnado. Estas hipótesis son: si cada uno tiene una habilidad o destreza más destacada, no todos aprenden de la misma manera; y si cada persona tiene un tipo de inteligencia dominante, no tiene porqué aprenderlo todo.

La teoría promulgada por Gardner (1983) define hasta ocho variedades de inteligencias. Estas son comprendidas como diferentes capacidades, habilidades o destrezas que se han adquirido mediante los procesos de aprendizaje y las nuevas situaciones vividas. El propio autor, en su planteamiento, refuta las teorías preestablecidas argumentando que no aportaban instrumentos para poder aproximarse a comprender la naturaleza de la capacidad intelectual del hombre para la resolución de problemas. La inteligencia, definida por Gardner (2003) es “[...] la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (pp. 25). Bajo este prisma, emerge la consideración de una mente divergente de la que emanan y confluyen las diversas capacidades cognoscitivas, contemplando las principales potencias y modelos de procesar la información de cada persona.

El corpus principal de la teoría de la IM se nutre de las investigaciones que estudian la mente y el cerebro, o lo que es lo mismo, la neurociencia. Asimismo, el autor recoge las aportaciones que las diferentes ramas científicas como la antropología o la psicología

hacen para relacionar su definición de inteligencia con los orígenes biológicos y sociológicos que aportan a los humanos la capacidad de resolver problemas en su contexto sociocultural (García-García, 2001; Gardner, 2003). La creencia en la existencia de una mente múltiple, funcional y adaptable al entorno impulsa al modelo de IM hacia la propuesta de una compuesta por diferentes manifestaciones de inteligencia. Así, distingue hasta 8 tipos de inteligencia: 1) Inteligencia Lingüística; 2) Inteligencia Lógico-Matemática; 3) Inteligencia Viso-Espacial; 4) Inteligencia Corporal-Cinestésica; 5) Inteligencia Musical; 6) Inteligencia Interpersonal; 7) Inteligencia Intrapersonal; y 8) Inteligencia Naturalista.

De este modo se establecen unos criterios que se deben seguir para determinar y poder definir cada una de las 8 modalidades que componen las IM (Ferrándiz, 2004; Gardner, 2000):

- ❖ Las capacidades están subordinadas e influenciadas a cada una de las zonas del córtex cerebral a la que se encuentran asociadas.
- ❖ Existen individuos extremadamente excepcionales en alguna habilidad, por ejemplo, las personas con síndrome de Asperger, y con muchas dificultades en otras destrezas.
- ❖ Coexisten más de un tipo de mecanismos para procesar la información y la resolución de problemas.
- ❖ Las inteligencias se desarrollan en paralelo a la evolución de la persona. De esta manera, se crean las especificidades y diferencias entre individuos. Todas ellas se pueden modificar y adquirir por medio de los procesos educativos.
- ❖ Las inteligencias con mayor grado de particularidad son más probables si puede establecerse un vínculo con el entorno en el que se ha desarrollado la persona.
- ❖ La neurociencia aporta autonomía e independiza a cada una de las modalidades de inteligencia.
- ❖ La complejidad de una tarea hace confluír a varios tipos de inteligencia, haciendo necesario el desarrollo de varios tipos de ellas para poder resolver eficazmente el problema.

Asimismo, y teniendo como telón de fondo los criterios seguidos por el autor para determinar los ocho modelos de inteligencia, se establecen una serie de principios entorno a los que pivota la teoría de las IM (Gardner, 1983):

- ❖ Cada persona posee las ocho inteligencias, es decir, todos tenemos las aptitudes para desarrollar al máximo cada una de ellas, siendo siempre en distinta proporción y funcionando de forma única en cada individuo (García-García, 2001; Gardner, 1983, 2003; Mesa-Simpson, 2018).
- ❖ Prácticamente la totalidad de los individuos tienen la posibilidad de conseguir desarrollar cada tipo de inteligencia hasta niveles óptimos. Esta afirmación hace referencia a que cada persona, aunque presente alguna dificultad o discapacidad innata en cualquiera de las inteligencias, todas tienen la capacidad de evolucionar las ocho tipologías, apoyado en todo momento por una motivación en la educación adecuada. (Ferrándiz, 2004; García-González, 2014; Gardner, 1983, 2010).
- ❖ Las inteligencias trabajan de manera cooperativa entre sí. Así, cuando una cantante se sube a un escenario necesita la inteligencia musical para cantar y la inteligencia corporal-cinestésica para poder bailar y moverse al ritmo de la canción (Armstrong, 2011; Del Pozo, 2012; Gardner, 1983, 2010).
- ❖ Hay una multitud de formas de ser inteligente dentro de cada una de las destrezas, es decir, no existe un patrón único de rasgos que conformen cada inteligencia, por lo que cada persona puede ser inteligente de forma distinta a otra. Así, por ejemplo, una persona que tenga poca coordinación para bailar puede poseer una buena inteligencia corporal-cinestésica jugar al tenis (Gardner, 1995).

Son numerosas las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años que promueven una aplicación de los actuales estudios basados en la neurociencia relacionados con la educación, creando nuevos modelos didácticos focalizados en asistir en los procesos de aprendizajes (Michonska-Stadnik, 2012; Sternberg, 2015; Sternberg, Grigorenko y Zhang, 2008; Suárez, Maiz y Meza, 2010; Visser, Ashton y Vernon, 2006). La participación del alumnado mediante esta metodología requiere una consciencia del aprender a aprender. Las IM proporcionan recursos más eficaces para la toma de

decisiones y la resolución de problemas mediante las fortalezas individuales (Gardner, 2004; 2010; López-González, 2013).

La teoría de las IM ha sido utilizada en multitud de investigaciones para poder identificar y desarrollar los talentos innatos en las personas (Bas, 2016; Ríos y Supo, 2012; Sorin-Avram, 2015). El desarrollo de estas propuestas de enseñanza individualizadas y basadas en las fortalezas de la persona han permitido que el alumnado con alguna especificidad, ya sea por algún déficit o sobredotación, puedan tener la oportunidad de desarrollar su habilidad específica con otra manera de procesar la información a la preestablecida. Estas nuevas formas de procesamiento favorecen que los estudiantes adquieran el aprendizaje de los contenidos curriculares y la transferencia de conocimientos y estrategias (Álvarez-Osuna, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2016; Ferrándiz, 2004; García, Fernández, Vázquez, García y Rodríguez, 2018; Sternberg, Bonney, Gabora y Merrifield, 2012; Zhao et al., 2019).

Bajo este prisma surgen diferentes proyectos y metodologías educativas alternativas que toman como base los principios de la teoría de las IM. El primer proyecto en surgir es el Spectrum (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2012). El objetivo principal del estudio es el de “descubrir las capacidades intelectuales más destacadas de los niños y niñas más pequeños, que presentan dificultades para seguir el currículum de esa etapa y pasar con éxito a la enseñanza primaria” (pp. 24). De este modo, el foco se centra en la detección temprana de las áreas más sobresalientes en la persona, así como aquellas que parten con mayor desventaja. Esta metodología beneficia el aprendizaje del alumnado en tanto y en cuanto los motiva por mediación juegos y actividades contextualizadas; hace confluir el currículum y la evaluación sin que ésta última suponga un arduo trabajo para docentes y alumnos; permite evaluar la competencia cognitiva por medio de la observación de las características propias de cada inteligencia que se encuentra en uso; y, permite acceder a las destrezas menos adquiridas por medio de los puntos fuertes que posee cada persona (Ferrándiz, 2004; Gardner et al., 2012).

Las Escuelas Key (Armstrong, 2011) surgen con el objetivo de que los niños sean capaces de construir sus propios conocimientos por mediación del aprendizaje por descubrimiento. Asimismo, en la escuela se ven involucrados tanto la comunidad educativa (profesores y alumnado) como cualquier persona que ayude o enseñe a los

niños a adquirir la inteligencia que se están desarrollando, ya sean padres, expertos, etc. Las Escuelas Key incluyen las características de las IM en su día a día, de modo que trabajan a diario todas las inteligencias; incluyen proyectos que involucran a toda la escuela que sean de interés para el alumnado y la comunidad educativa; también incluyen grupos de aprendizaje según las preferencias de los discentes, teniendo a su disposición multitud de materiales que requieren la utilización de diferentes inteligencias. (Armstrong, 2011; Ferrándiz, 2004; García-González, 2014; Gardner, 2010).

El Proyecto de Inteligencia Práctica, en inglés Practical Intelligence For School – PIFS, se basa en las IM y, además, en la teoría Triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1985). Este programa surge para dar respuesta y atender a los problemas que algunos alumnos presentan en la escuela como suspender, no saber estudiar, dificultades con algunas tareas, etc. El PIFS se basa en que estos alumnos no han adquirido la inteligencia académica porque carecen de inteligencia práctica (Williams et al., 1996). El objetivo principal es que el alumnado sea capaz de aprender, aplicar e integrar el conocimiento académico como el conocimiento práctico en diversas tareas, incentivando el aprender a aprender del individuo (Armstrong, 2011; Wang y Liu, 2018).

Existen otros tipos de escuelas cuya principal finalidad es la estimulación de las formas artísticas. Estos centros, denominados PROPEL (Producción, Reflexión, Percepción y Learning), que a través de la creación de proyectos e instrumentos evaluativos miden el aprendizaje artístico relacionado con el arte musical, visual y la escritura creativa, durante la etapa de la educación primaria y toda la etapa secundaria (García-González, 2014). Estos proyectos se crean específicamente para cada una de las áreas curriculares e incluyen composiciones musicales, dibujos, relatos, etc. (Ferrándiz, 2004; Gardner, 2003; Sorin-Avram, 2015; Zerilli, 2019).

Focalizando la atención hacia el territorio español se puede observar cómo varios centros educativos sobresalen de la amplia oferta instruccional basando su enseñanza en torno a las IM. Estos centros se sitúan entre los mejores colegios de España (El Mundo, 2019). En concreto, el Colegio Monserrat de Barcelona, aplica las IM en todas las etapas educativas y abarcando y trabajando todo el temario del currículum por proyectos (Del Pozo, 2012). Esta modalidad de trabajo rompe con las antiguas cadenas educativas

creando nuevos y diferentes espacios referentes a las clases, una nueva reorganización de los contenidos y un nuevo rol del profesor para que alumnado sea capaz de desarrollar las diferentes inteligencias, o lo que es lo mismo, las competencias curriculares (Ferrándiz, 2004; Del Pozo, 2012).

Existe otra institución educativa que se nutre de la teoría de las IM como modelo pedagógico. Así, la Institución Educativa SEK, destaca por su Aula Inteligente (Segovia 2017), que es una comunidad de aprendizaje en la que el desarrollo de las inteligencias, así como el fomento de los valores conforman el objetivo primero. Esta metodología se aplica en todas las etapas educativas, aportando al alumnado un mayor grado libertad a la hora de la elección de las materias marcando su propio ritmo de trabajo. Asimismo, el alumno es el encargado de resolver las tareas y actividades de forma autónoma, fomentando la planificación y autocontrol (García-González, 2014; Segovia, 2017).

Las IM ofrecen una multitud de posibilidades en la atención al alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo (NEAE). Uno de los pilares de la teoría es la creencia de que todo el mundo posee las ocho inteligencias en mayor o menor medida, por lo que todas las personas son inteligentes (Antonelli-Ponti y Crosswaite, 2019; Gardner, 2010; Nadal, 2015). Al centrar la atención en los puntos fuertes del alumnado, sus necesidades o déficits quedan a un lado. Así, en el ámbito de la atención a la diversidad, la teoría ha sido puesta en práctica con personas con síndrome de Down o discapacidad intelectual (Flórez, 2016; Gutiérrez-Delgado, 2017; Nadal, 2015; Vanegas, Vanegas et al., 2016) o la discapacidad auditiva (Llamazares et al., 2019). No obstante, los estudios más prolíficos han sido aquellos llevados a cabo acerca de la sobredotación intelectual. Diversos estudios se sirven de las IM para detectar a personas con algún talento en alguna de las inteligencias (Ballester et al., 2002; Chan, 2006; Gardner et al., 2012; Martín-Lobo, 2004; Martín-Lobo et al., 2018). De este modo, y utilizando esta metodología educativa, se beneficia el currículum personalizado de las personas que necesiten una intervención específica destacando sus puntos fuertes para contrarrestar sus debilidades.

Además de ayudar en las tareas educativas, la teoría también se utiliza para orientación a la hora de escoger una carrera o para la orientación laboral (Neto y Furnham, 2011). Esto se consigue por medio de la detección de diferentes roles específicos de cada

inteligencia. De este modo, las universidades desarrollarían unos perfiles que abarcasen el amplio espectro de cada inteligencia, lo que resultaría beneficioso no solamente al usuario, sino que, se estaría formando a un trabajador con una gran destreza en su tipología intelectual y su paso por la etapa universitaria sería provechosa (Gardner, 2003, 2004; Puente-Maxera et al., 2018; Ríos y Supo, 2012; Santana, 2009; Shearer, 2007; Shearer y Luzzo, 2009).

II.4. CLASIFICACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El estudio pormenorizado de Gardner sobre la mente humana, aporta un modelo de desarrollo cognitivo y competencial en el que cada persona expresa su inteligencia de diferente manera. Como se ha referenciado anteriormente, existen hasta ocho inteligencias localizadas en las diferentes regiones del cerebro: Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Viso-Espacial, Inteligencia Corporal-Cinestésica, Inteligencia Musical, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Naturalista.

Además de profundizar en cada una de las inteligencias aportando una definición de ellas, se pone a la luz su localización cerebral, las posibles patologías que hacen que una persona no posea o tenga menos desarrollada una inteligencia, el factor evolutivo que permite la adquisición y evolución de la misma, las principales profesiones asociadas a cada destreza, así como algunos personajes famosos que han destacado por tener un mayor dominio en alguna de las especificidades.

II.4.1. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

Situada en el lóbulo temporal, en sus regiones frontal e izquierda, se localiza la inteligencia lingüística, más conocidas por las áreas de Broca y Wernicke (Gardner, 1983). Se podría decir que es la capacidad que tiene una persona para hacer el uso de las palabras de manera efectiva, bien sea de forma oral o escrita. Por esta razón, es la inteligencia más importante, en aspectos culturales, ya que, va a permitir interactuar, comunicar, escribir o escuchar con el resto de personas (Bisquerra, 2008; Gardner,

2010). Así el área de Broca tiene la responsabilidad de producir palabras, por lo que una lesión en esta región conllevará que la persona pueda entender perfectamente, pero tendrá dificultades a la hora de formular palabras. Por otro lado, el área de Wernicke se centra en la comprensión de las palabras, por lo que, a diferencia de la anterior, una posible lesión en esta zona repercutirá a la hora de entender palabras, pero no dificultará la producción de las mismas. Un ejemplo de patologías que afectan el desarrollo de la inteligencia, puede ser las provocadas por dislexias o disfasias (Gardner, 2004; Vanegas et al., 2016; Zerilli, 2019).

En un primer momento, los agentes que optimizan la adquisición de la inteligencia lingüística son los familiares más cercanos. Su desarrollo se fundamenta principalmente en la infancia, con la estimulación en el colegio y los amigos, aunque permanece en continuo crecimiento a lo largo de la vida (Carretié, 2011; Gardner, 1983).

La Inteligencia Lingüística se asocia escritores, locutores de radio y televisión, periodistas, poetas, traductores, secretarios, abogados, profesores, humoristas o bibliotecarios entre otras muchas profesiones (Del Pozo, 2011; García-Heredia et al., 2016; Gardner, 2010; Sandoval et al., 2015). Destacan celebridades como los escritores Gabriel García Márquez, J.K. Rowling, la locutora de radio y televisión Nuria Roca o Iñaki Gabilondo o poetas como Gloria Fuertes y Federico García Lorca.



Figura II.2. Principales características de la inteligencia Lingüística

Como principales características para desarrollar la Inteligencia Lingüística, sobresalen las acciones de escribir, narrar, comparar, describir, relatar, extraer conclusiones o resumir (Armstrong, 2011). En cuanto a la detección de una capacidad lingüística sobresaliente, según Ballester et al. (2002) destacan habilidades como la comprensión, expresión oral y escrita, la lectura o el aprendizaje de idiomas (Figura 3).

Por otro lado, para poder conseguir un desarrollo integral en la enseñanza de esta inteligencia se deben centralizar las estrategias didácticas en “brainstorming” (lluvia de ideas), juegos de roles, lecturas, representaciones teatrales, diarios de clase, redacciones de historias, poemas o leyendas (Armstrong, 2011; Moheb y Bagheri, 2013; Zhu, 2011).

LECTURA	COMPRESIÓN	EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA	APRENDIZAJE DE IDIOMAS
Apasionados por leer y comprender	Escuchar de forma eficaz Aprenden escuchando	Imitan sonidos, lengua y escritura de otros	Habilidad para aprender idiomas
Los textos leídos	Comprenden e interpretan lo escuchado	Hablan de forma eficaz en función de la situación	Comprenden la expresión lingüística
Aprenden de los libros leídos	Recuerdan conversaciones	Escriben de forma precisa y clara	
Disfrutan de historias y cuentos	Comprenden lo leído y escrito.	Utilizan adecuadamente las reglas gramaticales	

Figura II.3. Habilidades asociadas a la Inteligencia Lingüística.

II.4.2. INTELIGENCIA LÓGICO – MATEMÁTICA

Situada en el lóbulo parietal izquierdo y hemisferio derecho (Gardner, 1983), se podría definir como la habilidad de utilizar adecuadamente el razonamiento lógico, la capacidad de utilizar los números de un modo correcto, así como manejar todas las estrategias, abstracciones, leyes matemáticas y aritméticas. Supone una elevada sensibilidad al razonamiento inductivo y deductivo, a la resolución de problemas y al manejo de procedimientos científicos (Bisquerra, 2008; Ferrándiz et al., 2008; Gardner, 2010). Esta inteligencia posibilita hacer cálculos, cuantificar aquellas cosas que nos rodean, permite el establecimiento y la contrastación de hipótesis y, por supuesto, realizar operaciones matemáticas que requieren una mayor destreza (Isik, y Tarim, 2009).

A diferencia de la inteligencia lingüística, los sistemas simbólicos que se utilizan de forma general son el abstracto y el numérico, señalando como las personas que destacan en la Inteligencia Lógico-Matemática sobresalen, como no puede ser de otro modo, en el área de matemáticas (Bisquerra, 2008; Ferrándiz et al., 2008). Es frecuente asociar a esta tipología de inteligencia (Karamustafaoglu, 2010; Petruta, 2013; Tezer et al., 2015). Esta inteligencia está muy desarrollada en científicos, investigadores, economistas, corredores de seguros, agentes de bolsa, etc. Sin duda, los personajes célebres que destacan por tener un alto desarrollo de la Inteligencia Lógico-Matemática son el matemático Pitágoras, los investigadores Albert Einstein, Marie Curie o la economista española M^a Dolores Dancausa.

En cuanto a su localización en el córtex cerebral, se encuentra entre los lóbulos parietales izquierdos y las áreas temporales y occipitales adyacentes. Así, las lesiones producidas en esta zona llevan asociados problemas en el cálculo, disociaciones geométricas (Carretié, 2011; Gardner, 2004). Asimismo, la principal problemática asociada a esta habilidad es el síndrome de Gerstmann que, entre otras dificultades, provoca discalculia que es la imposibilidad de realizar operaciones aritméticas simples o la desorientación derecha-izquierda (Benedicto-López y Rodríguez-Cuadrado, 2019).

El conocimiento matemático evoluciona, en mayor medida, durante los diez primeros años de vida, gracias al establecimiento de actividades manipulativas, así como la interacción con el propio entorno social de la persona (Jensen, 2008; Tadeu et al., 2019). Según Armstrong (1994), el razonamiento lógico-matemático tiene su auge en la etapa adolescente y tiene su continuidad en la adultez hasta conseguir su plenitud. Para el correcto desarrollo de esta habilidad es necesario el trabajo por medio de actividades que promuevan el trabajo por medio a actividades que impliquen la evolución sensorial a través de la práctica motriz, es decir, la promoción actividades que impliquen el propio movimiento van a promover la adquisición de esta inteligencia (Alberca, 2011; Davis et al., 2011; Gardner, 2004).

Como sugieren diversos autores, las principales habilidades que facilitan el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática son: enumerar, clasificar, deducir, hacer comparaciones o medir entre otras funciones (Campbell, 1996; Gardner, 2004; Hakim y Yanuarsari, 2017; Shearer y Karanian, 2017; Virgonanto et al., 2019). Asimismo, y para detectar esta habilidad en el alumnado, se puede decir que les gustan los números y jugar con ellos, la experimentación o la resolución de conflictos que necesiten el empleo de la lógica. En el patio de un colegio podemos ver las manifestaciones de aquellos niños y niñas que se distraen con facilidad explorando, contando cosas o preguntando en exceso (Reyes, 2015).

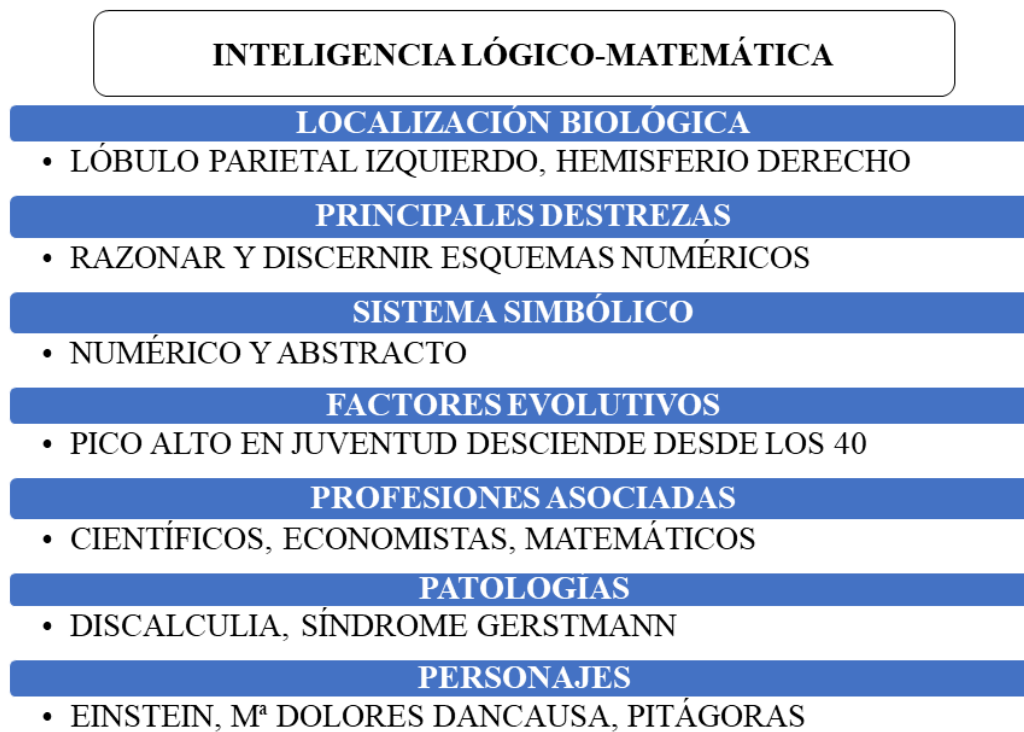


Figura II.4. Principales características de la inteligencia Lógico-Matemática

II.4.3. INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL

Entre las principales características evolutivas del ser humano se encuentra la capacidad para otear el horizonte. Esta habilidad, desarrollada gracias a la posición erguida, permite divisar nuestro entorno con una mayor precisión y amplitud de la zona de visión (de la Cruz, 2000). La conciencia del ser humano del espacio y el entorno en el que se desarrolla su vida ha estado siempre muy presente desde las primeras exploraciones para orientarse a través de los mapas por tierra o por medio de las estrellas para la navegación (Gardner, 2004). Juegos como el ajedrez, las damas o hundir la flota son claros ejemplos de ejercicios para fomentar la resolución de problemas espaciales. Según Sternberg y Detterman (2003) las artes visuales emplean esta habilidad a la hora de crear objetos en el espacio. En este sentido es necesario reconocer como la creatividad espacial tiene un gran peso en el desarrollo del talento visual y comprensión del entorno que rodea al individuo. Esta destreza está estrechamente conectada con memorización de imágenes, ya sean por el visionado de algún espacio visitado, por la imaginación mental o por la recreación de direcciones de un lugar concreto (Fink et al., 2009; Hidalgo-Fuentes et al., 2019; Rodríguez-Díaz et al., 2016; Tejeda, 2005).

Asimismo, el lenguaje específico de la Inteligencia Visual-Espacial es el ideográfico en el que sus componentes basales son la capacidad para percibir con precisión el mundo visual y espacial, y la habilidad para efectuar transformaciones en las percepciones iniciales que se hayan tenido. Su sistema simbólico es un lenguaje ideográfico, (por ejemplo, chino) y en su estado final podría llegar a ser artista o arquitecto.

Hoy el progreso ha dejado de ser considerado lineal y continuo. Más que buscar fórmulas nuevas, la sociedad apela a lo tradicional, calificando como mejor a aquellos productos que fueron los originales en su mercado. En cierta forma, la búsqueda de lo “de siempre” atiende a criterios sentimentales, más que racionales, lo que abre diálogo a posicionar al componente emocional como algo a tener en cuenta.

Los cambios en comunicación están virando bruscamente desde el convencimiento a la seducción, de la explicación a la propia decodificación de los mensajes, donde es el receptor quien otorga su significado. El significado tiende a coincidir con sus ideales, con sus percepciones y con sus imaginarios.

Para escribir distinto hay que pensar distinto. En ese sentido una buena clínica de la palabra son los lenguajes ideográficos, debido a su dinamismo y su efecto “desintoxicante” en la construcción discursos hablados. Su uso implica situarse en un paradigma más amplio, que no está condicionado por palabras cerradas y herméticas. Más bien, incorpora un despliegue de significados polivalentes, donde residen imágenes abiertas y se evocan sensaciones y sentimientos variados.

En contraposición, el sistema simbólico atiende a lenguajes ideográficos (Bermejo, Ballester y López-Martínez, 2001; Castro, 2000; Gardner, 2004). Desde esta disyuntiva, se aprecia como las personas que poseen altos índices de Inteligencia Viso-Espacial, demuestran una gran percepción espacial, que les permite gestionar y ser resolutivos ante problemas de esta envergadura. A su vez, son capaces de abordar una situación desde diversas ópticas, trazando planes y mapas, que les sitúen eficazmente en el plano visual. Su fuente de aprendizaje es meramente visual, incluso en ausencia de estímulos físicos relevantes (García- García, 2005; Martín-lobo, 2004), permitiéndoles anticipar movimientos propios y de otros en un plano, discriminar distintos aspectos (forma, color, tamaño, línea, figura, espacio y sus relaciones). Entre las profesiones más afines a

este tipo de inteligencia, destacan las inscritas en las ramas técnicas, tales como ingeniero, arquitecto o cartógrafo; las relacionadas con el arte como artista gráfico, decorador de interiores o escultor; y profesiones que exigen una buena orientación espacial como taxistas o camioneros (Gardner, 2011).

Entre las patologías que suelen padecer las personas que tienen esta inteligencia más desarrollada, destaca por su frecuencia, aunque solo afecta al género femenino, el Síndrome de Turner que supone, problemas visuales ocasionados por dificultades en la capacidad de mover sus ojos, mermando sus habilidades espaciales para leer mapas y desempeñar tareas que exijan una organización espacial (Jensen, 2008). En cuanto a su localización cerebral, autores como Smith y Kosslyn (2008), la han situado en las regiones posteriores del hemisferio derecho.

Poniendo el foco sobre su evolución, se observa cómo desde el nacimiento hasta los dos años de edad, la expresión pictórica se asocia con la función visual, conectándose todos los circuitos entre la retina y la zona del cerebro responsable de la visión. La multitud de áreas visuales del cerebro, obliga a que los niños tengan que ser ampliamente estimulados desde varias áreas, a fin de que vaya asimilando las formas, tamaño, peso y patrones de movimiento de los objetos. En este proceso, los padres adquieren un papel crucial, al influir considerablemente en las formas en las que sus hijos son estimulados para desarrollar su visión (Fodor, García- Castellón y Morán, 2009). Más tarde, entre los 5 y 10 años, se regulan habilidades de orden superior como el sentido de lateralidad y direccionalidad; dominio de la coordinación motriz y la percepción del cuerpo en el espacio. Promover actividades físicas y juegos operatorios que promuevan el aprendizaje de las nociones de derecha, izquierda, arriba, abajo, etc.; figuras con diferentes colores y asociadas a palabras o juegos de abstracción e interpretación de imágenes, facilitarán la adquisición de tales habilidades (Martin-Lobo, 2004). Coincidiendo con el fin de la etapa anterior, la evolución del pensamiento espacial surge con el aprendizaje de las relaciones topológicas de forma básica. A continuación, cuando el niño alcanza los 9 o 10 años de edad, se inicia en las relaciones propias del espacio euclidiano, para posteriormente dominar aquellas relaciones del espacio proyectivo (Gardner, 2004; Jensen, 2008).

La detección de la inteligencia viso-espacial en niños debe hacerse desde la observación. Algunos indicadores como el hecho de que les guste razonar basándose en imágenes, dibujar, realizar actividades que evoquen a la reflexión o expresarse a través de contenidos multimedia, transformar la realidad en representaciones imaginarias, o explorar cualquier faceta artística y espacial.

Algunas características destacadas en niños con una capacidad viso – espacial alta son:

- ❖ Percepción: identifican todos los elementos visuales del entorno, siendo capaces de discriminar varios estilos artísticos.
- ❖ Producción: Tienen interiorizadas las dimensiones espacio-temporales, permitiéndoles reproducir con exactitud todos los elementos de un todo, respetando las proporciones entre ellos, conservando sus detalles, textura y color.
- ❖ Expresión artística: Transmiten sus sentimientos y emociones a través de obras artísticas en una o varias dimensiones. Prestan especial atención a los detalles, buscando la belleza en lo abstracto y concreto.
- ❖ Exploración: les gusta experimentar y combinar matices y texturas para generar obras en distintas dimensiones. Asimismo, son capaces de producir obras en las que se capturen distintos sujetos y temas, haciendo alarde del dominio de múltiples estrategias, tales como los mapas conceptuales, para recrear, identificar y sintetizar la realidad. En líneas generales, la inteligencia viso-espacial se debe a lo visual, la imagen, ya sea una realidad ficticia o real.

A su vez, esta inteligencia puede ser fomentada usando estrategias didácticas (Armstrong, 1994). Algunas de ellas son: creación de materiales manipulables, diseños visuales y artísticos en diferentes dimensiones, tamaños y texturas, recreación de objetos situados en el mismo plano (o no), valorando sus características de forma, tamaño y color, juegos espaciales, etc. Entre las pruebas destacables para la evaluación de la inteligencia viso-espacial, se encuentran Test de memoria visual y test visomotores, test de aptitudes artísticas, algunos ítems de desempeño en los test de inteligencia (Gardner 1983).

En cuanto a personajes históricos que han destacado por su elevada inteligencia viso-espacial, se encuentran Marx, Picasso, Dalí, Darwin, Dalton o Frida Kahlo, entre otros.

Finalmente, la inteligencia visoespacial tiene una estrecha vinculación con las inteligencias lingüística, musical y cinestésica corporal (Gardner, 2004).



Figura II.5. Principales características de la inteligencia Visual-Espacial

II.4.4. INTELIGENCIA MUSICAL

Existe cierto consenso internacional que apunta que la música es un lenguaje universal, que requiere una gran habilidad y destrezas (Gardner, 1983). Su papel conciliador se remonta al Paleolítico, donde el cantar de las aves se interpretaba como el vínculo de la humanidad con otras especies (Gardner, 1983). De acuerdo con investigaciones especializadas en el ámbito de la psicología evolutiva, las personas tienen una habilidad computacional “en bruto” en los primeros años de vida, que puede ser alterada por estímulos musicales, consiguiendo un sistema simbólico lúcido y accesible (Jensen, 2008). La inteligencia musical puede manifestarse a edades tempranas, previa a recibir instrucción, ya que existe una predisposición biológica para ella. No obstante, su desarrollo exige estimulación desde los ámbitos de socialización familiar y escolar (Gardner, 2004; Martín-Lobo, 2004).

En líneas generales, la Inteligencia Musical se define como la capacidad de las personas para percibir, identificar, reproducir y cambiar las formas musicales, mostrando

elevados índices para discriminar las distintas cualidades que definen la música: timbre, ritmo, frecuencia, tono y melodía. Lógicamente, esta capacidad lleva intrínseco un adecuado desarrollo auditivo (Fodor, García Castellón y Morán, 2009) y el dominio de sus sistemas simbólicos, tales como las notaciones musicales y el código Morse (García-García, 2005; García-Nieto, 2009; Gardner, 2004). Algunas profesiones muy ligadas a esta inteligencia son los músicos, los poetas, los cantautores o los directores de orquesta.

En relación con afecciones o patologías asociadas a la Inteligencia Musical, destaca la Amusia, que es un trastorno que dificulta la interpretación y discriminación de tonos y ritmos musicales. A su vez, esta patología afecta a la lectoescritura entre otros, pudiéndose ver afectadas otras inteligencias como Lógico-matemática, Viso-Espacial y Cinestésica- corporal (Gardner, 2004). Algunos personajes públicos, famosos por sus grandes habilidades en esta inteligencia son: Freddy Mercury, Mozart, Beethoven, Vivaldi, Plácido Domingo, Montserrat Caballé, Paco de Lucía o Steve Wonder. En todos estos casos, se ha observado el impacto positivo que ha tenido la estimulación ambiental, a través de familiares y docentes sensibilizados, un contexto adecuado o el empleo adecuado de técnicas multimedia.

Anatómicamente, esta inteligencia se localiza en lóbulo frontal y temporal del hemisferio derecho (Carretié, 2011; Gardner, 2004; Smith y Kosslyn, 2008). Su desarrollo está supeditado a varios estadios evolutivos: desde los 3 a los 10 años, se produce una hipersensibilización en los dedos de la mano izquierda, favoreciendo el uso de instrumentos de cuerda (Carretié, 2011; Gardner, 2004; Smith y Kosslyn, 2008). La aparición temprana del talento musical puede generar problemas de desarrollo en estos niños. Algunas claves para promover el desarrollo de este tipo de inteligencia son el desarrollo de actividades que buscan la escucha de sonidos naturales en su entorno, su fusión con las palabras o la escucha de música en el desempeño de actividades lúdicas y relajantes. Este tipo de estimulación favorecerá la adquisición de una cultura musical en los niños (Armstrong, 1994).

La Inteligencia Musical ejerce un importante papel sobre otras habilidades, tales como la observación, la búsqueda, la combinación o fusión de elementos, la conceptualización o facilidad para relatar e interpretar acontecimientos (Gardner, 1983). Algunas de las

calidades más reseñables en personas con elevada Inteligencia Musical es que les gusta cantar, entonar melodías, expresarse a través de su cuerpo o instrumentos musicales, les gusta diferentes tipos de música, siendo capaces de identificar diferentes estilos y géneros musicales. Les gusta asistir a eventos musicales y utilizar dispositivos de grabación y reproducción de música y piensan mediante ritmos y melodías (Martín-Lobo, 2011; Prieto y Ferrándiz, 2001). Muchos estudios sugieren que la musicalidad surge en el embarazo, siendo el feto capaz de escuchar las palabras de su madre, sentir sus sentimientos y escuchar los estímulos musicales (Jensen, 2008). A partir del nacimiento, los balbuceos de los bebés constituyen un patrón musical, que surge como consecuencia a los estímulos musicales de su entorno. En torno a los 18 meses, los niños son capaces de emitir sonidos punteados, inventando melodías y realizando ejercicios sonoros. A los 3 años de edad, ya es capaz de dirigir su escucha a estímulos musicales concretos de su entorno, siendo capaz de discriminar diferentes tipos de sonido.

Algunas de las características destacadas en niños virtuosos en la música son la percepción, es decir, ostentan una sensibilidad única que les permite “sentir” las tonalidades musicales de forma muy particular; la producción, en la que su extremadamente desarrolla agudeza musical, les empuja a reproducir un amplia gama de tonos, timbres y ritmos en fusiones insospechadas; y la composición musical, muy ligada a la anterior, donde los prodigios en la música construyen piezas musicales impregnadas de distintos matices, con una lógica interna insólita, cuya reproducción es capaz de suscitar el interés de cualquier audiencia (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a).

Específicamente al ámbito escolar, las estrategias didácticas seleccionadas y potenciadas por el profesorado se orientan a estimular actitudes positivas hacia la música entre su alumnado y lograr el nexo de ésta con otros aprendizajes (Alberca, 2011; Gardner, 2004; Martín-Lobo, 2004), tales como:

- ❖ Disponer de unas condiciones idóneas para escuchar música, evocando interrogantes que inviten a la reflexión: ¿qué te sugiere esta música?, ¿qué colores, figuras e imágenes te recuerda esta música? ¿qué sensación y sentimientos afloran al escuchar esta pieza musical?

- ❖ La reproducción de diferentes piezas musicales estimula la conciencia musical y la transmisión de sentimientos y emociones.
- ❖ Dinámicas de clase como la lluvia de ideas, incentivan el conocimiento de un repertorio musical variado, en diversas situaciones y materias.
- ❖ La reproducción de sonidos y ruidos de distintas situaciones contribuye a una mejor discriminación auditiva.
- ❖ La inteligencia musical puede trabajarse desde diferentes inteligencias. Ejemplo de ello es utilizar una pieza musical como base del proceso educativo, pidiéndole al alumnado que escriba su letra o reescriban el final, describa las sensaciones y emociones que le producen, la plasmen en un dibujo o incluso la escenifique (Alberca, 2011).

Promover las inteligencias múltiples en la escuela, supone entenderla como un espacio de aprendizaje, en el que el alumnado vivencia múltiples situaciones relacionadas con la música, a través del desarrollo de coreografías, escenificación y dramatizaciones... pero también se presta atención a cómo se sienten cuando reciben diferentes estímulos musicales y visuales y se les da la oportunidad de expresarse a partir de su propio esquema corporal o mediante el uso de diferentes objetos o instrumentos. Sin lugar a dudas, la música como lenguaje universal se alza como una vía de trabajar la interculturalidad en el aula, promoviendo el gusto hacia la diferencia, al tiempo que se fomentan valores de respeto. De acuerdo con investigaciones como la de Martín-Lobo (2011), se ha constatado el impacto positivo que ejerce la música en el desarrollo de actividades cognitivas.

Los efectos positivos de estimular la Inteligencia Musical hallados en educación Primaria también pueden ser extrapolados al nivel de Secundaria (Armstrong, 1994). Algunos ejemplos son los siguientes: programas específicos orientados a la atención y concentración con base musical, valoración y exploración del patrimonio cultural del entorno, nacional e internacional, desde la perspectiva musical, discriminar los intervalos a partir de dictados, desarrollo crítico y reflexivo a partir de obras musicales, actividades que integren la música con la expresión corporal, el desarrollo del lenguaje musical como forma de expresión y comunicación, entre otras (Del Pozo, 2011; Ramírez, Navas-Prado y López, 2019).



Figura II.6. Principales características de la inteligencia Musical

II.4.5. INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

El conocimiento del esquema corporal y sus posibilidades motoras son fundamentales. Para el ser humano es fundamental situarse dentro de un plano y conocer sus posibilidades motoras para acercarse, relacionarse y conocer su entorno. A su vez, el lenguaje corporal desvela cómo es una persona (Ferrari, 2018). La progresiva evolución del movimiento corporal, con el uso de objetos, contribuye al desarrollo integral de la persona, siendo extensible a cualquier cultura. Ahondando en los tipos de movimiento encontramos que hay muchos y muy variados. Algunas cuestiones a considerar en el análisis de los movimientos corporales se relacionan con la propia expresión corporal (Ortega-Cuello, 2015).

Autores como Stokoe (1978) identifican cuatro áreas a trabajar dentro de la expresión corporal: (a) el despertar, dónde se profundiza en el conocimiento del propio esquema corporal como preámbulo para interiorizar el esquema personal; (b) comunicación, reconociendo que el cuerpo, a través de su postura, gestos y movimiento, expresa mensajes, transmite valores y sentimientos; (c) imaginación, donde el cuerpo se convierte en un canal para desarrollar la creatividad; y (d) expresión, donde se reconoce

que a medida que el cuerpo se va desarrollando, va perfeccionando sus posibilidades de percepción, sensibilidad, imaginación y capacidad motora. Lo anterior revela que el “conocimiento” cinético-corporal cumple con las exigencias demandadas por una inteligencia (Gardner, 1983; Kocak, 2019).

Habilidades y destrezas ligadas a la conciencia, control y expresión corporal se manifiestan a edades tempranas, perfeccionándose a medida que el sujeto va creciendo. De esta forma, se observa como habilidades y destrezas “torpes” y poco desarrolladas, se van sustituyendo paulatinamente por otras más sofisticadas, llegando incluso, por medio de entrenamiento, a alcanzar su máximo desarrollo a nivel de competiciones profesionales (García-García, 2005; Gardner, 1983).

En el contexto escolar, las diferentes materias escolares, llevan a que el alumnado utilice distintos materiales y recursos para construir su conocimiento. Sin embargo, en todas estas situaciones existe una “herramienta” invariable, a veces descuidada, que puede actuar de soporte en la integración de los distintos aprendizajes, acercándose a ellos y que, además, favorecerá su capacidad de comprensión y retención. Esta herramienta indisoluble de la persona es su propio cuerpo, que, debidamente desarrollado, favorecerá el desarrollo de aprendizajes “corporales, sensoriales e intuitivos”, a través de actividades manuales y kinestésicas (Budin, Othman y Ismail, 2016). Varios estudios han señalado los beneficios que conlleva la estimulación motora sobre el aprendizaje, tanto a edades tempranas (Jensen, 2008), como en la adolescencia y la adultez (Brink, 1995).

La Inteligencia Corporal- cinestésica es la habilidad “*para controlar los movimientos del cuerpo para expresar una emoción (danza), manejar objetos con destreza al competir en el juego (deporte), para crear un nuevo producto (diseño o invención)*” (Marchena-Cruz, López-Fernández y Ezquerro-Cordón, 2017, p. 58). A partir de esta definición queda evidenciada la relación entre ciertas características cognitivas y el uso corporal (Gardner, 1993). Asimismo, esta inteligencia puede ser definida como la habilidad de una persona para solucionar problemas, construir “productos” o transmitir y organizar ideas a través de su cuerpo. Desde esta definición, la inteligencia corporal-kinestésica incluiría el conjunto de habilidades físicas que posibilitan la coordinación, el equilibrio, la destreza, la flexibilidad y la velocidad (Martín- Lobo, 2004; Prieto y

Ferrándiz, 2001). Por tanto, se postula el movimiento corporal como medio de expresión y control de los objetos con cierta destreza. Dentro del lenguaje propio de esta inteligencia, destaca la lengua de signos y el Braille (Gardner, 2004). En relación con las patologías inherentes a la inteligencia corporal-kinestésica, se encuentra la Apraxia como la principal (Smith y Kosslyn, 2008). La Apraxia es una patología originada por daños en el cerebelo y lóbulo parietal izquierdo, que produce déficits motores que impiden un desarrollo normal del movimiento corporal (Mutha et al., 2017).

Algunas profesiones destacadas de personas con índices elevados en esta inteligencia y sus componentes (lingüística, espacial, emocional, pictórica, perceptiva, concentración y creatividad) son los deportistas, médicos-cirujanos, alfareros y artesanos, albañiles, mecánicos o bailarines. Asimismo, algunos famosos que destacan por esta inteligencia son deportistas como Rafael Nadal o Pau Gasol, artistas como Sara Baras o escultores como Miguel Ángel o Donatello.

A nivel anatómico, esta inteligencia se emplaza entre el Cerebelo, los ganglios basales y el córtex motriz del hemisferio izquierdo (Caldera-Ortiz, Llamas-Salguero y López-Fernández, 2018). Estas zonas cerebrales son las responsables de ejecutar las funciones de asociación como la de mirar un elemento y tomarlo o traspasar objetos de una mano a otra en la niñez (Carretié, 2011). De hecho, son en los primeros estadíos donde se tiende a diagnosticar el nivel psicomotor del niño y su posterior desarrollo en cada uno de sus componentes (fuerza, velocidad, flexibilidad...). Algunos instrumentos empleados en el diagnóstico son Test sensorio-motores, baterías neuropsicológicas o un test presidencial de aptitud física, entre otros. Estimular esta inteligencia exige poner a prueba todos los sentidos y diseñar actividades y juegos en los que se propicien la integración del movimiento, el sonido, la comunicación, la postura, entre otros (Alberca, 2011, Gardner, 2004). Indirectamente se trabajarán otras habilidades como la expresión, mediciones, desplazamientos, orientación, interacción o la propia transferencia (Armstrong, 1994; Gardner, 1983).

Los niños talentosos en la Inteligencia Corporal-kinestésica tienden a pensar a través de las sensaciones somáticas que les evocan el saltar, correr, bailar o tocar cualquier elemento de su entorno. Necesitan juegos dinámicos, que exijan cambios y movimiento, así como experiencia de aprendizaje directas (Martin-Lobo, 2004).

La Inteligencia Corporal-Cinestésica puede ser estimulada a partir de metodologías activas, en las que acontezcan estrategias de manipulación y la competencia de “aprender a hacer”, donde el niño experimenta, actúa, reflexiona y construye su propio aprendizaje (Pérez et al. 2011). En edades posteriores, la práctica de deportes con entrenamiento específicos, actividades de riesgo en las que se pone en juego su capacidad para resolver desafíos físicos o intelectuales, el baile o la danza, son vías para desarrollarla (Del pozo, 2011).



Figura II.7. Principales características de la inteligencia Cinético-Corporal

II.4.6. INTELIGENCIA NATURALISTA

Apreciar la belleza impregnada en lo natural, en la tradición, en la cultura, así como el patrimonio natural y artístico, son cualidades que el profesorado ha de incentivar en un alumnado capaz de aprender de diversas formas (Sedov, 2019). Despertar la curiosidad e interés para conocer de dónde venimos y las maravillas que la naturaleza nos brinda y desarrollar valores de respeto, de cuidado y responsabilidad por el medio ambiente y conservación del patrimonio, son aspectos incluidos en los currículos de todas las etapas educativas obligatorias (LOE, 2006; LOMCE, 2013).

La Inteligencia naturalista se define como la facilidad de las personas para aprender y comprender la realidad, aproximándose a ella a través de la atracción sienten por el medio natural que le rodea y trabajar eficazmente en él. A través de las aproximaciones que hacen a la realidad, desarrollan un lenguaje característico y de admiración hacia el paisaje. A su vez, desarrollan cierta sensibilidad hacia habilidades de observación y contraste de hipótesis, así como pleno dominio del sistema simbólico abstracto. De hecho, las personas que puntúan alto en este tipo de inteligencia suelen manifestar interés hacia el mundo que le rodea y los fenómenos naturales (Armstrong, 1994; Castro, 2000; García-García, 2005; Gardner, 1998). Otros autores como García y colaboradores (2018) la definen como “la habilidad de observar los patrones y sistemas de funcionamiento en la naturaleza e identificar y clasificar objetos” (p. 31), encontrando un mayor desempeño en mujeres respecto a hombres.

La Inteligencia Naturalista guarda relación con todas las inteligencias propuestas por Gardner, especialmente con la lingüística, la musical y la espacial (Gardner, 1998). Profesiones orientadas a la ecología y al medio natural, como biólogos o agrónomos, la botánica como jardineros o aquellas que exigen elevados niveles de abstracción y científicidad como química o física, se relacionan con esta inteligencia. De igual modo, famosos conocidos por sus altas capacidades “naturalistas” son Darwin, Einstein o Pasteur. Anatómicamente, esta inteligencia se emplaza en el hemisferio derecho (Carretié, 2011).

Desde el punto de vista didáctico, fomentar que el alumnado adquiera habilidades y estrategias relacionadas con la inteligencia, contribuirá a que los alumnos comprendan mejor las relaciones causales del entorno, al tiempo que adquiera una percepción más global de la realidad (Gardner, 2004). No solo se trata de observar, si no de aprender a hacerlo, poniendo el foco sobre los detalles de los distintos elementos del espacio, para ser capaz de predecir fenómenos y establecer relaciones entre ellos, a través de todos los sentidos (Sheoran, Chhikara y Sangwan, 2019).

Para el diagnóstico de esta inteligencia, es necesario acudir a la Psicología evolutiva y del desarrollo, donde se evidencia que la aproximación al conocimiento del mundo se lleva a cabo a través de la observación y la exploración activa (Şener y Çokçalışkan, 2018). Los estudiantes con inteligencia naturalista disfrutan de la jardinería, de los

animales, suelen mostrar interés en la conservación y el reciclaje, prefieren estar fuera del aula, en la naturaleza, están interesados en el clima y sienten una profunda conexión con la tierra. Por lo general, su materia favorita suele ser Conocimiento del Medio en Primaria o Ciencias Naturales en Secundaria. Suelen ser personas avispadas, curiosas, que les gusta experimentar y anticiparse a los resultados mediante predicciones (Gardner, 2004; Martín-Lobo, 2004; Prieto y Ferrándiz, 2001).



Figura II.8. Principales características de la inteligencia Naturalista

II.4.7. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

La inteligencia intrapersonal es una de las inteligencias recogidas en la propuesta de Gardner que más repercusión ha tenido en el ámbito educativo. Concebida como “una actividad cognitiva, comunicativa y lingüística, no solo puede paliar el bajo rendimiento de los alumnos (...), sino además sirve de puente con otras inteligencias” (García-Gómez, 2006, p. 61). En líneas generales, la inteligencia intrapersonal equivale al conocimiento de uno mismo, en la medida en la que la persona conoce cuáles son sus potenciales y limitaciones y actúa en consecuencia. Las personas con una fuerte inteligencia intrapersonal, tienden a ser pragmáticas y poseer una elevada autoestima, un deseo constante para aprender y superarse a sí mismo, mostrando un carácter fuerte

(Goleman, Kaufman, y Ray, 1992). Para autores como Sebastián-Heredero y Garrido Ceballos (2017), la inteligencia intrapersonal es la “capacidad de entenderse a uno mismo, y apreciar las motivaciones, los sentimientos y los miedos que se sienten. Implica crear un modelo de nosotros mismos que funcione para trabajar de forma efectiva y poder regular nuestras vidas” (p. 179). Esta “capacidad” está mediada por tres factores: (a) la herencia, debido a que el componente genético ejerce una influencia que no debemos obviar. Cada persona nace con una capacidad intelectual que actúa de base como modulador de la inteligencia; (b) el ambiente, pues a pesar de que todos nacemos con una capacidad intelectual determinada, la estimulación del entorno y la creación de ciertas condiciones ambientales de aprendizaje, contribuirá a que las personas se desarrollen integralmente. En este sentido, la conjugación de herencia y ambiente, determinará que se incentiven unas habilidades u otras y se alcance cierto equilibrio en la construcción del autoconcepto y la autoestima; (c) y el bagaje experiencial, las situaciones que vivenciamos influyen, sin duda alguna, en la personalidad de las personas. Los acontecimientos vividos, las reacciones que hemos adoptado en cada momento, así como los errores y aciertos cometidos a lo largo del ciclo vital, contribuirán al autoconocimiento de una persona y su forma de afrontar su día a día. (Warner, 2000).

En el ámbito educativo, el estilo de aprendizaje del alumnado con elevados índices de inteligencia intrapersonal se orientará a la reflexión (Denig, 2004; Reyes, 2014). De esta forma, se trata de personas con un avanzado nivel de autodisciplina y exigencia, con una capacidad de organización extraordinaria, fruto del autoconocimiento de sí mismo, su capacidad, sus propios ritmos y lo que necesita para alcanzar los objetivos educativos. Por lo general, serán alumnos aplicados, capaces de gestionar sus pensamientos y sentimientos en cada momento y que obtendrán calificaciones altas. Normalmente, obtendrán un alto rendimiento en aquellos trabajos individuales en los que existan unos objetivos muy definidos, se exija una reflexión y comprensión de la realidad y tenga el tiempo suficiente para madurar sus ideas. Entre las profesiones que pueden ligarse con altos niveles de Inteligencia Intrapersonal, se encuentra el magisterio, psicólogos, filósofos, sociólogos o poetas. La complejidad sucinta a esta inteligencia y sus implicaciones educativas han hecho que se haya tomado como base en las didácticas de las lenguas, española, en nuestro contexto, y extranjeras (Luo y Huang, 2019). De igual modo, también ha sido foco de análisis en el camino de incluir las Tecnologías de la

Información y la Comunicación en el aula (Hajhashemi et al., 2018), pues ambas favorecen el desarrollo integral del alumnado. Igualmente, también existen estudios que han abogado por la promoción de esta inteligencia en el ámbito musical (Campayo-Muñoz, Cabedo-Mas y Hargreaves, 2020). El proyecto Tunning (2003), dice claramente que una persona es competente en una lengua extranjera en la medida en que es capaz de comunicarse, desenvolverse de forma autónoma en un contexto lingüístico y tomar decisiones sobre cómo actuar para conseguir su inclusión en la sociedad. A tal respecto, la inteligencia intrapersonal ejerce un papel protagonista en este camino, junto a la inteligencia interpersonal, que se abordará a continuación.



Figura II.9. Principales características de la inteligencia Intrapersonal

II.4.8. INTELIGENCIA INTERPERSONAL

La inteligencia interpersonal está fuertemente vinculada con la inteligencia intrapersonal. De hecho, ambas confluyen en la denominada Inteligencia Emocional, que se abordará más adelante. El origen de la inteligencia Interpersonal se remonta a la Teoría de la mente y la capacidad de adaptación humana, a través de las interacciones sociales (Kanazawa, 2010). Para autores como Sebastián-Heredero y Garrido-Ceballos (2017) es “la capacidad de entender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas. Permite trabajar y relacionarse de forma efectiva con los demás” (p. 179). Las

personas que gozan de elevados niveles en esta inteligencia suelen ser extrovertidos, atentos, empáticos y suelen tener gran éxito en las relaciones que establecen con su entorno. Son capaces de comprender los mecanismos que regulan las interacciones sociales y reconducir situaciones complejas, para solucionar problemas pedagógicos (Scully, Pitsia y Karakolidis, 2019) y del día a día. A su vez, muestran grandes dosis de liderazgo y suelen ser muy convincentes y persuasivos cuando quieren conseguir algo. Son capaces de involucrar a las personas para hacer un proyecto común y resolver los conflictos que puedan acontecer. A su vez, tiende a ser una persona pragmática, capaz de comprender distintos puntos de vista.

Autores como Castelló y Cano (2011) consideran que hace referencia a “la representación de estados internos de otras personas (considerándolas como objetos sociales), los cuales incluyen complejas estructuras como son las intenciones, preferencias, estilos, motivaciones o pensamiento, entre otras” (p. 24). Desde esta perspectiva, la inteligencia interpersonal se circunscribe en la interacción de los planos objetivos y subjetivos. Esto quiere decir que, ante un hecho determinado que es objetivo, cada persona puede reaccionar de diversas formas, influenciadas por su personalidad, cultura, sus características, el contexto en el que viven y su experiencia. El conocer esos protocolos que rigen las reacciones y relaciones entre personas, a veces subjetivos, es muestra de un amplio dominio de esta inteligencia.

En el ámbito educativo, se han desarrollado estudios que han establecido una relación entre los modelos de instrucción y la inteligencia interpersonal. Así, la investigación desarrollada por Abas, Solihatín y Nadiroh (2019) concluyeron que los modelos de instrucción recíproca, en los que el profesorado tiende a interactuar con el alumnado, les aporta un feedback a sus alumnos y genera situaciones de aprendizaje participativas e interactivas son más beneficiosos para alumnos con elevados índices de Inteligencia interpersonal. En contraposición, aquellos modelos instruccionales meramente transmisivos, se ajustan más a los estudiantes que poseen una baja inteligencia interpersonal. Asimismo, la inclusión de las TICs en los procesos educativos estimula el desarrollo de la inteligencia interpersonal, pues favorecen la colaboración entre los alumnos, el profesor y sus alumnos, así como entre todos los agentes implicados (Flogie, Abersek y Pesek, 2019). A pesar de los efectos que la tecnología educativa ha tenido en la definición y desarrollo en las relaciones, las estrategias tecnológicas

favorecen una mejora de esta inteligencia para aquellos que suelen tener bajos niveles de dominio en esta inteligencia (Areepattamannil y Myinte, 2017). De esta forma, el perfil de un alumno con elevada inteligencia interpersonal responde a un perfil participativo, capaz de aprender de forma significativa cuando se desarrollan grupos cooperativos, les gusta dialogar hasta llegar a consensos y es capaz de distribuir y asumir responsabilidades dentro de un grupo de trabajo. Tienden a adquirir un papel protagonista en dinámicas como la lluvia de ideas o los juegos de rol, así como en la exposición de los proyectos que realiza (Reyes, 2014). Entre las profesiones destacadas dentro de esta inteligencia destaca cualquiera que exija una capacidad de liderazgo y gestión de grupos humanos, profesiones de asesoramiento y coaching, relaciones públicas, dependientes o comerciales.



Figura II.10. Principales características de la inteligencia Interpersonal

II.5. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ACTIVIDAD FÍSICA

II.5.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Es necesario conocer la teoría y su evolución en cuanto a su investigación, se ha llevado a cabo un proceso de búsqueda o revisión sistemática en la base de datos más

importante dentro del área de las Ciencias Sociales como es la Web of Science (WOS). Para ello se delimitado el rango de búsqueda a los últimos veinte años (2000-2020) utilizando como palabra clave “multiple intelligence” e “inteligencias múltiples” con los operadores booleanos “and” y “or”. También se ha determinado el idioma de los artículos seleccionando aquellos que se encontraban publicados en inglés y español. Asimismo, focalizando el área de búsqueda concretizar el ámbito de estudio, se ha optado por escoger las investigaciones publicadas en las categorías “Social Sciences Interdisciplinary”, “Education Educational Research”, “Sports Sciences” y “Psychology Educational”, obteniéndose una población total de 6.465 artículos científicos indexados en la Journal Citation Reports.

Tabla II.1. Evolución de la producción científica de Inteligencias Múltiples según rango de búsqueda.

RANGO BÚSQUEDA	MULTIPLE INTELLIGENCE	INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	TOTAL
2000-2004	1.423	126	1.549
2005-2009	1.257	154	1.411
2010-2014	1.341	182	1.523
Desde 2015	1.867	115	1.982
TOTAL	5.888	577	6.465

El estudio de los efectos positivos de la actividad física sobre la salud mental ha sido un campo de investigación ampliamente trabajado. En consonancia con la teoría de Gardner, desde el ámbito educativo se ha incentivar la práctica deportiva desde edades tempranas (Castro-Sánchez et al., 2017). Asimismo, Portolés y González (2015) indican como la práctica de actividad física influye de forma directa sobre la salud, el rendimiento académico, el autoconcepto y la motivación.

Sibley y Etnier (2003) identifican la relación existente entre la actividad física y los procesos cognitivos, mostrando de forma extensa las múltiples repercusiones beneficiosas que tiene la práctica regular de ejercicio físico para el desarrollo cognitivo de los niños. Se ha encontrado una relación positiva entre la práctica de la actividad física y el rendimiento académico en varios estudios realizados por el departamento de educación del estado de California en los EE.UU. y España. Autores como Dwyer et al, (2001); Dwyer et al., (1983); Linder, (1999); Linder, (2002); Shephard, (1997); Tremblay et. al, (2000); Portolés y González, (2015) y Alfonso, (2016) reafirma como la idea de un incremento en cuanto a la dedicación de tiempo sustancial a actividades

físicas en los programas educativos, es beneficioso en el rendimiento académico del estudiantado a todos los niveles, e incluso sugieren que existen mejoras cognitivas y físicas en comparación con sujetos que no practican deporte.

Tras la revisión exhaustiva podemos constatar como la investigación sobre el beneficio de las IM se encuentran en alza en múltiples campos, encontrándose estudios en los que la teoría de Gardner es el principal motivo de repercusión e indagación. Asimismo, existen investigaciones que asocian los beneficios de la actividad física sobre el desarrollo de las IM y la mejora en el rendimiento académico (Barranza y González, 2016; Álvarez-Osuna et al, 2016; Castillo-Delgado et al., 2016); o sobre su relación con universitarios (Salcedo, 2016; Yin, 2014; Ekici, 2011; Al-Faoury et al., 2011; Clarke y Cripps, 2012; Xue, 2012; Moheb y Bagheri, 2013; Maureira et al, 2014; Durán et al., 2014).

Además, su relación con las expresiones artísticas (Athanassopoulos y López-Fernández, 2017; Miranda y Morgado, 2016); en Educación Infantil (Moreno-Pizarro y Planells-Hernani, 2016; García-Román, 2015; Dólera- Serrano et al., 2105; Almeida et al, 2011; Martini, 2014; Roesdiyanto, 2014); en Educación Secundaria (Rodríguez-Díaz et al., 2016; Cordeiro, 2015; Aleksic e Ivanovic, 2016; Pérez y Medrano, 2007; Pérez et al., 2011; Sosa y Ortega, 2011); en relación con los estilos de enseñanza y profesorado (Hanafin, 2014; Michonska-Stadnik, 2012); con los alumnos que presentan sobredotación (Calik y Birgili, 2013); para atender a la diversidad (Nadal, 2015); con la AF (Tabla 2) (Kivunja, 2015; Li, 2012); con aplicaciones y videojuegos (Del Moral y Fernández-García, 2015; Del Moral-López et al., 2105; Del Moral et al., 2014).

Dentro de la relación, objeto de estudio de la presente investigación, destacan los estudios de Ekici (2011) en estudiantes de educación física y deportiva se encuentran diferencias significativas entre género de los participantes, siendo la inteligencia visual-espacial la predominante entre los sujetos entrevistados, a excepción de la inteligencia cinético-corporal. Por otro lado, en el estudio de Del Pino et al. (2015) sobre el rendimiento de futbolistas, destacan, como inteligencias predominantes, la cinético-corporal y la intrapersonal ya que el fútbol es un deporte de equipo en el que se aprecian diferencias individuales entre jugadores.

Además, en el estudio sobre las IM en estudiantes de educación física de Maureira et al. (2014), las puntuaciones de cada tipología de inteligencia presentan valores superiores al 50%, destacando las inteligencias interpersonal e intrapersonal con un 67% y 70% respectivamente. El estudio de las IM en diferentes disciplinas deportivas consigue un total de 3 artículos en los últimos diez años (Yin, 2014; Del Pino et al, 2015 y Athanassopoulos y López-Fernández, 2017).

La exhaustiva revisión llevada a cabo, permite ver como el número de artículos que estudian la vinculación entre las IM con la práctica de AF y deportiva, ha incrementado considerablemente desde el año 2015. Aun así, la cantidad de investigaciones publicadas sigue siendo insuficiente para establecer mejores comparaciones entre los resultados obtenidos en los estudios.

II.6. CONCEPTUALIZANDO LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA SALUD

Los intentos de aproximación hacia la conceptualización del término salud, han sido incontables a lo largo de la historia, pero hasta mediados de los años 90, se tenía la creencia que el concepto se basaba en la ausencia de enfermedad física, donde el principal responsable para mitigar este tipo de dolencia era el médico o doctor, siendo el paciente un mero espectador de su propia dolencia (Álvaro, 2015). A raíz de la creación de la OMS en el año 1946, se genera una corriente que amplía la perspectiva terminológica añadiendo el bienestar, en sus dimensiones social, psíquica y física, a la ausencia de enfermedad.

En este sentido y entendiendo que la salud es mucho más que todas las dimensiones relacionadas con las enfermedades, pues comprende una terminología multidireccional. Asimismo, Valenzuela (2016) profundiza en el término haciendo especial hincapié en las condiciones que propician la calidad de vida de las personas y el desarrollo de la plenitud de sus capacidades físicas, psíquicas y sociales que le permiten el contacto con su entorno (Ni et al., 2020).

Teniendo en cuenta que la salud ha ostentado siempre el epicentro del interés en la sociedad, percibiéndose como un derecho, un bien de inestimable valía, una meta a lograr, una necesidad o una demanda. Así, la OMS (1998) establece que la salud como la plenitud del estado de bienestar en sus dimensiones biológicas, sociales y psicológicas y no simplemente la ausencia de morbilidad. Años más tarde, añade que *“el nivel de salud suficiente para poder trabajar productivamente y participar activamente en la vida social”* (OMS, 2000).

Ya de sumergidos en el siglo XXI se encuentra como Piédrola-Gil (2016) manifiesta que la salud es *“un proceso dinámico y adaptativo del ser humano al medio que le rodea tanto natural como socio cultural, el cual está influenciado por múltiples factores denominados: determinantes de la salud”* (pp. 5). Para poder hacer una aproximación hacia los factores determinantes de la salud, hay que hablar del informe de Lalonde (1974) *“New perspectives on the health of Canadians”*, quien acuña uno de los hitos más importantes para la atención de la salud. En este sentido, la OMS (1998) arroja luz sobre los determinantes de la salud señalando que son *“un conjunto de factores personales, sociales, políticos y ambientales que determinan el estado de salud de los individuos y las poblaciones”*. Todo ello permite que, hoy en día la salud sea un constructo constituido por diversos factores (Tabla II.2).

Tabla II.2. Factores determinantes de la salud. Adaptado de González-Valero (2018).

FACTORES Y/O DETERMINANTES	DESCRIPCIÓN
Ambiente físico y Comunitarios	El entorno en el que se mueve una persona incide directamente en la adecuada o no salud que se presente. Asimismo, está compuesto de factores que pivotan en torno a las condiciones de higiene, acceso al agua potable y hábitos alimenticios, así como los agentes de contaminación ambiental o acústica (Koh et al., 2011). La sociedad en la que se vive es también un determinante crucial en la salud y el bienestar de las personas, ya que un ambiente favorable permite relaciones sociales y familiares satisfactorias, influyendo en la sensibilidad a padecer enfermedades. Por el contrario, un ambiente estresante, perjudicará la salud físico-psicológica de los individuos (Tomaziu-Todosia, 2020).
Biológicos, Físicos y Psíquicos	La salud física, biológica y psíquica depende de los agentes genéticos, influyendo muy estrechamente ante los riesgos de padecer enfermedades (Whiteley, 2019). La decadencia de la salud en la sociedad, guardan relación directa con el incremento de la tasa de sobrepeso y obesidad. Del mismo modo, las alteraciones metabólicas, están condicionadas por diferentes genotipos que se posicionan hacia la acumulación de grasa y ganancia de peso (Rivera-Pérez et al., 2019).
Estilo de Vida	El estilo de vida es un cúmulo de conductas que rigen la forma de vivir del ser humano, destacando aspectos como la práctica de actividad física, la alimentación o el consumo de sustancias nocivas (Klinker y Agger, 2020).
Estructura Macrosocial, Política y Percepción poblacional	Los determinantes externos como la calidad de la asistencia sanitaria, la higiene social, la organización político-social del país o el nivel adquisitivo de la población, son considerados como factores detonantes en la promoción de la salud (Tomaziu-Todosia, 2020).

En coherencia con lo expuesto anteriormente, se encuentra como la salud es vivenciada como una condición del ser humano que abarca sus dimensiones psíquica, social y física y que posee aspectos positivos y negativos. La salud positiva es aquella que se asocia con el disfrute de los placeres de la vida, así como superar retos y adversidades; mientras que la salud negativa hace referencia a la tendencia hacia la morbilidad y, a la mortalidad de forma extrema (Golsteyn et al., 2020; Warburton y Bredin, 2018).

A raíz de ello, emerge el término “estilo de vida saludable”, el cual se puede entender como un *“el conjunto de patrones conductuales que poseen repercusiones para la salud de las personas”* (Álvaro, 2015; pp. 115). Asimismo, estos hábitos de vida pueden estar influenciados por el entorno o ser intrínsecos y/o hereditarios. Lo que sí es cierto es que van a determinar la actuación del sujeto y, por ende, inciden en la propia salud de la persona. Como consecuencia, la forma de vivir, promueve hábitos conductuales que pueden ser beneficiosos o perjudiciales para la salud personal y social. Es por ello que la influencia que ejercen los modelos y estilos de vida saludables en la población, pueden llegar a generar modificaciones en aquellos factores más susceptibles o modificables

con la finalidad de generar condiciones de vida ideales (Emley y Musher-Eizenman, 2019).

II.6.1. APROXIMACIÓN HACIA EL TÉRMINO ACTIVIDAD FÍSICA

Con frecuencia los términos actividad física y deporte se encuentran muy relacionados entre sí, aunque cabe señalar que coloquialmente son utilizados frecuentemente para nombrar y definir actividades análogas, no representan lo mismo. Así pues, Sánchez-Bañuelos (1996) la define como un *“movimiento corporal de cualquier tipo producido por la contracción muscular y que conduce a un incremento sustancial de gasto energético en la persona”*. Según la OMS (2018), la actividad física es *“cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos”*. En este sentido, y siguiendo esta definición de actividad física puede apreciarse la estrecha relación con las actividades deportivas o la práctica deportiva.

De igual modo, para Castejón (2001), el término deporte es *“una actividad física donde se elaboran movimientos, aprovechando sus características individuales o en cooperación con otro, pudiendo competir consigo mismo, con el medio o contra otro [...], con normas [...] y, en determinadas circunstancias, valiéndose de algún tipo de material”* (pp. 98). Asimismo, años más tarde, Parlebás (2008) define el deporte como el *“conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas”* (pp.105), haciendo hincapié en la dificultad que conlleva la definición del concepto al resultar muy frecuente la confusión en relación a conceptos similares de la práctica de actividad física.

Según Zagalaz-Sánchez (2011) a diferencia de las tradicionales creencias acerca de la consideración de la actividad física como una equivalencia del deporte, es un concepto considerablemente más amplio. De este modo, la actividad física se convierte en un agente de primera necesidad en cuanto a la transmisión de valores sociales, como la investigación e innovación, el ocio o la interiorización por los usuarios que buscan una mejora de la propia salud; valores culturales, a modo de transmisión del conocimiento del cuerpo y del mundo, desarrollando y estableciendo de redes sociales interculturales; y, como no puede ser de otro modo, valores educativos, como el fomento de la

autoestima, la colaboración entre iguales, responsabilidad, disciplina, tolerancia y respeto, constructos intrínsecos de la Educación Física y, del deporte. Hoy en día, la sociedad tecnológica en la que vivimos demanda de la actividad física el fomento y mejora de la calidad de vida en todos sus paradigmas con implicación de la “*salud física y psíquica, incidiendo en la consecución de la felicidad*” (Zagalaz-Sánchez, 2011; pp. 167). Bajo esta misma premisa, el estudio de Zurita et al. (2009) hace referencia al convenio entre las autoridades sanitarias y los profesionales de la salud en relación a la importancia que representa la actividad física para poseer una buena salud (Muros, 2019; Zurita-Ortega et al., 2018).

Las últimas investigaciones emergentes relacionan muy estrechamente con otros ámbitos de la vida como la actividad física que se realiza durante el tiempo libre (Aars et al., 2019; Abula et al., 2020; Cachón-Zagalaz et al., 2019; Hartman et al., 2020) o el abandono y ausencia del movimiento, lo que podría denominarse como inactividad física (Al-Hazzaa, 2018; Sharara, 2018; Uddin, Burton y Khan, 2020). A su vez, es preciso señalar como la actividad física ejerce de modelo para la adquisición y creación de hábitos saludables en la infancia que, en mayor medida, serán prolongados durante la adultez (Muros, 2019). Además, forja una barrera en cuanto a la contención de problemas psíquicos y fisiológicos dotando a la persona que la practica de unas mejores condiciones para afrontar problemas (López-Sánchez et al., 2020; Salas-Gómez et al., 2020).

A tenor de lo expuesto anteriormente, la práctica de actividad física moderada genera multitud de beneficios como la prevención de las enfermedades cardiovasculares (Garn et al., 2020; Newby et al., 2020), descendiendo paulatinamente los niveles de obesidad y sobrepeso (de Zwart et al., 2019; Lutz et al., 2020), y, en cuanto al plano cognitivo, tener un estilo de vida activo reduce drásticamente los niveles de estrés y ansiedad, mejorando el estado de ánimo y favoreciendo la autorregulación socioafectiva, emocional, la autoestima y el bienestar (Hakun y Findeison, 2020; Martland et al., 2020; Spring et al., 2020; Tweed et al., 2020).

II.6.1.1. Componentes y tipos de actividad físico-deportiva

Con frecuencia, al pensar en las acciones cotidianas que se realizan en el día a día se puede ver como el movimiento es eje transversal y común en todas ellas. En consecuencia, es necesario profundizar y arrojar luz en cuanto a la clasificación y diferenciación entre actividad física y deporte. En relación con las investigaciones previamente consultadas se pueden establecer las características de la actividad física subrayando que existen dos componentes comunes el cualitativo y el cuantitativo (Arribas, 2004; Mertens et al., 2017).

- ❖ **El componente cualitativo** hace referencia al contexto o medio en el que se desarrolla el acto, tipo de actividad física realizada y el objeto o implemento que se emplea para su ejecución (Parlebás, 2008).
- ❖ **El componente cuantitativo** comprende la carga, volumen, duración y periodicidad de la actividad, intensidad con la que se ejecuta y el grado de esfuerzo que requiere un ejercicio, encontrándose muy estrechamente relacionados con el plano metabólico (Martínez-Baena, 2012; Valdivia-Moral, 2016).

Al hablar de clasificaciones, se ha de tener en cuenta a Cagigal (1981), el cual estrecha el cerco entre el ocio y la recreación, y define el deporte como una actividad desinteresada que permite la distracción y relajación del cuerpo y el espíritu por medio del ejercicio físico. Además, Parlebás (1987) sintetizó que se compone de un complejo de escenarios cinéticos con un componente de competición e institucionalizado que está regulado por un conjunto de normas. Actualizando la definición al siglo XXI, Castejón (2001) demostró que tanto el deporte como la actividad física hace que los seres humanos utilicen la plenitud de sus habilidades en el plano individual o colectivo con la finalidad de la superación de una marca personal o para batir a un contrario, cumpliendo con un reglamento y la utilización de materiales concretos en un lugar, espacio y periodo de tiempo determinado.

Del mismo modo, la actividad física es una acción llevada a cabo por el cuerpo que se expresa a través del movimiento siendo intencional o no (Romero, 1998; Arráez y Romero, 2002). Por lo tanto, se puede diferenciar dos tipos de acciones:

- ❖ Intencionadas: son acciones corporales utilizadas con fines educativos, deportivos y de ocio y/o recreación.
- ❖ No intencionadas: hacen referencia a las actividades que comprenden el día a día de la persona de carácter doméstico como pueden ser trabajar o caminar.

Autores como De Marèes (2003) en su libro “*Fisiología del deporte*” propone consideración de todo tipo de movimiento como actividad física. Es decir, andar, correr, subir escaleras, hasta el propio trabajo, son actividades incluidas en su clasificación como actividades cotidianas realizadas a diario, así como las tareas domésticas, la práctica deportiva y las actividades ociosas y recreativas. Asimismo, podemos encontrar dos categorías diferenciadoras (Sanz, 2005):

- ❖ La ergomotricidad, comprende todo lo relativo al campo y naturaleza de las actividades motrices que se consideran parte de un trabajo, partiendo siempre desde acción corporal que requieren.
- ❖ La ludomotricidad, engloba todas las situaciones motrices que se derivan de los juegos deportivos cuya finalidad es el puro deseo lúdico.

Después de realizar una aproximación a las diferentes clasificaciones del deporte como un componente de la actividad física, es necesario precisar que los deportes se pueden clasificar dentro sí mismo (Gao, Podlog y Huang, 2013). Esta clasificación puede realizarse a través de las características y especificidades que poseen y tienen en común los deportes como el nivel de competición, lucha, oposición, incertidumbre, diversión, etc. Del mismo modo, es un requisito *sine qua non*, subrayar como el fomento de la adherencia a la práctica de este modelo de actividades desde corta edad, va a suponer una continuidad a lo largo de la vida adulta de las personas que practican actividad física (Chacón-Cuberos et al., 2017; Hall, Ochoa y Sáenz-López, 2019; Padial-Ruz, Viciana-Garófano y Palomares-Cuadros, 2018).

Tabla II.3. Clasificación de los deportes según autores. Adaptado de González-Valero (2018).

AUTORES	CRITERIO	CLASIFICACIÓN DE DEPORTES
Bouet (1968)	Experiencia vivida por atleta	De combate
		Mecánicos
Parlebás (1981)	Interacción entre deportistas	De pelota
		Atléticos
Almond (1986)	Lugar donde se practica	En la naturaleza
		De blanco
Durand (1988)	Criterio pedagógico	De campo y bate
		De cancha dividida
Guardado y Fleitas (2004)	Arbitraje deportivo	De invasión
		Individuales
Castejón y Argudo (2013)	Técnica y táctica	De equipo
		En la naturaleza
		De combate
		De calificación y votación
		De anotación
		De medición
		Individuales:
		•con predominio técnico
		•de vigor fisiológico
		Colectivos:
		•de invasión
		•de cancha dividida
		De adversario:
		•de adversario con contacto
		•de adversario alternativo

II.6.1.2. Actividad física y salud

Teniendo como referencia los múltiples beneficios que tiene la práctica de actividad física en todos los aspectos de la vida, se ha de destacar como ejerce una estrecha relación directa sobre la salud y la mejora de la calidad de vida (Berkes et al., 2019; Buder, Zick y Waitzman, 2020; Cui et al., 2020; Wong et al., 2019). Actualmente son numerosas las investigaciones que examinan y comparan esta relación, llegando siempre a misma conclusión, la importancia de la actividad física regular en los hábitos diarios de los seres humanos (Ho et al., 2020; Paramio-Leiva et al., 2017; Sánchez-Oliva et al., 2020; Thomas et al., 2020).

En consonancia con la relación entre la actividad física y la salud, y esclareciendo como el ejercicio regular desencadena numerosos beneficios y mejora nuestra salud se

destacan las principales características que debe tener la actividad física (Marshall y Welk, 2008):

- ❖ **Frecuencia:** hace referencia al número de ciclos que se realiza una determinada actividad física en un período de tiempo determinado. En la misma, se ha de incluir la cantidad de días a la semana que se practica y el número de repeticiones diarias.
- ❖ **Duración:** es el tiempo total que comprende la realización de la actividad. Es considerada como la más influyente en la mejora de la funcionalidad cardiorrespiratoria una vez que se logra el umbral de intensidad.
- ❖ **Intensidad:** comprende el nivel y ritmo de esfuerzo realizado durante la actividad. Este criterio se divide en leve, moderado e intenso.
- ❖ **Tipología:** determina qué tipo de sistema metabólico, aeróbico y anaeróbico, se requiere para la correcta consecución de la actividad física.
- ❖ **Contextualización:** incide sobre el medio o lugar en el que tiene lugar la actividad física, teniendo en cuenta al sujeto que la realiza, el clima, lugar o la franja horaria en la que se realiza.

A raíz de estas características comunes a todos los ejercicios físicos, numerosas instituciones a nivel nacional e internacional sugieren una guías y recomendaciones a tener en cuenta para la consecución saludable de la actividad física (Álvarez-Serrano, 2017). Así, recientemente la OMS (2020) establece para el rango de edad comprendido entre los 5-17 años, la práctica de al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada e intensa, recomendando que la mayoría sean de tipo aeróbico siempre orientadas al juego. Asimismo, en el documento elaborado se hace especial mención a la necesidad de reducir el tiempo dedicado a las actividades sedentarias entre las que se destaca el tiempo de pantalla. De 18 a 64 años se recomienda realizar al menos 60 minutos durante cinco días a la semana de ejercicios aeróbicos moderados e intensos, haciendo especial hincapié en la realización de ejercicios de tonificación y fuerza muscular durante al menos dos días a la semana. También se mencionan los beneficios adicionales para la salud que comprenderían practicar más de 300 minutos de actividad aeróbica de intensidad moderada o más de 150 minutos de actividad física aeróbica de intensidad vigorosa. Asimismo, la American Heart Association (2011) recomienda que para las edades comprendidas entre los 5-17 años realizar como mínimo 60 minutos de

actividades moderadas e intensas diariamente haciendo especial relevancia en la práctica de actividades deportivas que fomenten la adherencia hacia su realización en la adultez.

Asimismo, para los adultos establece la realización de al menos 150 minutos de ejercicios aeróbicos moderados o 75 minutos de ejercicios aeróbicos intensos. Además, se recomienda los ejercicios diarios de al menos 30 minutos de duración de forma continua o con periodos de descanso intermedios. Por otro lado, la Canadian Public Health Association (2011), para el rango que comprende la minoría de edad (5-17 años), aconseja la práctica de al menos 60 minutos al día de actividad aeróbica de moderada a intensa, prescribiendo actividades de fuerza muscular y ósea al menos tres días por semana. Para los adultos, la recomendación es de al menos 150 minutos por semana de ejercicios aeróbicos moderados/intensos con actividades destinadas a la tonificación y fuerza muscular de al menos dos días a la semana.



Figura II.11. Recomendaciones de la OMS sobre la práctica de actividad física para la población de 17-64 años.

En el contexto español, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015) recomienda que para las edades comprendidas entre los 5-17 años practiquen al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada e intensa. En la etapa adulta, se insta a realizar al menos 150 minutos semanales de ejercicios aeróbicos moderados o 75 minutos semanales de actividad intensa. Además, recomienda la realización de ejercicios destinados a mejorar la flexibilidad, la tonificación muscular y ósea de, al menos, dos veces por semana. También hace especial relevancia a la reducción de los intervalos sedentarios diarios promoviendo el transporte activo, las actividades en el

medio natural y la reducción hasta las dos horas diarias de pantalla con finalidad recreativa, promoviendo los descansos activos cada una o dos horas y realizando estiramientos o pequeños paseos.

Otra de las muchas utilidades de la actividad física es como un recurso terapéutico, es decir, se da cuando existe una prescripción hacia la práctica de ejercicio físico. Esta recomendación es de forma individualizada y tiene como finalidad la de mejorar el estado de salud de la persona que la realiza (Hayes et al., 2019; Koselka et al., 2019; Mendes et al., 2020; Pettitt y Joy, 2020).

Teniendo en cuenta el estudio elaborado por Devís y Peiró (1993) en el que se diferencian dos modelos que guardan una relación directa con la actividad física, la puramente basada en la mejora de la condición física y, la condición física-salud asentada en la ganancia de los beneficios que proporciona.

