



Universidad de Granada

2022

TESIS DOCTORAL

**Relación entre niveles de actividad física y variables psicológicas
en estudiantes mexicanos**

MICHELLE BARRETOS RUVALCABA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

(Línea de Educación Física y Deportiva)

Directores de la tesis:

DR. ANTONIO BAENA EXTREMERA

DR. RAÚL FERNÁNDEZ BAÑOS

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Michelle Barretos Ruvalcaba
ISBN: 978-84-1117-540-1
URI: <https://hdl.handle.net/10481/77533>

Barretos, Ruvalcaba M. (2022). *Relación entre niveles de actividad física y variables psicológicas en estudiantes mexicanos*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

RESUMEN

Introducción

La literatura científica ha tratado de identificar los factores influyentes en la educación, estos han sido y seguirán generando interés, derivado entre otras, del impacto a metodologías de la enseñanza que se encuentran en constante cambio. Las conductas disruptivas, la inteligencia emocional, las necesidades psicológicas básicas, el apoyo a la autonomía por parte del docente, la satisfacción con la escuela y con la vida, los niveles de actividad física y el índice de masa corporal son algunas de las variables que pueden llegar a tener impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria, como bien muestran estudios ya publicados.

Marco teórico

El marco teórico de este trabajo se centra en analizar la relación de los comportamientos disruptivos con diferentes variables, abordando constructos teóricos. La inteligencia emocional se considera desde el modelo de la Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso. Las necesidades psicológicas básicas y el apoyo a la autonomía por parte del docente se abordan desde la micro Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas que pertenece a la macro Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan. La satisfacción con la escuela y con la vida se aborda desde el constructo teórico del Bienestar Subjetivo de Diener y Emmons. Los niveles de actividad física se abordan considerando el índice de Telama et al. Por último, el índice de masa corporal con los niveles de la OMS.

Estudio

Los objetivos de este estudio han sido en primer lugar validar el CCD-EF al contexto educativo mexicano, en segundo lugar, analizar si la IE y las NPB predicen la satisfacción con la escuela y ésta a su vez los CD y en tercer lugar analizar los NAF en el tiempo libre, el IMC, el apoyo a la autonomía del docente, los CD, la satisfacción con la EF y con la vida de los adolescentes en función del estado y del sexo. La muestra se ha desarrollado con 1501 adolescentes estudiantes de EF (752 hombres y 749 mujeres), con una edad media de 14.01 años ($DT = .3$), pertenecientes a centros públicos y privados de educación secundaria de los

estados de Baja California y Nuevo León (México). El instrumento utilizado fue un cuestionario compuesto por las escalas: *Physical Education Classroom Instrument (CCD-EF)*, *Trait Meta Mood Scale (TMMS-24)*, *Satisfacción Académica (SAT-A)*, *Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptada a EF (SSI-EF)*, *Satisfacción con la vida (SAT-V)*, *Niveles de actividad física en el tiempo libre (NAF)*, *Cuestionario de Percepción de Apoyo a la Autonomía en Educación Física (CAAEF)*, *Necesidades psicológicas básicas (NPB)*, *Fórmula de Quetelet (IMC)*.

Para la resolución del primer objetivo de este estudio se llevó a cabo en primera instancia los análisis estadísticos de homogeneidad de cada ítem y alfa de Cronbach (α) con el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences (IBM-SPSS 25.0)*. Posteriormente, se realizó el análisis factorial confirmatorio (AFC) con el software estadístico AMOS (Arbuckle, 2015). Por último, para el primer objetivo, se realizó un modelo de regresión con variables latentes para comprobar la relación de predicción del SSI-EF (satisfacción/diversión y aburrimiento con la EF).

Para la resolución del segundo objetivo, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales para analizar los datos por medio de Mplus, Versión 7.11. En primer lugar, se probó la validez de construcción de las variables latentes mediante el análisis factorial confirmatorio (CFA) y el modelo resultante se denominó modelo de medición. En segundo lugar, una vez sustentada la estructura factorial, se probó el modelo teórico propuesto, el modelo estructural. Luego, el modelo estructural se corrió con toda la muestra y por género. Los análisis de modelos de ecuaciones estructurales se evaluaron con una estimación robusta de máxima verosimilitud (MLR). La bondad de ajuste se probó con el índice de ajuste común. La consistencia interna de los instrumentos utilizados se evaluó mediante alfa.

Para la resolución del objetivo 3 se realizaron análisis de frecuencias y descriptivos de las escalas de NAF en el Tiempo Libre y del IMC, estudiando si existían diferencias significativas en función del estado y en función del sexo a través del estadístico χ^2 . Posteriormente se analizaron los descriptivos de cada subescala (AA-EF, CCD-EF, SSI-EF y SATV), estudiando los índices de asimetría, curtosis, la prueba de Kolmogorov-Smirnov para estudiar la normalidad de los datos y la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach para el estudio de la fiabilidad. Tras los resultados obtenidos de la prueba de normalidad, se aplicó la prueba de U de Mann-Whitney para los contrastes de medidas por pares tomando cada uno

de los factores del cuestionario como variables dependientes y considerando el sexo como variable de agrupación. Finalmente, se utilizó la prueba de H de Kruskal-Wallis para los contrastes de medidas tomando cada una de las dimensiones como variables dependientes y considerando los NAF en el tiempo libre como variable de agrupación.

Conclusiones

Para concluir, respecto al primer objetivo, los hallazgos de este estudio han demostrado que el CCD-EF es un instrumento fiable y válido para aplicarlo en el contexto mexicano, y que puede ser aplicado independientemente de la variable sexo. Se ha demostrado que el CCD-EF puede ser utilizado como un modelo de orden superior, por lo que esta escala puede medir las CD de forma unidimensional y, a su vez, la irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia a las normas, perturbación del ambiente de clase y bajo autocontrol personal, considerando estos comportamientos limitantes para el desarrollo idóneo de una sesión de clase. Además, se pudo constatar que los niveles de aburrimiento con la EF predicen de forma positiva y significativa las CD, tanto en chicas como en chicos. Por lo tanto, este instrumento supone un aporte significativo a la literatura existente, ya que previamente no se había validado ninguna escala de comportamientos negativos en EF con adolescentes mexicanos.

Respecto al segundo objetivo de la presente investigación, los hallazgos de este estudio han demostrado que la intención, claridad emocional y las dimensiones de las NPB predicen la insatisfacción con la escuela y ésta a su vez, predice de forma positiva los CD. Esto supone un aporte significativo a la literatura existente ya que no hemos encontrado estudios que relacionen la IE y la satisfacción de las NPB con la insatisfacción académica y los CD en el contexto mexicano, aportando una posible explicación del origen de los CD en adolescentes mexicanos, siendo una verdadera problemática en el país, con índices tan altos de violencia. Por lo tanto, para evitar los CD en el aula de EF, se considera se debe educar a los adolescentes en IE buscando satisfacer sus NPB en la escuela, a través de juegos colaborativos y de trabajo en equipo, junto con las reflexiones dirigidas por el docente sobre la diversidad, la tolerancia y el respeto, podrían acercar a las posibles víctimas al grupo de pares, fortaleciendo los lazos entre ellos, dificultando que los posibles acosadores obtengan refuerzo para la agresión y frustrando el objetivo de ganar reconocimiento social a través de la intimidación (Menéndez & Fernández-Río, 2016; Montero-Carretero, Barbado, & Cervelló, 2020).

Finalmente, respecto al tercer objetivo los resultados de este trabajo muestran que existen diferencias significativas en el IMC y los niveles de AFD en el tiempo libre de los adolescentes mexicanos en función del estado. Además, que los bajos niveles de AFD en el tiempo de ocio son más preocupantes en las chicas que en los chicos. Cabe destacar que las chicas afirman aburrirse más en las clases de EF y que los chicos obtienen un mayor apoyo a la autonomía y de satisfacción con la asignatura de EF. También, que los niveles más altos de AFD se asocian con mayores niveles de apoyo a la autonomía por parte del profesor de EF, una mayor satisfacción con la EF y con la vida y un menor aburrimiento. En lo que respecta a los CD, las chicas de Baja California afirman presentar más CD que sus compañeros chicos, mientras en Nuevo León, los chicos afirman presentar CD en mayores niveles que sus compañeras chicas. Los datos obtenidos en la presente investigación aportan una información valiosa a la sociedad mexicana, ya que nos identifican la clase de EF como un factor importante para el aumento de los niveles de AFD en el tiempo libre de los adolescentes. Finalmente, como futuras líneas de trabajo, se podrían aplicar planes de formación docente para la adquisición de estrategias de como apoyar la autonomía del estudiante y mejorar la satisfacción en el aula de EF, implementando también programas de intervención con los adolescentes mexicanos y evaluar si mejoran los niveles de AFD en el tiempo libre de éstos.

Palabras clave: comportamientos disruptivos, niveles de actividad física, satisfacción con la educación física, inteligencia emocional, necesidades psicológicas básicas, apoyo a la autonomía.

Barretos, Ruvalcaba M. (2022). *Relationship between physical activity levels and psychological variables in Mexican students*. Doctoral dissertation. Granada: University of Granada.

ABSTRACT

Introduction

The scientific literature has tried to identify the influential factors in education, these have been and will continue to generate interest, derived, among others, from the impact of teaching methodologies that are constantly changing. Disruptive behaviors, emotional intelligence, basic psychological needs, teacher support for autonomy, satisfaction with school and life, physical activity levels and body mass index are some of the variables that can have an impact on the teaching-learning process in secondary education, as shown in published studies.

Theoretical framework

The theoretical framework of this work focuses on analyzing the relationship of disruptive behaviors with different variables, addressing theoretical constructs. Emotional intelligence is considered from the Emotional Intelligence model of Mayer, Salovey and Caruso. Basic psychological needs and autonomy support by the teacher are addressed from the micro-Theory of Basic Psychological Needs that belongs to the macro-Self-Determination Theory of Deci and Ryan. Satisfaction with school and with life is approached from the theoretical construct of Subjective Well-Being of Diener and Emmons. Physical activity levels are addressed considering the index of Telama et al. Finally, body mass index with WHO levels.

Study

The objectives of this study were firstly to validate the CCD-EF to the Mexican educational context, secondly to analyze whether EI and BPN predict satisfaction with school and this in turn predict BD and thirdly to analyze PAL in leisure time, BMI, support for teacher autonomy, BD, satisfaction with PE and with life of adolescents as a function of state and sex. The sample was developed with 1501 adolescent PE students (752 males and 749 females), with a mean age of 14.01 years ($SD = .3$), belonging to public and private secondary schools in the states of Baja California and Nuevo León (Mexico). The instrument used was a questionnaire composed of the scales: Physical Education Classroom Instrument (CCD-EF),

Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), Academic Satisfaction (SAT-A), Sport Satisfaction Instrument (SSI) adapted to PE (SSI-EF), Satisfaction with Life (SAT-V), Levels of Leisure Time Physical Activity (PAL), Questionnaire of Perceived Support for Autonomy in Physical Education (CAAEF), Basic Psychological Needs (BPN), Quetelet's Formula (BMI).

For the resolution of the first objective of this study, statistical analyses of homogeneity of each item and Cronbach's alpha (α) were first carried out with the statistical package Statistical Package for the Social Sciences (IBM-SPSS 25.0). Subsequently, confirmatory factor analysis (CFA) was performed with the AMOS statistical software (Arbuckle, 2015). Finally, for the first objective, a regression model with latent variables was performed to test the predictive relationship of ISS-EF (satisfaction/fun and boredom with PE).

For the resolution of the second objective, structural equation modeling was used to analyze the data by means of Mplus, Version 7.11. First, the construct validity of the latent variables was tested by confirmatory factor analysis (CFA) and the resulting model was referred to as the measurement model. Second, once the factor structure was supported, the proposed theoretical model, the structural model, was tested. Then, the structural model was run with the entire sample and by gender. Structural equation model analyses were evaluated with robust maximum likelihood estimation (MLR). Goodness-of-fit was tested with the common fit index. The internal consistency of the instruments used was assessed by alpha.

For the resolution of objective 3, frequency and descriptive analyses of the PAL in Leisure Time and BMI scales were performed, studying whether there were significant differences according to state and according to sex using the χ^2 statistic. Subsequently, the descriptive data for each subscale (AA-EF, CCD-EF, SSI-EF and SATV) were analyzed, studying the skewness and kurtosis indices, the Kolmogorov-Smirnov test to study the normality of the data and the internal consistency using Cronbach's alpha to study reliability. Following the results obtained from the normality test, the Mann-Whitney U test was applied for pairwise contrasts taking each of the questionnaire factors as dependent variables and considering sex as the grouping variable. Finally, the Kruskal-Wallis H test was used for the contrasts of measures taking each of the dimensions as dependent variables and considering PAL in free time as a grouping variable.

Conclusions

To conclude, the findings of this study have demonstrated that the CCD-EF is a reliable and valid instrument for application in the Mexican context, and that it can be applied independently of the sex variable. It has been shown that the CCD-EF can be used as a higher order model, so that this scale can measure BD in a unidimensional way and, in turn, irresponsibility and low commitment, disobedience to rules, disruption of the classroom environment and low personal self-control, considering these behaviors as limiting for the ideal development of a class session. In addition, it was found that levels of boredom with PE positively and significantly predict BD, both in girls and boys. Therefore, this instrument represents a significant contribution to the existing literature, since previously no scale of negative behaviors in PE had been validated with Mexican adolescents.

Regarding the second objective of the present research, the findings of this study have shown that the intention, emotional clarity and dimensions of the BPN predict dissatisfaction with school and this, in turn, positively predicts BD. This is a significant contribution to the existing literature since we have not found studies that relate EI and BPN satisfaction with academic dissatisfaction and BD in the Mexican context, providing a possible explanation for the origin of BD in Mexican adolescents, being a real problem in the country, with such high rates of violence. Therefore, to avoid BD in the PE classroom, it is considered that adolescents should be educated in IE seeking to satisfy their BPN at school, through collaborative games and teamwork, together with teacher-directed reflections on diversity, tolerance and respect, could bring potential victims closer to the peer group, strengthening the bonds between them, making it difficult for potential bullies to obtain reinforcement for aggression and frustrating the objective of gaining social recognition through bullying (Menéndez & Fernández-Río, 2016; Montero-Carretero, Barbado, & Cervelló, 2020).

Finally, regarding the objective 3 the results of this work show that there are significant differences in BMI and leisure time PSA levels in Mexican adolescents as a function of state. Furthermore, low levels of leisure time PSA are more of a concern in girls than in boys. It is noteworthy that girls report being more bored in PE classes and that boys report higher levels of autonomy support and satisfaction with the subject of PE. Also, higher levels of PSA are associated with higher levels of autonomy support from the PE teacher, greater satisfaction with PE and with life, and less boredom. Regarding BD, girls in Baja California report higher levels of BD than their male peers, while in Nuevo León, boys report higher levels of BD than their

female peers. The data obtained in the present research provide valuable information to Mexican society, since they identify the PE class as an important factor in increasing levels of PSA in adolescents' free time. Finally, as future lines of work, teacher training plans could be applied for the acquisition of strategies on how to support student autonomy and improve satisfaction in the PE classroom, also implementing intervention programs with Mexican adolescents and evaluating whether they improve levels of PSA in their free time.

Key words: disruptive behaviors, physical activity levels, satisfaction with physical education, emotional intelligence, basic psychological needs, autonomy support.

AGRADECIMIENTOS

El concretar un trabajo académico como lo es la realización de una tesis doctoral conlleva no solo de la participación del doctorando y sus directores de tesis. En el desarrollo de este llegan a formar parte personas con fe de que esto arrojará beneficios tanto individuales como colectivos.

Enlistar a las personas que han contribuido de una u otra forma y agradecerle a cada uno de ellos sería cuestión de redactar páginas y páginas, procurare hacer la mención y ser concreta.

Inicio con mis padres, Martha y Miguel, que sin duda alguna el apoyo por su parte siempre ha existido, no de estos últimos años, sino de ya bastantes años atrás cuando quise vivir fuera de mi estado y este último tramo fuera de mi país. El mayor reconocimiento es para ellos ya que en su equilibrio como pareja han forjado una dinámica que por apoyo y amor no falta.

A mis hermanas, Martha con su responsabilidad y Mónica con su espontaneidad que reconocen y respetan mis sueños y han estado siempre cuando les he necesitado, procurare seguir apoyándolas y respetándolas. A mis sobrinos por darme muchas alegrías, Jalil y Alfonso, espero poder yo seguirles otorgando felicidades y apoyarlos siempre que pueda. A mis amistades que, han estado al pendiente demostrando que el vínculo es posible cuidar a pesar de los años y de los miles de kilómetros.

A mis compañeros de universidad, Paty, Machado, Emilio, entrenadores, que mostraron su gusto y apoyo constante en la realización de esta meta.

A los españoles, empezando por Raúl que ha contribuido en esta etapa de manera primordial al crecimiento de mi persona, no solo a nivel académico y laboral sino como ser humano, el agradecimiento y cariño perdurará. A mi director Baena que gracias a su palabra certera y convicción ayuda a que los sueños de muchos académicos se sigan cumpliendo, a Félix que con su disposición y atención tuve el acompañamiento requerido.

Gracias a todos, culminar un objetivo jamás en trabajo de uno solo.