- ❖ **Modelo de actividad física** refleja en un segundo plano la condición física, mientras que el papel protagonista es la práctica de actividad física como hábito saludable que, junto con el análisis de otros factores como son la dieta o el consumo de sustancias perjudiciales, determinarán el estilo de vida que sigue la persona.
- ❖ **Modelo de condición física** dota el protagonismo a la relación entre la actividad física y la salud como condición física.

No obstante, el seguir unas pautas de entrenamiento es esencial para el correcto desarrollo de la actividad y la consecución de los objetivos que se plantean con la programación de la actividad física. Así, debe estar compuesta como mínimo de tres ejes, la actividad aeróbica, la sobrecarga muscular y la flexibilidad, cuyas intensidades irán oscilando en relación al nivel de las capacidades, habilidades y destrezas de cada individuo posee (Davydenko, 2020; Kim y Gurvitch, 2020).

Del mismo modo, cualquier prescripción de ejercicios destinados a realizar una actividad física saludable, han de cumplir con unos principios básicos (Weineck, 1988) o pautas a seguir para la confección de las actividades:

- ❖ **Adecuación:** toda actividad física que se proponga ha de adaptarse a las condiciones físicas de la persona, evitando, en la medida de lo posible, el sobreentrenamiento, ya que sería contraproducente para la salud.
- ❖ **Continuidad:** la actividad física recomendada ha de formar parte de una rutina, es decir, se ha realizar regularmente para poder conseguir una adherencia óptima y convertirla en un hábito de vida.
- ❖ **Globalización:** la práctica de actividad física no solo influye en el estado físico, sino que engloba todas aquellas cualidades que forman parte del ser humano como las emociones, bienestar o la propia satisfacción personal.
- ❖ **Progresión:** siguiendo una lógica de iniciación por los ejercicios que entrañan menor dificultad se ha de comenzar con trabajar con actividades de baja intensidad y corta duración, para ir acondicionando el organismo, para ir aumentando paulatinamente la complejidad e intensidad de los ejercicios.

En relación con los principios mencionados anteriormente, los ejercicios propuestos no deben producir fatiga o agotamiento, sino que deben provocar un cansancio leve, permitiendo la recuperación completa transcurrida una hora de la realización de la actividad física (Dupuit et al., 2020). Por el contrario, investigaciones recientes sugieren, a modo de entrenamiento, la ejecución de series únicas, compuestas por 10/12 repeticiones y dos series de 5/7 repeticiones, realizando pequeños periodos de recuperación entre ambas series, lo que permite una adaptación progresiva a la sobrecarga muscular (Maldonado-Martín et al., 2018; Thompson et al., 2020). Del mismo modo, la flexibilidad requiere llevar a las articulaciones a su amplitud máxima paulatinamente, siendo necesario permanecer en la misma posición entre 10/20 segundos. Se recomienda que estos ejercicios sean ejecutados tanto previa como posteriormente a las actividades aeróbicas, reduciendo los riesgos de padecer lesiones y, aumentando los beneficios de cada uno de los ejercicios (Belcher et al., 2019).

II.6.1.3. Capacidad de resistencia

Según Heyward (2008), la resistencia está considerada como una de las principales capacidades básica de la condición física de la persona para realizar actividades de intensidad moderada y alta que conlleven la utilización de varios grupos musculares durante un periodo prolongado.

A lo largo de los años han sido muchas las investigaciones que han mostrado su especial interés por el estudio y mejora de la resistencia implementando programas de ejercicios para la mejora de la mencionada capacidad (Dupuit et al., 2020; García, Ruiz y Navarro, 1996; Haykowsky et al., 2002; Stricker, Faigenbaum y McCambridge, 2020).

Atendiendo a la clasificación de Cañizares y Carbonero (2016), en la resistencia se puede distinguir:

- ❖ **Resistencia anaeróbica:** el término indica que el abastecimiento de oxígeno es limitado de cara a la demanda energética del esfuerzo realizado. Hace referencia a los ejercicios de alta intensidad y corta duración, donde la demanda de O₂ por parte del grupo muscular, no puede ser satisfecha completamente, de modo que la es necesario obtener la energía que se produce sin la presencia oxígeno. Trabajar este tipo de resistencia suele tener como consecuencia la tonificación muscular o el incremento de volumen de masa corporal.
- ❖ **Resistencia aeróbica:** se relaciona con la fatiga y el agotamiento cardiorrespiratorio, que recurre especialmente a la grasa acumulada en nuestro organismo para la producción de energía. Se relaciona con los ejercicios de esfuerzo moderado y de duración prolongada, donde las demandas de O₂ para la correcta contracción muscular son abastecidas. Así, los ejercicios aeróbicos son los más acertados para quemar grasas y bajar de peso (Álvarez-Del Villar, 1983).

La capacidad aeróbica está considerada como una de las condiciones más importantes dentro de la condición física siendo un buen indicador del estado de salud. Así, investigaciones como la de Domaradzki et al. (2020) y Munukka et al. (2020) realzan la relevancia que tiene averiguar la capacidad aeróbica que posee cada persona. Por lo general, existe una relación directa entre la salud con el estado del sistema cardiorrespiratorio y metabólico (Becer y Elioiz, 2020; Tomar y Antony, 2020). Igualmente, tener un grado óptimo de capacidad aeróbica, ayuda a prevenir riesgos de contraer enfermedades cardiovasculares y por el contrario, incrementa la esperanza de vida. A su vez, el volumen de oxígeno está asociado inversamente con la presión arterial, el síndrome de insulinoresistencia, la masa magra o el perfil lipídico (Hiam et al., 2020; Juhaszova et al., 2018; Koch et al., 2011).

II.6.1.4. Fuerza muscular

Atendiendo a autores como Bosco (2000) o Baechle y Earle (2007), señalan como la fuerza muscular es la destreza que tiene una persona para resistir tensiones provocadas por una resistencia, influenciada, desde el primer momento, por la potencia de contracción de la masa muscular. Asimismo, consideran que para evitar una pérdida de la masa magra es conveniente realizar de forma regular entrenamientos de fuerza. Del mismo modo, los ejercicios de fuerza ayudan a mantener y ganar musculatura, regular el metabolismo, reduce los índices de grasa corporal, aumenta la densidad ósea, reduce la presión arterial, mejora los lípidos sanguíneos y el metabolismo de la glicolisis, reduce los dolores de las articulaciones y mejora la velocidad (Baechle y Earle, 2007).

Se ha de tener en cuenta como tradicionalmente se ha considerado la capacidad aeróbica como la cualidad física más estrechamente relacionada con la salud. En la actualidad, la fuerza muscular obtiene una categoría aún mayor, hasta el punto de considerarse como un indicador del estado de salud en todas las diferentes fases de la vida (Franciulli et al., 2019; Kim y So, 2019; Porta et al., 2018). De esta manera la fuerza es considerada como una capacidad inversamente relacionada con factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares (Mann et al., 2018).

La fuerza, como todas las capacidades, se ve influenciada por factores extrínsecos, como el clima, la alimentación o el tipo de entrenamiento. También existen factores intrínsecos como la tipología de fibra muscular que diferencia dos tipos fundamentales las blancas o de contracción rápida y las rojas o de contracción lenta; la coordinación intermuscular, cuando se relacionan varios grupos musculares en una acción; la coordinación intramuscular se refiere a la capacidad contráctil que tiene un músculo para lograr el objetivo; la longitud de los brazos de palanca; la edad y el sexo de la persona, es evidente que la fuerza si no se entrena decae con el paso de los años; el estado emocional o la temperatura (Hernández, Monguí y Rojas, 2018; Martín-Llaudes, 2018).

Asimismo, teniendo en cuenta las diferentes etapas de la vida se pueden establecer unos periodos óptimos para el entrenamiento de la fuerza atendiendo. Según varias investigaciones conocimientos científicos y aspectos prácticos, el inicio de los

entrenamientos de la fuerza se sitúa en los niños entre 7 y 9 años (Torres-Costoso et al., 2020). Dentro de las pautas para el incremento de la fuerza antes de los 10 años se deben diferenciar varios aspectos (Fischetti, Cataldi y Greco, 2019):

- ❖ Ha de estar basada en la coordinación intra e intermuscular.
- ❖ Debe tener la finalidad de mejorar la fuerza relativa.
- ❖ En estas edades se tiene un bajo nivel de testosterona intracelular lo que provoca que no se hallen incrementos de la sección transversal de las fibras musculares.
- ❖ Entre 8 y 11 años se deben aplicar ejercicios, métodos y medios que ayuden a mejorar la fuerza explosiva.
- ❖ Se pueden realizar entrenamientos de construcción muscular o fuerza máxima, siempre y cuando se efectúen con intensidades de hasta el 40%. Además, se ha de tener en cuenta el efecto que pueda provocar sobre el sistema esquelético.

Del mismo modo, se pueden establecer unas recomendaciones relacionadas con los tipos de ejercicios a realizar. Asimismo, entre los 8 y los 12 años el trabajo y los ejercicios deben ser variados y poco específicos, se han de basar en juegos de tracción, empuje, arrastres, luchas, desplazamientos en cuadrupedia, trepas, reptaciones, lanzamientos de todo tipo y pueden realizarse transportes de objetos pesados sin una carga excesivamente grande (Sagkal, 2019). Sobre los 12 años, es cuando se incrementa la producción y posterior liberación al organismo de andrógenos, siendo éstos la causa de la mejora del desarrollo de la fuerza (Vuorinen, Pessi y Uusitalo, 2020). A partir de esta edad, se comienzan a trabajar lanzamientos de objetos más pesados, multisaltos, cargas exteriores livianas con un elevado número de repeticiones o autocargas. Este entrenamiento de construcción muscular debe ser realizado con ejercicios de coordinación motriz intercalado con ejercicios de flexibilidad en los que intervengan varias articulaciones (Panagoulis et al., 2020). A partir de los 15 a 17 años es recomendable preparar psicológicamente al joven para el entrenamiento de fuerza, evitando considerarlo como un pequeño adulto. Además, se han de utilizar gran variedad de elementos de trabajo de fuerza, siempre adaptados a las propias características de los jóvenes (Gough et al., 2020).

Atendiendo a la edad adulta, diversos estudios demuestran como seguir un entrenamiento de fuerza reporta numerosos beneficios para la salud como la

disminución de grasa en las zonas d trabajadas, se reduce la hipertrofia muscular, aumenta la densidad ósea y, por consiguiente, previene la osteoporosis y mejora la circulación de la sangre y el sistema cardiorrespiratorio (Haverkamp et al., 2020; Hiam et al., 2020; Martorelli et al., 2020; Torres-Costoso et al., 2020).

II.6.1.5. Flexibilidad

El estudio y definición de la flexibilidad ha sido llevado a cabo por multitud de autores a lo largo de la historia. Atendiendo a Robles (2010) quien la define como “*la cualidad física que nos permite movilizar los segmentos, alcanzando grandez rangos de movimiento articular*” (pp. 212), o lo que es lo mismo, la capacidad responsable del movimiento voluntario de una o varias articulaciones sin riesgo de padecer una lesión (García-Manso et al., 2015; McDougal, Wenger y Green, 2005). Otros autores la denominan como la amplitud del movimiento articular que requiere una determinada actividad (Brusco et al., 2019; Ramos et al., 2019; Tatlisu et al., 2019).

Atendiendo al estudio de Merino y Fernández (2009), la flexibilidad se puede clasificar en:

- ❖ **Flexibilidad dinámica:** aquella que el sujeto realiza de forma voluntaria y activa buscando la amplitud máxima de una o varias articulaciones mientras que la musculatura agonista es la encargada de realizar la acción.
- ❖ **Flexibilidad estática:** para que sea catalogada como pasiva, la musculatura agonista debe permanecer relajada. Son movimientos de baja velocidad que buscan el máximo rango de movimiento articular únicamente con la ayuda de fuerzas externas.

Efectuar estiramientos en cualquier rango de edad y de condiciones físicas es esencial, ya que la mayoría de los malos vicios posturales que presentan muchas personas (Pineaar, Du-Toit y Trutter, 2013), son consecuencia de un bajo nivel de flexibilidad ósea, muscular, articular, ligamentosa y tendinosa. Siendo por ello una capacidad relacionada de forma directa con la salud (Brusco et al., 2019; Cairney et al., 2015; Kim y So, 2019).

II.6.2. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Una vez realizado el recorrido histórico y actualizado el panorama investigativo acerca del concepto y evolución de la actividad física, a la par que establecer las relaciones con diversas variables estudiadas, se desarrolla el estado actualizado de la cuestión de la influencia de la actividad física en diversos constructos de los estudiantes universitarios. Asimismo, el proceso de actualización de la temática se ha realizado por medio de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorpora meta-análisis (Hutton et al., 2016; Salameh et al., 2020).

Del mismo modo, para realizar la búsqueda de literatura científica se emplearon las bases de datos Web of Science (WOS) y PubMed, donde se delimitó el rasgo temporal a los últimos cinco años (2016-2020). Además, se utilizaron como términos clave “physical activity”, “health” y “students”, utilizando los operadores booleanos “and” y “or”. Siguiendo estas directrices, para el proceso de selección fueron seleccionadas aquellas investigaciones publicadas tanto en español como en inglés. Para acotar aún más la búsqueda, se consideraron aquellos estudios publicados en revistas incluidas en las áreas de investigación “Sports Science”, “Education Educational Research” y “Psychology”. Gracias a estos acotamientos se fijó la población total de estudio de 2.810 investigaciones (Tabla II.4).

De igual manera, y para poder identificar la muestra de investigaciones que comprenden el estado actual de la cuestión, se tuvieron en cuenta criterios de inclusión como:

- ❖ Manuscritos científicos que tengan la variable de actividad física en estudiantes.
- ❖ Investigaciones cuya muestra sean estudiantes universitarios.
- ❖ Estudios que utilicen una metodología de corte transversal o longitudinal.
- ❖ Artículos que hayan obtenido resultados estadísticamente significativos y que permitan analizar las variables de la investigación.

Tabla II.4. Estado de la producción científica sobre la actividad física en relación con la salud en estudiantes según cinco últimos años.

AÑO	“ACTIVIDAD FÍSICA”, “SALUD” Y “ESTUDIANTES”	“PHYSICAL ACTIVITY”, “HEALTH” AND “STUDENTS”	TOTAL
2016	32	615	647
2017	29	584	613
2018	43	672	715
2019	46	625	671
2020	5	159	164
TOTAL	155	2.655	2.810

Los resultados de la revisión de la literatura efectuada sobre la actividad física en relación con la salud en estudiantes universitarios muestran como la gran mayoría de las publicaciones están en idioma anglosajón, mientras que en español se reduce en torno al 5% del total publicado en los últimos cinco años. Observando la tabla anterior, se puede apreciar como el año más productivo fue el 2018 seguido muy de cerca por el año 2019.

En este sentido y pivotando en torno a las investigaciones seleccionadas, cabe mencionar como a raíz de los avances tecnológicos la sociedad, en general, tiende a presentar unos mayores niveles de inactividad (Salas-Gómez et al., 2020). Una de las principales consecuencias encontradas es el desmesurado tiempo de pantalla que, desde la niñez, se emplea al día deriva en problemas saludables de tipo ocular y muscular, además de padecer enfermedades cognitivas y emocionales (Chacón-Cuberos et al., 2017b; Grimaldi-Puyana et al., 2020; McEligot, Mitra y Beam, 2020).

Son diversos los estudios que muestran, a través de sus resultados, como el uso de los videojuegos está ampliando cada más el rango de edad (Castro-Sánchez et al., 2017; Pedersen, Cooley y Cruickshank, 2017), lo que conlleva una drástica reducción de la realización de actividad física actividad física, suponiendo una adherencia hacia los hábitos sedentarios, hecho que repercute negativamente en calidad de vida de los estudiantes, provocando estrés, ansiedad e insomnio (Chacón-Cuberos et al., 2018; Espejo-Garcés et al., 2018; Hasan, 2017).

Focalizando la atención en la etapa universitaria, el alumnado sufre una serie de grandes modificaciones en su personal ya que irrumpe en la mayoría de edad, sale del núcleo familiar, consume sustancias nocivas, y por la general cambia los hábitos saludables por

otros perjudiciales para su salud (Sung et al., 2019; Xie et al., 2019). Según el estudio realizado por la OMS en el año 2014, el consumo de sustancias nocivas como el tabaco y alcohol, alcanzó unos niveles alarmantes, ya que tal y como señala el Plan Nacional de Drogas (2013) el 76,6% de españoles consume alcohol y el 40,2% ha fumado. Aunque la actualización de los datos por el mismo organismo en el año 2017 es aún más preocupante, ya que las drogas con mayor prevalencia de consumo son el alcohol 75,2%, tabaco 40,9%, los hipnosedantes 11,1%, el cannabis 11%, los analgésicos opioides 6,7% y la cocaína 2,2%. Los datos no revelan las nuevas adicciones que nuestra sociedad del conocimiento y tecnológica acarrea, ya que el uso de los dispositivos móviles es cada vez más frecuente y disminuye el tiempo de práctica de actividad física (Liu, Lo y Wei, 2020; Yang et al., 2019).

El consumo prolongado en el tiempo de sustancias nocivas, trae consigo connotaciones negativas en el plano psicológico, enfatizando en los niveles estrés, ansiedad, conductas agresivas (Stamp, Crust y Swann, 2019). Estas enfermedades están relacionadas directamente con las relaciones familiares, profesionales, con amigos, además de afectar de forma negativa en el rendimiento académico (Castro-Sánchez et al., 2017; Islam et al., 2020; Uddin et al., 2020).

Otro de los aspectos cotidianos que se ve más afectado por el acceso a la carrera universitaria es la alimentación (Batzios et al., 2020). En esta etapa se generan unos hábitos alimenticios basados en el consumo de alimentos con un alto porcentaje calórico ligado con hábitos sedentarios desembocan en un alto porcentaje de padecer enfermedades cardiovasculares, diabetes, hipertensión y obesidad (Klinder y Agger, 2020; López-Sánchez et al., 2020; Martin et al., 2020).

Teniendo en cuenta el estudio elaborado por la OMS (2017) la obesidad ligada con el sedentarismo constituye el estilo de vida de la población moderna. Esta nueva conceptualización del estilo de vida genera una enorme preocupación social (Batzios et al., 2020; Carballo-Fazanes et al., 2020). Asimismo, surgen numerosas investigaciones que tienen como objetivo encontrar la solución más efectiva para contrarrestar este problema. Promover la actividad física y crear una adherencia a ella se convierte en el mejor remedio y más eficaz para reducir los niveles de sobrepeso y sedentarismo a la par que mejorar la salud de la población (Rivera-Pérez et al., 2019; Wong et al., 2019).

Potenciar hábitos de vida saludables se ha convertido en el mayor baluarte de las todas las naciones del mundo. Es por ello que la adherencia hacia la práctica de actividad física se potencia y se recomienda desde edades tempranas, ya que, según Ratz et al. (2020) *“si se adquieren hábitos saludables éstos perdurarán en la adultez”* (pp. 93). Por esta razón, fomentar la práctica de actividad física en los jóvenes repercute positivamente en su salud y en la de los futuros adultos ya que aporta numerosos beneficios para la salud, la calidad de vida y reduce el estrés (Buder, Zick y Waitzman, 2020; Cecchini et al., 2020).

II.6.3. SEDENTARISMO

La sociedad del XXI se caracteriza por el profundo desarrollo social y tecnológico. Estos avances han tenido como consecuencia un importante incremento en la calidad de vida de las personas, reduciendo el impacto de las enfermedades y potenciando mejoras en los hábitos alimenticios (Moulin et al., 2019; Xu et al., 2020). Estos cambios en el modo de vida no solamente han ocasionado mejoras para la salud, sino que, en muchos casos el trabajo, el ocio o simplemente la vida social conlleva hábitos perjudiciales para la salud. Las principales consecuencias del desarrollo tecnológico son el sedentarismo, ya que se han sustituido numerosas actividades que se realizaban con el esfuerzo físico a realizarse de manera mecanizada por medio de un dispositivo electrónico (Pachu et al., 2020; Rathonyi et al., 2019; Rawling et al., 2020). Además, tanto niños como adultos, pasan la mayor parte de su tiempo libre empleándolo en horas de pantalla, es decir, viendo la televisión, usando el smartphone o tablet, ordenador o videoconsola.

Por lo tanto, podría definirse el sedentarismo como el tiempo que se pasa sentado o acostado con un bajo gasto energético mientras que se está en vigilia en el que se incluyen los entornos laborales, educativos, familiares, sociales y de transporte (OMS, 2020). Asimismo, la OMS establece los Metabolic equivalent of task (METs) como parámetro de medida de la intensidad de la actividad física, destacando como comportamiento sedentario la puntuación igual o inferior a 1.5 METs. Del mismo modo, Tremblay y colaboradores (2017) definen el comportamiento sedentario como *“cualquier actividad realizada por el individuo en posición sentada o inclinada con un gasto energético ≤ 1.5 METs, mientras está despierto”* (p. 5).

Tabla II.5. Comportamientos sedentarios en las actividades cotidianas que requieren un gasto de energía ≤ 1.5 METs.

CASA	ESCUELA/TRABAJO	TRANSPORTE	OCIO
Ver la TV: sentado o recostado Hablar por teléfono Escuchar música Comer Ducharse Leer	Trabajo con ordenador Sentarse Escribir Hablar por teléfono Sentarse en clase Teclar Leer	Conducir o montar en vehículo	Tocar un instrumento Manualidades y artesanías Cosar o tejer Meditar Juegos de mesa Ver un evento deportivo

Teniendo en cuenta las recomendaciones que hace el Departamento de Salud y Servicios Humanos Americano (2018) la intensidad de la actividad física moderada recomendada supone aproximadamente unos 3-6 MET, destacando actividades como caminar con paso rápido, bailar, labores de jardinería, tareas domésticas, cazar, participación activa en juegos y deportes con niños y paseos con animales domésticos, o desplazamiento de cargas moderadas inferiores a 20kg. En cambio, la actividad física vigorosa supone un gasto superior a los 6 METs y comprende actividades como correr, ascender a paso rápido o escalar, desplazamientos rápidos en bicicleta, aerobio, natación rápida, deportes y juegos competitivos como fútbol, baloncesto, balonmano, etc., trabajo intenso con pala o excavación de zanjas o desplazamientos de cargas pesadas superiores a 20kg.

Tanto en el plano internacional (Cerin et al., 2020; Silva et al., 2020; Yang et al., 2019) como en nuestro propio país (Carballo-Fazanes et al., 2020; Felez-Nobrega et al., 2019; Manzano-Carrasco et al., 2020), el sedentarismo ha cobrado un especial interés investigativo dada su elevada incidencia en la salud de los individuos y, en general en la sociedad. Asimismo, el estudio de la influencia de los hábitos sedentarios con problemas como el estrés o la ansiedad ha sido estudiado a nivel internacional (Aparicio-Ugarriza et al., 2020; Hallgren, Dunstan y Owen, 2020; Huang et al., 2020; Zink et al., 2020).

Siguiendo el hilo de discursivo y, una vez definido el concepto y la influencia sobre la salud, es pertinente mostrar la evolución de la producción científica tanto en el plano nacional como internacional. Para ello se ha realizado una búsqueda sistemática de literatura científica en las bases de datos Web of Science (WOS) y PubMed en el ámbito de las ciencias sociales, donde se han introducido las palabras clave “Sedentarismo” y

“Sedentary”, acompañado del operador booleano “or”. El resultado total de artículos científicos publicados en los últimos 10 años ha sido de 24.088 artículos.

Tabla II.6. Evolución de la producción científica sobre sedentarismo.

RANGO BÚSQUEDA	SEDENTARISMO	SEDENTARY	TOTAL
2010-2012	148	4.897	5.054
2013-2015	164	5.356	5.520
2016-2018	185	6.192	6.377
2019-2021	192	6.945	7.137
Total	689	23.399	24.088

Apreciando la tabla anterior puede verse como el sedentarismo es una temática que se encuentra en continuo estudio. El número de investigaciones va en progresivo aumento con el paso de los años lo que viene a referir que son cada vez más los investigadores nacionales como internacionales los dedican sus esfuerzos para intentar encontrar el mejor método para combatir esta pandemia (Cabanas-Sánchez et al., 2019; Lozano-Sánchez et al., 2019; Van Ekris et al., 2020; Zaranza et al., 2020). Asimismo, los principales esfuerzos se centran en crear adherencias hacia la práctica de actividad física desde la niñez (Pereira et al., 2020; Willumsen y Bull, 2020) y, por supuesto, se establecen una serie de recomendaciones para la población adulta como sustituir el tiempo sedentario por la práctica de actividad física de cualquier intensidad (OMS, 2020).

Los hábitos sedentarios provocan enfermedades cardíacas (Moreira et al., 2019), pulmonares (Reimberg et al., 2020), musculares (Seeberg, Andersen, Bengtsen y Sundstrup, 2019) y cardiovasculares (Lavie et al., 2019). Asimismo, la inactividad provoca que el cuerpo tenga menor elasticidad y disminuya la fuerza máxima absoluta, debido a la pérdida de tono muscular (Arentson-Lantz et al., 2019; Thoma et al., 2020). Otros estudios hallan la relación directa con el aumento de estrés y ansiedad (Dziembowska et al., 2019; Schultchen et al., 2019), disminución de la concentración (Lima et al., 2019), y aumento de la sensación de cansancio y desánimo (Hallgren et al., 2020).

La inactividad física índice de forma específica en el sobrepeso u obesidad de la población, lo que conlleva a decir que influye de forma directa en el bienestar personal

(Hall et al., 2020; Wilkinson et al., 2020). En los últimos 20 años y como consecuencia directa de los hábitos sedentarios, se ha puesto el foco de atención de las autoridades sanitarias de los diferentes países en atajar la obesidad (Guio de Prada et al., 2019; Gupta et al., 2020; Li et al., 2019; Popa et al., 2020). Asimismo, en la literatura científica queda patente la correlación directa entre el sedentarismo y el riesgo de padecer obesidad (Baillot et al., 2020; Carr y Epstein, 2020; Schumacher et al., 2020).

Una vez conocida la influencia negativa que tienen los hábitos sedentarios en la salud, es preciso conocer las principales causas que provocan el sedentarismo. El primer factor que mayormente ha incidido ha sido el desarrollo tecnológico social (Yang-Huang et al., 2020). Desde la niñez se ha incrementado el ocio digital y se han sustituido actividades con un fuerte componente motor por otras que requieren pasar su mayor parte del tiempo pendiente de una pantalla (Zurita-Ortega et al., 2020).

El vertiginoso avance tecnológico ha generado en los últimos años un aumento exponencial de los comportamientos sedentarios, causando en la población mundial un incremento de la obesidad (Ekelund et al., 2016; Ekelund et al., 2019). A su vez, existen diversos factores que, unidos al sedentarismo influyen en gran medida en el riesgo de padecer obesidad. Autores como Celis-Morales et al. (2019) destacan como uno de los factores influyentes son los factores genéticos. Asimismo, el nivel socioeconómico tanto personal como familiar incide de manera preocupante (Azabdaftari et al., 2020). Uno de los factores que más inquietan a nivel global en el uso y tiempo de pantalla diario (Beale et al., 2020; Chen et al., 2020; Zink et al., 2020).

Las investigaciones llevadas a cabo con una población escolar a nivel internacional, sacan a la luz unos datos que son aún más alarmantes, ya que denotan una prevalencia de sobrepeso y obesidad en edades tempranas (Byrne, LeMay-Russell y Tanofsky-Kraff, 2019; Da Silva, Monteil y Davis, 2020; Duchon et al., 2020; Nittari et al., 2019). Asimismo, en el contexto español, los datos son igualmente preocupantes, estudios como los de Martínez-Lozano (2020), Villarrasa (2019), Lozano-Sánchez et al. (2019) o Lacuey et al. (2020) destacan una importante disminución en la práctica de actividad física en la población infantil, aumentándose estas cifras en la juventud. En este sentido, el estudio de Mielgo-Ayuso et al. (2017) señalan como los hábitos sedentarios se incrementan significativamente durante el fin de semana llegando a presentar más de

dos horas en comportamientos sedentarios entorno al 82% de los niños españoles, mientras que entre los adolescentes los datos se elevan a más del 85%. Estos datos muestran la amenaza a la que se enfrenta nuestra sociedad, que ve en la promoción de actividad física la mejor baza para la reconducir los elevados niveles de sedentarismo (Blanco et al., 2020).

II.6.3.1. Estado actual de la cuestión de los hábitos sedentarios en jóvenes estudiantes

La obesidad se ha convertido en una de las enfermedades crónicas más frecuentes de la sociedad actual. Es por ello que la proliferación de estudios en los que el principal objetivo es el de reducir los hábitos sedentarios en los más jóvenes (Gába et al. 2020; Guan et al. 2020; Li et al. 2019; Mora-González et al. 2020). En el plano internacional, en la totalidad de los países están investigando en la promoción de programas educativos que promuevan la actividad física como método para la prevención y reducción de la obesidad y los hábitos sedentarios en estudiantes (Benaich et al., 2020; Lines et al., 2020; Morassut, Tian y Meyre, 2020; Nathan et al., 2020).

Para poder realizar un acercamiento al término de sedentarismo y la casuística que envuelve a los hábitos sedentarios entre los estudiantes, se ha de conocer el estado de la cuestión a niveles internacionales y, por supuesto, a nivel nacional. Asimismo, el proceso de actualización de la temática de investigación se ha realizado por medio de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorpora meta-análisis (Hutton et al., 2016; Salameh et al., 2020).

El procedimiento y estrategia de búsqueda de literatura científica se realizó en las bases de datos PubMed y Web of Science, donde se delimitó el rango temporal a los últimos cinco años (2016-2020) y se utilizaron como términos clave “Sedentary” y “Student”, acompañados del booleano (“Sedentary” OR “Sedentary behaviour”) AND (“Student” OR “Undergraduates” OR “University student”). Tras este primer paso, se redujo la búsqueda a aquellos artículos publicados tanto en inglés como en castellano. En un segundo paso, se cribó la búsqueda, considerando únicamente aquellos artículos publicados en revistas las áreas de investigación “Education Educational Research”, “Psychology” y “Sports Sciences”. Asimismo, para poder acotar aún más el rango de

búsqueda, se adoptaron los siguientes criterios de inclusión para seleccionar los artículos: 1) Artículos científicos que ostenten como principal variable de estudio el sedentarismo en estudiantes universitarios; 2) Investigaciones cuya muestra objetivo de estudio se centre en la adolescencia y/o adultos jóvenes; 3) Estudios cuya metodología de investigación sea transversal y/o longitudinal; 4) Publicaciones que presenten resultados significativos permitiendo de este modo la observación de las variables de investigación. Como consecuencia de los criterios de inclusión, la muestra se conformó con un total de 2.989 investigaciones, como se puede apreciar en la Tabla II.7.

Tabla II.7. Estado de la producción científica del sedentarismo en estudiantes.

AÑO	“SEDENTARISMO” Y “ESTUDIANTES”	“SEDENTARY” AND “STUDENTS”	TOTAL
2016	29	423	452
2017	41	557	598
2018	45	568	613
2019	54	581	635
2020	76	615	691
TOTAL	245	2.744	2.989

Extrayendo la principal conclusión de la tabla anterior se puede decir que nueve de cada diez artículos que se han publicado en los últimos cinco años, han sido escritos en inglés. Atendiendo a la producción por año, se puede ver cómo tanto para la lengua castellana como la anglosajona va en progresivo aumento. Este dato revela como la problemática que subyace en torno a los hábitos sedentarios aumenta a lo largo y ancho de nuestro mundo intentado hallar la receta para contrarrestar las repercusiones negativas que se extraen de la actividad diaria de una sociedad digitalizada y tecnológica.

Entre las causas más frecuentes que se encuentran entre los hallazgos se relacionan con el uso de las nuevas tecnologías, el tiempo de pantalla diario o el trabajo sedentario, haciendo que la población invierta menos tiempo en la práctica de actividad física afectando directamente a su salud (Damen et al., 2020; Gao y Lee, 2019; Lozano-Sánchez et al., 2019; Perrino et al., 2019; Speakman, 2020). Consecuentemente, entre el riesgo de padecer obesidad y los hábitos sedentarios se sitúa la reducción de práctica de actividad física saludable tanto entre semana como durante el fin de semana además del aumento de rutinas alimentarias nocivas que se asocian con multitud de problemas físicos (Ashdown-Franks et al., 2019; Pinheiro et al., 2020) con un mayor estrés

percibido (Huang et al., 2020; Uddin et al., 2020). Asimismo, en estos últimos cinco años, el estudio de la relación entre el sedentarismo y todas las causas de mortalidad más habituales ha sido comprobado en las recientes revisiones sistemáticas la población mundial (Ekelund et al., 2019; Huang et al., 2020; Mielgo-Ayuso et al., 2017; Rezende et al., 2020; Zhao et al., 2020).

Atendiendo a las investigaciones recientes, el estudio de Pindus et al. (2020) llevado a cabo en 201 jóvenes adultos hallaron una relación negativa entre los hábitos sedentarios y la competencia para la toma de decisiones, por lo que influyen directamente en el logro académico. En el estudio de Sánchez-Oliva et al. (2020) se identificaron la necesidad de modificar el estilo de vida entre la población joven, demostrando como a través de la práctica de actividad física se mejoraron los indicadores de bienestar. Asimismo, señalan como la mejor compensación el aumento del tiempo de actividad física y la reducción de los hábitos sedentarios.

En consecuencia, con las investigaciones halladas, promocionar estilos de vida que reduzcan considerablemente los hábitos sedentarios emerge como una de las necesidades más acuciantes a nivel global. Asimismo, y como en la práctica totalidad de los estudios recogidos, la mejor vía para reducir el sedentarismo es la realización de actividad física y crear una adherencia a la misma para prevenir cualquier causa de mortalidad. En este sentido, la población universitaria se halla en el epicentro de una etapa de transición vital, ya que se modifican los estilos de vida en detrimento de su salud.

II.6.4. NUTRICIÓN Y SALUD

Instituciones como la OMS (2002; 2020) ponen en el punto de mira enfermedades crónicas como la obesidad, a la que define como una acumulación excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud. Asimismo, estos niveles anormales de grasa generan una prevalencia entre la población mundial de sobrepeso y obesidad causando graves consecuencias en para la salud pública (Merlo, Wagner y Leckie, 2019). La OMS (2014) en su estudio sobre las enfermedades no transmisibles, señala como desde el año 1975 los niveles de obesidad se han triplicado a nivel mundial y como el 39% de las

personas adultas tenían sobrepeso y remarca como el 13% eran obesas. Del mismo modo, uno de los factores que más se ha visto influenciado por la pandemia COVID-19 y el confinamiento que ha provocado, ha sido el nivel de sobrepeso y obesidad en la población (Caussy et al., 2020; Ryan, Ravussin y Heymsfield, 2020).

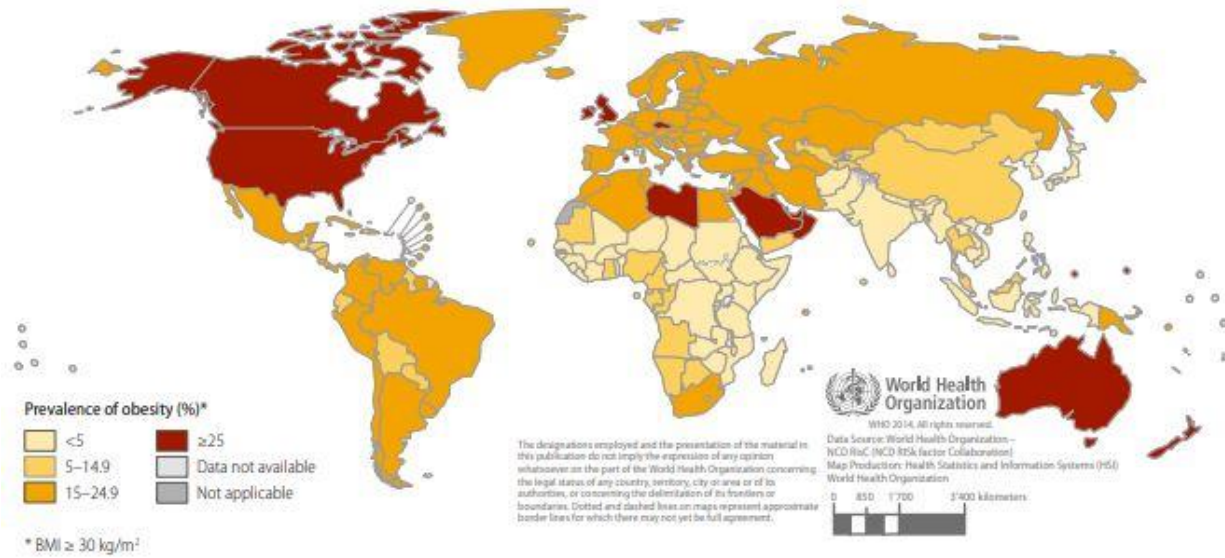


Figura II.12. Prevalencia de obesidad en mujeres adultas. Fuente: OMS, 2014.

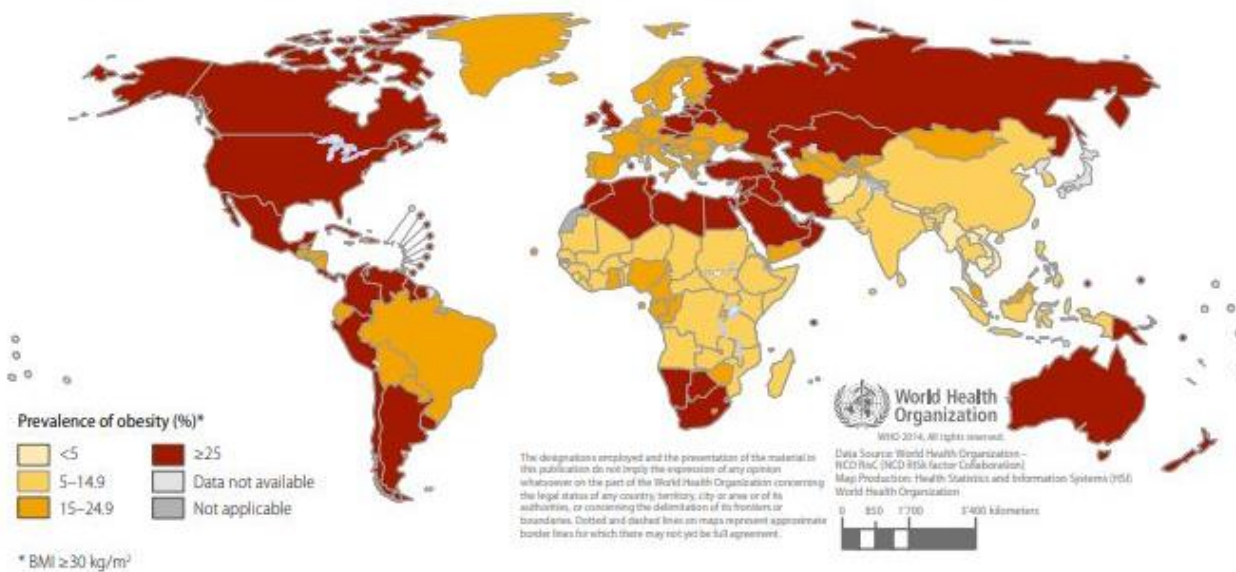


Figura II.13. Prevalencia de obesidad en hombres adultos. Fuente: OMS, 2014.

En cuanto al establecimiento de hábitos de alimentación saludable, el número de investigaciones que señalan la infancia como etapa crucial donde poder incidir en estos hábitos, son numerosas (Di Cesare et al., 2019; Larqué et al., 2019; Tragomalou et al.,

2020). Estos estudios apuntan de especial manera sobre la importancia que tiene la creación y fomento de hábitos alimenticios desde temprana edad continuando hasta edades adultas (Ng y Cunningham, 2020).

La principal causa que propicia los altos índices de obesidad y sobrepeso es un desequilibrio energético entre la ingesta de calorías y las gastadas (Dicker et al., 2020). Este desequilibrio viene desencadenado por el aumento en el consumo de productos con un alto porcentaje calórico y que presentan mayores niveles de grasa y, por el contrario, se produce un descenso de la práctica de actividad física acarreado por una sociedad cada vez más sedentaria por las nuevas formas de trabajo o los nuevos medios de transporte (Janssen, Bardoutsos y Vidra, 2020).

Asimismo, la obesidad y el sobrepeso se asocian a problemas de salud cardiovasculares o de hipertensión, se ven influenciados de forma alarmante mediante el consumo excesivo de grasas saturadas, bebidas azucaradas o hidratos de carbono entre otros (Benjamin-Neelon et al., 2020; Muros-Molina et al., 2011; Yuksel et al., 2020). El aumento de comida no saludable ha incrementado en los últimos años debido a los cambios de vida hasta niveles adictivos como señala el estudio de Peng-Li et al. (2020).

La multitud de variantes dietéticas contribuyen al riesgo de desarrollar hipertensión, hipercolesterolemia, sobrepeso u obesidad, que a su vez aumentan el riesgo de enfermedades asociadas con una morbilidad y mortalidad significativas, incluidas las enfermedades cardiovasculares, la diabetes o el propio cáncer (Cena y Calder, 2020). Asimismo, el acentuado aumento de las enfermedades crónicas no transmisibles tiene un vínculo causal con la occidentalización de los patrones alimentarios mundiales (Cordain et al., 2005), que se caracterizan por tener unos altos niveles de ingesta de carnes procesadas, grasas saturadas, cereales refinados y abundancia de sales y azúcares, aunque, carecen de alimentos frescos como frutas y vegetales (Morris et al., 2020). En este sentido la OMS (2014) recomienda adoptar una ingesta equilibrada de energía, limitando el consumo de grasas saturadas y trans que son sustituidas por grasas insaturadas. Además, aconseja incrementar la ingesta de frutas y verduras y limitar el consumo de azúcar y sal.

En relación con lo expuesto anteriormente, diversos autores (Michaelsson et al., 2020; Romero-Blanco et al., 2020) señalan los factores ambientales, genéticos y fisiológicos como principales factores que condicionan la ingesta de alimentos saludables. Los factores ambientales hacen referencia a hábitos conductuales adquiridos en el plano social y cultural (Emley y Musher-Eizenman, 2019). En cuanto a los factores genéticos diversos estudios apuntan como la satisfacción o no por el consumo de algunos alimentos está relacionado por la herencia genética (Michaelsson et al., 2020). Por último, en cuanto a los factores fisiológicos se encuentra la adicción a sustancias como el azúcar o los carbohidratos (Rodda et al., 2020).

Por otro lado, enfermedades como el sobrepeso o la obesidad, además de otras muchas no transmisibles vinculadas, se podrían prevenir en su totalidad. Para ello es imprescindible tener un contexto adecuado que permita que las personas tengan una mayor accesibilidad al consumo de alimentos saludables y practicar actividad física de forma periódica (Bagnall et al., 2019; Bender et al., 2020). Asimismo, cada individuo tiene la posibilidad de elegir por decisión propia de limitar el consumo energético procedente de productos ricos en grasas saturadas y azúcares añadidos, aumentar la ingesta de verduras, legumbres, cereales integrales, frutos secos y frutas, así como practicar periódicamente actividad física moderada a vigorosa según las recomendaciones (Hill, Hafiz y Gallagher, 2020; Stea et al., 2020). No obstante, para que esto suceda, desde el ámbito social, se deben hacer campañas de concienciación y de acceso a las recomendaciones de estilos de vida saludables. Estas políticas sociales deben ser accesibles a todas las personas y, en especial en aquellas personas más socialmente vulnerables.

De este modo, la Universidad de Harvard hace especial hincapié en su guía de la vida sana un compendio para la alimentación y la vida sana. Asimismo, para hacer una mayor difusión de sus recomendaciones alimenticias, se incluye en la guía el plato para comer saludable (Figura II.4). En el mismo, aparecen de forma aproximada las porciones que debe tener el plato de vegetales, fruta, proteínas y cereales integrales. Asimismo, aparecen recomendaciones relacionadas con la práctica de actividad física regular, el modo de cocinar los alimentos, sobre todo con aceite de oliva o el consumo diario de agua. Por ejemplo, destaca como más importante, el consumo de verduras en cantidad y variedad; el consumo de fruta variada y de todos los colores; los granos

integrales en la pasta como el trigo o el arroz integral y recomienda reducir el consumo de cereales refinados como el pan o el arroz blanco; por último, aparecen las proteínas saludables destacando alimentos como el pescado, aves o legumbres y aconseja reducir la ingesta de carnes rojas, queso o embutidos.

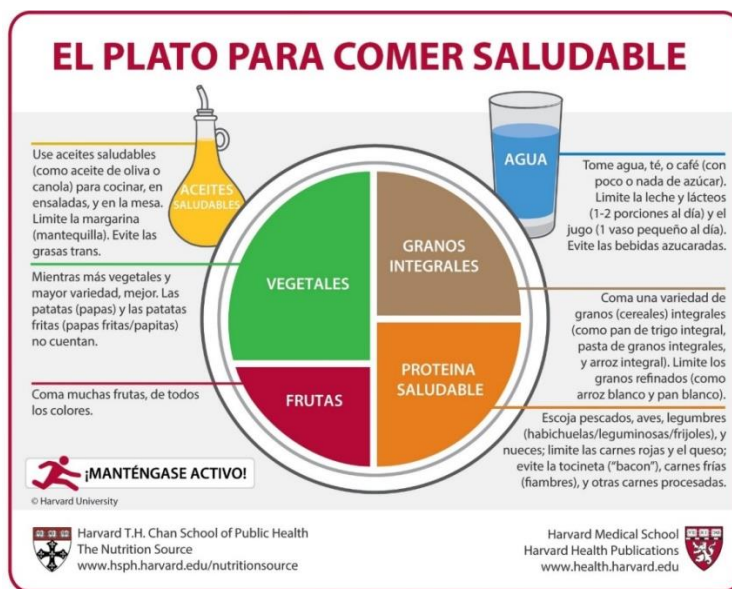


Figura II.14. Plato para comer saludable. Fuente: Mu et al., (2020).

II.6.4.1. Dieta mediterránea y salud

La evolución social que ha supuesto el desarrollo informático y tecnológico, además de la adaptación de las costumbres vitales, han acarreado una transformación en nuestro modo de alimentación (Cena y Calder, 2020; Stamp et al., 2019; Wawrzyniak et al., 2020). Los problemas en cuanto a la obesidad constituyen una de las pandemias más extendidas a lo largo y ancho del globo terráqueo en el siglo XXI, (Ventriglio et al., 2020). Entre las principales causas que son detonante de esta enfermedad se encuentran los escasos hábitos físico-saludables, que se ven acentuados por el aumento del sedentarismo o una dieta inapropiada (Benaich et al., 2020; Cena y Calder, 2020; Manzano-Carrasco et al., 2020). Al hablar de obesidad, es ineludible asociarla a la modalidad de dieta seguida. En nuestro contexto, aunque cada vez es más globalizado, el predominio lo ostenta la dieta mediterránea (DM), la cual es una de las más saludables (Michaelsson et al., 2020; Muros, 2019; Zurita-Ortega et al., 2018). Tiene un origen cultural y, por ende, en la tradición y costumbres alimenticias de los países del Mediterráneo. En general, se observa como es una dieta de bajo contenido de alimentos

procesados donde priman los productos frescos, locales, de temporada y, por lo tanto, es una dieta baja en grasas animales y azúcares refinados. Por el contrario, es una rica en el consumo de legumbres, verduras, cereales, frutas, aceite de oliva y hortalizas además de caracterizarse por la ingesta de productos como pescado (especialmente el azul), huevos, lácteos, carnes y rica en ácidos grasos omega-3. Además, incluye el consumo moderado de vino y bebidas alcohólicas de baja graduación (Emley et al., 2019; Hidalgo-Mora et al., 2020; Maldonado-Martín et al., 2018; Papadaki, Nolen-Doerr y Mantzoros, 2020; Urquiaga et al., 2017).

Tabla II.8. Alimentos y frecuencia de consumo en la DM. Extraído de Urquiaga et al. (2017).

ALIMENTOS	FRECUENCIA DE CONSUMO
Verduras	Diaria, en abundante cantidad, 3 o más porciones al día
Frutas	Diaria, en abundante cantidad, 2 o más porciones al día
Aceite de oliva	Diaria, 3 a 6 cucharadas al día, como principal fuente de grasa
Cereales, principalmente pan y pastas	Diaria, 3 a 4 veces al día en moderada cantidad
Legumbres y frutos secos	Al menos 3 veces por semana
Productos lácteos, principalmente fermentados, yogurt y quesos	Diaria, 2 a 4 porciones al día
Huevos	1 a 4 unidades por semana
Aves, pescados y mariscos	2 a 4 veces por semana
Carnes rojas y procesadas	1 vez por semana o menos
Vino	Diaria, consumo moderado (1 copa al día para mujeres y 2 copas al día para hombres) y en forma regular, principalmente con las comidas
Especias y condimentos	Diaria, uso habitual y variado en la preparación de las comidas

El término DM surge a raíz de diversas investigaciones que se encuentran en el estudio elaborado por Keys y Keys (1975), quienes la consideran como un estilo de vida, que va mucho más allá de la propia base alimenticia. Además, hacía eco en la costumbre de compartir la comida con familiares y allegados, el gusto y placer por la comida, el adecuado procesamiento y cocinado de los alimentos o la costumbre de hacer una pausa después del almuerzo de mediodía (Castells, 2008). En este sentido, la DM reduce considerablemente los riesgos de mortalidad y morbilidad (Ruiz-Estigarribia et al., 2020; Papadaki et al., 2020) además de prevenir enfermedades cardiovasculares (Michaelsson et al., 2020), diabetes (Tosatti et al., 2021) e incluso la hipertensión (Cowell et al., 2020).

Una vez hecha la aproximación hacia la DM y su importante papel en la nutrición y la salud dentro de la importancia para la salud y la nutrición, se expone la revisión sistemática de la producción científica en los últimos cinco años (2016-2020). Para ello se ha realizado una búsqueda en las bases de datos PubMed y Web of Science dentro del campo de las ciencias sociales, utilizándose las palabras clave clave “Dieta Mediterránea” y “Mediterranean Diet”, usando el booleano “or”. En total se han obtenido 4.257 artículos.

Tabla II.9. Evolución de la producción científica de la dieta mediterránea.

AÑO	DIETA MEDITERRÁNEA	MEDITERRANEAN DIET	TOTAL
2016	58	396	454
2017	63	581	644
2018	115	847	962
2019	134	878	1.012
2020	162	1.023	1.185
Total	532	3.725	4.257

Como se puede ver en la Tabla II.8 la producción científica que aborda la DM muestra un progresivo aumento año tras año. Asimismo, destacan los años 2019 y 2020 donde se concentra más de la mitad (51,6%) de los artículos publicados en los últimos cinco años. Estos datos nos sugieren la creciente preocupación social acerca de los hábitos alimenticios y su incidencia en la salud y bienestar personal.

II.6.4.2. Estado actual de la cuestión sobre la dieta mediterránea en jóvenes estudiantes

A lo largo de los años, son numerosos los estudios que se han focalizado en el estudio de los beneficios que reporta la DM sobre la salud pública (González-Valero, 2018) así como su influencia en la reducción de la mortalidad y morbilidad en la sociedad en general (Castells, 2008; Hidalgo-Mora et al., 2020; Michaelsson et al., 2020). Ante el hecho de ser una dieta reconocible mundialmente por sus patrones alimenticios y los productos que la componen, es necesario precisar que estos pueden variar dependiendo de las regiones geográficas ya que es una dieta característica de las zonas bañadas por el mar Mediterráneo. Asimismo, otros factores que pueden modificar su composición general son los culturales y sociales, es decir, los que emanan de las tradiciones y de las

actuales características de la sociedad (Abdelhamid et al., 2020; Antonopoulou et al., 2020).

Siguiendo el hilo del apartado anterior en el que se puede comprobar la relación entre la DM y salud en la población en general, en el presente apartado se especifica de forma concisa el estado actual de las investigaciones que abordan los beneficios de la DM en jóvenes estudiantes. Asimismo, el proceso de revisión de la temática de investigación se ha realizado por medio de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorpora meta-análisis (Hutton et al., 2016; Salameh et al., 2020).

El procedimiento y estrategia de búsqueda de literatura científica se realizó en las bases de datos PubMed y Web of Science, donde se delimitó el rango temporal a los últimos cinco años (2016-2020) y se utilizaron como términos clave “Mediterranean diet” y “Student”, acompañados del booleano (“Mediterranean diet”) AND (“Student” OR “Undergraduates” OR “University student”). Una vez introducidos los términos, se refinó la búsqueda a aquellas investigaciones publicados en inglés y castellano. En un segundo paso, se cribó la búsqueda, teniendo en consideración únicamente aquellos artículos publicados en revistas de las áreas de investigación “Education Educational Research”, “Psychology” y “Sports Sciences”. Del mismo y para poder delimitar más el rango de búsqueda, se adoptaron los siguientes criterios de inclusión para seleccionar los artículos: 1) Artículos científicos que ostenten como principal variable de estudio la dieta mediterránea en estudiantes universitarios; 2) Investigaciones cuya muestra objetivo de estudio se centre en la adolescencia y/o adultos jóvenes; 3) Estudios cuya metodología de investigación sea transversal y/o longitudinal; 4) Publicaciones que presenten resultados significativos permitiendo de este modo la observación de las variables de investigación. Como consecuencia de los criterios de inclusión, la muestra obtenida comprendió un total de 1.149 investigaciones, como se puede apreciar en la Tabla II.10.

Tabla II.10. Evolución de la producción científica de la dieta mediterránea en estudiantes.

AÑO	“DIETA MEDITERRÁNEA” Y “ESTUDIANTES”	“MEDITERRANEAN DIET” AND “STUDENTS”	TOTAL
2016	17	126	143
2017	21	152	173
2018	46	188	234
2019	68	190	258
2020	77	263	340
Total	229	919	1.148

Partiendo de los resultados obtenidos tras la búsqueda sistemática sobre la producción científica de la DM en estudiantes universitarios encontrada en las dos bases de datos citadas supone la producción en la lengua inglesa se sitúa en torno al 80% siendo cinco veces mayor a las publicaciones en castellano (19,9%). Por otro lado, también puede observarse como la producción crece paulatinamente con el paso de los años, síntoma *sine qua non*, de los numerosos beneficios que presenta la DM y la importancia que ello conlleva en la etapa universitaria.

Para realizar algunas de las investigaciones de interés halladas que relacionan la adherencia a la DM genera una mejor salud mental y rendimiento académico en la población objeto de estudio (Antonopoulou et al., 2020). Asimismo, la reciente revisión sistemática elaborada por Abdelhamid et al. (2020) encuentra un efecto protector de la DM ante las enfermedades no transmisibles, aunque señalan como es complicado establecer un único modelo dietético ya que en cada país se tienen unas costumbres y unos patrones de ingesta inherentes a su propia cultura.

Asimismo, otra de las revisiones efectuadas recientemente es la llevada a cabo por Ventriglio et al. (2020) en la que se relaciona la efectividad de la DM entre poblaciones como personas de avanzada edad, mujeres embarazadas y posmenopáusicas, personas con enfermedades cardiovasculares, con diabetes tipo II, síndrome metabólico y personas sanas. Además, también se hace eco de los resultados sobre el riesgo de padecer cáncer y sobre el estado de salud mental, es decir, ansiedad y depresión. Entre los resultados encontrados se muestra como la DM mejora los parámetros metabólicos, reduce el riesgo de padecer enfermedad cardiovascular en un 30% aproximadamente.

Asimismo, en la investigación de Manzano-Carrasco et al. (2020) llevada a cabo con una muestra de 1.676 escolares y adolescentes, se encontraron relaciones

estadísticamente significativas entre el IMC y el nivel de adherencia a la DM. En este sentido, los hallazgos ponen de manifiesto que aquellos participantes que presentan una mayor adherencia presentan un menor porcentaje de IMC. Asimismo, también se encuentran relaciones estadísticamente significativas entre la DM y los valores obtenidos en el Course-Navette. De igual manera, los autores destacan como el 93,3% de la muestra presenta unos niveles medios-altos de adherencia a la DM.

En la investigación elaborada por Zurita-Ortega et al. (2018) llevado a cabo con una muestra de 597 estudiantes universitarios, señala como los estudiantes que presentan unos bajos niveles de adherencia a la DM tienen a no realizar ningún tipo de actividad física y, por el contrario, los que presentan mayores niveles de adherencia muestran mejores niveles de actividad física. Asimismo, los autores señalan como a mayor nivel de adherencia mejor es el rendimiento académico, resultados también obtenidos por la investigación de Esteban-Cornejo et al. (2016).

Por otro lado, también se han hallado investigaciones que efectúan una comparativa entre la adherencia a la DM entre hombres y mujeres. En este sentido, el estudio de Baydemir, Ozgur y Balci (2018) llevado a cabo con una muestra de 354 estudiantes universitarios turcos, revela como las mujeres presentan una mayor adherencia (59,1%) que los hombres (40,9%). Asimismo, también se han hallado investigaciones de similares características en países como Estados Unidos (Bottcher et al., 2017), Italia (La Fauci et al., 2020), Chipre (Hadjimbei et al., 2017), Grecia (Kosti et al., 2020) o Islandia (Galán-López, Gísladottir y Ries, 2020).

II.7. FACTORES PSICOSOCIALES

En el siguiente apartado, se abordan los principales constructos que conforman los factores psicosociales. Destacando los términos de autoconcepto, inteligencia emocional o la violencia escolar en los estudiantes universitarios. El estudio de estos factores tiene una alta importancia, especialmente en esta etapa vital, ya que supone un proceso de cambio personal por el abandono del hogar familiar y los cambios en el plano psicológico y social.

II.7.1. AUTOCONCEPTO

El autoconcepto es entendido como un conjunto de creencias que posee cada individuo de sí mismo, así como las propias percepciones de lo que piensan los demás (Marsh et al., 2019). Según Shavelson, Hubner, y Stanton, (1976) engloba las dimensiones de lo físico, social, académico, emocional y familiar. Sin duda, el constructo más investigado ha sido el autoconcepto físico que engloba la condición física, habilidad física, fuerza y el atractivo físico (Fox y Corbin, 1989). Asimismo, sin lugar a dudas, es el factor psicosocial que más influye en las etapas adolescente, joven y adultez temprana (Choe, Lee y Read, 2020; Esnaola et al., 2020; Waltereit et al., 2020).

II.7.1.1. Evolución histórica del autoconcepto

Desde hace más de un siglo, el autoconcepto ha sido estudiado elaborándose numerosas conceptualizaciones, así como teorías explicativas. Haciendo un repaso global entre las principales similitudes y diferencias entra las diferentes teorías se encuentra el grado de relevancia que cada autor le infiere a los distintos constructos que armonizan el autoconcepto. A continuación, y en consonancia con la publicación de González y Tourón (1994), se detallan las principales teorías del autoconcepto y las principales aportaciones a su estudio y construcción del término.

Al hablar de autoconcepto, es imprescindible hablar de James (1890) quien es considerado como el predecesor del surgir de las diferentes teorías (Álvaro, 2015). En su libro *“The Principles of Psychology”*, James analiza la conciencia que tiene el individuo de sí mismo y establece una dicotomía distinguiendo entre la idea de que el primero "yo" corresponde al yo como objeto de experiencia, mientras que el segundo "mí" refleja el yo como sujeto de experiencia (Wozniak, 2018). El propio James (1890), consideraba que el “yo” es el propio ego y se refiere al pensamiento propio por lo que la ciencia encargada de su estudio ha de ser la filosofía. Por el contrario, el estudio del “mí” es competencia de la psicología ya que hace referencia a todo cuanto la persona considera que es suyo, o lo que es lo mismo, el autoconcepto. Este “mí” podría jerarquizarse en tres estamentos:

- ❖ **Mí Material:** El primer peldaño o base estaría comprendido por todo aquel bien material que pertenece a cada individuo, a lo que habría que incluir todos aquellos aspectos corporales que se consideran para de sí mismos.
- ❖ **Mí Social:** El segundo escalón englobaría aquellas especificidades y características que componen a una persona y que son reconocidas por terceras personas.
- ❖ **Mí Espiritual:** En el peldaño más elevado se erige siendo lo trascendental lo más importante para el individuo que sería capaz de renunciar a todo lo demás.

Asimismo, y teniendo en el punto de mira el mí social, cada individuo tendría tantos elementos como personas que forman su entorno y reflejan una opinión de él (James, 1890), modelando su propio autoconcepto. Asimismo, el citado autor refleja conexión entre la propia autopercepción, expectativas y logros. En síntesis, el autoconcepto no estaría creado únicamente por los éxitos logrados, sino más bien sería el resultado de un compendio entre el éxito percibido y los propósitos conseguidos. En este sentido, si los logros autopercebidos superan o igualan a las pretensiones, la persona conseguirá un incremento de su autoconcepto. Por el contrario, en el caso contrario, cuando las ambiciones son más elevadas que los objetivos materializados, repercutirá negativamente en el autoconcepto.

De esta manera, el constructo del autoconcepto está formado por las relaciones que un individuo tiene con sus semejantes son un reflejo de las expectativas y valoraciones de los demás hacia uno mismo (Serpe, Stryker y Powell, 2020). En este sentido, el interaccionismo simbólico se focaliza en las relaciones que tiene la persona con otros individuos, siendo estas interacciones las que conforman el autoconcepto (Blumer, 1969; McLuhan, 2020).

Teniendo en cuenta las actualizaciones recientes de la teoría de Charles Cooley llevadas a cabo por Dellwing (2020), es adecuado precisar como el autoconcepto sería, bajo este prisma, un reflejo de aquello cuanto se interactúa con las personas que conforman el entorno de un individuo, así como la percepción que tienen acerca de la propia persona. De este modo, estaría formado por la imagen que se tiene de la propia apariencia ante los demás; el pensamiento que se elabora a raíz de las opiniones de terceros; y, por los

sentimientos que componen el “yo”, tales como timidez o vanidad (Álvaro, 2015; Dellwing, 2020).

Asimismo, y para seguir construyendo esta corriente de pensamiento acerca de la formación del autoconcepto, Mead (1982) en su libro “*Espíritu, persona y sociedad*” incide que el individuo para conocerse a sí mismo de una forma más precisa, ha de ponerse en el lugar del otro, es decir, poder ver la propia imagen desde el prisma de otras personas. Como consecuencia de ello, la propia concepción del “yo” sería un reflejo del cúmulo de opiniones, creencias y comportamientos que la sociedad considera que se debería tener la persona enjuiciada.

Por otro lado, Kinch (1963) elabora una síntesis sobre la construcción del autoconcepto bajo el amparo del interaccionismo simbólico y que se sustenta para llegar a entender el autoconcepto como un conjunto de habilidades autoatribuidas por el individuo; el mismo, surge a raíz del interaccionismo social que refleja la propia conducta; y, además, se encuentra sustentado por las opiniones y creencias de terceros ante una persona. Por lo que el constructo quedaría vinculado estrechamente a las relaciones sociales entre individuos y grupos ejerciendo de andamiaje en la conducta de la propia persona.

Sintetizando las aportaciones que hace esta corriente para la construcción del autoconcepto, la autopercepción creada por el individuo tiene sus orígenes en cómo se percibe éste a sí mismo, cómo observa los escenarios a los que hace frente diariamente y cómo se interconectan dichas impresiones (DeRobertis, 2021). Asimismo, autores como Combs et al. (1974), acreditan como el autoconcepto influye en la propia conducta. Estas percepciones que llegan desde el exterior forman el pilar donde se desarrolla el autoconcepto. Conviene señalar como es un parámetro esencial para el bienestar psicológico del individuo, sin embargo, el poder de sintetizar la información recibida va a depender directamente de su desarrollo personal (Burns, 1979).

Por otro lado, se encuentran las aportaciones de la psicología social y cognitiva. Destacando las aportaciones de Coopersmith (1967) en el plano social, quien considera como los valores y aspiraciones del individuo van a depender en gran medida de los logros conseguidos a través de su bagaje experiencial en las relacionales sociales.

Del mismo modo, la psicología cognitiva considera el “yo” como una organización del conocimiento que dirige la información del propio individuo (Álvaro, 2015). Es decir, la persona tiene que conocer la estructuración de su propio ser para poder comprender las conductas de terceros.

A modo de resumen, se exponen en la siguiente tabla las principales aportaciones de las diferentes corrientes y teorías que constituyen y forman el constructo del autoconcepto.

Tabla II.11. Relación de aportaciones al autoconcepto. Adaptado de Goñi y Fernández (2008).

CORRIENTE	APORTACIONES
Interaccionismo Simbólico	Prioriza la dimensión social del autoconcepto y la imagen que cada individuo crea de sí mismo en función de las interacciones con otros.
Fenomenología	Se centra en las percepciones subjetivas asimiladas por el individuo.
Psicología Humanista	Utiliza el consejo psicológico para la mejora del sí mismo.
Psicología Social	Importancia de las experiencias vividas en la formación del autoconcepto.
Cognitivismo	El autoconcepto como una estructura activa de procesamiento de la información (yo esquema).

II.7.2. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO DE AUTOCONCEPTO

Para poder entender el término y establecer una definición, es preciso determinar las diferencias entre el autoconcepto y la autoestima ya que, a menudo, se suele encontrar en la literatura el uso de ambas acepciones para dar respuesta al término objeto de estudio (Marsh y Shavelson, 1985).

La diferenciación entre ambos términos ha sido ampliamente discutida y estudiada a lo largo de los años con autores como Fleming y Courtney (1984), Marsh (1986), Bandura, (1989), o más recientemente Orth y Robins, (2019) y Kawamoto (2020). Cuando se hace uso sin hacer diferenciación entre los conceptos, la ciencia hace referencia al conjunto de especificidades, sentimientos e imágenes que el individuo considera como suyas. Por el contrario, las diferencias radican en la asociación del autoconcepto con elementos cognitivos y descriptivos relacionándose con la autoimagen, mientras que la autoestima se relaciona con elementos afectivos y evaluativos (Adigun, 2020; Álvaro, 2015).

Se podría concluir como el autoconcepto es concepción de la imagen que un individuo tiene de sí mismo en el plano social, físico y espiritual. Esta imagen se cimenta en las relaciones sociales y experiencias que se encuentran condicionadas por el modo de percibir y adquirir los estímulos provenientes del exterior.

Así, en la siguiente tabla se hace una recopilación de las diferentes acepciones del término autoconcepto según cada autor.

Tabla II.12. Definiciones del autoconcepto según autores. Modificado de Álvaro (2015).

AUTOR	DEFINICIÓN
Triandis (1970)	“Lo que un individuo piensa de o siente respecto a, que le predispone a comportarse de una manera concreta”.
Shavelson, Hubner y Stanton (1976)	“Percepción de la persona sobre sí misma, basada en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él hace de su propia conducta”.
Rosenberg (1979)	“Totalidad de pensamientos y sentimientos que hacen referencia al sí mismo como un objeto”.
Wylie (1979)	“Pensamientos y evaluaciones relacionadas con aspectos específicos del sí mismo; la concepción del sí mismo ideal y un sentido de valoración global, autoaceptación o autoestima general”.
Burns (1979)	“Todas aquellas actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo”.
Greenwald (1980)	“Organización cognitivo-afectiva o de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo”.
Epstein (1981)	“Conjunto de representaciones mentales y conceptos (juicio descriptivo) que el individuo tiene acerca de sí mismo, englobando sus planos corporal, psicológico, social y moral”.
Bullock y Lutkenhaus (1988)	“Modo en el que se autodefine el individuo asumiendo que el conocimiento de uno mismo influye en el desarrollo social y emocional, cognitivo, en la construcción del conocimiento y, especialmente, en la utilización de estrategias dirigidas a un objetivo”.
Alexander (1989)	“Especificidad del ser humano que lo hace único como especie y la conciencia del “yo” ha promovido, tanto la cognición como la organización social de nuestra especie”.
Arráz (1998)	“Imagen que cada individuo tiene de sí mismo en la que se reflejan sus experiencias y la interpretación de estas experiencias”.
Harter (1999)	“Percepciones que el individuo tiene de sí mismo”.
García y Musitu (1999)	“Concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual”.
Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004)	“Grado de satisfacción que la persona tienen consigo misma y con la vida en general”.
Fariña, García y Vilarriño (2010)	“Suma de imágenes, pensamientos y sentimientos que la persona tiene de sí misma, en las dimensiones académica, social, emocional y familiar y que son críticas para la adquisición o protección frente al comportamiento antisocial y delictivo”.
Rodríguez (2010)	“Percepciones que cada individuo tiene sobre sí mismo y los atributos que utiliza para describirse. Se trataría de una apreciación descriptiva con un matiz cognitivo”.
Salum-Fares, Marín y Reyes (2011)	“Conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos que el individuo tiene de sí mismo, es decir, en él se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma”.
Estévez (2012)	“Conocimiento y creencias que el sujeto tiene de sí mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona (corporal, psicológico, emocional, social, etc.). Involucra una descripción objetiva y/o subjetiva de sí mismo, que tiene una multitud de elementos o atributos”.
González et al. (2012)	“Está relacionado con conceptos cognitivos e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí misma como ser único. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es resultado de un proceso a nivel activo de construcción por parte del sujeto”.

II.7.3. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO

Asimismo, y teniendo en cuenta la concepción multidimensional del autoconcepto se pueden distinguir las dimensiones física, social, emocional, académica y familiar.

II.7.3.1. Autoconcepto físico

En la actualidad, se encuentran numerosas investigaciones que focalizan sus objetivos en el estudio de esta dimensión del autoconcepto (Gran et al., 2020; Murray et al., 2021; Onetti-Onetti et al., 2019; Padial-Ruz et al., 2020). Asimismo, y atendiendo a la definición más actualizada elaborada por Esnaola, Rodríguez y Goñi (2011), se entiende por autoconcepto físico el “conjunto de percepciones que tienen los individuos de sus habilidades y apariencia física”.

Marsh y Shavelson (1985) reconocen como el propio autoconcepto físico se subdivide en las dimensiones de habilidad física y apariencia física. Años más tarde, Fox y Corbin (1989), distinguen las dimensiones:

- ❖ **Competencia atlética y deportiva:** es la percepción del individuo sobre su habilidad física y atlética, además de la capacidad para aprender destrezas deportivas.
- ❖ **Condición física:** capacidad física, fuerza, resistencia y la constancia en la práctica física.
- ❖ **Atractivo físico:** competencia para mantener un tipo corporal atlético y atractivo.
- ❖ **Fuerza:** confianza del individuo en sí mismo en situaciones que requieran el uso de la fuerza.

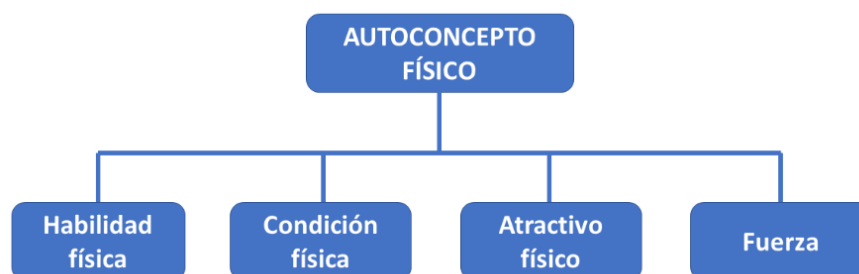


Figura III.15. Modelo de autoconcepto físico de Fox y Corbin (1989).

Cabe señalar como el autoconcepto físico disminuye conforme se avanza en edad (Fernández-Guerrero et al., 2020). Asimismo, en varias investigaciones se encuentra como los adolescentes obtienen unas puntuaciones más elevadas en las dimensiones de habilidad física y condición física, que aquellos sujetos que son de mayor edad (Alemany-Arrebola, Cortijo-Cantos y Granda-Vera, 2020; Chacón-Cuberos et al., 2020; Ramírez-Granizo et al., 2020).

II.7.3.2. Autoconcepto familiar

El aspecto familiar es un elemento crucial en la formación del autoconcepto de cada individuo. A raíz de estos factores, el individuo interpretará las reacciones y respuestas que su familia formula en las interacciones cotidianas (Mato-Medina et al., 2020).

En este sentido, los procesos mentales que requieren una actitud reflexiva, evaluativa y un “*modus operandi*” influyen en la cimentación del autoconcepto. Estos conocimientos se generan, en primer momento, en el entorno familiar (León-Moreno y Musitu-Ferrer, 2019; Pinilla, Montoya y Dussán, 2012). Asimismo, se considera en numerosas investigaciones como la familia es una herramienta que fortalece el autoconcepto por medio de estrategias socializadoras y comunicativas generadas por la propia convivencia (Ibarra, 2020; García y Musitu, 2009). De esta forma, el individuo recibe por parte del seno familiar unas experiencias que ayudan en gran parte en la formación de su propio autoconcepto positivo (Fernández-Zabala et al., 2020).

Se entiende, pues, por autoconcepto familiar el conjunto de sentimientos y pensamientos que cada persona posee en base a su forma de relacionarse. Para autores como García y Musitu (2009), esta dimensión se distribuye a través de la confianza y el afecto en las relaciones familiares, la propia aceptación, bienestar y apoyo que la familia ofrece a cada individuo, o, de forma inversa, en la frustración, crítica y la no aprobación por parte de la misma. Del mismo modo, en algunos estudios, la familia se considerada como un entorno de socialización primaria, fidelidad y soporte social (Adam et al., 2018; Álvaro, 2015; Chávez-Becerra et al., 2020).

Por otro lado, es conveniente señalar como, además de la familia, el entorno en el que se desarrolla el individuo influye en la formación de su personalidad y, por ende, en su

autoconcepto (De la Torre et al., 2008; Ibarra, 2020). Estudios como los de Povedano-Díaz, Muñiz-Rivas y Vera-Perea (2020) o Arpini y Quintana (2003) hacen referencia como la creación del autoconcepto de la persona es fruto de las interacciones sociales, así como de las relaciones familiares y de los soportes existentes en el entorno del propio individuo.

II.7.3.3. Autoconcepto emocional

La influencia de las emociones en el desarrollo personal es un hecho contrastado (Kant, 2019; Morales-Rodríguez et al., 2020). Además, en los últimos treinta años la preocupación por la investigación acerca en la influencia de lo emocional en el bienestar, desarrollo, conducta, etc., de la persona, ha supuesto colocar el constructo inteligencia emocional en el centro de los estudios psicológicos, académicos y educativos (Di et al., 2020; Seppälä et al., 2020).

Asimismo, y como se verá de forma más extensa más adelante, el auge de la inteligencia emocional desde sus inicios con la teoría de Gardner (1983) y, sobre todo, desde la focalización del estudio de las emociones por parte de Goleman (1996) o Mayer y Salovey (1997) quienes son las personas que internacionalizan la inquietud por su estudio.

De esta forma se encuentran múltiples investigaciones que estudian y comprueban la relación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional (Antonio-Aguirre, Axpe y Septien, 2020; Casino-García, Llopis-Bueno y Llinares-Insa, 2021; Dehghan et al., 2020; Herrera, Al-Lal y Mohamed, 2020). De hecho, las personas que presentan unos niveles de autoconcepto elevados presentan menor riesgo de problemas conductuales o psicopatológicos además de poseer una elevada consideración de sí mismos (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Guerrero-Barona et al., 2019; Martínez-Marín, Martínez y Paterna, 2020).

Por otra parte, otros datos reveladores se encuentran en diferentes estudios en lo que se puede ver como aquellos sujetos que presentan un elevado nivel de autoconcepto tienen una mejor capacidad adaptativa a la sociedad (Choe et al., 2020; Esnaola et al., 2020; Garaigordobil et al., 2013; Parise et al., 2019).

A modo de conclusión se podría decir que el autoconcepto emocional dota al individuo de las herramientas necesarias para poder enfrentarse con éxito a los desafíos de la vida y de las propias interacciones con otras personas, recabando pensamientos positivos sobre sí mismo y aumentando de forma positiva su propia autopercepción (Bakadorova y Raufelder, 2020; Garaigordobil et al., 2013; Kulakov, 2020).

II.7.3.4. Autoconcepto social

El ser humano es un ser social por naturaleza, lo que le infiere al propio autoconcepto un carácter social como se ha podido comprobar en las teorías sociales descritas en el capítulo anterior. Asimismo, en el año 1976 Shavelson, Hubner y Stanton confeccionan un cuestionario para medir el autoconcepto de forma multidimensional. En el mismo aparece reflejado como el aspecto social del constructo se divide, a su vez, en las dimensiones de las relaciones con semejantes y otra con las personas más allegadas.

Años más tarde, Byrne y Shavelson (1986), profundizan aún más en el diseño del autoconcepto social en el que se refleje como mayor exactitud la realidad. En este sentido, y como se puede ver en la Figura III.2, se divide en dos dimensiones, las relaciones acontecidas en el ámbito escolar, con los compañeros y profesores y, las relaciones familiares diferenciadas entre padres y hermanos.

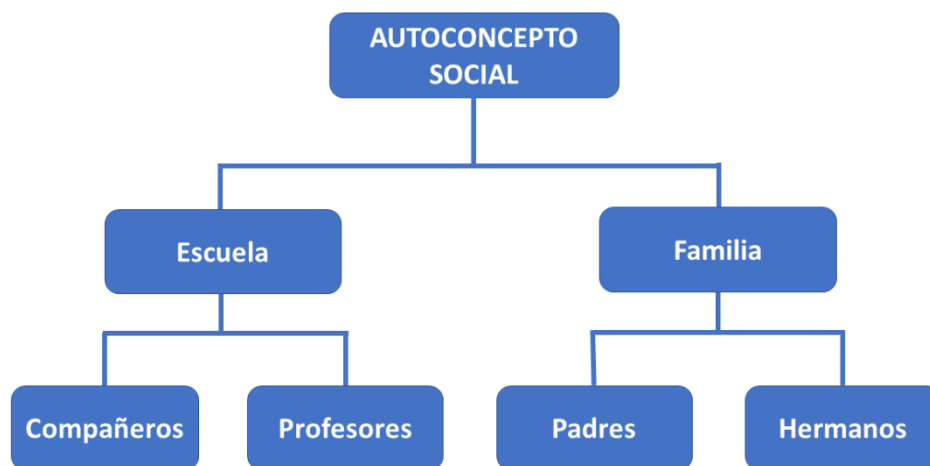


Figura III.16. Modelo del autoconcepto social. Adaptado de Byrne y Shavelson (1986).

Para contextualizar el autoconcepto social y su casuística, las investigaciones realizadas se orientan en la distinción según el contexto en el que se encuentra el individuo (Byrne y Shavelson, 1986). Es decir, el individuo percibe sus habilidades sociales y relaciones con los semejantes en función del entorno en el que se encuentre, formando, de este modo, una valoración de su propia conducta (Wolf et al., 2020).

Por otro lado, se encuentra como Goñi (2009), propone una subdivisión del autoconcepto social en tres dimensiones según las conductas que los individuos utilizan en las interacciones sociales. Las dimensiones serían:

- ❖ **Aceptación social:** hace referencia a la acogida que ofrecen terceras personas.
- ❖ **Competencia social:** es la autopercepción de las capacidades que tiene en individuo para hacer frente a las situaciones sociales.
- ❖ **Responsabilidad social:** es la percepción de las aportaciones que el individuo considera ayudan al correcto funcionamiento social.

También se puede decir como el autoconcepto social se encuentra estrechamente relacionado con factores asociados a la estabilidad emocional, responsabilidad y sociabilidad del individuo (Musitu y García, 2004). Del mismo modo, se han encontrado relaciones entre el autoconcepto y los subatributos que conforman la estabilidad emocional como la depresión, ansiedad o soledad (Easterbrook, Kuppens y Manstead, 2020; Lieberman et al., 2019). Asimismo, cuando un sujeto se encuentra socialmente aceptado su autoconcepto es más elevado (Heritage et al., 2020; Marsh et al., 2019).

II.7.3.5. Autoconcepto académico

El estudio de la dimensión académica del autoconcepto cobra especial énfasis en el ámbito educativo donde se encuentran la mayoría de las investigaciones (Álvarom, 2015; Miles y Naumann, 2021; Smith, 2019; Vsevolod, 2019) quienes confirman que es difícil comprender la conducta escolar en aras de recabar información sobre las propias percepciones de la persona.

La definición más concreta y actual del autoconcepto académico es la elaborada por Miras (2004) quien la considera como una *“representación que el alumnado tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto educativo”* (pp.312).

La escuela está considerada como el ente que más incide en la evolución y desarrollo de la persona, por lo que, tanto profesores como resto de alumnos, conforman un alto porcentaje en la construcción del autoconcepto académico (Gedda, Valdés y Villagran, 2021; Televantou et al., 2021). Al hilo de lo expuesto, la formación de esta dimensión es desigual en la vida académica del individuo donde sufre una serie de fluctuaciones (Kukulow, 2020; Zangani, Karimi y Atai, 2020).

A lo largo de los años, diversos autores han comprobado como el autoconcepto académico guarda una estrecha relación con el rendimiento académico (Chen et al., 2013; Marsh y Yeung, 1997; Möller et al., 2020; Salum-Fares et al., 2011). A pesar de encontrar diversas investigaciones focalizadas en la relación de estos constructos, los datos no pueden generalizarse ya que existen diversas causas que pueden justificarlo. Así, el alto rendimiento sería el origen del mayor nivel de autoconcepto académico y viceversa. Del mismo modo, otras variables influyen en esta relación como los factores inherentes a la persona o el propio contexto.

Conviene señalar como el individuo se atribuye de forma que refleja los resultados positivos mientras que los negativos se suelen asociar a agentes externos, es decir, el propio autoconcepto que genera una capa protectora ante fracasos o situaciones negativas (Burns, Crisp y Burns, 2020; Teimouri, Rezaei y Mohammadzadeh, 2020).

II.7.3.6. Estado actual de la cuestión sobre el autoconcepto en jóvenes estudiantes

Con el transcurso de los años, el interés por el estudio del autoconcepto en los estudiantes universitarios se ha intensificado para dar respuesta a múltiples factores asociados como el rendimiento académico (Möller et al., 2020), soledad (Padial-Ruz et al., 2020), bienestar (Morales-Rodríguez et al., 2020), resiliencia (Ramírez-Granizo et al., 2020), ansiedad (Valdivia-Moral, 2016) o actividad física (Hartman et al., 2020).

Del mismo modo, las investigaciones en adolescentes y adultos jóvenes se han focalizado especialmente en las dimensiones física y académica y su relación con la práctica de actividad física (Clevinger et al., 2020; González-Valero et al., 2020; Gran et al., 2020; Sánchez-Miguel et al., 2020).

A modo de revisión literaria, en el presente apartado se ha realizado una búsqueda sobre la temática objeto de estudio siguiendo las pautas establecidas por la metodología PRISMA para todo tipo de revisiones (Hutton et al., 2016; Salameh et al., 2020).

El procedimiento y estrategia de búsqueda de artículos científicos se ha realizado en las bases de datos PubMed y Web of Science, acotando el rango de búsqueda a los últimos cinco años (2016-2020). Además, se manejaron los términos clave de “Self-concept” y “Student”, acompañados del booleano (“Self-concept”) AND (“Student” OR “Undergraduates” OR “University student”). A continuación, se delimitó la búsqueda a publicaciones científicas en inglés y castellano. Acto seguido, se tamizó la búsqueda, considerándose exclusivamente todos los artículos publicados en revistas de las áreas de investigación “Education Educational Research”, “Psychology” y “Sports Sciences”.

Asimismo, y para poder estrechar aún más el rango de búsqueda, se adoptaron los siguientes criterios de inclusión: 1) Artículos científicos que ostenten como principal variable de estudio del autoconcepto en estudiantes universitarios; 2) Investigaciones cuya muestra foco de estudio se centre en la adolescencia y/o adultos jóvenes; 3) Estudios cuya metodología de investigación sea transversal y/o longitudinal; 4) Publicaciones que presenten resultados significativos permitiendo de este modo la observación de las variables objeto de investigación. A raíz de todos estos parámetros de acotamiento y criterios de inclusión, la muestra resultante alcanzó un total de 2.279 investigaciones, como se puede apreciar en la Tabla II.13.

Tabla II.13. Evolución de la producción científica del autoconcepto en estudiantes.

AÑO	“AUTOCONCEPTO” Y “ESTUDIANTES”	“SELF-CONCEPT” AND “STUDENTS”	TOTAL
2016	23	395	418
2017	29	379	408
2018	42	424	466
2019	54	433	487
2020	49	452	501
Total	197	2083	2279

Al comprobar los resultados obtenidos, se puede apreciar como las investigaciones en lengua inglesa suponen más del 90% de los artículos publicados que hacen referencia al autoconcepto en estudiantes. Asimismo, puede deducirse como la producción científica aumenta gradualmente, síntoma del buen estado de salud del constructo estudiado en el alumnado universitario.

Recientemente se ha publicado un meta-análisis que estudia la relación entre el rendimiento y el autoconcepto (Möller et al., 2020). Según sus resultados, los estudiantes comparan sus desempeños con los de sus compañeros y con sus propios logros en materias similares. Asimismo, encuentran como aquellos alumnos que tienen unos altos niveles en la dimensión académica presentan una mayor correlación con el rendimiento. Por el contrario, los estudiantes que tienen un alto rendimiento no tienen por qué tener un alto nivel de autoconcepto académico. Datos similares se encuentran en los estudios de Bakadorova y Raufelder, (2020) y Herrera et al. (2020) quienes añaden la variable inteligencia emocional a las correlaciones positivas entre el autoconcepto y el logro académico.

Entre los estudios encontrados se hallan investigaciones que relacionan la autoestima, autoeficacia y el autoconcepto entre adolescentes concluyendo como todos los constructos están interconectados y obtienen unas altas correlaciones (Adigun, 2020).

Por último, cabe destacar como existen numerosos estudios que relacionan el autoconcepto con la actividad física. Así, el artículo de Murray et al. (2021) indica la relevancia que presentan las tareas orientadas al logro, ya que aumentan la predisposición hacia la práctica de actividad física y mejoran percepciones del yo físico después de la consecución de la meta.

Por otro lado, Clevinger et al. (2020) señalan como la práctica de alguna disciplina deportiva mejora el autoconcepto en mayor medida que las clases tradicionales de educación física. Además, Zurita-Ortega et al. (2018) encontraron como una alta adherencia a la dieta mediterránea se asocia positivamente con las dimensiones física y académica del autoconcepto en estudiantes universitarios.

II.8. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El estudio e investigación del constructo Inteligencia Emocional (IE) se ha visto extendido a todas las disciplinas científicas y en todos los ámbitos de la vida (MacCann et al., 2020; Salovey y Mayer, 1990; Stanley y Mettilda, 2020). Como se ha podido comprobar en capítulos anteriores, es un término que surgió a raíz de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), más concretamente con la unión de las inteligencias interpersonal e intrapersonal. En el presente apartado, se pretende hacer una visión histórica del concepto, sus modelos teóricos y, por supuesto, un estado actual de la investigación en IE en estudiantes universitarios.

II.8.1. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Haciendo una separación de los dos vocablos que componen el término IE, el primero, inteligencia aparece varios estudios de finales del siglo XIX y principios del XX como los de Binet (1890), Catell (1890), Binet y Simon (1916) o Piaget (1926).

Por otro lado, el término emocional se infiere en los estudios de Thorndike (1913) y Thorndike y Stein (1937) cuando hablan de “*Inteligencia social*” como una habilidad para entender y comprender a las personas y las relaciones con ellas.

En la década de los 60, Piaget (1960), asocia a todo pensamiento humano el carácter de comprensión del contexto que le rodea. Años más tarde, Sigmund Freud (1971), en su libro “*Esquema del psicoanálisis*” indica como la racionalidad debe ser un ingrediente indispensable en la ley del efecto por su satisfacción personal y por el desarrollo del principio de realidad.

Por otro lado, la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), establece ocho tipos de inteligencia en el ser humano como se ha visto en profundidad en capítulos anteriores. Este pensamiento ha llevado a entender la inteligencia humana más allá del propio coeficiente intelectual ya que, según el autor, todas las personas son inteligentes. De esas ocho tipologías, destacan la interpersonal e intrapersonal, muy vinculadas a la inteligencia social promulgada Thorndike. Asimismo, la primera estaría asociada a la capacidad personal de relacionarse de forma efectiva con sus semejantes, mientras que la segunda estaría ligada al conocimiento personal en todos sus ámbitos. Hoy en día, se considera como la teoría de Gardner fue la precursora de la neurociencia y, más concretamente, de la neuroeducación (Shearer y Karanian, 2017; Shearer, 2019). Asimismo, Sternberg (1985), en su libro “*Más allá del CI*” se decanta por una teoría triárquica de la inteligencia humana, planteando los apartados analítico, creativo y práctico. Además, considera que un adecuado balance de estas tres capacidades asegura al individuo la consecución de los objetivos vitales más importantes. De las tres inteligencias propuestas por Sternberg, sería la práctica la que se encontraría más vinculada con la IE por su implicación con el conocimiento de las emociones y relaciones sociales. Una década más tarde, Marina (1993) aseveraba que los estudios científicos encargados de la investigación del pensamiento humano debían abarcar los aspectos emocionales y no centrarse exclusivamente en la racionalidad.

El concepto de IE fue desarrollado por primera vez por los profesores Salovey y Mayer en 1990 a raíz de la conexión entre las inteligencias interpersonal e intrapersonal de la teoría gardneriana definiéndola como “*la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual*” (p. 195).

Sin embargo, a raíz de Goleman (1996), fue quien popularizó el término en su libro “*Inteligencia Emocional*” particularizando su trascendencia y múltiples beneficios en la persona, y definiéndola como la capacidad de comprensión y gestión de los sentimientos tanto los propios como ajenos (Goleman, 2000). Estudios como el de Matthews et al. (2002) ponen el foco sobre la capacidad de asimilación de las emociones que tiene el individuo y la relacionan con la regulación emocional. Por otro

lado, Salovey y Grewal (2005), sugieren que la IE es una capacidad vital en la unión de los factores cognitivos y emocionales de forma eficaz y, por supuesto, adquiriendo un papel protagonista en las interacciones sociales (Brackett et al., 2011; Kotsou et al., 2019; Mattingly y Kraiger, 2019; Extremera, 2020).

En España, Bisquerra (2008) y contextualizado al ámbito pedagógico define la educación emocional como “*un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral*” (p. 145). En este sentido, el desarrollo de las capacidades y conocimientos sobre las emociones tiene como foco la capacitación para poder afrontar con éxito cualquiera de los desafíos que se presenten. Por otro lado, Goleman (2000) propone modificar el desempeño que tienen las escuelas en la educación integral de la persona, unificando lo cognitivo con lo emocional.

A modo de síntesis, la siguiente tabla pretende recoger las diferentes categorías que conforman y construyen la IE. De esta manera Martínez (2016), realiza una recopilación de las principales categorías que constituyen la Inteligencia Emocional, tal y como se muestra a continuación:

Tabla II.14. Categorías de la Inteligencia Emocional. Extraído de Martínez (2016).

AUTOCONCIENCIA	Comprensión e identificación de las propias emociones, así como los efectos que cada una produce.
AUTOCONTROL	Dominio y autogestión de las emociones.
MOTIVACIÓN	Capacidad para controlar y conducir las emociones en una dirección específica, a fin de mantener la motivación hacia una meta determinada, superando las dificultades.
AJUSTE Y ENRIQUECIMIENTO EMOCIONAL	Capacidad para resolver efectivamente problemas.
EMPATÍA	Capacidad de entender las emociones ajenas, la persona es capaz de ponerse en la piel de otras.
HABILIDAD SOCIAL	Habilidad de manejar óptimamente las relaciones sociales, incluyendo la capacidad de liderazgo.
INFLUENCIA PERSONAL	Capacidad de influir de forma positiva en las propias emociones, así como en la vida de otras personas.

Llegado este punto, es preciso detallar la evolución en cuanto a las investigaciones y estudios de la IE. En esta ocasión, se ha realizado una exploración sistemática de la producción científica en las bases de datos Web of Science (WOS) y PubMed, acotando

el rango de búsqueda a los últimos cinco años (2016-2020) y, dentro del ámbito de las ciencias sociales, donde se utilizaron como términos clave “Inteligencia Emocional”, “Emotional Intelligence”, “alumnos” y “students” acompañado de los operadores booleanos “and” y “or”. Se ha podido contabilizar un total de 1.933 artículos científicos.

Tabla II.15. Estado de la producción científica sobre inteligencia emocional según cinco últimos años.

AÑO	“INTELIGENCIA EMOCIONAL” Y “ESTUDIANTES”	“EMOTIONAL INTELLIGENCE” AND “STUDENTS”	TOTAL
2016	23	217	240
2017	34	254	288
2018	49	377	426
2019	67	415	482
2020	71	426	497
TOTAL	244	1689	1933

Los resultados de la revisión literaria revelan como la producción de investigaciones que focalizan sus objetivos en los estudios de la inteligencia emocional en estudiantes aumenta de forma constante. Cabe mencionar como la producción en español supone en torno al 12% mientras que los artículos publicados en inglés llegan hasta el 88%.

II.8.2. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

En la actualidad, existen diferentes corrientes sobre IE lo que posibilita que la investigación sobre la temática esté viva y se continúe abriendo nuevos enfoques que pongan de manifiesto la importancia de este constructo psicológico (Evans, Hughes y Steptoe-Warren, 2020; Goleman, 2013; Norboevich, 2020). En consecuencia, en los siguientes epígrafes se hace un acercamiento hacia las principales teorías sobre IE.

Históricamente, las teorías se han clasificado en modelos de habilidades y los modelos mixtos. En el primero, encontramos a sus máximos exponentes Salovey y Mayer (1990) quienes consideran la IE como un cúmulo de habilidades cognitivas que permiten el procesamiento de la información. Por otro lado, en el mixto destacan Goleman (1996) y Bar-On (1997) que piensan como la IE está compuesta por diversos rasgos de la personalidad como la ansiedad, autocontrol, estrés, frustración, motivación o la persistencia.

II.8.2.1. Modelos de habilidades

El modelo de IE basado en las habilidades, según el estudio de Soriano et al. (2019), se focaliza en la readaptación de las emociones y las posibles aplicaciones para entender el pensamiento. Asimismo, se basa en conocer cómo el individuo efectúa el proceso de información a través de las emociones y, por ende, en todas aquellas habilidades que se ven involucradas en dicho proceso.

II.8.2.1.1. Modelo de Salovey y Mayer (1990)

El modelo inicial de Salovey y Mayer (1990), considera la IE como “*una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos*” (p. 239). Asimismo, consideran la existencia de un solo constructo sustentado por la razón y la emoción. Esta teoría diferencia tres procesos adaptativos: el proceso de valoración y expresión emocional; el del control emocional; y, por último, el proceso de utilización de las emociones con fines adaptativos a las situaciones de la vida.

Años más tarde Mayer, Salovey y Caruso (2000) consideraron que la IE se dividía en dos sistemas que trabajan simultáneamente y que estaban encargados, uno de recibir la información y el otro de su procesamiento.

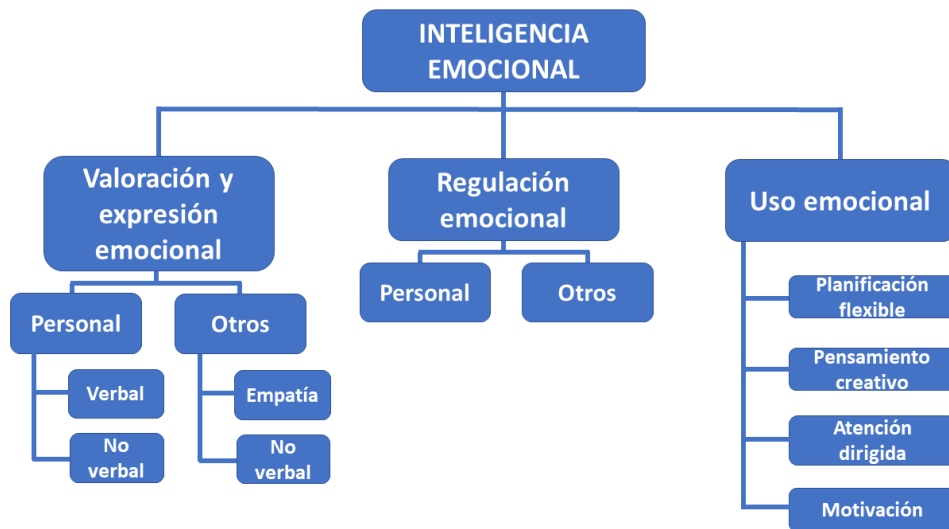


Figura II.17. Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990).

De este modo, el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990) se compone de las tres categorías que se pueden ver en la Figura II.16: la valoración y expresión emocional; regulación emocional; y uso emocional. Seguidamente, se detallan cada una de ellas.

Valoración y expresión emocional. Los autores desgranar esta categoría en dos factores: personales e interpersonales. Asimismo, recae un mayor peso en el sistema evaluativo y perceptivo, ya que va a ser el motor del desarrollo de los procesos de la IE. Esto dota al ser humano de la capacidad para poder ejercer una valoración y expresión emocional efectiva y correcta.

Los factores personales, se dividen, a su vez, en dos rutas que ayudan en el proceso de expresión emocional. Por un lado, se encuentra la verbal y que es entendida como la capacidad del ser humano para evaluar y expresar sus emociones. Por otro lado, se sitúa lo relativo a la expresión de las emociones de forma no verbal.

Los factores interpersonales, también están divididos en dos rutas. Primeramente, se encuentra la empatía que es considerada como la capacidad de comprender las emociones de otra persona. A continuación, se encuentra la percepción no verbal, refiriéndose a la habilidad para reconocer las emociones de otras personas por medio de su lenguaje no verbal.

Regulación emocional. Para Salovey y Mayer (1990) toda persona inteligente en el plano emocional es la que es capaz de regular y controlar sus emociones y estados de ánimo. Al igual que sucedía con el factor anterior, también está compuesto de dos rutas, lo personal y lo interpersonal.

El factor personal que es la capacidad del individuo para controlar sus emociones sirviéndose de mecanismos que proporcionen su estado emocional efectivo. Por otro lado, en la segunda ruta, lo interpersonal, es preciso que las personas tengan adquirido un desarrollo de las habilidades sociales, ya que se refiere a la capacidad de influencia en las emociones y sentimientos de terceras personas.

Uso de las emociones. La última categoría sería la capacidad del ser humano para afrontar de forma eficaz los problemas y adversidades con el fin de poder solventarlos. Estaría dividida en cuatro rutas:

- ❖ **Panificación flexible.** Es la capacidad de predecir las futuras situaciones que se encontrarán vinculadas a las emociones y estados de ánimo que el individuo presente en cada instante.
- ❖ **Pensamiento creativo.** Es la capacidad para priorizar una actitud positiva ante las situaciones problemáticas. Del mismo modo, también comprende la resolución de forma efectiva y positiva a estas adversidades.
- ❖ **Atención dirigida.** Es la capacidad de dominio emocional ante un problema, el cual, provocará que la persona experimente unos sentimientos concretos.
- ❖ **Motivación.** Es la capacidad para utilizar las emociones como herramientas de ayuda para interpretar las situaciones.

II.8.2.1.2. Modelo Mayer y Salovey (1997)

Años más tarde, los propios autores, vieron la necesidad de revisar su modelo de IE poniendo el foco en lo cognitivo (Mayer y Salovey, 1997; Soriano et al., 2019). En este nuevo modelo, la IE se compone de cuatro habilidades o ramas ordenadas de forma ascendente: 1) La “*percepción emocional*” es capacidad de percibir la información; 2) La “*integración emocional*”; 3) la “*compresión emocional*”, los anteriores son los encargados de procesar dicha información; y 4) La “*regulación emocional*” es la capacidad que origina el procesamiento de la información relacionada con el sistema emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Soriano et al., 2019).



Figura II.18. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).

El primero de los factores, la percepción emocional, es la capacidad que tiene el individuo para identificar sus propias emociones y en los demás, incidiendo y teniendo muy presentes las expresiones corporales (Evans et al., 2020). Este matiz, propicia que las personas tengan que diferenciar entre lo que se pretende transmitir de forma oral y lo que objetivamente sienten (Laborde, Dosseville y Allen, 2016; Puertas-Molero et al., 2020).

El segundo corresponde con la integración emocional, siendo ésta la capacidad de agrupar las emociones que el individuo siente y cuyo objetivo es el de ayudar en el procesamiento cognitivo (Soriano et al., 2019). Para Mayer y Salovey (1990), las emociones son un nudo dicotómico, es decir, están compuestas por factores fisiológicos y por factores inteligentes. Este segundo factor pronostica el modo en el que una persona va a interiorizar y sentir los acontecimientos (Acebes, 2019).

El tercero de los factores hace referencia a la comprensión emocional, entendida como la capacidad para comprender el modo en el que se ajustan las emociones involucrando para ello las capacidades intuitiva y retrospectiva, causantes de los estados de ánimo. Es por ello que la persona que presente un alto dominio de esta categoría se caracteriza por comprender las relaciones personales. Además, la empatía se erige como el eje principal de este factor (Caruso et al., 2019; Norboevich, 2020).

Por último, se encuentra la categoría asociada a la regulación emocional, concebida como la que presenta mayor dificultad. Conlleva una reducción de las emociones negativas y, por el contrario, se aumentan las positivas, tanto las propias como las ajenas. La adquisición de este factor, solicita un buen aprendizaje de los factores de percepción y comprensión emocional para poder modificar los sentimientos de forma correcta (Caruso et al., 2019; Puertas, 2018).

Asimismo, en la Tabla II.16., se reflejan las categorías o ramas que componen el nuevo modelo de IE propuesto por Mayer y Salovey (1997).

Tabla II.16. Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) (Extraído de Soriano et al., 2019).

INTELIGENCIA EMOCIONAL			
PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES	LA EMOCIÓN FACILITADORA DEL PENSAMIENTO	COMPREENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES: CONOCIMIENTO EMOCIONAL	REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES
Habilidad para identificar los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos.	Habilidad para saber entender la información importante con la ayuda de la emoción, priorizando el propio pensamiento.	Habilidad para etiquetar emociones y saber reconocer la relación entre etiqueta-emoción experimentada.	Habilidad para estar abierto tanto a sentimientos placenteros, como aquellos otros displacenteros.
Habilidad para identificar las emociones del resto referentes al arte, historia, música y otros estímulos.	Habilidad para generar, sentir, manipular y observar determinadas emociones con la ayuda de diferentes puntos de vista.	Habilidad para interpretar los significados de las emociones asociadas a las situaciones o relaciones.	Habilidad para acercarse o alejarse de manera reflexiva de una emoción según la propia valoración.
Habilidad para expresar adecuadamente las propias emociones y sus necesidades relacionadas con ellas.	Habilidad para cambiar el humor y que éste favorezca la consideración de diferentes puntos de vista.	Habilidad para comprender aquellos sentimientos complejos: sentimientos simultáneos o mezclados.	Habilidad para monitorizar de forma reflexiva las emociones tanto propias como del resto.
Habilidad para discriminar entre aquellas emociones reales o irreales (falsas o manipuladas).	Habilidad para favorecer determinados estados de humor que permitan hacer frente a problemas concretos.	Habilidad para reconocer las transiciones entre las distintas emociones.	Habilidad para autorregular las emociones en unos mismo y en los demás, mitigando las emociones displacenteras y aumentando las placenteras.

II.8.2.2. Modelos mixtos

Estos modelos de IE se focalizan en una simbiosis entre los factores de la personalidad del individuo con sus habilidades de regulación emocional. Estos planteamientos, a diferencia del anterior, generan interconexiones entre las emociones y los aspectos intelectuales. Asimismo, incluyen rasgos personales como la empatía o el propio

optimismo, ayudando a predecir situaciones de logro además de destacar la estabilidad en el comportamiento.

Siguiendo el mismo hilo discursivo, en los siguientes apartados se detallan los modelos mixtos más relevantes. Así, se encuentran: la propuesta centrada en el éxito laboral de Goleman (1996); el modelo de Bar-On (1997) compuesto por los factores emocionales; y, por último, el diseñado por Petrides y Furnham (2001), quienes asocian la IE a un rasgo de la personalidad del individuo.

II.8.2.2.1. Modelo de Goleman

Daniel Goleman (1996) propone un modelo basado en las competencias emocionales claramente identificable por la mezcla de habilidades como la cognición, inteligencia, motivación y neurociencia, incluyendo, a su vez, los procesos cognitivos y no cognitivos (Soriano et al., 2019). Asimismo, se podría decir que su objetivo principal es el ámbito laboral y conseguir la excelencia en el trabajo. Por ello, Goleman se basa en habilidades como: 1) comprender y tener conciencia de las propias emociones; 2) la capacidad de controlar las emociones; 3) la automotivación; 4) detección de las emociones de los demás y la empatía; 5) la capacidad de control sobre las relaciones y emociones ajenas a uno mismo. Dichas habilidades tienen, además, una base sustentada por factores como:

- ❖ **Autoconciencia.** Punta angular de la IE y que se podría definir como la capacidad de reconocimiento de las propias emociones, sentimientos, estados anímicos y recursos internos en el momento el que acontecen (Cazallo et al., 2020).
- ❖ **Automanejo.** Es el propio control que el individuo tiene sobre sus emociones, impulsos y obligaciones internas. Sin este factor, las relaciones con terceros no serían efectivas.
- ❖ **Conciencia social.** Esta habilidad se podría resumir en identificar y reconocer el estado emocional de los semejantes y comprender sus necesidades.
- ❖ **Manejo de las relaciones.** Es la capacidad para controlar de manera eficaz las relaciones con terceras personas y construir redes sociales por medio de habilidades como el liderazgo o la eficiencia interpersonal (Goleman, 1996).

Tabla II.17. Habilidades básicas del modelo de IE de Goleman (2000).

HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL		
	COMPETENCIAS PERSONALES	COMPETENCIAS SOCIALES
RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES	<p><i>Autoconciencia</i></p> Autoconciencia emocional Acertada autoevaluación Autoconfianza	<p><i>Conciencia social</i></p> Empatía Servicio de orientación Conciencia organizativa
REGULACIÓN DE EMOCIONES	<p><i>Automanejo</i></p> Autocontrol Fiabilidad (honestidad) Conciencia Adaptabilidad Conducta hacia el logro Iniciativa	<p><i>Manejo de las relaciones</i></p> Influencia Comunicación Liderazgo Cambio catalizador Construcción de vínculos Trabajo en equipo y colaboración

II.8.2.2.2. Modelo de Bar-On

Ya desde su tesis doctoral Bar-On (1988) titulada “*The development of a concept of psychological wellbeing*”, defiende como la IE y estaría compuesta por el conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que inciden en la forma en que los individuos afrontan las situaciones de presión (Bar-On, 1997; Puertas, 2018). Asimismo, considera la IE como un constructo esencial para mantener una relación de bienestar con el entorno y conseguir el éxito vital.

Más tarde, el propio Bar-On (2006) establece cinco dimensiones o componentes en su modelo de IE:

- ❖ **Interpersonal.** Que estaría compuesta por la empatía y la responsabilidad en las relaciones interpersonales.
- ❖ **Intrapersonal.** En esta ocasión, estaría por la asertividad, comprensión emocional, autorrealización, autoconcepto y la independencia (Soriano et al., 2019).
- ❖ **Manejo del Estrés.** Compuesta por la tolerancia al estrés y el autocontrol hacia conductas erróneas.
- ❖ **Estado de Ánimo en General.** Dimensión formada por la felicidad y el optimismo.
- ❖ **Adaptabilidad.** El último componente engloba la observación objetiva, la correlación entre lo que la persona vivencia y la realidad, la resolución de

problemas y la flexibilidad.



Figura II.19. Evolución del modelo socio-emocional. Extraído de Soriano et al. (2019).

Es a raíz de estos componentes, cuando Bar-On (2006) considera que una persona es inteligente en el plano emocional y social cuando es optimista, objetiva, flexible, resolutiva, equilibrada y cuando reconoce y expresa de forma eficaz la realidad de sus sentimientos y es capaz de interpretar visualizar el estado de ánimo sus semejantes (Soriano et al., 2019).

Para entender el inicio de este modelo, se debe echar un vistazo en las ideas de diferentes teorías que Bar-On utilizó para desarrollar sus componentes:

- ❖ La teoría darwiniana (Darwin, 1872) de la que extrae la importancia que tiene la expresión emocional inherente al ser humano como medio por el cual se produce la adaptabilidad a los diferentes entornos.

- ❖ De Thorndike (1920) señala como la IE influye de forma determinante sobre el rendimiento individual.
- ❖ De la teoría propuesta por Wechsler (1958) subraya la incidencia que tienen los factores no cognitivos sobre las emociones.
- ❖ De las investigaciones de Sifneos (1973) utilizó la incoherencia que existe entre las acciones que realiza una persona y lo que realmente siente.
- ❖ Por último, de Appelbaum (1973), se sirvió de la autoconciencia, poniendo en foco en el procedimiento por el cual las personas adquieren el conocimiento de sus propias emociones.

II.8.2.2.3. Modelo de Petrides y Furnham

El modelo de Petrides y Furnham (2000) se centra en la autoeficacia de la propia IE, a la que conciben como “*formas de actuar habitualmente y autovaloraciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar información emocional*” (pp. 316). Asimismo, el modelo mide la evaluación del constructo en una doble vertiente:

- ❖ **Escala de autoinforme.** Se encarga de medir la IE como un rasgo de personalidad inferior.
- ❖ **Escala de máximo rendimiento.** Encargada de evaluar IE como una habilidad (Pérez-González, Saklofske y Mavroveli, 2020).

El modelo se especializa en el estudio y análisis de la percepción que toda persona posee sobre su capacidad emocional, dejando a un lado la habilidad para controlar las situaciones en las que el factor emocional tiene un papel determinante (Petrides y Furnham, 2001). Asimismo, diversos estudios puntualizan en la importancia que tienen estas escalas para la medición de la IE como un rasgo de la personalidad ya que la labor evaluativa a través de ítems es una ardua tarea que, en muchos casos, se ralentiza y se hace confusa (Bisquerra, 2009a; Bisquerra y López-Cassà, 2021; Ferrando, 2006).

Petrides y Furnham (2001) investigan los factores que, hasta la fecha, autores anteriores habían identificado con la IE rasgo. Asimismo, encuentran y seleccionan todos los elementos comunes en los modelos, resultando un total de 15 elementos coincidentes.

Tabla II.18. Factores del modelo Inteligencia Emocional rasgo. Extraído de Petrides, Furnham y Mavroveli, (2008).

FACTOR	PERSONAS CON UNA PUNTUACIÓN ALTA SE VEN:
Adaptabilidad	Flexible y con una alta adaptabilidad a las nuevas situaciones.
Asertividad	Directo, franco y dispuesto a defender sus derechos.
Autopercepción emocional	Claridad en los sentimientos propios y ajenos.
Expresión emocional	Capacidad para comunicar sus sentimientos a los demás.
Gestión emocional	Capacidad de influir en sentimientos de los demás.
Regulación emocional	Capacidad para controlar sus emociones.
Baja impulsividad	Reflexivo y con capacidad para controlar sus impulsos.
Habilidades de relación	Capacidad para mantener relaciones personales satisfactorias.
Autoestima	Exitoso y seguro de sí mismo.
Automotivación	Motivados y poco propensos a rendirse ante la adversidad.
Competencia social	Personas con experiencia en el establecimiento de redes y con habilidades sociales superiores.
Manejo del estrés	Capacidad para soportar la presión y regular el estrés.
Empatía rasgo	Capacidad para adoptar la perspectiva de otra persona.
Felicidad rasgo	Alegre y satisfecho con su vida.
Optimismo rasgo	Confiados y propensos a “ver el lado bueno” de la vida.

II.8.2.2.4. Modelo de Bisquerra

El modelo de educación emocional de Bisquerra (2001), genera una invitación para el desarrollo emocional fundamentándose en el aprendizaje de las competencias emocionales localizado en los modelos de Goleman (1996), Saarni (2000) y Salovey y Mayer (1990). Para Bisquerra (2001), la educación emocional es *“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”* (p. 59).

Se podría señalar que la IE comprende las competencias emocionales del saber, saber hacer y saber ser. Asimismo, define la IE como el *“conjunto de capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades para poder comprender, regular y expresar de forma correcta los fenómenos emocionales”* (p. 76) (Bisquerra y Pérez, 2007).

En este sentido, el modelo de Bisquerra gira en torno a cinco dimensiones (Soriano et al., 2019):

- ❖ **Regulación emocional.** Considera las habilidades que ayudan a concienciar acerca de la relación efectiva entre la cognición, emoción y conducta. Además,

cuenta con la habilidad para expresar las emociones, su regulación, las formas de afrontar las exigencias del entorno y creación de emociones positivas.

- ❖ **Conciencia emocional.** Engloba todas aquellas habilidades que facilitan la concienciación sobre las propias emociones y permite su comprensión.
- ❖ **Inteligencia interpersonal.** Formada por las destrezas básicas que ayudan a fomentar las relaciones interpersonales (asertividad, cooperación, respeto, etc.).
- ❖ **Autonomía personal.** Está compuesta por las habilidades: actitud positiva, autoeficacia emocional, autoestima, motivación propia y responsabilidad.
- ❖ **Habilidades de vida y bienestar.** Comprende destrezas asociadas al bienestar personal, búsqueda de recursos, ciudadanía cívica, establecimiento de objetivos, resolución de conflictos y toma de decisiones.



Figura II.20. Modelo de Bisquerra. Adaptado de Soriano et al. (2019).

II.8.2.3. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DEPORTE

Actualmente, la tendencia investigativa en las diferentes ramas de estudio tiende a incluir los aspectos emocionales y su relación con otros constructos. Poniendo el foco en el deporte practicado por los jóvenes estudiantes, se encuentran multitud de estudios que tienen como objetivo principal el estudio de la IE en población universitaria (Acebes-Sánchez et al., 2019; González-Valero et al., 2019; Kuk, Guszowska y Gala-Kwiatkowska, 2019; Trigueros et al., 2020).

Una vez hecho el recorrido histórico sobre los diferentes modelos de IE, es preciso revisar el estado actual investigativo sobre el aspecto emocional su relación con el deporte en estudiantes universitarios. En este sentido, el proceso de revisión se ha

seguido bajo las directrices de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorpora meta-análisis (Hutton et al., 2016; Salameh et al., 2020).

La estrategia de búsqueda de literatura científica actualizada se sirvió de las bases de datos PubMed y Web of Science (WOS), donde se delimitó el rango temporal comprendido entre los años 2016-2020, utilizando como palabras clave “Emotional Intelligence”, “Sport” y “Students”, acompañados del booleano (“Emotional Intelligence”) AND (“Sport” OR “Physical Activity”) AND (“Student” OR “Undergraduates” OR “University student”). Una vez completado este primer procedimiento, solo se tuvieron en cuenta aquellas investigaciones publicadas tanto en inglés como en castellano, teniendo en consideración los estudios publicados en revistas incluidas en las áreas “Education Educational Research”, “Psychology” y “Sports Science”. Por último, y para concretizar aún más el número de artículos, se adoptaron los siguientes criterios de inclusión: 1) Artículos científicos que tengan como principal variable el estudio de la inteligencia emocional en el deporte en estudiantes universitarios; 2) Investigaciones cuya muestra objetivo se centre en la adolescencia y/o adultos jóvenes; 3) Estudios que sigan un diseño metodológico transversal o longitudinal; 4) Y, por último, investigaciones que presenten resultados significativos permitiendo la observación de las variables de investigación. Como resultado de la aplicación de estos criterios de inclusión, se obtuvo una muestra de 57 investigaciones (Tabla II.19).

Tabla II.19. Evolución de la producción científica de la cuestión de la Inteligencia Emocional y el deporte en estudiantes

AÑO	“INTELIGENCIA EMOCIONAL” “DEPORTE” Y “ESTUDIANTES”	“EMOTIONAL INTELLIGENCE” “SPORT” AND “STUDENTS”	TOTAL
2016	1	8	9
2017	2	6	8
2018	2	11	13
2019	3	9	12
2020	4	11	15
Total	12	45	57

La tabla que precede, muestra como la producción científica en inglés se sitúa en torno al 79%, siendo muy superior a la literatura publicada en castellano (21%). Como principal punto es preciso señalar como la cantidad de investigaciones no es tan

abundante debido a lo novedoso de la temática. Por esta razón, el aumento de es más que evidente dentro del ámbito educativo y, más concretamente, en el plano de la actividad física y el deporte.

Desde hace ya varias décadas, se ha podido comprobar como las emociones juegan un importante papel en el deporte (Magrum et al., 2019). En el seno de la psicología deportiva cada vez tiene más aceptación concebir como la IE influye de forma relevante en el rendimiento de los deportistas, su control emocional previo a una competición o su regulación emocional (Nabilpour et al., 2020; Vaughan et al., 2020).

A su vez, se destaca como muchos autores han puesto de relieve la importancia de los factores emocionales en el rendimiento deportivo (Arribas-Galarraga et al., 2020; Campo et al., 2019; Laborde et al., 2020), ya que benefician el buen estado de bienestar psicológico, reduciendo considerablemente los problemas asociados con el estrés o la ansiedad que generan las exigencias de la competición deportiva.

En el mismo sentido que lo expuesto anteriormente, autores como Singh y Sachdev (2020), Vaquero-Solís et al. (2020) o Rodríguez-Romo et al. (2021) corroboran como la IE y la actividad física se relaciona de forma estrecha. La influencia que ejerce la IE beneficia el rendimiento deportivo, de forma que ayuda a vivenciar y presentar unos mayores niveles de satisfacción y toma de decisiones en aquellas personas que practican actividad física. Por otro lado, aun teniendo constancia de la importancia de lo emocional en el rendimiento deportivo (Arribas-Galarraga et al., 2019; Merino-Fernández et al., 2019), no es considerado como un factor clave por el desconocimiento que generan las intervenciones sobre la IE, escasez de dedicación al entrenamiento o por pensamientos descaminados entorno al término (Adamakis y Dania, 2021; González-Valero, 2018; Wang et al., 2020).

II.9. LA VIOLENCIA ESCOLAR

La preocupación por la violencia en el ámbito escolar es uno de los campos que más interés despiertan tanto en el plano nacional como en el internacional con numerosas

investigaciones en todos los niveles educativos (Maquibar-Landa et al., 2019; Sánchez-Alcaraz et al., 2020; Snaychuk y O’Neill, 2020).

Contextualizando la problemática al ámbito nacional, el Gobierno de España ha elaborado varias versiones del Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia, en la actualidad la tercera edición se encuentra en elaboración y comprenderá los años 2018-2021. El citado plan gira en torno a la agresión escolar y el bullying y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la población infantil y joven (Byars et al., 2020).

II.9.1. AGRESIÓN - AGRESIVIDAD

La base multidimensional y social de la agresión en la que se entrelazan factores mentales, fisiológicos, sociales y ambientales, ha sido aceptada como medida de corrección del comportamiento hasta bien entrado el s. XX (Espejo-Siles et al., 2020; Matthews et al., 2020). Este maltrato se daba también en el entorno escolar como castigo físico a modo de ejemplificación para el resto de alumnado (Vilches, 2014). El término agresión durante los siglos XV a XIX era designado como indicación cuando un individuo atacaba a otro (Chaux, 2012). Asimismo, la agresividad es entendida como la capacidad, ya sea innata o adquirida por la persona, para producir daño de manera consciente y controlada a semejantes o a su propio entorno (Martínez-Monteaquedo et al., 2019; Spanou, Bekiari y Theocharis, 2020). Una vez plasmada una definición actualizada del término agresión, se encuentran multitud de similitudes que, con el paso de los años, numerosos investigadores han acuñado en función de la intencionalidad o de las razones para ocasionar daño, existiendo una serie de elementos comunes (Baumann et al., 2020; Catalano, 2020; Gallardo, 2019):

- ❖ Engloba el daño provocado por cualquier persona a otra en todas sus acepciones, ya sea físico, moral o psicológico.
- ❖ Requiere una intencionalidad.
- ❖ La persona agresora tiene como objetivo su propio beneficio.
- ❖ La persona agredida lo es en contra de su voluntad.

El término, en este sentido, englobaría el grado y motivación del individuo al llevar a cabo tal acción; algunas de las definiciones están basadas en estos conceptos (intención y motivación). En la siguiente tabla se realiza un recorrido histórico de los mismos:

Tabla II.20. Definiciones según motivación de la agresión.

Definiciones NO motivacionales de la agresión	
Buss (1961)	Respuesta que provoca estímulos perjudiciales a otros organismos, siempre que no sean accidentales.
Bandura (1973)	Se genera cuando no tiene nada que ver con las reglas socialmente pactadas.
Shaffer (2002)	La agresión es un instinto.
Definiciones motivacionales de la agresión	
Zillmann (1979)	Cualquier actividad por la que un individuo infringe daño corporal o físico a quien no desea recibirlo.
Patterson (1986)	Cualquier actividad aversiva dispensada de manera contingente a las conductas de otra persona.
Baron y Richardson (1994)	Tipo de conducta cuyo fin es hacer daño o perjudicar a cualquier ser vivo el cual está tratando de evitar esa acción.
Berkowitz (1996)	Cualquier conducta cuya finalidad es dañar física o psicológicamente a alguien.
Serrano (1998)	Conducta intencionada que puede provocar daño físico o psicológico.
Anderson y Bushman (2002)	Conducta cuyo desino es hacer daño a otra persona, en la que el agresor considera que su conducta perjudica al objetivo el cual intenta evitar dicha conducta.

II.9.2. FORMAS DE CLASIFICAR LA AGRESIÓN

En el apartado que se desarrolla, se ha escogido la clasificación generada por Carrasco y González (2006) quienes codifican las agresiones según la causa que la provoca como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla II.21. Clasificación de la agresión. Extraído de Carrasco y González, (2006).

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
INTERPERSONALES	
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.
CONSECUENCIAS	
Constructiva	Es la respuesta protectora ante amenazas
Destructiva	Es la respuesta hostil innecesaria para la autoprotección
MOTIVACIÓN	
Hostil	Se busca el daño sin obtención de beneficio alguno
Instrumental	El agresor obtiene beneficios por causar daño que no están relacionados con el malestar de la víctima
Emocional	Produce ira y tendencias agresivas generadas por agentes emocionales indirectos
FUNCIONES	
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.
ESTIMULO ELICITADOR	
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
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

Por otro lado, se puede hallar otro tipo de clasificación relacionado con el tipo de violencia ejercida, encontrando: a) la violencia física, ejercida por medio de un

enfrentamiento directo entre el agresor y la víctima propiciado, en el que uno golpea y el otro recibe y responde (Ersan, 2020); b) la violencia verbal, generada a raíz de un daño forjado por un vocabulario ofensivo y amenazante (Poling et al., 2019); c) la violencia relacional, surge cuando el agresor intenta provocar un aislamiento social a la víctima intentado su contacto con amigos y compañeros (Kokkinos et al., 2008).

En este sentido, cualquier modalidad de agresión genera una victimización (León, 2020) que podría definirse como padecer de forma reiterativa episodios violentos por parte de otra persona. Asimismo, entre los adolescentes y jóvenes el tipo de violencia predominante es la relacional (Gómez, 2019; Koyanagi et al., 2019), ya que se ejerce de manera imperceptible y carece de señales visuales, generando un daño duradero durante más espacio temporal en el que la persona victimizada presenta mayores problemas para su recuperación (Walters, 2020).

II.9.3. TEORÍAS Y MODELOS DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS

Son numerosas las teorías que se han encargado de comprender y explicar los mecanismos que derivan en la conducta agresiva. A continuación, en el presente apartado, se hace un barrido histórico englobando los modelos instintivos, del drive o impulso, de aproximación cognitiva, de dinámica familiar y los modelos neurobiológicos (Vilches, 2014).

II.9.3.1. Modelos Instintivos

Este modelo propone como la agresividad está arraigada en la naturaleza del ser humano (Hernández-de-la-Rosa, 2019). Por un lado, desde el punto de vista etiológico, las personas y los animales tienen, de forma innata, el instinto de supervivencia que le hace adaptarse al entorno sirviéndose, en ocasiones, de la agresividad para poder perdurar dentro de una misma especie (Lorenz, 1963). Asimismo, se pueden diferenciar dos tipos de agresión, intraespecífica, aquella que es promovida por la impulsividad para mantener la supremacía sobre las hembras o los alimentos en los animales; y la interespecífica, asociada a la lucha territorial entre humanos.

Por otro lado, existe también una agresividad dinámica, que es fundamentada por la teoría freudiana de los elementos de la personalidad, el Ello, Yo y el Super-Yo (Freud, 1930). El primer elemento es el innato, y el propio constructo de la agresión forma parte de él, generando un sentimiento de satisfacción sobre las necesidades primarias vitales. El segundo, el “Yo”, es el causante por el que los impulsos sean dominados además de ser un regular de la ansiedad y el estrés (Daviu et al., 2019; Kumar et al., 2019); y, por último, se encuentra el “Super-Yo”, quien asume todas las reglas de la moralidad social. Por tanto, si una persona tiene problemas tanto en el segundo como en el tercer elemento, que son adquiridos por medio de la experiencia vital va a tener problemas para la regulación del primero de ellos.

II.9.3.2. Modelos de impulsos

El nivel de excitación cortical y alerta o como también es conocido “*arousal*” genera una activación del organismo a nivel fisiológico y psicológico (Yerkes y Dodson, 1908). Este hecho modula entre el sueño profundo hasta la excitación intensa (Ellis et al., 2020). Diversos estudios basados en esta teoría explican como la adrenalina, la cual es liberada por el organismo, provoca que el individuo experimente una estimulación orgánica que genera una excitación residual que, ante un segundo estímulo, crea una sobreestimulación provocando episodios agresivos (Bartlett y Abrams, 2019; Güzel, Sahin y Ryan, 2020; Smokowski y Evans, 2019).

En este modelo de lo impulsivo encuentra su espacio la frustración la cual, desencadena siempre conduce a un tipo de agresión (Leander et al., 2020). Este sentimiento es provocado en las ocasiones en las que a la persona se le niega o se le ponen trabas cuando ansía conseguir algo según el modelo de frustración-agresión de Dollard et al. (1939). Asimismo, y detallando el enfoque anterior, Berkowitz (1989) muestra como la frustración se compone de una predisposición a la agresión y un indicio de actitudes hostiles que desencadenan en episodios de violencia.

II.9.3.3. Modelos Cognitivos

La actitud violenta está compuesta por una serie de mecanismos que desembocan en la agresión (Medrano et al., 2019). Asimismo, uno de los principales factores es el aprendizaje por observación, en los que la violencia del contexto familiar y social unida a la exposición aversiva continuada en los medios, quienes actúan de modelaje tienden a normaliza estas conductas violentas.

Del mismo modo, la discriminación o el uso de objetos y recursos cuyo fin radica en hacer daño, suponen experiencias previas que refuerzan la ejecución de actitudes agresivas, todo ello unido a aquellas situaciones que han sido llevadas a cabo por mandato o simplemente por creencias religiosas o políticas (Carrasco y González, 2006; García, 2019; Vilches, 2014).

Estos modelos engloban la totalidad del ser humano, es decir, implica lo físico, emocional, lo social y, por supuesto, la propia conducta (McGee et al., 2021). Asimismo, la conducta agresiva responde a dificultades del individuo en el establecimiento de estrategias para la resolución de conflictos; dificultad para focalizar y procesar la información externa; así como la dificultad para seleccionar la información almacenada en la memoria a largo plazo (Blankenship et al., 2019). Por otro lado, Pakaslahti (2000) establece seis fases diferenciadas en el procesamiento de la información de errónea, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla II.22. Fases del procesamiento en el niño agresivo. Extraído de Pakaslahti, (2000)

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

Años más tarde, son diversos estudios los que diferencian dos tipos de agresores, los proactivos, personas que consideran que el propio acto de agresión les reporta beneficios; y los reactivos, individuos que desconfían por naturaleza del resto de personas considerándolas sus rivales a batir y a tratar de forma hostil (Andreu, Peña y Ramírez, 2009; Raine et al., 2006; Reynolds et al., 2006).

Asimismo, Allen y Anderson, (2017), Anderson y Bushman, (2002) y Bushman y Huesmann, (2010), proponen apartar lo emocional para poner el foco en las estructuras del conocimiento que propician el poder interpretar y comprender las causas de los comportamientos agresivos, clasificándolas en esquemas perceptuales, esquemas personales y guiones conceptuales. En este sentido, lo referente a lo perceptual tiene como meta reconocer los objetos de todo tipo de naturaleza, así como de aquellas situaciones sociales complejas. Por otro lado, lo concerniente a lo personal engloba la opinión individual o de un colectivo de personas. Por último, se encuentran los guiones conceptuales que comprendería aquella información relacionada con la reacción de la persona y los comportamientos de ésta.

II.9.3.4. Modelos de dinámica familiar y agresión

Es sobradamente conocida la influencia que tiene el entorno familiar en el proceso socializador, educativo y afectivo (Ibabe, 2019; Martínez-Monteagudo et al., 2019), dando lugar a las primeras manifestaciones de las conductas agresivas. La familia puede servir de modelo para el aprendizaje de habilidades y desarrollo de capacidades positivas, aunque también puede ser ejemplo de situaciones en las que predominen las conductas violentas (Bacchini y Esposito, 2020).

Estos riesgos, que son el punto de partida para la actitud agresiva, son identificados por Estévez (2005) como: a) permisividad ante la conducta agresiva; b) escasa o muy elevada disciplina; c) escasez de apoyo al adolescente; d) dominancia del castigo frente al refuerzo; e) familia como núcleo violento; f) enfermedades psicológicas entre progenitores; y g) escaso afecto por los descendientes.

Tabla II.23. Modelos de agresividad familiar.

MODELO Y AUTOR	CONDUCTA DEL NIÑO
Temperamento del niño Olweus (1980)	La conducta agresiva del niño viene marcada por las actitudes maternas negativas como la permisividad o el autoritarismo.
Patrones coercitivos Patterson (1986)	Fricciones en las relaciones entre los padres y el hijo, consiguiendo este último sus propósitos con actitudes negativas que se extrapolan a todos los ámbitos de su vida.
Relaciones familiares Gershoff (2002)	El niño agresivo lo es por las relaciones de maltrato o falta de afectividad sufrida por parte de sus padres o hermanos.

II.9.3.5. Modelos Neurobiológicos

Estos modelos están sustentados por situar en el sistema límbico los pilares neurobiológicos de la agresividad humana. De esta forma, estos factores ejercen de protagonistas controlando la conducta de la persona (Deibel, McDonald y Kolla, 2020).

II.9.3.5.1. Modelos Genéticos Neuroquímicos

Estos modelos, más recientes que los abordados hasta ahora, comprueban como la agresividad está vinculada con la liberación de neurotransmisores como es la serotonina por parte de nuestro organismo (Flanning, Lee y Coccaro, 2020). La tiene como principal función la regulación de la actividad neuronal en las zonas cortical y

subcortical ejerciendo de reguladora de estados de estrés, ansiedad, agresividad o depresión (Klasen et al., 2019).

El nivel de serotonina y dopamina cerebral va a estar influenciado por situaciones como el maltrato en el núcleo familiar o agresiones de corte sexual que tienen lugar en la adolescencia temprana y adolescencia. De este modo, estos individuos que sufren estos episodios traumáticos y violentos, tienen una probabilidad muy elevada de ser futuros agresores (Runions et al., 2019).

Asimismo, la adrenalina es otro de los neurotransmisores que influyen de forma decisiva en la conducta agresiva (Haller, 2020). La adrenalina, segregada por las glándulas suprarrenales, ejerce de agente inhibidor de la acetilcolina, quien tiene entre sus funciones, incrementar la agresividad de tipo afectivo y predatorio (Miles-Novelo y Anderson, 2019; Vilches, 2014).

II.9.3.5.2. Modelo Endocrinológico

Atendiendo al plano hormonal, se encuentra la testosterona quien controla los impulsos y conductas sexuales masculinas y provoca, por medio de los agentes andrógenos, una conducta violenta en situaciones de excitación (Geniole et al., 2019). Esta hormona aparece en la adolescencia y tiene una influencia directamente proporcional con las conductas agresivas (Bersani, Mimun y Delle Chiaie, 2021; Carré y Robinson, 2020).

II.9.3.5.3. Modelo Neurobiológico

Estudios realizados ya en el siglo XXI, han demostrado como la falta de actividad en el córtex frontal cerebral está relacionado con las conductas violentas (Drexler et al., 2000; Flanigan y Russo, 2019). Estas investigaciones sobre la actividad neuronal relacionan las alteraciones funcionales del córtex frontal con las conductas agresivas ligadas a enfermedades como la esquizofrenia, entre otras (Been, Gibbons y Meisel, 2019).

II.9.4. EL ACOSO ESCOLAR: BULLYING

El “bullying” en el ámbito educativo se ha convertido es uno de los fenómenos más alarmantes de la sociedad (Nurlia y Suardiman, 2020). Siempre ha existido, pero es, en la sociedad actual y consumidora de noticias a través de los medios de comunicación cuando se ha hecho eco de la problemática (León-Pérez, Escartín y Giorgi, 2021).

Al hablar de bullying es necesario hablar de Olweus (1998) quien acuña el término diciendo que una persona es agredida o es víctima cuando sucede el acoso de forma continuada por medio de conductas negativas que lleva una o varias personas en su contra. Esta nueva concepción del acoso, va más allá de la agresión física o verbal, sino que comprende desde vejaciones y bromas molestas, hacer el vacío, persecuciones personales, hasta, en el caso extremo abusos graves (Koyanagi et al., 2019; León-Pérez et al., 2021; McGee et al., 2021).

Este acoso es prolongado en el tiempo y tiene unas repercusiones muy perjudiciales en la víctima. Además, es una problemática que ha sido objeto de regulación en los diferentes países y en las propias comunidades autónomas españolas. Todo ello se ha visto reforzado con una gran cantidad de estudios que ponen el foco en el bullying escolar en todas sus etapas, desde infantil, pasando por primaria, secundaria, bachillerato, enseñanzas profesionales e incluso en el ámbito universitario. Asimismo, las siguientes tablas muestran las investigaciones más relevantes llevadas a cabo en Andalucía y en el resto de comunidades autónomas.

Tabla II.24. Estudios sobre el bullying en Andalucía

ANDALUCÍA		
ALMERÍA	Gutiérrez-Ángel (2020)	Sobre una población de 175 estudiantes universitarios de 20 y 37 años, sitúan a las víctimas en un 73,1% y a los agresores en un 32,6%.
CÁDIZ	Linaje y Cotán (2020)	Con una muestra de 205 alumnos de 11 a 16 años en el que los agresores suponen un 5,7 % y las víctimas un 6,7 %
CÓRDOBA	Gallardo (2019)	472 deportistas de entre 11 y 59 años se hayan diferencias estadísticamente significativas entre hombre y mujeres puntuando más alto los primeros
	León-Moreno et al. (2019)	Estudio con 671 alumnos de entre 10-16 años hallan como los hombres tienen un mayor porcentaje total de victimización frente a las mujeres.
GRANADA	Zurita-Ortega et al. (2015)	En su estudio de 2.273 alumnos de 13 a 17 años, se encontraba como los agresores suponen el 5% y un 13,9% ha sido víctima de agresiones.
	Sánchez-Zafra et al. (2018)	En 310 estudiantes de 11 a 13 años en el que el 6,8% eran agresores, el 45,5% testigos y el 25,8% víctimas
HUELVA	Conde-Vélez y Delgado-García (2020)	Sobre 337 estudiantes universitarios en el que predominan las conductas disruptivas en el aula, la violencia verbal o el uso de las redes sociales para insultar
MÁLAGA	Alonso-Montejo et al. (2019)	Sobre una población de 65 alumnos de primaria en el que el 12,5% ha sido testigo de ciberbullying siendo el 6,3% por móvil y el 10,9% por internet
JAÉN	Sánchez-Zafra et al. (2019)	Estudio elaborado con una muestra de 320 alumnos de 11 a 13 años encontró que un 19,4% eran víctimas y un 10% agresores.
SEVILLA	Martos-Carmona y Del Rey-Alamillo (2013)	Sobre 627 alumnos de 12 a 20 años en el que encuentran mayores índices de víctimas en las aulas en las que se encuentran alumnos NEE.
AUTONÓMICO	Zych et al. (2018)	En su estudio de 2.139 alumnos de 11 a 19 años encontró un 23,18% de víctimas frente a un 21,41% de agresores
	García-Fernández et al. (2018)	En el informe elaborado sobre 1278 alumnos de 10 a 14 años, donde los hombres presentan cifras superiores a las mujeres tanto víctimas como agresores

Asimismo, y poniendo la mira a nivel internacional, el bullying tiene unas connotaciones muy similares y tiene una profunda preocupación en el plano investigativos con estudios como el llevado a cabo por Koyanagi et al. (2019) en el que se comprobó la relación que tiene este fenómeno con el riesgo de suicidio en 134.229 adolescentes de más de 45 países.

Tabla II.25. Estudios sobre el bullying en España

ARAGON	
Cortés-Pascual et al. (2019)	Sobre 4273 alumnos de 12 a 16 años, se encontraron relaciones positivas entre la conducta agresiva, la victimización en situaciones de bullying o ciberbullying
ASTURIAS	
Menéndez-Santurio et al. (2021)	Sobre 1785 estudiantes de 12 a 17 años, hallan con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mitiga los problemas de acoso escolar.
BALEARES	
Rodríguez-Enríquez (2020)	En su trabajo sobre 765 alumnos de 14 a 16, halla como el 39,9% han sido víctimas de ciberbullying en el último año
CANARIAS	
García-Gutiérrez (2021)	Sobre 299 alumnos de 11 a 13 años han sido víctimas un 15,4%, agresores un 4,3% y observadores pasivos un 80,3%
CANTABRIA	
Fernández-Tomé (2015)	En el estudio de 1322 alumnos de 12 a 20 años en el que el 43,9% han sido cibervíctimas mientras que el 23,6% han sido cibersgresores
CASTILLA LA MANCHA	
Pulido y Tarancón (2018)	Una muestra de 16 alumnos entre 11-14 años en un estudio cualitativo muestra como los adolescentes son conscientes de las consecuencias que conllevan a la víctima
CASTILLA Y LEON	
Vegas (2021)	Sobre 1.196 alumnos de 14 a 18 años se apreció como los hombres son más propensos hacia la violencia física, mientras que las mujeres presentan mayores niveles de agresividad verbal
CATALUÑA	
Pereda y Gallardo-Pujol (2014)	975 estudiantes universitarios de entre 18-30 años en el que encuentran como el 26,56% han sido víctimas y en un 7,49% han sufrido más de una vez acoso
COMUNIDAD VALENCIANA	
Lara-Ros et al. (2017)	Sobre 266 alumnos de 9 a 12 años, de los cuales 10,9% eran acosadores, el 6% víctimas mientras que el 0,8% resultaron tener un rol de agresor-víctima
Villanueva et al. (2013)	En 323 alumnos de 12 a 15 años, víctimas en un 22,9% frente a un 45,8% de agresores
Gabarda (2020)	Sobre 672 estudiantes de entre 15 a 19 años entre los que el 53% ha sido agresor de ciberbullying en el último año, hallando también como los hombres son más agresores que las mujeres
EXTREMADURA	
Polo et al. (2013)	700 adolescentes de 13 a 16 años clasifican la victimización como baja intensidad (57,7%), media intensidad (23,4%) y alta intensidad (50,9%)
GALICIA	
Domínguez et al. (2017)	Estudio sobre 3943 estudiantes de 13 a 16 años obtienen como las conductas violentas tienen una elevada presencia en las aulas, aunque la violencia física grave tiene menor presencia.
Domínguez et al. (2019)	Sobre 4467 estudiantes de 12 a 16 años donde los hombres presentan unos niveles superiores de violencia escolar a las mujeres
LA RIOJA	
Rodríguez-Correa y Rivadulla-López (2018)	Sobre 864 estudiantes universitarios en el que el 30,2% había sufrido acoso mientras que el 17,82% habían sido agresores
MADRID	
Royo-García et al. (2020)	Sobre 776 alumnos universitarios de 17 a 58 años un 12,4% de víctimas frente a un 7,7% de agresores
Múzquiz (2020)	En 666 alumnos de 12 a 17 años en el que los hombres afirman participar con mayor frecuencia en situaciones de violencia que las mujeres
MURCIA	
Giménez et al. (2015)	Sobre 1914 alumnos de 11 a 21 años un 67,7% de víctimas y un 15,8% de agresores
Cuesta et al. (2018)	En 627 alumnos de 11 a 18 años estudian el ciberbullying siendo las víctimas un 7,8% y agresores un 14,2%
Martínez-Ramón et al. (2019)	Sobre 765 alumnos universitarios en el que se muestra como la agresión a mujeres se da en cualquier momento en un 15,2% mientras que en los hombres es un 12,7%
PAÍS VASCO	
Martínez (2017)	En 13572 alumnos de 10 a 16 años, se comparó a estudiantes de primaria y secundaria en el que se producen situaciones de violencia en el 22,7% de los casos en primaria y en el 19,2% en ESO
Garaigordobil (2017)	Sobre 3026 estudiantes de 12 a 18 años en el que establece tres perfiles de conducta antisocial (bajo, medio y alto) mostrando como la conducta agresiva se mantiene en el tiempo.

II.9.4.1. Roles asumidos por los implicados de manera directa o indirecta

Como toda acción en la que se ve implicada a más de una persona, surgen distintos roles que asumen los individuos. Concretizando, en el caso del bullying, existen tres figuras diferenciadas, la víctima, el agresor o agresores y los sujetos que presencian el acto de agresión ya sea de forma activa o pasiva.

Muchos estudios se han encargado de la definición de los diferentes roles implicados en el bullying como Stephenson y Smith (1987), Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) o Múzquiz (2020). Teniendo en cuenta el consenso internacional, se definen tres roles: el agresor, la víctima y el espectador.

- **El agresor**

Su primer objetivo es el de efectuar daño, más especialmente de tipo físico, aunque también tiene muy presente el acoso de tipo psicológico. Esta acción llevada a cabo sobre otra persona, le concede una hegemonía y un sentimiento de superioridad sobre sus semejantes a los que considera más débiles (Vilches, 2014). Estas personas suelen caracterizarse por ser desconfiados y actuar a la defensiva, y que justifican siempre sus actuaciones violentas (Fernández-Tomé, 2015; Rodríguez-Enríquez, 2020). Asimismo, suelen buscar cómplices que aumenten su ego y les ayudan a transgredir las normas lo que les infiere un aumento de su autoestima y, por lo general presentan una escasa empatía por sus semejantes (Gabarda, 2020). Si no ven satisfechas sus necesidades, su conducta se torna a antisocial, consumiendo sustancias nocivas, cometiendo actos delictivos e, incluso en el suicidio (García-Gutiérrez, 2021; Koyanagi et al., 2019; Menéndez-Santurio et al., 2021; Rodríguez-Enríquez, 2020). Es decir, todo agresor tiene afán de protagonismo, necesidad de sentirse superior a los demás, de ser diferente al resto, así como de llenar un vacío emocional (Rodríguez, 2004; Rodríguez-Enríquez, 2020).

- **La víctima**

La persona que padece este rol presenta claros indicios de ansiedad y retraimiento, que le afectan en todas sus relaciones sociales, ya sean familiares, entre iguales o con amigos (Martínez-Ramón et al., 2019; Polo et al., 2013). Asimismo, suelen presentar una fobia a la escuela que les hace ausentarse continuamente y presentar síntomas de enfermedad como dolores de cabeza, trastornos del sueño, etc. (García-Gutiérrez, 2021). Estas connotaciones negativas influyen en su rendimiento escolar, autoestima, o incluso hasta el abandono de los estudios (Jiménez-Moreno et al., 2020). Tras estos bajos niveles de autoestima, tienen en común con los agresores la conducta antisocial, actos delictivos o el suicidio (García-Gutiérrez, 2021; Koyanagi et al., 2019).

- **El espectador**

La persona que presencia los episodios de agresión puede desempeñar el rol de consentir el propio acto por temor al propio agresor y sus posibles represalias o ser un delator al que todos acusen o, por el otro lado, a ser un espectador que participa como agente encubierto y que pasaría a ser un agresor de forma indirecta (Estévez, 2005; García-Fernández et al., 2018; Gómez, 2019; León, 2020). A menudo suelen ser fieles discípulos del agresor al que temen manifestarse de forma contraria debido a la exclusión del grupo social. Asimismo, este tipo de espectador, disfruta con la angustia que padece la víctima, además lleva acarreado un escaso nivel de empatía con sus semejantes (León-Moreno et al., 2019; Smokowski y Evans, 2019). Todo ello se contrapone al rol que asume el individuo que ejerce de espectador activo el cual intercede por la víctima poniéndose ante el agresor, ayudándole o simplemente evitando que la acción se repita o vaya a más (Walters, 2020).

II.9.4.2. Factores favorecedores de la conducta agresiva

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, se puede comprobar como el bullying se nutre y está influenciado por diversos factores como los personales, familiares, escolares y sociales (Penado, 2012).

❖ Los factores personales

En este primer factor se distinguen dos modalidades: los biológicos o genéticos y los psicológicos. En cuanto a los primeros, poseen la capacidad de interacción con el ambiente del individuo y propician el acoso (Simón, 2020; Vilches, 2014). En el caso de los factores psicológicos, éstos se ven influenciados por los rasgos de la propia conducta como pueden ser la impulsividad o desinhibición (Gil, 2020).

❖ Los factores familiares

Entre ellos destacan: el apego de los progenitores hacia el niño. Considerando un referente emocional inadecuado repercute de forma negativa; el exceso de tolerancia hacia las conductas violentas por los padres. Los padres han de inculcar en sus hijos el hacerse respetar sin necesidad de utilizar la violencia; los problemas que puedan tener los padres nunca deben ser asumidos o transmitidos a los hijos; el control parental ante la sobre exposición a contenidos de carácter violento en el ocio de pantalla como los medios audiovisuales, redes sociales o videojuegos (Strom et al., 2020).

❖ Los factores escolares

El impacto del ambiente escolar y el contexto en el que se encuentra el centro son dos exponentes que según diversas investigaciones influyen de forma crucial en el bullying (Acosta et al., 2019; Farina, 2019; Mischel y Kitsantas, 2020). Asimismo, Aldridge, McChesney y Afari, (2019) encuentran como el clima escolar incide de forma significativa en el nivel de satisfacción con la vida de los estudiantes, así como en sus niveles de agresividad. Por otro lado, el tipo de centro, público o privado, debido a sus connotaciones ideológicas afectan a los comportamientos y conductas violentas del estudiantado (Gil, 2020).

❖ Los factores sociales

La globalización y, por ende, la pluralidad cultural de la sociedad supone una reconfiguración en las concepciones tradicionales de los aspectos fundamentales vitales. Factores como el reconocimiento social o la identidad social del individuo son vitales en la construcción de su autoestima, de ahí que sea uno de los factores más influyentes en las conductas violentas (Estévez, Jiménez y Segura, 2019; Oberg et al., 2021). Asimismo, una baja autoestima o la insatisfacción social se asocia de forma directa con la agresividad (Duru, Balkis y Turkdoğan, 2019; Sommer et al., 2020).

II.9.4.3. Manifestación de la violencia en los adolescentes y adultos jóvenes

La materialización de las conductas violentas se lleva a cabo con componentes físicos (de forma directa o indirecta), verbales, exclusión social, amenazas o por medio del acoso sexual (Zych et al., 2021).

En primer lugar, la violencia física se da cuando el contacto entre la víctima y el agresor es directo. Según Estévez et al. (2008) y Estévez et al. (2012) este contacto es consecuencia de un interactúan mientras que el agresor golpea y la víctima recibe los golpes. Por otro lado, cuando se habla de violencia verbal a menudo se tiende a la asociación con las palabras ofensivas, el menosprecio y la amenaza, pero también se ha de tener en cuenta los comentarios a espaldas de la víctima que el agresor hace a su entorno y círculo de amigos más cercano procurando su aislamiento (Domínguez-Rodríguez et al., 2020). Asimismo, otros autores, sitúan dentro de la agresión indirecta estos rumores acerca de la víctima (Ketterer, 2019; Winiewski et al., 2019).

Otras investigaciones (Gerlsma y Lugtmeyer, 2018; León-Moreno et al., 2019; McCullough, Pargament, y Thorensen, 2001) añaden motivaciones hacia la agresión como la venganza, evitación y la benevolencia por parte de la víctima. Así, en el sentimiento de venganza, el agresor, que previamente ha sufrido un episodio de violencia, busca satisfacer ese efecto en forma de agresión hacia un igual de forma intencionada. Por otro lado, en el segundo de los casos, la evitación, las víctimas intentan distanciarse de su agresor. Autores como Watson, Rapee y Todorov (2017) muestran como la evitación es un foco de frustración que puede conllevar situaciones de violencia.

Por último, el sentimiento de benevolencia hacia el agresor, en la mayoría de los casos, puede provocar un desequilibrio psicológico en la víctima, hacerla desconfiada ante posibles relaciones con sus semejantes ya que presentan miedo a volver a padecer episodios de victimización (Watson et al., 2017).

II.9.4.4. Lugares donde se lleva a cabo el acoso en los centros escolares y signos de alerta de los afectados de Bullying

En la literatura científica no existe como tal un documento donde se recojan los diferentes escenarios en los que los episodios de bullying tienen mayor incidencia. Por el contrario, en el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, aparecen descritos los siguientes emplazamientos más frecuentes:

Tabla II.26. Lugares frecuentes donde se produce el acoso.

CENTROS ESCOLARES	UNIVERSIDAD	OTROS LUGARES
Recreo	Aledaños de la facultad	Redes sociales
Patios	Cafetería	Parques
En las filas	Pasillos	Zonas de recreo
Baños	Baños	A través de los grupos de aplicaciones móviles
Pasillos	Comedor	Correo electrónico
Cambios de clase	Durante las exposiciones magistrales del profesor en la pizarra	
Transporte escolar		
Entrada y salida del centro	Grupos reducidos	
Durante las exposiciones magistrales del profesor en la pizarra		

Asimismo, existen numerosas señales que son claras indicaciones de aquellas personas que sufren o han padecido bullying. Así, las causas más frecuentes que suceden en el ámbito escolar suelen ser el absentismo escolar de forma prolongada, bajo rendimiento sin justificación o parecen estar ausentes en clase presentando una baja capacidad de concentración.

Por otro lado, los síntomas pueden clasificarse en físicos, psicológicos o conductuales. Los síntomas físicos suelen ser los más fáciles de detectar ya que conllevan un cambio en la apariencia de la víctima como traumatismos, dolores injustificados o signos de agresión (Dawes y Malamut, 2020; Suárez-García, Álvarez-García y Rodríguez, 2020). Entre los factores psicológicos sobresalen la depresión, irritabilidad, inquietud, agresividad, ansiedad, apatía, o la propia falta de autocontrol (Yoder y Precht, 2020). Además, estos sujetos se caracterizan por tener una conducta de evitación de las

relaciones personales, presentan descontrol emocional, suelen asumir la culpa y estar aislados socialmente (Garaigordobil, 2019).

II.9.4.5. Estado actual de la cuestión sobre el bullying y acoso escolar en jóvenes estudiantes

El panorama actual investigativo tiene como uno de sus principales baluartes de estudio la violencia en el ámbito escolar. En este sentido, la mayoría de las investigaciones se encuentran entre la población adolescente (Espejo-Siles et al., 2020; Gabarda, 2020; Gerlsma y Lugtmeyer, 2018; Koyanagi et al., 2019).

Tras la confección del marco conceptual sobre la violencia escolar y el bullying, se efectúa una revisión que mide el estado actual investigativo sobre los actos de violencia entre la población estudiante. Asimismo, y en consonancia con los apartados anteriores, el proceso de revisión se ha seguido bajo las directrices de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorpora meta-análisis (Hutton et al., 2016; Salameh et al., 2020).

Para realizar la búsqueda sistemática de la literatura científica actualizada se utilizaron las bases de datos PubMed y Web of Science (WOS), donde se refinó la búsqueda comprendida en el rango temporal que engloba los años 2016-2020, utilizando como palabras clave “bullying”, “school violence”, “violence” y “students”, acompañados del booleano (“bullying” OR “violence” OR “school violence”) AND (“student” OR “undergraduates” OR “university student”). Una vez realizado este primer procedimiento, se delimitó la búsqueda a aquellas investigaciones publicadas tanto en inglés como en castellano, teniendo en consideración los estudios publicados en revistas incluidas en las áreas “Education Educational Research”, “Psychology” y “Sports Science”. Por último, y para concretizar aún más el número de artículos, se adoptaron los siguientes criterios de inclusión: 1) Artículos científicos que tengan como principal variable el estudio del bullying y la violencia escolar en estudiantes universitarios; 2) Investigaciones cuya muestra objetivo se centre en la adolescencia y/o adultos jóvenes; 3) Estudios que sigan un diseño metodológico transversal o longitudinal; 4) Y, por último, investigaciones que presenten resultados significativos permitiendo la

observación de las variables de investigación. Como resultado de la aplicación de estos criterios de inclusión, se obtuvo una muestra de 4.354 investigaciones (Tabla II.27).

Tabla II.27. Evolución de la producción científica de la cuestión sobre el bullying en estudiantes


AÑO	“BULLYING” “VIOLENCIA ESCOLAR” Y “ESTUDIANTES”	“BULLYING” “SCHOOL VIOLENCE” AND “STUDENTS”	TOTAL
2016	26	737	763
2017	18	678	696
2018	31	781	812
2019	49	936	985
2020	63	1.035	1.098
Total	187	4.167	4.354

Entre los estudios hallados destaca la investigación de Dawes y Malamut (2020) cuyo objeto de estudio se centraba en una revisión sobre la victimización sufrida por jóvenes de alto estatus, haciendo ver que el acoso no entiende de niveles socioeconómicos. Asimismo, el reciente estudio de Heffernan y Bosetti (2021) encuentra una nueva forma de acoso en el ámbito de la educación superior. Los autores entrevistan a veinte decanos y comprueban como existe un cambio negativo en las relaciones personales. Este se da por lo que los autores llaman “descortesía” que es sufrida por las víctimas quienes soportan faltas de respeto, comentarios negativos, comentarios en voz baja, malinterpretar intencionalmente instrucciones o la difusión intencionada de rumores.

Es un hecho contrastado como el acoso escolar ha ido incrementando en los últimos años (Carretero y Nolasco, 2021). Este hecho ha sido el detonando de la proliferación de estudios que buscan la mejor estrategia para contrarrestar este fenómeno de violencia. Poniendo el foco en la actividad física, se encuentra las recientes revisiones sistemáticas de Jiménez-Barbero et al. (2020), Castañeda-Vázquez et al. (2020) o Thompson et al. (2020) han concluido como a través de la práctica de actividad física se reducen considerablemente los niveles de agresividad entre la población objeto de estudio.

La práctica deportiva es un medio vehicular para la transmisión de valores, el respeto por los demás, así como el cumplimiento de una serie de reglas (Bermejo, Borrás y Ponseti, 2019). Aparte de los beneficios de la práctica deportiva abordados en capítulos anteriores, estudios como el de Zurita-Ortega et al. (2018) muestran como la actividad

física es un agente regulador de la agresividad entre adolescentes de acogimiento residencial. Asimismo, Medina y Reverte, (2019) plantean la importancia de las estrategias que fomenten la adherencia hacia la práctica de actividad física como agente regulador de la violencia escolar.



**PLANTEAMIENTO
DEL PROBLEMA
Y OBJETIVOS DE
INVESTIGACIÓN**

III

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

III. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El afán de conocimiento que es inherente a la persona, hace que la investigación sea una de las premisas en cualquier rama de conocimiento. Solo desde el estudio pormenorizado de las diferentes disciplinas se hace posible la evolución humana. Asimismo, la ciencia pone al servicio del conocimiento sus técnicas, procedimientos, herramientas, estrategias y destrezas para la resolución de las problemáticas surgidas por la interacción entre individuos (Hernández y Mendoza, 2019).

Así, entre las problemáticas que generan mayor debate se encuentra la investigación a nivel educativo. Según Coe et al. (2021), este tipo de estudio es el encargado de abordar las cuestiones relativas a la metodología, finalidad, naturaleza, problemática y objetivos de la investigación del conocimiento educativo, sirviéndose para tal propósito al estudiantado.

La etapa universitaria conlleva un cambio en el estilo de vida del estudiantado quienes sufren un proceso de modificaciones y adaptaciones tanto en el plano personal, como social, psicológico, físico y emocional. Esto supone una prematura llegada a la vida adulta en la que tendrán que asumir nuevas responsabilidades como el compartir vivienda, cocinar su propia comida o estudiar de forma autónoma.

Desde el punto de vista investigativo, todas estas adaptaciones suponen un abandono, en muchos casos, de las costumbres adquiridas en el hogar familiar. Tras el acceso y consulta de la literatura científica, se extrae como las costumbres alimenticias, la práctica de actividad física o la regulación emocional se ven amenazadas.

Asimismo, y en base a lo expuesto anteriormente, el presente informe acomete el reto de hallar respuestas relacionadas con las inteligencias múltiples, el perfil psicosocial y los

patrones de actividad física y de salud de los futuros profesionales del ámbito de la educación.

III. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente proyecto de tesis se basa en tres objetivos generales, además de los objetivos específicos que emanan de cada uno de ellos.

Objetivo General I

- ❖ Determinar las variables sociodemográficas, psicosociales, conductas agresivas y de victimización, físico-deportivas y saludables del estudiantado universitario.

Objetivos Específicos I

- ❖ OE. I.1: Establecer las características generales de los estudiantes según sexo, edad y lugar de residencia habitual.
- ❖ OE. I.2: Determinar el grado de desarrollo de las inteligencias múltiples de los participantes.
- ❖ OE. I.3: Conocer el autoconcepto, niveles de inteligencia emocional, de agresividad y victimización y saludables de la muestra objeto de estudio.
- ❖ OE. I.4: Dictaminar los valores de práctica de actividad física y hábitos sedentarios de los estudiantes.
- ❖ OE. I.5: Conocer el nivel de adherencia a la dieta mediterránea de la muestra.

Objetivo General II

- ❖ Establecer las posibles relaciones entre las variables sociodemográficas, inteligencias múltiples, psicosociales, conductas agresivas y de victimización, físico-deportivas y saludables de los estudiantes de los estudiantes universitarios.

Objetivos Específicos II

- ❖ OE. II.1: Exponer las relaciones existentes entre el sexo, edad y lugar de residencia habitual según parámetros académicos, psicosociales, físico-deportivos y saludables de los estudiantes.
- ❖ OE. II.2: Establecer las comparativas de inteligencias múltiples según aspectos

psicosociales, físico-deportivos y saludables.

- ❖ OE. II.3: Mostrar las correspondencias entre las inteligencias múltiples, el autoconcepto, la inteligencia emocional y las conductas agresivas y de victimización con parámetros físico-deportivos y saludables.
- ❖ OE. II.4: Comprobar el vínculo existente entre el nivel de actividad física, las inteligencias múltiples y los factores saludables.

Objetivo General III

- ❖ Contrastar un modelo de ecuaciones estructurales que permita explicar las relaciones dadas entre las inteligencias múltiples, autoconcepto, inteligencia emocional, dieta, actividad física y agresividad-victimización en una muestra de estudiantes universitarios.



MATERIAL Y MÉTODO

IV

IV. MATERIAL Y MÉTODO

A través del presente capítulo del trabajo de investigación se desarrolla los mecanismos relacionados con la metodología investigativa y los materiales utilizados. En primer lugar y siguiendo un orden lógico, se expone la estructuración del diseño y la planificación de la investigación. Acto seguido, se procede a realizar una definición de la muestra objeto de estudio y especificar las variables e instrumentos utilizados para la recolección de los datos. Asimismo, se describen tanto el procedimiento mantenido para la obtención de datos, así como las diferentes metodologías estadísticas aplicadas.

IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación que se presenta es corte cuantitativo con un diseño de tipo descriptivo, explicativo, comparativo, de corte transversal y no experimental, debido a que su finalidad es la descripción de las variables objeto de estudio y, realizar un análisis sobre su incidencia o interrelación en un espacio de tiempo determinado (Coe et al., 2021; Hernández y Mendoza, 2019). En este proyecto se han seleccionado parámetros de actividad físico-deportiva, sociodemográficos, académicos, psicosociales y saludables en estudiantes universitarios de Andalucía (España).

Al ser una investigación de corte transversal, todos los datos, se accedió a la muestra durante el curso 2018-2019, recogiendo la información en una única toma de datos. Esta metodología investigativa no admite la comparación de los datos en momentos diferentes, aunque sí permite reducir el gasto económico, así como disminuir la posible pérdida de información (Bisquerra, 2009b; Hernández y Mendoza, 2019).

En el proceso de recolección los datos de la investigación se han utilizado diferentes instrumentos validados, contrastados y utilizados por el grueso de la comunidad científica. Asimismo, presentan unos índices de fiabilidad contrastados cuya finalidad es la comparación y contrastación de los datos del presente estudio con otras investigaciones que utilizan estos mismos cuestionarios.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente y en consonancia con las programaciones halladas en los manuales de metodología de investigación en educación como el de Bisquerra (2009b) o el de Hernández y Mendoza (2019) en la tabla IV.1 se detalla la planificación llevada en el proceso de investigación del informe. Se distribuye en cinco fases divididas con sus respectivos pasos que se han seguido en la elaboración del informe de esta tesis doctoral.

Tabla IV.1. Fases y temporalización de la investigación

CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN		
PRIMERA FASE	Octubre de 2017	PASO 1 Firma del contrato FPU
		PASO 2 Revisión bibliográfica
	a Marzo de 2018	PASO 3 Definición del problema de la investigación
		PASO 4 Concertación de las acciones de la investigación
		PASO 5 Elaboración de las propuestas que componen el proceso metodológico de la tesis
ESTANCIA EN EL EXTRANJERO Y TRABAJO DE CAMPO		
SEGUNDA FASE	Abril de 2018	PASO 6 Estancia de formación en estadística en Guarda (Portugal)
		PASO 7 Selección de las técnicas para la recogida de información
	a Diciembre de 2018	PASO 8 Selección de la muestra y aplicación de las técnicas para la recogida de la información
ANÁLISIS DE LOS DATOS		
TERCERA FASE	Enero de 2019 a	PASO 9 Análisis y procesamiento de la información
	Diciembre de 2019	PASO 10 Sistematización de la información para la elaboración del informe
REDACCIÓN Y ESTRUCTURA DEL INFORME		
CUARTA FASE	Enero de 2020 a	PASO 11 Redacción de los diferentes apartados del informe
	Junio de 2020	PASO 12 Estructuración del informe final
ACTUALIZACIÓN, ESCRITURA Y ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL		
QUINTA FASE	Julio de 2020 a	PASO 13 Actualización de la revisión bibliográfica
		PASO 14 Elaboración del informe final
	Septiembre de 2021	PASO 15 Presentación del informe
		PASO 16 Finalización del contrato FPU

IV.2. MUESTRA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se describe la muestra objeto de esta investigación. Para ello se ha dividido el bloque en subapartados, estando destinado el primero de ellos a la realización y análisis del contexto socioeconómico, mientras que en el segundo pretende proporcionar una caracterización de los sujetos que componen la muestra de esta tesis doctoral.

IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para mayor contextualización de la investigación, a continuación, se procede a realizar una escueta descripción de las ocho provincias andaluzas a nivel social y geográfico.

IV.2.1.1. Contexto Geográfico y Social

La investigación ha sido realizada en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). La historia del pueblo andaluz está ligada al mestizaje del paso de algunas de las civilizaciones más avanzadas de la historia de la humanidad, entre las que destacan los tartesos, fenicios, griegos, cartaginenses, romanos o musulmanes.

La historia más reciente andaluza, se remonta al siglo XIII en el que se reconquistan los reinos musulmanes de Córdoba, Jaén y Sevilla por parte de los cristianos. No fue hasta finales del siglo XV, concretamente en el año 1492, cuando los Reyes Católicos conquistaron el último reducto musulmán de la península Ibérica.

Pasados unos siglos, concretamente en el siglo XIX en el año 1833, con la división territorial del político motrileño Javier de Burgos quien divide los reinos de Córdoba, Granada, Jaén y Sevilla en las actuales ocho provincias como las conocemos hoy en día. Asimismo, se reconoce el título de comunidad autónoma con el proceso de autonomía política se cursó a través del procedimiento restrictivo expresado en el artículo 151 de la Constitución Española con el referéndum del 28 de febrero de 1980.

Andalucía es la segunda comunidad más extensa de España con un total de 87.268km² y la más poblada con un total de 8.464.411 habitantes en el censo de 2020 según el Instituto Nacional de Estadística (INE). Se encuentra localizada en el sur de la península Ibérica, limitando por el sur y por el este con el mar Mediterráneo y con la Región de Murcia, al oeste limita con Portugal y al suroeste con el océano y, por el norte se encuentra delimitada por las comunidades de Extremadura y Castilla-La Mancha.