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

1. Ponencias en congresos.

1. Barretos-Ruvalcaba. (4-5 de abril de 2019). *Inteligencia emocional educación física secundaria*. [Ponencia oral]. Congreso Estudiantil en Ciencias del Ejercicio Facultad de Organización Deportiva UANL.
2. Barretos-Ruvalcaba, (4-6 de septiembre de 2019). *Relación entre la satisfacción con la Educación Física, la inteligencia emocional y la autoestima en las adolescentes de Nuevo León* [Ponente en trabajo libre] XXIII Congreso Internacional Cultura Física y Deporte. Ciencias Aplicadas para el Desarrollo Sostenible. Facultad de Ciencias de la Cultura Física UACH.
3. Granero-Gallegos, Baños, García, Lizcano & Barretos-Ruvalcaba, (9-11 de octubre de 2019). *Diversión, aburrimiento y comportamientos disruptivos en el aula de Educación Física* [Presentación trabajo libre]. XVI Congreso Internacional de Actividad Física y Ciencias Aplicadas al Deporte. Facultad de Deportes UABC.
4. Baños, Machado, Ruiz-Montero, Barretos-Ruvalcaba & Baena-Extremera, 2019. *Satisfacción con la vida, con la Educación Física e intención de práctica. Diferencias en función del género y entre adolescentes mexicanos* [Presentación trabajo libre]. XVI Congreso Internacional de Actividad Física y Ciencias Aplicadas al Deporte. Facultad de Deportes UABC.

2. Artículo publicado.

1. Baños, R., Barretos Ruvalcaba, M., Baena Extremera, A., & Fuentesal García, J. (2021). Análisis de los niveles de actividad física en el tiempo libre, IMC, satisfacción y apoyo a la autonomía en educación física en una muestra mexicana. *Retos*, 42, 549-556.

3. Artículos pendientes de envío.

1. Baños, R., Barretos-Ruvalcaba, M., Gallardo, L. & Baena-Extremera, A. (2022) Inteligencia emocional, conductas disruptivas, necesidades psicológicas básicas y satisfacción intrínseca con las clases de educación física. *Journal of Sport Psychology*. Pendiente de envío.
2. Baños, R., Barretos-Ruvalcaba, M., Baena-Extremera, A. & Granero-Gallegos, A. (2022) Mexican validation of the short version of the Questionnaire for Disruptive Behavior in Physical Education in high school students. *Contemporary Education Journal*. Pendiente de envío.

ÍNDICE DEL TRABAJO

Índice	Pág.
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	24
1.1. Conductas disruptivas	25
1.1.1. Tipos de conductas molestas-conductas disruptivas	28
1.1.2. Factores que inciden en las conductas disruptivas.....	29
1.1.3. Evaluación de las conductas disruptivas.....	32
1.1.4. Variables que se relacionan con las conductas disruptivas en el aula...	34
1.2. Inteligencia emocional	38
1.2.1. Principios de la Inteligencia Emocional.....	44
1.2.2. Principales modelos de la Inteligencia Emocional.....	45
1.2.2.1. Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman.....	46
1.2.2.2. Modelo de Inteligencia Emocional de Reuver Bar-On.....	47
1.2.2.3. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso	50
1.2.3. Variables que se relacionan con la Inteligencia Emocional en el aula...	54
1.3. Necesidades Psicológicas Básicas y apoyo a la autonomía por parte del docente.....	59
1.3.1. Componentes de la teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas...	60
1.3.2. Variables que se relacionan con las Necesidades Psicológicas Básicas y apoyo a la autonomía en el aula.....	61
1.4. Bienestar subjetivo en el adolescente, con la escuela y con la asignatura de Educación Física.....	66
1.4.1. Modelo teórico sobre el bienestar subjetivo.....	69
1.4.2. Variables que influyen en el bienestar subjetivo.....	71
1.4.2.1. Satisfacción con la escuela y con la asignatura de Educación Física	71
1.4.3. Variables que se relacionan con la satisfacción con la vida, con la escuela y con la clase de Educación Física.....	72
1.5. Niveles de actividad física	76
1.5.1. Definición de tipos y Niveles de Actividad Física.....	78
1.5.2. Objetivos de los profesionales de la Actividad Física Deportiva en la educación e investigación.....	80
1.5.3. Beneficios de la práctica de ejercicio físico, actividad física y deporte.....	83
1.5.4. Variables que se relacionan con los Niveles de Actividad Física en el tiempo libre.....	88
1.6. Índice de masa corporal	92
1.6.1. Consecuencias de la obesidad en niños y adolescentes.....	93
1.6.2. Variables que se relacionan con el Índice de Masa Corporal.....	97

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA.....	101
2.1. Objetivos e hipótesis.....	103
2.2. Diseño y procedimiento.....	104
2.3. Muestra.....	105
2.4. Variables a medir e instrumentos de medida.....	106
2.5. Análisis estadístico.....	110
CAPÍTULO 3. RESULTADOS.....	115
3.1. Análisis de los resultados para el objetivo 1.....	117
3.2. Análisis de los resultados para el objetivo 2.....	123
3.3. Análisis de los resultados para el objetivo 3.....	127
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN.....	133
4.1. Discusión de los resultados para el objetivo 1.....	135
4.2. Discusión de los resultados para el objetivo 2.....	136
4.3. Discusión de los resultados para el objetivo 3.....	140
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	143
5.1. En relación al objetivo 1.....	145
5.2. En relación al objetivo 2.....	145
5.3. En relación al objetivo 3.....	146
CAPÍTULO 6. PERSPECTIVAS FUTURAS, LIMITACIONES Y FORTALEZAS DE LA INVESTIGACIÓN	149
CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
CAPITULO 8. ANEXOS.....	173
8.1. Cuestionario compuesto.....	175

ÍNDICE DE TABLAS

Índice	Pág.
Tabla 1. Conductas molestas (Coslin, 1997)	29
Tabla 2. Factores que inciden en las conductas molestas (Aramendi & Ayerbe, 007)	31
Tabla 3. Distribución de frecuencias en función del sexo de los estudiantes de Educación Física.....	105
Tabla 4. Distribución de frecuencias en función de la región autónoma de los estudiantes de Educación Física.....	105
Tabla 5. Análisis descriptivo en función del estado, de la edad y del sexo de los estudiantes de Educación Física.....	106
Tabla 6. Variables e instrumentos de medida.....	110
Tabla 7. Relación de los objetivos con las variables a estudiar y los instrumentos a utilizar.....	110
Tabla 8. Estadísticos de las dimensiones del cuestionario CCD-EF.....	118
Tabla 9. Índices de ajuste de cada modelo.....	120
Tabla 10. Cargas factoriales estandarizadas para el CFA de primer orden y el H-CFA del CCD-EF.....	120
Tabla 11. Fiabilidad y Validez de los factores del CCD-EF.....	121
Tabla 12. Prueba de invarianza entre géneros para el CCD-EF.....	122
Tabla 13. Modelo CFA, coeficientes estandarizados para el modelo de medición.....	124
Tabla 14. Matriz de correlación entre variables latentes.....	125
Tabla 15. Chi cuadrado (x2) por estados del patrón de actividad física-deportiva y el índice de masa corporal.....	128
Tabla 16. Chi cuadrado (x2) por sexo del patrón de actividad físico-deportiva y el índice de masa corporal.....	129
Tabla 17. Diferencias por estado en función del sexo.....	130
Tabla 18. Diferencias por estado en función de los Niveles de Actividad Física en el tiempo libre.....	131
Tabla 19. Diferencias por estado en función de los Niveles de Actividad Física en el tiempo libre.....	131

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Índice	Pág.
Figura 1. Problemas y trastornos del comportamiento adolescente (Oliva, 2008).	41
Figura 2. Principales modelos de Inteligencia Emocional	45
Figura 3. Componentes que constituyen la Inteligencia Emocional según Goleman (1995)	46
Figura 4. Modelo de la Inteligencia Emocional de Reuver Bar-On (1997)	50
Figura 5. Modelo de la Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso (2000)	52
Figura 6. Modelo Teoría de la Auto Determinación (Deci & Ryan, 1985)	59
Figura 7. Modelo de la teoría del bienestar subjetivo de Diener et al (2003).....	70
Figura 8. Prevalencia nacional de riesgo de sobrepeso y obesidad por sexo, en 2012 y 2016. México, ENSANUT MC 2016	96
Figura 9 Distribución de frecuencias en función de la edad de los estudiantes....	106
Figura 10. Modelo de regresión estructural de la satisfacción/diversión y aburrimiento con las clases de Educación Física y las Conductas Disruptivas (modelo de orden superior)	123
Figura 11. Modelo de predicción con todos	126
Figura 12. Modelo de predicción con chicas	126
Figura 13. Modelo de predicción con chicos	126

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.

La literatura científica ha tratado de identificar los factores influyentes en la educación, estos han estado y seguirán generando interés, derivado entre otras, del impacto a las metodologías de la enseñanza que se encuentran en constante cambio. Las conductas disruptivas (CD), la inteligencia emocional (IE), las necesidades psicológicas básicas (NPB), el apoyo a la autonomía por parte del docente, la satisfacción con la vida, con la escuela y con la clase de educación física (EF), los niveles de actividad física (NAF) y el índice de masa corporal (IMC) son algunas de las variables que pueden llegar a tener impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria, como bien muestran estudios ya publicados y que se irán explicando a continuación.

1.1. CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Las dificultades en la convivencia dentro de una clase, definido como problemas de disciplina en el aula, son comportamientos que presentan los estudiantes de forma generalizada. Sus orígenes, manifestaciones, características y pronósticos son muy diversos. Desde la perspectiva del docente, este hecho desestabiliza la convivencia cotidiana en la escuela, obstaculizando, o incluso bloqueando, la consecución de los objetivos de aprendizaje y formación planteados por el centro educativo.

La violencia escolar es uno de los problemas sociales más preocupantes en la adolescencia, y de ésta se derivan comportamientos como el maltrato físico y verbal existente entre el alumnado, el desacato a la autoridad del docente, desorden constante en el aula, entre los más concurrentes (Manzano, 2021). Además, la violencia en clase aumenta la probabilidad de fracaso escolar que, unido a la insatisfacción de los adolescentes, se relaciona incluso, con

una mayor tasa de suicidios (Benbenishthy et al., 2018), aumentando con ello la preocupación ante dicha problemática (Hinduja & Patchin, 2015).

Aproximadamente, la mitad del tiempo en el aula se consume en actividades que no tienen que ver con los contenidos instruccionales y si con los problemas de disciplina (Bibou et al., 2000). Del mismo modo, dentro de las organizaciones educativas, Guerrero et al. Gómez (2010) destacan como principales fuentes de estrés, la indisciplina de los alumnos y la falta de interés de los estudiantes.

Respecto a las conductas inadecuadas, Peralta et al. (2003) dicen que desde el área de la evaluación psicoeducativa se pueden considerar tres tipos:

- a) Bajo rendimiento académico, implicando déficit en los procesos de motivación, aprendizaje y estudio. Estas conductas pueden ser causa y además consecuencia de otros problemas de autoestima, interacción social, cohesión con el grupo clase y el centro, y, en definitiva, pueden conducir a falta de adaptación escolar.
- b) Conductas disruptivas, que pueden definirse como: “aquellas conductas que producen ruptura, desestabilización brusca de la convivencia” (Fernández, 2001). Suelen ir contra la norma y pueden ser tachadas de indisciplinadas, entorpeciendo la enseñanza y repercutiendo gravemente en el aprendizaje de los alumnos de la clase. Esta categoría puede también asimilarse a la etiqueta de conductas externalizadas (Kazdin & Buela-Casal, 1996) que son conductas psicopatológicas problemáticas, de diversas intensidades y pronósticos, que pueden también conducir a inadaptación escolar.
- c) Conducta agresiva, antisocial (Farrington, 1989, 1993; Tremblay et al., 1995), señalada por la investigación como de alto riesgo de padecer problemas posteriores

en la adolescencia, o en la vida social al terminar la enseñanza obligatoria (Peralta et al., 2003).

Los actos disruptivos se producen cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, principios, motivaciones u objetivos del proceso educativo. Obstaculizan gravemente la tarea del profesor y dificultan el aprendizaje del alumnado debido a desórdenes, indisciplina, falta de motivación, apatía, etc. Este tipo de conflictividad es el más frecuente, no sale en los medios de comunicación, pero es causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesorado y alumnado y cultivo de escaladas del nivel de conflicto (Echeberría et al.,2007).

Diversos autores, a lo largo de la literatura han elaborado diferentes conceptos sobre lo que se puede identificar como CD.

- Aquellas conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Dichas conductas se entienden como resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje. Así pues, la conducta disruptiva puede identificarse con la manifestación de un conflicto y/o con la manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas (Jurado, 2015).
- El término disrupción, se refiere a las conductas que llevan a cabo aquellos alumnos dentro de las clases que puedan buscar diferentes objetivos que hace que el profesorado no pueda llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional de enseñanza, impidiéndoles que pueda hacer la explicación de los temas, realizar las actividades

oportunas o aplicar las evaluaciones oportunas que considere necesarias (Uruñuela, 2006).

- Entendemos por conducta disruptiva aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar (García, 2008).

Así, desde mi punto de vista puedo decir que una CD es aquel comportamiento del alumno que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su labor educativa. Estas conductas además de perjudicar el desarrollo de la función docente, también provocan un inadecuado ambiente y malestar en el aula. El proceso de enseñanza-aprendizaje se verá afectado por estas conductas y como consecuencia el alumno puede no alcanzar los objetivos educativos planteados.

1.1.1. Tipos de conductas molestas-conductas disruptivas

Se recopila una serie de conductas consideradas molestas en el centro escolar (habituales o esporádicas). Estas actitudes son, a veces, percibidas de distinta manera por alumnos y profesores (Coslin, 1997, como se citó en Echeberría et al., 2007) (ver Tabla 1).

Respecto a los datos de la **Tabla 1** se pueden destacar tres aspectos: a) los adolescentes se muestran bastante severos respecto a las conductas que perturban la clase; b) los alumnos reprueban algunos actos más duramente que los profesores y c) un comportamiento estimado como “molesto” por los docentes, no es necesariamente juzgado como grave por los estudiantes.

Tabla 1.*Conductas Molestas (Coslin, 1997)*

Conductas molestas	Profesores	Alumnos
Expresiones en voz alta sin relación con la actividad en clase...	86%	75%
Insultar a un alumno.....	80%	74%
Golpear a un compañero en clase	80%	83%
Imitar, cantar, silbar en clase	79%	81%
Provocar alborotos en clase	76%	79%
Interrumpir al profesor	73%	82%
Interrumpir a los otros alumnos en sus intervenciones	71%	35%
Reírse con uno o varios compañeros	70%	49%
No aceptar observaciones o críticas	67%	50%
Rechazar abiertamente la participación en actividades	66%	71%
Hacer ruido	64%	52%
Desplazarse sin autorización	63%	61%
Realizar pequeños hurtos en clase	60%	87%
Hacer muecas o mímicas a otros alumnos	60%	42%
Abandonar la clase sin decir nada	59%	81%

1.1.2. Factores que inciden en las conductas disruptivas

En función de las diferentes percepciones que tienen los padres, alumnos y docentes, sobre la convivencia y problemas de disciplina en la educación secundaria, Ayerbe et al., (2007) analizaron los factores que se relacionan con las CD y elaboraron algunos constructos. Cada

constructo contiene aspectos que establecen una relación lógica y permiten comprender los factores que inciden en la indisciplina en el contexto escolar de la educación secundaria.

1. Poco aprecio social.

- El bajo prestigio de los estudios en algunos ambientes de la sociedad.
- La idea de algunos de que basta saber leer-escribir y las cuatro reglas (sumar, restar, multiplicar, dividir).

2. Influencia social.

- La influencia de alguno/as amigo/as en la calle.
- El mal ejemplo de algunos adultos (trapicheos, robos...)
- Influencia de la violencia social o política en la violencia escolar.

3. Llamada de atención.

- Querer llamar la atención cuando no se está a gusto en el centro.
- Querer afirmarse, marcar posiciones, ser alguien importante.

4. Heterogeneidad en clase.

- Agrupar en las clases a alumnos/as de nivel académico muy diferente, esto es, alumnos que saben más y alumnos que saben menos.
- Agrupar en las clases a alumnos/as de buen y mal comportamiento.

5. Falta de consideración

- La falta de atención y consideración de los profesores/as hacia los alumnos/as.
- La falta de atención y consideración de los alumnos/as hacia los profesores/as.

6. Supervisión familiar.

- Que el hijo haga lo que quiera en casa, no tener normas, no tener límites.
- Que tenga todo hecho, conseguir fácilmente lo que se desea.
- Que haya poca vigilancia de lo que hacen los hijos/as.
- Que algunos padres no se enteren de la asistencia irregular a clase.

Algunos factores que explican la génesis de la violencia y la conflictividad escolar en los centros educativos se presentan en la Tabla 2. La escala de medición utilizada oscila de 1 a 6 puntos y el punto medio de referencia es de 3.5 puntos.

Tabla 2.

Factores que Inciden en las Conductas Disruptivas (Aramendi et al., 2007)

Constructo	Profesores	Alumnos	Padres
Poco aprecio social de los estudios	3.90	3.22	3.60
Influencia social	4.36	3.71	n/a
Llamada de atención	4.54	4.04	n/a
Heterogeneidad en clase	4.12	3.58	4.04
Falta de consideración	3.70	3.74	4.63
Supervisión familiar	5.14	4.28	5.07

El docente es quien explica los contenidos, diseña una metodología, establece las actividades que se van a llevar a cabo, organiza el tiempo y el espacio. Por lo tanto, el rol del docente en el aula es fundamental. Además de todo esto, en cuestión de disciplina es quien debe poner orden en el aula, para evitar cualquier CD. De esta forma, es tarea del docente que los estudiantes sepan que el aula es un lugar de orden, donde se busca conseguir un desarrollo formativo y no un sitio de interacción conflictiva, donde pueden actuar al libre albedrío con el objetivo de perjudicar.

Existen ciertos comportamientos que se identifican con mayor frecuencia en EF, como la agresividad, irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia a las normas, perturbación del ambiente de clase y bajo autocontrol personal (Cothran & Kulinna, 2007; Kulinna et al.,

2006). Desde la perspectiva del alumnado de EF, los comportamientos inapropiados en el aula de EF, el aburrimiento que vivencian en sus clases, encontrándolas monótonas y el descontento con el docente; son las atribuciones más comunes que los estudiantes suelen atribuir a su mal comportamiento en el aula; siendo común encontrar dichos comportamientos reiterativos en los mismos sujetos (Cothran & Kulinna, 2007).