Figura IV.1. Comunidad Autónoma de Andalucía (Fuente: Pixabay)

En cuanto a la distribución por sexo en Andalucía se distribuye en 4.293.806 mujeres y 4.170.605 hombres. Como se puede ver en la figura IV.2 la población se concentra en la capital de la comunidad, Sevilla, con algo menos de los dos millones de habitantes, seguida de Málaga que supera el millón y medio de habitantes; Cádiz con un millón doscientos mil habitantes y Granada que se aproxima al millón. En el otro extremo se encuentra Huelva con algo más del medio millón de habitantes. Asimismo, la densidad de la población andaluza es de 97 habitantes por km², superando en tres puntos la media nacional española.

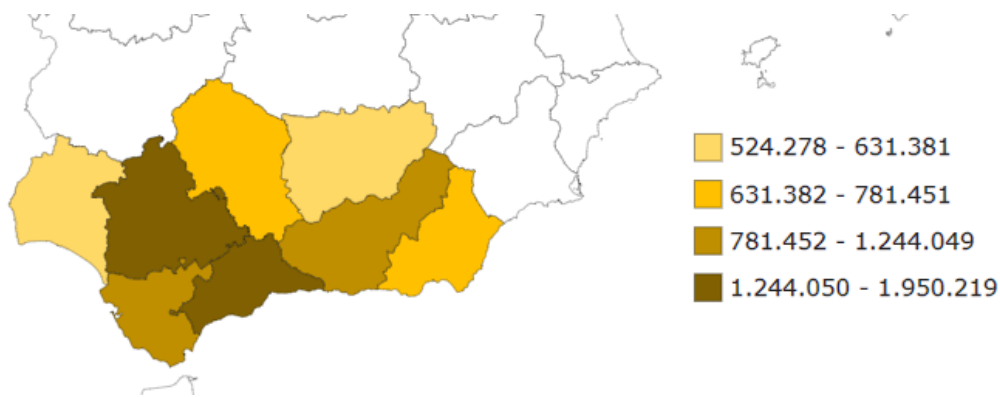


Figura IV.2. Densidad de la población en Andalucía (Fuente: Instituto Nacional de Estadística)

Para un mayor detalle de las provincias que componen la comunidad andaluza según la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, se desglosan una a una.



Figura IV.3. Provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Fuente: Pixabay)

❖ Almería

La provincia de Almería tiene una población de 727.945 habitantes y tiene una extensión de 8.774km². Limita con las provincias de Granada al oeste y noroeste y con la Región de Murcia al norte y noreste, así como con el mar Mediterráneo al este y sur. Según el INE, sería la sexta provincia en cuanto a población de Andalucía con una densidad del 80,54hab/km². La mayor parte de la población se concentra en las localidades costeras, sobre todo en el área metropolitana del municipio de Almería y las localidades adyacentes. La capital, Almería, comprende una extensión de 296,21km², y se sitúa al sur de propia provincia. Es el municipio más poblado con 201.780 habitantes, siendo 98.311 hombres y 103.469 mujeres.



Figura IV.4. Foto aérea de la capital Almería (Fuente: Pixabay)

❖ **Cádiz**

La provincia de Cádiz tiene una población de 1.244.049 habitantes y tiene una extensión de 7.435,85km². Se encuentra delimitada al norte por Sevilla y Huelva, al este por Málaga, al suroeste por el océano Atlántico, al sureste por el mar Mediterránea y al sur por Gibraltar. Según el INE se sitúa como la tercera provincia más poblada con una densidad de 166,55 hab/km². La mayor parte de la población se sitúa en las zonas costeras en las localidades de Cádiz, Jerez y Algeciras. Asimismo, la capital Cádiz no es el municipio más poblado sino Jerez de la Frontera con un total de 213.105 habitantes.



Figura IV.5. Foto aérea de la capital Cádiz (Fuente: Pixabay)

❖ **Córdoba**

La provincia de Córdoba tiene una población de 781.451 habitantes y tiene una extensión de 13.771km². Se encuentra delimitada por el norte por Ciudad Real y Badajoz, al suroeste por, Sevilla, al este por Jaén y al sur por Málaga y Granada. Según el INE se encuentra como la quinta provincia más poblada de la comunidad con una densidad de 57,24hab/km². Su capital, Córdoba, tiene en torno al 40% del total de habitantes de la provincia con una cifra que supera los trescientos sesenta mil habitantes.



Figura IV.6. Capital de la provincia de Córdoba (Fuente: Pixabay)

❖ Granada

La provincia de Granada tiene una población de 919.168 habitantes y tiene una extensión de 12.635km². Se encuentra delimitada por el noreste con las provincias de Albacete y la Región de Murcia, al este con Almería, al norte con Jaén, al oeste con Málaga y Córdoba y al sur con el mar Mediterráneo. Según el INE es la cuarta provincia más poblada de Andalucía con una densidad de 72,79hab/km². Su capital Granada y su área metropolitana supone el 55% de los habitantes de la provincia con un total 232.462 personas.



Figura IV.7. Capital de la provincia de Granada (Fuente: Pixabay)

❖ Huelva

La provincia de Huelva tiene una población de 524.278 habitantes y tiene una extensión de 10.128km². Se encuentra delimitada por el oeste con Portugal, al este con Sevilla, al norte con Badajoz y al sur con el océano Atlántico y Cádiz. Según el INE es la octava provincia más poblada de Andalucía con una densidad de 51,8hab/km². Su capital Huelva y su área metropolitana supone en torno al 50% de los habitantes de la provincia con un total 240.000 personas.



Figura IV.8. Capital de la provincia de Huelva (Fuente: Pixabay)

❖ **Jaén**

La provincia de Jaén tiene una población de 631.381 habitantes y tiene una extensión de 14.496km². Se encuentra delimitada al oeste por Córdoba, al norte por Ciudad Real, al este por Albacete y al sur por Granada. Según el INE es la séptima provincia más poblada de Andalucía con una densidad de 49,65hab/km². Su capital Jaén y su área metropolitana supone un tercio de los habitantes de la provincia con un total 227.029 personas.



Figura IV.9. Vista aérea de Jaén (Fuente: Pixabay)

❖ **Málaga**

La provincia de Málaga tiene una población de 1.685.920 habitantes y tiene una extensión de 7.308km². Se encuentra delimitada al oeste por Cádiz, al norte por Sevilla y Córdoba, al este por Granada y al sur por el mar Mediterráneo. Según el INE es la segunda provincia más poblada de Andalucía con una densidad de 227.39hab/km². Su capital Málaga es una de las ciudades más pobladas de España con un total 578.460 habitantes.



Figura IV.10. Vista aérea de Málaga (Fuente: Pixabay)

❖ Sevilla

La provincia de Sevilla tiene una población de 1.950.219 habitantes y tiene una extensión de 14.036km². Se encuentra delimitada al oeste por Huelva, al norte por Badajoz, al este por Córdoba, y al sur por Málaga y Cádiz. Según el INE es la provincia más poblada de Andalucía con una densidad de 139.44hab/km². Su capital Sevilla, es además, la capital de la comunidad autónoma, es la cuarta ciudad más poblada de España con un total 1.535.379 habitantes.



Figura IV.11. Capital de la provincia de Sevilla (Fuente: Pixabay)

IV.2.2. LA MUESTRA

En este apartado es preciso realizar una descripción del método utilizado para la selección de la muestra. Asimismo, se analizan y describen sus principales características, así como del universo de la población de referencia y, por último, el proceso por el que se han seleccionado los sujetos que han formado parte del presente proyecto de tesis doctoral.

IV.2.2.1. Descripción del Universo

Teniendo en cuenta que para la confección de cualquier estudio que pretenda recoger el universo de los estudiantes universitarios andaluces, en primer lugar, se ha de tener acceso al censo del mismo o efectuar una delimitación del mismo. Para esta empresa, se requirió la colaboración de las diferentes universidades andaluzas quienes se encargan

de la coordinación y dirección del número de estudiantes matriculados en las diferentes facultades de educación.

Posteriormente se consultaron las cifras totales de los universitarios matriculados en las universidades andaluzas por medio del informe sobre “Datos y cifras del sistema universitario español” publicado en el año 2019. Asimismo, se afirma como la información obtenida se corresponde con el curso académico 2018/2019, curso en el que tuvo lugar la recolección de los datos.

Tomando como referencia los datos extraídos del informe elaborado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, el número de alumnos matriculados en los grados de Infantil y Primaria, así como en los portales de transparencia de las diferentes universidades andaluzas públicas, se indica que el número total es de 20.195. De esta forma, se puede afirmar como la confección de la población objeto de estudio, es el procedimiento más fidedigno para la obtención del universo sobre el que poder calcular el error muestral de este estudio.

IV.2.2.2. Selección de los participantes: Descripción de la muestra

En relación con la selección y determinación de la muestra del presente estudio se ha realizado el proceso de muestreo estratificado apoyado en una selección aleatoria de conglomerados. Asimismo, se ha tenido en cuenta los mismos estratos que se extraen del informe censal. Para ello, se han incluido las facultades de educación de las diferentes universidades andaluzas atendiendo a los grados de Educación Infantil y Primaria y recogiendo el número de estudiantes similares al del universo que representan. Asimismo, se ha calculado el error muestral siguiendo y considerando las indicaciones de Vilches (2015), González-Valero (2018) o Puertas (2018) y empleándose la fórmula:

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

Figura IV.12. Fórmula para el cálculo del error muestral

Los datos de esta fórmula significan lo siguiente: N= tamaño del universo; K = nivel de confianza (para 1-a = 0.95; K =1.96); P = Proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuya binomialmente); n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción). Los datos del error muestral en función del tamaño de la muestra del presente estudio en relación con el universo de cada estrato se muestran en la siguiente tabla:

Tabla IV.2. Datos de la distribución muestral de los estudiantes universitarios

Estratos	N	K	P	n	e
Estudiantes Totales	20.195	1,96	0,5	932	0,03

De la tabla anterior: N = tamaño del universo; K = nivel de confianza (para 1-a = 0.95; K =1.96); P = Proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuya binomialmente); n= tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción).

La muestra se ha recogido en el total de las 8 universidades andaluzas, solicitándose la participación voluntaria a todos los estudiantes matriculados en los grados de Infantil y Primaria. Además, se ha procurado tener un seguimiento pormenorizado de todos los cuestionarios para evitar duplicidades, para ello la muestra obtenida se describe en función del nombre de la universidad y número de estudiantes muestreados (González-Valero, 2018). Los porcentajes totales de la muestra, por universidad de procedencia y como el error muestral, han presentado un ajuste satisfactorio. Habiéndose de señalar como se ha manejado una muestra compuesta por 932 estudiantes, suponiendo un muestreo del 4,61% del universo, obteniéndose un error muestral total del 0,03. Estas cifras satisfacen los criterios estadísticos que garantizan su representatividad.

Tabla IV.3. Datos de la distribución muestral de los estudiantes por provincia

UNIVERSIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Granada	162	17,4%
Jaén	97	10,4%
Sevilla	142	15,2%
Cádiz	100	10,7%
Málaga	189	20,3%
Huelva	123	13,2%
Almería	58	6,2%
Córdoba	61	6,5%
Total	932	100%

IV.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En el presente apartado relativo a las técnicas e instrumentos de investigación, se exponen los instrumentos, estrategias y análisis utilizados en la elaboración de la tesis doctoral. Atendiendo a lo planteado por Rodríguez et al. (2005) y Hernández y Mendoza (2019), los instrumentos y técnicas son la instrumentación utilizada que hace posible y efectivo el uso de una determinada metodología que permite recabar información de forma sistematizada de una realidad social objeto de estudio. Este conjunto de técnicas y herramientas facilitan el tratamiento y el análisis de la información.

El proceso de selección de los diferentes instrumentos utilizados en el proceso de recogida de los datos, guarda estrecha relación con los objetivos de investigación, con la contextualización, diseño, así como al entorno del problema de estudio. Además, se pone en alza el valor que aporta la información obtenida a través del procedimiento y el rigor que requiere un estudio de estas características.

El instrumento clave para este tipo de análisis cuantitativo es el llamado “*cuestionario*”, ya que se le infieren unas características como la eficacia, rapidez en su aplicación, bajo coste, haciendo posible a los investigadores alcanzar a un mayor número de participantes (Carretero-Dios y Pérez, 2007; Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2000).

Asimismo, y para poder establecer y asentar el conocimiento y entender la fenomenología objeto de estudio, se ubicaron cuestiones que fueron aplicadas directamente a los sujetos que conforman la muestra de investigación. Según Corbetta (2007) se define como la forma de recolectar la información en la que se pregunta de forma directa a los participantes en el estudio por medio de un cuestionario estandarizado para poder establecer relaciones entre las variables. Por otro lado, para Hernández-Sampieri et al. (2000) sería el conjunto de preguntas relacionadas con una o más variables con objeto de obtener información sobre las mismas a través de la muestra encuestada.

Para la presente investigación se han utilizado siete tipos de instrumentos/cuestionario el primero de tipo sociodemográfico y con cuestiones académicas “**AD-HOC**”, un segundo titulado “**MIS**”, un tercero denominado “**TMMS-24**”, un cuarto llamado “**Escala de Conducta Violenta**”, un quinto denominado “**AF-5**” y por último el “**KIDMED**”, todos ellos han sido estructurados en preguntas cerradas y validados por sus correspondientes autores.

IV.3.1. VARIABLES

Las variables que a continuación se describen, se encuentran estrechamente relacionadas con el problema de investigación planteado, hallándose justificadas y especificadas en los objetivos de la presente tesis doctoral.

a) Variables Generales

En la selección de las variables descriptivas se han tenido en cuenta aquellos aspectos que, en alguna etapa del proceso investigativo, podrían marcar diferencias, concretándose en el sexo, edad, lugar de residencia, universidad de procedencia o la nota media de expediente.

- ❖ **Sexo:** diferenciándose entre hombres o mujeres.
- ❖ **Edad:** valor determinado por la edad de los sujetos que forman la muestra del estudio.
- ❖ **Lugar de residencia:** está determinado en función de la residencia durante el

curso académico, determinándose en el domicilio familiar, piso compartido o residencia universitaria.

- ❖ **Universidad de procedencia:** estableciéndose según la provincia de cada una de las 8 universidades andaluzas.
- ❖ **Nota media de expediente:** determinada por tres opciones de respuesta siendo aprobado (entre 5 y 6,99), notable (entre 7 y 8,99) y sobresaliente (entre 9 y 10).

b) Variables Psicosociales

- ❖ **Autoconcepto:** mide las dimensiones de autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico.
- ❖ **Inteligencia Emocional:** se mide como un único constructo general y como un constructo trifactorial conformado por tres dimensiones como la atención, claridad y reparación emocional.
- ❖ **Inteligencias Múltiples:** mide las inteligencias Lingüística, Lógico-matemática, Corporal-cinestésica, Musical, Espacial, Naturalista, Interpersonal e Intrapersonal.
- ❖ **Conducta violenta:** mide la conducta violenta y se divide en dos categorías Agresión manifiesta o Directa y Agresión Relacional o Indirecta que, a su vez, se dividen cada una de ellas en tres subescalas (pura, reactiva e instrumental).

c) Variables Físico-Deportivas

- ❖ **Actividad física:** se especifica si los estudiantes realizan o no actividad física más de tres horas semanales.
- ❖ **Actividad deportiva:** agrupándolas en deportes individuales sin contacto, deportes individuales con contacto, deportes grupales sin contacto y deportes grupales con contacto.

e) Variables Saludables

- ❖ **Dieta Mediterránea:** se mide en tres categorías que van a depender de la adherencia a la DM de cada individuo, categorizándola en óptima, necesita mejorar o baja calidad.

IV.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

A continuación, se exponen las herramientas e instrumentos escogidas para este trabajo de investigación citando las características de las mismas.

IV.3.2.1. Cuestionario AD-HOC

La primera herramienta que se ha utilizado en la presente tesis doctoral ha sido un cuestionario ad-hoc basado en una hoja de autorregistro (**ANEXO 2**). Asimismo, contiene aspectos sociodemográficos entre los que se encuentran el sexo, edad, lugar de residencia, universidad de procedencia y la nota media de expediente.

IV.3.2.2. Cuestionario de Autoconcepto (AF-5)

Para la medición del autoconcepto se ha utilizado el cuestionario “*Autoconcepto Forma- 5 (AF-5)*”, de García y Musitu (1999), que mide las dimensiones de Autoconcepto Académico (AA), Autoconcepto Social (AS), Autoconcepto Emocional (AE), Autoconcepto Familiar (AFM) y Autoconcepto Físico (AF) (**ANEXO 3**).

Esta escala está compuesta por 30 ítems contestados por medio de una escala Likert de 5 opciones, en el que 1= nunca y 5= siempre. Asimismo, cada dimensión comprende una sumatoria de los ítems:

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

En la investigación de García y Musitu (1999) se obtuvo una fiabilidad de $\alpha=.810$, valor casi idéntico al detectado en nuestro trabajo $\alpha=.820$, mientras que por dimensiones AA: $\alpha=.767$; AS: $\alpha=.698$; AE: $\alpha=.749$; AFM: $\alpha=.754$; AF: $\alpha=.744$. Los valores en todos los

grupos eran satisfactorios al igual que en el estudio de Estévez, Martínez y Musitu (2006).

IV.3.2.3. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

El cuestionario “TMSS-24” está apoyado en el “*Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*” de Salovey et al. (1995). Esta versión original está formada por una escala rasgo que permite evaluar el metaconocimiento de los estados emocionales por medio de 48 ítems. Concretamente mide la destreza con las que el sujeto es consciente de sus propias emociones, así como de la capacidad de autocontrol (**ANEXO 4**).

Para la presente investigación utilizado la versión reducida de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que consta de 24 ítems que son respondidos por medio de una escala Likert de 5 puntos, comprendiendo desde el 1= Nada de acuerdo a 5= Totalmente de acuerdo. Asimismo, esta escala mide las dimensiones, diferenciando los valores para hombres y mujeres:

- **Atención emocional:** (ítems del 1 al 8). Capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Para los hombres puntuaciones por debajo de 21 se corresponden con un nivel bajo, entre 22 y 32 tienen niveles adecuados y por encima de 33 puntos se consideran niveles elevados. Para el género femenino niveles por debajo de 24 se considera baja, de 25 a 35 adecuada y superiores a 36 elevada.
- **Claridad de sentimientos:** (ítems del 9 al 16). Comprender bien los propios estados emocionales. Las puntuaciones para los hombres inferiores a 25 puntos significan baja claridad emocional, de 26 a 35 adecuada y por encima de 36 excelente. Para las mujeres los niveles por debajo de 23 puntos corresponden a que deben mejorar, de 24-34 adecuada y por encima de 35 excelente.
- **Reparación emocional:** (ítems del 17 al 24). Ser capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada. Las puntuaciones por debajo de 21 se consideran niveles bajos, de 22 a 32 adecuados y superiores a 33 elevados. Para las mujeres los niveles por debajo de 24 son bajos, de 25 a 35 adecuados y superiores a 36 excelentes.

La fiabilidad del cuestionario en su versión original obtuvo un $\alpha=.90$ para la atención, un $\alpha=.90$ para la claridad y un $\alpha=.86$ para la reparación. En la validación de Fernández-Berrocal et al. (2004), los resultados del Alpha de Cronbach fueron superiores a .85 en las tres dimensiones. Para este estudio la inteligencia emocional general ha reportado un $\alpha=.901$, para su categoría atención emocional $\alpha=.887$, para la claridad $\alpha=.915$ y para la reparación $\alpha=.871$.

IV.3.2.4. Multiple Intelligence Survey (MIS)

Para medir las inteligencias múltiples se ha utilizado el instrumento “*Multiple Intelligence Survey (MIS)*”. Este cuestionario fue desarrollado por McClellan y Conti (2008) (ANEXO 5). Está compuesto por tres bloques de 9 ítems cada uno (27 ítems en total) que miden cada una de las 8 inteligencias Lingüística, Lógico-matemática, Corporal-cinestésica, Visual-espacial, Musical, Naturalista, Interpersonal e Intrapersonal. Los participantes tienen que ordenar cada uno de los ítems de cada bloque del 1 al 9 siendo el 9 la opción más valorada y el 1 la menor valorada. El estudio original obtuvo una fiabilidad de $\alpha = .830$, mientras que en la presente investigación fue de $\alpha = .879$.

Para el cálculo de cada una de las inteligencias comprende la siguiente sumatoria:

- ❖ Lingüística: 8, 17, 26.
- ❖ Lógico-matemática: 5, 14, 23.
- ❖ Visual-espacial: 9, 18, 27.
- ❖ Corporal-cinestésica: 1, 10, 19.
- ❖ Musical: 6, 15, 24.
- ❖ Naturalista: 7, 16, 25.
- ❖ Intrapersonal: 4, 13, 22.
- ❖ Interpersonal: 3, 12, 21.

IV.3.2.5. Escala de Conducta Violenta

Para la medición de la conducta violenta se utilizó la “*Escala de Conducta Violenta en la Escuela*”, propuesta en su versión original por Little et al., (2003) y adaptada al

español por Estévez (2005). Este cuestionario se divide en dos categorías: Agresión Manifiesta o Directa o Agresión Relacional o Indirecta, que se subdividen, a su vez, en tres subescalas: Pura, Reactiva e Instrumental. Asimismo, se responde por medio de una escala tipo Likert de 25 ítems que oscila entre los valores 1=nunca a 4=siempre. Una vez cumplimentada la escala, se obtienen dos tipos de conducta violenta: Agresión Manifiesta o Directa, es generada en un encuentro personal entre el agresor y la víctima; y la Agresión Relacional o Indirecta, que es considerada cuando el agresor permanece en el anonimato (**ANEXO 6**).

Para el cálculo de las dimensiones se ha de hacer una sumatoria de los ítems:

❖ ***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).

❖ ***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).

En el estudio de Musitu, Estévez y Emler (2007) se obtuvo una fiabilidad con un Alpha de Cronbach de .88 para los ítems que miden la agresividad manifiesta y .81 para las cuestiones de la agresividad relacional, muy similares a los resultados obtenidos en el presente estudio .798 y .735.

IV.3.2.6. Test de Adherencia a la Dieta Mediterránea (KIDMED)

Para medir la adherencia a la dieta Mediterránea se utilizó el test “**KIDMED**” de Serrá-Majem et al. (2004) (**ANEXO 7**). Es un test que consta de 16 preguntas que deben responderse de manera afirmativa o negativa. La escala consta de 4 ítems con connotación negativa (5,12,14 y 16) los cuales si son contestadas de forma positiva se valoran con -1 punto, y los ítems con connotación positiva (1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,13 y 15) cuya respuesta afirmativa se valoran con +1 punto. Para esta escala las respuestas

negativas no se puntuaban siendo por lo tanto 0. La puntuación total oscila entre -4 y 12, clasificándose la adherencia a la dieta Mediterránea como se describe a continuación:

- ❖ ≥ 8 puntos: dieta Mediterránea óptima.
- ❖ 4 a 7 puntos: necesidad de mejorar los hábitos alimenticios para adecuarlos al patrón mediterráneo.
- ❖ ≤ 3 : dieta de muy baja calidad.

Para este instrumento se obtuvo una consistencia interna de Alpha de Crombach de .824.

IV.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Todo proceso de recogida de información requiere una serie de procedimientos establecidos en diferentes fases que comprenden a la ejecución del proyecto de investigación. En primer lugar, se solicitó el permiso y la colaboración de los profesores de las facultades de Educación de las correspondientes universidades andaluzas. Para ello se estableció un contacto dicotómico, por un lado, se le envió una carta a cada uno de los departamentos explicando brevemente el objeto de esta investigación y solicitando la colaboración del alumnado y, por otro lado, se envió un email a los directores de departamento y profesores con la información detallada de la investigación. Asimismo, se requirió la aprobación de la investigación por parte del Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Granada, obteniendo el permiso favorable siendo aprobada la metodología de investigación con el código 1478/CEIH/2020 (ANEXO 1).

En cuanto a los participantes, se ha de señalar como la totalidad presentaba la mayoría de edad y se les proporcionó una carta informativa en la cual se detallaban las características principales de la investigación, en la que, además, se les aseguraba el absoluto anonimato de los datos y la finalidad científica de los mismos. Asimismo, todos aquellos estudiantes que conformaron la muestra lo hicieron de forma voluntaria del estudio quedó configurada por aquellas personas que decidieron participar y dieron su consentimiento informado.

Además, el estudio fue realizado en concordancia con la Declaración de Helsinki con su modificación en el año 2008 para proyectos de investigación, con la ley nacional para ensayos clínicos (Ley 223/2004 del 5 de febrero) y, con la ley de confidencialidad de los participantes (Ley 15/1999 del 13 de diciembre).

En el trabajo de campo, o lo que es lo mismo, en la recolección de datos, se tuvieron siempre presentes los factores morales, aplicándose aspectos éticos para asegurar la transparencia y confidencialidad de los datos con la finalidad de proteger el anonimato de los participantes y no dañar ni perjudicar en ningún momento a los sujetos (Babbie, 2000).

Para finalizar, se ha de señalar como, al menos, una persona relacionada con la investigación estuvo presente en el proceso de la toma de los datos, con el fin de resolver cuantas preguntas o incertidumbres que pudiesen surgir durante la cumplimentación del cuestionario. En este sentido, se ha de especificar que durante el proceso de recogida de los datos no surgió ningún tipo de problema. Por último, cabe mencionar como una vez que se recogieron todos los cuestionarios se realizó una criba para detectar posibles errores y/o duplicidades, eliminándose un total de 49 encuestas por no encontrarse cumplimentados de forma correcta.

IV.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

El primero de los pasos se encuentra destinado a comprobar la fiabilidad interna de los instrumentos e ítems de las diferentes escalas y subescalas de los cuestionarios empleados aplicándose para tal premisa el coeficiente *Alpha de Cronbach* fijándose el Índice de Confiabilidad al 95,5%. Este paso permite la cuantificación del grado de correlación existente entre los ítems. Asimismo, se ha de tener en cuenta que, cuanto más se aproxime el resultado a 1, mayor será la fiabilidad y la consistencia interna de lo que se pretende estudiar.

En segundo paso, para el procesamiento y almacenamiento de los datos se utilizó el programa estadístico “*Statistical Package for Social Sciences*” (SPSS versión 25.0)

mediante archivos de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde la versión del programa para Windows.

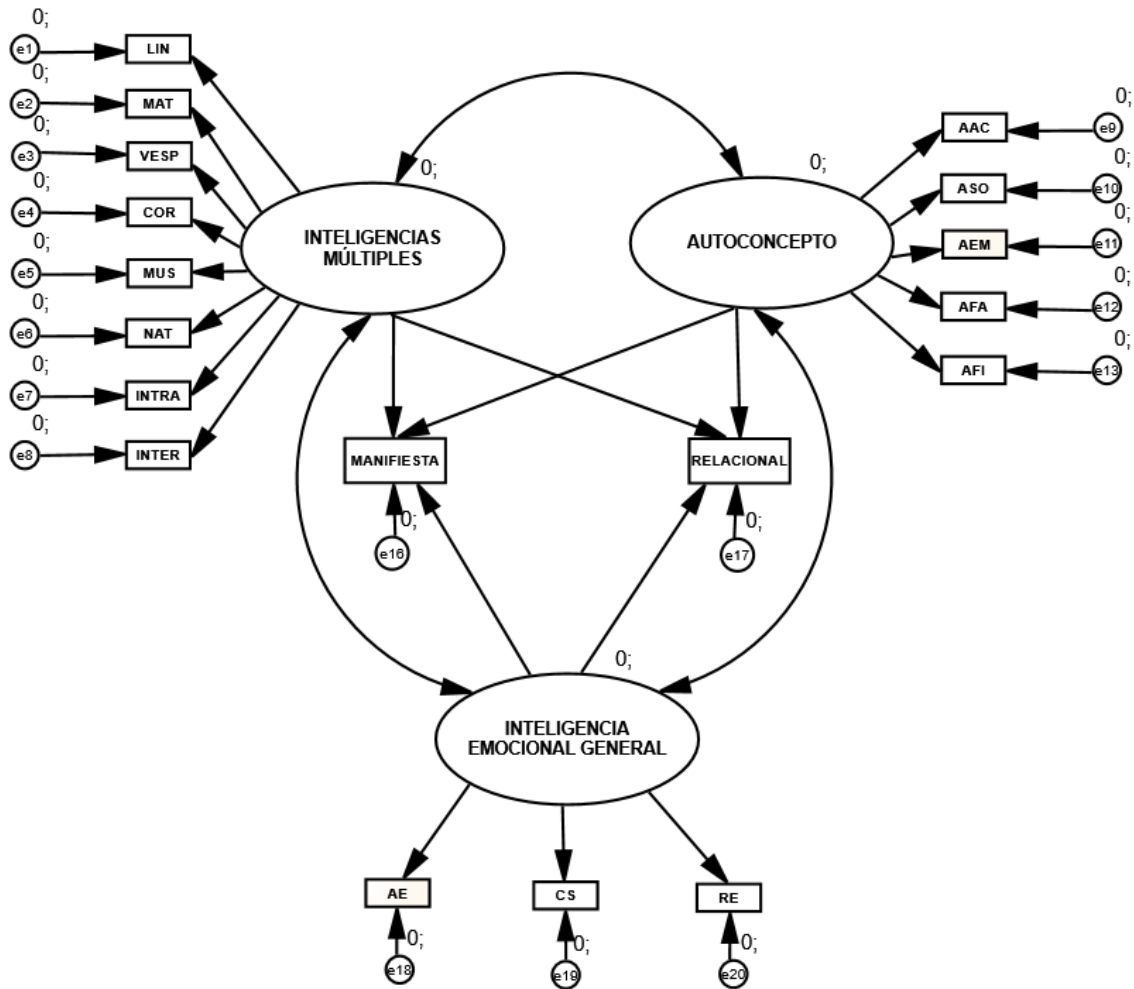
En este sentido, y para el estudio de los parámetros descriptivos se emplearon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas para poder hacer una descripción de las variables de la investigación. Del mismo modo, se aplicaron tablas de contingencia, Chi-cuadrado de Pearson, ANOVA y T de Student para el estudio de tipo comparativo.

El tercer paso, es la elaboración de un modelo de ecuaciones estructurales mediante el software estadístico AMOS Graphics en su versión 23.0, con la finalidad de comprobar las posibles relaciones existentes entre las inteligencias múltiples, autoconcepto, inteligencia emocional y las conductas violentas. Por esta razón, se eligió aquel modelo que mejor manifestaba las respuestas y sus relaciones que se encuentran fundamentadas en el capítulo relacionado con la teoría y las medidas de bondad de ajuste de dicho modelo.

Asimismo, se incluyen errores de medición en las variables observables con el propósito de poderlas controlar de forma directa. Las flechas unidireccionales son líneas de influencia entre las variables latentes y observables, y estas son interpretadas como coeficientes de regresión multivariada, en cambio, las flechas bidireccionales o covarianzas, se asocian a la relación entre las variables latentes, además de representar coeficientes de regresión. Asimismo, la estimación de los parámetros fue realizada a través del método de máxima verosimilitud (ML) por su coherencia, su ausencia de sesgo e invariabilidad al tipo de escala. Por último, se establecen términos de error para todas las variables endógenas.

El ajuste del modelo fue comprobado con el fin de verificar la compatibilidad del mismo y la información empírica obtenida. La fiabilidad del ajuste fue realizada en base a los criterios de bondad de ajuste de Marsh (2007). En el caso del Chi-cuadrado, los valores no significativos asociados a p indican un buen ajuste del modelo. El valor del índice de ajuste comparativo (CFI) será aceptable si se sitúa con un valor superior a .90 y, será excelente en valores superiores a .95. Asimismo, el índice de ajuste normalizado (NFI) deberá ser en todo caso superior a .90. Mientras que el índice de incremento de

ajuste (IFI) será aceptable en valores superiores a .90 y, será excelente para valores superiores a .95. Por último, el valor del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) será excelente siendo inferior a .05 y aceptable si es inferior a .08.



Nota 1: *Inteligencia Lingüística (LIN); *Inteligencia Lógico-Matemática (MAT); *Inteligencia Visual-Espacial (VESP); *Inteligencia Corporal-Cinestésica (COR); *Inteligencia Musical (MUS); *Inteligencia Naturalista (NAT); *Inteligencia Intrapersonal (INTRA); *Inteligencia Interpersonal (INTER); *Autoconcepto académico (AAC); *Autoconcepto social (ASO); *Autoconcepto emocional (AEM); *Autoconcepto familiar (AFA); *Autoconcepto físico (AFI) *Atención emocional (AE); *Claridad de sentimientos (CS); *Reparación emocional (RE)

Figura IV.13. Modelo teórico de inteligencias múltiples, autoconcepto, inteligencia emocional y conductas violentas

Las inteligencias múltiples y el autoconcepto actúan como variables exógenas y cada una de ellas es inferida por, al menos, cuatro indicadores. Para las inteligencias múltiples los indicadores son LIN (inteligencia lingüística), MAT (inteligencia lógico-matemática), VESP (inteligencia visual-espacial), COR (inteligencia cinético-corporal), MUS (inteligencia musical), NAT (inteligencia naturalista), INTRA (inteligencia intrapersonal) e INTER (inteligencia interpersonal). A su vez, para el autoconcepto los

indicadores son AAC (académico), ASO (social), AEM (emocional), AFA (familiar), AFI (físico) y CERM (Rivalidad entre Miembros). La inteligencia emocional general actúa como variable endógena y recibe el efecto de tres indicadores: Atención emocional (AE), Claridad de sentimientos (CS) y Reparación emocional (RE). Finalmente, las conductas violentas, tanto manifiesta como relacional, actúan como variables endógenas.



RESULTADOS

V

V. RESULTADOS

Por medio del presente capítulo se muestran los análisis de los resultados obtenidos en esta investigación. Asimismo, y como ocurría con los capítulos anteriores, en este apartado se divide en análisis descriptivos encargado de realizar una descripción de las variables seleccionadas y su comparación; un segundo apartado donde se desarrollan los análisis relacionales, en el que se establecen las comparaciones y relaciones entre los parámetros de la investigación, y, por último, se proponen un modelo de ecuaciones estructurales.

V.1. DESCRIPTIVOS

A continuación, se procede a realizar una descripción de todas las variables de la investigación (generales, psicosociales, físico-deportivas y saludables). Asimismo, se realizan las comparativas en una misma variable.

V.1.1. VARIABLES GENERALES

En este primer epígrafe, se describen todas las variables objeto de estudio. Para ello, en la siguiente tabla se representan los análisis descriptivos de las variables sociodemográficas, así como del resto de parámetros (psicosociales, físico-deportivas y saludables).

Tabla V.1. Descriptivos de las variables generales

Sexo		Edad	
Hombre	31,7% (n= 295)	M= 20,55 DT= 3,673	
Mujer	68,3% (n= 637)		
Lugar de Residencia		Nota Media de Expediente	
Domicilio Familiar	47,9% (n=446)	Aprobado	22% (n= 205)
Piso compartido o Residencia	52,1% (n=486)	Notable	64,7% (n= 603)
		Sobresaliente	13,3% (n= 124)
Práctica de Actividad Física			
	Si	63,4% (n= 591)	
	No	36,6% (n= 341)	
Tipo de Actividad Física practicada			
	Colectivo con contacto	16,9% (n= 158)	
	Colectivo sin contacto	6,9% (n= 64)	
	Individual con contacto	8,8% (n= 82)	
	Individual sin contacto	31,4% (n= 293)	
	No practica	36,6% (n= 341)	
Autoconcepto		Inteligencia Emocional	
Académico	M= 3,72 DT= 0,676	IE General	M= 3,70 DT= 0,563
Social	M= 3,46 DT= 0,495	Atención emocional	M= 3,93 DT= 0,729
Emocional	M= 3,19 DT= 0,755	Claridad sentimientos	M= 3,56 DT= 0,791
Familiar	M= 3,51 DT= 0,474	Reparación emocional	M= 3,62 DT= 0,787
Físico	M= 3,29 DT= 0,734		
Inteligencias Múltiples		Conductas Violentas	
Lingüística	M= 5,12 DT= 1,897	Agresividad Manifiesta o Directa	M= 1,25 DT= 0,235
Lógico-Matemática	M= 5,27 DT= 1,898	Pura	M= 1,26 DT= 0,291
Visual-Espacial	M= 5,35 DT= 1,705	Reactiva	M= 1,47 DT= 0,453
Musical	M= 5,32 DT= 1,896	Instrumental	M= 1,06 DT= 0,189
Corporal-Cinestésica	M= 5,34 DT= 2,261	Agresividad Relacional o Indirecta	M= 1,28 DT= 0,281
Naturalista	M= 5,36 DT= 1,951	Pura	M= 1,28 DT= 0,326
Intrapersonal	M= 5,44 DT= 2,203	Reactiva	M= 1,45 DT= 0,421
Interpersonal	M= 5,30 DT= 2,008	Instrumental	M= 1,11 DT= 0,272
Dieta Mediterránea			
Baja	19,2% (n= 179)	Necesita mejorar	60,3% (n= 562)
		Óptima	20,5% (n= 191)

Un total de 932 estudiantes de las universidades públicas andaluzas conformaron la muestra del presente estudio con edades comprendidas entre los 18 y los 58 años ($M=20,56$ años; $DT=3,661$). En cuanto a la distribución por sexo, el género femenino representa el 68,3% ($n=637$) mientras el masculino es el 31,7% ($n=295$).

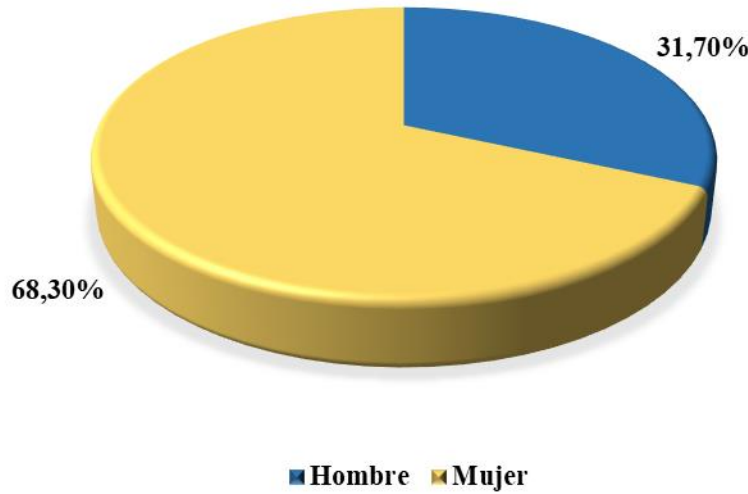


Figura V.1. Distribución de la muestra según sexo

En relación con el lugar de residencia durante el curso académico, en la siguiente figura se puede apreciar como es ligeramente superior el número de estudiantes que compartían piso o se encontraban alojados en una residencia universitaria (52,1%) frente al número total de participantes que residen en el domicilio familiar (47,9%).

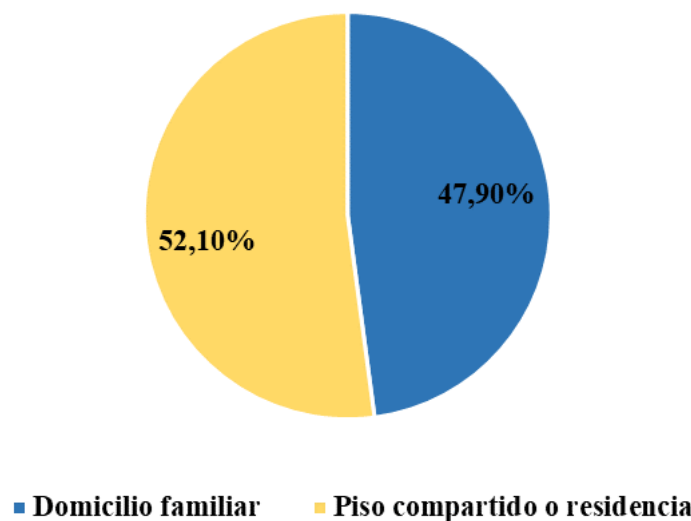


Figura V.2. Distribución de la muestra según lugar de residencia

Tal y como se puede comprobar en la figura V.3, el grueso de los participantes del estudio tiene una nota media de expediente de notable (64,7%; n=205), seguido del estudiantado que presenta un aprobado (22%; n=603) y, por último, se encuentran los alumnos que tienen un sobresaliente de nota media (13,3%; n=124).

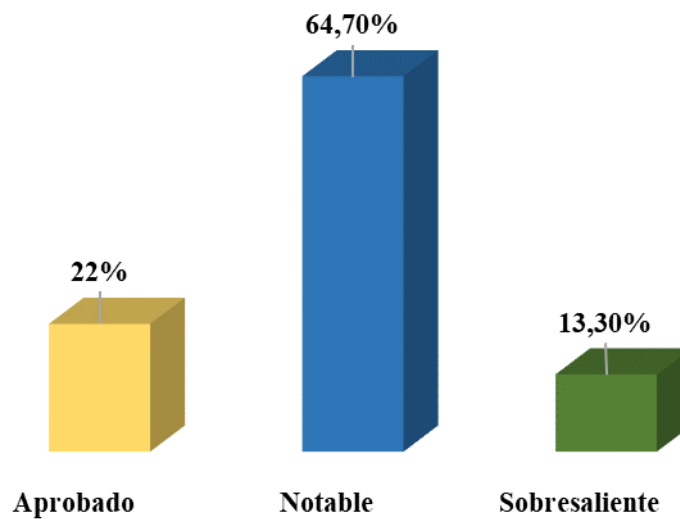


Figura V.3. Distribución de la muestra según nota media de expediente

Atendiendo a la práctica de actividad física, se encuentra como dos tercios de los participantes (63,4%) afirma practicarla de forma regular, mientras que, el estudiantado que no realiza ningún tipo de actividad deportiva supone el 36,6%. Asimismo, las distintas modalidades de práctica, predomina el deporte individual sin contacto con un 31,4%, seguido del estudiantado que realiza deporte colectivo con contacto (16,9%) y, por último, se encuentran el deporte individual con contacto y el colectivo sin contacto que suponen el 8,8% y el 6,9% respectivamente.

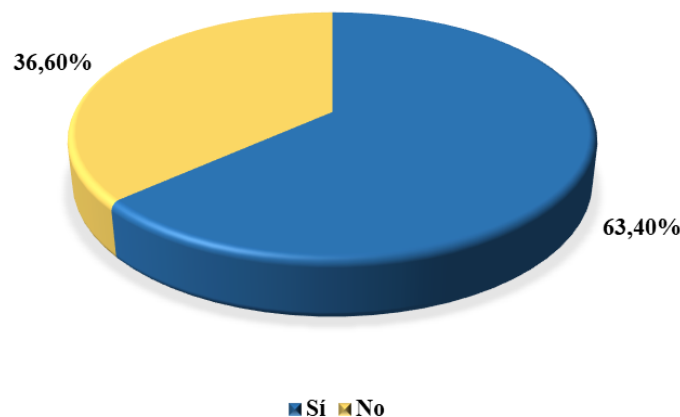


Figura V.4. Porcentaje de estudiantes que practican actividad física

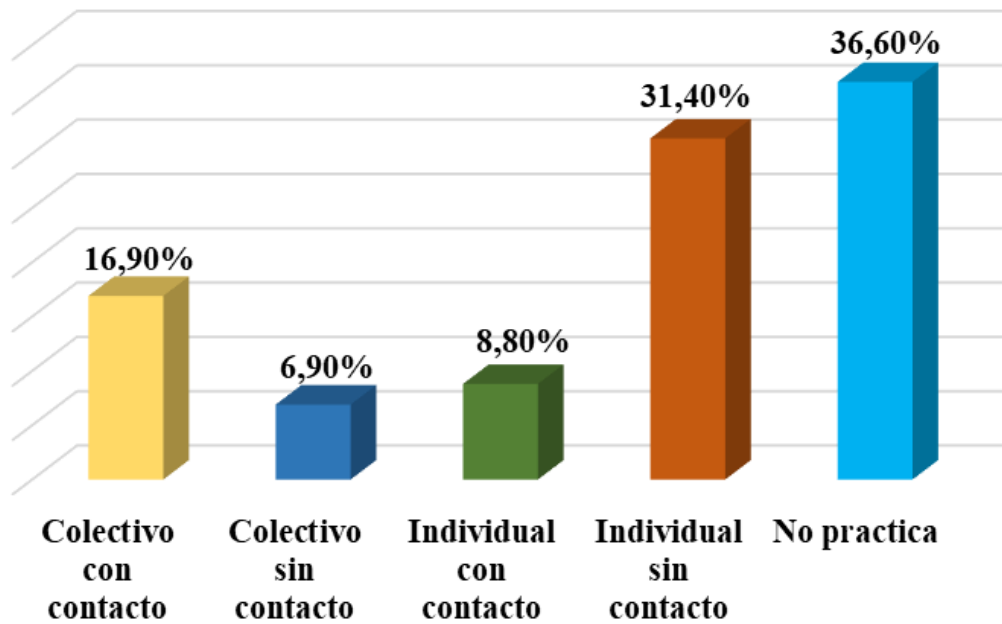


Figura V.5. Modalidades de práctica de actividad física

En relación con el autoconcepto, las categorías que obtiene una puntuación superior, cercana al 4, son el académico (M= 3,72) y el familiar (M= 3,51). Por el contrario, la categoría que presenta una menor valoración por parte del estudiantado universitario es la emocional (M= 3,19).

Tabla V.2. Análisis de los ítems del cuestionario de Autoconcepto

	MEDIA	DT		MEDIA	DT
Ítem 1	4,11	0,760	Ítem 16	3,40	0,992
Ítem 2	3,79	0,984	Ítem 17	4,15	0,888
Ítem 3	3,50	1,066	Ítem 18	2,58	1,096
Ítem 4	1,93	1,049	Ítem 19	4,63	0,805
Ítem 5	3,36	1,018	Ítem 20	3,37	1,095
Ítem 6	3,69	0,893	Ítem 21	3,85	0,871
Ítem 7	4,24	0,861	Ítem 22	2,74	1,165
Ítem 8	3,41	1,041	Ítem 23	3,41	1,230
Ítem 9	4,22	0,971	Ítem 24	4,28	0,995
Ítem 10	3,05	1,282	Ítem 25	3,31	1,178
Ítem 11	3,71	0,947	Ítem 26	3,61	0,885
Ítem 12	2,26	1,110	Ítem 27	3,61	1,081
Ítem 13	2,90	1,177	Ítem 28	3,33	1,184
Ítem 14	1,41	0,809	Ítem 29	4,60	0,855
Ítem 15	3,29	1,057	Ítem 30	3,35	1,006

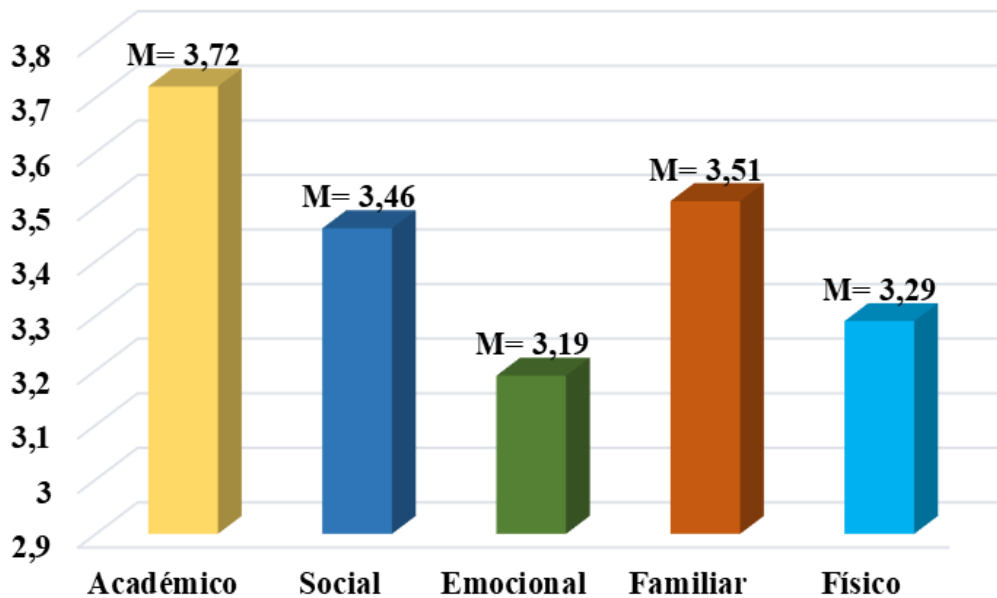


Figura V.6. Descriptivos del autoconcepto y sus variables

En cuanto a los datos descriptivos relacionados con la Inteligencia Emocional general se obtiene una media de 3,70. Asimismo, se puede apreciar como la dimensión Atención Emocional obtiene la puntuación más elevada (M= 3,93) seguida de la Reparación Emocional (M= 3,62) y, por último, se encuentra la dimensión Claridad de Sentimientos (M= 3,56).

Tabla V.3. Análisis de los ítems del cuestionario de Inteligencia Emocional

	MEDIA	DT		MEDIA	DT
Ítem 1	4,42	0,769	Ítem 13	3,82	0,893
Ítem 2	4,25	0,869	Ítem 14	3,26	1,042
Ítem 3	3,94	1,016	Ítem 15	3,55	0,979
Ítem 4	4,28	0,895	Ítem 16	3,66	0,980
Ítem 5	3,59	1,091	Ítem 17	3,47	1,208
Ítem 6	3,38	1,112	Ítem 18	3,45	1,148
Ítem 7	3,79	1,002	Ítem 19	3,03	1,231
Ítem 8	3,82	1,005	Ítem 20	3,47	1,173
Ítem 9	3,53	1,089	Ítem 21	3,54	1,117
Ítem 10	3,47	1,067	Ítem 22	3,88	0,981
Ítem 11	3,52	1,002	Ítem 23	4,55	0,697
Ítem 12	3,73	0,930	Ítem 24	3,61	1,038

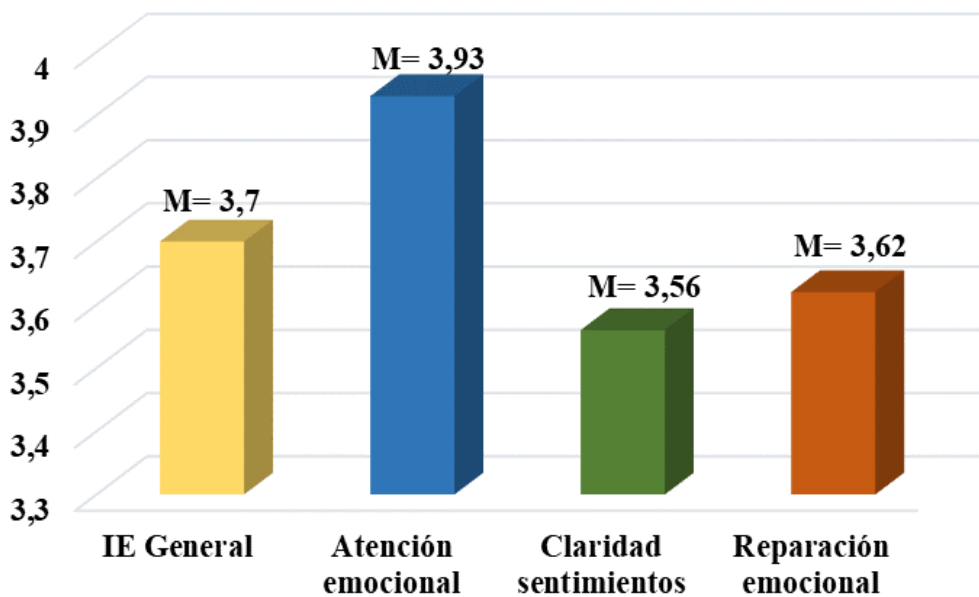
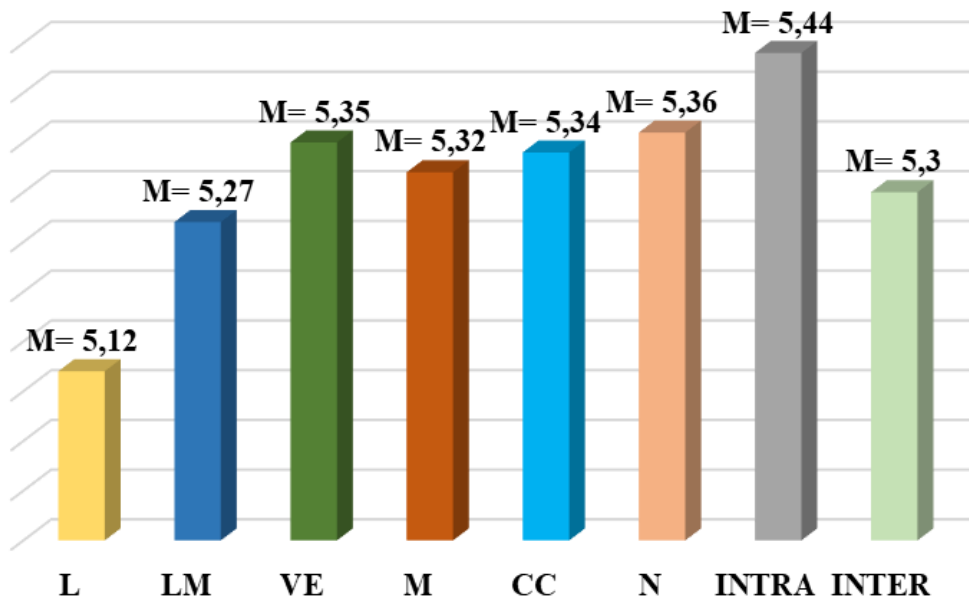


Figura V.7. Descriptivos de la Inteligencia Emocional y sus dimensiones

Entre los valores descriptivos relacionados con las Inteligencias Múltiples se encuentra como la inteligencia más valorada es la Intrapersonal (M= 5,44) seguida de la Naturalista (M= 5,36) y la Visual-Espacial (M= 3,35). Por el contrario, las inteligencias que presentan una menor puntuación son la Lingüística (M= 5,12) y la Lógico-Matemática (M= 2,27).

Tabla V.4. Análisis de los ítems del cuestionario de las Inteligencias Múltiples

	MEDIA	DT		MEDIA	DT
Ítem 1	5,23	2,798	Ítem 15	4,87	3,005
Ítem 2	4,75	2,635	Ítem 16	5,44	2,980
Ítem 3	5,38	2,617	Ítem 17	4,95	2,731
Ítem 4	5,63	3,131	Ítem 18	5,55	2,903
Ítem 5	5,45	2,895	Ítem 19	5,03	2,905
Ítem 6	5,50	2,873	Ítem 20	5,28	2,817
Ítem 7	5,21	2,796	Ítem 21	5,10	3,469
Ítem 8	5,06	2,963	Ítem 22	5,46	2,975
Ítem 9	4,79	3,117	Ítem 23	5,66	2,803
Ítem 10	5,32	2,986	Ítem 24	5,57	2,989
Ítem 11	5,17	2,680	Ítem 25	5,42	2,658
Ítem 12	5,42	2,785	Ítem 26	5,36	2,616
Ítem 13	5,23	2,467	Ítem 27	5,70	2,960
Ítem 14	4,69	2,547			



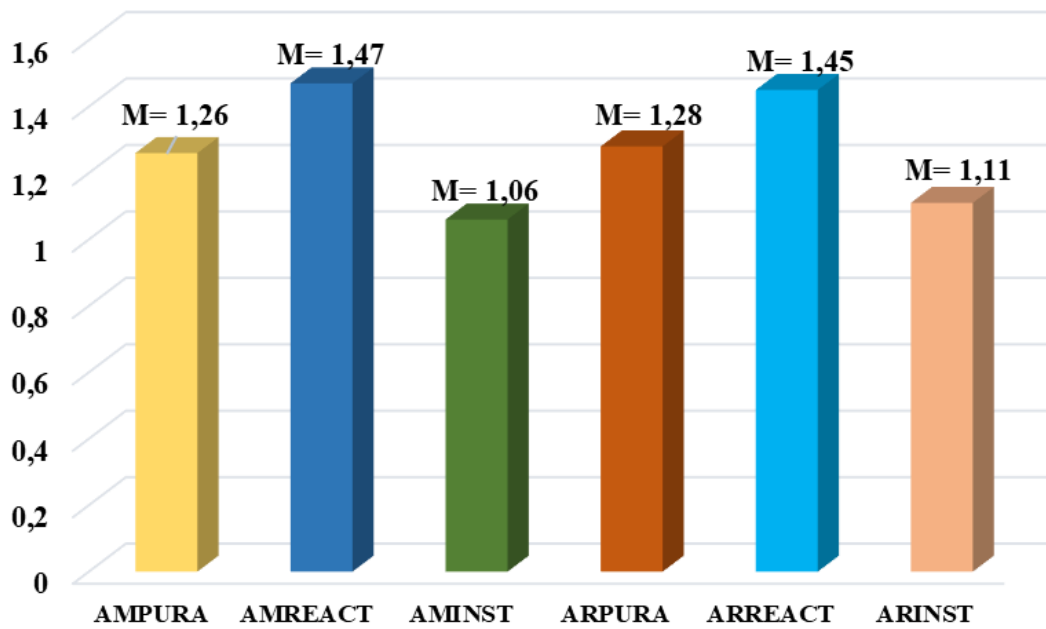
*Lingüística (L); Lógico-Matemática (LM); Visual-Espacial (VE); Corporal-Cinestésica (CC); Naturalista (N); Intrapersonal (INTRA); Interpersonal (INTER)

Figura V.8. Descriptivos de las Inteligencia Múltiples

Para las conductas violentas, se registraron valores similares entre Agresividad Manifiesta y Relacional (M=1,25 y M=1,28 respectivamente). Para cada una de ellas la distribución de las subescalas es similar pues la que mayor valor medio presenta es la de tipo reactivo, seguido de la pura y por último la instrumental.

Tabla V.4. Análisis de los ítems del cuestionario de las conductas violentas

	MEDIA	DT		MEDIA	DT
Ítem 1	1,63	0,708	Ítem 14	1,03	0,186
Ítem 2	1,26	0,561	Ítem 15	1,04	0,228
Ítem 3	1,13	0,394	Ítem 16	1,28	0,599
Ítem 4	1,10	0,387	Ítem 17	2,03	0,965
Ítem 5	1,24	0,535	Ítem 18	1,18	0,502
Ítem 6	1,05	0,268	Ítem 19	1,08	0,308
Ítem 7	1,04	0,219	Ítem 20	1,24	0,540
Ítem 8	1,58	0,813	Ítem 21	1,09	0,349
Ítem 9	1,02	0,162	Ítem 22	1,69	0,800
Ítem 10	1,05	0,263	Ítem 23	1,30	0,587
Ítem 11	2,04	1,024	Ítem 24	1,08	0,311
Ítem 12	1,16	0,448	Ítem 25	1,04	0,249
Ítem 13	1,31	0,560			



*Agresión Manifiesta Pura (AMPURA); Agresión Manifiesta Reactiva (AMREACT); Agresión Manifiesta Instrumental (AMINST); Agresión Relacional Pura (ARPURA); Agresión Relacional Reactiva (ARREACT); Agresión Relacional Instrumental (ARINST)

Figura V.9. Descriptivos de las conductas violentas y sus dimensiones

En relación con la variable de salud, la adherencia a la dieta Mediterránea, se encuentra como, casi los dos tercios de los estudiantes universitarios que conforman la muestra se concentran en la necesidad de mejorar la dieta con un 60,3% (n= 562). El resto de participantes se reparten entre el nivel óptimo con un 20,5% (n= 191) y el nivel de baja calidad de la dieta con un 19,2% (n= 179).

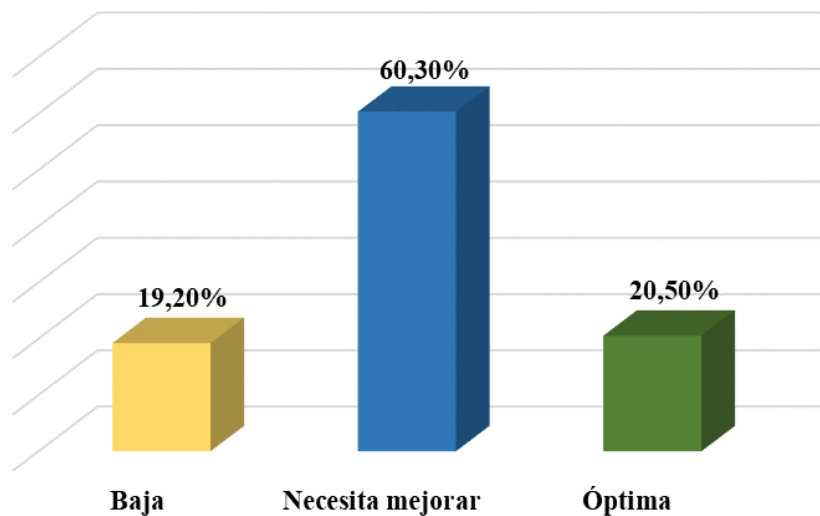


Figura V.10. Análisis de la adherencia a la dieta Mediterránea

V.2. RELACIONALES

En el presente apartado, tienen como objetivo el de analizar las relaciones existentes entre las diferentes variables que conforman la investigación, generales, psicosociales, físico-deportivas y saludables. Asimismo, se pretende determinar las posibles relaciones que emanen entre ellas.

V.2.1. VARIABLES GENERALES

En un primer análisis para comprobar la relación entre el sexo de los participantes y el lugar de residencia no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, tal y como se puede apreciar en la tabla V.5.

Tabla V.5. Comparativa del sexo según lugar de residencia (p= 0,151)

		DOMICILIO FAMILIAR	PISO COMPARTIDO O RESIDENCIA	TOTAL	
Sexo	Mujer	Recuento	297	340	637
		% Sexo	46,6%	53,4%	100%
		% Residencia	66,6%	70%	68,3%
	Hombre	Recuento	149	146	295
		% Sexo	50,5%	49,5%	100%
		% Residencia	33,4%	30%	31,7%
Total		Recuento	446	486	932
		% Sexo	47,9%	52,1%	100%
		% Residencia	100%	100%	100%

Tras el análisis de la relación entre el sexo de los participantes y la nota media del expediente se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0.035$), estas vienen propiciadas en el caso de los aprobados en los hombres con un 27,1% frente al 19,6% de las mujeres, invirtiéndose en los notables 66,9% para chicas y 60% para chicos. En sobresalientes los valores son similares por género.

Tabla V.6. Comparativa del sexo según la nota media del expediente ($p= 0,035^*$)

		APROBADO	NOTABLE	SOBRESALIENTE	TOTAL	
Sexo	Mujer	Recuento	125	426	86	637
		% Sexo	19,6 %	66,9%	13,5%	100%
		% Nota	61,0%	70,6%	69,4%	68,3%
	Hombre	Recuento	80	177	38	295
		% Sexo	27,1%	60%	12,9%	100%
		% Nota	39,0%	29,4%	30,6%	31,7%
Total		Recuento	205	603	124	932
		% Sexo	22%	64,7%	13,3%	100%
		% Nota	100%	100%	100%	100%

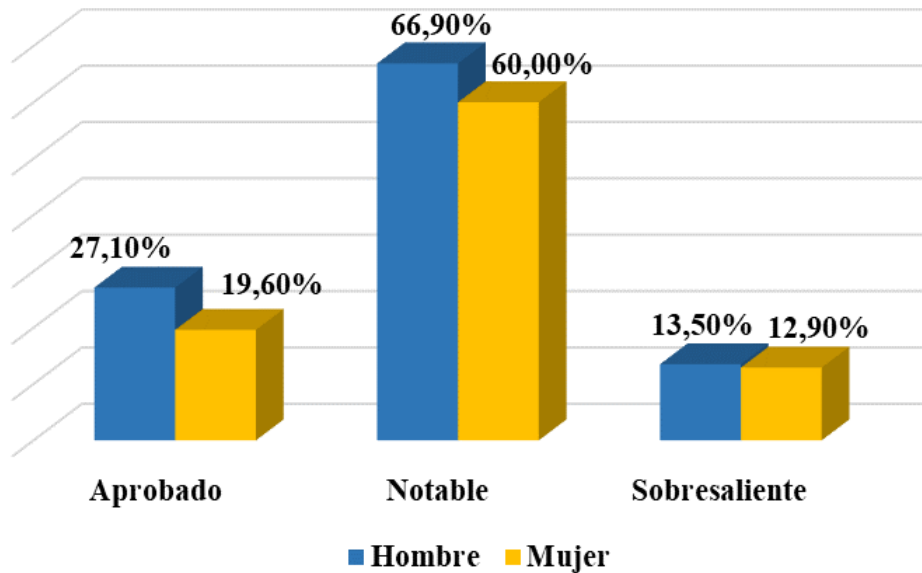


Figura V.11. Sexo según nota media de expediente

En torno a la relación entre la residencia de los estudiantes durante el curso académico y la edad no se hallaron datos estadísticamente significativos ($p= 0,129$) tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla V.7. Comparativa entre la edad y la residencia ($p= 0,129$)

LUGAR DE RESIDENCIA		MEDIA	DT	F	X^2
Edad	Domicilio familiar	20,37	3,066	2,306	$p= 0,129$
	Piso compartido o residencia	20,74	4,127		

Asimismo, en el análisis entre la edad y la nota media de expediente, tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,294$).

Tabla V.8. Comparativa entre la edad y la residencia (p= 0,294)

NOTA MEDIA EXPEDIENTE		MEDIA	DT	F	X ²
Edad	Aprobado	20,77	4,140	1,227	p= 0,294
	Notable	20,43	3,401		
	Sobresaliente	20,89	4,017		

Por último, en la relación entre el domicilio de residencia durante el curso escolar con la nota media de expediente, los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas (p= 0.462).

Tabla V.9. Comparativa entre la nota media de expediente y la residencia (p= 0,462)

Residencia		APROBADO	NOTABLE	SOBRESALIENTE	TOTAL
Domicilio familiar	Recuento	93	288	65	446
	% Residencia	20,9%	64,6%	14,6%	100%
	% Nota	45,4%	47,8%	52,4%	47,9%
Piso compartido o residencia	Recuento	112	315	59	486
	% Residencia	23%	64,8%	12,1%	100%
	% Nota	54,6%	52,2%	47,6%	52,1%
Total	Recuento	205	603	124	932
	% Residencia	22%	64,7%	13,3%	100%
	% Nota	100%	100%	100%	100%

V.2.2. VARIABLES GENERALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES

Analizando las relaciones entre las dimensiones del autoconcepto con sexo de los participantes, se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en las dimensiones académica, social, emocional y física. Para el autoconcepto académico y emocional, el género femenino obtiene un valor medio superior (M= 3,77 y M= 3,28 respectivamente) al obtenido por los varones (M= 3,62 y M= 2,99).

Por el contrario, en el caso de las dimensiones social y física, son los hombres los que presentan valores medios más elevados (M= 3,52 en ambos casos) que las mujeres (M= 3,44) y (M= 3,18).

Tabla V.10. Dimensiones del autoconcepto según el sexo de los participantes

DIMENSIONES		Media	DT	F	X ²
ACADÉMICO	Mujer	3,77	0,691	10,362	p= 0,001*
	Hombre	3,62	0,629		
SOCIAL	Mujer	3,44	0,525	6,102	p= 0,014*
	Hombre	3,52	0,417		
EMOCIONAL	Mujer	3,28	0,726	29,901	p= 0,000*
	Hombre	2,99	0,779		
FAMILIAR	Mujer	3,50	0,506	0,489	p= 0,484
	Hombre	3,52	0,396		
FÍSICO	Mujer	3,18	0,700	47,375	p= 0,000*
	Hombre	3,52	0,752		

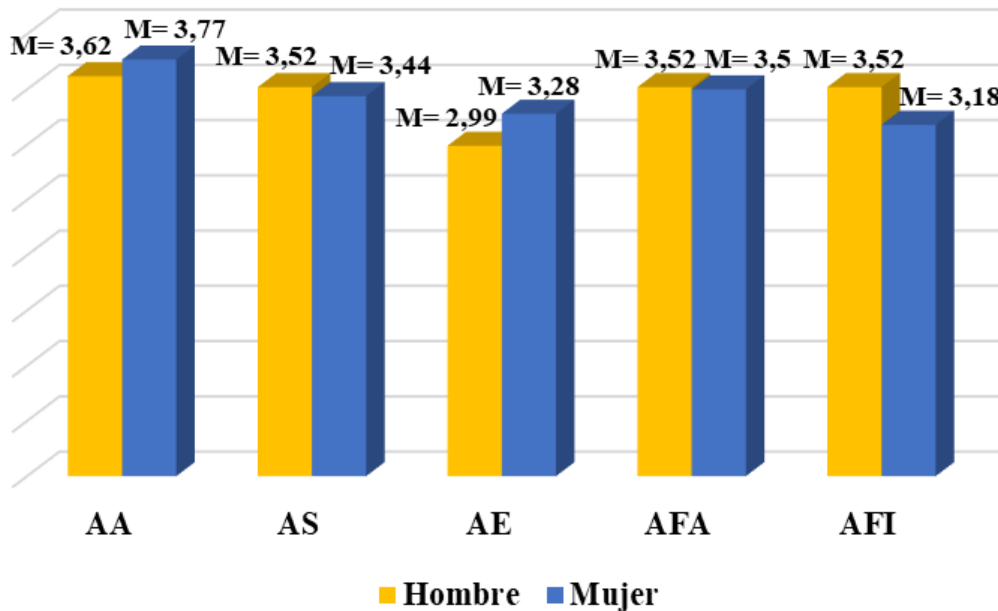


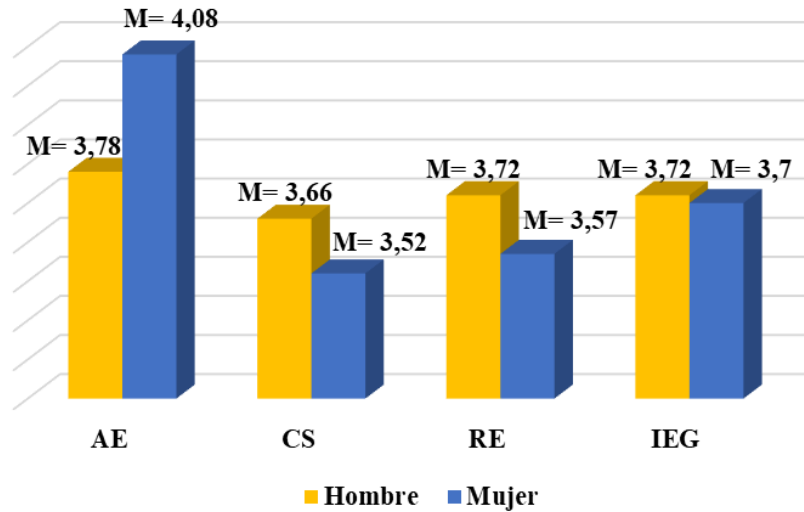
Figura V.12. Distribución del autoconcepto según sexo

En lo concerniente al análisis de la Inteligencia Emocional en función del sexo de los participantes, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones a excepción de Inteligencia Emocional general. En cuanto a la dimensión Atención Emocional los datos más elevados los obtuvieron las mujeres (M= 4,08) en relación con los datos obtenidos por los hombres (M= 3,78). Sin embargo, en las dimensiones de Claridad de Sentimientos y Reparación Emocional son los varones los que obtienen las mayores puntuaciones, (M= 3,66 y M=3,72) respectivamente frente a las mujeres (M=3,52 y M=3,57).

Tabla V.11. Inteligencia Emocional según el sexo de los participantes

DIMENSIONES	Sexo	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
				F	Sig.	
AE	Mujer	4,08	0,712	0,649	0,421	0,000*
	Hombre	3,78	0,745			
CS	Mujer	3,52	0,814	4,468	0,035	0,007*
	Hombre	3,66	0,729			
RE	Mujer	3,57	0,811	5,110	0,024	0,004*
	Hombre	3,72	0,721			
IEG	Mujer	3,70	0,575	1,625	0,203	0,477
	Hombre	3,72	0,537			

Nota: Inteligencia Emocional General (IEG); Atención Emocional (AE); Claridad de Sentimientos (CS); Reparación Emocional (RE)



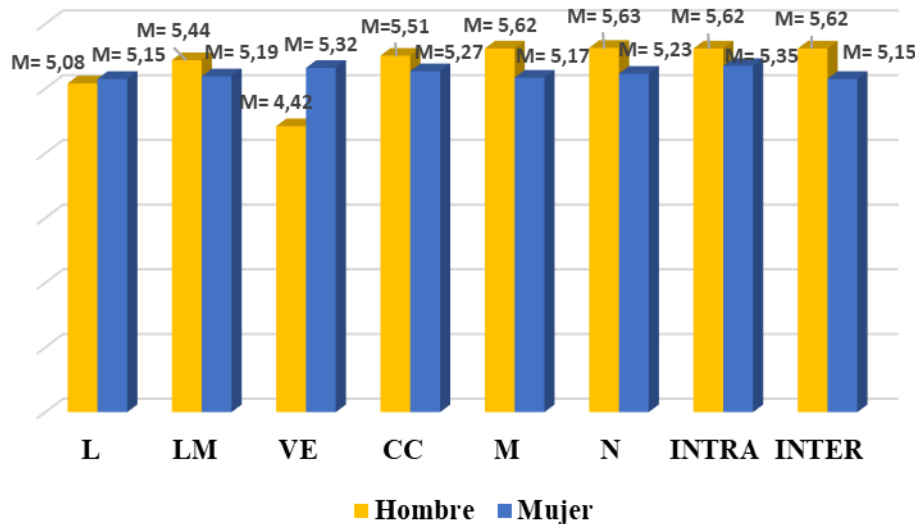
Nota: Inteligencia Emocional General (IEG); Atención Emocional (AE); Claridad de Sentimientos (CS); Reparación Emocional (RE)

Figura V.13. Distribución de la Inteligencia Emocional según sexo

Los datos hallados en función del sexo de la muestra en relación con las Inteligencias Múltiples han arrojado datos estadísticamente significativos para las inteligencias Lógico-Matemática, Corporal-Cinestésica, Musical, Naturalista e Interpersonal. En todas ellas el género masculino ha obtenido una puntuación media más elevada que el género femenino de este modo en la Lingüística (M= 5,44 vs M= 5,19); en la Corporal-Cinestésica (M= 5,51 vs M= 5,27); Musical (M= 5,62 vs M= 5,17); Naturalista (M= 5,63 vs M= 5,23); y la Interpersonal (M= 5,62 vs M= 5,15).

Tabla V.12. Inteligencias Múltiples según el sexo de los participantes

DIMENSIONES	Sexo	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
				F	Sig.	
LINGÜÍSTICA	Mujer	5,15	1,902	0,054	0,816	0,598
	Hombre	5,08	1,887			
LÓGICO-MATEMÁTICA	Mujer	5,19	1,980	18,100	0,000	0,047*
	Hombre	5,44	1,701			
VISUAL-ESPACIAL	Mujer	5,32	1,705	0,183	0,669	0,401
	Hombre	5,42	1,706			
CORPORAL-CINESTÉSICA	Mujer	5,27	2,275	0,061	0,805	0,034*
	Hombre	5,51	2,226			
MUSICAL	Mujer	5,17	1,895	0,149	0,699	0,001*
	Hombre	5,62	1,863			
NATURALISTA	Mujer	5,23	1,975	2,672	0,102	0,003*
	Hombre	5,63	1,874			
INTRAPERSONAL	Mujer	5,35	2,255	5,102	0,024	0,077
	Hombre	5,62	2,078			
INTERPERSONAL	Mujer	5,15	1,881	18,372	0,000	0,002*
	Hombre	5,62	2,229			



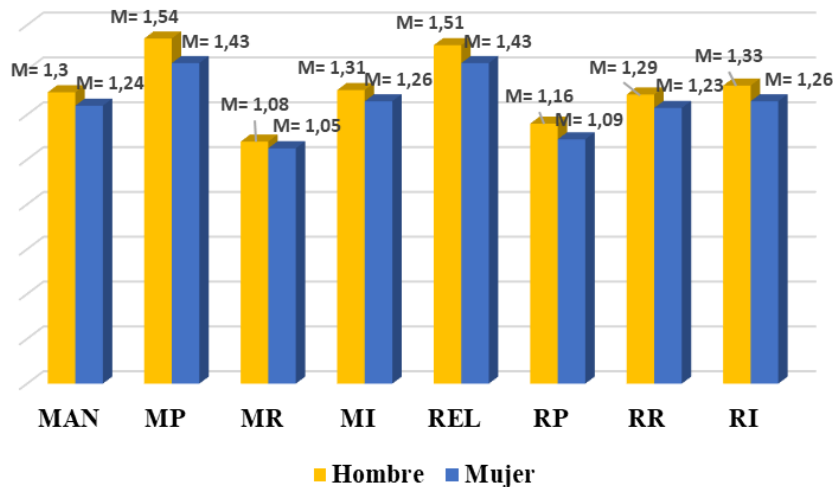
Nota: Lingüística (L); Lógico-Matemática (LM); Visual-Espacial (VE); Corporal-Cinestésica (CC); Musical (M); Naturalista (N); Intrapersonal (INTRA); Interpersonal (INTER)

Figura V.14. Distribución de las Inteligencias Múltiples según sexo

Relacionando el género de los participantes con las conductas violentas se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas tanto para agresión manifiesta en todas sus modalidades como para la relacional. Cabe mencionar como los hombres son los que obtienen las puntuaciones mayores en todas las categorías, destacando los datos medios más elevados en las categorías agresión manifiesta pura (M= 1,54) y la agresión relacional general (M= 1,51).

Tabla V.13. Conductas violentas según el sexo de los participantes

DIMENSIONES	Sexo	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
				F	Sig.	
MANIFIESTA	Mujer	1,24	,270	22,013	0,000	0,009*
	Hombre	1,30	,330			
MANIFIESTA PURA	Mujer	1,43	,430	13,683	0,000	0,001*
	Hombre	1,54	,490			
MANIFIESTA REACTIVO	Mujer	1,05	,177	18,325	0,000	0,016*
	Hombre	1,08	,209			
MANIFIESTA INSTRUMENTAL	Mujer	1,26	,312	10,251	0,001	0,035*
	Hombre	1,31	,353			
RELACIONAL	Mujer	1,43	,405	1,951	0,163	0,010*
	Hombre	1,51	,449			
RELACIONAL PURA	Mujer	1,09	,247	25,350	0,000	0,001*
	Hombre	1,16	,315			
RELACIONAL REACTIVO	Mujer	1,23	,220	21,296	0,000	0,000*
	Hombre	1,29	,259			
RELACIONAL INSTRUMENTAL	Mujer	1,26	,267	9,592	0,002	0,001*
	Hombre	1,33	,304			



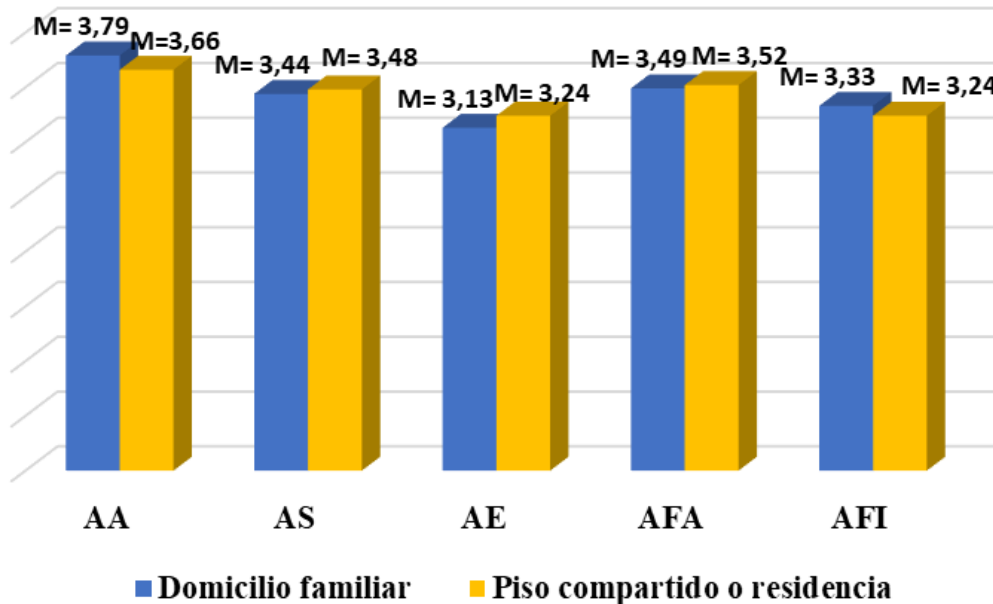
Nota: Manifiesta (MAN); Manifiesta Pura (MP); Manifiesta Reactiva (MR); Manifiesta Instrumental (MI); Relacional (REL); Relacional Pura (RP); Relacional Reactiva (RR); Relacional Instrumental (RI)

Figura V.15. Conductas violentas según sexo

En lo relacionado con el lugar de residencia durante el curso escolar y las dimensiones del autoconcepto se han obtenido datos estadísticamente significativos. Las diferencias se han obtenido en las dimensiones académica y emocional. Para la primera son los estudiantes que residen en el domicilio familiar los que han obtenido mayores puntuaciones (M= 3,79) frente a los que se encuentran en pisos compartidos o residencias (M= 3,66). Por el contrario, en la dimensión emocional, es el estudiantado que comparte piso o vive en una residencia los que presentan mayor puntuación (M= 3,24) frente a los que viven en el domicilio familiar (M=3,13).