Los CD en la clase de EF pueden reducir el aprendizaje y la oportunidad de realizar actividades en el aula (Supaporn et al.,2003). Como ponen de manifiesto algunos estudios, los adolescentes a menudo muestran algunos comportamientos problemáticos en las aulas, como ociosidad, falta de respeto, irresponsabilidad, desobediencia de las normas, hablar fuera de turno, y/o eludir o faltar a clase, lo que genera un impacto negativo en el entorno de aprendizaje (Baena-Extremera et al.,2015; Colinchón, 2020; Goyette et al.,2000; Kulinna et al., 2006). El entorno de aprendizaje que sea capaz de crear el docente en las clases de EF puede influir en las conductas inapropiadas, la motivación y en el aprendizaje de los estudiantes (Baños et al., 2017).

1.1.3. Evaluación de las Conductas Disruptivas

Se han elaborado cuestionarios para medir los CD en contextos educativos desde la percepción del alumno, la “Escala de Conductas Disruptivas” elaborada por Gonzáles et al. (2016), el “Cuestionario de Conductas Disruptivas” de Ocaña (2017), el instrumento “Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria” de Jurado et al. (2020), por mencionar algunos de los más recientes en habla hispana. Pero no se ha identificado un cuestionario de evaluación ya validado en contexto de la clase de EF.

Por lo tanto, en esta línea, se ha diseñado y validado un cuestionario para medir los CD en el aula de EF desde la percepción del alumnado (Granero-Gallegos et al., 2016; Krech et al., 2010) y la percepción del docente (Kulinna et al., 2006). Centrándonos en los estudiantes, primero Kulinna et al. (2003) y Cothran y Kulinna (2007) diseñaron el *Physical Education Classroom Instrument* (PECI) de 59 ítems, para medir tanto la frecuencia de la indisciplina como la gravedad de la conducta del alumno/a. Esta escala comenzó teniendo seis factores: agresividad, irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia a las normas, perturbación del ambiente de clase, bajo autocontrol personal y conductas perjudiciales e ilegales (Kulinna et al., 2003); sin embargo, ninguno de estos estudios presentó análisis de validez del instrumento no aportando los valores relacionados con los índices de bondad de ajuste.

Además, a nivel práctico, el instrumento PEGI actual resultó ser demasiado largo para algunos diseños de investigación y para la aplicación de éste por parte del profesorado. Por lo tanto, Kulinna et al. (2010) tuvieron como propósito crear un instrumento más corto que mantuviera las sólidas propiedades psicométricas del instrumento original, pero que fuera más propicio para su uso por parte de investigadores y profesores en el ámbito escolar.

Por esto, el PEGI evolucionó a una versión corta de 20 ítems de la que se eliminó la dimensión de conductas perjudiciales e ilegales y presentó unos valores aceptables de validez y fiabilidad (Krech et al. 2010). Los objetivos psicométricos eran evaluar la capacidad del instrumento más corto para obtener datos fiables y válidos. Una vez realizado el estudio concluyeron que el instrumento PEGI-20 puede proporcionar datos psicométricos de los alumnos de secundaria para que los investigadores y/o los profesores los utilicen cuando exploren el ámbito crítico de la gestión de la clase.

Posteriormente, el PECCI-20 fue adaptado y validado a la EF en el contexto español por Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016) recibiendo el nombre de Cuestionario de Conductas Disruptivas en Educación Física (CCD-EF). Esta adaptación obtuvo unos aceptables valores de validez y fiabilidad. Esto es importante abordarlo en EF porque, como afirman Macazaga et al. (2013), en las clases de EF es más frecuente que aparezcan los conflictos que en otras asignaturas, donde el alumnado permanece sentado haciendo sus tareas.

Sin embargo, en México no se disponen de cuestionarios adaptados y validados que evalúen los CD en las aulas de EF y que pudieran contribuir a evaluar el origen de los índices de violencia entre adolescentes mexicanos. Asimismo, cabe mencionar que ninguna de las versiones mencionadas anteriormente de este instrumento lo han analizado como un modelo de orden superior (Mangin & Mallou, 2006) en el que se evalúen los comportamientos negativos desde una perspectiva global, además de evaluar las dimensiones que lo componen de forma correlacionada. Dado que las investigaciones previas presentaron una alta correlación entre los diferentes factores (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2016; Krech et al., 2010), sería interesante analizar las propiedades psicométricas del CCD-EF como un modelo de orden superior en la que funcionara como una sola variable latente.

1.1.4. Variables que se relacionan con las Conductas Disruptivas en el aula

La literatura ha demostrado relación de las CD con diferentes variables, como la IE, la satisfacción de las NPB, el bienestar subjetivo con la vida, la escuela y con la clase de EF, los NAF y el IMC encontrando como resultados sobresalientes los siguientes:

- **Inteligencia Emocional**

Las conductas inadecuadas que brindan los estudiantes y la falta de valores generan que el autoconcepto, la autoconciencia emocional, asertividad, estén alterados en los estudiantes influyendo en la toma de decisiones al manejar situaciones de estrés (Clar, 2013). Por otro lado, Sepúlveda (2013), señala que estos comportamientos dificultan el desarrollo académico de los estudiantes; entorpeciendo sus habilidades de regulación emocional para poder expresarse adecuadamente hacia las demás personas que lo rodean.

- **Necesidades Psicológicas Básicas y apoyo a la autonomía**

Las NPB se relacionan positiva y significativamente con la disciplina siendo, de mayor a menor peso, autonomía, competencia y relaciones sociales (Moreno et al., 2011). Un discente con disciplina será aquel que tenga satisfecha la necesidad de ser competente, autónomo y de relacionarse con sus compañeros puesto que, a su vez, estará más motivado intrínsecamente. De esta forma, no necesitará interrumpir en las clases para llamar la atención o como consecuencia de su aburrimiento. Así, al estar ocupado aprendiendo e interesándose por las tareas que se le presentan, que en sí mismas le sirven para satisfacer sus necesidades, disminuirá su comportamiento negativo en el aula. Por eso, la importancia de usar estrategias que traten de ayudar a los discentes a adquirir niveles suficientes de satisfacción de las NPB con respecto a cada uno de los mediadores para poder establecer un mayor control de la clase favoreciendo así la disciplina (Moreno et al., 2011).

- **Bienestar subjetivo con la escuela y con la clase de Educación Física**

Los comportamientos negativos en EF se han relacionado con diversas variables como la percepción que tienen los estudiantes de las competencias docentes (Baños et al., 2019), con las estrategias negativas de corrección de conductas (Alberto & Troutman, 2013), estrategias

positivas (Landrum & Kauffman, 2006), el apoyo emocional por parte del profesorado (Shin & Ryan, 2017), con las características personales de los estudiantes (Glock & Kleen, 2017), con la falta de apego a las instituciones sociales (Feinberg et al., 2013) y con el aburrimiento (Olweus & Breivik, 2014).

Si un alumno encuentra la enseñanza monótona y aburrida, la posibilidad de que deserte de la escuela se incrementaría (Elmore et al., 2010), y estas cifras, desde hace años, preocupan en el sistema educativo mexicano (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019). Sobre esto, se ha demostrado que un estudiante que se divierte y se siente satisfecho predice la satisfacción con la escuela (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015), la satisfacción con la vida (Lyons & Huebner, 2016) y el rendimiento académico (Paulsen & Feldman, 2005).

La EF hace posible, desde su especial capacidad de interacción, influir de una manera significativa en el comportamiento del alumnado. Se puede generar empatía y, por ende, un clima de respeto y ayuda mutua. Además, su carácter lúdico convierte el contexto físico-deportivo en el escenario idóneo para que tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Esteban et al., 2012; Monzonís & Capllonch, 2014). Las CD han sido controladas habitualmente mediante el uso de un modelo educativo autoritario. Sin embargo, en la actualidad, se opta por otro tipo de opciones más aceptadas por los expertos, como pueden ser modelos con mayor grado de libertad y modelos funcionales donde el alumnado aprenda la utilidad y la necesidad de actuar correctamente en lugar de ser obligado a hacerlo, sin exponer argumento alguno (Grau et al., 2002).

- **Nivel de Actividad Física**

La AF cooperativa tiene mayor capacidad de reducir la agresividad y las CD que las actividades competitivas según Bay-Hinitz, Peterson, & Quilitch (1994) en donde demostraron que, tras la realización de un programa de AF enfocado en juegos cooperativos, el alumnado sufrió un aumento de las conductas de ayuda-cooperación y una disminución significativa de las conductas agresivas. A su vez, Finlinson (1997) durante un estudio similar, observó que las conductas prosociales se incrementaron tras la aplicación de un programa de juegos cooperativos.

Por todo lo anteriormente mencionado, creemos que es importante estudiar cómo es la presentación de las CD en los jóvenes mexicanos, puesto que pasan la mayor parte de su tiempo en los centros escolares y no se han encontrado suficientes investigaciones nacionales que lo aborden en este contexto educativo, constatando previamente como es que estos CD pueden relacionarse con la IE, satisfacción con la vida, con la escuela y con la clase de EF y las NPB, siendo estas variables influyentes en el proceso educativo.

1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las instituciones en este siglo XXI han asumido la necesidad de educar al ser humano en los nuevos conocimientos técnicos y teóricos oportunos para sobrevivir en la sociedad de la información y el conocimiento en la que nos hallamos inmersos. No obstante, de forma simultánea a la sociedad del conocimiento coexiste la denominada sociedad del riesgo. Siendo estos riesgos antiguos y nuevos pero que por los cambios socio-económicos producidos durante el siglo XX se han agudizado e inciden, de forma especial, en los niños y en los adolescentes (Weissberg et al., 2003).

En este bagaje de necesidades educativas las emociones forman parte esencial del equipo psicológico adaptativo del ser humano. Al nivel evolutivo primario las emociones proveen información indispensable para la sobrevivencia al propiciar la activación de los mecanismos neurofisiológicos responsables de la protección del organismo. De importancia primordial es el mecanismo de “lucha o huida” que produce el organismo humano apoyado por ciclos neurofisiológicos adaptativos como es el eje hipotalámico-pituitario-adrenal (HPA) que permite la activación del proceso neuro-hormonal de estrés (Cannon, 1915). Así, fundamenta su concepción del síndrome de adaptación general mediante el que se ilustra la naturaleza adaptativa y la manifestación mal adaptativa de estos recursos neurobiológicos. Estos estados fisiológicos y las memorias asociadas a activaciones previas nos permiten evadir el peligro o, al menos, nos mantienen informados sobre los eventos externos que aparentan ser peligrosos o adaptativamente significativos para el organismo (Damasio, 1990, 1994; Ledoux, 1987, 1996; Rodrigues et al., 2004).

Por lo tanto, las emociones tienen como propósito principal mantener la homeostasis del organismo en cuanto a la seguridad y a la preservación de su integridad. Según Damasio (1990, 1994), las emociones logran esta función mediante programas de acción adaptativa que se van desarrollando y moldeando a lo largo de nuestras vidas. Nos percatamos de nuestras reacciones emocionales cuando éstas se manifiestan al nivel consciente mediante lo que se denomina sentimientos (Damasio, 1990, 1994). Esta distinción entre emoción y sentimientos, elaborada por Damasio (1996), es de vital importancia para el entendimiento de las reacciones emocionales y para lograr mayor comprensión de las teorías que intentan explicar la vida emocional del ser humano, especialmente su IE.

Aunque algunos adolescentes atraviesan esta etapa sin experimentar dificultades con consecuencias fatales, los hechos denotan que en esta etapa la mayoría tendrán que afrontar muchos cambios y que estos a su vez ocasionarán que algunos desarrollen problemas emocionales y/o comportamentales.

Algunos de los problemas de comportamiento que pueden desarrollarse y que alteran el curso sano de la etapa adolescente pueden ser:

1. Conducta antisocial, que se refiere a las conductas dañinas para la sociedad que infringen reglas y expectativas sociales, siendo en muchos casos constitutivas de delito.

2. Conductas de asunción de riesgos, son un subtipo de las conductas de búsqueda de sensaciones y suelen ser más frecuentes en la adolescencia que en cualquier otro momento del ciclo vital. Hay una importante evidencia que indica que la AF y deportiva incrementa la liberación de dopamina, y que la participación en este tipo de actividades contribuye a reducir el consumo de sustancias, lo que sugiere que el deporte puede proporcionar algunos de los

efectos neurobiológicos que se derivan de la implicación en conductas de asunción de riesgos (Romer & Hennessy, 2007).

3. Conductas suicidas, están muy relacionadas con los trastornos depresivos, y también tienden a aumentar con la llegada de la adolescencia. Pueden diferenciarse entre tres tipos de conductas suicidas, las ideas suicidas, las tentativas de suicidio y el suicidio consumado.

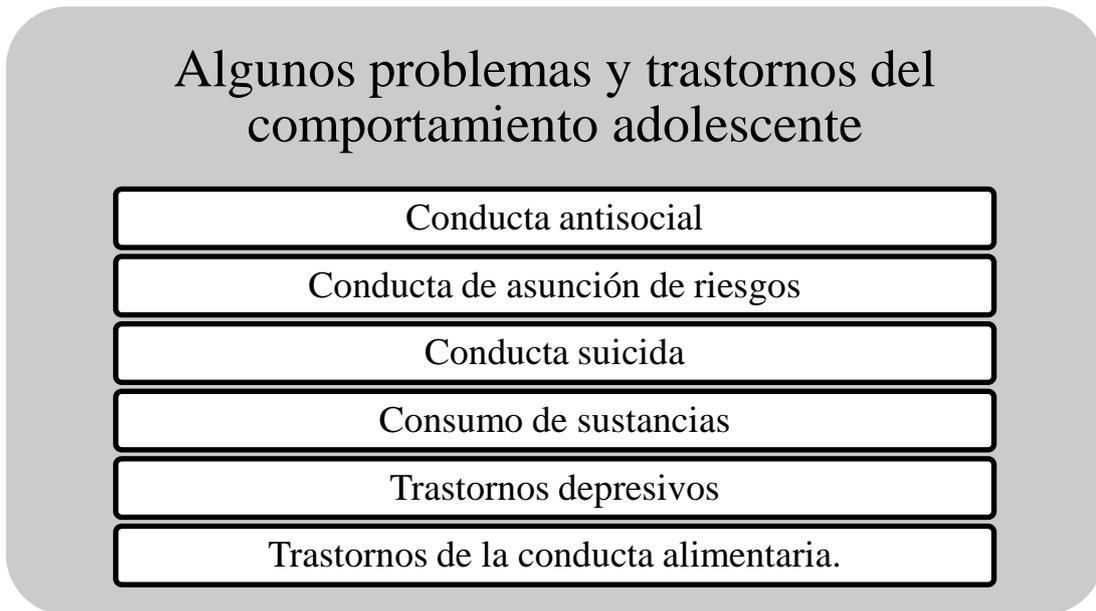
4. Consumo de sustancias, es una de las conductas de asunción de riesgos más frecuentes entre los adolescentes, y suele iniciarse a una edad muy temprana. El alcohol, el tabaco y el cannabis son las sustancias más consumidas en la sociedad occidental, sin que se aprecien diferencias significativas en su consumo.

5. Trastornos depresivos, son más frecuentes entre las chicas, suelen aumentar con la llegada de la pubertad, probablemente porque hay cambios hormonales y un incremento de situaciones estresantes (por ejemplo, inicio de relaciones de pareja, comienzo de la educación secundaria).

6. Trastornos de la conducta alimentaria, los más frecuentes son la anorexia y la bulimia nerviosa. La anorexia se caracteriza por una pérdida acentuada e intencionada de peso, y una intensa preocupación por engordar. La pérdida de peso puede deberse tanto a una dieta muy restrictiva o la realización de ejercicio físico muy intenso, como a las purgas. La frecuencia de estos trastornos es más elevada entre el sexo femenino, y suelen estar generados por la combinación de factores individuales y familiares, junto a la presión cultural por mantenerse delgadas.

Figura 1.

Problemas y trastornos del comportamiento adolescente (Oliva et al., 2008)



¿Todos estos problemas y/o trastornos previamente mencionados han sido causados por falta de información?

Sería una incongruencia que, en la actualidad en el apogeo de la sociedad del conocimiento con el acceso más fácil a la información, carezcan estos adolescentes precisamente de información. Las consecuencias de estos comportamientos no se deben a una falta de conocimiento. Más bien se trata de una falta de habilidades emocionales y sociales para afrontar y resolver los dilemas de su vida cotidiana (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Para afrontar estos múltiples problemas, las instituciones han reconocido que además de información y formación intelectual los niños y los adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. En definitiva, han suscrito la importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (Lopes & Salovey, 2004; Mayer & Cobb, 2000).

Por lo tanto, la escuela en este siglo XXI ha asumido y reflejado desde el inicio el debate y se ha comprometido con la doble misión de educar tanto lo académico como lo emocional. Con la certeza de que ambos tipos de aprendizajes están inseparablemente interconectados y que se trata de una falsa dicotomía; no es necesario apostar por uno de ellos en detrimento del otro (Extremera & Fernández, 2002).

La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Los abogados que ganan más casos, los médicos más prestigiosos y visitados, los profesores más brillantes, los empresarios con más éxito, los gestores que obtienen los mejores resultados no son necesariamente los más inteligentes de su promoción.

En la actualidad los adultos exitosos no son únicamente aquellos que de adolescentes levantaban primero la mano en la escuela cuando preguntaba el profesor o resaltaban por sus magníficas notas académicas en el instituto, aquellos que se quedaban solos en el recreo estudiando mientras los demás jugaban al fútbol o simplemente charlaban. Son los que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia, que cultivaron las relaciones humanas y que conocieron los mecanismos que motivan y mueven a las personas. Son los que se interesaron más por las personas que por las cosas y que entendieron que uno de los mayores aspectos que podemos trabajar para tener éxito profesional son las habilidades emocionales (Vallejo-Naranjo, 2017).

La habilidad emocional y social mide la capacidad de comprender, procesar, controlar y expresar aspectos emocionales y sociales de nuestra vida. El grado en que somos capaces de hacerlo determina la productividad y la satisfacción que se obtienen en la vida, mientras que el

nivel y la calificación en estudios académicos por sí mismos no lo determinan (Goleman, 1996; Heath, 1991; Vaillant, 1977).

La IE y social implica la decodificación de uno mismo y de los otros. Esta capacidad establece el fundamento de la posibilidad de resolver problemas y brinda los medios que nos permiten enfrentar una amplia gama de desafíos de aprendizaje; como modular nuestras experiencias emocionales, comunicarnos, generar soluciones creativas, establecer amistades y relaciones laborales, cooperar y motivarnos a nosotros mismos (Cohen, 2003).

Podemos clarificar el concepto sobre Inteligencia Emocional:

Gardner (1983):

“El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”

Mayer y Salovey (1997):

"Una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual"

En 1998, (Olvera et al. cómo se citó en López, 2000), como resultado de varias investigaciones, definieron la IE como...

La capacidad de un individuo para ejecutar y depurar las siguientes habilidades:

- Observar y evaluar sus emociones y las de otros.
- Regular sus emociones.
- Ser capaz de expresarlas oportunamente.

- Compartir sus dificultades oportunamente.
- Poseer un estilo de afrontamiento adaptativo.
- Mantener elevada la motivación.
- Mantenerse perseverante en el logro de metas.

1.2.1. Principios de la Inteligencia Emocional

Una vez definida lo que es la IE, lo siguiente es proporcionar unos principios básicos para que se pueda obtener una correcta IE. Acorde a lo establecido por Gómez et al., (2000) se puede decir que fundamentalmente se basa en los siguientes principios o competencias:

- **Autoconocimiento.** Capacidad para conocerse uno mismo, saber los puntos fuertes y débiles que todos tenemos.
- **Autocontrol.** Capacidad para controlar los impulsos, saber mantener la calma y no perder los nervios.
- **Automotivación.** Habilidad para realizar cosas por uno mismo, sin la necesidad de ser impulsado por otros.
- **Empatía.** Competencia para ponerse en la piel de otros, es decir, intentar comprender la situación del otro.
- **Habilidades sociales.** Capacidad para relacionarse con otras personas, ejercitando dotes comunicativas para lograr un acercamiento eficaz.
- **Asertividad.** Saber defender las propias ideas no respetando la de los demás, enfrentarse a los conflictos en vez de ocultarlos, aceptar las críticas cuando pueden ayudar a mejorar.

- **Proactividad.** Habilidad para tomar la iniciativa ante oportunidades o problemas, responsabilizándose de sus propios actos.
- **Creatividad.** Competencia para observar el mundo desde otra perspectiva, diferente forma de afrontar y resolver problemas.

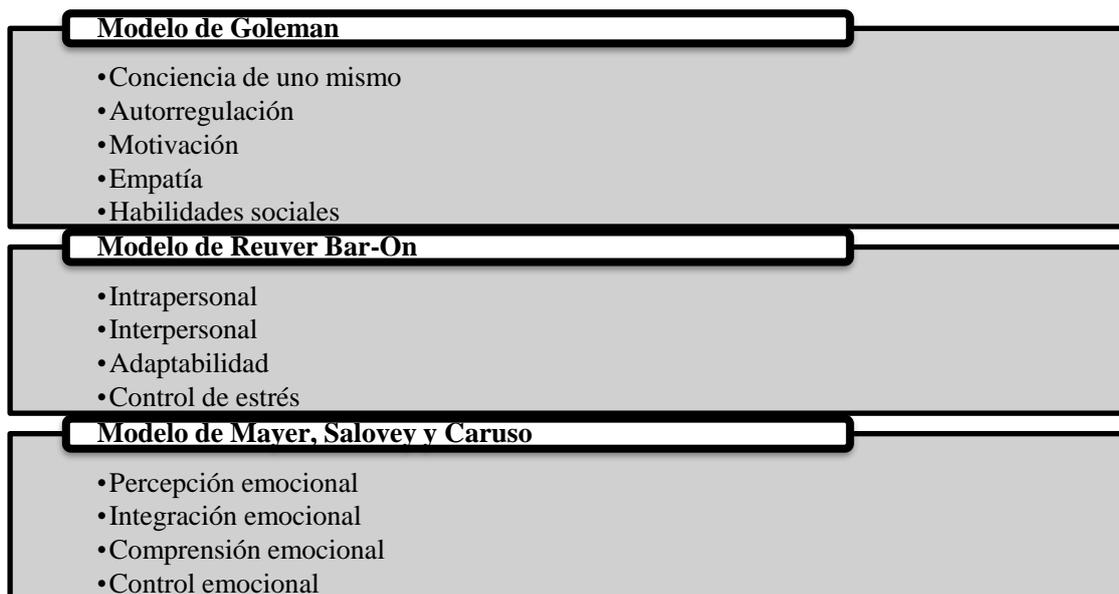
Este conjunto de principios expuestos, darán lugar a una mayor o menor IE. En este sentido, el hecho de que un individuo pueda tener una mayor creatividad que otro individuo, no quiere decir que de forma intrínseca obtenga una mayor IE, ya que ocurren otros factores como si el individuo sabe explotar esa creatividad. Por el contrario, la falta de creatividad se puede ver compensado por una mayor automotivación (García-Fernández & Giménez-Mass, 2010).

1.2.2. Principales modelos de Inteligencia Emocional

A partir de la literatura científica, se ha realizado una revisión de los principales modelos sobre IE que se explican a continuación (Figura 2):

Figura 2.

Principales modelos de Inteligencia Emocional



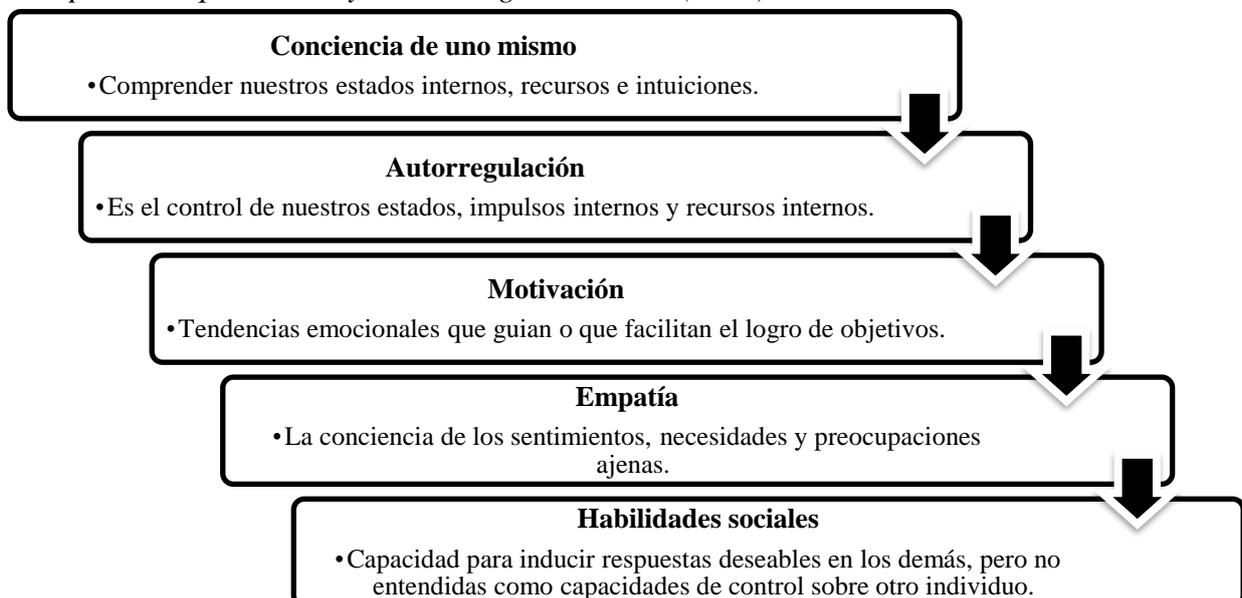
1.2.2.1. Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman

Daniel Goleman expuso por primera vez su modelo de la IE en sus dos best-sellers sobre este tema (Goleman, 1995, 1998) y su modelo fue operacionalizado más adelante en el *Emotional Competency Inventory* o ECI (Boyatzis et al., 2000). Este cuestionario que tiene una versión de respuesta personal y otra pensada para que lo rellenen compañeros de la persona evaluada, se creó con la colaboración del profesor Richard Boyatzis, un psicólogo de las organizaciones de la Universidad *Case Western Reserve*. El objetivo de este cuestionario es evaluar las competencias relacionadas con la IE que se consideran importantes para un rendimiento elevado en el campo de los negocios comerciales.

Establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) clásico, sino que ambos se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen. Un ejemplo lo podemos observar entre las comparaciones de un individuo con un alto cociente intelectual, pero con poca capacidad de trabajo y otro individuo con un cociente intelectual medio y con alta capacidad de trabajo (ver Figura 3).

Figura 3.

Componentes que constituyen la IE según Goleman (1995)



Este modelo tiene su aplicación en diferentes ámbitos como el organizacional y el laboral, este último desarrollado por el autor en su libro *The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*.

1.2.2.2. Modelo de Inteligencia Emocional de Reuver Bar-On.

Reuver Bar-On en su tesis doctoral realizada en 1988, con el nombre de “*The development of a concept of psychological well-being*”, constituyó la base de sus posteriores formulaciones sobre la IE (Bar-On, 1997) y su medida a través del inventario EQ-I (*Bar-On Emotional Quotient Inventory*).

Este modelo parte de su definición: <<La IE es la capacidad de entender y encaminar nuestras emociones para que estas trabajen para nosotros y no en contra, lo que nos ayuda a ser más eficaces y a tener éxito en distintas áreas de la vida>>

Este modelo distingue cinco ámbitos: percepción de uno mismo, expresión de uno mismo, componente interpersonal, toma de decisiones y manejo del estrés. A cada uno de estos ámbitos le corresponden unas aptitudes concretas que, en su conjunto constituyen lo que Bar-On denomina IE y social (Díaz, 2014).

1. Percepción de uno mismo incluye tres aspectos:
 - a. El autoconcepto que consiste en respetarse a uno mismo al tiempo que se comprenden y aceptan las fortalezas y debilidades.

- b. La autoconciencia emocional que incluye el reconocimiento y comprensión de las emociones propias, siendo conscientes del impacto que pueden tener en nuestros pensamientos y acciones.
- c. La autorrealización como la disposición para intentar mejorar voluntariamente y perseguir objetivos significativos y relevantes para nosotros.

2. Expresión de uno mismo:

- a. La asertividad que implica la comunicación de sentimientos, creencias y pensamientos abiertamente, así como defender los derechos y valores de una manera socialmente aceptable.
- b. La expresión emocional como externar de manera abierta los sentimientos tanto verbal como no verbal.
- c. La independencia como la actitud de no ser dependiente emocionalmente de otros, supone comportarnos de una manera libre y autónoma.

3. Componente interpersonal:

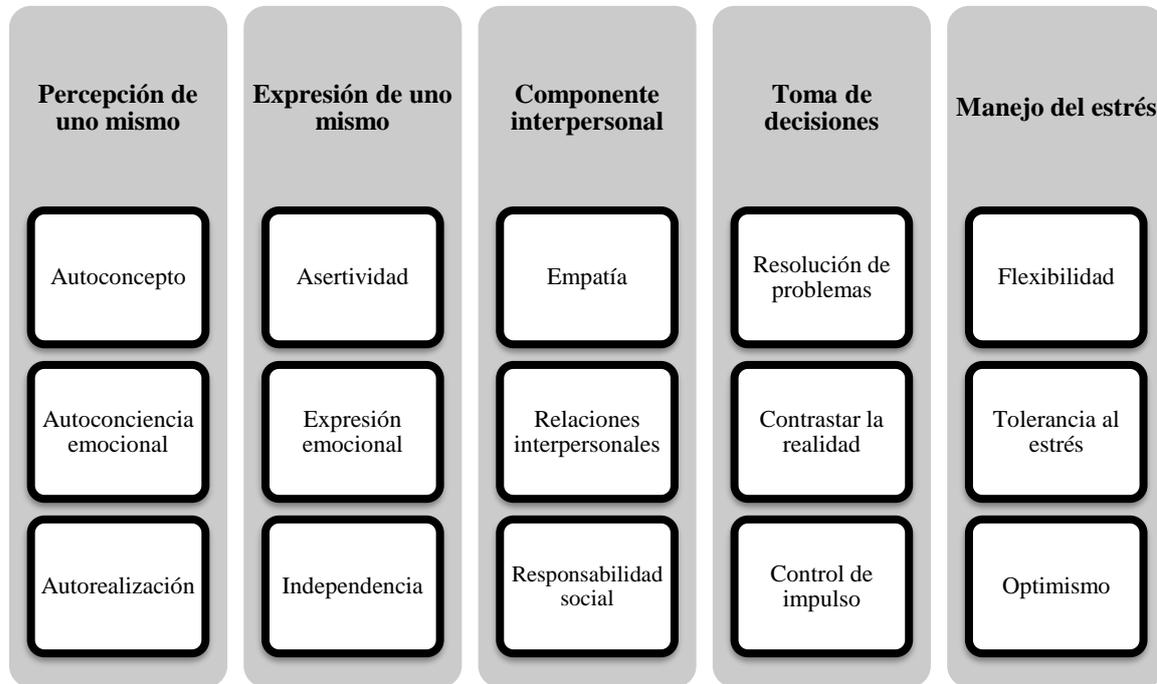
- a. Empatía que consiste en reconocer, comprender y apreciar como se sienten los demás, comportándose de una manera respetuosa con sus sentimientos.
- b. Relaciones interpersonales que consiste en desarrollar y conservar relaciones satisfactorias con otras personas caracterizadas por la confianza y la compasión.
- c. Responsabilidad social que consiste en la disposición de contribuir con la sociedad, determinados grupos sociales y en general, el bienestar de los demás.

4. Toma de decisiones:

- a. Resolución de problemas como la aptitud que consiste en encontrar soluciones a problemas en situaciones que implican emociones, comprendiendo la manera en la que estas influyen en la toma de decisiones.
- b. Contrastar la realidad como la capacidad de conservar la objetividad y que las emociones no alteren nuestra percepción de las cosas.
- c. Control del impulso como la aptitud de resistir o retrasar un impulso o la tentación de actuar, evitando decisiones o comportamientos apresurados.

5. Manejo del estrés:

- a. Flexibilidad que supone la adaptación de las emociones, pensamientos y comportamientos ante circunstancias o ideas desconocidas e impredecibles.
- b. Tolerancia al estrés que implica enfrentarse a situaciones complejas o difíciles y creer que es posible manejar e influir en ellas.
- c. Optimismo como la disposición de mantener una actitud y perspectiva positiva hacia la vida, conservando la esperanza a pesar de dificultades ocasionales (ver Figura 4).

Figura 4.*Modelo de la Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On***1.2.2.3. Modelo de la IE de Mayer, Salovey y Caruso.**

Según el modelo de Mayer, Caruso y Salovey (2000), la IE se refiere a las aptitudes usadas para procesar información sobre las propias emociones y las emociones de los demás. En este modelo, que se presenta en la Figura 5, se distinguen cuatro apartados: percepción emocional, integración emocional, comprensión emocional y control emocional.

El primero, percepción emocional, se refiere a la capacidad de advertir y de descifrar mensajes emocionales cuando se expresan en una variedad de contextos que incluyen las expresiones faciales, el tono de voz y las obras de arte. Las personas que tienen la capacidad de percibir emociones están más informadas sobre su entorno y se pueden adaptar mejor a él. Una

persona que pueda advertir expresiones faciales sutiles de irritabilidad se encuentra en una posición mejor para afrontar una situación social potencialmente conflictiva que una persona que no tenga la capacidad de percibir esta clase de emociones.