Tabla V.14. Dimensiones del autoconcepto según el lugar de residencia

DIMENSIONES	Lugar de residencia	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
				F	Sig.	
ACADÉMICO	Domicilio familiar	3,79	0,614	5,816	0,016	0,003*
	Piso compartido o residencia	3,66	0,722			
SOCIAL	Domicilio familiar	3,44	0,438	4,583	0,033	0,258
	Piso compartido o residencia	3,48	0,541			
EMOCIONAL	Domicilio familiar	3,13	0,758	0,187	0,666	0,021*
	Piso compartido o residencia	3,24	0,748			
FAMILIAR	Domicilio familiar	3,49	0,417	1,953	0,163	0,238
	Piso compartido o residencia	3,52	0,520			
FÍSICO	Domicilio familiar	3,33	0,730	0,101	0,750	0,070
	Piso compartido o residencia	3,24	0,736			



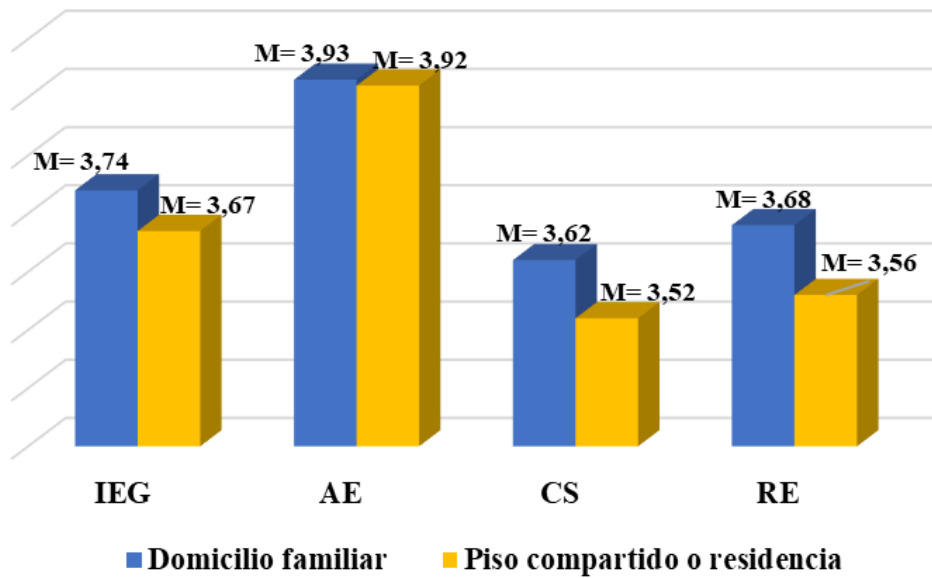
Nota: Autoconcepto Académico (AA); Autoconcepto Social (AS); Autoconcepto Emocional (AE); Autoconcepto Familiar (AFA); Autoconcepto Físico (AFI)

Figura V.16. Dimensiones del autoconcepto según lugar de residencia

Asimismo, relacionando las dimensiones de la Inteligencia Emocional con el lugar de residencia se hallaron diferencias estadísticamente significativas. Estas se encontraban a favor de los universitarios que viven en el domicilio familiar en la Inteligencia Emocional general (M= 3,74) y en la dimensión reparación emocional (M= 3,68) frente a los que residen en piso compartido o residencia (M=3,67 y M=3,56 respectivamente)

Tabla V.15. Dimensiones de la Inteligencia Emocional según el lugar de residencia

DIMENSIONES	Lugar de residencia	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
				F	Sig.	
INTELIGENCIA EMOCIONAL GENERAL	Domicilio familiar	3,74	0,534	2,579	0,109	0,041*
	Piso compartido o residencia	3,67	0,587			
ATENCIÓN EMOCIONAL	Domicilio familiar	3,93	0,733	0,007	0,931	0,864
	Piso compartido o residencia	3,92	0,726			
CLARIDAD DE SENTIMIENTOS	Domicilio familiar	3,62	0,776	0,057	0,812	0,055
	Piso compartido o residencia	3,52	0,802			
REPARACIÓN EMOCIONAL	Domicilio familiar	3,68	0,786	0,055	0,815	0,023*
	Piso compartido o residencia	3,56	0,785			



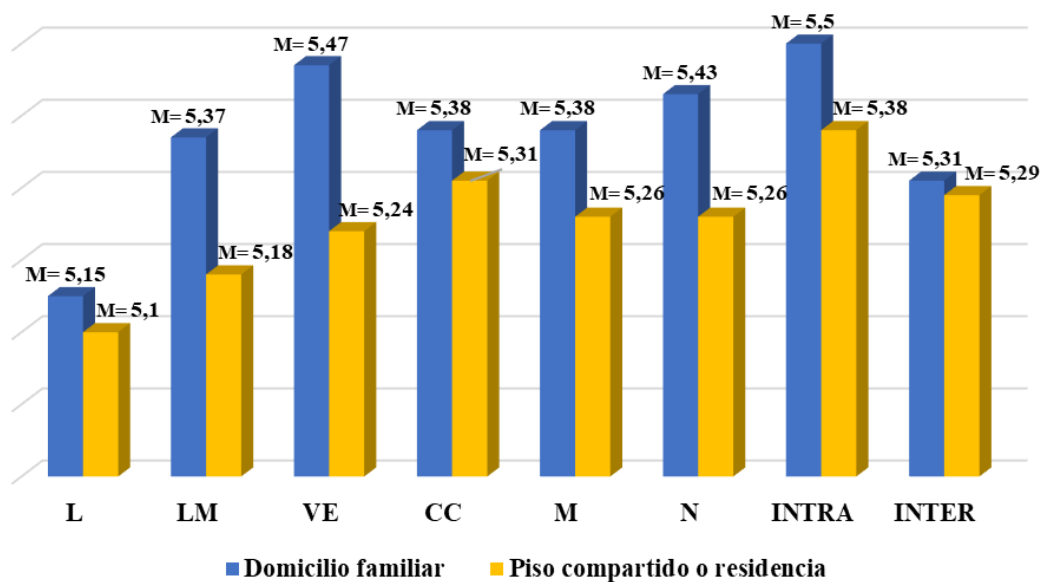
Nota: Inteligencia Emocional general (IEG); Atención Emocional (AE); Claridad de Sentimientos (CS); Reparación Emocional (RE)

Figura V.17. Dimensiones de la Inteligencia Emocional según lugar de residencia

Analizando las diferentes Inteligencias Múltiples relacionadas con el lugar de residencia, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la inteligencia Visual-Espacial en la que el estudiantado que reside en el domicilio familiar presenta unos valores medios superiores (M= 5,47) a aquellos que vivían en un piso compartido o residencia (M= 5,38).

Tabla V.16. Inteligencias Múltiples según lugar de residencia

DIMENSIONES	Lugar de residencia	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
				F	Sig.	
LINGÜÍSTICA	Domicilio familiar	5,15	1,844	1,816	0,178	0,686
	Piso compartido o residencia	5,10	1,945			
LÓGICO-MATEMÁTICA	Domicilio familiar	5,37	1,892	0,019	0,891	0,130
	Piso compartido o residencia	5,18	1,901			
VISUAL-ESPACIAL	Domicilio familiar	5,47	1,629	3,826	0,051	0,038*
	Piso compartido o residencia	5,24	1,766			
CORPORAL-CINESTÉSICA	Domicilio familiar	5,38	2,278	0,120	0,730	0,674
	Piso compartido o residencia	5,31	2,247			
MUSICAL	Domicilio familiar	5,38	1,864	1,127	0,289	0,335
	Piso compartido o residencia	5,26	1,925			
NATURALISTA	Domicilio familiar	5,43	1,858	4,800	0,029	0,248
	Piso compartido o residencia	5,29	2,033			
INTRAPERSONAL	Domicilio familiar	5,50	2,200	0,028	0,868	0,384
	Piso compartido o residencia	5,38	2,206			
INTERPERSONAL	Domicilio familiar	5,31	2,037	0,196	0,658	0,841
	Piso compartido o residencia	5,29	1,984			



Nota: Lingüística (L); Lógico-Matemática (LM); Visual-Espacial (VE); Corporal-Cinestésica (CC); Musical (M); Naturalista (N); Intrapersonal (INTRA); Interpersonal (INTER)

Figura V.18. Distribución de las Inteligencias Múltiples según lugar de residencia

La relación entre las conductas violentas y sus diferentes dimensiones con el lugar de residencia durante el curso escolar no han obtenido diferencias estadísticamente significativas ($p \geq 0,05$) tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla.

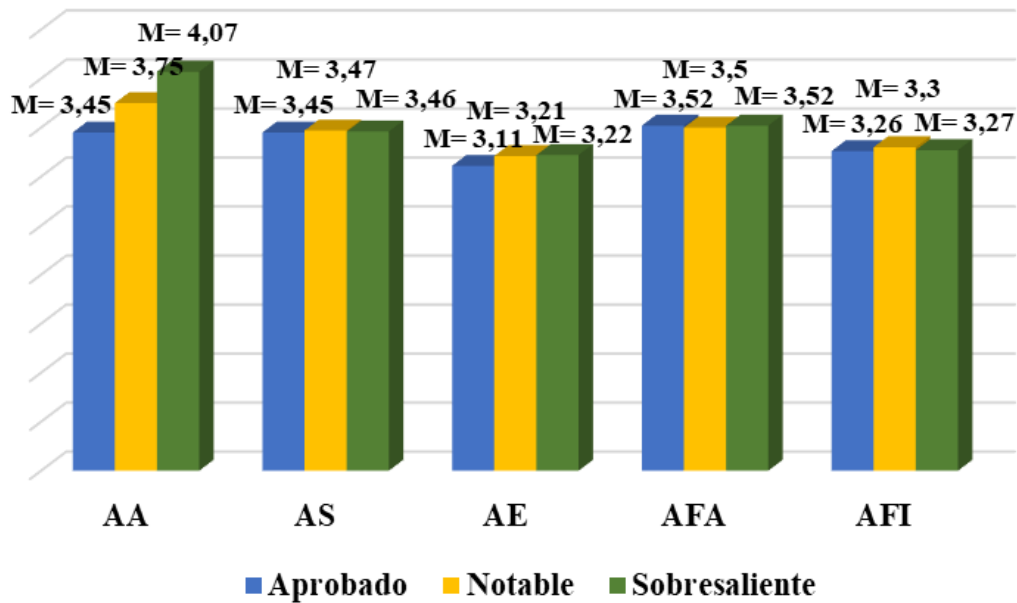
Tabla V.17. Conductas violentas según lugar de residencia

DIMENSIONES	Lugar de residencia	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T
				F	Sig.	Sig. (bilateral)
MANIFIESTA	Domicilio familiar	1,24	0,248	0,001	0,977	0,615
	Piso compartido o residencia	1,25	0,222			
MANIFIESTA PURA	Domicilio familiar	1,26	0,298	0,041	0,839	0,900
	Piso compartido o residencia	1,26	0,286			
MANIFIESTA REACTIVO	Domicilio familiar	1,45	0,444	0,102	0,749	0,350
	Piso compartido o residencia	1,48	0,460			
MANIFIESTA INSTRUMENTAL	Domicilio familiar	1,06	0,229	1,408	0,236	0,761
	Piso compartido o residencia	1,06	0,142			
RELACIONAL	Domicilio familiar	1,28	0,298	0,123	0,726	0,831
	Piso compartido o residencia	1,28	0,264			
RELACIONAL PURA	Domicilio familiar	1,27	0,329	0,778	0,378	0,842
	Piso compartido o residencia	1,28	0,325			
RELACIONAL REACTIVO	Domicilio familiar	1,45	0,438	0,146	0,703	0,788
	Piso compartido o residencia	1,46	0,405			
RELACIONAL INSTRUMENTAL	Domicilio familiar	1,13	0,295	2,833	0,093	0,189
	Piso compartido o residencia	1,10	0,248			

Para el análisis relacional entre el autoconcepto y la nota media de expediente se obtuvieron datos estadísticamente significativos en la dimensión académica ($p = 0,000$), generadas por los estudiantes con sobresaliente ($M=4,07$) frente a los de notable ($M=3,75$) y aprobado ($M=3,45$).

Tabla V.18. Dimensiones del autoconcepto según nota media de expediente

DIMENSIONES	Nota media	Media	DT	F	X ²
ACADÉMICO	Aprobado	3,45	0,634	35,815	0,000*
	Notable	3,75	0,649		
	Sobresaliente	4,07	0,694		
SOCIAL	Aprobado	3,45	0,487	0,136	0,873
	Notable	3,47	0,500		
	Sobresaliente	3,46	0,485		
EMOCIONAL	Aprobado	3,11	0,763	1,373	0,254
	Notable	3,21	0,766		
	Sobresaliente	3,22	0,678		
FAMILIAR	Aprobado	3,52	0,449	0,380	0,684
	Notable	3,50	0,489		
	Sobresaliente	3,52	0,439		
FÍSICO	Aprobado	3,26	0,714	0,219	0,803
	Notable	3,30	0,714		
	Sobresaliente	3,27	0,858		



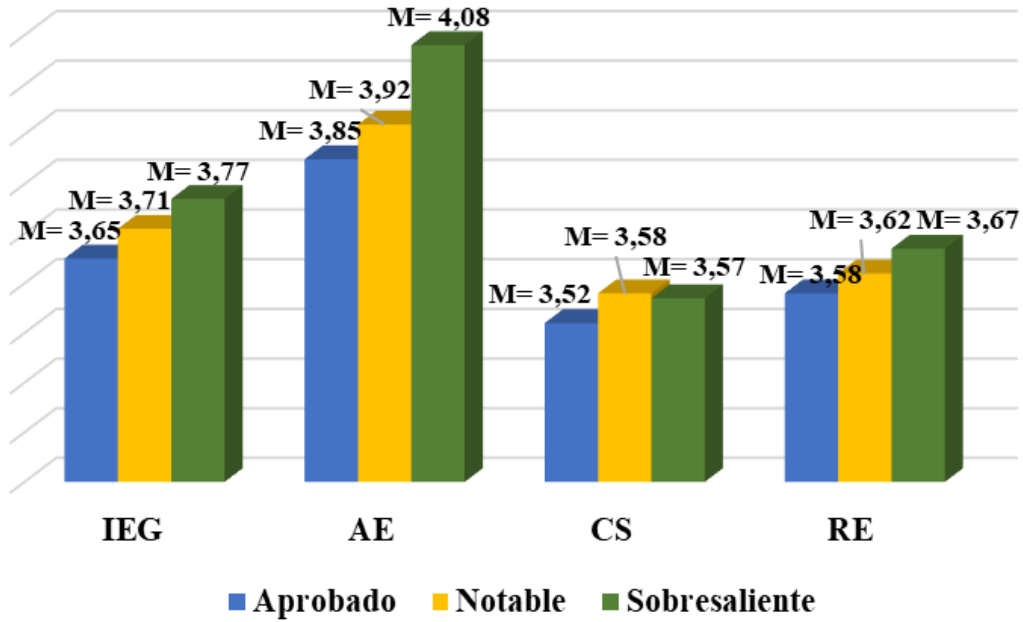
Nota: Autoconcepto Académico (AA); Autoconcepto Social (AS); Autoconcepto Emocional (AE); Autoconcepto Familiar (AFA); Autoconcepto Físico (AFI)

Figura V.19. Autoconcepto según nota media de expediente

Del mismo modo, para el constructo Inteligencia Emocional y sus dimensiones en relación con la nota media de expediente, se hallaron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión atención emocional ($p=0,020^*$) debido a que la mayor puntuación media la obtuvieron los estudiantes que presentaban un sobresaliente de media ($M= 4,08$) frente a los de notable ($M=3,92$) y aprobado ($M=3,85$).

Tabla V.19. Dimensiones de la Inteligencia Emocional según nota media de expediente

DIMENSIONES	Nota media	Media	DT	F	χ^2
INTELIGENCIA EMOCIONAL GENERAL	Aprobado	3,65	0,586	1,864	0,156
	Notable	3,71	0,561		
	Sobresaliente	3,77	0,528		
ATENCIÓN EMOCIONAL	Aprobado	3,85	0,796	3,929	0,020*
	Notable	3,92	0,722		
	Sobresaliente	4,08	0,620		
CLARIDAD DE SENTIMIENTOS	Aprobado	3,52	0,813	0,378	0,685
	Notable	3,58	0,780		
	Sobresaliente	3,57	0,809		
REPARACIÓN EMOCIONAL	Aprobado	3,58	0,770	0,458	0,633
	Notable	3,62	0,800		
	Sobresaliente	3,67	0,751		



Nota: Inteligencia Emocional general (IEG); Atención Emocional (AE); Claridad de Sentimientos (CS); Reparación Emocional (RE)

Figura V.20. Dimensiones de la Inteligencia Emocional según nota media de expediente

Para las variables Inteligencias Múltiples y conductas violentas, en relación con la nota media de expediente del alumnado universitario, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas como se puede apreciar en las tablas V.17 y V.18 respectivamente.

Tabla V.20. Dimensiones de la Inteligencias Múltiples según nota media de expediente

DIMENSIONES	Nota media	Media	DT	F	X ²
LINGÜÍSTICA	Aprobado	4,94	1,868	1,261	0,284
	Notable	5,18	1,893		
	Sobresaliente	5,14	1,958		
LÓGICO-MATEMÁTICA	Aprobado	5,23	1,854	0,115	0,892
	Notable	5,29	1,928		
	Sobresaliente	5,23	1,837		
VISUAL-ESPACIAL	Aprobado	5,30	1,632	0,096	0,908
	Notable	5,36	1,722		
	Sobresaliente	5,36	1,748		
CORPORAL-CINESTÉSICA	Aprobado	5,32	2,246	0,774	0,461
	Notable	5,40	2,279		
	Sobresaliente	5,12	2,200		
MUSICAL	Aprobado	5,28	1,800	0,370	0,691
	Notable	5,35	1,886		
	Sobresaliente	5,20	2,098		
NATURALISTA	Aprobado	5,44	1,882	0,853	0,427
	Notable	5,37	1,970		
	Sobresaliente	5,16	1,977		
INTRAPERSONAL	Aprobado	5,43	2,073	0,52	0,949
	Notable	5,45	2,225		
	Sobresaliente	5,38	2,319		
INTERPERSONAL	Aprobado	5,16	1,878	0,693	0,500
	Notable	5,35	2,042		
	Sobresaliente	5,30	2,054		

Tabla V.21. Conductas violentas según nota media de expediente

DIMENSIONES	Nota media	Media	DT	F	X ²
MANIFIESTA	Aprobado	1,26	0,225	0,416	0,660
	Notable	1,24	0,226		
	Sobresaliente	1,25	0,287		
MANIFIESTA PURA	Aprobado	1,26	0,298	0,061	0,941
	Notable	1,26	0,286		
	Sobresaliente	1,26	0,308		
MANIFIESTA REACTIVA	Aprobado	1,52	0,473	1,655	0,192
	Notable	1,45	0,449		
	Sobresaliente	1,45	0,436		
MANIFIESTA INSTRUMENTAL	Aprobado	1,05	0,150	0,366	0,693
	Notable	1,06	0,168		
	Sobresaliente	1,07	0,307		
RELACIONAL	Aprobado	1,27	0,268	0,657	0,518
	Notable	1,27	0,275		
	Sobresaliente	1,26	0,325		
RELACIONAL PURA	Aprobado	1,26	0,323	0,425	0,654
	Notable	1,28	0,321		
	Sobresaliente	1,27	0,360		
RELACIONAL REACTIVA	Aprobado	1,44	0,402	0,946	0,389
	Notable	1,46	0,422		
	Sobresaliente	1,41	0,443		
RELACIONAL INSTRUMENTAL	Aprobado	1,10	0,250	0,219	0,803
	Notable	1,12	0,264		
	Sobresaliente	1,11	0,339		

V.2.3. VARIABLES GENERALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS

Atendiendo a las variables sexo de los participantes y práctica de actividad física se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,000^*$). En la tabla V.19 puede apreciarse como, en relación con el género masculino una amplia mayoría de ellos afirman practicar actividad física (75,3%) frente al 57,9% de las féminas que afirmaban su práctica. Por el contrario, el 24,7% de los hombres no practican actividad física mientras que, en el caso de las mujeres este porcentaje alcanza el 42,1% del total de las mismas.

Tabla V.22. Comparativa entre sexo y práctica de actividad física ($p= 0,000^*$)

		ACTIVIDAD FÍSICA		TOTAL	
		SI	NO		
Sexo	Mujer	Recuento	369	268	637
		% sexo	57,9%	42,1%	68,3%
		% AF	62,4%	78,6%	100%
Sexo	Hombre	Recuento	222	73	295
		% sexo	75,3%	24,7%	31,7%
		% AF	37,6%	21,4%	100%
Total		Recuento	591	341	932
		% sexo	63,4%	36,6%	100%
		% AF	100%	100%	100%

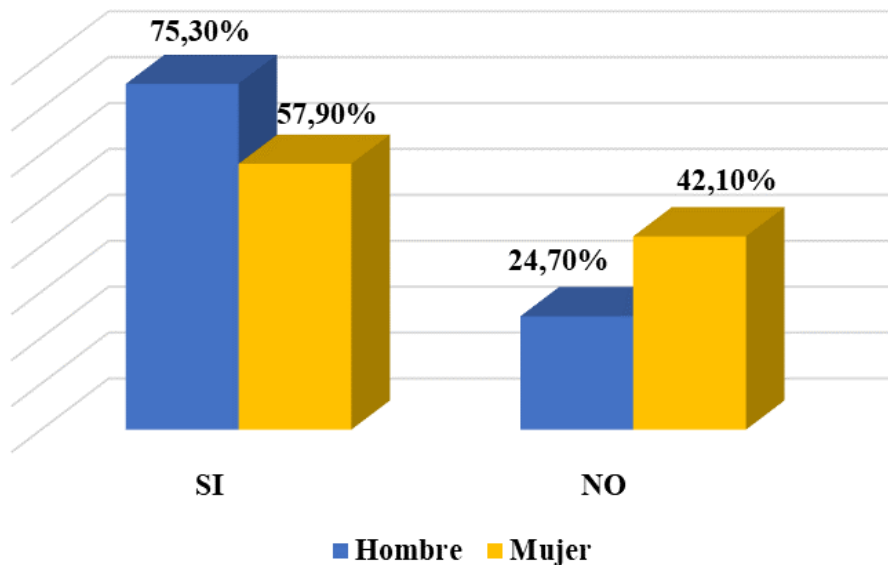


Figura V.21. Sexo según práctica de actividad física

Asimismo, en relación con el sexo y la modalidad de práctica de actividad física se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,000^*$). Las opciones de “no practica” (41,8%) e “individual sin contacto” (31,4%) obtienen las puntuaciones más elevadas el género femenino. Por el contrario, entre los hombres, las opciones “individual sin contacto” (31,2%) y colectivo con contacto (30,2%) se erigen como las opciones más valoradas por la muestra del género masculino.

Tabla V.23. Comparativa entre sexo y modalidad de actividad física ($p= 0,000^$)*

SEXO		MODALIDAD DE ACTIVIDAD FÍSICA					Total
		Colectivo con contacto	Colectivo sin contacto	Individual con contacto	Individual sin contacto	No practica	
Mujer	Recuento	67	42	62	200	266	637
	% Sexo	10,5%	6,6%	9,7%	31,4%	41,8%	100%
	% Modalidad	42,9%	65,6%	75,6%	68,5%	78,7%	68,3%
Hombre	Recuento	89	22	20	92	72	295
	% Sexo	30,2%	7,5%	6,8%	31,2%	24,4%	100%
	% Modalidad	57,1%	34,4%	24,4%	31,5%	21,3%	31,7%
Total	Recuento	156	64	82	292	338	932
	% Sexo	16,7%	6,9%	8,8%	31,3%	36,3%	100%
	% Modalidad	100%	100%	100%	100%	100%	100%

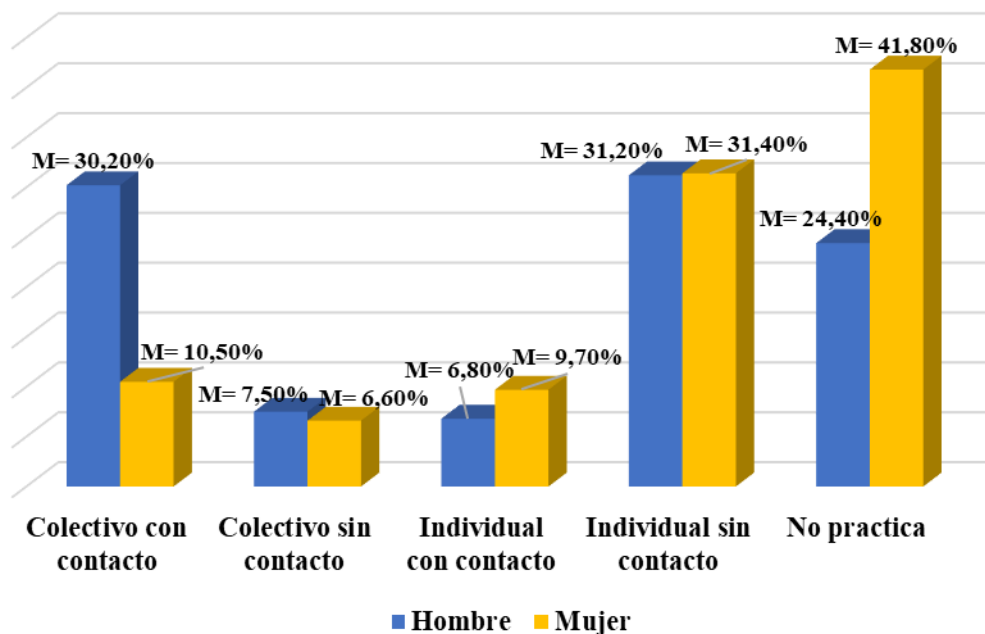


Figura V.22. Sexo según modalidad de actividad física practicada

En relación con el lugar de residencia y la práctica de actividad física se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,002^*$). Estas se aprecian al comprobar como el 68,6% de los estudiantes que residen en el domicilio familiar practicaban actividad física frente al 58,6% de los que compartían piso o vivían en una residencia. Por el contrario, el 41,4% de los que residían fuera del domicilio familiar no practicaba actividad física frente al 31,4% de los que vivían en el hogar parental.

Tabla V.24. Comparativa entre lugar de residencia y práctica de actividad física ($p= 0,002^*$)

LUGAR DE RESIDENCIA		SI	NO	TOTAL
Domicilio familiar	Recuento	306	140	446
	% Residencia	68,6%	31,4%	100%
	% AF	51,8%	41,1%	47,9%
Piso compartido o residencia	Recuento	285	201	486
	% Residencia	58,6%	41,4%	100%
	% AF	48,2%	58,9%	52,1%
Total	Recuento	591	341	932
	% Residencia	63,4%	36,6%	100%
	% AF	100%	100%	100%

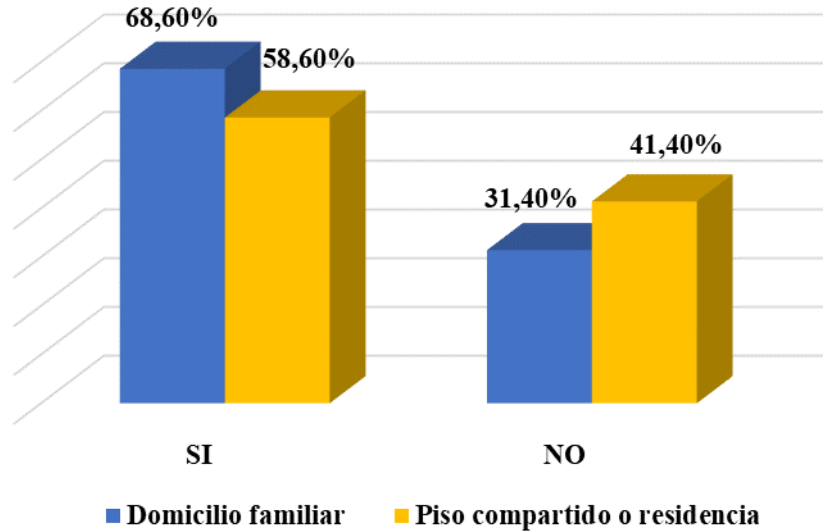


Figura V.23. Lugar de residencia según práctica de actividad física

Comprobando la modalidad de actividad física practicada en relación con la residencia durante el curso académico de los participantes, se hallaron datos estadísticamente significativos ($p= 0,027$). Estas diferencias se centran, sobre todo, entre los estudiantes

que no practican deporte pues el 41,2% que comparte piso o vive en una residencia frente al 30,9% que lo hace en el hogar familiar. Asimismo, el alumnado universitario que vive en el domicilio familiar practica en mayor medida deporte colectivo sin contacto (54,7%) frente al estudiantado que comparte piso o vive en una residencia durante el curso escolar (45,3%).

Tabla V.25. Comparativa entre lugar de residencia y modalidad de actividad física (p= 0,027)*

LUGAR DE RESIDENCIA		MODALIDAD DE ACTIVIDAD FÍSICA					TOTAL
		Colectivo con contacto	Colectivo sin contacto	Individual con contacto	Individual sin contacto	No practica	
Domicilio familiar	Recuento	79	35	41	153	138	446
	% Residencia	17,7%	7,8%	9,2%	34,3%	30,9%	100%
	% Modalidad	50,65	54,7%	50%	52,4%	40,8%	47,9%
Piso compartido o residencia	Recuento	77	29	41	139	200	486
	% Residencia	15,8%	6,0%	8,4%	28,6%	41,2%	100%
	% Modalidad	49,4%	45,3%	50%	47,6%	59,2%	52,1%
Total	Recuento	156	64	82	292	338	932
	% Residencia	16,7%	6,9%	8,8%	31,3%	36,3%	100%
	% Modalidad	100%	100%	100%	100%	100%	100%

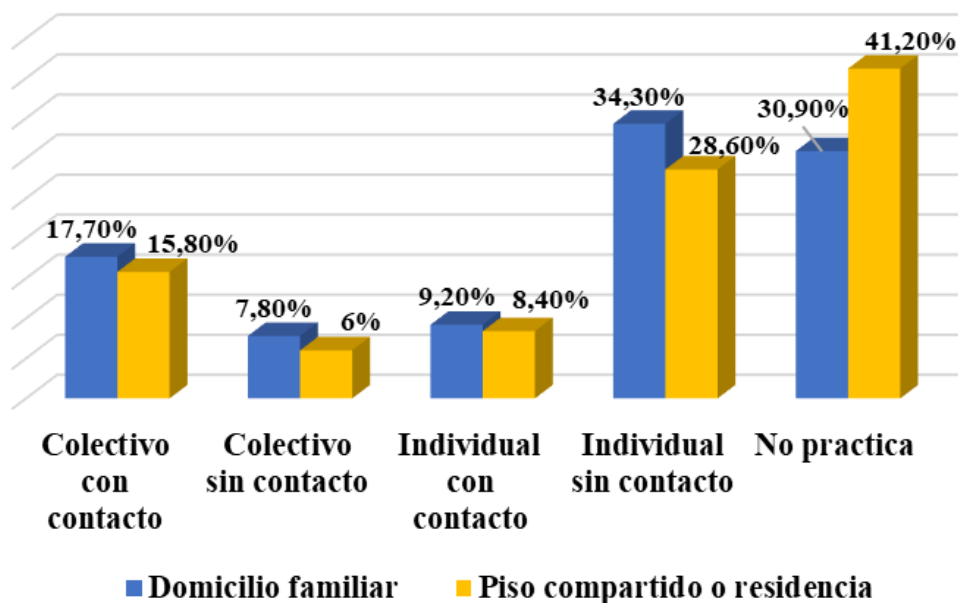


Figura V.24. Lugar de residencia según modalidad de actividad física practicada

Para los análisis relacionales entre la nota media de expediente y la práctica de actividad física no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,760$) como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla V.26. Comparativa entre nota media de expediente y práctica de actividad física ($p= 0,760$)

NOTA MEDIA DE EXPEDIENTE		ACTIVIDAD FÍSICA		TOTAL
		SI	NO	
Aprobado	Recuento	126	79	205
	% Nota	61,5%	38,5%	100%
	% AF	21,3%	23,2%	22%
Notable	Recuento	384	219	603
	% Nota	63,7%	36,3%	100%
	% AF	65%	65,2%	64,7%
Sobresaliente	Recuento	81	43	124
	% Nota	65,3%	34,7%	100%
	% AF	13,7%	12,6%	13,3%
Total	Recuento	591	341	932
	% Nota	63,4%	36,6%	100%
	% AF	100%	100%	100%

Como se puede ver en la tabla V.24, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,316$) entre la nota media de expediente y la modalidad de actividad física practicada.

Tabla V.27. Comparativa entre nota media de expediente y la modalidad de actividad física ($p= 0,316$)

NOTA MEDIA DE EXPEDIENTE		MODALIDAD DE ACTIVIDAD FÍSICA					TOTAL
		Colectivo	Colectivo	Individual	Individual	No	
		con contacto	sin contacto	con contacto	sin contacto		
Aprobado	Recuento	31	21	13	61	79	205
	% Nota	15,1%	10,2%	6,3%	29,8%	38,5%	100%
	% Modalidad	19,9%	32,8%	15,9%	20,9%	23,4%	22%
Notable	Recuento	101	35	61	190	216	603
	% Nota	16,7%	5,8%	10,1%	31,5%	35,8%	100%
	% Modalidad	64,7%	54,7%	74,4%	65,1%	63,9%	64,7%
Sobresaliente	Recuento	24	8	8	41	43	124
	% Nota	19,4%	6,5%	6,5%	33,1%	34,7%	100%
	% Modalidad	15,4%	12,5%	9,8%	14%	12,7%	13,3%
Total	Recuento	156	64	82	292	338	932
	% Nota	16,7%	6,9%	8,8%	31,3%	36,3%	100%
	% Modalidad	100%	100%	100%	100%	100%	100%

V.2.4. VARIABLES GENERALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES SALUDABLES

Al analizar los niveles de adherencia a la dieta Mediterránea en función del sexo de los participantes se comprueba la existencia de una asociación estadística ($p= 0,009$). Esta diferencia se puede apreciar entorno a la calidad baja de la dieta, ya que, el porcentaje de las mujeres asciende a un 21,8% de las mismas, mientras que en los hombres es de un 13,9%.

Tabla V.28. Comparativa entre el sexo y la dieta Mediterránea ($p= 0,009^*$)

SEXO		DIETA MEDITERRÁNEA			Total
		Baja	Necesita mejorar	Óptima	
Mujer	Recuento	139	376	122	637
	% Sexo	21,8%	59,0%	19,2%	100%
	% Dieta	77,7%	66,9%	63,9%	68,3%
Hombre	Recuento	40	186	69	295
	% Sexo	13,6%	63,1%	23,4%	100%
	% Dieta	22,3%	33,1%	36,1%	31,7%
Total	Recuento	179	562	191	932
	% Sexo	19,2%	60,3%	20,5%	100%
	% Dieta	100%	100%	100%	100%

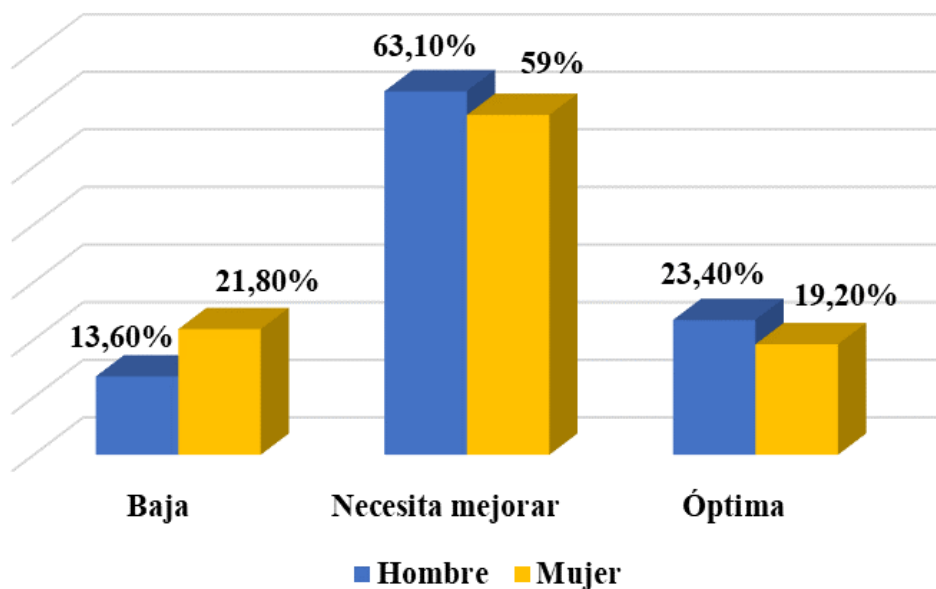


Figura V.25. Adherencia a la Dieta Mediterránea según sexo

Asimismo, para la relación entre la adherencia a la dieta Mediterránea en función del lugar de residencia durante el curso escolar, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,148$).

Tabla V.29. Comparativa entre el lugar de residencia y la dieta Mediterránea (p= 0,148)

LUGAR DE RESIDENCIA		DIETA MEDITERRÁNEA			Total
		Baja	Necesita mejorar	Óptima	
Domicilio familiar	Recuento	75	272	99	446
	% Residencia	16,8%	61,0%	22,2%	100%
	% Dieta	41,9%	48,4%	51,8%	47,9%
Piso compartido o residencia	Recuento	104	290	92	486
	% Residencia	21,4%	59,7%	18,9%	100%
	% Dieta	58,1%	51,6%	48,2%	52,1%
Total	Recuento	179	562	191	932
	% Residencia	19,2%	60,3%	20,5%	100%
	% Dieta	100%	100%	100%	100%

Por último, no se obtuvieron datos significativos (p= 0,186) entre la dieta Mediterránea y la nota media de expediente de los estudiantes universitarios.

Tabla V.30. Comparativa entre la nota media de expediente y la dieta Mediterránea (p= 0,186)

NOTA MEDIA DE EXPEDIENTE		DIETA MEDITERRÁNEA			Total
		Baja	Necesita mejorar	Óptima	
Aprobado	Recuento	46	123	36	205
	% Nota	22,4%	60%	17,6%	100%
	% Dieta	25,7%	21,9%	18,8%	22%
Notable	Recuento	116	365	122	603
	% Nota	19,2%	60,5%	20,2%	100%
	% Dieta	64,8%	64,9%	63,9%	64,7%
Sobresaliente	Recuento	17	74	33	124
	% Nota	13,7%	59,7%	26,6%	100%
	% Dieta	9,5%	13,2%	17,3%	13,3%
Total	Recuento	179	562	191	932
	% Nota	19,2%	60,3%	20,5%	100%
	% Dieta	100%	100%	100%	100%

V.2.5. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES

El análisis de correlación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional, muestra una correlación estadísticamente significativa ($p \leq 0.01$) entre ambas variables. Las dimensiones del autoconcepto correlacionan de forma positiva y directa con la atención emocional, claridad de sentimientos, reparación emocional y la inteligencia emocional general. Las correlaciones más fuertes se dan entre la inteligencia emocional general con las dimensiones de claridad de sentimientos ($r = 0,821$), con la reparación emocional ($r = 0,735$) y con la atención emocional ($r = 0,634$).

También destacan las correlaciones moderadas entre la claridad de sentimientos y la reparación emocional ($r = 0,466$) y entre la atención emocional con la claridad de sentimientos ($r = 0,315$).

Por otro lado, entre el propio autoconcepto sobresale la correlación fuerte entre el autoconcepto social con el familiar ($r= 0,514$), y moderadas con el académico ($r= 0,434$) y el físico ($r= 0,405$). Cabe destacar la correlación moderada entre el autoconcepto físico con el académico ($r= 0,376$) y el familiar ($r= 0,300$). Asimismo, es el propio autoconcepto físico el que presenta correlaciones débiles con la reparación emocional ($r= 0,286^{**}$), la claridad de sentimientos ($r= 0,246^{**}$) y la inteligencia emocional general ($r= 0,241^{**}$). Asimismo, existen correlaciones negativas entre el autoconcepto emocional y la reparación emocional ($r= -0,215^{**}$), la claridad de sentimientos ($r= -0,182^{**}$) y la inteligencia emocional general ($r= -0,088^{**}$).

Tabla V.31. Correlación entre el Autoconcepto y la Inteligencia Emocional

	AE	CS	RE	IEG	AA	AS	AEM	AFA	AFI
AE	-	,315 ^{**}	,119 ^{**}	,634 ^{**}	,076 [*]	-,023	,224 ^{**}	,057	-,017
CS		-	,466 ^{**}	,821 ^{**}	,160 ^{**}	,052	-,182 ^{**}	,034	,246 ^{**}
RE			-	,735 ^{**}	,115 ^{**}	,139 ^{**}	-,215 ^{**}	,022	,286 ^{**}
IEG				-	,161 ^{**}	,079 [*]	-,088 ^{**}	,051	,241 ^{**}
AA					-	,434 ^{**}	,152 ^{**}	,399 ^{**}	,376 ^{**}
AS						-	,283 ^{**}	,514 ^{**}	,405 ^{**}
AE							-	,248 ^{**}	-,053
AFA								-	,300 ^{**}
AFI									-

Nota: Atención Emocional (AE); Claridad de Sentimientos (CS); Reparación Emocional (RE); Inteligencia Emocional general (IEG); Autoconcepto Académico (AA); Autoconcepto Social (AS); Autoconcepto Emocional (AEM); Autoconcepto Familiar (AFA); Autoconcepto Físico (AFI)

Asimismo, para el análisis correlacional entre las dimensiones del autoconcepto y las Inteligencias Múltiples, se obtuvieron correlaciones significativas ($p \leq 0.01$). El análisis de las relaciones entre el autoconcepto y sus dimensiones se ha realizado anteriormente en la Tabla V.28. Asimismo, entre las inteligencias múltiples destacan correlaciones fuertes entre la inteligencia intrapersonal con la lógico-matemática ($r= 0,665$), cinético-corporal ($r= 0,583$), musical ($r= 0,551$), visual-espacial ($r= 0,545$) y la naturalista ($r= 0,521$).

Del mismo modo, se hallan correlaciones fuertes entre la inteligencia interpersonal y la cinético-corporal ($r= 0,558$) y la intrapersonal ($r= 0,528$). También se encuentran correlaciones fuertes entre la inteligencia naturalista y la musical ($r= 0,521$), musical y lógico-matemática ($r= 0,516$) y lógico-matemática y visual-espacial ($r= 0,502$).

En relación con las correlaciones medias, se encuentra como la lingüística se asocia con las inteligencias visual-espacial ($r= 0,442$), naturalista ($r= 0,389$), lógico-matemática ($r= 0,331$) y musical ($r= 0,318$).

Para la inteligencia lógico-matemática se hallaron correlaciones medias con la cinético-corporal ($r= 0,494$), naturalista ($r= 0,472$) e interpersonal ($r= 0,463$). Asimismo, la inteligencia visual-espacial correlacionó con la musical ($r= 0,493$), naturalista ($r= 0,493$), cinético-corporal ($r= 0,363$) e interpersonal ($r= 0,359$). Por su parte, la inteligencia cinético-corporal correlaciona de forma media con la musical ($r= 0,474$) y la naturalista ($r= 0,466$). Por último, para la inteligencia interpersonal se encontró como correlaciona con la naturalista ($r= 0,418$) y la musical ($r= 0,405$). También se hallaron correlaciones débiles en la inteligencia lingüística y la intrapersonal ($r= 0,236$), interpersonal ($r= 0,144$) y cinético-corporal ($r= 0,085$).

En relación entre las dimensiones del autoconcepto y las inteligencias múltiples, se encontraron correlaciones débiles y positivas entre el autoconcepto físico y la inteligencias cinético-corporal ($r= 0,108$), lógico-matemática ($r= 0,105$), interpersonal ($r= 0,093$) y musical ($r= 0,080$). Cabe mencionar como se obtuvieron correlaciones negativas entre el autoconcepto emocional y las inteligencias interpersonal ($r= -0,105$), naturalista ($r= -0,088$), lógico-matemática ($r= -0,080$) y visual-espacial ($r= -0,073$).

Tabla V.32. Correlación entre el Autoconcepto y las Inteligencias Múltiples

	AA	AS	AEM	AFA	AFI	L	LM	VE	CC	M	N	INTRA	INTER
ACAD	-	,434**	,152**	,399**	,376**	,032	,007	,016	,020	-,005	-,022	-,023	-,002
AS		-	,283**	,514**	,405**	-,051	-,057	-,036	-,008	-,038	-,037	-,036	-,037
AEM			-	,248**	-,053	-,051	-,080*	-,073*	-,053	-,058	-,088**	-,063	-,105**
AFA				-	,300**	-,006	-,035	-,041	-,015	-,061	-,032	-,018	-,004
AFI					-	,032	,105**	,044	,108**	,080*	,048	,059	,093**
L						-	,331**	,442**	,085**	,318**	,389**	,236**	,144**
LM							-	,502**	,494**	,516**	,472**	,665**	,463**
VE								-	,363**	,493**	,493**	,545**	,359**
CC									-	,474**	,466**	,583**	,558**
M										-	,521**	,551**	,405**
N											-	,521**	,418**
INTRA												-	,528**
INTER													-

Nota: Autoconcepto Académico (AA); Autoconcepto Social (AS); Autoconcepto Emocional (AEM); Autoconcepto Familiar (AFA); Autoconcepto Físico (AFI); Lingüística (L); Lógico-Matemática (LM); Visual-Espacial (VE); Corporal-Cinestésica (CC); Musical (M); Naturalista (N); Intrapersonal (INTRA); Interpersonal (INTER)

En lo concerniente a las correlaciones entre el autoconcepto y las conductas violentas se obtuvieron correlaciones significativas ($p \leq 0.01$). En primer lugar y teniendo en cuenta

las correlaciones fuertes entre las dimensiones de la variable conductas violentas, se encuentra como la agresividad manifiesta general correlaciona con manifiesta pura ($r=0,746$), manifiesta reactiva ($r=0,839$), manifiesta instrumental ($r=0,704$), la relacional general ($r=0,705$), relacional pura ($r=0,545$), relacional reactiva ($r=0,634$), relacional instrumental ($r=0,547$).

Asimismo, también se encontraron correlaciones fuertes para la agresividad relacional reactiva con la relacional general ($r=0,878$), relacional pura ($r=0,558$) y manifiesta reactiva ($r=0,554$).

En cuanto a la relacional instrumental correlacionó de forma alta con la relacional general ($r=0,757$), manifiesta instrumental ($r=0,611$), relacional reactiva ($r=0,502$) y de forma moderada con la relacional pura ($r=0,474$). Asimismo, la relacional general se asoció con la relacional pura ($r=0,819$), manifiesta instrumental ($r=0,607$), manifiesta pura ($r=0,536$) y manifiesta reactiva ($r=0,527$).

A su vez, se hallaron correlaciones medias entre la manifiesta pura y la manifiesta instrumental ($r=0,487$), relacional pura ($r=0,480$), relacional reactiva ($r=0,438$), relacional instrumental ($r=0,408$). La agresividad manifiesta reactiva correlaciona con la relacional pura ($r=0,361$), manifiesta instrumental ($r=0,353$) y relacional instrumental ($r=0,341$). Para la agresividad manifiesta instrumental se encontraron correlaciones medias con la relacional pura ($r=0,478$) y la relacional reactiva ($r=0,450$).

En cuanto a las correlaciones débiles se situaron entre el autoconcepto familiar y la agresividad manifiesta reactiva ($r=0,094$), la manifiesta general ($r=0,075$) y entre el autoconcepto familiar y la manifiesta pura ($r=0,088$).

También se encontraron correlaciones negativas entre el autoconcepto académico y la agresividad manifiesta general ($r=-0,169$), manifiesta pura ($r=-0,189$), manifiesta reactiva ($r=-0,121$), manifiesta instrumental ($r=-0,082$), relacional general ($r=-0,119$), relacional pura ($r=-0,135$), relacional reactiva ($r=-0,092$) y relacional instrumental ($r=-0,065$). Por otro lado, también correlacionó el autoconcepto social de forma negativa con la agresividad manifiesta general ($r=-0,095$), manifiesta pura ($r=-0,137$), manifiesta instrumental ($r=-0,087$), relacional general ($r=-0,100$) y relacional pura ($r=-$

0,129). Por último, el autoconcepto físico correlacionó con la agresividad manifiesta pura ($r = -0,081$) y con la relacional pura ($r = -0,77$).

Tabla V.33. Correlación entre el Autoconcepto y las conductas violentas

	AA	AS	AEM	AFA	AFI	M	MPU	MRE	MINS	R	RPU	RRE	RINS
AA	-	,434**	,152**	,399**	,376**	-,169**	-,189**	-,121**	-,082*	-,119**	-,135**	-,092**	-,065*
AS		-	,283**	,514**	,405**	-,095**	-,137**	-,026	-,087**	-,100**	-,129**	-,058	-,063
AEM			-	,248**	-,053	,043	,088**	-,012	,053	,046	,051	,056	-,006
AFA				-	,300**	,075*	,055	,094**	-,008	,027	,000	,026	,044
AFI					-	-,004	-,081*	,050	-,010	-,007	-,077*	,012	,052
M						-	,746**	,839**	,704**	,705**	,545**	,634**	,547**
MPU							-	,360**	,487**	,536**	,480**	,438**	,408**
MRE								-	,353**	,527**	,361**	,554**	,341**
MINS									-	,607**	,478**	,450**	,611**
R										-	,819**	,878**	,757**
RPU											-	,558**	,474**
RRE												-	,502**
RINS													-

Nota: Autoconcepto Académico (AA); Autoconcepto Social (AS); Autoconcepto Emocional (AEM); Autoconcepto Familiar (AFA); Autoconcepto Físico (AFI); Manifiesta (M); Manifiesta Pura (MPU); Manifiesta Reactiva (MRE); Manifiesta Instrumental (MINS); Relacional (R); Relacional Pura (RPU); Relacional Reactiva (RRE); Relacional Instrumental (RINS)

Se hallaron correlaciones significativas ($p \leq 0.01$) entre las categorías de la inteligencia emocional y las diferentes inteligencias múltiples. En relación con la inteligencia emocional general, correlacionó de forma débil y positiva con todas las inteligencias múltiples, lingüística ($r = 0,096$), lógico-matemática ($r = 0,134$), visual-espacial ($r = 0,146$), cinético-corporal ($r = 0,092$), musical ($r = 0,099$), naturalista ($r = 0,125$), intrapersonal ($r = 0,089$) e interpersonal ($r = 0,074$).

En cuanto a la categoría atención emocional, correlacionó de forma débil y positiva con las inteligencias lingüística ($r = 0,065$), lógico-matemática ($r = 0,097$) y visual-espacial ($r = 0,108$).

Asimismo, la categoría claridad de sentimientos obtuvo correlaciones débiles y positivas con las inteligencias lingüística ($r = 0,068$), lógico-matemática ($r = 0,122$), visual-espacial ($r = 0,129$), cinético-corporal ($r = 0,077$), musical ($r = 0,069$), naturalista ($r = 0,103$) y la inteligencia intrapersonal ($r = 0,077$).

Por otro lado, la dimensión reparación emocional también obtuvo correlaciones débiles y positivas con las inteligencias lingüística ($r = 0,076$), lógico-matemática ($r = 0,075$),

visual-espacial (r= 0,085), cinético-corporal (r= 0,095), musical (r= 0,120), naturalista (r= 0,123) y la inteligencia interpersonal (r= 0,095).

Tabla V.34. Correlación entre la inteligencia emocional y las Inteligencias Múltiples

	IEG	AE	CS	RE	L	LM	VE	CC	M	N	INTRA	INTER
IEG	-	,634**	,821**	,735**	,096**	,134**	,146**	,092**	,099**	,125**	,089**	,074*
AE		-	,315**	,119**	,065*	,097**	,108**	,028	,027	,046	,060	,006
CS			-	,466**	,068*	,122**	,129**	,077*	,069*	,103**	,077*	,058
RE				-	,076*	,075*	,085**	,095**	,120**	,123**	,057	,095**
L					-	,331**	,442**	,085**	,318**	,389**	,236**	,144**
LM						-	,502**	,494**	,516**	,472**	,665**	,463**
VE							-	,363**	,493**	,493**	,545**	,359**
CC								-	,474**	,466**	,583**	,558**
M									-	,521**	,551**	,405**
N										-	,521**	,418**
INTRA											-	,528**
INTER												-

Nota: Inteligencia Emocional general (IEG); Atención Emocional (AE); Claridad de Sentimientos (CS); Reparación Emocional (RE); Lingüística (L); Lógico-Matemática (LM); Visual-Espacial (VE); Corporal-Cinestésica (CC); Musical (M); Naturalista (N); Intrapersonal (INTRA); Interpersonal (INTER)

Asimismo, y atendiendo a la relación entre la inteligencia emocional y las conductas violentas (Tabla V.32), se hallaron correlaciones significativas ($p \leq 0.01$). Se puede ver como para la inteligencia emocional general existen correlaciones negativas débiles con la agresividad manifiesta (r= -0,112), con la agresividad manifiesta pura (r= -0,123), con la manifiesta reactiva (r= -0,071) y con la manifiesta instrumental (r= -0,073).

De la misma forma, se puede constatar como para la dimensión claridad de sentimientos se encontraron correlaciones negativas y débiles con la agresividad manifiesta (r= -0,078), además de la agresividad manifiesta pura (r= -0,097).

Por otro lado, las correlaciones entre la dimensión reparación emocional se obtuvieron correlaciones negativas y débiles con la agresividad manifiesta (r= -0,127), manifiesta pura (r= -0,154), manifiesta instrumental (r= -0,113), agresividad relacional (r= -0,080), relacional pura (r= -0,086) y relacional reactiva (r= -0,066).

Tabla V.35. Correlación entre la inteligencia emocional y las conductas violentas

	IEG	AE	CS	RE	M	MPU	MRE	MINS	R	RPU	RRE	RINS
IEG	-	,634**	,821**	,735**	-,112**	-,123**	-,071*	-,073*	-,050	-,046	-,044	-,032
AE		-	,315**	,119**	-,037	-,014	-,047	-,014	,004	,010	,016	-,025
CS			-	,466**	-,078*	-,097**	-,053	-,031	-,031	-,022	-,045	-,002
RE				-	-,127**	-,154**	-,056	-,113**	-,080*	-,086**	-,066**	-,044
M					-	,746**	,839**	,704**	,705**	,545**	,634**	,547**
MPU						-	,360**	,487**	,536**	,480**	,438**	,408**
MRE							-	,353**	,527**	,361**	,554**	,341**
MINS								-	,607**	,478**	,450**	,611**
R									-	,819**	,878**	,757**
RPU										-	,558**	,474**
RRE											-	,502**
RINS												-

Nota: Inteligencia Emocional general (IEG); Atención Emocional (AE); Claridad de Sentimientos (CS); Reparación Emocional (RE); Manifiesta (M); Manifiesta Pura (MPU); Manifiesta Reactiva (MRE); Manifiesta Instrumental (MINS); Relacional (R); Relacional Pura (RPU); Relacional Reactiva (RRE); Relacional Instrumental (RINS)

En cuanto a las correlaciones entre las diferentes inteligencias múltiples y las conductas violentas, se hallaron de forma negativa y débil (Tabla V.33). Estas correlaciones se obtuvieron entre la inteligencia visual-espacial y la agresividad manifiesta reactiva ($r = -0,078$), entre inteligencia naturalista y la agresividad relacional pura ($r = -0,075$) y para la inteligencia intrapersonal con la manifiesta pura ($r = -0,074$) y la relacional instrumental ($r = -0,069$).

Tabla V.36. Correlación entre las Inteligencias Múltiples y las conductas violentas

	L	LM	VE	CC	MU	N	INTRA	INTER	MAN	MPU	MRE	MINS	REL	RPU	RRE	RINS
L	-	,331**	,442**	,085**	,318**	,389**	,236**	,144**	-,050	-,039	-,041	-,035	-,045	-,046	-,046	-,014
LM		-	,502**	,494**	,516**	,472**	,665**	,463**	-,004	,057	-,040	-,006	,006	-,025	,011	,031
VE			-	,363**	,493**	,493**	,545**	,359**	-,060	-,016	-,078*	-,024	-,062	-,063	-,060	-,023
CC				-	,474**	,466**	,583**	,558**	-,013	,018	-,044	,021	-,007	-,031	,005	,009
MU					-	,521**	,551**	,405**	,034	,031	,035	,005	,014	-,032	,030	,037
N						-	,521**	,418**	-,015	-,013	-,005	-,022	-,060	-,075*	-,052	-,016
INTRA							-	,528**	,011	,074*	-,037	,015	,034	,005	,020	,069*
INTER								-	,050	,043	,037	,038	,037	,006	,034	,056
MAN									-	,746**	,839**	,704**	,705**	,545**	,634**	,547**
MPU										-	,360**	,487**	,536**	,480**	,438**	,408**
MRE											-	,353**	,527**	,361**	,554**	,341**
MINS												-	,607**	,478**	,450**	,611**
REL													-	,819**	,878**	,757**
RPU														-	,558**	,474**
RRE															-	,502**
RINS																-

Nota: Lingüística (L); Lógico-Matemática (LM); Visual-Espacial (VE); Corporal-Cinestésica (CC); Musical (M); Naturalista (N); Intrapersonal (INTRA); Interpersonal (INTER); Manifiesta (M); Manifiesta Pura (MPU); Manifiesta Reactiva (MRE); Manifiesta Instrumental (MINS); Relacional (R); Relacional Pura (RPU); Relacional Reactiva (RRE); Relacional Instrumental (RINS)

V.2.6. VARIABLES PSICOSOCIALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS

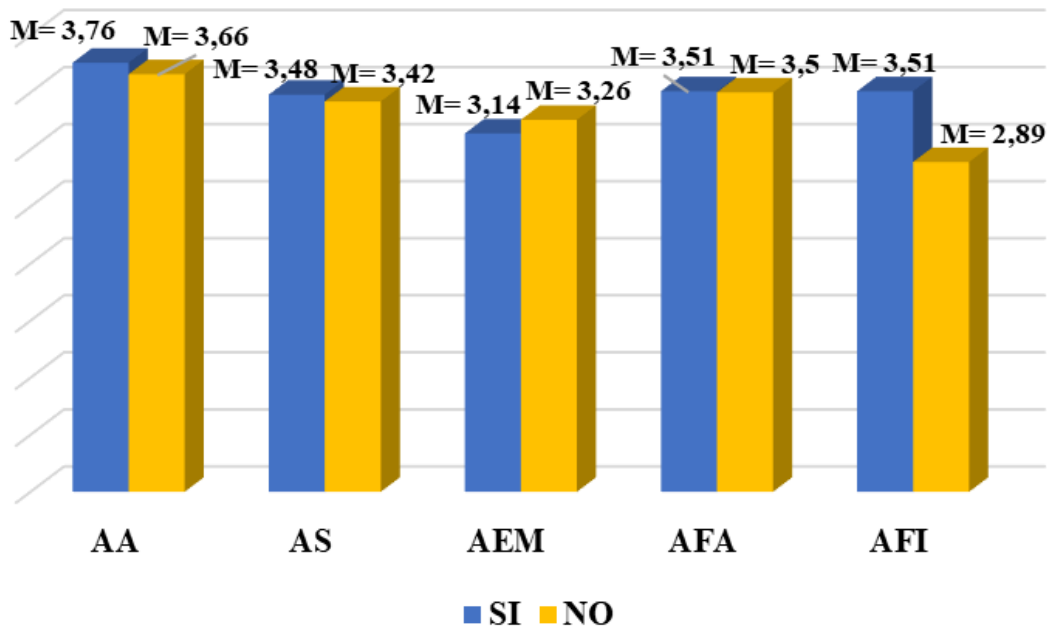
El análisis de las categorías del autoconcepto en función de la práctica de actividad física arrojó diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$). Estas diferencias se pueden encontrar en las puntuaciones medias del estudiantado en relación con el autoconcepto académico y si practicaban actividad física, ya que, la media es superior para aquellas personas que sí realizaban algún tipo de ejercicio físico ($M= 3,76$) frente a aquellos individuos que no lo hacían ($M= 3,66$).

Asimismo, también se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el autoconcepto físico en favor del alumnado que realizaba alguna actividad deportiva ($M= 3,51$) en detrimento de aquellos universitarios que afirmaban no realizar ninguna actividad física ($M= 2,89$).

Por otro lado, para la dimensión emocional del autoconcepto las diferencias fueron favorables entre el alumnado universitario que no practica actividad física ($M=3,26$) y el estudiantado que afirma realizar deporte ($M= 3,14$).

Tabla V.37. Autoconcepto según práctica de actividad física

DIMENSIONES	Actividad Física	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
				F	Sig.	
ACADÉMICO	SI	3,76	0,660	2,063	0,151	0,038*
	NO	3,66	0,699			
SOCIAL	SI	3,48	0,472	1,193	0,275	0,083
	NO	3,42	0,531			
EMOCIONAL	SI	3,14	0,771	2,456	0,117	0,022*
	NO	3,26	0,720			
FAMILIAR	SI	3,51	0,459	0,775	0,379	0,718
	NO	3,50	0,499			
FÍSICO	SI	3,51	0,661	0,120	0,729	0,000*
	NO	2,89	0,690			



Nota: Autoconcepto Académico (AA); Autoconcepto Social (AS); Autoconcepto Emocional (AEM); Autoconcepto Familiar (AFA); Autoconcepto Físico (AFI)

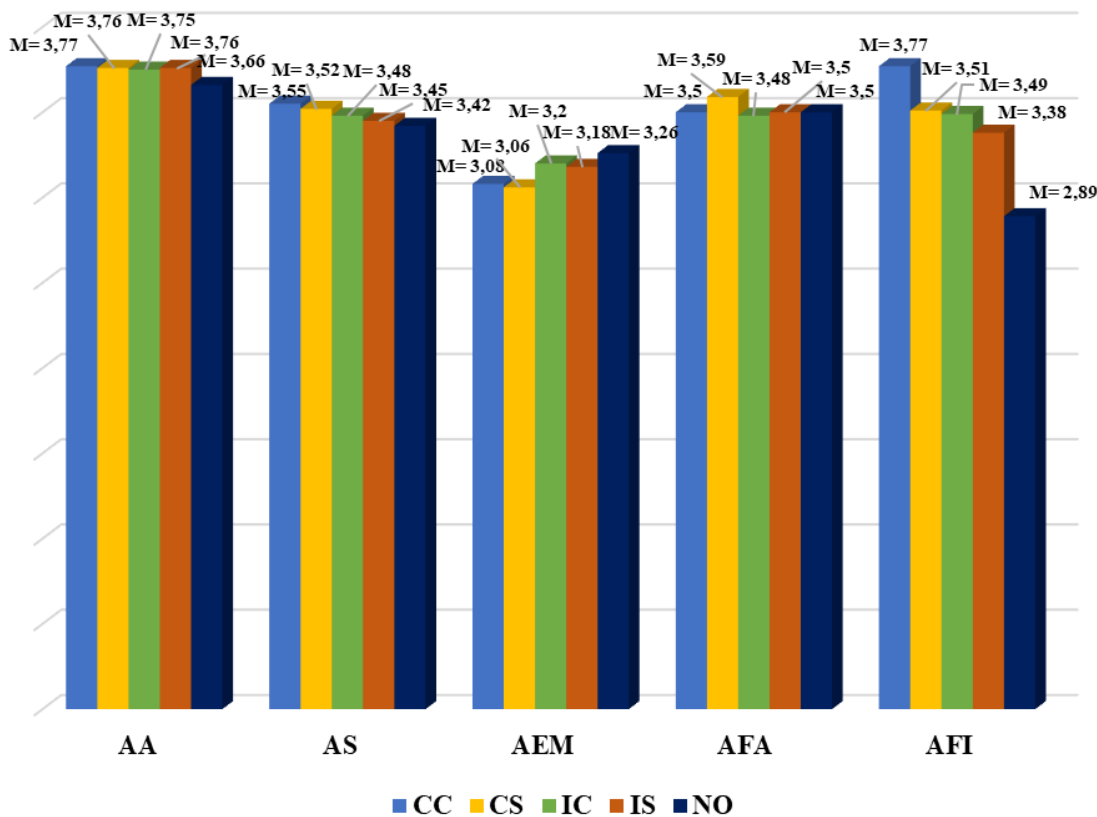
Figura V.26. Autoconcepto según práctica de actividad física

Profundizando entre las dimensiones del autoconcepto en relación con la modalidad deportiva practicada, se obtuvieron datos significativos ($p= 0,000$) en la dimensión física.

Como se puede apreciar en la Tabla V.35, las puntuaciones ofrecen una gran diferencia de medias entre los alumnos universitarios que practican algún tipo de deporte colectivo con contacto ($M= 3,77$), colectivo sin contacto ($M= 3,51$), individual con contacto ($M= 3,49$) e individual sin contacto ($M= 3,38$) que aquellos que no realizan ningún ejercicio físico ($M= 2,89$).

Tabla V.38. Autoconcepto según modalidad de actividad física

DIMENSIONES	MODALIDAD	Media	DT	F	Sig.
ACADÉMICO	Colectivo con contacto	3,77	0,661	1,091	0,360
	Colectivo sin contacto	3,76	0,581		
	Individual con contacto	3,75	0,785		
	Individual sin contacto	3,76	0,637		
	No practica	3,66	0,702		
	Colectivo con contacto	3,55	0,429		
SOCIAL	Colectivo sin contacto	3,52	0,460	2,091	0,080
	Individual con contacto	3,48	0,641		
	Individual sin contacto	3,45	0,437		
	No practica	3,42	0,532		
	Colectivo con contacto	3,08	0,759		
	Colectivo sin contacto	3,06	0,692		
EMOCIONAL	Individual con contacto	3,20	0,908	2,057	0,084
	Individual sin contacto	3,18	0,758		
	No practica	3,26	0,714		
	Colectivo con contacto	3,50	0,419		
	Colectivo sin contacto	3,59	0,295		
	FAMILIAR	Individual con contacto	3,48		
Individual sin contacto		3,50	0,462		
No practica		3,50	0,501		
Colectivo con contacto		3,77	0,625		
Colectivo sin contacto		3,51	0,516		
FÍSICO		Individual con contacto	3,49	0,711	55,977
	Individual sin contacto	3,38	0,657		
	No practica	2,89	0,690		



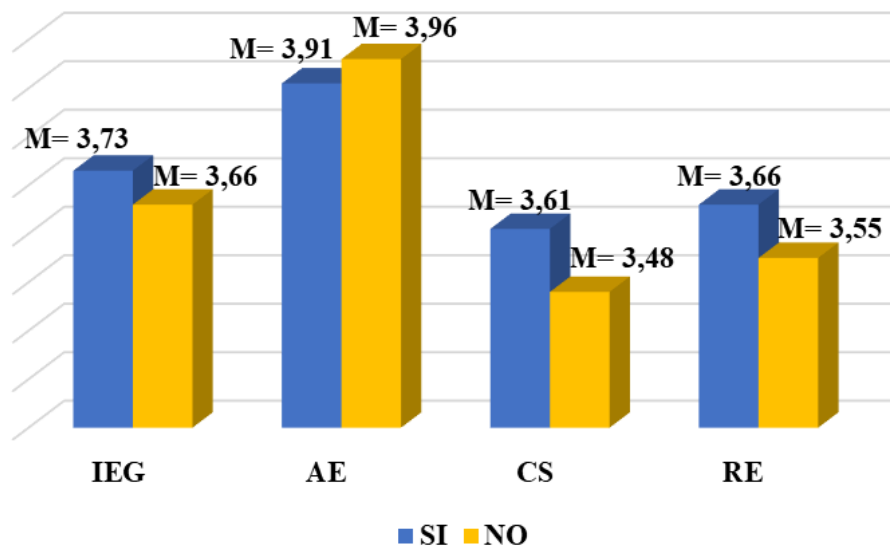
Nota: Autoconcepto Académico (AA); Autoconcepto Social (AS); Autoconcepto Emocional (AEM); Autoconcepto Familiar (AFA); Autoconcepto Físico (AFI); Colectivo con contacto (CC); Colectivo sin contacto (CS); Individual con contacto (IC); Individual sin contacto (IS); No practica (NO)

Figura V.27. Autoconcepto según modalidad de actividad física

En lo concerniente a la inteligencia emocional y sus categorías en función de la práctica o no de actividad física, se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,011$) para la dimensión claridad de sentimientos. Esta diferencia es favorable a aquellos estudiantes universitarios que practican actividad física ($M=3,61$) frente a los que no realizan deporte ($M=3,48$).

Tabla V.39. Inteligencia emocional según práctica de actividad física

DIMENSIONES	Actividad Física	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
				F	Sig.	
GENERAL	SI	3,73	0,548	1,642	0,200	0,088
	NO	3,66	0,587			
ATENCIÓN EMOCIONAL	SI	3,91	0,724	0,004	0,951	0,392
	NO	3,96	0,738			
CLARIDAD DE SENTIMIENTOS	SI	3,61	0,771	2,958	0,086	0,011*
	NO	3,48	0,817			
REPARACIÓN EMOCIONAL	SI	3,66	0,787	0,004	0,948	0,052
	NO	3,55	0,783			



Nota: Inteligencia Emocional general (IEG); Atención Emocional (AE); Claridad de Sentimientos (CS); Reparación Emocional (RE)

Figura V.28. Inteligencia emocional según práctica de actividad física

Poniendo el foco de atención entre inteligencia emocional y la modalidad de actividad física practicada, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables ($p \leq 0,05$).

En la inteligencia emocional general la puntuación media más elevada la alcanzaron aquellos universitarios que practicaban deporte individual con contacto ($M = 3,84$), seguidos de los estudiantes que realizaban deportes individuales sin contacto ($M = 3,75$). En cambio, la puntuación menor la alcanzaron los que practicaban alguna disciplina deportiva colectiva sin contacto ($M = 3,61$).

Asimismo, hechos similares ocurren en la dimensión atención emocional, ya que la puntuación media más elevada ($M = 4,05$) corresponde con el estudiantado que realiza deporte individual con contacto seguido de aquellos que realizan actividad física individual sin contacto ($M = 4,01$). Por otro lado, la puntuación media más baja recae sobre las personas que practican deporte colectivo con contacto ($M = 3,68$).

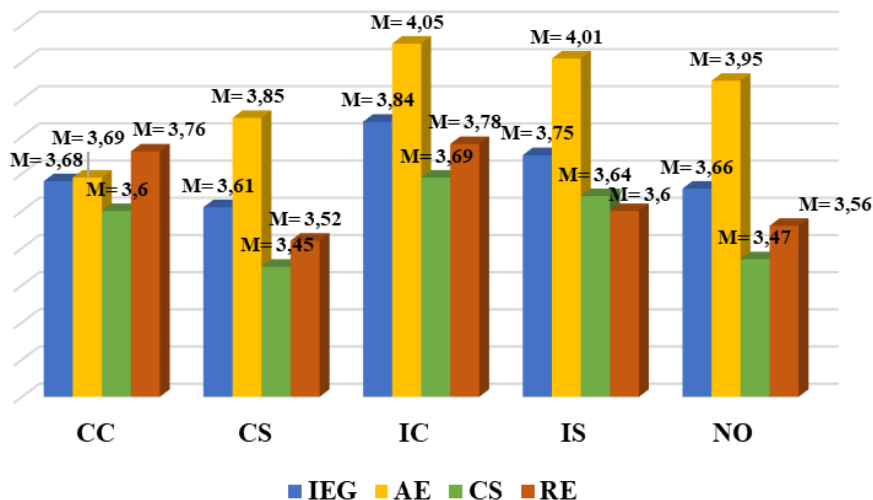
En relación con la categoría claridad de sentimientos, la puntuación media superior la obtienen los estudiantes universitarios que realizan deporte individual con contacto ($M =$

3,69) mientras que la puntuación media más baja la obtienen los individuos que realizan deporte colectivo sin contacto (M= 3,45).

Por último, centrando la atención en la dimensión reparación emocional, la puntuación media más elevada recae sobre las personas que realizan deporte individual con contacto (M= 3,78) seguido muy de cerca de aquellos estudiantes que practican deportes colectivos con contacto (M= 3,76). La puntuación media más baja recae entre aquellas personas que practican deporte colectivo sin contacto (M= 3,52).

Tabla V.40. Inteligencia emocional según modalidad de actividad física

DIMENSIONES	MODALIDAD	Media	DT	F	Sig.
GENERAL	Colectivo con contacto	3,68	0,554	2,678	0,031*
	Colectivo sin contacto	3,61	0,523		
	Individual con contacto	3,84	0,545		
	Individual sin contacto	3,75	0,543		
	No practica	3,66	0,590		
ATENCIÓN EMOCIONAL	Colectivo con contacto	3,69	0,734	5,979	0,000*
	Colectivo sin contacto	3,85	0,692		
	Individual con contacto	4,05	0,687		
	Individual sin contacto	4,01	0,708		
	No practica	3,95	0,741		
CLARIDAD DE SENTIMIENTOS	Colectivo con contacto	3,60	0,816	2,671	0,031*
	Colectivo sin contacto	3,45	0,706		
	Individual con contacto	3,69	0,775		
	Individual sin contacto	3,64	0,757		
	No practica	3,47	0,818		
REPARACIÓN EMOCIONAL	Colectivo con contacto	3,76	0,726	2,854	0,023*
	Colectivo sin contacto	3,52	0,776		
	Individual con contacto	3,78	0,694		
	Individual sin contacto	3,60	0,836		
	No practica	3,56	0,784		



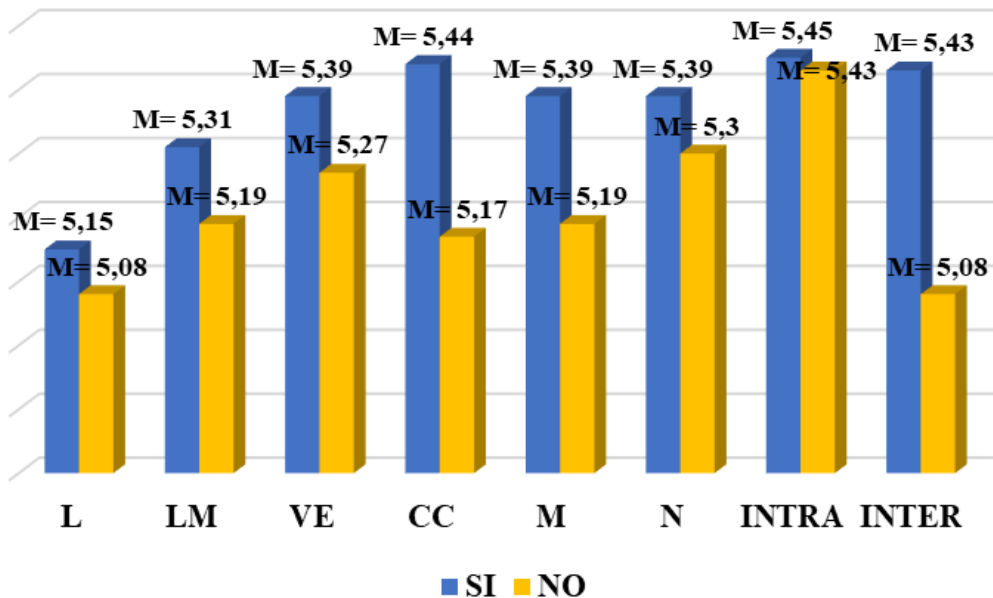
Nota: Inteligencia Emocional general (IEG); Atención Emocional (AE); Claridad de Sentimientos (CS); Reparación Emocional (RE); Colectivo con contacto (CC); Colectivo sin contacto (CS); Individual con contacto (IC); Individual sin contacto (IS); No practica (NO)

Figura V.29. Inteligencia emocional según modalidad de actividad física

La relación entre las Inteligencias Múltiples y la práctica de actividad física reportó diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) en dos de las inteligencias. Estas diferencias se encontraron, en un primer momento, en la inteligencia cinético-corporal ya que los alumnos universitarios que realizan actividad física presentan una media superior frente a los que no practican ($M= 5,44$ vs $M= 5,17$). En segundo lugar, en la inteligencia interpersonal se aprecia una diferencia similar a favor de los estudiantes que realizan actividad física ($M= 5,43$ vs $M= 5,08$).

Tabla V.41. Inteligencias Múltiples según práctica de actividad física

DIMENSIONES	Actividad Física	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
				F	Sig.	
LINGÜÍSTICA	SI	5,15	1,920	0,601	0,438	0,553
	NO	5,08	1,857			
LÓGICO-MATEMÁTICA	SI	5,31	1,925	0,801	0,371	0,314
	NO	5,19	1,852			
VISUAL-ESPACIAL	SI	5,39	1,730	0,812	0,368	0,314
	NO	5,27	1,661			
CINÉTICO-CORPORAL	SI	5,44	2,428	41,238	0,000	0,048*
	NO	5,17	1,930			
MUSICAL	SI	5,39	1,906	0,716	0,398	0,108
	NO	5,19	1,874			
NATURALISTA	SI	5,39	2,028	8,030	0,005	0,460
	NO	5,30	1,812			
INTRAPERSONAL	SI	5,45	2,210	0,000	0,995	0,900
	NO	5,43	2,195			
INTERPERSONAL	SI	5,43	2,275	118,839	0,000	0,003*
	NO	5,08	1,409			



Nota: Lingüística (L); Lógico-Matemática (LM); Visual-Espacial (VE); Corporal-Cinestésica (CC); Musical (M); Naturalista (N); Intrapersonal (INTRA); Interpersonal (INTER)

Figura V.30. Inteligencias múltiples según práctica de actividad física

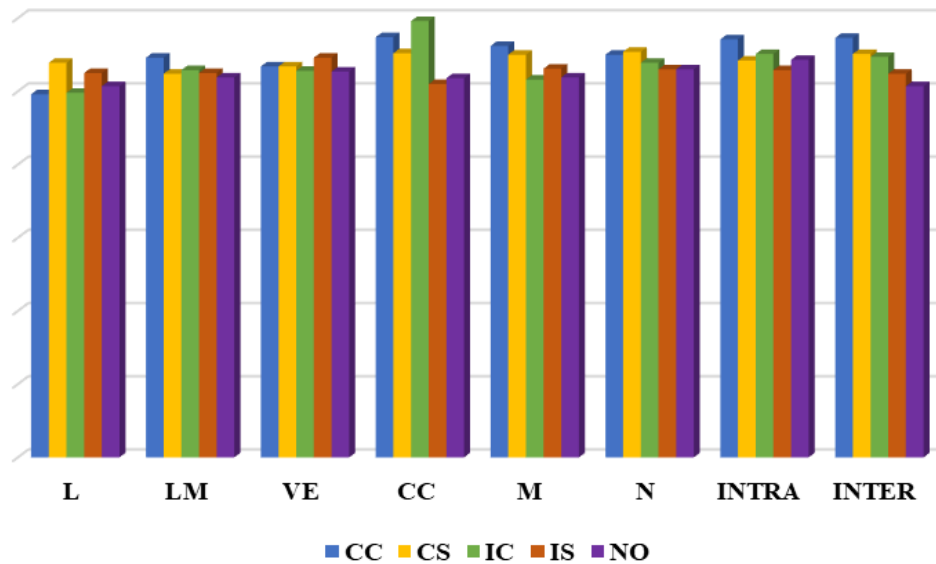
Atendiendo a la modalidad de actividad física practicada en relación con las diferentes inteligencias múltiples se han obtenido datos estadísticamente significativos ($p \leq 0,05$). Estas diferencias se hallan en las inteligencias cinético-corporal e interpersonal.

Para la primera de ellas, como se puede ver en la siguiente tabla, la puntuación media más elevada la obtienen aquellas personas que practican deporte individual con contacto ($M = 5,96$), por el contrario, los estudiantes que practican deporte individual sin contacto ($M = 5,10$) y en aquellos universitarios que no practican ningún tipo de deporte ($M = 5,18$), estableciéndose las diferencias en este supuesto.

En cuanto a la segunda inteligencia que obtiene diferencias estadísticas, la interpersonal, se puede ver como los estudiantes universitarios que practican deporte colectivo con contacto presentan la mayor media ($M = 5,73$) frente a aquellos estudiantes que no practican deporte ($M = 5,07$) y aquellos universitarios que practican deportes de tipo individual sin contacto ($M = 5,24$).

Tabla V.42. Inteligencias Múltiples según modalidad de actividad física

DIMENSIONES	MODALIDAD	Media	DT	F	Sig.
LINGÜÍSTICA	Colectivo con contacto	4,96	1,918	1,119	0,346
	Colectivo sin contacto	5,39	1,596		
	Individual con contacto	4,98	2,003		
	Individual sin contacto	5,25	1,956		
	No practica	5,07	1,858		
LÓGICO-MATEMÁTICA	Colectivo con contacto	5,46	1,716	0,538	0,708
	Colectivo sin contacto	5,24	1,767		
	Individual con contacto	5,29	2,141		
	Individual sin contacto	5,25	2,004		
	No practica	5,19	1,850		
VISUAL-ESPACIAL	Colectivo con contacto	5,34	1,657	0,517	0,723
	Colectivo sin contacto	5,34	1,706		
	Individual con contacto	5,28	1,707		
	Individual sin contacto	5,46	1,783		
	No practica	5,27	1,661		
CINÉTICO-CORPORAL	Colectivo con contacto	5,74	2,369	4,126	0,003*
	Colectivo sin contacto	5,52	2,370		
	Individual con contacto	5,96	2,364		
	Individual sin contacto	5,10	2,468		
	No practica	5,18	1,908		
MUSICAL	Colectivo con contacto	5,62	1,862	1,659	0,157
	Colectivo sin contacto	5,50	1,962		
	Individual con contacto	5,16	2,027		
	Individual sin contacto	5,31	1,878		
	No practica	5,19	1,874		
NATURALISTA	Colectivo con contacto	5,50	1,853	0,497	0,738
	Colectivo sin contacto	5,54	1,994		
	Individual con contacto	5,39	2,198		
	Individual sin contacto	5,30	2,083		
	No practica	5,30	1,808		
INTRAPERSONAL	Colectivo con contacto	5,71	2,031	0,939	0,441
	Colectivo sin contacto	5,42	1,913		
	Individual con contacto	5,51	2,474		
	Individual sin contacto	5,29	2,285		
	No practica	5,43	2,189		
INTERPERSONAL	Colectivo con contacto	5,73	2,609	3,230	0,012*
	Colectivo sin contacto	5,51	2,372		
	Individual con contacto	5,47	2,290		
	Individual sin contacto	5,24	2,051		
	No practica	5,07	1,384		



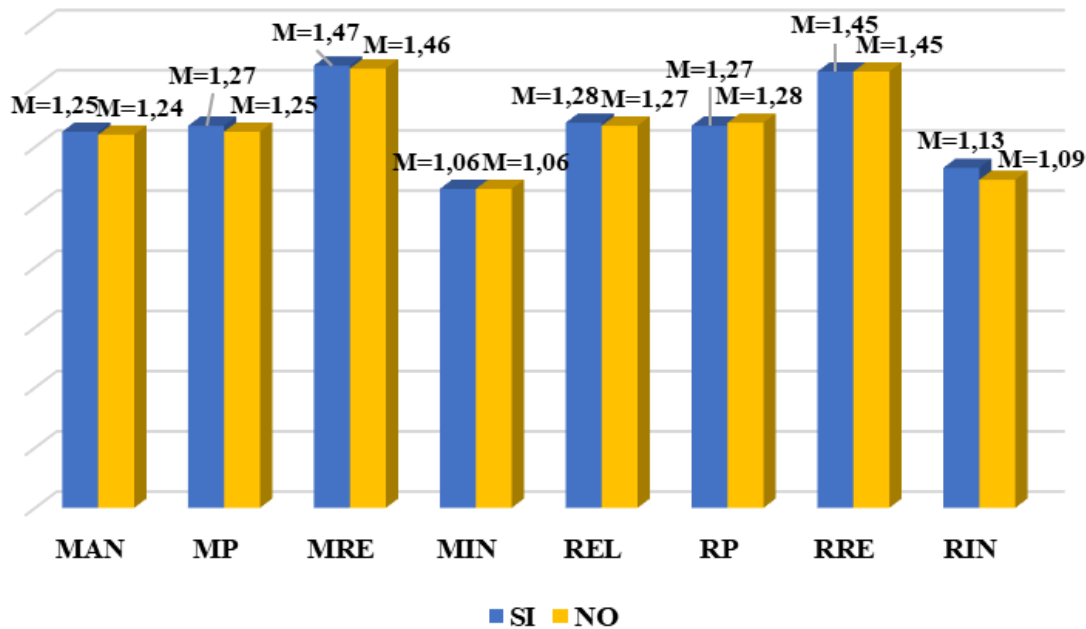
Nota: Lingüística (L); Lógico-Matemática (LM); Visual-Espacial (VE); Corporal-Cinestésica (CC); Musical (M); Naturalista (N); Intrapersonal (INTRA); Interpersonal (INTER); Colectivo con contacto (CC); Colectivo sin contacto (CS); Individual con contacto (IC); Individual sin contacto (IS); No practica (NO)

Figura V.31. Inteligencias múltiples según modalidad de actividad física

Observando las relaciones entre las conductas violentas y la práctica de actividad física entre los universitarios encuestados, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la agresividad relacional instrumental ($p= 0,012$). Estas diferencias vienen dadas por el estudiantado que sí practica actividad física ($M= 1,13$) frente a aquellos que afirman no realizar ningún tipo de actividad ($M= 1,09$).