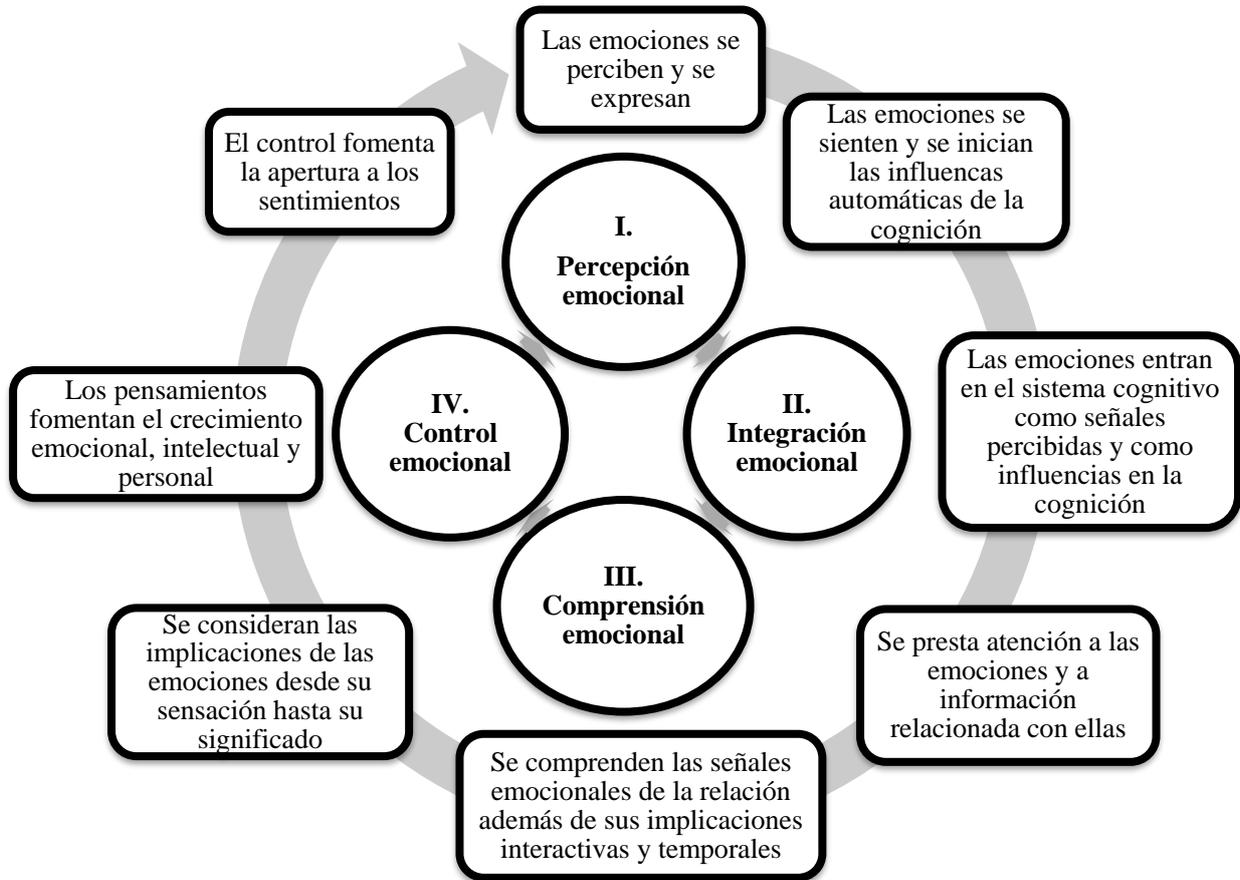
El segundo apartado de este modelo de la IE, integración emocional, se refiere a la capacidad de acceder a sentimientos que facilitan el pensamiento y a la capacidad de generar esos sentimientos. Las emociones se pueden introducir en el sistema cognitivo como pensamientos explícitos sobre unos sentimientos concretos (por ejemplo, “estoy feliz”) y como cogniciones alteradas congruentes con el estado emocional, como cuando una persona feliz piensa “hoy me irá muy bien”. Así pues, las emociones pueden facilitar el pensamiento dándonos información sobre nuestro estado de ánimo, haciéndonos saber si estamos tristes, contentos, asustados o enfadados.

El tercer apartado de este modelo de la IE, la comprensión emocional, se refiere a la capacidad de comprender las repercusiones de nuestras emociones. Las personas con una comprensión emocional bien desarrollada pueden entender como una emoción lleva a otra, cómo cambian las emociones con el tiempo y cómo puede influir la sucesión temporal de las emociones en las relaciones.

El cuarto apartado de este modelo de la IE, control emocional, se refiere a la capacidad de regular las emociones, de optar por abrirse a sentirlas y de controlar la forma en que se expresan. La persona que tiene bien desarrollada esta capacidad de controlar sus emociones puede optar entre sentirlas o bloquearlas. Quienes tienen una capacidad bien desarrollada para controlar sus emociones pueden elegir la medida en que desean sentirlas y expresarlas.

Figura 5.

Modelo de la Inteligencia Emocional de Mayer et al., (2000).



Del modelo de Mayer et al., se desprende el que es uno de los cuestionarios más utilizados para evaluar la IE, el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), una medida de autoinforme. El objetivo de esta escala es conseguir un índice que evalúe el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales, es decir, trata de recoger los aspectos de IE intrapersonal de las personas, en concreto sus habilidades para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales.

Esta escala evalúa a través de 48 ítems, las diferencias individuales en las que las personas son conscientes de sus propias emociones, así como su capacidad para regularlas. Se

establecen tres dimensiones claves en la IE: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones.

Se realizó una adaptación al castellano como Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional, versión reducida (TMMS-24; Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocalet al., 2004). Tras esta reducción, la escala ha visto incrementada su fiabilidad en todos sus factores.

La investigación sobre la importancia de la educación emocional está creciendo. Estamos aprendiendo que la competencia emocional y social constituye la clave para ayudar a los niños a tomar decisiones responsables y a aspirar a oportunidades positivas de crecimiento y desarrollo personal.

El aspecto de la misión que persiguen las escuelas está integrado de altas expectativas de aprendizaje y de comportamiento virtuoso. Algunos distritos escolares actualmente están asociando aumentos salariales de maestros y directivos únicamente al aumento en los logros académicos de los alumnos, pero no hay incentivos económicos para los maestros y directivos que elevan el cociente emocional de sus alumnos mediante la introducción de programas de resolución de conflictos y fortalecimiento del carácter (Cohen, 2003).

Un observador casual, sabe que la misión de una escuela es guiar el desarrollo emocional, social e intelectual de los niños en relación directa con sus talentos y habilidades. Esto es fundamental para la tarea educativa, pero más importante aún para el desarrollo de personas capaces y honestas. En su muy elogiado trabajo, *Seven habits of highly effective people*, Steven Covey (1999) analiza la necesidad de equilibrar el carácter y la competencia de

las personas exitosas. Este mensaje simple pero profundo ha captado la atención de millones de personas que están preocupadas por los rasgos de carácter y los temas de integridad personal que todos poseemos y esperamos poder transmitir a otros, especialmente a nuestros niños. No obstante, hay fuerzas en competencia, tanto externas como internas a las escuelas, que ponen en peligro ese equilibrio.

1.2.3. Variables que se relacionan con la Inteligencia Emocional en el aula

La literatura ha demostrado relación de la IE con diferentes variables, como las CD, la satisfacción de las NPB, el bienestar subjetivo con la vida, la escuela y con la clase de EF, los NAF y el IMC encontrando como resultados sobresalientes los siguientes:

- Conductas disruptivas

Entre estudiantes universitarios, los que presentaron mayor nivel en IE, informaban de una mayor empatía, satisfacción ante la vida y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000). Además, otros estudios presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con alta IE respondían al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja IE, e informaban de menor depresión y desesperanza (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002).

En estudios con adolescentes de secundaria queda claro la importancia del manejo de las emociones en las relaciones personales de los estudiantes y los profesores, ya que se comprueba que existe dependencia de la CD respecto a la IE y las habilidades sociales lo que además se relaciona con el comportamiento de los mismos, es decir, en sus inclinaciones a acercarse o alejarse de CD (Colinchon, 2020).

- **Necesidades Psicológicas Básicas y apoyo a la autonomía**

Según López y Gallegos (2020) la necesidad psicológica que mayor capacidad de predicción tuvo sobre las tres dimensiones de la IE fue la relación con los demás, especialmente en la dimensión atención emocional, ya que fue la única necesidad psicológica predictora. Las personas con mayor satisfacción en la necesidad de relacionarse tenderán a desarrollar una mejor IE. En cuanto a la dimensión claridad de sentimientos, está fue predicha sobre todo por la percepción de competencia. Finalmente, la reparación emocional, fue predicha sobre todo por la relación con los demás, seguida de la percepción de competencia.

Cabe mencionar, que la atención emocional se relaciona positivamente con el riesgo suicida y negativamente con la satisfacción de las NPB (Mas, Sevillano & Gimeno-Santos, 2020). Existe una relación significativa entre los niveles de IE y los niveles de satisfacción de las NPB, es decir, que los alumnos que tienen más IE, tienen mayores niveles de satisfacción de necesidades en el deporte y/o viceversa (De Benito & Luján, 2012).

- **Bienestar subjetivo con la vida, la escuela y con la clase de Educación Física**

Resultados evidencian que las personas que creen que pueden controlar sus emociones se sienten más satisfechas con su vida (Cejudo et al., 2016). Asimismo, las personas que perciben, conocen y manejan sus emociones pueden gestionar mejor sus problemas emocionales y, por lo tanto, pueden vivenciar experiencias de mayor bienestar psicológico (Zeidner, Matthews & Roberts, 2009).

En cuanto al bienestar subjetivo con la vida se ha observado en un estudio que, en estudiantes universitarios, a menor depresión la IE es más alta (Ordoñez, 2020). La IE, favorece

el desarrollo e incremento de emociones positivas, lo que afecta significativamente en la salud emocional, de forma muy positiva, facilitando un manto protector ante situaciones negativas, como el estrés, el burnout, la depresión, y la ansiedad, que podría afectar la salud emocional (Moscoso, 2019).

La asignatura de EF por su carácter lúdico, vivencial y por las continuas situaciones de interacción con otras personas permite desarrollar habilidades tales como el autocontrol, la autoconfianza, la perseverancia, el entusiasmo, la motivación, la empatía, etc. Todas ellas se encuentran inmersas en el concepto de IE (Mateos, 2012).

- **Niveles de Actividad Física**

Un alumno que se relacione de forma correcta con sus compañeros, poseerá una mayor IE y tendrá una actitud más receptiva ante la realización de AF (Castillo et al., 2015). De igual modo, Sánchez-Gutiérrez y Araya-Vargas (2014) confirman la relación existente entre la IE y los NAF, donde fueron mayores los niveles de IE en aquellas personas que mostraron más NAF. Sin embargo, Ladino, Correa y Angulo (2016) en su estudio mostró que la EF produjo cambios en la IE, pero estos cambios no llegaron a ser significativos.

- **Índice de Masa Corporal**

En una investigación realizada por Salafia et al. (2015) a personas con sobrepeso y obesidad se obtuvieron los siguientes resultados: las personas que presentaban un IMC igual o mayor a 25 presentaron bajo cociente emocional. Por lo tanto, Bar-On al relacionar el concepto de IE al de bienestar, deduce que estos sujetos perciben cierto grado de malestar emocional. Esto se puede explicar, según Kauffer et al. (2008) ya que exponen que el apetito cuando es

saciado provoca placer, por lo tanto, cuando el sujeto experimenta sensación de malestar psíquico, logra aminorarlo mediante la ingesta de alimentos, sin que haya sentido hambre.

De acuerdo a estudios en dos grupos de poblaciones, uno siguiendo un tratamiento de obesidad y el otro grupo control con un IMC normal, Andrei et al. (2018), encontraron que cuando se tuvieron en cuenta las clases de IMC de todos los grupos de pacientes, en particular los sujetos con clase de obesidad III se inclinaban a mostrar una IE y una felicidad de rasgo más bajas, e informar de mayores síntomas de depresión y atracones, así como a reprimir sus emociones, que las mujeres y los hombres del grupo control.

Algunas dificultades personales frecuentes entre adolescentes (la falta de habilidades de socialización y de gestión emocional, la escasa formación emocional) hacen que la integración a la sociedad se convierta en un reto del que, en muchas ocasiones, ya van tomando consciencia durante su etapa de vida. Todo ello puede contribuir a los bajos niveles de autoestima y a sentimientos de desesperanza respecto al futuro (Sulimani-Aidan.,2019).

Por lo tanto, Jonathan Cohen (2001) hace un llamamiento en lo que refiere al papel de las escuelas, para desarrollar las formulaciones del aprendizaje emocional y social, a directivos que no admitan distracción ni obstáculo para realizar lo moral y éticamente correcto para los estudiantes, sus maestros y el personal de las escuelas. Mediante un modelo para el cambio, el aprendizaje emocional y social que incluya los siguientes pasos:

1. Establecer la sensación de urgencia.
2. Crear una coalición orientadora.
3. Desarrollar una visión y una estrategia.
4. Comunicar la visión.

5. Crear un clima para una acción de base amplia.
6. Generar conquistas a corto plazo.
7. Consolidar los beneficios y producir cambios adicionales.
8. Afirmar el cambio en la cultura.

Por todo lo anteriormente mencionado creemos que es importante estudiar cómo se presenta el perfil de IE en la población estudiantil adolescente mexicana en su contexto educativo, derivado del conocimiento que se tiene sobre el impacto que esta inteligencia ha demostrado en el desarrollo del aprendizaje en la etapa secundaria, y así, dar respuesta a posibles problemas y riesgos potenciales.

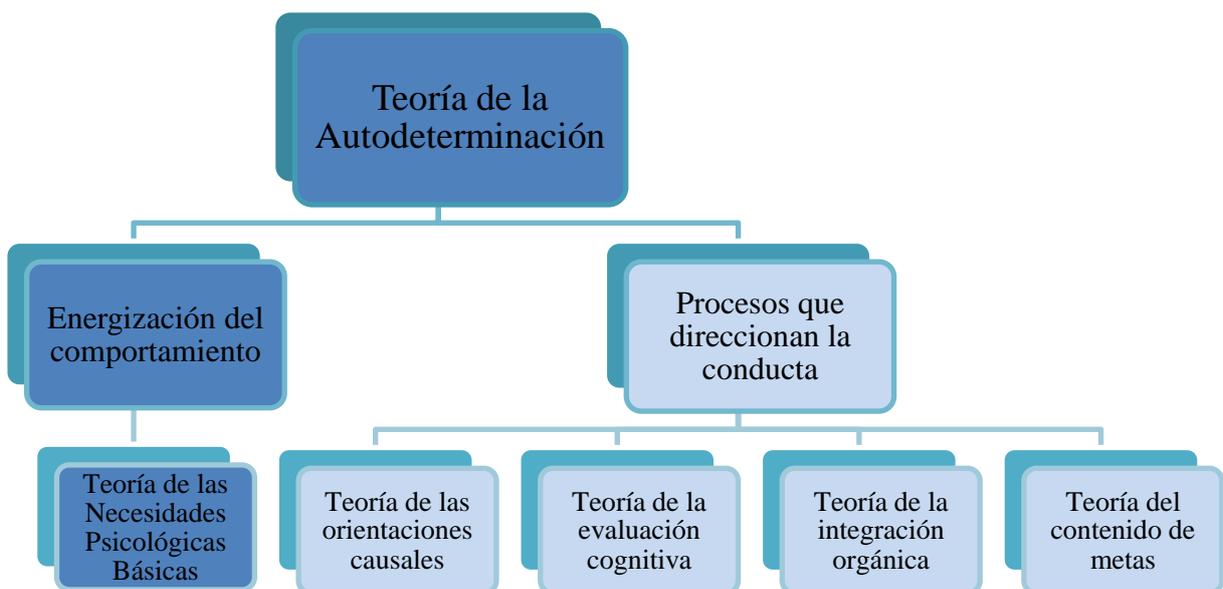
A su vez, para poder estudiar la IE hemos decidido utilizar en esta investigación como instrumento de evaluación el *Trail Meta Mood Scale* (TMMS-24), en español es Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional derivado del modelo teórico desarrollado por Mayer et al., (1997). Estudios externos demostraron que la consistencia interna de la versión original oscilaba entre .73 y .82 (Davies et al.,1998) mientras que los autores de la versión en español encontraron propiedades psicométricas muy similares (fiabilidad entre .86 y .90) a las de la escala original en inglés (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Además, en una revisión sistemática cuantitativa realizada por Sánchez-Teruel & Robles-Bello (2018) se encontró que de 1,056 artículos científicos que evaluaban la IE, un 41.97% se basaba en este modelo, mientras que un 39.15% tenía como referencia el Modelo de Bar-On, (1997) y un 18.88% con el Modelo de Goleman (1996). Por lo que se ha observado una mayor utilización de este instrumento para poder obtener información pertinente a la IE y las referencias nos sugieren su viabilidad.

1.3. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y APOYO A LA AUTONOMÍA POR PARTE DEL DOCENTE

La Teoría de las NPB es una teoría que forma parte de una macro-teoría denominada Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan, 1985) (Figura 6). Esta teoría fue elaborada como un constructo para examinar la motivación humana, entendida como la energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo intenciones y acciones (Stover et al., 2017). La TAD se destaca como uno de los enfoques vigente y difundidos. La teoría de las NPB trata la energización del comportamiento. Las cuatro restantes, teorías de las orientaciones causales, de la evaluación cognitiva, de la integración orgánica y del contenido de metas describen los procesos que direccionan la conducta. La capacidad explicativa del modelo permite su aplicación en diversos ámbitos de las actividades humanas (Stover, et al., 2017).

Figura 6.

Modelo TAD (Deci & Ryan, 1985).



En los niveles global, contextual y situacional, la energía del comportamiento se genera por la búsqueda de la satisfacción de las tres NPB que son autonomía, competencia y vinculación, estas se describen como innatas y universales (Deci & Ryan, 2008). Es importante destacar que ello no implica que sus modos de satisfacción sean similares a través del ciclo vital ni en las distintas culturas, ya que su expresión se modifica según las características del medio (Chirkov, 2009).

1.3.1. Componentes de la teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.

- La autonomía involucra aspectos volitivos y la organización del comportamiento en actividades concordantes con el sentido integrado del si-mismo (Deci & Ryan, 1985). Se corresponde con una experiencia de integración y libertad, volviéndose una parte esencial del funcionamiento saludable. No debe equipararse a individualismo o independencia, puesto que ellos no incluyen relacionarse con otros significativos - vinculación-. Implica ser capaz de elegir realizar una acción, sea el sujeto dependiente o independiente, colectivista o individualista. En relación con la autonomía, los individuos necesitan sentir que pueden elegir e implementar sus propias acciones, asumiendo cierto control sobre las consecuencias. Así mismo, mientras aumenta la autonomía se incrementa la competencia.

- La competencia se refiere a sentimientos de efectividad que se generan cuando la persona asume desafíos óptimos, siendo hábil para generar cierto impacto sobre el ambiente (Stover et al., 2017).

- La vinculación representa la experiencia de relaciones sociales saludables. Los sujetos precisan experimentar que están involucrados en interacciones con otros significativos, conectándose con ellos en vínculos de cuidado y de cariño mutuos (Faye & Sharpe, 2008).

Desde la teoría de las NPB (Deci & Ryan, 2000) se defiende que la creación de climas de apoyo a la autonomía por las figuras de autoridad (ej., profesor o entrenador) favorece la satisfacción de competencia entendido como el sentimiento de ser capaz de interactuar de forma eficaz con el ambiente (White, 1959, como se citó en Stover et al., 2017), la autonomía definida según Dam (1999), como se citó en Stover et al., 2017, como la disposición para asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje al servicio de las necesidades y objetivos de cada uno y relación (sentirse conectado y valorado por los otros), según Baumeister & Leary, 1995, como se citó en Stover et al., 2017, y que esto a su vez repercute en un mayor bienestar.

Estas necesidades pueden ser minadas por un ambiente negativo. Por ello, recientemente se ha desarrollado el constructo psicológico de frustración de las necesidades psicológicas (Bartholomew et al., 2011), referido a la sensación negativa experimentada por un individuo cuando aprecia que sus necesidades psicológicas están siendo activamente limitadas por la acción de otros significativos. La frustración de dichas necesidades es un concepto disímil a la satisfacción de las mismas (Bartholomew et al., 2011).

1.3.2. Variables que se relacionan con las Necesidades Psicológicas Básicas y apoyo a la autonomía en el aula

La literatura ha demostrado relación de la NPB y apoyo a la autonomía con diferentes variables, como las CD, la IE, el bienestar subjetivo con la vida, la escuela y con la clase de EF, los NAF y el IMC encontrando como resultados sobresalientes los siguientes:

- Conductas Disruptivas

En la investigación de Moreno et al., (2008), cuyo objetivo fue comprobar el poder de la predicción de las estrategias utilizadas por el profesorado para mantener la disciplina, la orientación de meta disposición, sobre la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de EF, se mostró la importancia de dirigir al alumnado a través de estrategias de disciplina de preocupación y responsabilidad para conseguir una orientación a la tarea, y como consecuencia, una motivación autodeterminada. Además, resultados revelaron que los estudiantes con perfiles motivacionales orientados a la satisfacción de las NPB mostraban mayores razones autodeterminada para ser disciplinados (Martínez-Galindo et al., 2009).

- Inteligencia Emocional

Las NPB, correlacionaron y fueron capaz de predecir la IE general. Esta relación ha sido hallada en anteriores ocasiones por Martín (2013) en el ámbito deportivo quien identificó que la IE estuvo relacionada positivamente con todas las subescalas de la satisfacción de las NPB, por Suero, Almagro y Buñuel (2019) que identificaron que las tres subescalas correlacionaron de forma positiva con la IE general y cada una de sus dimensiones, excepto con el manejo del estrés.

- **Bienestar subjetivo con la vida, con la escuela y con la clase de Educación Física**

Diversos estudios encontraron que la percepción de la satisfacción de las NPB se asocia con un mayor bienestar psicológico. Nuevas investigaciones advierten, sin embargo, sobre la necesidad de poner atención en los efectos recíprocos entre los componentes de esta última secuencia, puesto que la relación entre tales variables resulta siempre compleja y dinámica (Stenling et al., 2015).

En el ámbito educativo se ha encontrado que los estudiantes con mejores desempeños y ajuste a la vida académica en general entre aquellos que presentaban perfiles motivacionales autónomos (Cerasoli et al.,2014).

A través de estudios transversales en el contexto de la EF en adolescentes, la satisfacción de estas necesidades se ha asociado a numerosos beneficios como mayor motivación autodeterminada, concentración, persistencia, afecto positivo o bienestar (Ntoumanis, 2005; Standage et al.,2005).

En la clase de EF el docente puede apoyar en el alumnado la autonomía cuando permite decidir determinados aspectos de su proceso de enseñanza-aprendizaje (e.j., se deja elegir a los discentes la música, el vestuario o los pasos y enlaces realizados en una coreografía). De este modo, el docente cede una mayor responsabilidad, implicando al alumnado, y favoreciendo sus intereses y preferencias (Reeve et al., 2014).

Un estilo docente más controlador o autoritario, desprovisto de un orden, reglas o estructura en las tareas de enseñanza y con una falta de interacción positiva y cercana con el alumnado puede estar asociado con la frustración de estas NPB y los tipos de motivación más

controlada (realizo una actividad por las recompensas o incentivos externos) o la desmotivación. Esta dinámica de interacción entre este enfoque de estilo de motivación puede propiciar consecuencias negativas con un patrón de conducta más alejado de la práctica de AF (Vansteenkiste et al., 2012; Haerens et al., 2015).

- Niveles de Actividad Física

La Comisión Europea ha defendido el papel del deporte juvenil como un importante vehículo para el fomento de la AF (*European Commission*, 2007), considerada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una herramienta clave para la promoción de la salud física y mental (OMS, 2010). En apoyo de estos presupuestos, resultados de investigaciones previas han señalado que la participación deportiva está relacionada positivamente con mayor frecuencia de AF y con indicadores de bienestar, sobre todo en chicas (Wold et al., 2013); sin embargo, otros autores han indicado que la participación deportiva no es en sí misma promotora del bienestar psicológico, sino que es la calidad de la experiencia deportiva, favorecida por los ambientes sociales creados por los otros significativos (como los profesores o entrenadores) lo que tiene importantes implicaciones para el desarrollo del bienestar de las personas (Duda & Balaguer, 2007).

Los profesores o entrenadores promueven un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía cuando animan a sus deportistas a tener iniciativa, fomentan y valoran la toma de decisiones, proponen actividades interesantes explicándoles para qué sirven, y se ponen en su lugar para entenderles, sin juzgarles y siendo flexibles con ellos (Deci et al., 1985; Mageau & Vallerand, 2003).

Por todo lo anteriormente citado creemos que es importante estudiar cómo se presenta la satisfacción de las NPB en la población estudiantil adolescente en su contexto educativo, esto derivado del conocimiento que se tiene sobre el impacto que este aspecto ha demostrado tiene en el desarrollo del aprendizaje en la etapa secundaria.

1.4. BIENESTAR SUBJETIVO EN EL ADOLESCENTE, CON LA ESCUELA Y CON LA ASIGNATURA DE EF

Los primeros estudios de encuesta que contaban con medidas de satisfacción con la vida fueron llevados a cabo en los EE.UU. en los años sesenta. El énfasis en aquella época estaba puesto en la salud mental. Gurin et al. (1960) y Bradburn (1969) publicaron libros de gran importancia. Por entonces, la satisfacción con la vida era también un tema en un innovador estudio transnacional de Cantril (1965) sobre las “preocupaciones” humanas.

En los años setenta la satisfacción con la vida era de importancia central en varios estudios del *American Social Indicator* Campbell et al. (1976) y Andrews y Withey (1976) publicaron algunos libros clave. El tema fue estudiado también en otros países como en los países nórdicos por Allardt (1976) y en Alemania por Glatzer y Zapf (1984).

Se puede encontrar una bibliografía que incluye 2475 estudios sobre apreciación subjetiva de la vida (Veenhoven et al., 1993). Esta bibliografía es parte de la Base de Datos Mundial de Felicidad, que incluye asimismo catálogos de aparición periódica sobre la distribución observada de la satisfacción con la vida en las naciones y sobre los correlatos de la satisfacción con la vida.

En el nivel individual, el término se usa en sus dos acepciones, calidad de vida “supuesta” y calidad de vida “realizada”. Cuando decimos que alguien no vive bien, esto significa que le faltan cosas que consideramos indispensables y/o que esta persona languidece. Estas condiciones pueden coincidir, pero no concurren necesariamente. Una persona puede ser rica, poderosa y popular, pero puede aún estar afligida y achacosa. Por otra parte, alguien

que es pobre, que no tiene poder y está aislado, puede de cualquier modo tener un buen desarrollo mental y físico.

La satisfacción es un estado mental. Es una apreciación valorativa de algo. El término se refiere tanto a este contexto como a “disfrute”. Como tal cubre apreciaciones cognitivas a la vez que afectivas. La satisfacción puede ser una materia evanescente, pero también una actitud estable (Veenhoven et al., 1993).

El uso más elemental de los datos sobre satisfacción con la vida consiste en calcular la calidad de vida “realizada” en un país o categoría social. Esto se hace generalmente para evaluar si existe un problema social que requiere una intervención política. En la búsqueda por adoptar mediciones más holísticas, la OMS diseñó el *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL), versión breve como medida genérica de calidad de vida.

El concepto de calidad de vida (bienestar subjetivo) propuesto por la OMS corresponde a la percepción del individuo sobre su posición en la vida, en el contexto de la cultura y el sistema de valores en los cuales está inserto, y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones (WHOQOL Group, 1995).

Una satisfacción alta sugiere que la calidad de vida, en lo que concierne a una población, es buena. Aunque la vida no sea la ideal en todos los aspectos, aparentemente es vivible para la mayoría. Una baja satisfacción indica serias deficiencias de alguna clase (Veenhoven, 1993).

Las evaluaciones de la vida pueden diferir en varios aspectos. Una diferencia estriba en su certeza y estabilidad: algunas personas son bastantes claras en su apreciación de la vida,

mientras que otras vacilan. Otro punto de variación es cómo se considere el juicio: algunas personas juzgan de manera bastante intuitiva, mientras otras lo hacen tras una meditación elaborada. Más aún, las apreciaciones de la vida probablemente no son siempre igualmente apropiadas. Al igual que cualquier otra percepción, pueden ser distorsionadas de diversas maneras, como la atribución incorrecta y el autoengaño. Esto es comúnmente denominado “falsa felicidad”. Los juicios distorsionados sobre la vida son claramente menos valiosos como indicadores de la calidad de vida “realizada”. No obstante, una satisfacción con la vida inapropiada sigue siendo aún satisfacción con la vida. El concepto no se limita a juicios que son estimados correctos por otros que no sean la persona misma (Veenhoven, 1994).

Las correlaciones más importantes tienen que ver con la capacidad personal para afrontar los problemas de la vida. La satisfacción con la vida tiende a ser mayor entre las personas que gozan de una buena salud física y que tienen mucha energía (Veenhoven, 1994). Curiosamente, la satisfacción con la vida tiende a no estar relacionada con la inteligencia, al menos con la inteligencia escolar tal como se mide con los test de inteligencia actuales. Sin embargo, las habilidades sociales distinguen entre satisfechos e insatisfechos (Veenhoven, 2001). Una alta satisfacción está generalmente acompañada de asertividad social y buenos atributos de empatía (Veenhoven, 2007).

El bienestar subjetivo desde una perspectiva psicológica y social, no consiste sólo en la ausencia de síntomas de ansiedad, depresión, o en que las emociones positivas sobrepasen a las emociones negativas, es decir que haya una balanza de afectos positivos; sino que también implicaría que la persona se respete y valore a sí misma -autoestima-; que tenga relaciones positivas con otros o perciba un apoyo social satisfactorio; que crea que domina y controla su ambiente, que se sienta autónomo del entorno, aunque conectado con él; que atribuya sentido y

propósito a su vida, así como que crea que se está relacionando como persona (Diener, 1996 como se citó en Bilbao 2008).

1.4.1. Modelo teórico sobre el bienestar subjetivo

Teoría del Bienestar Subjetivo de Diener (1994)

Diener (1994) elabora una teoría respecto al bienestar subjetivo, en su opinión el comenta que esta área de estudio tiene tres elementos característicos a saber:

- 1) Su carácter subjetivo, que descansa sobre la propia experiencia de la persona.
- 2) Su dimensión global, pues incluye una valoración o juicio de todos los aspectos de su vida.
- 3) La necesaria inclusión de medidas positivas, ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos.

Para Diener et al. (1999), el bienestar subjetivo es una categoría amplia de fenómenos que incluye las respuestas emocionales de las personas, dominios de satisfacción y juicios globales de satisfacción con la vida.

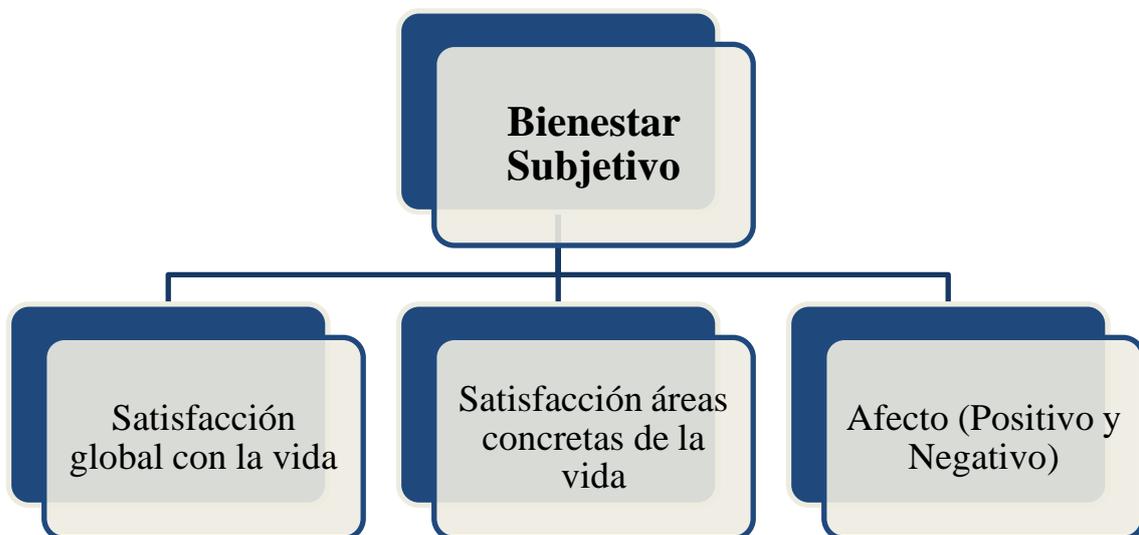
Diversos autores (Argyle, 1987; Diener, 1984; Diener et al., 1985) han diferenciado la teoría del bienestar subjetivo en dos dimensiones, la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva. Así encontramos que, el bienestar subjetivo es un constructo teórico que contempla la combinación del proceso cognitivo (juicios de satisfacción e insatisfacción) y dos procesos afectivos (afecto positivo y afecto negativo), según Diener et al., (1985). En esta línea Campbell et al., (1976) relacionan con el componente cognitivo y el afectivo, la satisfacción vital y la felicidad respectivamente.

De esta forma, Diener et al. (2003) han sintetizado que el bienestar subjetivo se identifica intrínsecamente con los siguientes componentes (Figura 7).

- El afecto (positivo y negativo): constituye el plano hedónico, es decir, el que contiene el agrado experimentado por la persona con sus sentimientos, emociones y estados de ánimo más frecuentes.
- La satisfacción global con la vida: incluye una valoración o juicio de todos los aspectos de su vida.
- La satisfacción en áreas concretas de la vida: inclusión de medidas positivas, ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos.

Figura 7.

Modelo de la Teoría del Bienestar Subjetivo, Diener et al. (2003).



La conceptualización de bienestar subjetivo de Diener et al. (1994) puede ser considerada como una de las más completas y robustas desde el punto de vista psicológico y coincide con la postura de muchos otros autores, por lo tanto, creemos conveniente utilizar este enfoque metodológico para abordar el estudio del bienestar subjetivo o satisfacción con la vida en esta investigación.

1.4.2. Variables que influyen en el bienestar subjetivo.

Enlistar las variables que pueden ser consideradas como aspectos influyentes en el bienestar subjetivo y detallar los aspectos que las componen sería una cuestión interminable. Una posible clasificación de estos factores que, sin ser exhaustiva, abarca la mayor parte de variables vinculadas al bienestar subjetivo es la que considera las siguientes categorías: salud, variables sociodemográficas, características individuales, variables comportamentales y acontecimientos vitales (Martín, 2002). En acontecimientos vitales podemos considerar hacer mención de cómo se desarrolla la satisfacción con la escuela ya que el adolescente pasa gran parte del tiempo de su día en una escuela. A su vez, incluir la satisfacción con la asignatura de EF creemos que podría ayudar a comprender el impacto de esta en su satisfacción con la escuela.

1.4.2.1 Satisfacción con la escuela y con la asignatura de Educación Física

La satisfacción con la escuela se entendería como una evaluación cognitivo-afectiva de la satisfacción general que presenta el estudiante con la propia experiencia escolar (Huebner et al., 2001). De esta forma, un estudiante posee un importante bienestar subjetivo si expresa satisfacción con su vida y de manera frecuente, emociones positivas relacionadas con su entorno escolar. Pero para ello, no basta exclusivamente con lo que los estudiantes asistan a sus clases de forma natural, sino que sería necesario, además, mejorar la calidad de las experiencias escolares que el docente ofrece. Por eso, la escuela como institución tiene un impacto importante en el bienestar de los jóvenes y en su crecimiento personal y académico.

Se ha podido comprobar que la satisfacción con la escuela es una variable determinante en el desarrollo del alumnado que incluso, se llega a relacionar con los niveles de estrés del

alumno (Hui & Sun, 2010), con sus relaciones sociales y con el rendimiento académico (Danielsen et al., 2009), determinando el compromiso del estudiante con su trabajo escolar (Danielsen et al., 2001).

En el caso de la EF la satisfacción o insatisfacción produciría los mismos efectos en esta área y entre sus discentes. Por ejemplo, en el trabajo de Granero et al., (2012) y Baños et al. (2019) se encontró que los estudiantes de EF con un perfil de satisfacción/diversión era también alumnado con perfil autodeterminado hacia las clases, que valoraban el esfuerzo y el trabajo duro por mejorar, dándole una gran importancia a la asignatura. Por tanto, se observa que existe relación entre la satisfacción con la EF y la escuela, influyendo una en otra.

Se ha demostrado, por ejemplo, que la satisfacción con la EF mantiene importantes relaciones positivas y negativas con otras variables, como las orientaciones de meta (Nicholls, 1989), dentro de la teoría de metas de logro (Ames, 1984, 1992; Nicholls, 1989). Esta teoría analiza como los factores disposicionales y ambientales influyen en las personas que actúan en los entornos de logro (como es el caso de la escuela), motivadas por la obtención del éxito.