Tabla V.43. Conductas violentas según práctica de actividad física

DIMENSIONES	Actividad Física	Media	DT	Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
				F	Sig.	
MANIFIESTA	SI	1,25	0,245	0,432	0,511	0,784
	NO	1,24	0,217			
MANIFIESTA PURA	SI	1,27	0,303	5,123	0,024	0,318
	NO	1,25	0,269			
MANIFIESTA REACTIVA	SI	1,47	0,454	0,249	0,618	0,915
	NO	1,46	0,451			
MANIFIESTA INSTRUMENTAL	SI	1,06	0,200	0,212	0,645	0,572
	NO	1,06	0,167			
RELACIONAL	SI	1,28	0,295	2,917	0,088	0,513
	NO	1,27	0,254			
RELACIONAL PURA	SI	1,27	0,325	0,024	0,877	0,561
	NO	1,28	0,329			
RELACIONAL REACTIVA	SI	1,45	0,432	1,974	0,160	0,834
	NO	1,45	0,401			
RELACIONAL INSTRUMENTAL	SI	1,13	0,297	13,222	0,000	0,012*
	NO	1,09	0,220			



Nota: Manifiesta (MAN); Manifiesta Pura (MP); Manifiesta Reactiva (MRE); Manifiesta Instrumental (MIN); Relacional (REL); Relacional Pura (RP); Relacional Reactiva (RRE); Relacional Instrumental (RIN)

Figura V.32. Conductas violentas según práctica de actividad física

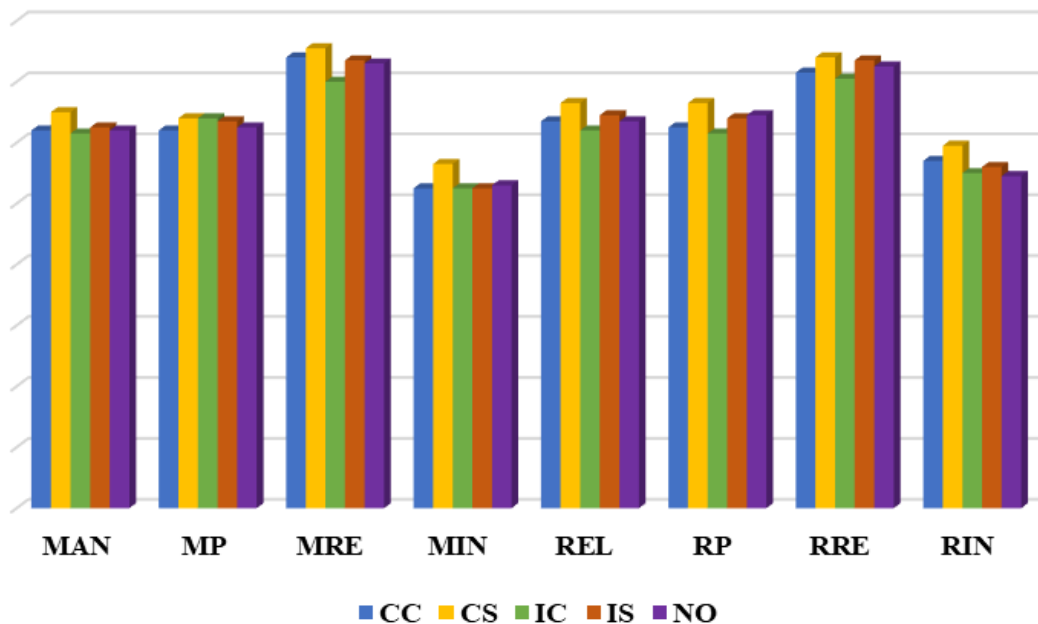
Asimismo, se puede observar cómo se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) entre la modalidad deportiva realizada y las conductas violentas (Tabla V.41).

Observando las puntuaciones medias de la dimensión de la agresividad manifiesta instrumental se puede ver como la modalidad de deportes colectivos sin contacto obtiene la puntuación más elevada ($M = 1,13$) mientras que las puntuaciones más bajas recaen en las modalidades colectivo con contacto, individual con contacto e individual sin contacto con una puntuación media de $M = 1,05$ para todos tipos.

Para la agresividad relacional instrumental la puntuación media más elevada se localiza en la modalidad de deportes colectivos sin contacto ($M = 1,19$) y colectivos con contacto ($M = 1,14$). Por el contrario, la puntuación media más baja la obtienen aquellos universitarios que no practican ninguna disciplina deportiva ($M = 1,09$).

Tabla V.44. Conductas violentas según modalidad de actividad física

DIMENSIONES	MODALIDAD	Media	DT	F	Sig.
MANIFIESTA	Colectivo con contacto	1,24	0,215	0,890	0,469
	Colectivo sin contacto	1,30	0,382		
	Individual con contacto	1,23	0,225		
	Individual sin contacto	1,25	0,224		
	No practica	1,24	0,218		
MANIFIESTA PURA	Colectivo con contacto	1,24	0,281	0,695	0,595
	Colectivo sin contacto	1,28	0,386		
	Individual con contacto	1,28	0,307		
	Individual sin contacto	1,27	0,293		
	No practica	1,25	0,269		
MANIFIESTA REACTIVA	Colectivo con contacto	1,48	0,433	0,702	0,591
	Colectivo sin contacto	1,51	0,486		
	Individual con contacto	1,40	0,440		
	Individual sin contacto	1,47	0,460		
	No practica	1,46	0,452		
MANIFIESTA INSTRUMENTAL	Colectivo con contacto	1,05	0,142	3,003	0,018*
	Colectivo sin contacto	1,13	0,446		
	Individual con contacto	1,05	0,144		
	Individual sin contacto	1,05	0,142		
	No practica	1,06	0,168		
RELACIONAL	Colectivo con contacto	1,27	0,252	1,064	0,373
	Colectivo sin contacto	1,33	0,420		
	Individual con contacto	1,24	0,298		
	Individual sin contacto	1,29	0,281		
	No practica	1,27	0,255		
RELACIONAL PURA	Colectivo con contacto	1,25	0,295	1,219	0,301
	Colectivo sin contacto	1,33	0,420		
	Individual con contacto	1,23	0,327		
	Individual sin contacto	1,28	0,314		
	No practica	1,29	0,330		
RELACIONAL REACTIVA	Colectivo con contacto	1,43	0,389	0,597	0,665
	Colectivo sin contacto	1,48	0,466		
	Individual con contacto	1,41	0,453		
	Individual sin contacto	1,47	0,439		
	No practica	1,45	0,403		
RELACIONAL INSTRUMENTAL	Colectivo con contacto	1,14	0,254	2,388	0,050*
	Colectivo sin contacto	1,19	0,489		
	Individual con contacto	1,10	0,235		
	Individual sin contacto	1,12	0,276		
	No practica	1,09	0,221		



Nota: Manifiesta (MAN); Manifiesta Pura (MP); Manifiesta Reactiva (MRE); Manifiesta Instrumental (MIN); Relacional (REL); Relacional Pura (RP); Relacional Reactiva (RRE); Relacional Instrumental (RIN); Colectivo con contacto (CC); Colectivo sin contacto (CS); Individual con contacto (IC); Individual sin contacto (IS); No practica (NO)

Figura V.33. Conductas violentas según modalidad de actividad física

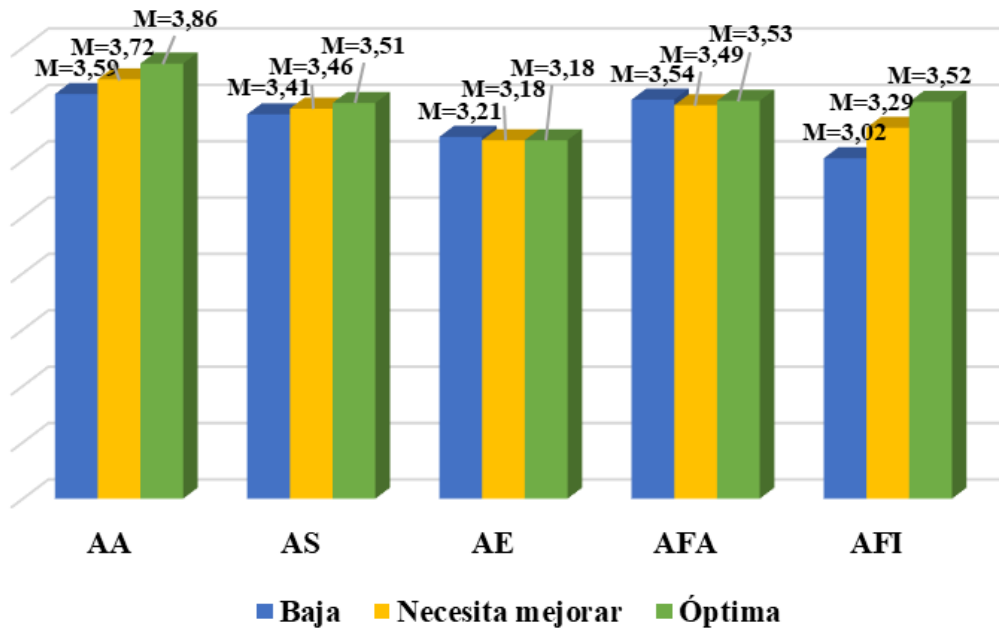
V.2.7. VARIABLES PSICOSOCIALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE SALUD

A continuación, en el siguiente apartado, se exponen los resultados entre las variables psicosociales y saludables.

En primer lugar, se analiza la relación entre la adherencia a la dieta Mediterránea y las dimensiones del autoconcepto para las que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$). En el caso del autoconcepto académico, aquellos que tienen una dieta óptima tienen un nivel medio superior ($M = 3,86$) que aquellos que tienen una baja calidad de la dieta ($M = 3,59$). Datos similares a lo que sucede en el autoconcepto físico donde aquellos estudiantes que presentan una adecuada adhesión de la dieta son las que obtienen las puntuaciones medias más elevadas ($M = 3,52$) frente a las personas que presentan los peores índices en la dieta ($M = 3,02$).

Tabla V.45. Autoconcepto según dieta mediterránea

DIMENSIONES	DIETA	Media	DT	F	Sig.
ACADÉMICO	Baja	3,59	0,665	7,680	0,000*
	Necesita mejorar	3,72	0,671		
	Óptima	3,86	0,675		
SOCIAL	Baja	3,41	0,498	1,679	0,187
	Necesita mejorar	3,46	0,485		
	Óptima	3,51	0,520		
EMOCIONAL	Baja	3,21	0,722	0,099	0,905
	Necesita mejorar	3,18	0,738		
	Óptima	3,18	0,832		
FAMILIAR	Baja	3,54	0,494	1,001	0,368
	Necesita mejorar	3,49	0,470		
	Óptima	3,53	0,466		
FÍSICO	Baja	3,02	0,683	22,180	0,000*
	Necesita mejorar	3,29	0,694		
	Óptima	3,52	0,815		



Nota: Autoconcepto Académico (AA); Autoconcepto Social (AS); Autoconcepto Emocional (AEM); Autoconcepto Familiar (AFA); Autoconcepto Físico (AFI)

Figura V.34. Autoconcepto según adherencia a la dieta Mediterránea

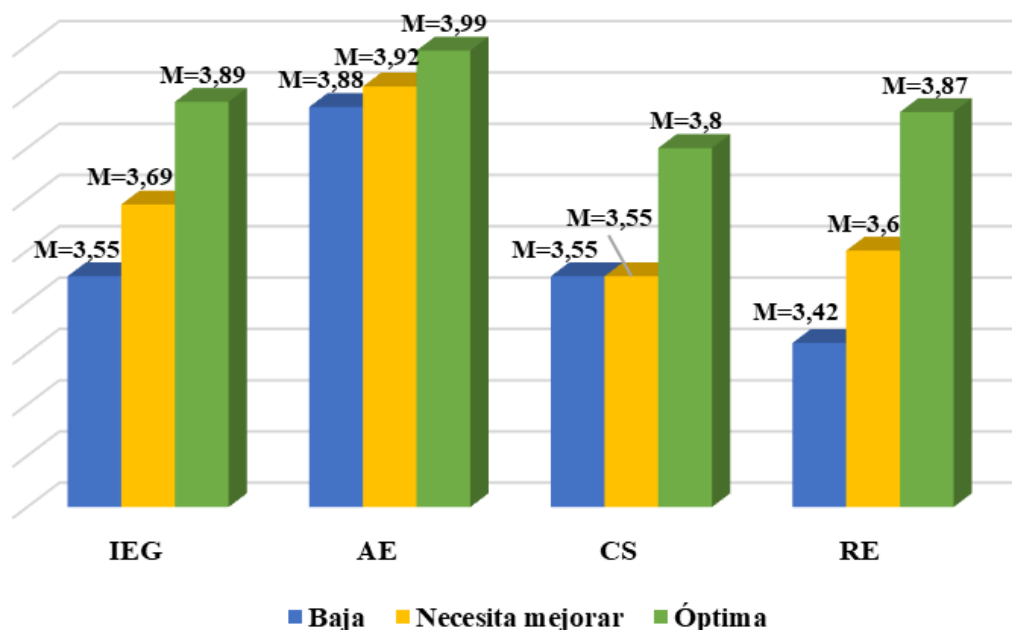
Para la segunda de las variables psicosociales, la inteligencia emocional, también se obtuvieron datos estadísticamente significativos en relación con la dieta Mediterránea ($p \leq 0,05$).

En relación con la inteligencia emocional general, los estudiantes universitarios que presentan unos valores óptimos en cuanto a la adherencia a la dieta Mediterránea

obtienen la media más elevada (M= 3,89) frente a aquellos que tienen una dieta pobre (M= ,55). Del mismo modo, para la dimensión claridad de sentimientos ocurre exactamente lo mismo, aquellos alumnos que siguen una mejor dieta alcanzan las puntuaciones más elevadas (M= 3,80) que aquellos que tienen una baja adherencia (M= 3,35). Por último, y siguiendo con la tónica de las categorías anteriores, se encuentra como el estudiantado que tiene una óptima adherencia es el que alcanza las cotas más elevadas (M= 3,87) que quienes tienen una baja adherencia (M= 3,42).

Tabla V.46. Inteligencia emocional según dieta mediterránea

DIMENSIONES	DIETA	Media	DT	F	Sig.
GENERAL	Baja	3,55	0,591	17,172	0,000*
	Necesita mejorar	3,69	0,538		
	Óptima	3,89	0,564		
ATENCIÓN EMOCIONAL	Baja	3,88	0,777	1,120	0,327
	Necesita mejorar	3,92	0,706		
	Óptima	3,99	0,748		
CLARIDAD DE SENTIMIENTOS	Baja	3,35	0,857	15,439	0,000*
	Necesita mejorar	3,55	0,759		
	Óptima	3,80	0,760		
REPARACIÓN EMOCIONAL	Baja	3,42	0,798	15,645	0,000*
	Necesita mejorar	3,60	0,763		
	Óptima	3,87	0,786		



Nota: Inteligencia Emocional general (IEG); Atención Emocional (AE); Claridad de Sentimientos (CS); Reparación Emocional (RE)

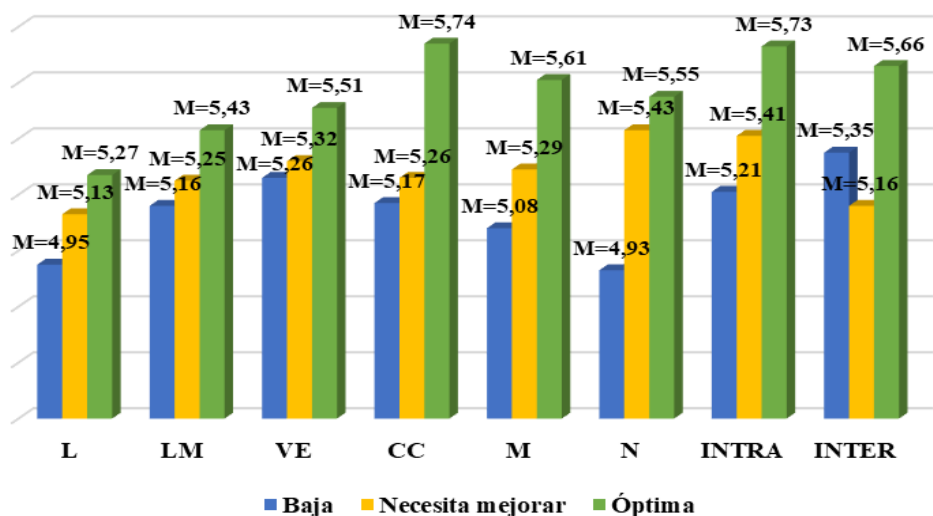
Figura V.35. Inteligencia emocional según adherencia a la dieta Mediterránea

Atendiendo a la relación entre las diferentes Inteligencias Múltiples y la dieta Mediterránea se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p \leq 0,05$) en cuatro dimensiones. Para la inteligencia cinético-corporal aquellos sujetos que presentaron una calidad óptima de la dieta obtienen la puntuación media más elevada ($M= 5,74$) frente a los que tienen una baja calidad de la dieta ($M= 5,17$). Del mismo modo, para la inteligencia musical los estudiantes que tienen mejores índices en la dieta Mediterránea lo que tienen las calificaciones más altas ($M= 5,61$) en relación con los que tienen dieta baja ($M= 5,08$).

Asimismo, para la inteligencia naturalista los estudiantes universitarios que tienen las puntuaciones más elevadas ($M= 5,55$) son los que tienen una óptima dieta mientras que aquellos que tienen las marcas más bajas ($M= 4,93$) son los que tienen baja adherencia. Por último, la relación entre la inteligencia interpersonal el alumnado que tiene una alta adherencia a la dieta Mediterránea alcanza la media más alta ($M= 5,66$) y aquellos que tienen una dieta con necesidad de mejorar son los que presentan los niveles más bajos ($M= 5,16$).

Tabla V.47. Inteligencias Múltiples según dieta mediterránea

DIMENSIONES	DIETA	Media	DT	F	Sig.
LINGÜÍSTICA	Baja	4,95	1,937	1,301	0,273
	Necesita mejorar	5,13	1,858		
LÓGICO-MATEMÁTICA	Óptima	5,27	1,968	1,042	0,353
	Baja	5,16	1,826		
VISUAL-ESPACIAL	Necesita mejorar	5,25	1,892	1,195	0,303
	Óptima	5,43	1,982		
CINÉTICO-CORPORAL	Baja	5,26	1,548	3,914	0,020*
	Necesita mejorar	5,32	1,743		
MUSICAL	Óptima	5,51	1,728	3,654	0,026*
	Baja	5,17	1,935		
NATURALISTA	Necesita mejorar	5,26	2,290	5,673	0,004*
	Óptima	5,74	2,417		
INTRAPERSONAL	Baja	5,08	1,734	2,619	0,073
	Necesita mejorar	5,29	1,890		
INTERPERSONAL	Óptima	5,61	2,028	4,522	0,011*
	Baja	4,93	1,718		
	Necesita mejorar	5,43	2,010		
	Óptima	5,55	1,935		
	Baja	5,21	2,054		
	Necesita mejorar	5,41	2,173		
	Óptima	5,73	2,399		
	Baja	5,35	1,770		
	Necesita mejorar	5,16	1,953		
	Óptima	5,66	2,318		



Nota: Lingüística (L); Lógico-Matemática (LM); Visual-Espacial (VE); Corporal-Cinestésica (CC); Musical (M); Naturalista (N); Intrapersonal (INTRA); Interpersonal (INTER)

Figura V.36. Inteligencias múltiples según adherencia a la dieta Mediterránea

El análisis de la relación entre las conductas violentas no presentó datos estadísticos significativos como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla V.48. Conductas violentas según dieta mediterránea

DIMENSIONES	DIETA	Media	DT	F	Sig.
MANIFIESTA	Baja	1,27	,222	0,897	0,408
	Necesita mejorar	1,24	,235		
	Óptima	1,25	,246		
MANIFIESTA PURA	Baja	1,27	,298	0,220	0,802
	Necesita mejorar	1,26	,285		
	Óptima	1,27	,303		
MANIFIESTA REACTIVA	Baja	1,53	,461	2,010	0,135
	Necesita mejorar	1,45	,455		
	Óptima	1,45	,434		
MANIFIESTA INSTRUMENTAL	Baja	1,07	,145	0,377	0,686
	Necesita mejorar	1,06	,188		
	Óptima	1,06	,225		
RELACIONAL	Baja	1,29	,241	0,148	0,862
	Necesita mejorar	1,28	,285		
	Óptima	1,29	,304		
RELACIONAL PURA	Baja	1,29	,324	0,240	0,786
	Necesita mejorar	1,27	,328		
	Óptima	1,29	,326		
RELACIONAL REACTIVA	Baja	1,48	,388	0,365	0,694
	Necesita mejorar	1,45	,424		
	Óptima	1,44	,440		
RELACIONAL INSTRUMENTAL	Baja	1,13	,213	0,605	0,546
	Necesita mejorar	1,11	,279		
	Óptima	1,10	,299		

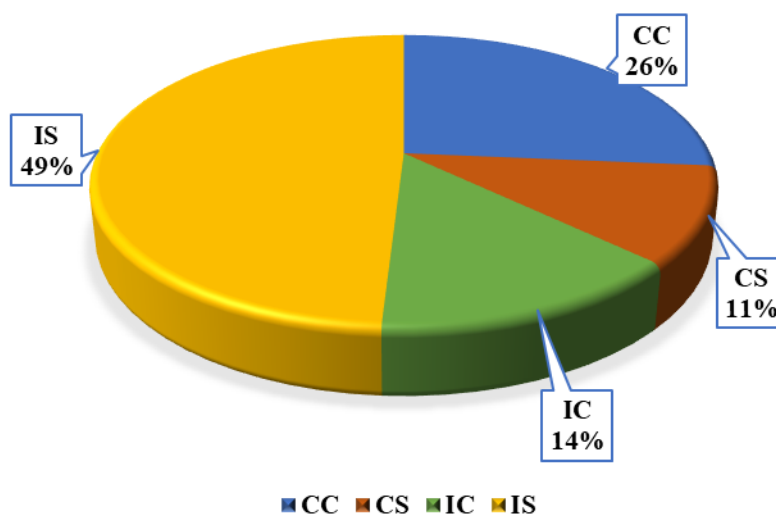
V.2.8. RELACIÓN ENTRE VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS

El análisis relacional entre las variables físico deportivas concluyó que existen diferencias estadísticamente significativas entre la práctica actividad física y la modalidad deportiva practicada ($p= 0,000^*$) (Tabla V.49).

Atendiendo a la modalidad de deportiva practicada se observa como el 49,1% de los estudiantes universitarios que practican actividad física la realizan de tipo individual sin contacto. Asimismo, la siguiente tipología deportiva con más estudiantado adepto es el deporte colectivo con contacto (26,4%), seguido del individual con contacto (13,9%) y, por último, los deportes colectivos sin contacto (10,7%).

Tabla V.49. Práctica de actividad física en función de la modalidad ($p= 0,000^$)*

ACTIVIDAD FÍSICA		MODALIDAD DE ACTIVIDAD FÍSICA					TOTAL
		Colectivo con contacto	Colectivo sin contacto	Individual con contacto	Individual sin contacto	No practica	
SI	Recuento	156	63	82	290	0	591
	%AF	26,4%	10,7%	13,9%	49,1%	0%	100%
	% Modalidad	100%	100%	100%	100%	0%	63,4%
NO	Recuento	0	0	0	0	341	341
	% AF	0%	0%	0%	0%	100%	100%
	% Modalidad	0%	0%	0%	0%	100%	36,6%
Total	Recuento	156	63	82	290	341	932
	% AF	16,7%	6,8%	8,8%	31,1%	36,6%	100%
	% Modalidad	100%	100%	100%	100%	100%	100%



Nota: Colectivo con contacto (CC); Colectivo sin contacto (CS); Individual con contacto (IC); Individual sin contacto (IS); No practica (NO)

Figura V.37. Modalidad de actividad física practicada

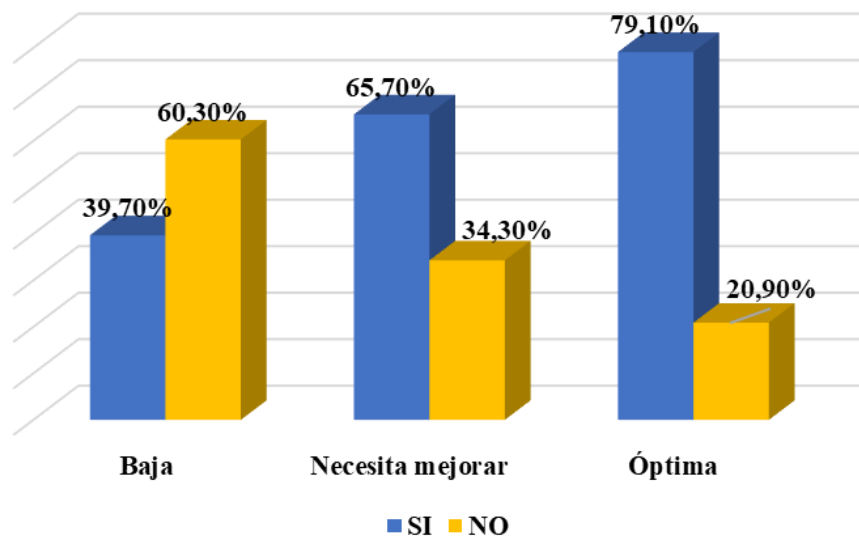
V.2.9. VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE SALUD

Analizando la relación entre la práctica de actividad física y la adherencia a la dieta Mediterránea se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,000^*$).

Esta diferencia se puede apreciar entre los estudiantes que presentan una dieta Mediterránea óptima, ya que el 79,1% de los mismos practican actividad física, por el contrario, el 20,9% de los que tienen una buena dieta no realizan actividades deportivas. Atendiendo a la baja calidad de la dieta, son los universitarios que no practican deporte los que suponen el mayor porcentaje (60,3%) frente al 39,7% que afirma realizar deporte. Por último, también se puede apreciar como para la adherencia a la dieta Mediterránea que necesita mejorar son los jóvenes que practican deporte quienes son la mayoría (65,7%) por el 34,3% que no practican ninguna actividad física.

Tabla V.50. Práctica de actividad física en función de la dieta mediterránea (p= 0,000)

ACTIVIDAD FÍSICA		DIETA MEDITERRÁNEA			TOTAL
		Baja	Necesita mejorar	Óptima	
SI	Recuento	71	369	151	591
	% AF	12%	62,4%	25,5%	100%
	% Dieta	39,7%	65,7%	79,1%	63,4%
NO	Recuento	108	193	40	341
	% AF	31,7%	56,6%	11,7%	100%
	% Dieta	60,3%	34,3%	20,9%	36,6%
Total	Recuento	179	562	191	932
	% AF	19,2%	60,3%	20,5%	100%
	% Dieta	100%	100%	100%	100%



Nota: Colectivo con contacto (CC); Colectivo sin contacto (CS); Individual con contacto (IC); Individual sin contacto (IS); No practica (NO)

Figura V.38. Práctica de actividad según adherencia a la dieta Mediterránea

En relación con el tipo de actividad deportiva practicada y la adherencia a la dieta Mediterránea se hallaron datos estadísticamente significativos ($p= 0,000^*$).

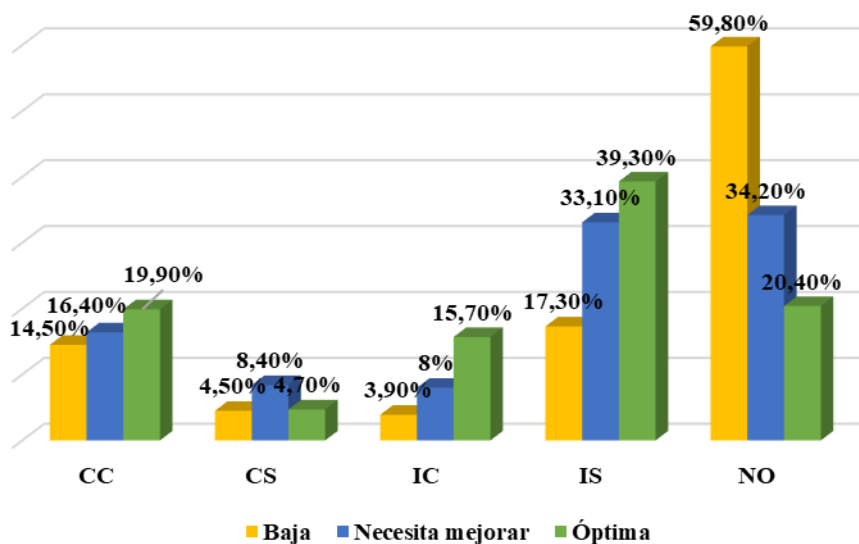
La mayoría universitarios que practican deportes colectivos con contacto tienen una dieta con necesidad de mejorar (59%), seguidos de los que tienen una óptima dieta (24,4%) y los que presentan una dieta pobre (16,7%). Asimismo, aquellos que practican algún deporte colectivo sin contacto, la mayoría necesita mejorar su dieta (73,4%), el 14,1% tiene una buena adherencia a la dieta Mediterránea y mientras que el 12,5% tiene una baja calidad de la dieta.

Por otro lado, entre la modalidad de deportes individuales con contacto el 54,9% de los encuestados tiene una dieta que necesita mejorar, el 36,6% tiene una dieta óptima y el 8,5% de los mismos tiene una dieta de baja calidad. Del mismo modo, entre el estudiantado que practica deportes individuales sin contacto el 63,7% tiene una dieta que necesita mejorar, el 25,7% de los mismos tiene una dieta de buena calidad y el 10,6% tiene una dieta pobre.

Por último, entre los estudiantes que no practican ningún deporte, el 56,8% de los mismos, tiene una dieta con necesidad de mejorar, el 31,7% de los universitarios tiene una dieta de baja calidad mientras que el 11,5% tiene una óptima dieta.

Tabla V.51. Modalidad de actividad física en función de la dieta mediterránea (p= 0,000)

DIETA MEDITERRÁNEA		MODALIDAD DE ACTIVIDAD FÍSICA					TOTAL
		Colectivo con contacto	Colectivo sin contacto	Individual con contacto	Individual sin contacto	No practica	
Baja	Recuento	26	8	7	31	107	179
	% Dieta	14,5%	4,5%	3,9%	17,3%	59,8%	100%
	% Modalidad	16,7%	12,5%	8,5%	10,6%	31,7%	19,2%
Necesita mejorar	Recuento	92	47	45	186	192	562
	% Dieta	16,4%	8,4%	8%	33,1%	34,2%	100%
	% Modalidad	59%	73,4%	54,9%	63,7%	56,8%	60,3%
Óptima	Recuento	38	9	30	75	39	191
	% Dieta	19,9%	4,7%	15,7%	39,3%	20,4%	100%
	% Modalidad	24,4%	14,1%	36,6%	25,7%	11,5%	20,5%
Total	Recuento	156	64	82	292	338	932
	% Dieta	16,7%	6,9%	8,8%	31,3%	36,3%	100%
	% Modalidad	100%	100%	100%	100%	100%	100%



Nota: Colectivo con contacto (CC); Colectivo sin contacto (CS); Individual con contacto (IC); Individual sin contacto (IS); No practica (NO)

Figura V.39. Modalidad de actividad física practicada según adherencia a la dieta Mediterránea

V.3. MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

A través del modelo de ecuaciones estructurales propuesto se alcanzó un buen ajuste en todos los índices de evaluación. Así, detallando cada uno de los índices, para el Chi-cuadrado se consigue un valor significativo de p ($\chi^2 = 429,658$; $gl = 9,124$; $p < 0,001$) aunque cabe resaltar como este parámetro no tiene límite superior, no puede interpretarse de forma estandarizada y, además, del problema que conlleva su sensibilidad al tamaño de la muestra (Marsh, 2007). Por esta razón, se calcularon otros índices de ajuste estandarizados que presentan una menor sensibilidad al tamaño muestral. En este sentido, el índice de ajuste comparativo (CFI) obtiene un valor de 0,901, siendo aceptable. Para el índice de ajuste normalizado (NFI) se obtuvo un valor de 0,918 y el índice de incremento de ajuste (IFI) de 0,907, siendo en ambos casos aceptable. Por último, para el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) se obtuvo un valor aceptable de 0,062.

En la Figura V.40 y la Tabla V.52 se muestran la estimación de los valores de los parámetros del modelo estructural entre las variables que conforman el diseño. Es preciso señalar como los parámetros deben exhibir un tamaño apropiado y que sus efectos sean significativamente distintos de cero. Igualmente, no deben obtenerse valores impropios como varianzas negativas.

Se puede apreciar la existencia de relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < 0,005$ entre las inteligencias múltiples y el autoconcepto ($b = 0,601$), al igual que entre la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples ($b = 0,161$) y entre la inteligencia emocional y el autoconcepto ($b = 0,048$), siendo todas las asociaciones positivas y directas.

Analizando la influencia de los indicadores en cada variable latente, se observa como para las inteligencias múltiples existen diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,005$, siendo todas las relaciones positivas y directas entre todos sus indicadores. La inteligencia cinético-corporal es la que presenta la mayor correlación ($b = 0,897$) seguida de la inteligencia lógico-matemática ($b = 0,889$), la interpersonal ($b = 0,882$), la visual-espacial ($b = 0,871$), la musical ($b = 0,862$), la naturalista ($b = 0,854$), la

intrapersonal ($b= 0,837$) y la lingüística ($b= 0,768$). En el caso del autoconcepto, es el emocional el indicador que muestra el mayor coeficiente de correlación ($b= 0,783$), seguido del familiar ($b= 0,712$) y el académico ($b= 0,059$). Para la dimensión física del autoconcepto se concreta una diferencia estadísticamente significativa a nivel $p < 0,01$ ($b= 0,149$).

Para la inteligencia emocional se encuentra una asociación estadísticamente significativa a nivel $p < 0,005$ con la dimensión reparación emocional ($b= 0,696$) y la atención emocional ($b= 0,455$). Por último, en relación con las conductas violentas se aprecian asociaciones negativas e indirectas a nivel $p < 0,005$ entre la agresividad manifiesta y la inteligencia emocional ($b= -0,244$) y entre la agresividad relacional y la inteligencia emocional ($b= -0,149$). Además, existe una asociación negativa e indirecta a nivel $p < 0,05$ entre la agresividad relacional y el autoconcepto ($b= -0,086$).

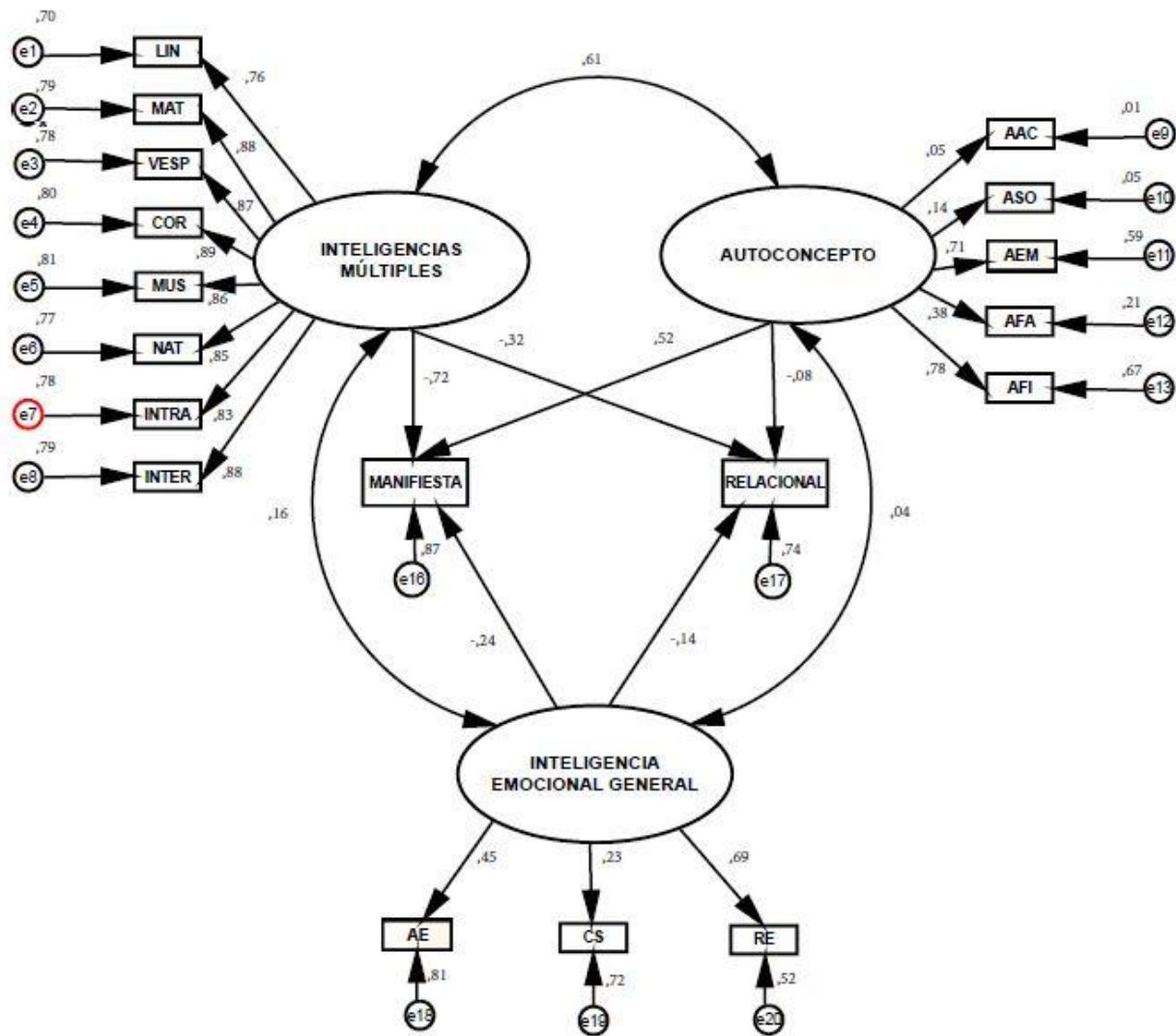
Tabla V.52. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión

Relaciones entre variables			P.R.				P.E.R.
			Estimaciones	S.E.	C.R.	P	Estimaciones
AUTOCONCEPTO	↔	IIMM	0,444	0,325	3,264	***	0,601
IEGENERAL	↔	IIMM	2,906	0,812	3,539	***	0,161
IEGENERAL	↔	AUTOCONCEPTO	0,802	0,029	0,889	***	0,048
LIN	←	IIMM	0,795	0,543	2,035	***	0,768
MAT	←	IIMM	0,062	0,048	1,593	***	0,889
VESP	←	IIMM	2,189	0,568	3,850	***	0,871
COR	←	IIMM	1,327	0,694	1,364	***	0,897
MUS	←	IIMM	4,573	0,893	5,122	***	0,862
NAT	←	IIMM	0,693	0,114	6,064	***	0,854
INTRA	←	IIMM	0,393	0,100	3,922	***	0,837
INTER	←	IIMM	0,205	0,090	2,277	***	0,882
AAC	←	AUTOCONCEPTO	0,485	0,304	1,597	***	0,059
AFI	←	AUTOCONCEPTO	0,819	0,340	4,900	**	0,149
AFA	←	AUTOCONCEPTO	0,877	0,113	7,210	***	0,712
ASO	←	AUTOCONCEPTO	1,000	-	-	-	0,386
AEM	←	AUTOCONCEPTO	2,082	0,515	20,007	***	0,783
ATEM	←	IEGENERAL	0,698	0,944	1,431	***	0,455
CLASE	←	IEGENERAL	1,000	-	-	-	0,234
REPEM	←	IEGENERAL	2,144	0,081	3,657	***	0,696
MANIFIESTA	←	IIMM	0,945	0,187	-2,001	0,314	-0,726
RELACIONAL	←	IIMM	0,876	0,212	-2,366	0,254	-0,327
MANIFIESTA	←	AUTOCONCEPTO	1,000	-	-	-	0,526
RELACIONAL	←	AUTOCONCEPTO	-8,772	12,104	-1,853	*	-0,086
RELACIONAL	←	IEGENERAL	-0,873	0,041	-1,361	***	-0,149
MANIFIESTA	←	IEGENERAL	-0,091	0,018	-5,075	***	-0,244

Nota 1: P.R.: Pesos de Regresión; P.E.R.: Pesos Estandarizados de Regresión; S.E.: Estimación del Error; C.R.: Ratio Crítico.

Nota 2: Inteligencias Múltiples (IIMM); Inteligencia Lingüística (LIN); Inteligencia Lógico-Matemática (MAT); Inteligencia Visual-Espacial (VESP); Inteligencia Cinético-Corporal (COR); Inteligencia Musical (MUS); Inteligencia Naturalista (NAT); Inteligencia Intrapersonal (INTRA); Inteligencia Interpersonal (INTER); Autoconcepto Académico (AAC); Autoconcepto Físico (AFI); Autoconcepto Familiar (AFA); Autoconcepto Social (ASO); Autoconcepto Emocional (AEM); Atención Emocional (ATEM); Claridad de Sentimientos (CLASE); Reparación Emocional (REPEM)

Nota 3: * Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel .05; ** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel .01; *** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel .005.



Nota 1: *Inteligencia Lingüística (LIN); *Inteligencia Lógico-Matemática (MAT); *Inteligencia Visual-Espacial (VESP); *Inteligencia Corporal-Cinestésica (COR); *Inteligencia Musical (MUS); *Inteligencia Naturalista (NAT); *Inteligencia Intrapersonal (INTRA); *Inteligencia Interpersonal (INTER); *Autoconcepto académico (AAC); *Autoconcepto social (ASO); *Autoconcepto emocional (AEM); *Autoconcepto familiar (AFA); *Autoconcepto físico (AFI) *Atención emocional (AE); *Claridad de sentimientos (CS); *Reparación emocional (RE)

Figura V.40. Modelo de ecuaciones estructurales



DISCUSIÓN

VI. DISCUSIÓN

A través de la actual investigación llevada a cabo con un total de 932 participantes de la comunidad andaluza, se pretende determinar las variables sociodemográficas, psicosociales, conductas agresivas, físico-deportivas y saludables del estudiantado universitario, así como establecer las posibles relaciones entre las diferentes variables. Asimismo, el presente informe de tesis doctoral se asemeja a otros estudios en los que se describen y relacionan variables psicosociales con aspectos académicos, saludables y físico deportivos en jóvenes universitarios (Acebes, 2019; Gallardo, 2019; González-Valero, 2018; Múzquiz, 2020).

Focalizando la atención en los aspectos sociodemográficos, y más concretamente en el lugar de residencia durante el curso escolar, más de la mitad de las participantes del género femenino viven en un piso compartido o en una residencia, estando repartido el porcentaje entre el sexo masculino. Por otro lado, en el estudio realizado por González-Valero (2018) se reportó que eran los varones los que residían mayoritariamente fuera del hogar familiar.

En relación con la nota media del expediente de la muestra de jóvenes estudiantes universitarios, seis de cada diez participantes poseían una calificación de notable. Asimismo, son las mujeres las que alcanzan un promedio mayor en relación con el expediente académico. Esto puede deberse a que la proporción de participantes del género femenino es superior al género masculino, ya que el grado de Educación Primaria es mayoritariamente elegido por las mujeres. Estas diferencias entre sexos se aprecian desde temprana edad, como, por ejemplo, en el estudio de Herrera et al. (2020) llevado a cabo en 407 alumnos de educación primaria. En cambio, la investigación de El Jaziz et al. (2020) encontró que la mayoría de los estudiantes universitarios encuestados tenían una calificación media de aprobado. Por otro lado, y coincidiendo con el estudio de Acebes (2019) llevado a cabo con población universitaria, cerca del 60% de los participantes obtuvieron una media de notable.

En relación con la práctica de actividad física, seis de cada diez participantes afirmaron practicar actividad física de forma asidua a la semana. Estos hallazgos son similares a

los obtenidos en el estudio de Padial-Ruz et al. (2018) en el que se analizaron a 136 estudiantes universitarios pertenecientes al último curso del grado de educación primaria, de los que el 80% afirmaba realizar actividad física de forma regular. Tres de cada cinco sujetos han competido a nivel profesional o semiprofesional alguna vez en la vida. No obstante, el estudio de Triviño-Vargas y López-Hurtado (2018), puso de relieve que la mayoría de los profesores universitarios no tenían incorporados en sus rutinas la práctica de actividad física, lo que puede venir influenciado por los avances en la tecnología, el uso continuo de vehículos para desplazarse al trabajo, el uso de ascensores, así como por las actividades diarias laborales que hacen que se perpetúe esta ausencia de actividad física. Asimismo, en cuanto a la modalidad deportiva practicada, destaca como la mitad de los participantes realizan una actividad física sin contacto, lo que puede deberse al auge de las actividades llevadas a cabo en centros fitness o el propio running (González-Valero, 2018). Estos resultados difieren del estudio elaborado por Gallardo (2019), quien halló en una población de similar edad como la modalidad deportiva mayoritariamente practicada era el deporte colectivo con contacto. Asimismo, en relación con los participantes que realizan o no actividad física, cuatro de cada diez mujeres afirman no practicar ningún tipo de modalidad deportiva.

Atendiendo a los datos obtenidos relacionados con el constructo del autoconcepto, destaca como las dimensiones académico y familiar son las que presentan los datos medios más elevados en detrimento del autoconcepto emocional (Casino-García et al., 2021). Proyectando la vista en las diferencias entre hombres y mujeres, se hallan diferencias entre las puntuaciones para las dimensiones académica, social, emocional y física (Fernández-Zabala et al., 2020; González-Valero et al., 2020; Martínez-Marín et al., 2020; Möller et al., 2020; Onetti-Onetti et al., 2019). Estos datos se asemejan con lo hallado en el estudio de Zurita-Ortega et al. (2018), quienes encontraron en una población similar, que el género femenino obtuvo puntuaciones más elevadas en las dimensiones académica y familiar, mientras que el género masculino lo hacía en el autoconcepto social, emocional y físico.

Para la inteligencia emocional se puede comprobar como las diferencias halladas entre las puntuaciones de las dimensiones del constructo son relevantes en la atención emocional, a favor de las mujeres y, en la claridad de sentimientos y reparación emocional, a favor de los hombres. Estos datos coinciden con las investigaciones

previas de Acebes-Sánchez et al. (2019), MacCann et al. (2020), Rodríguez-Romo et al. (2021), Suleman et al. (2019) o Trigueros et al. (2019). A tenor de los resultados hallados se podría decir que los hombres poseen una mayor inteligencia emocional que las mujeres (Acebes-Sánchez et al., 2019; Del Rosal et al., 2016; Molero et al., 2010; Sánchez-Gutiérrez y Araya-Vargas, 2014).

En cuanto a las inteligencias múltiples, se ha obtenido diferencias entre el sexo de los participantes a favor de los hombres en las inteligencias lógico-matemática, corporal-cinestésica, musical, naturalista e interpersonal. Tan solo en la inteligencia lingüística se ha hallado una puntuación superior para el sexo femenino. Haciendo una comparativa con investigaciones previas, se ha podido comprobar como coinciden con los resultados obtenidos en el estudio de Del Pino (2012) y con la investigación de Ferrándiz et al. (2008), quienes confirman que los hombres presentan una mayor destreza o habilidad en el razonamiento matemático. Asimismo, en el estudio de Ferrándiz (2004), quien en una población de 237 estudiantes de infantil y primaria obtuvo unas puntuaciones medias superiores en todas las inteligencias a favor de las mujeres a excepción de la inteligencia naturalista, en la que los varones obtienen una puntuación superior. Sin embargo, en el informe doctoral de García-González (2014) llevada a cabo con una muestra de 435 estudiantes de educación secundaria y bachillerato, se halló como las chicas presentaron unas mejores puntuaciones en las inteligencias lingüística, visual-espacial e intrapersonal y una tendencia superior a favor de los hombres en las inteligencias naturalista y corporal-cinestésica.

En términos generales, en base a los resultados obtenidos, se ha observado la superioridad en todas las dimensiones de las conductas violentas evaluadas a favor de los hombres. Así pues, podría decirse que los hombres tienen uno mayores niveles de violencia que las mujeres tanto en sus expresiones manifiesta, como en la relacional. Estos hallazgos coinciden con la inmensa mayoría de investigaciones que han comprobado las diferencias entre sexos relacionadas con las conductas violentas (Domínguez-Alonso et al., 2019; Domínguez-Rodríguez et al., 2020; Estévez et al., 2012; Gómez, 2019; León, 2020; Maquibar-Landa et al., 2019; Sánchez-Zafra et al., 2019; Strom et al., 2020; Walters, 2020; Zurita-Ortega et al., 2018; Zych et al., 2021). En contraposición, estos hallazgos se enfrentan a lo recogido en el estudio de Blasco y Orgilés (2014), quienes encontraron como en una población de 316 jugadores de fútbol

de entre 7 y 17 años, que las mujeres eran más propensas a la violencia física que los hombres.

En cuanto a la adherencia a la dieta mediterránea, el análisis por sexo revela una supremacía de los hombres respecto a las mujeres. En líneas generales, se ha encontrado que los varones tienden a puntuar más alto en la tenencia de una dieta óptima, al tiempo que un porcentaje menor son los que muestran una baja adherencia a la dieta mediterránea. Estos hallazgos son consistentes con otros estudios, en los que se ha encontrado mejores puntuaciones en el sexo masculino, respecto al femenino (Esteban-Cornejo et al., 2016; Hadjimbei et al., 2018). Otros estudios, en cambio, han mostrado resultados similares en relación con la dieta respecto al sexo (Moreno-Gómez et al., 2012). En contraposición, en la literatura científica también se han encontrado estudios cuyos hallazgos son opuestos a la presente investigación (Baydemir et al., 2018; Galán-López et al., 2020).

Al analizar la correlación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional, se observa como el autoconcepto académico correlaciona de forma positiva y directa con todas las dimensiones de la inteligencia emocional, al igual que el autoconcepto social que lo hace de la misma forma, salvo para la dimensión de atención emocional. Hallazgos similares se reportaron en el estudio de Antonio-Aguirre et al. (2020), quienes hallaron una relación baja entre estas dimensiones. En contraposición, el autoconcepto emocional correlaciona negativamente con todas las dimensiones de la inteligencia emocional, salvo para la atención emocional, en consonancia con los hallazgos obtenidos en el estudio de Guerrero-Barona (2019). Sin embargo, mientras que en nuestro caso no se observaron correlaciones significativas entre el autoconcepto familiar y las dimensiones de la inteligencia emocional, estos autores identificaron una correlación significativa y negativa entre este parámetro y la atención emocional. Finalmente, el autoconcepto físico correlaciona positiva y significativamente con todas las dimensiones de la inteligencia emocional, excepto para la atención emocional, cuya relación no significativa es negativa. Otros estudios como el de Carrillo-Ramírez et al. (2020) han mostrado que las dimensiones de la inteligencia emocional contribuyen significativamente en la construcción del autoconcepto de los estudiantes.

En cuanto a la relación establecida entre el autoconcepto y las inteligencias múltiples, el presente estudio reporta relaciones significativas entre todas ellas. Estos hallazgos son consistentes con otros estudios como el de Ikiz y Savi Çakar (2010), quienes analizaron la relación entre las inteligencias múltiples y el rendimiento académico de los estudiantes. A pesar de no examinar de manera explícita su relación con el autoconcepto, los autores abogaron sobre la importancia que las inteligencias múltiples poseen en el establecimiento de las condiciones pedagógicas y personales necesarias para que los estudiantes avancen y se desarrollen de manera óptima. En la literatura especializada se atisba una tendencia a relacionar el autoconcepto con la denominada inteligencia interpersonal o intrapersonal. El estudio de Murcia-Contreras (2016) se propuso examinar la relación entre las 8 inteligencias propuestas en la teoría de las Inteligencias Múltiples y el autoconcepto en niños de 6-7 años, encontrando una relación inversa entre todas ellas y el autoconcepto. Sin embargo, no existen estudios en esta población que hayan relacionado este constructo con el resto de las inteligencias acuñadas por Gardner (1984), aspecto llamativo, teniendo en cuenta las fuertes relaciones identificadas en esta investigación.

En cuanto a la relación encontrada entre el autoconcepto y las conductas violentas, los hallazgos del presente estudio apuntan hacia una correlación negativa entre el autoconcepto académico y el autoconcepto social y todas las dimensiones incluidas en el constructo de conductas violentas. Estos resultados son consistentes con el reciente estudio llevado a cabo por Sánchez Zafra et al. (2019), quienes pusieron de relieve la relación inversa encontrada entre ambos factores (autoconcepto y conductas violentas) en la etapa de Educación Primaria. A diferencia del resto de las dimensiones del autoconcepto, en nuestro caso, el autoconcepto físico correlacionó de forma positiva con la agresividad manifiesta pura y la relacional pura. La relación entre autoconcepto físico y conductas agresivas ya ha sido hallada en otros estudios, como el desarrollado por Fuentes et al. (2011), quienes indicaron que índices superiores de autoconcepto tienden a corresponderse con un mejor ajuste psicológico, mayor equilibrio emocional y menor violencia en términos generales. No obstante, en el análisis por dimensiones se encontró este hallazgo.

Respecto a la relación entre la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples, se ha encontrado relaciones positivas entre ambos factores. En este sentido, se observó que

tanto la inteligencia emocional general, como cada una de sus dimensiones, han correlacionado con las ocho inteligencias múltiples propuestas en la teoría de Gardner (1984), aunque de forma débil. Los resultados hallados son contrarios a los obtenidos en otros estudios, como la investigación desarrollada por Bay y Lim (2006), quienes no encontraron ninguna correlación entre la denominada inteligencia interpersonal y el cociente total de la inteligencia emocional. De igual modo, en este estudio se identificó una correlación negativa entre la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, así como entre la primera con la inteligencia lógica-matemática. Por su parte, Pursun y Efilci (2019), quienes desarrollaron una investigación con el objetivo de examinar el valor predictivo de la inteligencia emocional sobre las inteligencias múltiples en maestros en formación, concluyó que la inteligencia emocional no predijo las inteligencias corporal-cinestésica, musical, intrapersonal, lógico-matemática, ni la lingüística. Teniendo en cuenta este hallazgo, parece ser que la inteligencia emocional tiende a guardar un vínculo mayor entre las denominadas inteligencias interpersonal e intrapersonal y la lingüística, que, a su vez, son las más próximas al carácter social y afectivo de las personas.

Atendiendo a la relación entre la inteligencia emocional y las conductas violentas se hallaron relaciones negativas débiles. Se observa como aquellos estudiantes que presentan una mayor inteligencia emocional general tienen menores índices de agresividad manifiesta y sus dimensiones. También se puede apreciar como a mayor puntuación en la dimensión reparación emocional, menores son las puntuaciones de la agresividad tanto manifiesta como relacional. Datos que concuerdan con estudios como el de Bibi et al. (2020) o Antoñanzas (2021), quienes encuentran relaciones inversas entre la inteligencia emocional y las conductas violentas o agresividad.

Siguiendo el hilo de los análisis de correlación, en este caso, entre las inteligencias múltiples y las conductas violentas, se obtuvo que a medida que los universitarios obtienen una mayor puntuación de las inteligencias visual-espacial y naturalista, menor es la puntuación obtenida en la agresividad manifiesta relacional y la agresividad relacional pura. Estos datos se asemejan a los obtenidos por Li (2019), quien en su estudio observó que el uso de los videojuegos favorecía el desarrollo de las inteligencias múltiples que, a su vez, tiene un impacto directo sobre las conductas disruptivas de los encuestados. Por otro lado, atendiendo a las correlaciones positivas entre la inteligencia

intrapersonal y las dimensiones de la agresividad manifiesta pura y la relacional instrumental, se puede decir que aquellos alumnos que presentan mayores índices de regulación emocional y conocimiento de sí mismo tienden a sentirse más seguros, lo que se traduce en una tendencia a mostrarse más agresivos. A diferencia de los resultados obtenidos en esta investigación, se encuentra el estudio de Martínez-Monteagudo et al. (2019), quienes en una población de estudiantes de secundaria hallaron que cuanto mayor es la regulación personal de los adolescentes, menores son los índices de agresividad mostrados en este colectivo.

Aludiendo al análisis de las variables psicosociales en función de las variables físico deportivas, se ha encontrado diferencias significativas entre todas las dimensiones del autoconcepto en función de la actividad física. Literatura similar también ha encontrado significatividad entre estos dos factores (Clevinger et al., 2020; González-Valero et al., 2020; Goñi et al., 2004; Murray et al., 2021; Onetti-Onetti, 2019). A excepción de la dimensión emocional del autoconcepto, los estudiantes universitarios que poseían mayores niveles de autoconcepto eran aquellos que afirmaban practicar actividad física (Garn, 2020). Sin embargo, estudios como el desarrollado por Gedda et al. (2021), quienes examinaron la relación entre el autoconcepto, la actividad física y el rendimiento académico, advirtieron que la actividad física no influye en el rendimiento, aunque sí el autoconcepto de los estudiantes.

Profundizando en la modalidad de actividad física practicada por estos estudiantes, se ha encontrado que la dimensión física del autoconcepto reveló diferencias significativas. En este sentido, se ha encontrado el auge de las actividades de centros deportivos que son meramente individuales. Por el contrario, se ha observado como la segunda preferencia del estudiantado universitario a practicar deportes colectivos con contacto, tales como el fútbol o el baloncesto, en detrimento del resto de modalidades (Chacón-Cuberos et al., 2020; Fraguera-Vale et al., 2020). Por el contrario, una proporción pequeña de la muestra ha afirmado no practicar ningún tipo de actividad física, hito importante en el camino hacia la instauración de hábitos de vida saludable (Buková et al., 2017; Cabanas-Sánchez et al., 2019; Grimaldi-Puyana et al., 2020).

En cuanto a la relación entre la modalidad de actividad física y la inteligencia emocional, nuevamente se vislumbraron diferencias significativas. A diferencia de lo

ocurrido con el autoconcepto, los estudiantes universitarios que poseían mayores niveles de inteligencia emocional eran aquellos que practicaban alguna actividad física individual (con y sin contacto, respectivamente). Del mismo modo, el dato más bajo perteneció a aquellos que practicaban algún deporte colectivo sin contacto. Estos resultados son replicados en el análisis de todas las dimensiones de la inteligencia emocional, salvo en la dimensión reparación emocional, donde los estudiantes que practicaban deportes colectivos con contacto, se posicionaron como los segundos que puntuaron más alto. En este sentido se encuentran investigaciones similares como la de Wang et al. (2020), quienes en una población de estudiantes universitarios comprobaron como la práctica de actividad física mejoraba la inteligencia emocional. Además, el estudio de San Román-Mata et al. (2020) concluyó que los estudiantes universitarios que practican algún tipo de actividad física y cumplen los mínimos saludables que recomienda la OMS, ostentan mejores puntuaciones en la comprensión y regulación emocional.

Respecto a la relación entre la práctica deportiva e inteligencias múltiples, solo dos de las inteligencias revelaron diferencias significativas: la cinético-corporal e interpersonal. En ambos casos, se observó que aquellos que practicaban actividad física eran los que más puntuaban en estas habilidades. Datos que difieren de la investigación llevada a cabo por Ubago-Jiménez et al. (2020), donde se encontró que la inteligencia intrapersonal era la única que mejoraba con la práctica de actividad física. A su vez, también se apreciaron diferencias significativas entre estas dos inteligencias y la modalidad deportiva. En cuanto a la inteligencia cinético-corporal, los estudiantes universitarios que practicaban deporte individual con contacto fueron los que puntuaron más alto. Paradójicamente, en el caso de la inteligencia interpersonal, se encontró que los estudiantes que practicaban deportes colectivos con contacto eran los que obtuvieron mayores índices. Este hallazgo puede explicarse por la importancia que tiene la regulación y las habilidades sociales en la interacción continuada con personas. En esta línea, estudios similares como el de Vestad et al. (2021), han abogado que la regulación emocional y las habilidades sociales son aspectos esenciales en el bienestar emocional de los estudiantes universitarios.

De la relación entre la práctica de actividad física y las conductas violentas, solo una de las dimensiones del último factor mostró diferencias significativas, la agresividad

relacional instrumental. En contra de lo que podría pensarse en un primer momento, los estudiantes que practicaban deporte con asiduidad fueron los que mostraron puntuaciones más altas en agresividad relacional instrumental (Palvolgyi et al., 2020). Estos resultados difieren de los reportados por Vilches (2014), quien reportó el hallazgo de diferencias significativas para todos los tipos de agresividad manifiesta en una población de adolescentes.

Además, también se encontraron diferencias significativas entre la modalidad deportiva y las conductas violentas. En cuanto a los universitarios que puntuaron más alto tanto en la dimensión de la agresividad instrumental manifiesta, como en la agresividad relacional instrumental, fueron los que practicaban deportes colectivos sin contacto. Para este último componente de las conductas violentas, el estudiantado que practicaba deportes colectivos con contacto también puntuó muy alto. En este sentido, se vuelven a poner enfrentados estos resultados con los recogidos en el estudio de Vilches (2014), donde se halló que los deportes tanto colectivos como individuales con contacto guardan una relación estrecha con la agresividad manifiesta y todas sus dimensiones.

El análisis de correlación entre el autoconcepto y la adherencia a la dieta mediterránea reveló como los estudiantes que tienen una dieta de óptima calidad son los que presentan mayor puntuación en la dimensión académica del autoconcepto en relación con aquellos participantes que presentan una baja adherencia. Resultados que guardan estrecha relación con los obtenidos por Antonopoulou et al. (2020), González-Valero, (2018) y Zurita-Ortega et al. (2018), quienes mostraron que el autoconcepto académico se asocia a una dieta de calidad en estudiantes universitarios, lo mismo que obtuvieron Onetti et al. (2019) en adolescentes.

Atendiendo a la dimensión física del autoconcepto, se comprobó como el estudiantado que tenía una mejor puntuación en el rol físico tenía, a su vez, un mejor nivel de adherencia a la dieta mediterránea. Hecho que puede deberse a que quienes se cuidan físicamente lo hacen llevando una dieta sana (González-Valero, 2018; Zurita-Ortega et al., 2018).

La inteligencia emocional reportó una correlación entre todas sus dimensiones, a excepción de la atención emocional para aquellos universitarios que presentan una dieta

óptima. En este sentido, se podría decir que tener una alta adherencia a la dieta mediterránea influye de forma positiva en su equilibrio y bienestar emocional. Datos similares a los obtenidos en diversas investigaciones como las de González-Valero (2018), Nabilpour et al. (2020), Rodríguez-Romo et al. (2021) o Trigueros et al. (2020).

En paralelo, fueron cuatro las inteligencias que reportaron diferencias significativas en su relación con la adherencia a la dieta mediterránea: cinético-corporal, musical, naturalista e interpersonal. En todos los casos, aquellos estudiantes que tuvieron puntuaciones elevadas en estas inteligencias, poseían una alta adherencia a la dieta mediterránea, en detrimento de aquellos que ostentaban una baja adherencia.

En contraposición con las diferencias significativas halladas en el análisis de la relación de la dieta mediterránea con el autoconcepto, la inteligencia emocional y algunas de las inteligencias múltiples, este estudio no mostró significatividad en el caso de las conductas violentas. Este hecho va en contra de otros estudios como el de Vilches (2014) o el de Rojas-Jiménez y Castro-Sánchez (2020), donde sugieren que las conductas violentas se ven mermadas cuando los estudiantes poseen unos mayores niveles de los factores psicosociales.

De los datos extraídos del análisis entre las variables físico deportivas, destaca la diferencia significativa encontrada entre la práctica de actividad física y la modalidad deportiva realizada. Dentro de las preferencias del estudiantado hacia la modalidad de práctica deportiva, este estudio ha obtenido que la mayoría de los universitarios que practican actividad física la hacen de tipo individual sin contacto, coincidiendo con la mayoría de las actividades ofertadas en los centros fitness y gimnasios (Kaur et al., 2020; Riseth et al., 2019). En contraposición, la modalidad deportiva menos practicada es de tipo colectivo sin contacto, como el ciclismo, pádel o voleibol. Hallazgos que concuerdan con los resultados obtenidos en los estudios de Barbosa-Granados et al. (2021) o Castro-Sánchez et al. (2018), quienes encuentran que los deportes individuales son los más practicados entre las poblaciones universitarias.

En cuanto a las variables físico deportivas en función de las variables de salud, el estudio desarrollado ha mostrado diferencias significativas. Ejemplo de ello es la relación entre la actividad física y la adherencia a la dieta mediterránea, encontrando

que aquellos estudiantes que mostraban elevados índices en dieta mediterránea practicaban deporte con asiduidad, mientras que los que poseían una dieta mediterránea baja, tendían a no hacer actividad física (Bennasar-Veny et al., 2020; Melguizo-Ibáñez et al., 2021). Estos resultados demuestran que la calidad de los hábitos dietéticos que conllevan un consumo equilibrado alimenticio, está estrechamente relacionada con la práctica deportiva y su rendimiento (Ashdown-Franks et al., 2019; López-Sánchez et al., 2019). De igual modo, resulta llamativo que aquellos estudiantes cuya puntuación de adherencia estaba englobada en “necesita mejorar”, eran más proclives a la práctica de actividad física. Datos similares son los obtenidos por Tárraga et al. (2021) entre una muestra de estudiantes de Castilla La-Mancha y el estudio de Cadarso et al. (2017) que hacen propio con una población de universitarios gallegos. Sin embargo, en el estudio de Badicu et al. (2019) se lleva a cabo una comparativa entre estudiantes universitarios rumanos y españoles para comprobar la adherencia a la dieta mediterránea y el nivel de actividad física. Los autores concluyen diciendo que no existen diferencias entre la población en términos dietéticos y de práctica deportiva.

De la relación entre la dieta mediterránea y la modalidad de práctica deportiva desarrollada, esta investigación también arrojó diferencias significativas. En todas las modalidades de práctica deportiva, la mayoría de los estudiantes se situaban en la franja de “necesita mejorar” la adherencia a la dieta mediterránea, seguidos de los que tenían una dieta óptima y, por último, se situaban los que mostraban una baja calidad en su dieta. En relación con esto, la actualización de la guía alimentaria para la población española reconoce que, además de seguir una dieta variada en vegetales, frutas, pescados, cereales integrales y carnes blanca, como es la mediterránea, es necesario realizar actividad física diaria para mejorar y mantener la condición física (Aranceta-Bartrina et al., 2019). Todo ello se ve reforzado por los hallazgos encontrados en la revisión sistemática de Aleksovska et al. (2019) que examinó que la actividad física y la práctica deportiva junto con los parámetros dietéticos son factores susceptibles de mejora entre la población universitaria.

El modelo estructural analizó las relaciones entre las inteligencias múltiples, autoconcepto, inteligencia emocional y conductas violentas para la población objeto de estudio. En este sentido se pudo observar que todas las tipologías de inteligencia estaban positivamente relacionadas con el constructo inteligencias múltiples, teniendo la

mayor fortaleza en las inteligencias cinético-corporal y lógico-matemática. Neto et al. (2009) justifican estos hallazgos, pues para los estudiantes universitarios es importante desarrollar sus capacidades físicas atendiendo al canon de belleza actual.

En esta línea, se determinó una relación positiva entre el autoconcepto y las inteligencias múltiples. De este modo puede establecerse que aquellos estudiantes que poseen un mayor autoconcepto desarrollan de mejor forma los diferentes tipos de inteligencias. Justificando estos hallazgos, Karlen et al. (2021) establecen que aquellos estudiantes que poseen un mayor autoconcepto que desarrollan un mayor nivel de inteligencia lo que les lleva a obtener un mejor rendimiento académico (Priess-Groben y Hyde, 2017).

Asimismo, también se halló una correlación positiva entre las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. De este modo debe señalarse que la inteligencia emocional está relacionada con la inteligencia y el logro académico como señalan MacCann et al. (2020) quienes abogan como el control y reconocimiento de las emociones es el tercer factor más influyente en el rendimiento académico de los universitarios (Wurf y Croft-Piggin, 2015).

Por otro lado, el modelo de ecuaciones estructurales halló una correlación positiva entre la inteligencia emocional general y el autoconcepto. Ambos constructos se relacionaron puesto que, como indican Herrera et al. (2020) o Martínez-Marín et al. (2020), la inteligencia emocional se convierte en un factor predictivo del autoconcepto, ya que, a un mayor control, claridad y reconocimiento de las emociones se produce un aumento del autoconcepto en todas sus dimensiones.

Al considerar la relación entre el autoconcepto, inteligencias múltiples e inteligencia emocional con las conductas violentas se obtuvo como tan solo la inteligencia emocional correlaciona de forma negativa con la agresividad relacional y manifiesta. Trabajos como los de Alvarado et al. (2020) o Segura et al. (2020) han demostrado como los jóvenes que presentan un mayor dominio de la inteligencia emocional son menos proclives a manifestar cualquier tipo de agresividad. Por otro lado, también resulta de interés destacar la relación negativa entre el autoconcepto y la agresividad relacional. Se puede afirmar que los universitarios que presentan un mayor

autoconcepto presentan una menor tendencia hacia agresividad de tipo verbal. Estos datos pueden sustentarse en las premisas establecidas por Castro et al. (2021), quienes establecen como el nivel bajo de autoconcepto se vincula en mayor medida con las conductas agresivas entre iguales tales como amenazas, insultos o desprecios (Carrascosa et al., 2016; Valdés y Martínez, 2014; Varela et al., 2013).



CONCLUSIONES

VII

VII. CONCLUSIONES

Las conclusiones y hallazgos encontrados a través del presente estudio de tesis se detallan en respuesta a los objetivos específicos de la investigación.

CE. I.1: La muestra de estudio objeto de análisis perteneciente al Grado de Educación Primaria reveló que dos tercios son mujeres. En relación con el lugar de residencia durante el curso académico más frecuente es el piso compartido o residencia con un valor prácticamente igual al domicilio familiar. En cuanto a la nota media del expediente se concentra en torno al notable.

CE. I.2: Las inteligencias múltiples que más puntuaron en los estudiantes universitarios fueron la intrapersonal, naturalista, visual-espacial y corporal-cinestésica. Las menos valoradas fueron la lingüística, lógico-matemática, interpersonal y musical.

CE. I.3: En cuanto al autoconcepto, las dimensiones académica y familiar son las que presentan las mayores puntuaciones. Para la inteligencia emocional destacan con unos valores más elevados la atención emocional y la inteligencia emocional general. Las conductas violentas presentan unos parámetros superiores en las dimensiones agresividad manifiesta reactiva y agresividad relacional reactiva.

CE. I.4: Dos tercios de los estudiantes afirman realizar actividad física de forma regular. En cuanto a la modalidad de deporte practicado destaca el individual sin contacto seguido de los deportes colectivos con contacto mientras que la modalidad con menor número de participantes es el colectivo sin contacto.

CE. I.5: Los valores obtenidos para la adherencia a la dieta mediterránea muestran como en torno a los ocho de cada diez estudiantes universitarios necesitan mejorar la calidad o presentan una baja calidad de la dieta. Tan solo dos de cada diez participantes siguen una dieta mediterránea óptima.

CE. II.1: Atendiendo al lugar de residencia, más de la mitad de las mujeres viven durante el curso escolar en un piso compartido o en una residencia. Por el contrario, la

mayoría de los hombres viven en el domicilio familiar, aunque el porcentaje es muy parecido. En cuanto a la nota media del expediente académico tanto en hombres como en mujeres el grueso se centra en torno al notable. En relación con la media de expediente de sobresaliente, tres de cada diez hombres la alcanzan frente a una de cada diez mujeres.

Haciendo referencia a las inteligencias múltiples, las mujeres solo obtienen una puntuación superior en la inteligencia lingüística, mientras que el sexo masculino lo hace en el resto de inteligencias.

El autoconcepto concretó mayores puntuaciones en las dimensiones social, familiar y física para los varones, encontrándose las dimensiones académica y emocional más desarrolladas en las mujeres.

La inteligencia emocional ha reportado como los hombres puntuaron más alto en las dimensiones claridad de sentimientos, reparación emocional e inteligencia emocional general siendo las participantes femeninas las que obtuvieron niveles superiores en la atención emocional.

Dentro de las conductas violentas, los resultados determinaron como los varones niveles superiores en todas las dimensiones y manifestaciones de la agresividad, destacando las puntuaciones más elevadas en la agresividad manifiesta pura y la agresividad relacional.

CE. II.2: Tras el establecimiento de la comparativa entre las inteligencias múltiples y el autoconcepto se concretó como el autoconcepto físico correlacionó de forma positiva con las inteligencias corporal-cinestésica, lógico-matemática, interpersonal y musical. Por el contrario, se comprobó como el autoconcepto emocional correlacionó de forma negativa con las inteligencias interpersonal, naturalista, lógico-matemática y visual-espacial.

Las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional correlacionaron con todas las ocho inteligencias. Para la inteligencia emocional general las relaciones más fuertes se establecieron con las inteligencias visual-espacial, lógico-matemática, naturalista y musical. La dimensión atención emocional solo se relacionó con las inteligencias

visual-espacial, lógico-matemática y lingüística. En relación con la dimensión claridad de sentimientos los valores más elevados los obtuvieron las inteligencias visual-espacial, lógico-matemática, naturalista y corporal-cinestésica. Por último, la dimensión reparación emocional correlación con todas las inteligencias a excepción de la intrapersonal siendo los valores mayores los obtenidos por las inteligencias naturalista, musical, corporal-cinestésica e interpersonal.

Dentro de la relación entre las inteligencias múltiples con las conductas violentas se comprobó como la inteligencia intrapersonal correlaciona de forma positiva con la agresividad manifiesta pura y con la agresividad relacional instrumental. Cabe mencionar como las inteligencias visual-espacial y naturalista correlacionan de forma negativa con la agresividad manifiesta relacional y la agresividad relacional pura respectivamente.

En la relación entre la práctica de actividad física en relación con las inteligencias múltiples se comprobó como aquellos estudiantes universitarios que afirmaban realizar actividad física con asiduidad reportaban niveles superiores en todas las inteligencias destacando de forma significativa las inteligencias cinético-corporal e interpersonal. De igual forma ocurre con la modalidad deportiva practicada en las que los deportes colectivos con contacto desarrollan en mayor medida las inteligencias lógico-matemática, musical, intrapersonal e interpersonal. Por otro lado, los deportes colectivos sin contacto fomentan las inteligencias lingüística y naturalista. Los deportes individuales con contacto son los favorecen en mayor puntuación la inteligencia cinético-corporal mientras que los deportes individuales sin contacto hacen lo propio con la inteligencia visual-espacial.

Por último, las inteligencias múltiples presentaron unos valores superiores en todos aquellos estudiantes que seguían una adherencia a la dieta mediterránea óptima. Destacan las mayores puntuaciones en las inteligencias musical, cinético-corporal, interpersonal y naturalista.

CE. II.3: Al comprobar las relaciones existentes entre las variables físico-deportivas y la adherencia a la dieta mediterránea, se ha comprobado como aquellos sujetos que tienen que una dieta mediterránea óptima son los que practican más deporte, tienen unos

mayores valores reportan para la inteligencia emocional y todas sus dimensiones, así como en las dimensiones académica y física del autoconcepto. Asimismo, son estos estudiantes los que presentan menores índices de conductas agresivas en todas las variables. En cambio, aquellos estudiantes que muestran tener una dieta de baja calidad obtienen las puntuaciones más elevadas en todas las modalidades de las conductas violentas.

CE. II.4: Se puede resaltar como aquellos estudiantes que afirman realizar actividad física de forma asidua son los que presentan una mejor adherencia a la dieta mediterránea siendo, además los tienen los valores más elevados en todas las ocho inteligencias múltiples, destacando las puntuaciones mayores en el inteligencia cinético-corporal, intrapersonal, interpersonal y musical. Es por ello que podría decirse que existe un vínculo entre los participantes tienen una mejor dieta y que además practican actividad física con el desarrollo de las diferentes modalidades de inteligencia.

CE. III: El modelo determinó una relación positiva entre las inteligencias múltiples, el autoconcepto y la inteligencia emocional general, siendo la relación con el autoconcepto la más influyente. Asimismo, la inteligencia emocional general se relación de forma positiva con el autoconcepto.

Por otro lado, los tres constructos estuvieron inversamente asociados con la agresividad de tipo manifiesta y relacional. Cabe destacar las relaciones inversas entre las inteligencias múltiples y autoconcepto con la agresividad manifiesta. Para finalizar, es preciso señalar como el desarrollo de las inteligencias múltiples, el autoconcepto y la inteligencia emocional ayudan a reducir las conductas agresivas.



CONCLUSIONS

VII

VII. CONCLUSIONS

The conclusions and findings found throughout the present dissertation study are detailed in response to the specific objectives of the research.

EC. I.1: The study sample under analysis belonging to the Primary Education Degree revealed that two thirds' parts of the sample are women. In relation to the residence location during the academic year, the most frequent is the shared apartment or residence with a value practically equal to the family home. Regarding the average mark of their degree, it is mainly concentrated around notable.

EC. I.2: The multiple intelligences that scored highest in university students were intrapersonal, naturalistic, visual-spatial and bodily-kinesthetic. The least valued were linguistic, logical-mathematical, interpersonal and musical.

EC. I.3: Concerning self-concept, the academic and family dimensions are those with the highest scores. For emotional intelligence, emotional attention and general emotional intelligence stand out with higher values. Violent behaviors present higher parameters in the dimension's reactive overt aggression and reactive relational aggression.

EC. I.4: Two thirds of the students claim to do physical activity regularly. Regarding the type of sport played, individual non-contact sports stand out, followed by collective sports with contact, while the modality with the lowest number of participants is collective non-contact sports.

EC. I.5: The values obtained for adherence to the Mediterranean diet show that around eight out of ten university students need to improve their adherence to the Mediterranean diet or they have a low-quality diet. Only two out of ten participants follow an optimal Mediterranean diet.

EC. II.1: In terms of residence location, more than half of the women live in a shared apartment or rooming house during the school year. On the other hand, most of the men

live in the family home, although the percentage is very similar. As for the average mark of their studies, both men and women have a mark of notable. In relation to the average mark of outstanding, three out of ten men achieve it compared to one out of ten women.

In terms of multiple intelligences, females only scored higher in linguistic intelligence, while males scored higher in the remaining intelligences.

The self-concept reported higher scores in the social, family and physical dimensions for males, while the academic and emotional dimensions were found to be more highly developed in females.

Emotional intelligence has reported that men scored higher in the dimension's clarity of feelings, emotional repair and general emotional intelligence, while female participants obtained higher levels in emotional attention.

Among the violent behaviors, the results indicated that males had higher levels in all dimensions and manifestations of aggression, with higher scores in pure overt aggression and relational aggression.

EC. II.2: After establishing the comparison between multiple intelligences and self-concept, it was found that physical self-concept correlated positively with bodily-kinesthetic, logical-mathematical, interpersonal and musical intelligences. In contrast, it was found that emotional self-concept correlated negatively with interpersonal, naturalistic, logical-mathematical and visual-spatial intelligences.

The different dimensions of emotional intelligence correlated with all the eight intelligences. For general emotional intelligence the strongest relationships were established with the visual-spatial, logical-mathematical, naturalistic and musical intelligences. The emotional attention dimension was only related to the visual-spatial, logical-mathematical and linguistic intelligences. In relation to the dimension clarity of feelings, the highest values were obtained by the visual-spatial, logical-mathematical, naturalistic and bodily-kinesthetic intelligences. Finally, the emotional repair dimension

correlated with all the intelligences except intrapersonal, with the highest values obtained by the naturalistic, musical, bodily-kinesthetic and interpersonal intelligences. In the relationship between multiple intelligences and violent behaviors, it was found that intrapersonal intelligence correlates positively with pure manifest aggression and with instrumental relational aggression. It is worth mentioning how visual-spatial and naturalistic intelligences correlate negatively with relational overt aggression and pure relational aggression, respectively.