1.4.3. Variables que se relacionan con la satisfacción con la vida, con la escuela y con la clase de Educación Física

La literatura ha demostrado relación de la satisfacción con la vida, con la escuela y con la clase de EF con diferentes variables, como las CD, la IE, la satisfacción de las NPB, los NAF y el IMC encontrando como resultados sobresalientes los siguientes:

- **Conductas Disruptivas**

La insatisfacción con la escuela se asocia con diversos comportamientos negativos, como el absentismo escolar y la depresión (Luopa et al.,2006), llegando incluso a influir en el abandono escolar (Takakura et al.,2010). Además, diversos estudios sugieren que tales conductas negativas del estudiante influyen también en el profesorado, generando altos niveles de estrés (Tsouloupas et al., 2010) y aumentando considerablemente las bajas por enfermedad entre este colectivo (Ervasti et al., 2011). Por todo ello, se aprecia la importancia que puede tener para el sistema educativo en general, conocer y trabajar con el objetivo de conseguir en el estudiante una importante satisfacción con la escuela.

- **Inteligencia Emocional**

Se encontró que la IE medió significativamente entre la atención plena y un mayor afecto positivo, un menor afecto negativo y una mayor satisfacción vital. Estas tres características se utilizan a menudo como índices de bienestar subjetivo (Lyubomirsky et al.,2005). Por lo tanto, los resultados proporcionan pruebas de una conexión entre mindfulness y la IE y entre estas dos características y el bienestar subjetivo (Schutte & Malouff, 2011).

- **Necesidades Psicológicas Básicas y apoyo a la autonomía.**

Tal como postularon Deci & Ryan (2000), la satisfacción de las NPB se correlacionaría con el bienestar personal que puede ser medido mediante diferentes indicadores como la autoestima, la vitalidad, etc., tal y como han ido mostrando los diferentes estudios (Reinboth et al., 2004; Standage et al., 2006). Concretamente Torregrosa et al. (2014) encontraron esta relación con la satisfacción en la vida.

- Niveles de Actividad Física

Resultados indican que los NAF positivos son favorables para el bienestar, independientemente del nivel de condición física de la muestra (Buecker et al., 2021). Esto significa que la AF estaba asociada con el bienestar específico de la salud, así como con el general o con otros dominios específicos del bienestar. Este hallazgo podría explicarse por la fuerte relación entre el bienestar específico de la salud y el bienestar general (Proctor et al., 2011). Por ejemplo, se ha demostrado que un mayor bienestar general conduce a una mejor salud (Diener & Chan, 2011), lo que explica el gran solapamiento entre el bienestar subjetivo relacionado con la salud y el bienestar subjetivo general. Por lo tanto, los beneficios de la presentación de NAF positivos podrían generalizarse al bienestar subjetivo general y a otros dominios.

- Índice de Masa Corporal

En un estudio que correlaciona el IMC con el bienestar subjetivo se proporciona un apoyo preliminar a la hipótesis de que la falta de bienestar subjetivo puede contribuir o mantener el IMC atípico (Robertson et al., 2015). En otro estudio se muestra que un grupo de personas con sobrepeso y obesidad puede ser subtipificada en un grupo de afecto negativo alto o bajo de afecto negativo, con cada subtipo incluyendo aproximadamente la mitad de la muestra. No hubo diferencias en el IMC entre ambos subtipos, pero el grupo de alto afecto negativo mostró una preocupación relacionada con el cuerpo significativamente mayor que el subtipo de bajo afecto negativo. El subtipo de alto afecto negativo también mostró una mayor frecuencia de atracones, aunque éstos fueron poco frecuentes y no predijeron significativamente las puntuaciones de afecto negativo. Por el contrario, la preocupación relacionada con el cuerpo fue un predictor único y altamente de afecto negativo, explicando el 33% de su varianza. Por

lo tanto, la subtipificación de las personas con sobrepeso y obesidad en un grupo de afecto negativo alto y bajo de afecto negativo es una distinción relevante (Jansen et al., 2008).

Por todo lo anteriormente citado creemos que es importante estudiar cómo se presenta la percepción de bienestar subjetivo en la población estudiantil adolescente en su contexto educativo, a su vez identificar la influencia que esto puede ocasionar en otras variables de desarrollo en esta etapa de vida, esto derivado del conocimiento que se tiene sobre el impacto que este aspecto ha demostrado tiene en el desarrollo del aprendizaje en la etapa secundaria.

1.5. NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA

La inactividad física en las sociedades desarrolladas está ocasionando severas repercusiones sobre el bienestar de la población y la salud pública. El sedentarismo se ha identificado como un factor de riesgo en el desarrollo de enfermedades crónicas, la obesidad, la diabetes tipo II o diversas enfermedades cardiovasculares (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2021). Esto resulta especialmente preocupante cuando afecta a los sectores más jóvenes de la población, dado que niños y adolescentes se encuentran en una etapa fundamental para la adquisición de hábitos de vida activos y saludables (Cavill et al., 2001). Al respecto, según el Instituto de Nutrición de Centroamérica y Panamá (INCAP, 2016) estudios indicaron un impresionante descenso en los NAF en la infancia, con una prevalencia en los países centroamericanos por debajo del 30%, confirmando lo que antes Tammeenlin et al., (2007) habían informado, respecto a que una gran parte de los niños y adolescentes no cumplen las recomendaciones referentes a la práctica de actividades físicas moderadas e intensas. Por este motivo, responsables y expertos de distintos países en materia de salud consideran un objetivo prioritario de salud pública la promoción de la AF entre los jóvenes (Welk et al., 2006).

Actualmente la insuficiente práctica de actividad físico-deportiva (AFD) durante el tiempo de ocio, es una problemática que lleva advirtiendo la OMS desde hace años, considerada como un factor determinante en el deterioro de la salud. Más del 60% de la población mundial no realiza la AFD necesaria para obtener beneficios para la salud, incrementando la preocupación en los adolescentes, ya que más del 80% a nivel mundial, no practican un nivel suficiente de AFD en su tiempo libre (OMS, 2018). El problema se acentúa si nos centramos en el género femenino, ya que el 85% de éstas no llegan al nivel mínimo recomendado, frente al 78% del género masculino (OMS, 2019).

Por otro lado, cerca del 55% de los adolescentes mexicanos han abandonado la práctica de AFD en su tiempo de ocio (Ruiz-Juan et al., 2017). Además, los niveles de incertidumbre aumentan ya que gran parte de los adolescentes mexicanos afirman no tener intención futura de practicar AFD en su tiempo libre (Baños, 2020). En esta línea, aumenta la diferencia en función del género, ya que las chicas se muestran menos activas y la AFD que practican es de menor intensidad (Cocca et al., 2017; Wilkinson et al., 2017). Por lo que el panorama en los jóvenes mexicanos es alarmante.

Los problemas relativos a los bajos niveles de AFD y el desarrollo de conductas cada vez más sedentarias, confirman la importancia de promover iniciativas de intervención desde el entorno escolar que consigan adherir a los discentes, obteniendo experiencias más gratificantes (Lanuza et al., 2012; Khol et al., 2012).

La evidencia científica ha demostrado la estrecha relación positiva entre la AF y los beneficios producidos en la salud (Norris et al., 2020). Estos beneficios, no solo evidencian la relación entre los NAF y enfermedades como el cáncer, enfermedades cardiovasculares, diabetes (Bullard et al., 2019). También se ha demostrado el potencial de la AF para modificar partes del ADN de las personas como la longitud de los telómeros (Nieman & Wentz, 2019), aumentando el tamaño de éstos (Kumar et al., 2015). Por el contrario, cuando la longitud de los telómeros disminuye, se asocia con mayor incidencia de diferentes enfermedades (Humphreys et al., 2019; Nelson & Codd, 2020; Zhan & Hägg, 2019). En esta línea, la literatura científica ha relacionado la inactividad física con enfermedades como la diabetes (Baños, 2016); enfermedades cardiovasculares (Ruiz et al., 2016), obesidad (Tambalis et al., 2019), depresión (Raudsepp & Vink, 2019), entre otras. Sin embargo, los NAF son insuficientes en la población y los niveles de obesidad van en aumento. Siendo los valores mínimos recomendados, 60

minutos diarios en actividades físicas de intensidad moderada a vigorosa para niños y jóvenes de cinco a 17 años (OMS, 2019).

1.5.1. Definición de tipos y Niveles de Actividad Física

Consideramos a un sujeto como activo físicamente cuando realiza una cantidad mínima de AF de manera regular. No obstante, este es un concepto amplio que puede cumplirse bien mediante AF no programada o por lo que conocemos por “ejercicio”. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), un sujeto es físicamente activo cuando realiza en torno a 150 minutos de AF a la semana.

Caspersen, Powell y Christenson (1985), definen de forma diferenciada tres términos:

1. Actividad física: entendida como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, que incrementa el gasto de energía.
2. Ejercicio: lo definen como, una forma de AF de tiempo libre (no ocupacional), con objetivos externos y específicos como: mejorar la salud, la ejecución física o ponerse en forma. En este tipo de actividad, los participantes están orientados sobre la forma de ejecución, la intensidad, la frecuencia y la duración de las actividades.
3. Deporte: sin embargo, lo definen estos autores como una forma de ejercicio de tiempo libre que supone juego y competición.

De estas definiciones podemos extraer, que tanto la AF como el deporte, contienen el concepto de ejercicio, es decir, que habitualmente cuando se realiza AF, se está realizando ejercicio, al igual que cuando realizamos deporte, nos estamos ejercitando. No obstante, las

características tanto cuantitativas como cualitativas de la AFD serán muy diferentes en función de los objetivos que cada individuo pretenda alcanzar.

Para agrupar los criterios empleados en la valoración de las AF realizadas en todos los países, se han elaborado una serie de estándares. Uno de los instrumentos creados ha sido el cuestionario Internacional de Actividad Física IPAQ (International Physical Activity Questionnaire) (Barrera, 2017).

Otro de los instrumentos creados para valorar el nivel de práctica de AF habitual se denomina “índice finlandés de actividad físico-deportiva” (Raitakari et al., 1994, Telama et al., 2005). Este instrumento mide la frecuencia, duración e intensidad del ejercicio físico durante el tiempo libre y la participación en deportes organizados y competiciones deportivas. Los resultados más altos indican que los individuos son activos y lo más bajos, que son más sedentarios. Categorizando los NAF en insuficiente, ligero, moderado y vigoroso. A continuación, describo las características de cada uno de los niveles:

1. Insuficiente: No realiza ninguna AF o la que realiza no es suficiente.
2. Ligero: realiza 3 o más días de AF vigorosa durante al menos 25 minutos por día, o 5 o más días de AF moderada y/o caminar al menos 30 minutos por día, 5 o más días de una combinación de caminar y/o actividad de intensidad moderada y/o vigorosa.
3. Moderado: La actividad de intensidad moderada se considera como aquella que produce un incremento moderado en la respiración, frecuencia cardíaca y sudoración por lo menos durante 10 minutos continuos y,
4. Vigoroso: como la que produce un incremento mayor de las mismas variables, durante 10 min o más. Realiza actividad vigorosa al menos tres días por semana.

Realiza 7 o más días por semana una combinación de caminar y/o actividad de intensidad moderada y/o vigorosa.

Actualmente, la práctica de ejercicio físico pretende como principales objetivos el propiciar el bienestar tanto físico como psicológico, el conocer y dominar el propio cuerpo, el ampliar las posibilidades individuales, el alcanzar objetivos formativos y educativos, el contribuir a la formación integral del sujeto, y favorecer el gusto y el placer por el movimiento.

1.5.2. Objetivos de los profesionales de la Actividad Física y el deporte en la educación e investigación en el área.

Los profesionales de la AF y el deporte, han de tener capacidad para motivar a las personas y ayudarlas a dirigir adecuadamente su motivación. La persistencia en la Práctica de Actividad Física y Deporte (PAFYD), requiere la comprensión profunda y la orientación correcta de los factores y de los procedimientos que afectan en la creación de un clima adecuado a las necesidades de los individuos y grupos. Se conseguiría de este modo, una actitud hacia la PAFYD, que desde un modelo unidimensional le asignaríamos valor positivo (Vega, 2013).

La investigación en el ámbito deportivo se ha centrado durante años en el deporte competitivo de alto rendimiento individual y por equipos (Rascado et al., 2014) en el deporte infantil y juvenil (Chirivella et al., 1995) y en las diferencias de género (Carratalá & García, 1998).

Más recientemente, el estudio motivacional se ha extendido a los agentes psicosociales que intervienen en el contexto deportivo (Castillo et al., 2004) las diferencias transculturales

(Ruiz-Juan et al., 2018) y los componentes dinámicos y afectivos de la AF (Mora, et al., 2004). Algunos de esos componentes están relacionados con una serie de factores personales del sujeto, como su historia de vida, ser activo o inactivo en el tiempo libre, ser fumador o no, edad y momento vital, género y nivel sociocultural, entre otros, que pueden ser elementos muy importantes para explicar la participación en la AFD o el abandono de la misma (Chacón-Borrego, 2011). Interactuando con estas variables se encuentran también, las variables sociales como el apoyo familiar, el apoyo de los iguales o las demandas del entorno, que pueden favorecer u obstaculizar la práctica (Escartí, 2005). En ese sentido Escartí et al. (1993), afirman que los modelos más influyentes son aquellos con los que el sujeto se siente próximo y semejante en cuanto a edad, interés y status.

Estas cuestiones nos explican la necesidad de identificar los factores individuales y grupales que expliquen por qué las personas se implican en unas AFD y por qué continuarán el camino tomado o, por el contrario, lo abandonarán (Mayor & Cantón, 1995). En esta tesitura, no hemos de olvidar otros factores como el programa de la propia AFD, la adecuación a las características y necesidades del sujeto practicante, la profesionalidad de los responsables de la actividad, o la diversión. Estos factores, pueden ser determinantes en la adherencia o el abandono de un programa de ejercicio (Escartí & Brustad, 2002). Asimismo, las diferentes situaciones que los sujetos perciben en su entorno, influyen en las conductas de persistencia que los sujetos presentan en los entornos de logro (Gimeno, 1996). Los jóvenes, se encuentran en un contexto social en el que tanto sus profesores, entrenadores, padres, e iguales son muy influyentes.

El estilo de vida se va forjando a través de las diferentes vivencias, y aparece estrechamente ligado a las actitudes, valores y normas sociales (Aaro et al., 1986), y aunque las

primeras etapas juegan un papel fundamental, pues en ellas se establecen las bases del estilo de vida, una vez formado es muy difícil de modificarlo (Shina, 1993). Es por ello, que la edad escolar, representa un periodo crítico en el desarrollo de los hábitos de la AFD, como hábitos que se trasladarán a la vida adulta.

En un intento por explicar las motivaciones en la decisión de abandonar la AFD, tanto la teoría de la Percepción Subjetiva de Competencia (Harter, 1978), el modelo cognitivo-afectivo del Bournout deportivo (Smith, 1986), y la perspectiva de las Metas de Logro (Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1989), han sido marcos útiles que han permitido dar explicaciones consistentes del abandono deportivo (Gimeno, 1996).

Del mismo modo, la perspectiva de las metas de logro, ha sido considerada y testada por diversos psicólogos del deporte, como un marco conceptual adecuado para el estudio de la práctica y el abandono, ya que contempla como determinantes de la motivación y el abandono, la percepción subjetiva que los sujetos tienen de la situación deportiva (Duda, 1992; Roberts, 1991, 1992). Según Martens (1996), el abandono en niños y jóvenes se produce por diferentes motivos: por un lado, está lo que él denomina la “incompetencia”, referida a muchos de los programas deportivos organizados por adultos voluntarios que ofrecen su tiempo y energías con la mejor de las intenciones pero que a menudo poseen una escasa preparación profesional para orientar convenientemente las experiencias físico-deportivas de los niños y jóvenes. Si las experiencias son positivas, si proporcionan a los jóvenes percepción de competencia y de que las experiencias son divertidas, entonces los jóvenes estarán más predispuestos a continuar con su AFD (Martens, 1996).

Aparece también la diferencia de objetivos. Muchas veces, los adultos imponen sus metas, que, aunque en ocasiones no resultan frustrantes para los participantes, muchas veces no aportan las experiencias positivas necesarias para lograr el reforzamiento intrínseco que la propia actividad les puede ofrecer. En ocasiones, el excesivo énfasis de algunos responsables de actividades físico-deportivas en orientar a los practicantes hacia el triunfo y la adquisición de habilidades superiores, dejan a un lado la diversión como principio fundamental, de forma que puede hacer que algunos jóvenes desistan de su participación. Otro de los determinantes del abandono está ligado al modo en que se diseñan los objetivos. Si estos están diseñados de forma vaga e imprecisa y los objetivos a largo plazo no están claros, se corre el riesgo de que los jóvenes no encuentren sentido a la AFD que realizan y la cambien por otro tipo de AFD o incluso la abandonen.

1.5.3. Beneficios de la práctica de ejercicio físico, actividad física, deporte.

Los efectos beneficiosos, físicos, cognitivos y psicológicos, derivados de la práctica de AFD son múltiples: incremento de la capacidad cardiorrespiratoria y muscular, aumento del nivel de opiáceos, control del peso corporal, mejora del tono muscular, la lívido y la satisfacción sexual, el estado de ánimo, la autoestima, las habilidades de autocontrol, la red de apoyo social, reduce el estrés, el sedentarismo, (Cantón, 2001; García Miranda, 1997; Maroto & De Pablo, 1995; Moya & Salvador, 2001; Pelletier, 1986; Taylor et al., 1985; Pintanel & Capdevila, 1999; como se citó en Chillón, 2005).

Las revisiones sobre estudios llevados a cabo en relación a los jóvenes, han obtenido evidencia acerca de los múltiples beneficios de la AFD a corto y largo plazo (Cantera & Devís, 2000). Los beneficios a corto plazo se refieren a las mejoras biológicas, psicológicas y sociales.

Uniendo estos beneficios a los hábitos de vida, es importante recordar que la AF realizada en la juventud, posee una posible influencia en los hábitos de la AFD de la infancia a la edad adulta (Malina, 1994; Simons-Morton et al., 1987; Glenmark et al. 1994; Raitakari et al, 1994; Cantera & Devís, 2000; como se citó en Devís 2006).