Concerning the relationship between the practice of physical activity in relation to multiple intelligences, it was found that those university students who claimed to engage in physical activity regularly reported higher levels in all intelligences, with kinesthetic-bodily and interpersonal intelligences standing out significantly. The same happens with the sports modality practiced in which collective sports with contact significantly develop the logical-mathematical, musical, intrapersonal and interpersonal intelligences. On the other hand, collective sports without contact promote linguistic and naturalistic intelligences. Individual sports with contact are the ones that encourage the highest scores for kinesthetic-bodily intelligence, while individual sports without contact also favor visual-spatial intelligence.

Finally, multiple intelligences presented higher values in all those students who followed an optimal adherence to the Mediterranean diet. Noteworthy were the higher scores in musical, kinesthetic-bodily, interpersonal and naturalistic intelligences.

EC. II.3: Verifying the relationships between the physical-sports variables and adherence to the Mediterranean diet, it was found that those subjects who have an optimal Mediterranean diet are those who practice more sports, have higher values reported for emotional intelligence and all its dimensions, as well as in the academic and physical dimensions of self-concept. Likewise, these students are the ones who present lower rates of aggressive behavior in all variables. On the other hand, those students who report low diet quality obtain the highest scores in all the modalities of violent behaviors.

EC. II.4: It can be highlighted that students who claim to regularly engage in physical activity are those who exhibit the best adherence to the Mediterranean diet and they also

have the highest values in all eight multiple intelligences, with the highest scores in kinesthetic-bodily, intrapersonal, interpersonal and musical intelligence. Therefore, it could be said that there is a link between the participants who have a better diet and who also practice physical activity with the development of the different intelligence modalities.

EC. III: The model determined a positive relationship between multiple intelligences, self-concept and general emotional intelligence, where the relationship with self-concept was the most important. Likewise, general emotional intelligence was positively related to self-concept.

On the other hand, the three constructs were inversely associated with manifest and relational aggressiveness. It is worth noting the inverse relationships between multiple intelligences and self-concept with manifest aggression. Finally, it should be noted that the development of multiple intelligences, self-concept and emotional intelligence help to reduce aggressive behaviors.



LIMITACIONES

VIII

VIII. LIMITACIONES

En el presente capítulo y, teniendo como principal objetivo observar las características de la investigación llevada a cabo, es pertinente resaltar las limitaciones que se han observado en la elaboración del estudio doctoral:

- ❖ El diseño de corte descriptivo y transversal ha tenido una única medición de la muestra en un momento determinado. Esta modalidad metodológica se caracteriza por sacar a la luz las posibles relaciones existentes entre las variables que conforman el estudio en un momento dado, por contra, no es posible crear relaciones causa-efecto entre las medidas observadas. Asimismo, una vez establecido el perfil y la casuística, hubiese sido recomendable haber tomado datos en varios periodos de tiempo para así poder comprobar el comportamiento de las variables investigadas.
- ❖ Al llevar a cabo un estudio de corte transversal, la interpretación de los datos ha de ser realizada con cautela y moderación, ya que la transversalidad de la investigación no admite el establecimiento de relaciones de causalidad, siendo un punto de partida para la confección de futuros proyectos en el plano educativo. Por otro lado, se ha de destacar que la evaluación de la actividad física, se ha elaborado por medio de un autoinforme y no se coteja con un informe de tipo oficial, lo que puede suponer un punto de sesgo.
- ❖ Atendiendo a la muestra objeto de estudio, es preciso destacar como la investigación se ha centrado en conocer el perfil del estudiante universitario de Ciencias de la Educación de las diferentes universidades andaluzas. Aunque la muestra obtenida ha sido representativa, no es posible realizar una generalización a todo el estudiantado, ya que habría sido relevante comparar los resultados obtenidos con los de otros sujetos matriculados en otras especialidades.
- ❖ Otro de los aspectos a tener en cuenta y que puede ser debatible, es la homogeneidad de la muestra obtenida, ya que, aunque la investigación se ha

ajustado al perfil del estudiantado en Ciencias de la Educación, en torno a los dos tercios del total de los participantes pertenecen al género femenino frente al masculino.



**PERSPECTIVAS
FUTURAS**

IX

IX. PERSPECTIVAS FUTURAS

Una vez esgrimidos y cotejados los resultados obtenidos en la presente investigación, constituyen una contribución al campo objeto de estudio, siempre teniendo en el horizonte que son el primer paso para el diseño y confección de futuros trabajos. Asimismo, del presente informe de tesis doctoral emanan como principales perspectivas futuras:

- ❖ Como principal propósito del presente informe doctoral se extrae la aplicabilidad y el análisis de las variables objeto de estudio en los estudiantes del Grado de Educación Primaria a nivel nacional, así como la ampliación a otros grados, con la finalidad de conocer la evolución y comparación entre los mismos. Por ello, dicha ampliación de la muestra supone una oportunidad para generalizar los datos obtenidos. Asimismo, supondría un gran interés en el campo científico confeccionar una investigación longitudinal con carácter cuasi-experimental que brinde la oportunidad de extraer la modulación de estos variables en un mismo conjunto de participantes.
- ❖ Los hallazgos ponen el foco en la necesidad de continuar progresando en la investigación de los parámetros psicosociales, saludables y cognitivos de los estudiantes universitarios enrolados en el grado de educación primaria, con la finalidad de descubrir los momentos cruciales en los que se conciben estos comportamientos negativos y los estilos de vida que repercuten e inciden en los futuros docentes y de forma indirecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Por otro lado, es necesario comprobar y tener en cuenta otras variables más específicas que puedan tener una mayor incidencia en los hábitos físico-saludables, la resiliencia o la motivación, así como la inclusión de elementos e instrumentos cualitativos de recogida de datos que arrojen luz y permitan estudiar más detalladamente variables de tipo académicas, laborales o las propias conductuales.

- ❖ Finalmente, es preciso señalar la imperiosa necesidad de solicitar proyector precompetitivos que permitan la financiación para la adquisición de material, dispositivos tecnológicos para ampliar y profundizar en detalle en el objeto de investigación a través de los cuales permitieran elaborar estudios experimentales, como puede ser el uso de acelerómetros que permiten controlar el nivel de actividad física implicado de forma precisa y no con métodos de autorregistro.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

X

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Aars, N. A., Jacobsen, B. K., Furberg, A. S., y Grimsgaard, S. (2019). Self-reported physical activity during leisure time was favourably associated with body composition in Norwegian adolescents. *Acta Paediatrica*, 108(6), 1122-1127. <http://doi.org/10.1111/apa.14660>
- Abas, M., y Solihatin, E. (2019). Effect of Instructional Models and Interpersonal Intelligence on the Social Studies Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 12(4), 705-718.
- Abdelhamid, A., Jennings, A., Hayhoe, R. P., Awuzudike, V. E., y Welch, A. A. (2020). High variability of food and nutrient intake exists across the Mediterranean Dietary Pattern. A systematic review. *Food science & nutrition*, 8(9), 4907-4918. <https://doi.org/10.1002/fsn3.1784>
- Abenti, H.F. (2020). How do I teach you? An examination of multiple intelligences and the impact on communication in the classroom. *Language & Communication*, 73, 29-33. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2020.04.001>
- Abula, K., Beckmann, J., He, Z., Cheong, C., Lu, F., y Gropel, P. (2020). Autonomy support in physical education promotes autonomous motivation towards leisure-time physical activity: evidence from a sample of Chinese college students. *Health promotion international*, 35(1), e1-e10. <http://doi.org/10.1093/heapro/day102>
- Acebes, J. (2019). *Relaciones entre actividad física, experiencia deportiva e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Madrid*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- Acebes-Sánchez, J., Díez-Vega, I., Esteban-Gonzalo, S., y Rodríguez-Romo, G. (2019). Physical activity and emotional intelligence among undergraduate students: a correlational study. *BMC Public Health* 19, 1241. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7576-5>
- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., y Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying:

- A mediator analysis. *Journal of school violence*, 18(2), 200-215.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Adam, H., Obodaru, O., Lu, J. G., Maddux, W. W., y Galinsky, A. D. (2018). The shortest path to oneself leads around the world: Living abroad increases self-concept clarity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 145, 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.01.002>
- Adamakis, M., y Dania, A. (2021). Validity of Emotional Intelligence scale in pre-service Physical Education teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 54-59. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.01007>
- Adigun, O. T. (2020). Self-esteem, self-efficacy, self-concept and intimate image diffusion among deaf adolescents: A structural equation model analysis. *Heliyon*, 6(8), e04742. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04742>
- Al-Hazzaa, H. M. (2018). Physical inactivity in Saudi Arabia revisited: A systematic review of inactivity prevalence and perceived barriers to active living. *International Journal of Health Sciences-IJHS*, 12(6), 50-64.
- Alberca, F. (2011). *Todos los niños pueden ser Einstein*. El Toromítico.
- Aldridge, J. M., McChesney, K., y Afari, E. (2019). Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 23, 129–150. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9>
- Aleksovska, K., Puggina, A., Giraldi, L., Buck, C., Burns, C., Cardon, G., Carlin, A., Chantal, S., Ciarapica, D., Colotto, M., Condello, G., Coppinger, T., Cortis, C., D’Haese, S., De Craemer, M., Di Blasio, A., Hansen, S., Iacoviello, L., Issartel, J., Izzicupo, P., Jaeschke, L., Kanning, M., Kennedy, A., Ling, F., Luzak, A., Napolitano, G., Nazare, J. A., Perchoux, C., Pischon, T., Polito, A., Sannella, A., Schulz, H., Sohun, R., Steinbrecher, A., Schlicht, W., Ricciardi, W., MacDonncha, C., Capranica, L., y Boccia, S. (2019). Biological determinants of physical activity across the life course: a “Determinants of Diet and Physical Activity” (DEDIPAC) Umbrella systematic literature review. *Sports Medicine Open*, 5(2). <https://doi.org/10.1186/s40798-018-0173-9>
- Aleman-Arrebola, I., Cortijo-Cantos, A., y Granda-Vera, J. (2020). La cultura, la edad y el sexo como mediadores del autoconcepto físico. *Revista Internacional de*

Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 20(78), 353-368.

<http://doi.org/10.15366/rimcafd2020.78.011>

- Alexander, R. D. (1989). *The evolution of the human psyche*. Mellars & Stringer.
- Alexander, P. A. (2019). Individual differences in college-age learners: The importance of relational reasoning for learning and assessment in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 416-428.
- Allen, J. J., y Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. In P. Sturmey (Ed.), *The Wiley handbook of violence* (pp. 1-14).
- Alonso-Montejo, M. M., Zamorano, E. y Ledesma, M. (2019). ¿Qué saben nuestros niños de la escuela primaria sobre acoso escolar? *Revista de Pediatría y Atención Primaria*, 21, 121-129.
- Alvarado, J.M., Jiménez-Blanco, A., Artola, T., Sastre, S., y Azañedo, C.M. (2020). Emotional Intelligence and the Different Manifestations of Bullying in Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 8842. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238842>
- Álvarez-Del Villar, C. (1983). *Preparación física del fútbol basada en el atletismo*. Gymnos.
- Álvarez-Osuna, D., Llamas-Salguero, F., y López-Fernández, V. (2016). Una mira al futuro ante la relación de las inteligencias múltiples y el rendimiento escolar. Una apuesta hacia nuevas metodologías docentes en la escuela del siglo XXI. *Aula de Encuentro*, 18(1), 72-108.
- Álvarez-Serrano, M. A. (2017). *Efecto de un programa de promoción activa del ejercicio físico en la adopción de un estilo de vida saludable, en alumnos de ciencias de la salud de Ceuta*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- 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.
- American Heart Association (2011). *Recommendations for Physical Activity in Adults and Kids*. AHA.
- Anderson, C.A., y Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreu, J.M., Peña, M.E., y Ramírez, J.M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14, 37- 49.

- Antonelli-Ponti, M., y Crosswaite, M. (2019). Teachers' Perceptions about the Etiology of Intelligence and Learning Difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 162-187. <http://doi.org/10.17583/ijep.2019.3777>
- Antonio-Aguirre, I., Axpe, I., y Septien, A. (2020). La influencia del estatus socioeconómico y cultural en la relación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional percibida en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 33-48. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.291>
- Antonopoulou, M., Mantzorou, M., Serdari, A., Bonotis, K., Vasios, G., Pavlidou, E., Trifonos, C., Vadikolias, K., Petridis, D., y Giaginis, C. (2020). Evaluating Mediterranean diet adherence in university student populations: Does this dietary pattern affect students' academic performance and mental health? *International Journal of Health Planning Management*, 35(1), 5–21. <https://doi.org/10.1002/hpm.288>
- Antoñanzas, J. L. (2021). The Relationship of Personality, Emotional Intelligence, and Aggressiveness in Students: A Study Using the Big Five Personality Questionnaire for Children and Adults (BFQ-NA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010001>
- Aparicio-Ugarriza, R., Mielgo-Ayuso, J., Ruiz, E., Ávila, J.M., Aranceta-Bartrina, J., Gil, Á., Ortega, R.M., Serra-Majem, L., Varela-Moreiras, G., y González-Gross, M. (2020). Active Commuting, Physical Activity, and Sedentary Behaviors in Children and Adolescents from Spain: Findings from the ANIBES Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 668. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020668>
- Appelbaum, S. A. (1973). Psychological-mindedness: Word, concept and essence. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 54, 35-46.
- Aranceta-Bartrina, J., Partearroyo, T., López-Sobaler, A. M., Ortega, R. M., Varela-Moreiras, G., Serra-Majem, L., Pérez-Rodrigo, C., y The Collaborative Group for the Dietary Guidelines for the Spanish Population (SENC) (2019). Updating the Food-Based Dietary Guidelines for the Spanish Population: The Spanish Society of Community Nutrition (SENC) Proposal. *Nutrients*, 11(11), 2675. <https://doi.org/10.3390/nu11112675>

- Areepattamannil, S., y Myinte, S. (2017). Early adolescents use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristics. *Computers in Human Behavior*, 73, 263–272. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.058>
- Arentson-Lantz, E. J., Galvan, E., Ellison, J., Wachter, A., y Paddon-Jones, D. (2019). Improving dietary protein quality reduces the negative effects of physical inactivity on body composition and muscle function. *The Journals of Gerontology: Series A*, 74(10), 1605-1611. <https://doi.org/10.1093/gerona/glz003>
- Arlin, P. (1990). Wisdom: The art of problem finding. En R.J. Sternberg (ed.). *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp: 230-243). New York: Cambridge University Press.
- Armstrong, T. (2011). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Madrid: Paidós.
- Arpini, D. M., y Quintana, A. M. (2003). Identidade, família e relações sociais em adolescentes de grupos populares. *Estudos de Psicologia*, 20(1), 27- 36.
- Arráez, J. M. (1998). *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Arráez, J. M. y Romero, C. (2000). Didáctica de la Educación Física. En L. Rico y D. Madrid (eds.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Síntesis. Págs. 99-151.
- Arribas, S. (2004). *La práctica de la actividad física y el deporte (PAFYD) en escolares de 15-18 años de Gipuzkoa: creencias sobre utilidad y relación con la orientación motivacional, diversión y satisfacción*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Arribas-Galarraga, S., Cecchini, J. A., Luis-De-Cos, I., Saies, E., y Luis-De-Cos, G. (2020). Influence of emotional intelligence on sport performance in elite canoeist. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(4), 772-782. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.154.05>
- Ashdown-Franks, G., Vancampfort, D., Firth, J. Smith, L., Sabiston, C. M., Stubbs, B., y Koyanagi, A. (2019). Association of leisure-time sedentary behavior with fast food and carbonated soft drink consumption among 133,555 adolescents aged 12–15 years in 44 low- and middle-income countries. *International*

Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity 16, 35.
<https://doi.org/10.1186/s12966-019-0796-3>

Azabdaftari, F., Jafarpour, P., Asghari-Jafarabadi, M., Shokrvash, B., y Reyhani, P. (2020). Unrestricted prevalence of sedentary behaviors from early childhood. *BMC Public Health*, 20, 255. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8346-0>

Azevedo, A., y Shane, M. J. (2019). A new training program in developing cultural intelligence can also improve innovative work behavior and resilience: A longitudinal pilot study of graduate students and professional employees. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 100303.

B

Bacchini, D., y Esposito, C. (2020). Growing up in violent contexts: differential effects of community, family, and school violence on child adjustment. En *Children and Peace* (pp. 157-171). Springer, Cham.

Badicu, G., Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Castro-Sanchez, M., y Balint, L. (2019). Mediterranean Diet and physical activity in Romanian and Spanish university students - a comparative study. *Physical education of students*, 23(4), 172-8. <https://doi.org/10.15561/20755279.2019.0402>

Baechle, T., y Earle, R. (2007). *Principios del entrenamiento de la fuerza y del acondicionamiento físico*. Médica Panamericana.

Bagnall, A.M., Radley, D., Jones, R., Gately, P., Nobles, J., Van Dijk, M., Blackshaw, J., Montel, S., y Sahota, P. (2019). Whole systems approaches to obesity and other complex public health challenges: a systematic review. *BMC Public Health* 19, 8. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6274-z>

Baillet, A., Black, M., Brunet, J., y Romain, A. J. (2020). Biopsychosocial correlates of physical activity and sedentary time in adults with severe obesity. *Clinical Obesity*, 10(3), e12355. <https://doi.org/10.1111/cob.12355>

Bakadorova, O., y Raufelder, D. (2020). The relationship of school self-concept, goal orientations and achievement during adolescence. *Self and Identity*, 19(2), 235-249. <https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1581082>

Ballester, P., Ferrándiz, C., y Prieto, M.D. (2002). Inteligencias múltiples y talentos específicos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 54(2-3), 283-296.

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being, Unpublished doctoral dissertation*. Rodhes University
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Multi Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barbosa-Granados, S., Méndez, J., Ramírez-Herrera, S., y Arenas, J. (2021). Inteligencia emocional en deportistas universitarios: Género y modalidad deportiva. En H. A. Pineda y M. Trejo *Avances en educación física y deporte*, pp. 6-19. Universidad Autónoma de Baja California.
- Baron, R.A. y Richardson, D.R. (1994). *Human Aggression*. Plenum Press.
- Bartlett, M. L., y Abrams, M. (2019). Anger and aggression in sport. En M. H. Anshel, T. A. Petrie, & J. A. Steinfeldt (Eds.), *APA handbooks in psychology series. APA handbook of sport and exercise psychology*, Vol. 1. Sport psychology (pp. 509–528). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000123-026>
- Bas, G. (2016). The effect of multiple intelligences theory-based education on academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 1833–1864.
- Batzios, S. P., Provatidou, M., Christoforidis, A., Sidiropoulos, H., y Cassimos, D. (2020). Adolescent obesity: Confessions of the young mind. *Metabolism open*, 7, 100044. <http://doi.org/10.1016/j.metop.2020.100044>
- Baumann, E., Schmidt, A. F., Jelinek, L., Benecke, C., y Spitzer, C. (2020). Implicitly measured aggressiveness self-concepts in women with borderline personality disorder as assessed by an Implicit Association Test. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 66, 101513. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2019.101513>
- Bay, S. G., y Lim, K. M. (2006). Correlations of multiple intelligences and emotional intelligence: A closer analysis of theoretical assumptions. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 16(1), 53.

- Baydemir, C., Ozgur, E. G., y Balci, S. (2018). Evaluation of adherence to Mediterranean diet in medical students at Kocaeli University, Turkey. *Journal of International Medical Research*, 46(4), 1585-1594. <https://doi.org/10.1177/0300060518757158>
- Beale, C., Rauff, E. L., O'Brien, W. J., Shultz, S. P., Fink, P. W., y Kruger, R. (2020). Are all Sedentary Behaviors Equal? An Examination of Sedentary Behavior and Associations with Indicators of Disease Risk Factors in Women. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2643. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082643>
- Becer, E., y Eliaz, M. (2020). The Effect of the Trainings in the Naval Academy on the Aerobic Anaerobic and Respiratory Parameters of Students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(1), 58-64.
- Been, L. E., Gibbons, A. B., y Meisel, R. L. (2019). Towards a neurobiology of female aggression. *Neuropharmacology*, 156, 107451. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2018.11.039>
- Belcher, D. J., Sousa, C. A., Carzoli, J. P., Johnson, T. K., Helms, E. R., Visavadiya, N. P., Zoeller, R. F., Whitehurst, M., y Zourdos, M. C. (2019). Time course of recovery is similar for the back squat, bench press, and deadlift in well-trained males. *Applied physiology nutrition and metabolism*, 44(10), 1033-1042. <http://doi.org/10.1139/apnm-2019-0004>
- Belykh, A. (2019). Resiliencia e Inteligencia Emocional: bosquejo de modelo integrador para el desarrollo del saber ser del estudiante universitario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(29), 158-179.
- Benaich, S., Mehdad, S., Andaloussi, Z., Boutayeb, S., Alamy, M., Aguenou, H., y Taghzouti, K. (2020). Weight status, dietary habits, physical activity, screen time and sleep duration among university students. *Nutrition and Health*, 1-10. <http://doi.org/10.1177/0260106020960863>
- Bennasar-Veny, M., Yañez, A. M., Pericas, J., Ballester, L., Fernández-Domínguez, J. C., Tauler, P., y Aguilo, A. (2020). Cluster Analysis of Health-Related Lifestyles in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1776. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051776>

- Bender, A.M., Sørensen, J., Diderichsen, F. y Brønnum-Hansen, H. (2020). A health inequality impact assessment from reduction in overweight and obesity. *BMC Public Health* 20, 1823. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09831-x>
- Benedicto-López, P., y Rodríguez-Cuadrado, S. (2019). Discalculia: manifestaciones clínicas, evaluación y diagnóstico. Perspectivas actuales de intervención educativa. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), 1-11. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.10125>
- Benjamin-Neelon, S. E., Bai, J., Østbye, T., Neelon, B., Pate, R. R., y Crainiceanu, C. (2020). Physical Activity and Adiposity in a Racially Diverse Cohort of US Infants. *Obesity*, 28(3), 631-637. <https://doi.org/10.1002/oby.22738>
- Berkes, A., Riszter, M., Felszeghy, E., Pataki, I., y Mogyorosy, G. (2019). Measurement Properties of the Hungarian Version of the Pediatric Quality of Life Inventory 4.0: Health Related Quality of Life and Associated Characteristics of the School Children in Hungary. *Applied Research in Quality of Life*, 14(4), 981-1000. <http://doi.org/10.1007/s11482-018-9639-7>
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Desclée de Brouwer.
- Bermejo, J., Borrás, P., y Ponseti, F. (2019). El fairplay en edad escolar: programa “ponemos valores al deporte”. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 8(2), 59-67. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i2.6446>
- Bersani, F. S., Mimun, S., y Delle Chiaie, R. (2021). Neurobiology of Aggression and Violence. En *Empathy, Normalization and De-escalation* (pp. 25-29). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65106-0_2
- Bibi, A., Saleem, A., Khalid, M. A., y Shafique, N. (2020). Emotional intelligence and aggression among university students of Pakistan: a correlational study. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29(10), 1189-1203.
- Binet, A. (1890). Perceptions d'enfants. *Revue Philosophique*, 30, 582-611.
- Binet, A., y Simon, T. (1916). *The development of Intelligence in children*. Arno Press.
- Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Ahora digital*, 2, 54-64.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales*. En M. S. Jiménez (Ed) *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. (pp. 143-162).

- Bisquerra, R. (2009a). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009b). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R., y López-Cassà, E. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española De Pedagogía*, 79(278), 103-114.
<http://doi.org/10.2307/26975252>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco, M., Veiga, O. L., Sepúlveda, A. R., Izquierdo-Gómez, R., Román, F. J., López, S., y Rojo, M. (2020). Ambiente familiar, actividad física y sedentarismo en preadolescentes con obesidad infantil: estudio ANOBAS de casos-contróles. *Atención Primaria*, 52(4), 250-257.
<https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.05.013>
- Blankenship, K. L., Allen, J. J., Kane, K. A., y Anderson, C. A. (2019). The role of attitudes in violence and aggression. En D. Albarracín & B. T. Johnson (Eds.) *Handbook of Attitudes, 2nd Edition, Volume 2: Applications*. (pp. 299-336). Routledge.
- Blasco, M., y Orgilés, M. (2014). Agresividad en menores de 18 años jugadores de fútbol: Diferencias en función del sexo y edad y en comparación con los jugadores de baloncesto. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(2), 21-26.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Bosco, C. (2000). *La fuerza muscular: aspectos metodológicos*. Inde.
- Bottcher, M. R., Marincic, P. Z., Nahay, K. L., Baerlocher, B. E., Willis, A. W., Park, J., Gaillard, P., y Greene, M. W. (2017). Nutrition knowledge and Mediterranean diet adherence in the southeast United States: Validation of a field-based survey instrument. *Appetite*, 111, 166-176.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.12.029>
- Bouchard, C., Blair, S., y Haskell, W. (2007). Why study Physical Activity and Health? En C. Bouchard, S. Blair y W. Haskell (Eds.). *Physical Activity and Health* (pp. 3-19). Human Kinetics.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and*

- Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Braun, C., y Tamminen, K.A. (2020). Coaches' interpersonal emotion regulation and the coach-athlete relationship. *Movement and Sports Sciences - Science et Motricite*, 105(3), 37-51. <http://doi.org/10.1051/sm/2019011>
- Broca, P. (1861). Sur le volume et la forme du cerveau suivant les individus et suivant les races. *Bulletin Societe d'Anthropologie Paris*, 2, 139-207.
- Brusco, C. M., Blazeovich, A. J., y Pinto, R. S. (2019). The effects of 6 weeks of constant-angle muscle stretching training on flexibility and muscle function in men with limited hamstrings' flexibility. *European Journal of Applied Physiology*, 119(8), 1691-1700. <http://doi.org/10.1007/s00421-019-04159-w>
- Buder, I., Zick, C., y Waitzman, N. (2020). The Contribution of Physical Activity to Health-Related Quality of Life: New Population Estimates from National Survey Data. *Applied Research in Quality of Life*, 15(1), 55-71. <http://doi.org/10.1007/s11482-018-9665-5>
- Budin, S., Othman, N., y Ismail, S. (2016). A Study on Learning Styles and Academic Performance in Relation with Kinesthetic, Verbal and Visual Intelligences. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 10(8), 3063-3068.
- Buková, A., Zusková, K., Szerdiová, L., y Küchelová, Z. (2017). Demographic factors and physical activity of female undergraduates. *Physical Activity Review*, 5, 202-211. <http://dx.doi.org/10.16926/par.2017.05.25>
- Bullock, M. y Lutkenhaus, M. (1988). The development of volitional behaviour in the toddler years. *Child Development*, 59, 664-674.
- Burkart, J.M., Schubiger, M.N., y Van Schaik, C.P. (2017). The evolution of general intelligence. *Behavioral and brain sciences*, 40, e195. <http://doi.org/10.1017/S0140525X16000959>
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept. Theory, measurement, development and behavior*. Logman.
- Burns, R. A., Crisp, D. A., y Burns, R. B. (2020). Re-examining the reciprocal effects model of self-concept, self-efficacy, and academic achievement in a comparison of the Cross-Lagged Panel and Random-Intercept Cross-Lagged Panel frameworks. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 77-91. <https://doi.org/10.1111/bjep.12265>

- Burton, J. Z., y Warne, R. T. (2020). The Neglected Intelligence Course: Needs and Suggested Solutions. *Teaching of Psychology*, 47(2), 130-140.
- Bushman, B. J., y Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5 ed., Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Buss, A.H (1961). *The psychology of aggression*. Wiley.
- Byars, J., Graybill, E., Wellons, Q., y Harper, L. (2020). Monitoring social media and technology use to prevent youth suicide and school violence. *Contemporary school psychology*, 24, 318-326. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00277-x>
- Byrne, M. E., LeMay-Russell, S., y Tanofsky-Kraff, M. (2019). Loss-of-control eating and obesity among children and adolescents. *Current Obesity Reports*, 8(1), 33-42. <https://doi.org/10.1007/s13679-019-0327-1>
- 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(3), 599-613. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.599>



- Cabanas-Sánchez, V., Izquierdo-Gómez, R., García-Cervantes, L., Castro-Piñero, J., Conde-Caveda, J., y Veiga, O. L. (2019). Environmental correlates of total and domain-specific sedentary behaviour in young people. The UP&DOWN study. *European Journal of Sport Science*, 19(5), 696-706. <https://doi.org/10.1080/17461391.2018.1551425>
- Cachón-Zagalaz, J., Lara-Sánchez, A. J., Ubago-Jiménez, J. L., González-González de Mesa, C., López-Gallego, F. J., y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2019). Walk More towards Active Leisure, Tourism, Culture, and Education. *Sustainability*, 11(11), 3174. <https://doi.org/10.3390/su11113174>
- Cadarso, A., Dopico, X., Iglesias-Soler, E., Cadarso, C. M., y Gude, F. (2017). Calidad de vida relacionada con la salud y su relación con la adherencia a la dieta mediterránea y la actividad física en universitarios de Galicia. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 37(2), 42-49. <https://doi.org/10.12873/372cadarso>

- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Miñón.
- Cairney, J., Missiuna, C., Timmons, B. W., Rodriguez, C., Veldhuizen, S., King-Dowling, S., Wellman, S., y Le, T. (2015). The Coordination and Activity Tracking in CHildren (CATCH) study: rationale and design. *BMC public health*, 15(1), 126-135. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2582-8>
- Caldera-Ortiz, J. J., Llamas-Salguero, F., y López-Fernández, V. (2018). Neuropsicología y educación: Creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en Educación primaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(2), 123-143.
- Campayo-Muñoz, E., Cabedo-Mas, A., y Hargreaves, D. (2019). Intrapersonal skills and music performance in elementary piano students in Spanish conservatories: Three case studies. *International Journal of Music Education*, 38(1), 93-112. <https://doi.org/10.1177/0255761419873782>
- Campo, M., Laborde, S., Martinent, G., Louvet, B., y Nicolas, M. (2019). Emotional Intelligence (EI) Training Adapted to the International Preparation Constraints in Rugby: Influence of EI Trainer Status on EI Training Effectiveness. *Frontiers in Psychology*, 10, 1939. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01939>
- Canadian Public Health Association. (2011). *Physical Activity Tips for Adults and Kids*. CPHA.
- Cañizares, J. M., y Carbonero, C. (2016). *Principios del entrenamiento de base en la edad escolar*. Wanceulen.
- Carballo-Fazanes, A., Rico-Diaz, J., Barcala-Furelos, R., Rey, E., Rodríguez-Fernández, J. E., Varela-Casal, C., y Abelairas-Gómez, C. (2020). Physical Activity Habits and Determinants, Sedentary Behaviour and Lifestyle in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3272. <http://doi.org/10.3390/ijerph17093272>
- Carr, K. A., y Epstein, L. H. (2020). Choice is relative: Reinforcing value of food and activity in obesity treatment. *American Psychologist*, 75(2), 139–151. <https://doi.org/10.1037/amp0000521>
- Carrasco, M.A., y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 7–33.
- Carré, J. M., y Robinson, B. A. (2020). Testosterone administration in human social neuroendocrinology: Past, present, and future. *Hormones and behavior*, 122, 104754. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2020.104754>

- Carretero, R., y Nolasco, A. (2021). Acoso escolar y diversidad. Relación del acoso escolar con la percepción de normalidad en víctimas y agresores. *Revista de Educación*, 392, 155-175. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-482>
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideración sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Carretié, L. (2011). *Anatomía de la mente*. Pirámide.
- Carrillo-Ramírez, E., Pérez-Verduzco, G., Laca-Arocena, F. A., y Luna-Bernal, A. C. A. (2020). Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55, 33-40.
- Carroll, J. (1976). *Psychometric test as cognitive tasks: A new structure of intellect*. Erlbaum.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., Bryan, V., Phillips, K. G., y Salovey, P. (2019). Measuring emotional and personal intelligence. En M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (p. 233–245). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000138-015>
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., y Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Castañeda-Vázquez, C., Moreno-Arrebola, R., González-Valero, G., Viciano-Garófano, V., y Zurita-Ortega, F. (2020). Posibles relaciones entre el bullying y la actividad física: una revisión sistemática. *Journal of Sport and Health Research*, 12(1), 94-111.
- Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Pila Teleña.
- Castelló, A., y Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 23-35.

- Castells, M. (2008). El reconocimiento internacional de la Dieta Mediterránea como Patrimonio inmaterial: oportunidades para el turismo gastronómico balear. *Boletín Gestión Cultural*, 17, 2-16.
- Castro, R., Vargas, E., y García, J. U. (2021). El autoconcepto del adolescente, su relación con la comunicación familiar y la violencia escolar. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(1), e00017. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2570>
- Castro-Sánchez, M., Linares-Manrique, M., San Román-Mata, S., y Pérez-Cortes, A. (2017). Analysis of sedentary behaviors, physical activity and use of videogames on adolescents. *Sportis-scientific technical journal of school sport physical education and psychomotricity*, 3(2), 241-255.
- Catalano, M. (2020). *Autoestima, agresividad e inteligencia emocional en alumnos de escuelas integrales de la provincia de Messina*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- Catell, J. M. (1890). *Mental tests and measurements*. Oxford University Press
- Caussy, C., Wallet, F., Laville, M., y Disse, E. (2020). Obesity is Associated with Severe Forms of COVID-19. *Obesity*, 28(10), 1993. <https://doi.org/10.1002/oby.22842>
- Carrascosa, L., Cava, M. J., y Buelga, S. (2016). Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas frecuentes y víctimas ocasionales de violencia de pareja. *Terapia Psicológica*, 34(2), 93-102.
- Cazallo, A. M., Bascón, M., Mudarra, A. B., y Salazar, E. J. (2020). La inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41(23), 333-345.
- Cecchini, J. A., Fernández-Rio, J., Méndez-Giménez, A., y Sánchez-Martínez, B. (2020). Connections among physical activity, motivation, and depressive symptoms in adolescent girls. *European Physical Education Review*, 26(3), 682-694. <https://doi.org/10.1177/1356336X20902176>
- Celis-Morales, C. A., Lyall, D. M., Bailey, M. E., Petermann-Rocha, F., Anderson, J., Ward, J., Mackay, D. F., Welsh, P., Pell, J. P., Gill, J. M., y Gray, S. R. (2019). The combination of physical activity and sedentary behaviors modifies the genetic predisposition to obesity. *Obesity*, 27(4), 653-661. <https://doi.org/10.1002/oby.22417>

- Cena, H., y Calder, P. C. (2020). Defining a healthy diet: evidence for the role of contemporary dietary patterns in health and disease. *Nutrients*, *12*(2), 334. <https://doi.org/10.3390/nu12020334>
- Cerin, E., Van Dyck, D., Zhang, C. J. P., Van Cauwenberg, J., Lai, P. C., y Barnett, A. (2020). Urban environments and objectively-assessed physical activity and sedentary time in older Belgian and Chinese community dwellers: potential pathways of influence and the moderating role of physical function. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *17*(1), 73. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00979-8>
- Chaabane, S., Chaabna, K., Abraham, A., Mamtani, R., y Cheema, S. (2020). Physical activity and sedentary behaviour in the Middle East and North Africa: An overview of systematic reviews and meta-analysis. *Science Reports* *10*, 9363. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-66163-x>
- Chacón-Cuberos, R. (2018). *Caracterización de indicadores deportivos, psicosociales y de ocio digital en la comunidad educativa de Granada: construyendo una educación físico-saludable integral mediante videojuegos activos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T., Martínez-Martínez, A., y Pérez-Cortés, A. J. (2017a). Motivational climate in sport and its relationship with digital sedentary leisure habits in university students. *Saúde e Sociedade*, *26*(1), 29-39.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T., y Pinel-Martínez, C. (2017b). Relación entre factores académicos y consumo de videojuegos en universitarios. Un modelo de regresión. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *50*, 109-121.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T., Martínez-Martínez, A., y Ruiz-Rico, G. (2018). The association of Self-concept with Substance Abuse and Problematic Use of Video Games in University Students: A Structural Equation Model. *Adicciones*, *30*(3), 179-187. <http://doi.org/10.20882/adicciones.872>
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., García-Marmol, E., y Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconcepto multidimensional según práctica deportiva en

- estudiantes universitarios de Educación Física de Andalucía. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 174-180.
- Chacón-Cuberos, R., Ramírez-Granizo, I., Ubago-Jiménez, J.L., y Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconcepto multidimensional en estudiantes universitarios según factores sociales y académicos. *Journal of Sport and Health Research*. 12(Supl 2), 107-116.
- Chan, D.W. (2006). Perceived Multiple Intelligences Among Male and Female Chinese Gifted Students in Hong Kong: The Structure of the student Multiple Intelligence profile. *The Gifted Child Quarterly*, 50(4), 325-356.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M., Castillo-Nava, P., y Méndez-Lozano, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 37-47.
- Chen, S., Chen, T., Kishimoto, H., Yatsugi, H., y Kumagai, S. (2020). Associations of Objectively Measured Patterns of Sedentary Behavior and Physical Activity with Frailty Status Screened by The Frail Scale in Japanese Community-Dwelling Older Adults. *Journal of Sports Science & Medicine*, 19(1), 166-174.
- Chew, E.Y.T., Ghurburn, A., Terspstra-Tong, J.L.Y., y Kumarika, H. (2019). Multiple intelligence and expatriate effectiveness: the mediating roles of cross-cultural adjustment. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(16), 1-33. <http://doi.org/10.1080/09585192.2019.1616591>
- Chen, S. K., Yeh, Y. C., Hwang, F. M., y Lin, S. S. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort–multioccasion study. *Learning and Individual Differences*, 23, 172-178. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.021>
- Choe, S. Y., Lee, J. O., y Read, S. J. (2020). Self-concept as a mechanism through which parental psychological control impairs empathy development from adolescence to emerging adulthood. *Social Development*, 29(3), 713-731.
- Clevinger, K., Petrie, T., Martin, S., y Greenleaf, C. (2020). The relationship of sport involvement and gender to physical fitness, self-efficacy, and self-concept in middle school students. *Physical Educator*, 77(1), 154-172. <https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-11-9228>

- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., y Ashley, L. D. (Eds.). (2021). *Research methods and methodologies in education*. Sage.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., y Wass, H. L. (1974). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Allyn and Bacon.
- Conde-Vélez, S., y Delgado-García, M. (2020). Percepciones del alumnado sobre diferentes tipos de violencia. Adaptación y validación del CUVE3 -ESO al contexto universitario. *Revista De Investigación Educativa*, 38(2), 567-581. <https://doi.org/10.6018/rie.364431>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.
- Cordain, L., Eaton, S. B., Sebastian, A., Mann, N., Lindeberg, S., Watkins, B. A., O'Keefe, J. H., y Brand-Miller, J. (2005). Origins and evolution of the Western diet: health implications for the 21st century. *The American journal of clinical nutrition*, 81(2), 341-354. <https://doi.org/10.1093/ajcn.81.2.341>
- Cortés-Pascual, A., Cano-Escorianza, J., Elboj-Saso, C., y Iñiguez-Berrozpe, T. (2019). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 1–18. <http://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>
- Cowell, O. R., Mistry, N., Deighton, K., Matu, J., Griffiths, A., Minihane, A. M., Mathers, J. C., Shannon, O. M., y Siervo, M. (2020). Effects of a Mediterranean diet on blood pressure: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials and observational studies. *Journal of hypertension*, 38(1), 1-11. <http://doi.org/10.1097/HJH.0000000000002667>
- Cuesta, J. D., Muñoz, M. A., e Izquierdo, T. (2018). Ciberbullying: análisis comparativo entre menores de España y Francia. *Revista de Humanidades*, 33, 173-188.
- Cui, Y. S., Sweeney, E., Forbes, C., DeClercq, V., Grandy, S. A., Keats, M., Parker, L., Yu, Z. M., y Dummer, T. J. B. (2020). The association between physical activity and self-rated health in Atlantic Canadians. *Journal of Women & Aging*, 32, 1-12. <http://doi.org/10.1080/08952841.2020.1735286>

D

- Da Silva, C. C., Monteil, M. A., y Davis, E. M. (2020). Overweight and obesity in children are associated with an abundance of Firmicutes and reduction of Bifidobacterium in their gastrointestinal microbiota. *Childhood Obesity*, 16(3), 204-210. <https://doi.org/10.1089/chi.2019.0280>
- Damen, I., Brombacher, H., Lallemand, C., Brankaert, R., Brombacher, A., Van Wesemael, P., y Vos, S. (2020). A scoping review of digital tools to reduce sedentary behavior or increase physical activity in knowledge workers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 499. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020499>
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Murray.
- Dave, H. P., Keefer, K. V., Snetsinger, S. W., Holden, R. R., y Parker, J. D. (2019). Predicting the Pursuit of Post-Secondary Education: Role of Trait Emotional Intelligence in a Longitudinal Study. *Frontiers in psychology*, 10, 1182. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01182>
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., y Gardner, H. (2011). The theory of Multiple Intelligences. En R.J. Sternberg and S.B. Kaufman (eds.) *Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press, (485-503).
- Daviu, N., Bruchas, M. R., Moghaddam, B., Sandi, C., y Beyeler, A. (2019). Neurobiological links between stress and anxiety. *Neurobiology of stress*, 11, 100191. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2019.100191>
- Davydenko, V. A. (2020). Leader and Volunteer Student Physical Education Program. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(1), 186-195.
- Dawes, M., y Malamut, S. (2020). No One is Safe: Victimization Experiences of High-Status Youth. *Adolescent Research Review* 5, 27-47. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0103-6>
- De la Cruz, J. C. (2000). *Introducción a la anatomía del movimiento, anatomía funcional del miembro superior*. Arabial 32.
- De la Torre, M. J., García, M. C., Carpio, M. V., y Casanova, P. F. (2008). Relationships between school violence and multidimensional self-concept: teenagers from the Obligatory Secondary Education. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70. <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i2.9>

- De Marées, H. (2003). *Sportphysiologie*. Sportverlag Strauss.
- De Zwart, D., Kearney, J., Corish, C. A., Glennon, C., Maher, L., y Molloy, C. J. (2019). Randomised study demonstrates sustained benefits of a pre-school intervention designed to improve nutrition and physical activity practices. *Journal of Public Health*, 41(4), 798-806. <http://doi.org/10.1093/pubmed/fdy173>
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Dehghan, M. N., Karimzadeh, M., Teymouri, R., y Rostami, M. (2020). Prediction of Perceived Stress Based on Self-concept and Emotional Intelligence in Females with HIV/AIDS. *Postmodern Openings*, 10(1), 1-20. <http://doi.org/10.18662/po/52>
- Deibel, S. H., McDonald, R. J., y Kolla, N. J. (2020). Are owls and larks different when it comes to aggression? Genetics, neurobiology, and behavior. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 14, 39. <http://doi.org/10.3389/fnbeh.2020.00039>
- Del Pino, J. M. (2012). *Influencia de las Inteligencias Múltiples en el rendimiento deportivo en fútbol*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Del Pozo, M. (2005). *Una experiencia a compartir: Las Inteligencias Múltiples en el Colegio Montserrat*. Altés.
- Del Pozo, M. (2012). *Aprendizaje inteligente*. Barcelona: Tekman books.
- Del Rosal, I., Dávila, M., Sánchez, S., y Bermejo, M.L. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 51–62. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.176>
- Dellwing, M. (2020). *Beyond the Looking Glass, into the Web*. Symbolic interaction, 43(4), 756-760. <https://doi.org/10.1002/symb.477>
- Denig, S.J. (2004). Multiple intelligences and learning styles: two complementary dimensions. *Teachers College Record*, 106(1), 96-111.
- DeRobertis, E. M. (2021). The Humanistic Revolution in Psychology: Its Inaugural Vision. *Journal of Humanistic Psychology*, 61(1), 8-32. <https://doi.org/10.1177/0022167820956785>

- Devís, J., y Peiró, C. (1993). Evaluación de programas: un programa de educación física y salud. *Apunts: Educación física y deportes*, 31, 62-69.
- Di, M., Jia, N., Wang, Q., Yan, W., Yang, K., y Kong, F. (2020). A bifactor model of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale and its association with subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1791947>
- Di Cesare, M., Sorić, M., Bovet, P., Miranda, J. J., Bhutta, Z., Stevens, G. A., Laxmaiah, A., Kengne, A. P., y Bentham, J. (2019). The epidemiological burden of obesity in childhood: a worldwide epidemic requiring urgent action. *BMC Medicine*, 17(1), 212. <https://doi.org/10.1186/s12916-019-1449-8>
- Díaz-Posada, L.E., Varela-Londoño, S.P., y Rodríguez-Burgos, L.P. (2017). Inteligencias múltiples e implementación del currículo: avances, tendencias y oportunidades. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 69-83. <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15614>
- Dicker, D., Bettini, S., Farpour-Lambert, N., Frühbeck, G., Golan, R., Goossens, G., Halford, J., O'Malley, G., Mullerova, D., Ramos-Salas, X., Hassapiou, M. N., Sagen, J., Woodward, E., Yumuk, V., y Busetto, L. (2020). Obesity and COVID-19: the two sides of the coin. *Obesity Facts*, 13(4), 430-438. <https://doi.org/10.1159/000510005>
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press. <https://doi.org/10.1037/10022-000>
- Domaradzki, J., Cichy, I., Rokita, A., y Popowczak, M. (2020). Effects of Tabata Training During Physical Education Classes on Body Composition, Aerobic Capacity, and Anaerobic Performance of Under-, Normal- and Overweight Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3). <http://doi.org/10.3390/ijerph17030876>
- Domínguez-Alonso, J., Álvarez-Roales, E., y Vázquez-Varela, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 337-351 <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., y Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista*

- Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044.
<https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Domínguez-Rodríguez, V., Deaño, M., y Tellado, F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 49(4), 373-384. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-384>
- Drexler, K., Schweitzer, J.B., Quinn, C.K., Gross, R., Ely, T.D., Mohammad, F. y Kilts, C.D. (2000). Neural activity related to anger in cocaine-dependent men: a possible link to violence and relapse. *American Journal of Addiction*, 9(4), 331- 339. <https://doi.org/10.1080/105504900750047382>
- Duchen, K., Jones, M., Faresjö, Å. O., Faresjö, T., y Ludvigsson, J. (2020). Predicting the development of overweight and obesity in children between 2.5 and 8 years of age: The prospective ABIS study. *Obesity Science & Practice*, 6(4), 401-408. <https://doi.org/10.1002/osp4.418>
- Duncan, M. J., Hames, T., y Eyre, E. L. J. (2019). Sequencing effects of object control and locomotor skill during integrated neuromuscular training in 6-to 7-year-old children. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 33(8), 2262-2274. <http://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002484>
- Dupuit, M., Rance, M., Morel, C., Bouillon, P., Pereira, B., Bonnet, A., Maillard, F., Duclos, M., y Boisseau, N. (2020). Moderate-Intensity Continuous Training or High-Intensity Interval Training with or without Resistance Training for Altering Body Composition in Postmenopausal Women. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 52(3), 736-745. <http://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002162>
- Duru, E., Balkis, M., y Turkdogan, T. (2019). Relational Violence, Social Support, Self-Esteem, Depression and Anxiety: A Moderated Mediation Model. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2404–2414. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01509-2>
- Dziembowska, I., Wójcik, M., Hołyńska-Iwan, I., Litwic-Kaminska, K., Słomka, A., y Żekanowska, E. (2019). Female volleyball players are more prone to cortisol anticipatory stress response than sedentary women. *Medicina*, 55(6), 258. <https://doi.org/10.3390/medicina55060258>



- Easterbrook, M. J., Kuppens, T., y Manstead, A. S. (2020). Socioeconomic status and the structure of the self-concept. *British Journal of Social Psychology*, 59(1), 66-86. <https://doi.org/10.1111/bjso.12334>
- Ekelund, U., Steene-Johannessen, J., Brown, W. J., Fagerland, M. W., Owen, N., Powell, K. E., Bauman, A., y Lee, I. M. (2016). Does physical activity attenuate, or even eliminate, the detrimental association of sitting time with mortality? A harmonised meta-analysis of data from more than 1 million men and women. *The Lancet*, 388(10051), 1302-1310. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30370-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30370-1)
- Ekelund, U., Tarp, J., Steene-Johannessen, J., Hansen, B. H., Jefferis, B., Fagerland, M. W., Whincup, P., Diaz, K. M., Hooker, S. P., Chernofsky, A., Larson, M. G., Spartano, N., Vasani, R. S., Dohrn, I. M., Hagströmer, M., Edwardson, C., Yates, T., Shiroma, E., Anderssen, S. A., y Lee, I. M. (2019). Dose-response associations between accelerometry measured physical activity and sedentary time and all cause mortality: systematic review and harmonised meta-analysis. *BMJ*, 366, 14570. <https://doi.org/10.1136/bmj.14570>
- El Jaziz, A., Lotfi, S., y Ahami, A.O.T. (2020). Interrelationship of physical exercise, perceptual discrimination and academic achievement variables in high school students. *Annali di Igiene*, 32(5). <http://doi.org/10.7416/ai.2020.2373>
- Ellis, G. D., Jiang, J., Freeman, P. A., Lacanienta, A., y Jamal, T. (2020). Leisure as immediate conscious experience: Foundations, evaluation, and extension of the theory of structured experiences. *Journal of Leisure Research*, 51(5), 581-600. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1754735>
- Emley, E. A., y Musher-Eizenman, D. R. (2019). Social movement involvement and healthy diet and activity behaviors among US adults, *Health Promotion International*, 34(3), 490–500. <https://doi.org/10.1093/heapro/day009>
- Epstein, S. (1981). The unity principle versus the reality and pleasure principles, or the tale of the scorpion and the frog. En M.D. Lynch, A.A. Norem-Ebeisen y K. Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and reserch* (pp82-110). Ballinger.

- Ersan, C. (2020). Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation. *The Journal of general psychology, 147*(1), 18-42. <https://doi.org/10.1080/00221309.2019.1609897>
- Eснаоla, I., Rodríguez, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología, 27*(1), 109-117.
- Eснаоla, I., Sesé, A., Antonio-Agirre, I., y Azpiazu, L. (2020). The development of multiple self-concept dimensions during adolescence. *Journal of research on Adolescence, 30*, 100-114.
- Espejo-Garcés, T., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Martnez-Martínez, A., y Pérez-Cortés, A. J. (2018). Incidence of the consumption of video games in the academic and physical self-concept of university students. *PIXEL-BIT- Revista de medios y educación, 52*, 7-19. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.01>
- Espejo-Siles, R., Zych, I., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2020). Moral disengagement, victimization, empathy, social and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents. *Children and Youth Services Review, 118*, 105337. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105337>
- Esteban-Cornejo, I., Izquierdo-Gómez, R., Gómez-Martínez, S., Padilla-Moledo, C., Castro-Piñero, J., Marcos, A., y Veiga, O. L. (2016). Adherence to the Mediterranean diet and academic performance in youth: the UP&DOWN study. *European journal of nutrition, 55*(3), 1133-1140. <https://doi.org/10.1007/s00394-015-0927-9>
- Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado en el segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de Alicante*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M. C., y Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Intervención Psicosocial, 21*, 53-65. <http://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a3>

- Estévez, E., Jiménez, T., y Musitu, G. (2008). Violence and Victimization at School in Adolescence. En D.H. Molina (Ed.), *School Psychology: 21st Century Issues and Challenges* (pp. 79-115). Nova Science Publishers
- Estévez, E., Jiménez, T. I., y Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 488–496. <https://doi.org/10.1037/edu0000292>
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y victimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, *15*, 223-232.
- Evans, T. R., Hughes, D. J., y Steptoe-Warren, G. (2020). A conceptual replication of emotional intelligence as a second-stratum factor of intelligence. *Emotion*, *20*(3), 507-512. <https://doi.org/10.1037/emo0000569>
- Extremera, N. (2020). Coping with the stress caused by the COVID-19 pandemic: future research agenda based on emotional intelligence. *International Journal of Social Psychology*, *35*(3), 631-638. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783857>

F

- Fanning, J. R., Lee, R., y Coccaro, E. F. (2020). Neurotransmitter Function in Impulsive Aggression and Intermittent Explosive Disorder. En Alan R. Felthous Henning Sab (Eds.) *The Wiley International Handbook on Psychopathic Disorders and the Law*, (pp. 249-269). <https://doi.org/10.1002/9781119159322.ch10>
- Farina, K. A. (2019). Promoting a culture of bullying: Understanding the role of school climate and school sector. *Journal of School Choice*, *13*(1), 94-120. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1526615>
- 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.
- Felez-Nobrega, M., Bort-Roig, J., Dowd, K. P., Wijndaele, K., y Puig-Ribera, A. (2019). Validation study of the Spanish version of the Last-7-d Sedentary Time Questionnaire (SIT-Q-7d-Sp) in young adults. *Plos One*, *14*(5), e0217362. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217362>

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751-755.
- Fernández-Guerrero, M., Feu-Molina, S., Suárez-Ramírez, M., y Suárez-Muñoz, Á. (2020). Satisfacción e índice de masa corporal y su influencia en el autoconcepto físico. *Revista española de salud pública, 93*, e201908058.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología, 24*(2), 284-298.
- Fernández-Tomé, A. (2015). *Bullying y cyberbullying: prevalencia en adolescentes y jóvenes de Cantabria*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Fernández-Zabala, A., Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., y Núñez, J.L. (2020). Sociometric Popularity, Perceived Peer Support, and Self-Concept in Adolescence. *Frontiers in Psychology, 11*, 594007. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.594007>
- Ferrándiz, C. (2004). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples*. I Premio Nacional de Investigación Educativa. Tesis Doctoral. MEC: CIDE.
- Ferrándiz, C., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrando, M., y Prieto, M.D. (2008). Estudio del razonamiento lógico-matemático desde el modelo de las inteligencias múltiples. *Anales de psicología, 24*(2), 213-222.
- Ferrándiz, C., García, J.A., y Prieto, M.D. (2000). Aprender con todas las inteligencias: un currículum para talentos específicos. *Faisca: revista de altas capacidades, 8*, 54-75.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrari, L. (2018). *Cómo conocer a las personas por su lenguaje corporal*. Tus buenos libros.
- Fink, A., Grabner, R.H., Benedek, M., Reishofer, G., Hauswirth, V., Fally, M., y Neubauer, A.C. (2009). The creative brain: Investigation of brain activity during creative problem solving by means of eeg and fmri. *Human brain mapping, 30*(3), 734-748. <https://doi.org/10.1002/hbm.20538>
- Fischetti, F., Cataldi, S., y Greco, G. (2019). A combined plyometric and resistance training program improves fitness performance in 12 to 14-years-old boys.

- Sport Sciences for Health*, 15, 615–621. <https://doi.org/10.1007/s11332-019-00560-2>
- Flanigan, M. E., y Russo, S. J. (2019). Recent advances in the study of aggression. *Neuropsychopharmacology*, 44(2), 241-244. <https://doi.org/10.1038/s41386-018-0226-2>
- Flogie, A., Abersek, B., y Pesek, I. (2019). The impact of innovative learning environments on social competences of youth. *Research in Learning Technology*, 27, 1-14.
- Flórez, J. (2016). Neurodiversidad, discapacidad e inteligencias múltiples. *Revista Síndrome de Down*, 33, 59-64.
- 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.
- Fraguela-Vale, R., Varela-Garrote, L., y Varela-Crespo, L. (2020). Perfiles de ocio deportivo en jóvenes españoles (15-20 años): un análisis de género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 419-426.
- Franciulli, P. M., Souza, P. A., Soares, P. N. C., Silva, V. N., Severino, Y. T. N., dos Santos, Y. G., y Alonso, A. C. (2019). Comparison of the risk of falls between elderly people who practice physical exercises and who are sedentary and the relationship between balance and muscle strength variables. *Mundo da Saude*, 43(2), 360-373. <https://doi.org/10.15343/0104-7809.20194302360373>
- Freud, S. (1971). *Esquema del psicoanálisis*. Paidós.
- Fuentes, M. C., García, J. F., García, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.

G

- Gába, A., Pedisic, Z., Stefelová, N., Dygryn, J., Hron, K., Dumuid, D., y Tremblay, M. (2020). Sedentary behavior patterns and adiposity in children: a study based on compositional data analysis. *BMC Pediatrics*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02036-6>
- Gabarda, C. (2020). *Violencia en la red en población adolescente: cyberbullying y ciberviolencia de pareja desde el perfil del agresor*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

- Galán-López, P., Gísladóttir, T., y Ries, F. (2020). Adherence to the Mediterranean Diet, Motives for Physical Exercise and Body Composition in Icelandic Adolescents: The AdolesHealth Study. *Retos*, 38, 552-559.
- Gallardo, A. M. (2019). *Relación entre el compromiso deportivo, la resiliencia, la inteligencia emocional y la agresividad de los deportistas en función de las horas de entrenamiento, modalidad deportiva, edad y sexo*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Gao, Z., y Lee, J. E. (2019). Emerging technology in promoting physical activity and health: challenges and opportunities. *Journal of Clinical Medicine*, 8(11), 1830. <https://doi.org/10.3390/jcm8111830>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M. (2019). *Bullying y cyberbullying. Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Editorial UOC.
- 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., Durá, A., y Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- García, H. D. (2019). Impulsividad y agresividad en cadetes de policía. *Actualidades en psicología*, 33(126), 17-31. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v33i126.32472>
- García, F., y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- García, F., y Musitu, G. (2009). *Manual del AF5. Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- García, J. M., Ruiz, J. A., y Navarro, M. (1996). *Bases teóricas del entrenamiento deportivo: principios y aplicaciones*. Gymnos.
- García, T., Fernández, E., Vázquez, A., García, P., y Rodríguez, C. (2018). Gender and perceived multiple intelligences. Analysis as a function of the informant. *Psicología educativa*, 24(1).31-37. <http://doi.org/10.5093/psed2018a4>
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., Córdoba-Alcaide, F., y Ortega-Ruiz, R. (2018). Aggression and victimization: the perception of students and associated

- factors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 367-387.
- García-García, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.
- García-Gómez, A. (2006). La inteligencia intrapersonal en el aula de inglés primaria: una medicina efectiva contra el fracaso escolar. *Pulso: Revista de educación*, 29, 59-75.
- García-González, M.L. (2014). *Inteligencias Múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.
- García-Gutiérrez, A. (2021). *Aproximación psicosocial al estudio del acoso escolar: aplicación de la escritura expresiva y la práctica centrada en soluciones*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García-Heredia, F.J., Ramírez-Martínez, R., González-Saucedo, A.C., y Beltrán, S.P. (2016). ¿Las Inteligencias Múltiples en la Educación Superior y la inteligencia de una persona se deben de medir por la capacidad lógico matemático y lingüístico? *Cultura científica y tecnología*, 59(1), 325-333.
- García-Manso, J. M., López-Bedoya, J., Rodríguez-Matoso, D., Ariza, L., Rodríguez-Ruiz, D., y Vernetta, M. (2015). Static-stretching vs. Contract-relax - proprioceptive neuromuscular facilitation stretching: study the effect on muscle response using tensiomyography. *European Journal of Human Movement*, 34, 96-108.
- García-Nieto, M.T. (2009). La dimensión comunicativa de las inteligencias múltiples. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 14, 141-157.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Fontana. (Traducido al español, Inteligencias múltiples). Paidós.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: El arte y la ciencia de cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas*. Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D. H., y Krechevsky, M. (2012). *El proyecto Spectrum. Tomo I y II*. Morata.

- Gardner, H., Kornhaber, M., y Wake, W. (1996). *Intelligence: Múltiples Perspectivas*. Harcourt Brace.
- Garn, A. C., Morin, A. J. S., White, R. L., Owen, K. B., Donley, W., y Lonsdale, C. (2020). Moderate-to-Vigorous Physical Activity as a Predictor of Changes in Physical Self-Concept in Adolescents. *Health Psychology, 39*(3), 190-198. <http://doi.org/10.1037/hea0000815>
- Gedda, R., Valdés, P., y Villagran, N. (2021). Association between academic self-concept with academic achievement in physically active and inactive university students. *RETOS-Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 41*, 1-8.
- Geniole, S. N., Bird, B. M., McVittie, J. S., Purcell, R. B., Archer, J., y Carré, J. M. (2019). Is testosterone linked to human aggression? A meta-analytic examination of the relationship between baseline, dynamic, and manipulated testosterone on human aggression. *Hormones and behavior, 123*, 104644. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2019.104644>
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 128*, 539-579. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539>
- Gerlsma, C., y Lugtmeijer, V. (2018). Offense type as determinant of revenge and forgiveness after victimization: Adolescents' responses to injustice and aggression. *Journal of School Violence, 17*(1), 16-27. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1193741>
- Gil, F. (2020). *El bullying que no cesa: Las bases de la violencia escolar*. Ediciones Octaedro.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* Vergara.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. B de books.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Kairós.
- Goleman, D., Kaufman, P., y Ray, M. (1992). *The creative spirit*. Dutton.

- Golsteyn, B. H. H., Jansen, M. W. J., Van Kann, D. H. H., y Verhagen, A. M. C. (2020). Does Stimulating Physical Activity Affect School Performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 39(1), 64-95. <http://doi.org/10.1002/pam.22156>
- Gómez, V. (2019). *Análisis de la práctica de la actividad física y el nivel de inteligencia emocional, sobre las conductas violentas y de victimización, en escolares de Andalucía*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- 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, M. C., y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Segunda Edición*. EUNSA. <http://dspace.unav.es/handle/10171/21388>
- González-Treviño, I. M., Núñez-Rocha, G. M., Valencia-Hernández, J. M., y Arrona-Palacios, A. (2020). Assessment of multiple intelligences in elementary school students in Mexico: An exploratory study. *Heliyon*, 6(4), e03777.
- González-Valero, G. (2018). *El perfil del alumnado universitario de Primaria con mención en Educación Física desde la perspectiva físico-saludable, psicosocial y académica*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., y Puertas-Molero, P. (2019). Analysis of Motivational Climate, Emotional Intelligence, and Healthy Habits in Physical Education Teachers of the Future Using Structural Equations. *Sustainability*, 11(13), 3740. <https://doi.org/10.3390/su11133740>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Lindell-Postigo, D., Conde-Pipó, J., Grosz, W. R., y Badicu, G. (2020). Analysis of Self-Concept in Adolescents before and during COVID-19 Lockdown: Differences by Gender and Sports Activity. *Sustainability*, 12(18), 7792. <https://doi.org/10.3390/su12187792>
- Goñi, E. (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. *Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco*.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2008). El autoconcepto. En A. Goñi (ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación*, (pp. 23-58). Pirámide.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apuntes, Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.

- Gough, A., Prior, L., Kee, F., y Hunter, R. F. (2020). Physical activity and behaviour change: the role of distributed motivation. *Critical Public Health*, 30(2), 153-165. <http://doi.org/10.1080/09581596.2018.1535169>
- Greenwald, A. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35(7), 603-618.
- Grimaldi-Puyana, M., Fernández-Batanero, J. M., Fennell, C., y Sañudo, B. (2020). Associations of Objectively-Assessed Smartphone Use with Physical Activity, Sedentary Behavior, Mood, and Sleep Quality in Young Adults: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3499. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103499>
- Guan, H., Zhang, Z., Wang, B., Okely, A. D., Tong, M., Wu, J., y Zhang, T. (2020). Proportion of kindergarten children meeting the WHO guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep and associations with adiposity in urban Beijing. *BMC Pediatrics*, 20, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-1969-6>
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., y Duran-Vinagre, M. A. (2019). Self-concept and its relationship to emotional intelligence and anxiety. *Behavioral Psychology*, 27(3), 455-476.
- Guio de Prada, V., Ortega, J. F., Ramírez-Jiménez, M., Morales-Palomo, F., Pallares, J. G., y Mora-Rodríguez, R. (2019). Training intensity relative to ventilatory thresholds determines cardiorespiratory fitness improvements in sedentary adults with obesity. *European journal of sport science*, 19(4), 549-556. <https://doi.org/10.1080/17461391.2018.1540659>
- Gupta, N., Hallman, D. M., Dumuid, D., Vij, A., Rasmussen, C. L., Jørgensen, M. B., y Holtermann, A. (2020). Movement behavior profiles and obesity: a latent profile analysis of 24-h time-use composition among Danish workers. *International Journal of Obesity*, 44(2), 409-417. <https://doi.org/10.1038/s41366-019-0419-8>
- Gutiérrez-Ángel, N. (2020). Creencias previas de los educadores sociales en formación en cuanto a la violencia escolar. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 31-49.
- Gutiérrez-Delgado, I. (2017). La teoría de las inteligencias múltiples en personas con síndrome de Down. Cuando el talento se transforma en inteligencia. *Investigación en discapacidad*, 6(3), 122-127.

Güzel, Ö., Sahin, I., y Ryan, C. (2020). Push-motivation-based emotional arousal: A research study in a coastal destination. *Journal of Destination Marketing & Management*, 16, 100428. <https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2020.100428>



Hadjimbei, E., Botsaris, G., Gekas, V., y Panayiotou, A. G. (2018). Adherence to the Mediterranean diet and lifestyle characteristics of university students in Cyprus: A cross-sectional survey. *Clinical nutrition ESPEN*, 24, 187.

Hakim, L. L., y Yanuarsari, R. (2017). Use of Educative Teaching Aids in Improving Logical-Mathematical Intelligence for Early Childhood. En *Proceeding Ahmad Dahlan International Conference on Mathematics and Mathematics Education*, 32-37.

Hakun, J. G., y Findeison, M. A. (2020). Cognitive control moderates the health benefits of trait self-regulation in young adults. *Personality and Individual Differences*, 152, 109572. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109572>

Hall, G., Laddu, D. R., Phillips, S. A., Lavie, C. J., y Arena, R. (2020). A tale of two pandemics: How will COVID-19 and global trends in physical inactivity and sedentary behavior affect one another? *Progress in Cardiovascular Diseases*, (IN PRESS). <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.04.005>

Hall, J. A., Ochoa, P., y Sáenz-López, P. (2019). Participación, motivación y adherencia en Educación Física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 13, 1-2.

Haller, J. (2020). The Biology of Glucocorticoids: Normal and Abnormal Aggression. En *Neurobiopsychosocial Perspectives on Aggression and Violence. From Biology to Law Enforcement* (pp. 145-174). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46331-1_5

Hallgren, M., Dunstan, D. W., y Owen, N. (2020). Passive Versus Mentally Active Sedentary Behaviors and Depression. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 48(1), 20-27. <http://doi.org/10.1249/JES.0000000000000211>

Hallgren, M., Nguyen, T. T. D., Owen, N., Vancampfort, D., Smith, L., Dunstan, D. W., Andersson, G., Wallin, P., y Ekblom-Bak, E. (2020). Associations of interruptions to leisure-time sedentary behaviour with symptoms of depression

- and anxiety. *Translational Psychiatry*, 10(1), 128.
<https://doi.org/10.1038/s41398-020-0810-1>
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. Guilford Press.
- Hartman, C. L., Barcelona, R. J., Trautwein, N. E., y Hall, S. L. (2020). Well-being and leisure-time physical activity psychosocial factors predict physical activity among university students. *Leisure studies*, 39(1), 156-164.
<http://doi.org/10.1080/02614367.2019.1670722>
- Hasan, Y. (2017). Violent Video Games Increase Voice Stress: An Experimental Study. *Psychology of popular media culture*, 6(1), 74-81.
<http://doi.org/10.1037/ppm0000083>
- Haverkamp, B. F., Wiersma, R., Vertessen, K., van Ewijk, H., Oosterlaan, J., y Hartman, E. (2020). Effects of physical activity interventions on cognitive outcomes and academic performance in adolescents and young adults: A meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 1–24.
<http://doi.org/10.1080/02640414.2020.1794763>
- Hayes, S. C., Newton, R. U., Spence, R. R., y Galvao, D. A. (2019). The Exercise and Sports Science Australia position statement: Exercise medicine in cancer management. *Journal of science and medicine in sport*, 22(11), 1175-1199.
<http://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.05.003>
- Haykowsky, M. J., Dressendorfer, R., Taylor, D., Mandic, S., y Humen, D. (2002). Resistance Training and Cardiac Hypertrophy. *Sports Medicine*, 32(13), 837-849.
- Heffernan, T., y Bosetti, L. (2021). Incivility: the new type of bullying in higher education. *Cambridge Journal of Education*.
<http://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1897524>
- Heritage, B., Mancini, V., Rigoli, D., y Piek, J. (2020). Measure reliability of the perceived competence and social acceptance for children scale via rasch analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 130-151.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12268>
- Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2019). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández, A., Monguí, K., y Rojas, Y. (2018). Descripción de la composición corporal, fuerza muscular y actividad física en pacientes con insuficiencia renal

- crónica en hemodiálisis en una unidad renal en Bogotá, Colombia. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 11(2), 52-56.
<https://doi.org/10.1016/j.ramd.2016.09.005>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill
- Hernández-de-la-Rosa, E. (2019). La violencia: reflexiones para el debate. *Universciencia*, 17(50), 87-91.
- Herrera, L., Al-Lal, M., y Mohamed, L. (2020). Academic achievement, self-concept, personality and emotional intelligence in primary education. Analysis by gender and cultural group. *Frontiers in psychology*, 10, 3075.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>
- Heyward, V. H. (2008). *Evaluación de la aptitud física y prescripción del ejercicio*. Editorial Médica Panamericana.
- Hiam, D., Smith, C., Voisin, S., Denham, J., Yan, X., Landen, S., Jacques, M., Álvarez-Romero, J., Garnham, A., Woessner, M. N., Herrmann, M., Duque, G., Levinger, I., y Eynon, N. (2020). Aerobic capacity and telomere length in human skeletal muscle and leukocytes across the lifespan. *AGING-US*, 12(1), 359-369. <http://doi.org/10.18632/aging.102627>
- Hidalgo-Fuentes, S., Sospedra-Baeza, M.J., y Martínez-Álvarez, I. (2019). Análisis de las inteligencias múltiples y creatividad en universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 271-280. <http://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1691>
- Hidalgo-Mora, J. J., García-Vigara, A., Sánchez-Sánchez, M. L., García-Pérez, M. Á., Tarín, J., y Cano, A. (2020). The Mediterranean diet: a historical perspective on food for health. *Maturitas*, 132, 65-69.
<https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2019.12.002>
- Hill, A., Hafiz, A., y Gallagher, A. (2020). A technology-based nutritional education intervention to increase fruit and vegetables consumption in university students: Findings from a randomised controlled study. *Proceedings of the Nutrition Society*, 79(OCE2), E613.
<http://doi.org/10.1017/S0029665120005625>
- Ho, H. C. Y., Mui, M. W. K., Wan, A. L., Yew, C. W. S., y Lam, T. H. (2020). Happy Family Kitchen Movement: A Cluster Randomized Controlled Trial of a Community-Based Family Holistic Health Intervention in Hong Kong. *Journal*

- of Happiness Studies*, 21(1), 15-36. <http://doi.org/10.1007/s10902-018-00071-w>
- Horn, J.L. (1989). *Models of intelligence*. University of Illinois Press.
- Huang, Y., Li, L., Gan, Y., Wang, C., Jiang, H., Cao, S., y Lu, Z. (2020). Sedentary behaviors and risk of depression: a meta-analysis of prospective studies. *Transl Psychiatry*, 10, 26. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-0715-z>
- Hunt, E.B. (1980). Intelligence as an information processing concept. *British Journal of Psychology*, 71, 449-474.
- Hutton, B., Catalá-López, F., y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-266.



- Ibabe, I. (2019). Adolescent-to-Parent Violence and Family Environment: The Perceptions of Same Reality? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2215. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122215>
- Ibarra, E. (2020). Tiempo con los amigos y la familia y el autoconcepto social y familiar durante la adolescencia. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(1), 77-91. <http://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-104>
- İkiz, F. E., y Savi Çakar, F. (2010). The Relationship between Multiple Intelligences and academic achievements of second grade students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 83-92.
- Isik, D., y Tarim, K. (2009). The effects of the cooperative learning method supported by multiple intelligence theory on Turkish elementary students' mathematics achievement. *Asia Pacific Educational Review*, 10, 465-474. <http://doi.org/10.1007/s12564-009-9049-5>
- Islam, S., Akter, R., Sikder, T., y Griffiths, M. D. (2020). Prevalence and Factors Associated with Depression and Anxiety Among First-Year University Students in Bangladesh: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <http://doi.org/10.1007/s11469-020-00242-y>

J

- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt.
- Janssen, F., Bardoutsos, A., y Vidra, N. (2020). Obesity Prevalence in the Long-Term Future in 18 European Countries and in the USA. *Obesity Facts*, 13, 514-527. <https://doi.org/10.1159/000511023>
- Jensen, A. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free Press.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., y Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of applied psychology*, 95(1), 54.
- Juhaszova, M., Cortassa, S., Aon, M. A., González-Reyes, J. A., Calvo-Rubio, M., Villalba, J. M., Zorov, D. B., Kobrinsky, E., Ziman, B. D., Koch, L. G., Britton, S. L., Lakatta, E. G., y Sollott, S. J. (2018). High Intrinsic Aerobic Endurance Capacity Preserves Cardiomyocyte Quality Control, Mitochondrial Fitness and Lifespan. *Biophysical Journal*, 114(3), 662A-662A. <http://doi.org/10.1016/j.bpj.2017.11.3572>

K

- Kanazawa, S. (2010). Evolutionary psychology and intelligence research. *American Psychologist*, 65(4), 279–289.
- Kant, R. (2019). Emotional intelligence: A study on university students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 13(4), 441-446. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v13i4.13592>
- Karamustafaoglu, S. (2010). Evaluating the science activities based on Multiple Intelligence Theory. *Journal of Turkish science education*, 7(1), 3-12.
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Liska, A., y Stebner, F. (2021). Mindsets and Self-Concepts About Self-Regulated Learning: Their Relationships With Emotions, Strategy Knowledge, and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 661142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661142>

- Kaur, H., Singh, T., Arya, Y. K., y Mittal, S. (2020). Physical Fitness and Exercise During the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Enquiry. *Frontiers in Psychology, 11*, 590172. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590172>
- Kawamoto, T. (2020). The moderating role of attachment style on the relationship between self-concept clarity and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 152*, 109604. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109604>
- Keane, B.P. (2018). Contour interpolation: A case study in Modularity of Mind. *Cognition, 174*, 1-18. <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.01.008>
- Ketterer, W. (2019). *Reducing Anger and Violence in Schools: An Evidence-based Approach*. Routledge.
- Keys, A., y Keys, M. (1975). *How to eat well and stay well the Mediterranean way*. Doubleday.
- Kim, G. C., y Gurvitch, R. (2020). The effect of Sports-based Physical Activity programme on teachers' relatedness, stress and exercise motivation. *Health Education Journal, 79*(1), 1-12. [10.1177/0017896920906185](https://doi.org/10.1177/0017896920906185)
- Kim, E. H., y So, W. Y. (2019). Effects of the Sport Health-Related Fitness Program on Muscular Endurance, Flexibility, Cardiovascular Endurance, and Muscular Strength and Power in Korean College Students. *Iranian Journal of Public Health, 48*(3), 549-551.
- Kinch, J. (1963). A formalized theory of the self-concept. *American Journal of Sociology, 68*(4), 481-486.
- Klasen, M., Wolf, D., Eisner, P. D., Eggermann, T., Zerres, K., Zepf, F. D., Weber, R., y Mathiak, K. (2019). Serotonergic contributions to human brain aggression networks. *Frontiers in neuroscience, 13*, 42. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00042>
- Klinker, C. D., y Agger, A. (2020). Perceptions of public health and cross-sectoral collaboration in low SES neighbourhoods in Denmark. *Health promotion international, 35*(1), e21-e31. <http://doi.org/10.1093/heapro/day098>
- Kocak, C. V. (2019). The relationship between attitude towards sports and bodily-kinesthetic intelligence in university students of sport science. *Physical education of students, 23*(3), 147-154. <http://doi.org/10.15561/20755279.2019.0306>

- Koch, L. G., Kemi, O. J., Qi, N., Leng, S. X., Bijma, P., Gilligan, L. J., Wilkinson, J. E., Wisloff, H., Hoydal, M. A., Rolim, N., Abadir, P. M., van Grevenhof, E. M., Smith, G. L., Burant, C. F., Ellingsen, O., Britton, S. L., y Wisloff, U. (2011). Intrinsic Aerobic Capacity Sets a Divide for Aging and Longevity. *Circulation Research*, *109*(10), 1151-1162. <http://doi.org/10.1161/CIRCRESAHA.111.253807>
- Koh, H.K., Piotrowski, J.J., Kumanyika, S., y Fielding, J. (2011). Healthy People: A 2020 Vision for the Social Determinants Approach. *Health Education & Behavior*, *38*(6), 551-557. <http://doi.org/10.1177/1090198111428646>
- Kokkinos, C. M., Kountouraki, M., Voulgaridou, I., y Markos, A. (2020). Understanding the association between Big Five and relational aggression: The mediating role of social goals and friendship jealousy. *Personality and individual differences*, *160*, 109946. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109946>
- Koselka, E. P. D., Weidner, L. C., Minasov, A., Berman, M. G., Leonard, W. R., Santoso, M. V., de Brito, J. N., Pope, Z. C., Pereira, M. A., y Horton, T. H. (2019). Walking Green: Developing an Evidence Base for Nature Prescriptions. *International journal of environmental research and public health*, *16*(22). <http://doi.org/10.3390/ijerph16224338>
- Kosti, R. I., Kanellopoulou, A., Fragkedaki, E., Notara, V., Giannakopoulou, S. P., Antonogeorgos, G., Rojas-Gil, A. P., Kornilaki, E. N., Lagiou, A., y Panagiotakos, D. B. (2020). The Influence of Adherence to the Mediterranean Diet among Children and Their Parents in Relation to Childhood Overweight/Obesity: A Cross-Sectional Study in Greece. *Childhood Obesity*, *16*(8), 571-578. <http://doi.org/10.1089/chi.2020.0228>
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., y Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, *11*(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Koyanagi, A., Oh, H., Carvalho, A. F., Smith, L., Haro, J. M., Vancampfort, D., Stubbs, B., y DeVlyder, J. E. (2019). Bullying victimization and suicide attempt among adolescents aged 12–15 years from 48 countries. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *58*(9), 907-918. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.10.018>

- Kuk, A., Guskowska, M., y Gala-Kwiatkowska, A. (2019). Changes in emotional intelligence of university students participating in psychological workshops and their predictors. *Current Psychology*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0115-1>
- Kulakow, S. (2020). Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter? *Learning and Motivation*, 70, 101632. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101632>
- Kumar, B., Shah, M. A. A., Kumari, R., Kumar, A., Kumar, J., y Tahir, A. (2019). Depression, anxiety, and stress among final-year medical students. *Cureus*, 11(3), e4257. <https://doi.org/10.7759/cureus.4257>



- La Fauci, V., Alessi, V., Assefa, D. Z., Lo Giudice, D., Calimeri, S., Ceccio, C., Antonuccio, G. M., Genovese, C., y Squeri, R. (2020). Mediterranean diet: knowledge and adherence in Italian young people. *Clinica Terapeutica*, 171(5), E437-E443. <https://doi.org/10.7417/CT.2020.2254>
- Laborde, S., Dosseville, F., y Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sports*, 26(8), 862-874. <https://doi.org/10.1111/sms.12510>
- Laborde, S., Allen, M. S., Katschak, K., Mattonet, K., y Lachner, N. (2020). Trait personality in sport and exercise psychology: A mapping review and research agenda. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(6), 701-716. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1570536>
- Lacuey, G., Casas, J. M., Blanco, I., y Erdozain, M. Á. (2020). Obesidad en la era del sedentarismo. Programa de intervención con ejercicio. *Atención Primaria*, 52(4), 283-285. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2019.11.010>
- Lalonde M. (1974). *New perspective on the health of Canadians. A working document.* Government of Canada.
- Larqué, E., Labayen, I., Flodmark, C. E., Lissau, I., Czernin, S., Moreno, L. A., Pietrobelli, A., y Widhalm, K. (2019). From conception to infancy—early risk

- factors for childhood obesity. *Nature Reviews Endocrinology*, 15(8), 456-478.
<https://doi.org/10.1038/s41574-019-0219-1>
- Lavie, C. J., Ozemek, C., Carbone, S., Katzmarzyk, P. T., y Blair, S. N. (2019). Sedentary behavior, exercise, and cardiovascular health. *Circulation research*, 124(5), 799-815. <https://doi.org/10.1161/CIRCRESAHA.118.312669>
- Leander, N. P., Agostini, M., Stroebe, W., Kreienkamp, J., Spears, R., Kuppens, T., Van Zomeren, M., Otten, S., y Kruglanski, A. W. (2020). Frustration-affirmation? Thwarted goals motivate compliance with social norms for violence and nonviolence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(2), 249–271. <https://doi.org/10.1037/pspa0000190>
- León, C. (2020). *La violencia y la victimización entre iguales: el rol del perdón y la venganza*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Musitu, G., y Moreno, D. (2019). Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 88-94. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.12.001>
- León-Moreno, C., y Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51-58.
- León-Pérez, J. M., Escartín, J. y Giorgi, G. (2021). The presence of workplace bullying and harassment worldwide. En P. D’Cruz et al. (Eds.), *Concepts, Approaches and Methods. Handbooks of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment 1*, (pp. 55-86). https://doi.org/10.1007/978-981-13-0134-6_3
- Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-V-2006).
- Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), de 9 de diciembre, Para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Li, M. (2019). Research on the Influences of Competitive Factors of Video Game Based on Multiple Intelligences on Women Players' Aggression. On *6th Asia-Pacific Conference on Social Sciences, Humanities*, 112-117. Francis Academic Press. <https://doi.org/10.25236/apssh.2019.021>
- Li, C., y Xu, J. (2019). Trait Emotional Intelligence and Classroom Emotions: A Positive Psychology Investigation and Intervention Among Chinese EFL Learners. *Frontiers in psychology*, 10, 2453.

- Li, N., Zhao, P., Diao, C., Qiao, Y., Katzmarzyk, P. T., Chaput, J. P., Fogelholm, M., Kuriyan, R., Kurpad, A., Lambert, E. V., Maher, C., Maia, J., Matsudo, V., Olds, T., Onywera, V., Sarmiento, O. L., Standage, M., Tremblay, M. S., Tudor-Locke, C., y Hu, G. (2019). Joint associations between weekday and weekend physical activity or sedentary time and childhood obesity. *International Journal of Obesity*, *43*, 691–700. <https://doi.org/10.1038/s41366-019-0329-9>
- Lieberman, M. D., Straccia, M. A., Meyer, M. L., Du, M., y Tan, K. M. (2019). Social, self, (situational), and affective processes in medial prefrontal cortex (MPFC): Causal, multivariate, and reverse inference evidence. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *99*, 311-328. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.12.021>
- Lima, R. A., Pfeiffer, K. A., Møller, N. C., Andersen, L. B., y Bugge, A. (2019). Physical activity and sedentary time are positively associated with academic performance: A 3-year longitudinal study. *Journal of physical activity & health*, *16*(3), 177-183. <https://doi.org/10.1123/jpah.2017-0587>
- Linaje, E., y Cotán Fernández, A. (2020). Acoso escolar en un centro que implementa tutorías entre iguales. *Ciencia y Educación*, *4*(2), 75-86. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp75-86>
- Lines, R. L. J., Ntoumanis, N., Thogersen-Ntoumani, C., McVeigh, J. A., Ducker, K. J., Fletcher, D., y Gucciardi, D. F. (2020). Cross-sectional and longitudinal comparisons of self-reported and device-assessed physical activity and sedentary behaviour. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *23*(9), 831-835. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2020.03.004>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Liu, X., Lo, V. H., y Wei, R. (2020). Violent Videogames, Telepresence, Presumed Influence, and Support for Taking Restrictive and Protective Actions. *SAGE Open*, *10*(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244020919524>

- Llamazares, J.E., Arias, A.R., y Melcon, M.A. (2019). Revisión teórica de la discapacidad visual, el papel fundamental de la unión entre la creatividad y la educación. *RISUS - Journal on Innovation and Sustainability*, 10(1), 86-100.
- López-González, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: El nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 21(1), 49-62.
- López-Sánchez, G. F., Radziminski, L., Skalska, M., Jastrzebska, J., Smith, L., Wakuluk, D., y Jastrzebski, Z. (2020). Body composition, physical fitness, physical activity and nutrition in Polish and Spanish female students of sports sciences. *Science & Sports*, 35(1), E21-E28. <http://doi.org/10.1016/j.scispo.2019.04.002>
- Lorenz, K. (1963). *On aggression*. Harcourt.
- Loyen, A., Verloigne, M., Van Hecke, L., Hendriksen, I., Lakerveld, J., Steene-Johannessen, J., Koster, A., Donnelly, A., Ekelund, U., Deforche, B., De Bourdeaudhuij, I., Brug, J., y Van Der Ploeg, H. (2016). Variation in population levels of sedentary time in European adults according to cross-European studies: a systematic literature review within DEDIPAC. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 13, 71. <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0397-3>
- Lozano-Sánchez, A. M., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., Puertas-Molero, P., Ramírez-Granizo, I., y Núñez-Quiroga, J. I. (2019). Videojuegos, práctica de actividad física, obesidad y hábitos sedentarios en escolares de entre 10 y 12 años de la provincia de Granada. *RETOS - Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 42-46.
- Luna, P., Guerrero, J., y Cejudo, J. (2019). Improving Adolescents' Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence and Social Anxiety through a Programme Based on the Sport Education Model. *International journal of environmental research and public health*, 16(10), 1821.
- Luo, M.N., y Huang, M. (2019). ESL teachers' multiple intelligences and teaching strategies: Is there a linkage? *TESOL Journal*, 10(1), e379. <http://doi.org/10.1002/tesj.379>
- Lutz, N., Clarys, P., Koenig, I., Deliens, T., Taeymans, J., y Verhaeghe, N. (2020). Health economic evaluations of interventions to increase physical activity and decrease sedentary behavior at the workplace: a systematic review.

Scandinavian Journal of Work Environment & Health, 46(2), 127-142.
<http://doi.org/10.5271/sjweh.3871>



- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Magrum, E. D., Waller, S., Campbell, S., y Schempp, P. G. (2019). Emotional intelligence in sport: A ten-year review (2008-2018). *International Journal of Coaching Science*, 13(2), 3-32.
- Maldonado-Martín, S., Jayo-Montoya, J. A., Matajira-Chia, T., Villar-Zabala, B., Goiriena, J. J., y Aispuru, G. R. (2018). Effects of combined high-intensity aerobic interval training program and Mediterranean diet recommendations after myocardial infarction (INTERFARCT Project): study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 19(1), 156-178.
- Mann, S., Jiménez, A., Steele, J., Domone, S., Wade, M., y Beedie, C. (2018). Programming and supervision of resistance training leads to positive effects on strength and body composition: results from two randomised trials of community fitness programmes. *BMC public health*, 18(1), 420-430.
- Manzano-Carrasco, S., Felipe, J. L., Sánchez-Sánchez, J., Hernández-Martin, A., Gallardo, L., y García-Unanue, J. (2020). Weight Status, Adherence to the Mediterranean Diet, and Physical Fitness in Spanish Children and Adolescents: The Active Health Study. *Nutrients*, 12(6), 1680. <https://doi.org/10.3390/nu12061680>
- Maquibar-Landa, A., Estalella, I., Vives-Cases, C., Hurtig, A. K., y Goicolea, I. (2019). Analysing training in gender-based violence for undergraduate nursing students in Spain: A mixed-methods study. *Nurse Education Today*, 77, 71-76. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.017>
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.
- Marinus, N., Hansen, D., Feys, P., Meesen, R., Timmermans, A., y Spildooren, J. (2019). The Impact of Different Types of Exercise Training on Peripheral

- Blood Brain-Derived Neurotrophic Factor Concentrations in Older Adults: A Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 49, 1529–1546. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01148-z>
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129–149.
- 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). Human Kinetics.
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Seaton, M., Parker, P. D., Morin, A. J. S., Möller, J., y Abduljabbar, A. S. (2014). Dimensional comparison theory: an extension of the internal/external frame of reference effect on academic self-concept formation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 326-34. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.003>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., y Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 331-353. <https://doi.org/10.1037/edu0000281>
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–125. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W., y Yeung, A. S. (1997). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal*, 34(4), 691-720. <https://doi.org/10.3102/00028312034004691>
- Martin, A., Caon, M., Adorni, F., Andreoni, G., Ascolese, A., Atkinson, S., Bul, K., Carrion, C., Castell, C., Ciociola, V., Condon, L., Espallargues, M., Hanley, J., Jesuthasan, N., Lafortuna, C. L., Lang, A., Prinelli, F., Puidomenech-Puig, E., Tabozzi, S. A., y McKinstry, B. (2020). A Mobile Phone Intervention to Improve Obesity-Related Health Behaviors of Adolescents Across Europe: Iterative Co-Design and Feasibility Study. *JMIR Mhealth and Uhealth*, 8(3), e14118. <http://doi.org/10.2196/14118>
- Martín-Llaudes, N. (2018). *Criterios de intensidad en el entrenamiento personal*. Copideporte.
- Martín-Lobo, M. P. (2004). *Niños inteligentes. Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Palabra.

- Martín-Lobo, P., Pradas, S., y Navarro, E. (2018). Estudio de la Aplicación de Programas de Alto Rendimiento para alumnos con altas Capacidades. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(45), 447-476.
- Martínez, J. (2016). *Inteligencia emocional y rendimiento deportivo en el fútbol femenino de alta competición*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Martínez, M. P. (2017). *Maltrato entre iguales 2016*. ISEI-IVEI
- Martínez-Baena, A. C. (2012). *Factores influyentes en la actividad físico-deportiva de adolescentes españoles: opiniones sobre el papel de la escuela*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Martínez-Lozano, N. (2020). *Aspectos cronobiológicos de la obesidad infantil: relación con horarios de comida, actividad física y luz*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia
- Martínez-Marín, M. D., Martínez, C., y Paterna, C. (2020). Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: a comparison through of age. *Current Psychology*, 10.1007/s12144-020-00904-z
- Martínez-Monteaquedo, M.C., Delgado, B., García-Fernández, J.M., y Rubio, E. (2019). Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 5079. <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>
- Martínez-Ramón, J. P., Ruiz-Esteban, C., y Méndez-Mateo, I. (2019). Víctimas universitarias de acoso: Un estudio sobre factores temporales y situacionales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 149-157. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.331>
- Martland, R., Mondelli, V., Gaughran, F., y Stubbs, B. (2020). Can high-intensity interval training improve physical and mental health outcomes? A meta-review of 33 systematic reviews across the lifespan. *Journal of Sports Sciences*, 38(4), 430-469. <http://doi.org/10.1080/02640414.2019.1706829>
- Martorelli, A. S., De Lima, F. D., Vieira, A., Tufano, J. J., Ernesto, C., Boullosa, D., y Bottaro, M. (2020). The interplay between internal and external load parameters during different strength training sessions in resistance-trained men. *European Journal of Sport Science*, (IN PRESS). <http://doi.org/10.1080/17461391.2020.1725646>

- Martos-Carmona, A., y Del Rey-Alamillo, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 183-190.
- Mato-Medina, O. E., Ambris, J., Llergo, M., y Mato-Martínez, Y. (2020). Self-concept in adolescents according to gender and academic performance in physical education. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 22-30.
- Matthews, T., Caspi, A., Danese, A., Fisher, H., Moffitt, T., y Arseneault, L. (2020). A longitudinal twin study of victimization and loneliness from childhood to young adulthood. *Development and Psychopathology*, 1-11. <http://doi.org/10.1017/S0954579420001005>
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. MIT Press.
- Mattingly, V., y Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- McClellan, J. A., y Conti, G. J. (2008). Identifying the Multiple Intelligence of your students. *Journal of Adult Education*, 37(1), 13-36.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I., y Thoresen, C. E. (2001). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. Guilford Press.
- McDougal, J. D., Wenger, H. A., y Green, H. J. (2005). *Evaluación fisiológica del deportista*. Paidotribo.
- McEligot, A. J., Mitra, S., y Beam, W. (2020). The association between fitness and obesity in diverse multi-ethnic college students. *Journal of American College Health*. <http://doi.org/10.1080/07448481.2019.1665054>
- McGee, T. R., Jolliffe, D., Eriksson, L., Bond, C. E., y Farrington, D. P. (2021). Low cognitive empathy and its relationship to relational, online, and physical aggression in young adults in Australia. En Jolliffe, D. and Farrington, D. P. (eds.) *Empathy versus offending, aggression and bullying: Advancing knowledge using the basic empathy scale*. Routledge.
- McLuhan, A. (2020). Character Problems as Collective Behavior. *Symbolic Interaction*, 43(4), 657–691. <http://doi.org/10.1002/SYMB.520>

- Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Medina, J. A., y Reverte, M. J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos*, 35, 54-60.
- Medrano, L. A., Franco, P., Kanter, P. E. F., y Mustaca, A. (2019). Intolerancia a la frustración y estrategias cognitivas de regulación emocional en la predicción de la agresividad. *Suma Psicológica*, 26(1), 19-27. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.3>
- Melguizo-Ibáñez, E., Viciano-Garófano, V., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., y González-Valero, G. (2021). Physical Activity Level, Mediterranean Diet Adherence, and Emotional Intelligence as a Function of Family Functioning in Elementary School Students. *Children*, 8(1), 6. <http://dx.doi.org/10.3390/children8010006>
- Memoria del Plan Nacional sobre Drogas (2017). Memoria del Plan Nacional sobre Drogas 2016. Ministerio de sanidad, consumo y bienestar social.
- Mendes, R., Silva, M. N., Silva, C. S., Marques, A., Godinho, C., Tomas, R., Agostinho, M., Madeira, S., Rebelo-Marques, A., Martins, H., Teixeira, P. J., y Cruz, D. (2020). Physical Activity Promotion Tools in the Portuguese Primary Health Care: An Implementation Research. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 815. <http://doi.org/10.3390/ijerph17030815>
- Menéndez-Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., y González-Víllora, S. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales De Psicología*, 37(1), 133-141. <https://doi.org/10.6018/analesps.414191>
- Merino, R., y Fernández, E. (2009). Review of the types and classifications of flexibility. New proposed classification. *International Journal of Sports Science*, 16, 52-70.
- Merino-Fernández, M., Dal Bello, F., Mota-Barreto, L. B., Brito, C. J., Miarka, B., y López-Díaz-de-Durana, A. (2019). State-trait anxiety and reduced emotional intelligence in combat sport athletes of different genders and competitive levels. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(Supplement issue 2), 363-368. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s2054>

- Merlo, J., Wagner, P., y Leckie, G. (2019). A simple multilevel approach for analysing geographical inequalities in public health reports: The case of municipality differences in obesity. *Health & Place*, 58, 102145. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2019.102145>
- Mertens, E., Clarys, P., Mullie, P., Lefevre, J., Charlier, R., Knaeps, S., Huybrechts, I., y Deforche, B. (2017). Stability of physical activity, fitness components and diet quality indices. *European journal of clinical nutrition*, 71(4), 519-524.
- Mesa-Simpson, C.E. (2018). Caracterización de las inteligencias múltiples de estudiantes de 2do año de la carrera de Medicina, *Revista Médica Electrónica*, 298-310.
- Michaelsson, K., Baron, J. A., Byberg, L., Hoijer, J., Larsson, S. C., Svennblad, B., Melhus, H., Wolk, A., y Lemming, E. W. (2020). Combined associations of body mass index and adherence to a Mediterranean-like diet with all-cause and cardiovascular mortality: A cohort study. *PLOS Medicine*, 17(9), e1003331. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003331>
- Michonska-Stadnik, A. (2012). The Relationship Between Multiple Intelligences and Teaching Style. En M. Pawlak (ed.), *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching, Second Language Learning and Teaching*, pp. 127-140. Berlin: Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-642-20850-8_8
- Mielgo-Ayuso, J., Aparicio-Ugarriza, R., Castillo, A., Ruiz, E., Avila, J. M., Aranceta-Bartrina, J., Gil, A., Ortega, R. M., Serra-Majem, L., Varela-Moreiras, G., y González-Gross, M. (2017). Sedentary behavior among Spanish children and adolescents: findings from the ANIBES study. *BMC Public Health*, 17(94), 1-9. <http://doi.org/10.1186/s12889-017-4026-0>
- Miles, J. A., y Naumann, S. E. (2021). Gender, sexual orientation, academic self-concept and leadership. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 1-19. <http://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2020-0101>
- Miles-Novelo, A., y Anderson, C. A. (2019). Climate change and psychology: Effects of rapid global warming on violence and aggression. *Current Climate Change Reports*, 5(1), 36-46. <https://doi.org/10.1007/s40641-019-00121-2>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Recomendaciones para la población sobre actividad física y reducción del sedentarismo*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

- 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). Alianza.
- Mischel, J., y Kitsantas, A. (2020). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education, 23*(1), 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>
- Moheb, N., y Bagheri, M. (2013). Relationship between Multiple Intelligences and Writing Strategies. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(4), 777-784. <http://doi.org/10.4304/jltr.4.4.777-784>
- Molero, D., Ortega, F., y Moreno, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 3*, 165-172.
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., y Wolff, F. (2020). A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. *Review of Educational Research, 90*(3), 376-419. <https://doi.org/10.3102/0034654320919354>
- Mora-González, J., Esteban-Cornejo, I., Solís-Urra, P., Migueles, J. H., Cadenas-Sánchez, C., Molina-García, P., Rodríguez-Ayllón, M., Hillman, C. H., Catena, A., Pontifex, M. B., y Ortega, F. B. (2020). Fitness, physical activity, sedentary time, inhibitory control, and neuroelectric activity in children with overweight or obesity: The ActiveBrains project. *Psychophysiology, 57*(6), e13579. <https://doi.org/10.1111/psyp.13579>
- Morales-Rodríguez, F.M., Espigares-López, I., Brown, T., y Pérez-Mármol, J.M. (2020). The Relationship between Psychological Well-Being and Psychosocial Factors in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(13), 4778. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134778>
- Morassut, R. E., Tian, C., y Meyre, D. (2020). Identifying factors associated with obesity traits in undergraduate students: a scoping review. *International Journal of Public Health, 65*, 1193–1204. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01458-4>
- Moreira, A. C., Vogt, F., Lacroix, C., Tavares, D., Vergetti, K., Caetano, M., Said, E., Schaan, B. D., y Baiocchi, K. M. (2019). Physical activity but not sedentary

- time is associated with vitamin D status in adolescents: Study of cardiovascular risk in adolescents (ERICA). *European Journal of Clinical Nutrition*, 73(3), 432-440. <https://doi.org/10.1038/s41430-018-0192-0>
- Moreno-Gómez, C., Romaguera-Bosch, D., Tauler-Riera, P., Bennasar-Veny, M., Pericas-Beltran, J., Martinez-Andreu, S., y Aguilo-Pons, A. (2012). Clustering of lifestyle factors in Spanish university students: the relationship between smoking, alcohol consumption, physical activity and diet quality. *Public health nutrition*, 15(11), 2131-2139.
- Morris, M. A., Wilkins, E. L., Galazoula, M., Clark, S. D., y Birkin, M. (2020). Assessing diet in a university student population: a longitudinal food card transaction data approach. *British Journal of Nutrition*, 123(12), 1406-1414. <https://doi.org/10.1017/S0007114520000823>
- Moulin, M.S., Truelove, S., Burke, S. M., y Irwin, J. D. (2019). Sedentary time among undergraduate students: A systematic review. *Journal of American College Health*, 1-8. <http://doi.org/10.1080/07448481.2019.1661422>
- Mu, F., Cheung, L., Otis, B., Oliveira, N., y Musicus, A. (2020). Healthy Living Guide 2020/2021. A Digest on Healthy Eating and Healthy Living. Harvard T.H. Chan School of Public Health. <https://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/2021/01/19/healthy-living-guide-2020-2021/>
- Munukka, M., Waller, B., Hakkinen, A., Nieminen, M. T., Lammentausta, E., Kujala, U. M., Paloneva, J., Kautiainen, H., Kiviranta, I., y Heinonen, A. (2020). Effects of progressive aquatic resistance training on symptoms and quality of life in women with knee osteoarthritis: A secondary analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. <http://doi.org/10.1111/sms.13630>
- Murcia-Contreras, J. L. (2016). *Relación entre inteligencias múltiples y autoconcepto en una muestra de niños de 6 a 7 años* (Master's thesis). UNIR. Disponible en: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4572>
- Muros, J. J. (2019). *Asociación entre estilos de vida saludables, autoestima y calidad de vida relacionada con la salud en escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- Muros-Molina, J.J., Oliveras-López, M.J., Mayor-Reyes, M., Reyes-Burgos, T., y López-García de la Serrana, H. (2011). Influence of physical activity and dietary habits on lipid profile, blood pressure and BMI in subjects with

- metabolic syndrome. *Nutrición Hospitalaria*, 26(5), 1105-1119. <https://doi.org/10.1590/S0212-16112011000500027>
- Murray, R. M., Sabiston, C. M., Coffee, P., y Kowalski, K. C. (2021). Strengthening the relationship between physical activity and physical self-concept: The moderating effect of controllable attributions. *Psychology of Sport and Exercise*, 52, 101828. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101828>
- Musitu, G., y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- 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.
- Mutha, P. K., Stapp, L. H., Sainburg, R. L., y Haaland, K. Y. (2017). Motor adaptation deficits in ideomotor apraxia. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 23(2), 139-149.
- Múzquiz, J. (2020). *Autocompasión y autoestima como variables relevantes en el estudio del bienestar y el bullying en adolescentes*. Tesis doctoral. UNED.

N

- Nabilpour, M., Samanipour, M. H., Baghurst, T., y Bagha, S. M. (2020). A Comparison of the Emotional Intelligence and Psychological Skills of National and International Taekwondo Referees. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(3), 25-32. <https://doi.org/10.47863/NHSF7128>
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 121-136.
- Nathan, N. K., Sutherland, R. L., Hope, K., McCarthy, N. J., Pettett, M., Elton, B., Jackson, R., Trost, S. G., Lecathelinais, C., Reilly, K., Wiggers, J. H., Hall, A., Gillham, K., Herrmann, V., y Wolfenden, L. (2020). Implementation of a School Physical Activity Policy Improves Student Physical Activity Levels: Outcomes of a Cluster-Randomized Controlled Trial. *Journal of Physical Activity & Health*, 17(10), 1009–1018. <http://doi.org/10.1123/jpah.2019-0595>

- Neto, F., y Furnham, A. (2011). Sex Differences in Parents' Estimations of their Own and their Children's Multiple Intelligences: A Portuguese Replication. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 99–110. http://doi.org/10.5209/rev_sjop.2011.v14.n1.8
- Neto, F., Furnham, A., y Pinto, M. C. (2009). Estimating One's Own and One's Relatives' Multiple Intelligence: A Cross-Cultural Study from East Timor and Portugal. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 518-527.
- Newby, K., Varnes, L., Yorke, E., Meisel, S. F., y Fisher, A. (2020). Illness Risk Representation beliefs underlying adolescents' cardiovascular disease risk appraisals and the preventative role of physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 25(1), 171-188. <http://doi.org/10.1111/bjhp.12400>
- Ng, C. D., y Cunningham, S. A. (2020). In, out, and fluctuating: obesity from adolescence to adulthood. *Annals of Epidemiology*, 41, 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2019.12.003>
- Ni, J., Chen, B.W., Allinson, N. M., y Ye, X. J. (2020). A hybrid model for predicting human physical activity status from lifelogging data. *European Journal of Operational Research*, 281(3), 532-542. <http://doi.org/10.1016/j.ejor.2019.05.035>
- Nittari, G., Scuri, S., Petrelli, F., Pirillo, I., Di Luca, N. M., y Grappasonni, I. (2019). Fighting obesity in children from European World Health Organization member states. Epidemiological data, medical-social aspects, and prevention programs. *La Clínica Terapéutica*, 170(3), e223-230. <http://doi.org/10.7417/CT.2019.2137>
- Norboevich, T. B. (2020). Analysis of psychological theory of emotional intelligence. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(3), 99-104.
- Nurlia, A., y Suardiman, S. P. (2020). The phenomenon of bullying in junior high school students nowadays. *International Journal of Education and Learning*, 2(1), 7-13. <https://doi.org/10.31763/ijele.v2i1.62>



- Oberg, C., Nathawad, R., Raman, S., y Goldhagen, J. (2021). Violence against children: recognition, rights, responses. *Pediatric Clinics*, 68(2), 357-369. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2020.12.008>
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Onetti, W., Álvarez-Kurogi, L., y Castillo-Rodríguez, A. (2019). Adherence to the Mediterranean diet pattern and self-concept in adolescents. *Nutrición hospitalaria*, 36(3), 658-664. <https://doi.org/10.20960/nh.02214>
- Onetti-Onetti, W., Chinchilla-Minguet, J. L., Martins, F. M. L., y Castillo-Rodríguez, A. (2019). Self-Concept and physical activity: differences between high school and university students in Spain and Portugal. *Frontiers in psychology*, 10, 1333. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01333>
- Organización Mundial de la Salud (2018). Actividad física. Consultado en la World Wide Web el 17 de febrero de 2020: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud. I Conferencia Internacional para la promoción de la Salud*. WHO.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1998). *Informe sobre la salud en el mundo. La vida en el siglo XXI. Una perspectiva para todos*. WHO.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000). *Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO consultation*. WHO.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). *Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud*. OMS
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014). *La salud de los adolescentes*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014). *Global Status Reports on noncommunicable diseases*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017). *Obesidad y sobrepeso*. OMS. <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo. OMS. <https://www.who.int/es/activities/preventing-noncommunicable-diseases/9789240014886>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). Guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents, adults and older adults. https://www.who.int/docs/default-source/physical-activity/call-for-consultation/draft-guideline-on-physical-activity-and-sedentary-behaviour.pdf?sfvrsn=ddf523d5_4
- Ortega-Cuello, R. (2015). Utilización de los recursos de expresión corporal en las clases de educación primaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 32, 8-19.
- Orth, U., and Robins, R. W. (2019). Development of self-esteem across the lifespan. En D. P. McAdams, R. L. Shiner, & J. L. Tackett (Eds.), *Handbook of personality development* (p. 328–344). The Guilford Press.

P

- Pachu, N., Strachan, S., McMillan, D., Ripat, J., y Webber, S. (2020). University students' knowledge, self-efficacy, outcome expectations, and barriers related to reducing sedentary behavior: a qualitative study. *Journal of American College Health*, 1-8. <http://doi.org/10.1080/07448481.2020.1786098>
- Padial-Ruz, R., Viciano-Garófano, V., y Palomares-Cuadros, J. (2018). Adherencia a la dieta mediterránea, la actividad física y su relación con el IMC, en estudiantes universitarios del grado de primaria, mención de educación física, de Granada. *ESHPA*, 2(1): 30-49. <http://hdl.handle.net/10481/49836>
- Padial-Ruz, R., Pérez-Turpin, J.A., Cepero-González, M., y Zurita-Ortega, F. (2020). Effects of Physical Self-Concept, Emotional Isolation, and Family Functioning on Attitudes towards Physical Education in Adolescents: Structural Equation Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 94. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010094>
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggressive and Violent Behavior*, 5, 467–490.

- Palvolgyi, Á., Ács, P., Betlehem, J., y Morvay-Sey, K. (2020). The effect of differing levels of physical activity on dispositional mindfulness, trait anxiety, and trait aggression. *Health Problems of Civilization*, 14(3), 183-189. <https://doi.org/10.5114/hpc.2020.98896>
- Panagoulis, C., Chatzinikolaou, A., Avloniti, A., Leontsini, D., Deli, C. K., Draganidis, D., Stampoulis, T., Oikonomou, T., Papanikolaou, K., Rafailakis, L., Kambas, A., Jamurtas, A. Z., y Fatouros, I. G. (2020). In-Season Integrative Neuromuscular Strength Training Improves Performance of Early-Adolescent Soccer Athletes. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 34(2), 516-526. <http://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002938>
- Papadaki, A., Nolen-Doerr, E., y Mantzoros, C.S. (2020). The Effect of the Mediterranean Diet on Metabolic Health: A Systematic Review and Meta-Analysis of Controlled Trials in Adults. *Nutrients*, 12(11), 3342. <https://doi.org/10.3390/nu12113342>
- Paramio-Leiva, A., Gil-Olarte, P., Guerrero-Rodríguez, C., Mestre-Navas, J. M., y Guil-Bozal, R. (2017). Ejercicio físico y calidad de vida en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 437-446.
- Parise, M., Canzi, E., Olivari, M. G., y Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 138, 363-365. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.023>
- Parlebás, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz*. Paidotribo.
- Parlebás, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*. Unisport.
- Patterson, G.R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Pedersen, S. J., Cooley, P. D., y Cruickshank, V. J. (2017). Caution regarding exergames: a skill acquisition perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 246-256. <http://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176131>
- Penado, M. (2012). *Agresividad reactiva y proactiva en adolescentes: efectos de los factores individuales y socio-conceptuales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

- Peng-Li, D., Sørensen, T. A., Li, Y., y He, Q. (2020). Systematically lower structural brain connectivity in individuals with elevated food addiction symptoms. *Appetite*, 155, 104850. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.104850>
- Pereda, N. y Gallardo-Pujol, D. (2014). One Hit Makes the Difference: The Role of Polyvictimization in Childhood in Lifetime Revictimization on a Southern European Sample. *Violence and Victims*, 29(2), 217–231. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-12-00061r1>
- Pereira, J. R., Zhang, Z., Sousa-Sá, E., Santos, R., y Cliff, D. P. (2020). Correlates of sedentary time in young children: A systematic review. *European Journal of Sport Science*, 1-194. <http://doi.org/10.1080/17461391.2020.1741689>
- Pérez-González, J.C., Saklofske, D. H., y Mavroveli, S. eds. (2020). *Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education*. Frontiers Media SA. <http://doi.org/10.3389/978-2-88963-773-7>
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools* [La escuela Inteligente]. Gedisa.
- Perrino, T., Brincks, A., Lee, T. K., Quintana, K., y Prado, G. (2019). Screen-based sedentary behaviors and internalizing symptoms across time among US Hispanic adolescents. *Journal of adolescence*, 72, 91-100. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.02.014>
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Furnham, A., y Mavroveli, S. (2008). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. En Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R.D. (eds.) *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. (pp. 151-166). University College London.
- Petruta, G.P. (2013). Multiple intelligences stimulated within the lessons by the practicant students from the Faculty of Sciences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 676–680. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.185>
- Pettitt, C. D., y Joy, E. (2020). Connecting health care and health and fitness. Part II: solutions and call to action. *ACSMS health & fitness journal*, 24(2), 9-15. <http://doi.org/10.1249/FIT.0000000000000554>

- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1960). *La elaboración del pensamiento, intuición y operaciones. Psicología de la inteligencia*. Psique.
- Pichardo, A. W., Oliver, J. L., Harrison, C. B., Maulder, P. S., Lloyd, R. S., y Kandoi, R. (2019). Effects of Combined Resistance Training and Weightlifting on Motor Skill Performance of Adolescent Male Athletes. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 33(12), 3226-3235. <http://doi.org/10.1519/JSC.00000000000003108>
- Piédrola-Gil, G. (2016). *Medicina Preventiva y Salud Pública (12ª edición)*. Elsevier Masson.
- Pienaar, A. E., Du-Toit, D., y Truter, L. (2013). The effect of a multidisciplinary physical activity intervention on the body composition and physical fitness of obese children. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 53(4), 415-427.
- Pindus, D. M., Zwilling, C. E., Jarrett, J. S., Talukdar, T., Schwarb, H., Anderson, E., Cohen, N. J., Barbey, A. K., Kramer, A. F., y Hillman, C. H. (2020). Opposing associations between sedentary time and decision-making competence in young adults revealed by functional connectivity in the dorsal attention network. *Scientific Reports*, 10, 13993. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-70679-7>
- Pinheiro, A., Tiago, J. A., Lacerda, E., Santos, A., Monteiro, C. L., Bianchini, T. M., y Ribeiro, A. C. (2020). Food consumption, physical activity level and sedentary behavior in schoolchildren. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 22, e73478. <https://doi.org/10.1590/1980-0037.2020v22e73478>
- 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.
- Plan Nacional sobre Drogas (2013). *Encuesta sobre alcohol y drogas en población general en España 2011-2012*. Ministerio de sanidad, consumo y bienestar social.

- Poling, D. V., Smith, S. W., Taylor, G. G., y Worth, M. R. (2019). Direct verbal aggression in school settings: A review of the literature. *Aggression and violent behavior, 46*, 127-139. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.01.010>
- Polo, M.I., León, B., Gómez, T., Palacios, V., y Fajardo, F. (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(1), 41-49. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i1.22>
- Popa, A. R., Fratila, O., Rus, M., Aron, R. A. C., Vesa, C. M., Pantis, C., ... y Nemeth, S. (2020). Risk factors for adiposity in the urban population and influence on the prevalence of overweight and obesity. *Experimental and Therapeutic Medicine, 20*(1), 129-133. <https://doi.org/10.3892/etm.2020.8662>
- Porta, M., Pilloni, G., Corona, F., Fastame, M. C., Hitchcott, P. K., Penna, M. P., y Pau, M. (2018). Relationships between objectively assessed functional mobility and handgrip strength in healthy older adults. *European Geriatric Medicine, 9*(2), 201-209.
- Povedano-Díaz, A., Muñiz-Rivas, M., y Vera-Perea, M. (2020). Adolescents' Life Satisfaction: The Role of Classroom, Family, Self-Concept and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(1), 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010019>
- Priess-Groben, H. A., y Hyde, J. S. (2017). Implicit theories, expectancies, and values predict mathematics motivation and behavior across high school and college. *Journal of Youth and Adolescence, 46*, 1318–1332. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0579-y>
- Prieto, M.D., y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias Múltiples y currículum escolar*. Archidona: Aljibe.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., y Liarte, J.P. (2018). El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos en la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, 7*(2), 115-128.
- Puertas, P. (2018). *Influencia del síndrome de burnout, niveles de estrés, lenguaje no verbal e inteligencia emocional en el desarrollo competencial de profesionales docentes universitarios*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.

- Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J. L., Moreno-Arrebola, R., Padial-Ruz, R., Martínez-Martínez, A., y González Valero, G. (2018). Emotional intelligence in training and teaching labor performance: a systematic review. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Pulido, L., y Tarancón, P. (2018). Opiniones y experiencias respecto al bullying: estudio cualitativo en un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Albacete. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 29-45.
- Pursun, T., y Efiltili, E. (2019). The Analysing of the Emotional Intelligence Scores of the Special Education Teacher Candidates for the Predictor of Multiple Intelligences Areas. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 409-420.

R

- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., y Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Ramírez, Y., Navas-Prado, M., y López, V. (2019). Un estudio sobre la creatividad, el género, la edad y las inteligencias múltiples en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de España. *Praxis educativa*, 23(1), 1-16. <http://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230107>
- Ramírez-Granizo, I.A., Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., y Ubago-Jiménez, J.L. (2020). Multidimensional Self-Concept Depending on Levels of Resilience and the Motivational Climate Directed towards Sport in Schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 534. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020534>
- Ramírez-Varela, A., Pratt, M., Harris, J., Lecy, J., Salvo, D., Brownson, R. C., y Hallal, P. C. (2018). Mapping the historical development of physical activity and

- health research: A structured literature review and citation network analysis. *Preventive Medicine*, *111*, 466-472. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.10.020>
- Ramos, S., Simao, R., Herdy, C., Costa, P., y Dias, I. (2019). Relationship between strength and flexibility levels in young soccer players. *Apunts-Medicina del deporte*, *54*(203), 85-90. <http://doi.org/10.1016/j.apunts.2018.11.005>
- Rathonyi, G., Rathonyi-Odor, K., Bendikova, E., y Baba, E. B. (2019). Wearable Activity Trackers Usage among University Students. *European Journal of Contemporary Education*, *8*(3), 600-612. <http://doi.org/10.13187/ejced.2019.3.600>
- Ratz, T., Lippke, S., Muellmann, S., Peters, M., Pischke, C. R., Meyer, J., Bragina, I., y Voelcker-Rehage, C. (2020). Effects of Two Web-Based Interventions and Mediating Mechanisms on Stage of Change Regarding Physical Activity in Older Adults. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *12*(1), 77-100. <https://doi.org/10.1111/aphw.12174>
- Rawling, G. H., Williams, R. K., Clarker, D. J., English, C., Fitzsimons, C., Holloway, I., Lawton, R., Mead, G., Patel, A., y Forster, A. (2019). Exploring adults' experiences of sedentary behaviour and participation in non-workplace interventions designed to reduce sedentary behaviour: a thematic synthesis of qualitative studies. *BMC Public Health*, *19*(1), 1099. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7365-1>
- Reimberg, M. M., Pachi, J. R., Scalco, R. S., Serra, A. J., Fernandes, L., Politti, F., Wandalsen, G. F., Solé, D., Dal Corso, S., y Cordoba, F. (2020). Patients with asthma have reduced functional capacity and sedentary behavior. *Jornal de Pediatria*, *96*(1), 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2018.07.011>
- Reyes, E. (2014). *Inteligencias Múltiples en Educación Infantil*. La práctica en el aula. Círculo Rojo.
- Reynolds, B., Ortengren A., Richards, J. B., y De Wit, H. (2006). Dimensions of impulsive behavior: Personality and behavioral measures. *Personality and Individual Differences*, *40*, 305–315.
- Rezende, L. F., Lee, D. H., Ferrari, G., y Giovannucci, E. (2020). Confounding due to pre-existing diseases in epidemiological studies on sedentary behavior and all-cause mortality: a meta-epidemiological study. *Annals of Epidemiology*, *52*, 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2020.09.009>

- Ríos, V.E., y Supo, L.M. (2012). Influencia de las inteligencias múltiples en la elección de carreras profesionales en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria. *Apuntes de ciencia y sociedad*, 2(2), 148-159.
- Riseth, L., Nost, T. H., Nilsen, T. I. L., y Steinsbekk, A. (2019). Long-term members' use of fitness centers: a qualitative study. *BMC Sports science medicine and rehabilitation*, 11(2), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13102-019-0114-z>
- Rivera-Pérez, I., Urrutia-Téllez, J., García-Herrera, M., y Farrach-Úbeda, G. (2019). La obesidad: una amenaza para nuestra salud. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, 31, 155-160. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i31.8477>
- Robles, A. (2010). *Efecto agudo y a largo plazo de la técnica active isolated stretching sobre el rango de movimiento y la fuerza*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Rodda, S. N., Booth, N., Brittain, M., McKean, J., y Thornley, S. (2020). I was truly addicted to sugar: A consumer-focused classification system of behaviour change strategies for sugar reduction. *Appetite*, 144, 104456. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.104456>
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Temas de Hoy.
- Rodríguez, S. (2010). El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar. *PsicoPediaHoy*, 12(7). Disponible en: <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar/>
- Rodríguez, S., Gallardo, M. A., Olmos, M. C., y Ruiz, F. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Grupo Editorial de la Universidad de Granada.
- Rodríguez-Correa, M., y Rivadulla-López, J. C. (2018). Percepción y experiencias sobre el ciberbullying en estudiantes universitarios. *@tic. revista d'innovació educativa*, 21, 10-22.
- Rodríguez-Díaz, E., Ezquerro-Cordón, A., Llamas-Salguero, F., y López-Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad e inteligencias múltiples en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *ULU revista científica sobre la imaginación*, 2(1), 7-11.
- Rodríguez-Enríquez, M. (2020). *Variables de personalidad, sociodemográficas y consumo de sustancias en víctimas de cyberbullying*. Tesis doctoral. Universidad de las Islas Baleares.

- Rodríguez-Romo, G., Blanco-García, C., Díez-Vega, I., y Acebes-Sánchez, J. (2021). Emotional intelligence of undergraduate athletes: The role of sports experience. *Frontiers in Psychology*, *12*, 609154. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.609154>
- Rojas-Jiménez, M., y Castro-Sánchez, M. (2020). Conductas violentas, victimización, uso problemático de videojuegos y práctica de actividad física en escolares. *Journal of Sport and Health Research*, *12*(3), 350-363.
- Romero, C. (1998). Una reflexión en torno a la Educación Física y su Didáctica. *Revista Publicaciones*, *28*, 487-502.
- Romero-Blanco, C., Rodríguez-Almagro, J., Onieva-Zafra, M. D., Parra-Fernández, M. L., Prado-Laguna, M. D., y Hernández-Martínez, A. (2020). Physical Activity and Sedentary Lifestyle in University Students: Changes during Confinement Due to the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(18), 6567. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186567>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Ruiz-Estigarribia, L., Martínez-González, M. Á., Díaz-Gutiérrez, J., Gea, A., Rico-Campà, A., y Bes-Rastrollo, M. (2020). Lifestyle-Related Factors and Total Mortality in a Mediterranean Prospective Cohort. *American Journal of Preventive Medicine*, *59*(2), e59-e67. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2020.01.032>
- Runions, K. C., Morandini, H. A., Rao, P., Wong, J. W., Kolla, N. J., Pace, G., Mahfouda, S., Hildebrandt, C. S., Stewart, R., y Zepf, F. D. (2019). Serotonin and aggressive behaviour in children and adolescents: a systematic review. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *139*(2), 117-144. <https://doi.org/10.1111/acps.12986>
- Ryan, D. H., Ravussin, E., y Heymsfield, S. (2020). COVID 19 and the Patient with Obesity - The Editors Speak Out. *Obesity*, *28*(4), 1. <https://doi.org/10.1002/oby.22808>



Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory*,

- Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Sağkal, A. S. (2019). Direct and indirect effects of strength-based parenting on adolescents' school outcomes: Exploring the role of mental toughness. *Journal of adolescence*, 76, 20-29. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.001>
- Salameh, J.-P., Bossuyt, P. M., McGrath, T. A., Thombs, B. D., Hyde, C. J., Macaskill, P., Deeks, J. J., Leeflang, M., Korevaar, D. A., Whiting, P., Takwoingi, Y., Reitsma, J. B., Cohen, J. F., Frank, R. A., Hunt, H. A., Hooft, L., Rutjes, A. W. S., Willis, B. H., Gatsonis, C., Levis, B., Moher, D., y McInnes, M. D. F. (2020). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis of diagnostic test accuracy studies (PRISMA-DTA): explanation, elaboration, and checklist. *BMJ- BMJ-British Medical Journal*, 370, m2632. <http://doi.org/10.1136/bmj.m2632>
- Salas-Gómez, D., Fernández-Gorgojo, M., Pozueta, A., Díaz-Ceballos, I., Lamarain, M., Pérez, C., Kazimierczak, M., y Sánchez-Juan, P. (2020). Physical Activity Is Associated With Better Executive Function in University Students. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14, 11. <http://doi.org/10.3389/fnhum.2020.00011>
- Salmerón, P. (2012). Evolución de los conceptos sobre inteligencia: planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 97-102.
- Salovey, P., y Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- 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.

- San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J. L., y González-Valero, G. (2020). Benefits of physical activity and its associations with resilience, emotional intelligence, and psychological distress in university students from Southern Spain. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4474. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124474>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Ocaña-Salas, B., Gómez-Mármol, A., y Valero-Valenzuela, A. (2020). Relationship between School Violence, Sportspersonship and Personal and Social Responsibility in Students. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 65-72. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.09)
- Sánchez-Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Biblioteca Nueva.
- Sánchez-Gutiérrez, G., y Araya-Vargas, G. (2014). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 19-36.
- Sánchez-Miguel, P. A., León-Guereño, P., Tapia-Serrano, M. A., Hortigüela-Alcalá, D., López-Gajardo, M. A., y Vaquero-Solís, M. (2020). The mediating role of the self-concept between the relationship of the body satisfaction and the intention to be physically active in primary school students. *Frontiers in public health*, 8, 113. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00113>
- Sánchez-Oliva, D., Esteban-Cornejo, I., Padilla-Moledo, C., Pérez-Bey, A., Veiga, O. L., Cabanas-Sánchez, V., y Castro-Piñero, J. (2020). Associations between physical activity and sedentary time profiles transitions and changes in well-being in youth: The UP&DOWN longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, 47, 101558. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101558>
- Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2019). Análisis de la relación entre autoconcepto y violencia escolar (bullying) en los últimos cursos de educación primaria. *Publicaciones*, 49(5), 39-51. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.15113>
- Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., y Cachón-Zagalaz, J. (2018). Análisis de las Conductas Violentas en la escuela en función del género y el tipo de Centro. *ESHPA*, 2(1), 16-29.

- Sandoval, A., González, L., y González, O. (2015). Estimación de la inteligencia lingüística-verbal y lógico-matemática según el género y la ubicación geográfica. *Telos*, 17(1), 25-37.
- Santana, L.E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en universitarios*. Universidad de la Rioja.
- Schank, R.C. (1982). *Dynamic memory: A theory of learning in computers and people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schultchen, D., Reichenberger, J., Mittl, T., Weh, T. R., Smyth, J. M., Blechert, J., y Pollatos, O. (2019). Bidirectional relationship of stress and affect with physical activity and healthy eating. *British journal of health psychology*, 24(2), 315-333. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12355>
- Schumacher, L. M., Thomas, J. G., Vithianathan, S., Webster, J., Jones, D. B., y Bond, D. S. (2020). Prolonged sedentary time adversely relates to physical activity and obesity among preoperative bariatric surgery patients. *Surgery for Obesity and Related Diseases*, 16(4), 562-567. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2019.12.016>
- Scully, D., Pitsia, V., y Karakolidis, A. (2019). Exploring the interpersonal dimension of teaching in an Irish post-primary context. *Irish Educational Studies*, 38(4), 419-433.
- Sebastián-Heredero, E., y Garrido-Ceballos, M. P. (2017). Desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal en educación primaria a partir del uso de tecnologías de información y comunicación: estudio de casos. *Notandum*, 44, 175-188.
- Sedov, S. A. (2019). Modern lessons' construction based on the taxonomy of pedagogical objectives and the multiple intelligences theory. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 252-264.
- Seeberg, K. G. V., Andersen, L. L., Bengtsen, E., y Sundstrup, E. (2019). Effectiveness of workplace interventions in rehabilitating musculoskeletal disorders and preventing its consequences among workers with physical and sedentary employment: systematic review protocol. *Systematic reviews*, 8(1), 219. <https://doi.org/10.1186/s13643-019-1127-0>

- Segovia, N. (2017). *Aprender en el Tercer Milenio*. Fundación Felipe Segovia.
- Segura, L., Estévez, J. F., y Estévez, E. (2020). Empathy and Emotional Intelligence in Adolescent Cyberaggressors and Cybervictims. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 4681. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134681>
- Şener, S., y Çokçalışkan, A. (2018). An investigation between multiple intelligences and learning styles. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 125-132.
- Seppälä, E. M., Bradley, C., Moeller, J., Harouni, L., Nandamudi, D., y Brackett, M. A. (2020). Promoting mental health and psychological thriving in university students: a randomized controlled trial of three well-being interventions. *Frontiers in psychiatry*, 11, 590. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00590>
- Serpe, R.T., Stryker, R., y Powell, B. (2020). Structural Symbolic Interaction and Identity Theory: The Indiana School and Beyond. En: Serpe, R., Stryker, R., Powell, B. (eds). *Identity and Symbolic Interaction* (1-33). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41231-9_1
- Serrano, I. (1998). *Agresividad infantil*. Pirámide.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Thompson.
- Sharara, E., Akik, C., Ghattas, H., y Obermeyer, C. M. (2018). Physical inactivity, gender and culture in Arab countries: a systematic assessment of the literature. *BMC Public Health*, 18, 639. <http://doi.org/10.1186/s12889-018-5472-z>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shearer, C.B. (2007). *The MIDAS: Professional manual*. Kent: MI Research and Consulting.
- Shearer, C.B. (2019). A detailed neuroscientific framework for the multiple intelligences: describing the neural components for specific skill units within each intelligence. *Journal of Psychological Studies*, 11(3), 1-26.
- Shearer, C.B. (2020). A resting state functional connectivity analysis of human intelligence: Broad theoretical and practical implications for multiple intelligences theory. *Psychology & Neuroscience*, 13(2), 127–148. <https://doi.org/10.1037/pne0000200>
- Shearer, C.B., y Luzzo, D.A. (2009). Exploring the application of multiple intelligences Theory to career counselling. *The career development quarterly*, 58, 3-13.

- Shearer, C.B., y Karanian, J.M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 211-223. <http://doi.org/10.1016/j.tine.2017.02.002>
- Sheoran, S., Chikara, S., y Sangwan, S. (2019). Assessing relationship of human ecological factors with naturalistic intelligence of young adolescent girls. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 10(4-6), 103-105.
- Shore, B.M., y Dover, A.C. (1987). Metacognition, intelligence and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 37-39.
- Sifneos, P. E. (1973). Prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2), 255-262.
- Silva, K. S., da Silva, J. A., Barbosa, V. C., dos Santos, P. C., da Silveira, P. M., Lopes, M. V. V., y Salmon, J. (2020). Protocol paper for the Movimentos school-based program. A cluster-randomized controlled trial targeting physical activity and sedentary behavior among Brazilian adolescents. *Medicine*, 99(31), 1-12. <http://doi.org/10.1097/MD.00000000000021233>
- Simón, M. J. (2020). *Calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes: análisis de resiliencia, bullying y consumo de tóxicos*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla La Mancha.
- Singh, M., y Sachdev, S. (2020). Correlation between General Intelligence, Emotional Intelligence and Stress Response after One Month Practice of Moderate Intensity Physical Exercise. *Journal of Exercise Physiology Online*, 23(1), 38-47.
- Smith, K. H. (2019). The Multi-Dimensionality of Academic Self-Concept. *Educational Practice and Theory*, 41(1), 71-81. <https://doi.org/10.7459/ept/41.1.05>
- Smith, M.S. (2019). The compatibility within a modular framework of emergent and dynamical processes in mind and brain. *Journal of Neurolinguistics*, 49, 240-244. <http://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.04.010>
- Smokowski, P.R., y Evans C.B.R. (2019). *Bullying and Victimization Across the Lifespan*. Springer, Cham.
- Snaychuk, L. A., y O'Neill, M. L. (2020). Technology-facilitated sexual violence: prevalence, risk, and resiliency in undergraduate students. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29(8), 984-999. <https://doi.org/10.1080/10926771.2019.1710636>

- Sommer, F., Leuschner, V., Fiedler, N., Madfis, E., y Scheithauer, H. (2020). The role of shame in developmental trajectories towards severe targeted school violence: an in-depth multiple case study. *Aggression and violent behavior, 51*, 101386. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101386>
- Soriano, J. G., Molero, M. D. M., Pérez, M. C., Barragán, A. B., Simón, M. D. M., Martos, Á., Oropesa, N. F., Sisto, M., y Gázquez, J. J. (2019). Análisis de modelos teóricos explicativos de la inteligencia emocional. En Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Molero, M.D.M., Simón, M.D.M., Barragán, A.B., Martos, Á. y Sisto, M. (eds.) *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar. Volumen III* (pp. 295-332). ASUNIVEP.
- Sorin-Avram, V. (2015). Possibilities of Instruction Based on The Students' Potential and Multiple Intelligences Theory. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 191*, 1772–1776. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.223>
- Spanou, K., Bekiari, A., y Theocharis, D. (2020). Bullying and machiavellianism in university through social network analysis. *Revista Internacional de Sociología 78*(1), e151. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.096>
- Speakman, J. R. (2020). An Evolutionary Perspective on Sedentary Behavior. *BioEssays, 42*(1), 1900156. <https://doi.org/10.1002/bies.201900156>
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively and measured. *American Journal of Psychology, 15*, 201-293.
- Spring, B., Champion, K. E., Acabchuk, R., y Hennessy, E. A., (2020). Self-regulatory behaviour change techniques in interventions to promote healthy eating, physical activity, or weight loss: a meta-review. *Health Psychology Review*. <http://doi.org/10.1080/17437199.2020.1721310>
- Stamp, E., Crust, L., y Swann, C. (2019). Mental toughness and dietary behaviours in undergraduate university students. *APPETITE, 142*, 104389. <http://doi.org/10.1016/j.appet.2019.104389>
- Stanley, S., y Mettilda, G. (2020). Professional competencies in social work students: emotional intelligence, reflective ability and empathy-a comparative and longitudinal analysis. *Social Work Education, 39*(5), 1-19. <http://doi.org/10.1080/02615479.2020.1724933>
- Stea, T.H., Nordheim, O., Bere, E., Stornes, P., y Eikemo, T.A. (2020). Fruit and vegetable consumption in Europe according to gender, educational attainment

- and regional affiliation—A cross-sectional study in 21 European countries. *PLoS ONE* 15(5), e0232521. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232521>
- Stephenson, P., y Smith, P. K. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 170, 236-237.
- Sternberg, R.J. (1985). *Más allá del CI*. DDB.
- Sternberg, R.J. (2019). A Theory of Adaptive Intelligence and Its Relation to General Intelligence. *Journal of Intelligence*, 7(4), 23. <https://doi.org/10.3390/jintelligence7040023>
- Sternberg, R.J. (2015). Multiple Intelligences in the New Age of Thinking. En S. Goldstein et al. (eds.), *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts* (pp. 229-241). Springer. http://doi.org/10.1007/978-1-4939-1562-0_16
- Sternberg, R.J., Bonney, C.R., Gabora, L., y Merrifield, M. (2012). WICS: A model for college and university admissions. *Educational Psychologist*, 47(1), 30–41.
- Sternberg, R.J., y Detterman, D.K. (2003). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Pirámide.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., y Zhang, L.-F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 486–506.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión corporal. Guía didáctica para el docente*. Ricordi.
- Stricker, P. R., Faigenbaum, A. D., y McCambridge, T. M. (2020). Resistance Training for Children and Adolescents. *Pediatrics*, 145(6). e20201011. <http://doi.org/10.1542/peds.2020-1011>
- Strom, I. F., Kristian Hjemdal, O., Myhre, M. C., Wentzel-Larsen, T., y Thoresen, S. (2020). The social context of violence: A study of repeated victimization in adolescents and young adults. *Journal of interpersonal violence*, 35(11-12), 2210-2235. <https://doi.org/10.1177/0886260517696867>
- Suárez, J., Maiz, F., y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94.
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática.

Revista de Psicología y Educación, 15(1), 1-15.
<https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>

- Suleman, Q., Hussain, I., Syed, M. A., Parveen, R., Lodhi, I. S., y Mahmood, Z. (2019). Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: A cross-sectional study in KUST, Pakistan. *PloS one*, 14(7).
- Sullivan, K., Cleary, M., and Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Ceac.
- Sung, D. J., Singh, H., Oh, S. B., y Kim, S. (2019). Bone-Loading Physical Activity and Alcohol Intake but not BMI Affect Areal Bone Mineral Density in Young College-Aged Korean Women: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 5063.
<http://doi.org/10.3390/ijerph16245063>

T

- Tadeu, P., Fernandes, C., Mourão, M.I., y Brigas, C.J.G. (2019). Aprendizagem da matemática por meio do corpo/movimento - evidências neurocientíficas da relação entre os domínios cognitivo e motor. En: *Inclusión y Diversidad: Intervenciones Socioeducativas*. Wolters Kluwer.
- Talin, R., Sharif, S., y Karim, M. S. B. (2020). The Quality Personality of Form Six Teachers. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 32-39.
- Tárraga, A., Panisello, J. M., Carbayo, J. A., López, J. F., García, E., y Tárraga, P. J. (2021). Valoración de la adherencia a la dieta mediterránea en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud y su relación con el nivel de actividad física. *Nutrición Hospitalaria*, 03531. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.03531>
- Tatlisu, B., Karakurt, S., Agirbas, O., y Ucan, I. (2019). The Relationship Between Strength, Speed, Flexibility, Agility, and Anaerobic Power in Elite Athletes. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 8(3), 66-71.
- Teimouri, L., Rezaei, A., y Mohammadzadeh, A. (2020). A comparative study of hope, academic achievement motivation, and academic self-concept among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 9(2), 7-35.
- Tejeda, A. L. (2005). La creatividad en las actividades motrices. *Educación Física y Deportes*, 79(1), 20-28.

- Televantou, I., Marsh, H. W., Dicke, T., y Nicolaidis, C. (2021). Phantom and big-fish-little-pond-effects on academic self-concept and academic achievement: Evidence from English early primary schools. *Learning and Instruction, 71*, 101399. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101399>
- Tezer, M., Ozturk, R., y Ozturk, C. (2015). A case Study on the Effect of Geometry Course in High Schools by Multiple Intelligence Theory. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197*, 31–37. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.044>
- Thoma, A., Akter-Miah, T., Reade, R. L., y Lightfoot, A. P. (2020). Targeting reactive oxygen species (ROS) to combat the age-related loss of muscle mass and function. *Biogerontology, 21*(4), 475-484. <http://doi.org/10.1007/s10522-020-09883-x>
- Thomas, J., Thirlaway, K., Bowes, N., y Meyers, R. (2020). Effects of combining physical activity with psychotherapy on mental health and well-being: A systematic review. *Journal of Affective Disorders, 265*, 475-485. <http://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.070>
- Thompson, B., Almarjawi, A., Sculley, D., y de Jonge, X. J. (2020). The Effect of the Menstrual Cycle and Oral Contraceptives on Acute Responses and Chronic Adaptations to Resistance Training: A Systematic Review of the Literature. *Sports Medicine, 50*(1), 171-185. <http://doi.org/10.1007/s40279-019-01219-1>
- Thompson, I., Hong, J. S., Lee, J. M., Prys, N. A., Morgan, J. T., y Udo-Inyang, I. (2020). A review of the empirical research on weight-based bullying and peer victimisation published between 2006 and 2016. *Educational Review, 72*(1), 88-110. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1483894>
- Thorndike, E. (1913). *Educational Psychology 1 y 2*. Teachers College Columbia University.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Monthly Magazine, 140*, 227-235.
- Thorndike, R. L. and Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin, 34*, 275–284.
- Tomar, R., y Antony, V. C. (2020). Linkage of aerobic capacity and body fat percent: Effects of recreational activity on aerobic capacity, body composition, blood pressure and resting heart rate in University students. *Medical Science, 23*(98), 557-564.

- Tomaziu-Todosia, M. (2020). The Importance of Health in All Policies (HiAP). *Postmodern openings*, 11(1), 238-249. <http://doi.org/10.18662/po/118>
- Torres-Costoso, A., López-Muñoz, P., Martínez-Vizcaíno, V., Álvarez-Bueno, C., y Cavero-Redondo, I. (2020). Association Between Muscular Strength and Bone Health from Children to Young Adults: A Systematic Review and Meta-analysis. *Sports Medicine*, 50, 1163–1190. <https://doi.org/10.1007/s40279-020-01267-y>
- Tosatti, J. A., Alves, M. T., y Gomes, K. B. (2021). The Role of the Mediterranean Dietary Pattern on Metabolic Control of Patients with Diabetes Mellitus: A Narrative Review. *Advances in experimental medicine and biology*, 1307, 115-128. http://doi.org/10.1007/5584_2020_513
- Tragomalou, A., Moschonis, G., Kassari, P., Papageorgiou, I., Genitsaridi, S. M., Karampatsou, S., Manios, Y., y Charmandari, E. (2020). A National e-Health Program for the Prevention and Management of Overweight and Obesity in Childhood and Adolescence in Greece. *Nutrients*, 12(9), 2858. <https://doi.org/10.3390/nu12092858>
- Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A. E., Chastin, S. F. M., Altenburg, T. M., y Chinapaw, M. J. M. (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) – Terminology Consensus Project process and outcome. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 75. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8>
- Triandis, H.C. (1970). *Attitude and attitude change*. Wiley and Sons.
- Trigueros, R., Padilla, A.M., Aguilar-Parra, J.M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M.J., y López-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2071. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>
- Tunning, P. (2003). *Tunning educational structure in Europe*. Informe final. Universidad de Deusto.
- Tweed, L. M., Rogers, E. N., y Kinnafick, F. E. (2020). Literature on peer-based community physical activity programmes for mental health service users: a scoping review. *Health Psychology Review*, 14, 1-59. <http://doi.org/10.1080/17437199.2020.1715812>

U

- Ubago-Jiménez, J.L., Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P., y González-Valero, G. (2020). Impact of Physical Activity Practice and Adherence to the Mediterranean Diet in Relation to Multiple Intelligences among University Students. *Nutrients*, 12(9), 2630. <https://doi.org/10.3390/nu12092630>
- Uddin, R., Burton, N. W., y Khan, A. (2020). Combined Effects of Physical Inactivity and Sedentary Behaviour on Psychological Distress Among University-Based Young Adults: a One-Year Prospective Study. *Psychiatric Quarterly*, 91(1), 191-202. <http://doi.org/10.1007/s11126-019-09697-2>
- Urquiaga, I., Echeverría, G., Dussailant, C., y Rigotti, A. (2017). Origen, componentes y posibles mecanismos de acción de la dieta mediterránea. *Revista Médica de Chile*, 145, 85-95. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000100012>
- U.S. Department of Health and Human Services. (2018). *Physical Activity Guidelines for Americans, 2nd edition*. U.S. https://health.gov/sites/default/files/2019-9/Physical_Activity_Guidelines_2nd_edition.pdf

V

- Valdés, A., y Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. <https://dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07.16>
- Valenzuela, L. (2016). La salud, desde una perspectiva integral. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 9(9) 50-59.
- Valdivia-Moral, P. A. (2016). *Niveles de ansiedad, autoconcepto y resiliencia en deportes individuales*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Van Ekris, E., Wijndaele, K., Altenburg, T. M., Atkin, A. J., Twisk, J., Andersen, L. B., Janz, K. F., Froberg, K., Northstone, K., Page, A. S., Sardinha, L. B., y van Sluijs, E. M. F. (2020). Tracking of total sedentary time and sedentary patterns in youth: a pooled analysis using the International Children's Accelerometry

- Database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17, 65. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00960-5>
- Vanegas, L. P., Vanegas, C., Ospina, O. H., y Restrepo, P. A. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 107-131.
- Vaquero-Solís, M., Amado Alonso, D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Migue, P. A., y Iglesias-Gallego, D. (2020). Emotional intelligence in adolescence: motivation and physical activity. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20(77), 119-131.
- Varela, R., Ávila, M. E, y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32.
- Vaughan, R. S., Hagyard, J. D., Brimmell, J., y Edwards, E. J. (2020). The effect of trait emotional intelligence on working memory across athletic expertise. *Journal of Sports Sciences*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1840039>
- Vegas, M. I. (2021). *Relación entre funcionamiento familiar y agresividad en adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Burgos.
- Ventriglio, A., Sancassiani, F., Contu, M. P., Latorre, M., Di Slavatore, M., Fornaro, M., y Bhugra, D. (2020). Mediterranean diet and its benefits on health and mental health: a literature review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 16(Suppl-1), 156-164. <https://doi.org/10.2174/1745017902016010156>
- Verloigne, M., Loyen, A., Van Hecke, L., Lakerveld, J., Hendriksen, I., De Bourdheaudhuij, I., Deforche, B., Donnelly, A., Ekelund, U., Brug, J., y Van Der Ploeg, H.P. (2016). Variation in population levels of sedentary time in European children and adolescents according to cross-European studies: a systematic literature review within DEDIPAC. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 13, 69. <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0395-5>.
- Vestad, L., Bru, E., Virtanen, T. E., y Stallard, P. N. (2021). Associations of social and emotional competencies, academic efficacy beliefs, and emotional distress among students in lower secondary school. *Social Psychology of Education* 24, 413–439. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09624-z>

- Vilches, J. M. (2014). *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.
- Villanueva-Badenes, L., Usó-Guiral, I., y Adrián-Serrano, J.E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31, 165-171.
- Villarrasa, I. (2019). *Influencia de la obesidad infantil sobre el control postural y la marcha*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Virgonanto, T. H., Pujiastuti, E., y Prabowo, A. (2019). Mathematical writing ability in Problem Based Learning observed from the level of logical-mathematical intelligence. *Unnes Journal of Mathematics Education*, 8(3), 1-12.
- Visser, B.A., Ashton, M.C., y Vernon, P.A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34, 487–502.
- Vsevolod, F. P. (2019). Development of Motivational Variables and Self-Esteem During the School Career: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Review of Educational Research* 89(2), 211-258. <https://doi.org/10.3102/0034654318819127>
- Vuorinen, K., Pessi, A. B., y Uusitalo, L. (2020). Nourishing Compassion in Finnish Kindergarten Head Teachers: How Character Strength Training Influences Teachers' Other-Oriented Behavior. *Early Childhood Education Journal*. <http://doi.org/10.1007/s10643-020-01058-0>



- Waltereit, R., Uhlmann, A., Ehrlich, S., y Roessner, V. (2020). What happened to the concept of adolescence crisis? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 1617–1619. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01660-y>
- Walters, G. D. (2020). School-age bullying victimization and perpetration: a meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Wang, X., y Liu, Y. (2018). Cooperative Learning Method in Physical Education Teaching Based on Multiple Intelligence Theory. *Educational sciences-theory & practice*, 18(5), 2176-2186. <http://doi.org/10.12738/estp.2018.5.117>

- Wang, K., Yang, Y., Zhang, T., Ouyang, Y., Liu, B., y Luo, J. (2020). The Relationship Between Physical Activity and Emotional Intelligence in College Students: The Mediating Role of Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology, 11*, 967. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00967>
- Warburton, D.E.R., y Bredin, S. S. D. (2018). Lost in Translation: What Does the Physical Activity and Health Evidence Actually Tell Us? *Lifestyle in Heart Health and Disease, 175-186*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811279-3.00013-6>
- Warner, S. A. (2000). *The effects on student's personality preferences from participation in Odyssey Of The Mind*. Doctoral dissertation. West Virginia University Libraries.
- Watson, H., Rapee, R., y Todorov, N. (2017). Forgiveness reduces anger in a school bullying context. *Journal of interpersonal violence, 32*(11), 1642-1657. <https://doi.org/10.1177/0886260515589931>
- Wawrzyniak, A., Myszkowska-Ryciak, J., Harton, A., Lange, E., Laskowski, W., Hamulka, J., y Gajewska, D. (2020). Dissatisfaction with Body Weight among Polish Adolescents Is Related to Unhealthy Dietary Behaviors. *Nutrients, 12*(9), 2658. <http://doi.org/10.3390/nu12092658>
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4^a Ed.). Williams and Wilkins.
- Weineck, J. (1988). *Entrenamiento óptimo: cómo lograr el máximo rendimiento deportivo*. Hispano Europea.
- Whiteley, C. (2019). *Psicología de la Salud*. Babelcube.
- Wilkinson, A. V., Davé, A., Ozdemir, E., Rodriguez, L., y Reininger, B. M. (2020). Make Your Move Experience: A Worksite Wellness Pilot in South Texas. *American Journal of Health Promotion, 34*(2), 161-168. <https://doi.org/10.1177/0890117119885874>
- Williams, W., Blythe, T., White, N., Li, J., Sternberg, R., y Gardner, H. (1996). *La inteligencia práctica: Un enfoque para enseñar a aprender*. Madrid: Santillana.
- Willumsen, J., y Bull, F. (2020). Development of WHO Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behavior, and Sleep for Children Less Than 5 Years of Age. *Journal of Physical Activity and Health, 17*(1), 96-100. <https://doi.org/10.1123/jpah.2019-0457>

- Winiewski, M., Budziszewska, M., y Swider, M. (2019). Differentiated content of verbal aggression: Effect of gender on insults in secondary schools in Poland. *School psychology international*, 40(5), 493-509. <https://doi.org/10.1177/0143034319867745>
- Wolff, F., Helm, F., Junge, F., y Möller, J. (2020). Are dimensional comparisons performed unconsciously? An investigation of the internal/external frame of reference model using implicit self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 397–415. <https://doi.org/10.1037/edu0000375>
- Wong, P. C., Hsieh, Y. P., Ng, H. H., Kong, S. F., Chan, K. L., Au, T. Y. A., Lin, C. Y., y Fung, X. C. C. (2019). Investigating the Self-Stigma and Quality of Life for Overweight/Obese Children in Hong Kong: a Preliminary Study. *Child Indicators Research*, 12(3), 1065-1082. <http://doi.org/10.1007/s12187-018-9573-0>
- Wozniak, M. (2018). “I” and “Me”: The Self in the Context of Consciousness. *Frontiers in Psychology*, 9, 1656. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01656>
- Wurf, G., y Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: The role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43, 75–91. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.932328>
- Wylie, R.C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. University of Nebraska Press.



- Xie, H.B., Tao, S. M., Zhang, Y. K., Tao, F. B., y Wu, X. Y. (2019). Impact of problematic mobile phone use and insufficient physical activity on depression symptoms: a college-based follow-up study. *BMC Public Health*, 19(1), 1640. <http://doi.org/10.1186/s12889-019-7873-z>
- Xu, Z., Xu, Q. X., Wang, Y. F., Zhang, J. L., Liu, J. P., y Xu, F. (2020). Association of Sedentary Behavior and Depression among College Students Majoring in Design. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3545. <http://doi.org/10.3390/ijerph17103545>

Y

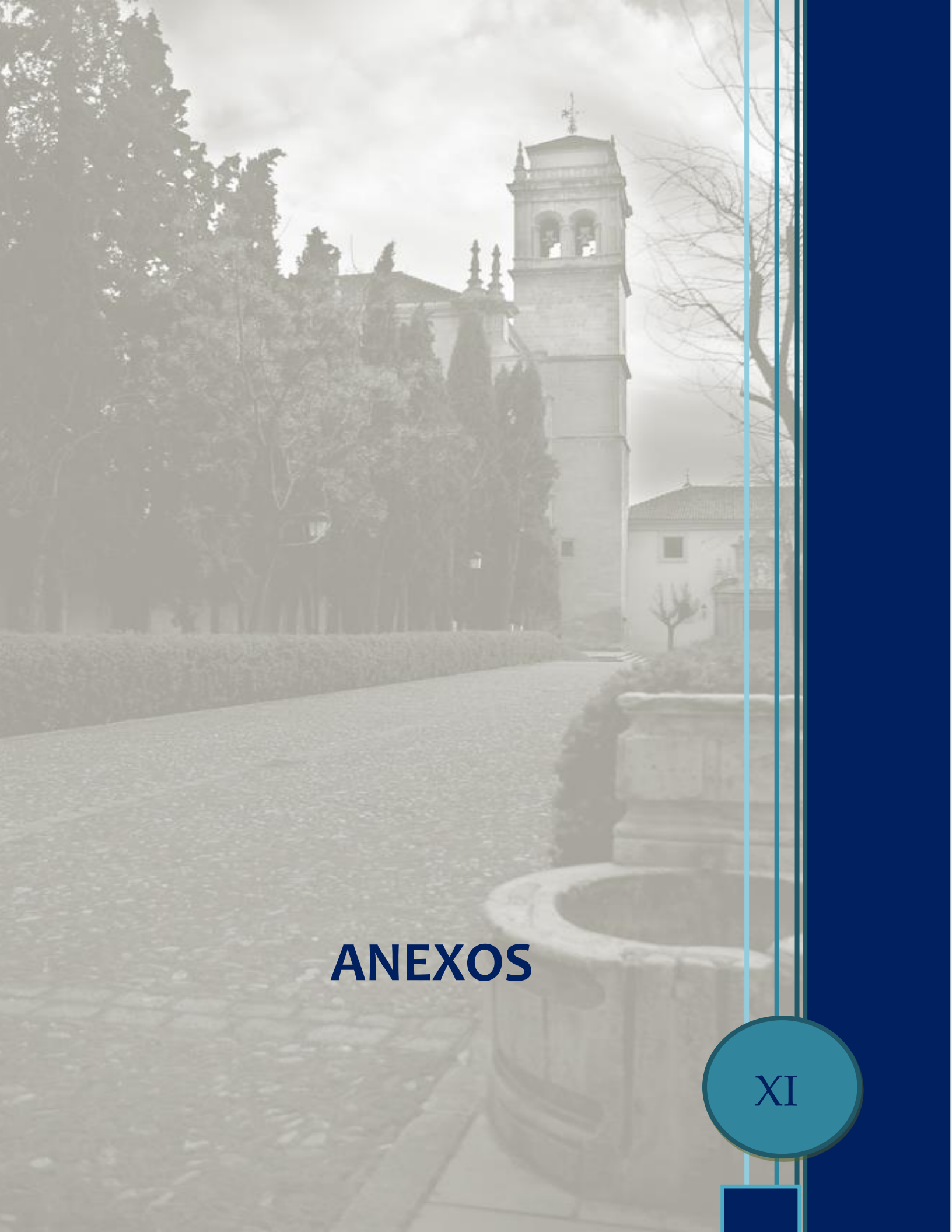
- Yang, L., Cao, C., Kantor, E. D., Nguyen, L. H., Zheng, X., Park, Y., Giovannucci, E. L., Matthews, C. E., Colditz, G. A., y Cao, Y. (2019). Trends in Sedentary Behavior Among the US Population, 2001-2016. *JAMA*, *321*(16), 1587–1597. <http://doi.org/10.1001/jama.2019.3636>
- Yang, G., Tan, G. X., Li, Y. X., Liu, H. Y., y Wang, S. T. (2019). Physical Exercise Decreases the Mobile Phone Dependence of University Students in China: The Mediating Role of Self-Control. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(21), 4098. <http://doi.org/10.3390/ijerph16214098>
- Yang-Huang, J., van Grieken, A., Wang, L., Jansen, W., y Raat, H. (2020). Clustering of Sedentary Behaviours, Physical Activity, and Energy-Dense Food Intake in Six-Year-Old Children: Associations with Family Socioeconomic Status. *Nutrients*, *12*(6), 1722. <https://doi.org/10.3390/nu12061722>
- Yerkes, R. M., y Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, *18*(5), 459-482.
- Yoder, J. y Precht, M. (2020). Victimization Experiences and Executive Dysfunction as Discriminating Risk Indicators for Youth Offender Typologies. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, *64*(1), 63–82. <https://doi.org/10.1177/0306624X19865185>
- Yuksel, H. S., Şahin, F. N., Maksimovic, N., Drid, P., y Bianco, A. (2020). School-Based Intervention Programs for Preventing Obesity and Promoting Physical Activity and Fitness: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(1), 347. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010347>

Z

- Zagalaz-Sánchez, M. L. (2011). Thinking about how it changed the concept of physical activity. *Journal of Sport and Health Research*, *3*(3), 165-168.

- Zangani, E., Karimi, M. N., y Atai, M. R. (2020). Pre-service TEFL teachers' instructional practice and its relation to academic self-concept. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12(26), 303-333. <https://doi.org/10.22034/ELT.2020.11476>
- Zaranza, L., Ramírez, A., de Souza, P., Magalhães, A. C., y Braga, F. (2020). Eating habits, physical activity and sedentary behavior among Brazilian schoolchildren: National Student Health Survey, 2015. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 23, e200034. <https://doi.org/10.1590/1980-549720200034>
- Zerilli, J. (2019). Neural Reuse and the Modularity of Mind: Where to Next for Modularity? *Biology Theory*, 14(1), 1-20. <http://doi.org/10.1007/s13752-018-0309-7>
- Zhao, R., Bu, W., Chen, Y., y Chen, X. (2020). The Dose-Response Associations of Sedentary Time with Chronic Diseases and the Risk for All-Cause Mortality Affected by Different Health Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Nutrition, Health & Aging* 24, 63–70 (2020). <https://doi.org/10.1007/s12603-019-1298-3>
- Zhao, N., Teng, X., Li, W., Li, Y., Wang, S., Wen, H., y Yi, M. (2019). A path model for metacognition and its relation to problem-solving strategies and achievement for different tasks. *ZDM-mathematics education*, 51(4), 641-653. <http://doi.org/10.1007/s11858-019-01067-3>
- Zhoc, K. C., King, R. B., Chung, T. S., y Chen, J. (2020). Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 1-25.
- Zhu, H. (2011). The Application of Multiple Intelligences Theory in Task-based Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(4), 408-412. <http://doi.org/10.4304/tpls.1.4.408-412>
- Zigler, E. (1986). *Inteligencia: un enfoque evolutivo*. Pirámide.
- Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression*. Erlbaum.
- Zink, J., Belcher, B. R., Imm, K., y Leventhal, A. M. (2020). The relationship between screen-based sedentary behaviors and symptoms of depression and anxiety in youth: a systematic review of moderating variables. *BMC Public Health*, 20, 1-37. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08572-1>

- Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Ubago-Jiménez, J.L., Chacón-Cuberos, R., y González-Valero, G. (2018). La conducta violenta y actividad física de los adolescentes en acogimiento residencial. *SporTK*, 7(2Supl), 97-104. <https://doi.org/10.6018/sportk.343321>
- 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-Ortega, F., Medina-Medina, N., Gutiérrez-Vela, F. L., y Chacón-Cuberos, R. (2020). Validation and Psychometric Properties of the Gameplay-Scale for Educative Video Games in Spanish Children. *Sustainability*, 12(6), 2283. <https://doi.org/10.3390/su12062283>
- Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., y Muros, J. J. (2018). Adherence to the Mediterranean Diet is associated with physical activity, self-concept and sociodemographic factors in university student. *Nutrients*, 10(8), 966. <https://doi.org/10.3390/nu10080966>
- Zurita-Ortega, F., Vilches-Aznar, J. M., Padiál-Ruz, R., Pérez-Cortes, A. J., y Martínez-Martínez, A. (2015). Conductas agresivas y de Bullying desde la perspectiva de actividad física, lugar de residencia y género en adolescentes de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 527–542. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43996
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>
- Zych, I., Viejo, C., Vila, E., y Farrington, D. P. (2021). School bullying and dating violence in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(2), 397-412. <https://doi.org/10.1177/1524838019854460>



ANEXOS

XI. ANEXOS

ANEXO 1

Comité de ética aprobado por la Universidad de Granada con código 1478/CEIH/2020.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

COMITE DE ETICA EN INVESTIGACION DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, visto el informe preceptivo emitido por la Presidenta del Comité en Investigación Humana, tras la valoración colegiada del Comité en sesión plenaria, en el que se hace constar que la investigación propuesta respeta los principios establecidos en la legislación internacional y nacional en el ámbito de la biomedicina, la biotecnología y la bioética, así como los derechos derivados de la protección de datos de carácter personal,

Emite un Informe Favorable en relación a la investigación titulada: 'EFECTOS DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: SALUD FÍSICA, SOCIAL Y PSICOLÓGICA' que dirige D./Dña. JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ, con NIF 75.145.585-P, quedando registrada con el nº: 1478/CEIH/2020.

Granada, a 13 de Mayo de 2020.

HERRERA
VIEDMA
ENRIQUE -
26478489S

Firmado
digitalmente por
HERRERA VIEDMA
ENRIQUE -
26478489S
Fecha: 2020.05.15
13:23:09 +02'00'

EL PRESIDENTE
Fdo: Enrique Herrera Viedma

EL SECRETARIO
Fdo: Francisco Javier O'Valle Ravassa

ANEXO 2

“Cuestionario Sociodemográfico”

Estimado/a alumno/a,

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer el estado de salud de los estudiantes universitarios, su tendencia hacia las inteligencias múltiples, así como su nivel de actividad física. En el test no hay respuestas correctas, por lo que te pedimos que lo respondas con la mayor sinceridad posible. Realizarlo te llevará apenas unos diez minutos. Asimismo, la participación es totalmente voluntaria. El cuestionario es anónimo y los datos serán tratados con la mayor confidencialidad con fines de investigación. Si desea conocer en mayor detalle los códigos éticos que regulan la investigación, puede consultar el código ético de la Declaración de Helsinki (AMM, 2000) en el siguiente enlace:

<https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Muchas Gracias por tu colaboración.

SEXO	HOMBRE		AÑO DE NACIMIENTO	
	MUJER			
¿DÓNDE RESIDES?	DOMICILIO FAMILIAR			
	RESIDENCIA O PISO COMPARTIDO			
PRÁCTICA ACTIVIDAD FÍSICA	NO			
	SI	INDIVIDUAL	CON CONTACTO	
			SIN CONTACTO	
	COLECTIVO	CON CONTACTO		
SIN CONTACTO				
NOTA MEDIA DE EXPEDIENTE	APROBADO			
	NOTABLE			
	SOBRESALIENTE			
UNIVERSIDAD A LA QUE PERTENECES				

ANEXO 3

“Autoconcepto F-5”

1	Hago bien los trabajos de clase	1	2	3	4	5
2	Hago fácilmente amigos	1	2	3	4	5
3	Tengo miedo de algunas cosas	1	2	3	4	5
4	Soy muy criticado en casa	1	2	3	4	5
5	Me cuido físicamente	1	2	3	4	5
6	Mis profesores me consideran un buen estudiante	1	2	3	4	5
7	Soy una persona amigable	1	2	3	4	5
8	Muchas cosas me ponen nervioso	1	2	3	4	5
9	Me siento feliz en casa	1	2	3	4	5
10	Me buscan para realizar actividades deportivas	1	2	3	4	5
11	Trabajo mucho en las clases	1	2	3	4	5
12	Es difícil para mí hacer amigos	1	2	3	4	5
13	Me asusto con facilidad	1	2	3	4	5
14	Mi familia está decepcionada de mí	1	2	3	4	5
15	Me considero elegante	1	2	3	4	5
16	Mis profesores me estiman	1	2	3	4	5
17	Soy una persona alegre	1	2	3	4	5
18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	1	2	3	4	5
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	1	2	3	4	5
20	Me gusta como soy físicamente	1	2	3	4	5
21	Soy un buen estudiante	1	2	3	4	5
22	Tengo dificultades para hablar con desconocidos	1	2	3	4	5
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	1	2	3	4	5
24	Mis padres me dan confianza	1	2	3	4	5
25	Soy bueno haciendo deporte	1	2	3	4	5
26	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	1	2	3	4	5
27	Tengo muchos amigos	1	2	3	4	5
28	Me siento nervioso	1	2	3	4	5
29	Me siento querido por mis padres	1	2	3	4	5
30	Soy una persona atractiva	1	2	3	4	5

ANEXO 4**“Trait Meta Mood Scale TMMS-24”**

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXO 5

“Multiple Intelligence Survey”

Clasifique cada uno de los siguientes elementos del 1 al 9.

1. Me gusta llevar un estilo de vida activo.	
2. Me gusta realizar ejercicios de meditación.	
3. Me gusta trabajar y jugar en equipo.	
4. La justicia es importante para mí.	
5. Organizarme me ayuda a realizar mi trabajo o mis tareas.	
6. Me gustan muchos tipos de música.	
7. Reciclo en casa.	
8. Suelo tener un diario o agenda.	
9. Me gusta hacer rompecabezas tridimensionales.	

Clasifique cada uno de los siguientes elementos del 1 al 9.

10. Me gustan los deportes y actividades al aire libre.	
11. A menudo me pregunto sobre el sentido de la vida.	
12. Aprendo mejor interactuando con los demás.	
13. Me gusta hablar y leer sobre justicia social.	
14. La gente desorganizada me provoca rechazo.	
15. Me gusta tocar un instrumento musical.	
16. Los animales son importantes en mi vida.	
17. Me gusta escribir por placer.	
18. A menudo recuerdo cosas a través de imágenes mentales.	

Clasifique cada uno de los siguientes elementos del 1 al 9.

19. Me gusta hacer manualidades o utilizar herramientas.	
20. Me gusta debatir sobre cuestiones de la vida humana.	
21. Pertenezco a algún club, gimnasio o asociación que realiza actividades deportivas.	
22. Aprendo mejor cuando tengo un apego emocional al tema.	
23. Las instrucciones paso a paso son de gran ayuda.	
24. Suelo recordar fácilmente las letras de las canciones.	
25. Me gusta practicar actividades como el senderismo.	
26. Me gusta conocer y aprender idiomas.	
27. Puedo imaginar ideas en mi mente.	

ANEXO 6

“Escala de conductas violentas”

	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				
Soy una persona que dice a sus amigos/as o salga 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 pateo 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 de 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 7**“Cuestionario KIDMED”**

¿Desayunas?	SÍ	NO
¿Desayunas un lácteo (leche, yogur, etc.)?	SÍ	NO
¿Desayunas un cereal o derivado (pan, galletas, pan tostado, etc.)?	SÍ	NO
¿Desayunas bollería industrial (pastel envasado)?	SÍ	NO
¿Tomas una fruta o zumo de fruta todos los días?	SÍ	NO
¿Tomas una segunda fruta todos los días?	SÍ	NO
¿Tomas un segundo lácteo a diario?	SÍ	NO
¿Tomas verduras frescas (ensaladas) o cocinadas regularmente una vez al día?	SÍ	NO
¿Tomas verduras frescas o cocinadas más de una vez al día?	SÍ	NO
¿Tomas pescado con regularidad (por lo menos 2 o 3 veces a la semana)?	SÍ	NO
¿Acudes una vez o más a la semana a un centro de fast-food? (hamburguesería, pizzería, etc.)	SÍ	NO
¿Tomas frutos secos con regularidad (por lo menos 2 o 3 veces a la semana)?	SÍ	NO
¿Te gustan las legumbres (lentejas, garbanzos, etc.)?	SÍ	NO
¿Tomas pasta o arroz casi a diario? (más de tres veces a la semana)	SÍ	NO
¿Tomas varias veces al día dulces o golosinas?	SÍ	NO
¿Se utiliza aceite de oliva en tu casa?	SÍ	NO