El ejercicio físico produce un incremento de la capacidad cognitiva a través del aumento de la plasticidad sináptica y de la formación de neuronas nuevas (en aquellas regiones en las que, de manera natural, se produce neurogénesis durante la vida adulta); aumenta además la complejidad de las dendritas neuronales y en número de sinapsis; también aumenta el flujo sanguíneo en el cerebro, así como el consumo de oxígeno por las células neurales; modula la respuesta del cerebro a las cascadas de señalización de factores de crecimiento; incrementa la funcionalidad y disponibilidad de neurotransmisores clave para el funcionamiento del mismo, y, por último, induce neuroprotección en todas las áreas cerebrales analizadas hasta la fecha. Además, mejora la evolución de determinadas enfermedades neurodegenerativas, a la vez que retrasa su edad de comienzo y la sintomatología. Esto se ha demostrado tanto en animales de laboratorio como en seres humanos (Trejo & Sanfeliu, 2020).

Diversos estudios muestran los efectos benéficos del ejercicio físico sobre funciones cognitivas (Ferreira et al., 2011; Gall, 2000; Janssen et al., 2014; Maureira et al., 2015), incluso efectos positivos sobre el rendimiento académico (Dwyer et al., 2001; Fredericks et al., 2006; Linder, 1999; Maureira, et al., 2014), los cuales son explicados por el aumento de la densidad sináptica, aumento de la vascularización (como se citó en Devis 2006).

Por otro lado, el deporte aumenta la percepción de bienestar cognitivo. Se puede asegurar que los deportistas aficionados tienen mayor rendimiento cognitivo y mejor estado de ánimo que aquellos con una vida sedentaria. Ello se traduce en mayor bienestar cognitivo y

emocional a todas las edades. Por ejemplo, en una encuesta con estudiantes universitarios, los que presentaban mayor AF tenían la percepción de que iban a obtener mejores resultados académicos y profesionales (Budzynski-Seymour et al., 2020).

Se ha encontrado una relación positiva entre la práctica de la AF y el rendimiento académico en varios estudios realizados (Dwyer et al, 2001; Dwyer et al, 1983; Lindner, 1999; Lindner, 2002; Tremblay et. al, 2000; como se citó en Ramírez et al.,2004) que apoyan la idea de que el dedicar un tiempo sustancial a actividades físicas en las escuelas, puede traer beneficios en el rendimiento académico de los niños, e incluso sugieren que existen beneficios, de otro tipo, comparados con los niños que no practican deporte.

Los jóvenes que practican AF adicional contemplada en los programas de formación en las escuelas tienden a mostrar mejores cualidades como un mejor funcionamiento del cerebro; en términos cognitivos, niveles más altos de concentración de energía, cambios en el cuerpo que mejoran la autoestima, y un mejor comportamiento que índice sobre los procesos de aprendizaje (Cocke, 2002; Dwyer et. al, 1983; Shephard, 1997; Tremblay et al.,2000). La mejora de funciones cognitivas y rendimiento académico a través del ejercicio físico se ha explicado a través del aumento de vascularización cerebral, neurogénesis y sinaptogénesis (Maureira, 2014), siendo estos dos últimos procesos mediados por factores de crecimiento cerebral como el BDNF, que aumentan su producción tras el ejercicio físico (Cotman y Berchtold, 2002) (como se citó en Ramírez et al., 2004).

Gracias a las investigaciones realizadas al respecto se ha conseguido comprobar una relación positiva entre la práctica de la AF y el rendimiento académico (Castelli et al., 2007; Cladellas et al., 2015 como se citó en Bastías et al.,2020). También revela que las actividades

extraescolares deportivas influyen positiva y significativamente en determinadas asignaturas, concretamente en lengua valenciana, EF y ciencias sociales, y en la nota media de todas las asignaturas (Bastías, et al., 2020). Este dato coincide con los resultados obtenidos por Castelli et al. (2007), cuyo estudio concluyó que existía un mayor rendimiento académico en los alumnos que realizaban deporte extraescolar. Por otro lado, estos resultados también son similares a los obtenidos en un estudio realizado recientemente por Cladellas et al. (2015), quienes observaron un mayor rendimiento en asignaturas de matemáticas, lengua castellana y catalana y en la nota media total.

Diversos estudios han corroborado que existe una correlación positiva entre la práctica deportiva y las funciones cognitivas y emocionales de niños y adolescentes (Bidzan-Bluma & Lipowska, 2018). A nivel de resultados académicos de los escolares, existen evidencias concluyentes de que el deporte escolar está asociado a un mejor rendimiento en matemáticas (Singh et al., 2017, como se citó en Chacón-Cuberos et al., 2020). Sobre otras materias, los resultados están en estudio. Existen también evidencias concluyentes de los beneficios del deporte sobre las funciones de control y toma de decisiones. Así, se ha demostrado un mejor control cognitivo en adolescentes que practican deporte aeróbico (Westfall et al., 2018, como se citó en Chacón-Cuberos, et al., 2020).

El ejercicio físico contribuye a mantener el bienestar psicológico y a proteger de alteraciones psiquiátricas. De nuevo, cuando hablamos de los beneficios del ejercicio físico sobre el estado de ánimo y las alteraciones psiquiátricas es recomendable establecer los patrones óptimos de actividad. Específicamente, los máximos beneficios se proponen en 45 minutos de ejercicio aeróbico 3-5 días por semana, a partir de un estudio de más de un millón de ciudadanos adultos norteamericanos que referían su estado subjetivo de salud mental y el ejercicio realizado

el mes anterior (Chekroud et al., 2018). Este patrón de ejercicio óptimo se encuentra alrededor de las recomendaciones mínimas para obtener un buen estado físico y de salud cardiovascular de la OMS.

Entre las enfermedades psiquiátricas, una de las más comunes es la depresión y existen evidencias de un efecto antidepresivo del ejercicio físico (Blumenthal et al., 2012). Los pacientes con depresión están desmotivados y son especialmente inactivos, pero siempre puede desarrollarse un programa de actividades y ejercicio aeróbico que los ayude a iniciar y mantener un nivel suficiente de AF en sus vidas (Blumenthal et al., 2012).

En otras enfermedades psiquiátricas, el mantenimiento de los NAF regulares puede resultar ser beneficioso al disminuir la ansiedad y la agitación y crear una percepción más equilibrada del propio yo, ya que tiene implicaciones prácticas importantes en la mejora de la salud psicológica: los jóvenes pueden beneficiarse del ejercicio físico regular en el control de su ansiedad (Calvo et al., 1997). Por lo que es importante enfatizar la conveniencia de la práctica regular en todas las edades, como un instrumento de higiene psicológica en relación con la ansiedad, así como una buena terapia complementaria o preventiva de las alteraciones psiquiátricas.

En este campo, la psicología motivacional puede realizar numerosas aportaciones tendentes a hacer del deporte y la AF instrumentos de integración social y medios para la salud física y psíquica de los individuos, aportando estrategias psicológicas que mejoren la adhesión a los programas deportivos comunitarios, evitando su abandono y sobre todo contribuyendo a potenciar los efectos favorables sobre la salud y la calidad de vida.

1.5.4. Variables que se relacionan con los Niveles de Actividad Física en el tiempo libre

La literatura ha demostrado relación de los NAF en el tiempo libre con diferentes variables, como las CD, la IE, la satisfacción de las NPB, el bienestar subjetivo con la vida, la escuela y con la clase de EF y el IMC encontrando como resultados sobresalientes los siguientes:

- **Conductas Disruptivas**

En un estudio sobre la relación de la AF vigorosa y el malestar psicológico en 4,211 estudiantes adolescentes se encontró una asociación positiva entre la AF vigorosa y el funcionamiento social (Allison et al., 2005). En otro estudio la inactividad física conlleva una mayor prevalencia de problemas de conducta (Wiles et al., 2008).

- **Inteligencia Emocional**

Los niños que cumplían los NAF recomendados tenían menos problemas emocionales un año después (Wiles et al., 2008). En otro estudio de Singh (2017) y Vaquero et al., (2020) coinciden que la AF se relaciona de manera significativa con la IE y subescalas, como la autoconciencia, estabilidad emocional, manejo de relaciones, integridad y autodesarrollo.

- **Necesidades Psicológicas Básicas y apoyo a la autonomía.**

Las actividades extraescolares son esenciales para alcanzar los NAF diarios recomendados. La participación voluntaria en actividades deportivas fuera de la escuela podría aumentar las vinculaciones sociales, lo que a su vez podría proporcionar al niño un mayor apoyo social (Wiles, et al., 2008).

Numerosas aportaciones en el contexto de la EF señalan que la regulación motivacional se configura como una de las variables determinantes en la adopción de estilos más activos en el tiempo libre, pudiendo mantenerse en la etapa joven-adulta (Chatzisarantis & Hagger, 2009; Perlman, 2015; Standage et al., 2012, como se citó en Serrano et al., 2016). Por tanto, si los estudiantes perciben experiencias positivas en los diferentes contenidos curriculares que atraviesa la EF escolar tienen una mayor probabilidad de desarrollar conductas más volitivas y placenteras en su tiempo de ocio (Gutierrez, 2014).

Carrasco et al., (2019) evidencia una asociación significativa entre los NAF realizados fuera de la clase de EF y dos de las NPB, la autonomía y la competencia. Este resultado se añade a otra investigación (Rijo, 2013) que identifica que la autonomía y la competencia predice positivamente el disfrute en las clases de EF.

- **Satisfacción con la vida y con la clase de Educación Física**

Carvalho (2005) comprobó que los adolescentes de la costa norte de Portugal continental que practicaban deporte con regularidad estaban más satisfechos con su vida en comparación con los del interior de la misma región del país y de la isla de Madeira. Esperança (2005) descubrió que las chicas de 12/13 años y mayores de 17 que practicaban deportes con frecuencia tenían niveles más altos de satisfacción vital.

Los problemas relativos a los bajos niveles de AFD y el desarrollo de conductas cada vez más sedentarias, confirman la importancia de promover iniciativas de intervención desde el entorno escolar que consigan adherir a los discentes, obteniendo experiencias más gratificantes (Lanuza et al., 2012; Khol et al., 2012, como se citó en Montes & Secundaria JPDE, 2019).

La EF, dado su carácter obligatorio, es para muchos adolescentes el único lugar donde realizan AF regularmente. En esta asignatura resulta imposible el cumplimiento diario de 60 minutos de AF moderada a vigorosa (Lonsdale et al., 2013). Por tanto, siguiendo las recomendaciones señaladas por la OMS (2010) y debido a la limitación horaria en EF, se necesita de una mayor práctica de autónoma y extralectiva (Sánchez-Oliva et al., 2014; Stratton, Fairclough & Ridgers, 2008).

La satisfacción que los adolescentes experimenten con la EF puede estar relacionada con el patrón de AFD en el tiempo libre (Baños, Barretos-Ruvalcaba & Baena-Extremera, 2019). En esta línea, se ha demostrado que cuando los adolescentes se divierten en las clases de EF aumentan el compromiso deportivo (Gómez, Gámez & Martínez, 2011) y la participación en las AFD, tanto en la escuela como en el tiempo de ocio (Zhang et al., 2011) y con ello, la satisfacción con la vida (Videra-García & Reigal-Garrido, 2013). Sin embargo, los escasos estudios realizados con adolescentes mexicanos identifican bajos niveles de satisfacción con la EF, siendo más bajos en chicas que en chicos (Baños et al., 2019), incluso más bajos que en otros países (Baños, 2020). De esta forma, la literatura científica ha evidenciado por un lado la predicción de la satisfacción con la EF sobre la práctica de AFD en el tiempo libre; y por otro, los bajos niveles de satisfacción con la EF en adolescentes mexicanos, aunque la evidencia científica que relacionen estas dos variables en adolescentes mexicanos es escasa.

- **Índice de Masa Corporal**

Ortega et al. (2008) demostró que la aptitud cardiorrespiratoria influye en la asociación entre el sobrepeso y la AF. Por lo tanto, la aptitud cardiorrespiratoria-condición física actúa como moderador de la relación entre sobrepeso y la AF.

Fogelholm et al. (2008) describieron que las personas físicamente activas que tienen sobrepeso no pueden alcanzar mejores valores de aptitud física debido a la asociación negativa entre el sobrepeso y la forma física. Por lo tanto, el sobrepeso actúa como mediador de la relación entre AF y la aptitud física.

Por otro lado, Lohman et al. (1992) informaron que las chicas con altos NAF y una composición corporal media tenían un mayor nivel de aptitud física, mientras que las niñas con bajos NAF y una composición corporal media tenían un nivel de aptitud más bajo comparado con el de las chicas con niveles medios de AF y masa grasa media.

Por todo lo anteriormente citado, creemos que es importante estudiar cómo es que se presentan los NAF en el tiempo libre en la población estudiantil adolescente mexicana, esto derivado del conocimiento que se tiene sobre cómo impacta este aspecto en el desarrollo del joven no solo en el cómo aprende en la etapa secundaria si no de cómo influye la práctica de esta en otras dimensiones de su vida que a posterior pueden conllevar beneficios positivos en su calidad de vida.

1.6. ÍNDICE DE MASA CORPORAL (IMC)

A la etapa de la adolescencia se le puede identificar como la más vulnerable en relación con los problemas de percepción corporal, ya que es un período en el ciclo vital caracterizado por cambios fisiológicos, emocionales, cognitivos y, sobre todo, sociales, que provocan una mayor preocupación por la apariencia física (Vaquero-Cristóbal et al., 2013).

En la actualidad, la medida de la talla corporal en la adolescencia es un importante indicador de salud. El índice de masa corporal (IMC) se utiliza de forma rutinaria para medir el sobrepeso y la obesidad: $IMC = \text{peso (kg)} \div \text{altura (m}^2\text{)}$.

La OMS estimó en el 2005 que 1600 millones de adultos (mayores de 15 años) sufrían de sobrepeso, y 400 millones de obesidad, cifra que en el 2012 alcanzaría a 2300 millones con sobrepeso y 700 millones con obesidad (OMS, 2011). Este problema es particularmente grave en la infancia, la *International Obesity Task Force* (IOTF) estimó que 155 millones de niños (1 a 10 años, 2004) sufrían sobrepeso u obesidad (Uauy et al., 2004) y la OMS estimó 43 millones (menores de 5 años, 2010) (OMS, 2010). En América el 9.6% de los niños en edad escolar tenían obesidad en el 2000 y se estimó que aumentaría a 15.2% para el 2010.

Centrándonos en la población mexicana, por un lado, preocupa el aumento de los niveles de sobrepeso y obesidad en las tres últimas décadas; aunado al ascenso de la tasa de mortalidad en las últimas dos décadas derivadas de enfermedades como el cáncer, osteoartritis, diabetes y de origen cardiovascular (Torres & Rojas, 2018).

1.6.1. Consecuencias de la obesidad en niños y adolescentes

En los últimos años, la obesidad infantil se ha asociado con la aparición de alteraciones metabólicas (dislipidemias, alteración del metabolismo de la glucosa, diabetes, hipertensión, entre otras) a edades más tempranas (Lobstein et al., 2010). La Asociación Americana de Diabetes (2004) informó que el 85% de los niños con diagnóstico de diabetes tipo 2 tienen sobrepeso y obesidad; además, 10% de niños con obesidad podrían sufrir de tolerancia alterada a la glucosa. En adolescentes con obesidad, se encontró que el 25% presentan hipertensión, 39% bajos niveles de HDL, y 46% altos niveles de triglicéridos (frente a 4, 18 y 17% en adolescentes con peso adecuado respectivamente). Del mismo modo, se ha descrito que adolescentes en oligomenorrea y obesidad están en mayor riesgo de desarrollar síndrome poliquístico ovárico. El 77% de niños obesos en China mostraron hígado graso y en EE.UU. se encontró que casi todos o todos los niños con esteatosis tenían obesidad (en un grupo reducido de niños) (Liria, 2012).

La obesidad severa en niños y adolescentes se asocia con una mayor prevalencia de presión arterial sistólica anormal, nivel de triglicéridos y nivel de hemoglobina glicosilada entre los participantes masculinos que, entre los femeninos, por lo que es posible que los factores de riesgo cardio-metabólico se desarrollen antes en los chicos que en las chicas (Skinner et al.). Otro problema de exceso de peso es el estrés mecánico, haciendo susceptible al niño de anomalías ortopédicas y fracturas (Uauy et al., 2004).

Un niño obeso puede sufrir discriminación social, baja autoestima y depresión (Uauy et al., 2004) Se ha asociado la obesidad en la infancia y adolescencia con mayor probabilidad de presentar desórdenes de la alimentación (bulimia). Por otro lado, algunos estudios transversales

han asociado a la obesidad en este periodo con burlas, *bullying*, marginación y pobres resultados académicos. Asimismo, se ha descrito que niños y adolescentes con obesidad informan mayores limitaciones funcionales, físicas y psicosociales lo que repercutiría en una baja calidad de vida debido al estigma social y las consecuencias de la obesidad sobre la salud (Field, 2008).

Otros estudios han encontrado relaciones entre obesidad y percepción de la imagen corporal (López et al., 2016; Magallares et al., 2016). Además, Pedro et al. (2016) informaron de la relación entre la imagen corporal y el IMC. En la misma línea, Trejo Ortiz et al., (2010) determinaron que valores superiores de IMC, especialmente en mujeres, se relacionan con una mayor insatisfacción corporal. Debido a estas relaciones entre imagen corporal y obesidad, autores como Coelho et al., (2013), han señalado que las siluetas de imagen corporal podrían ser una forma válida de medir la obesidad en niños.

En el tratamiento del sobrepeso y la obesidad, se considera fundamental la dieta aunque debe estar integrada en un programa general, que incluye ejercicio físico, modificación de hábitos de vida y apoyo psicológico, pero aunque inicialmente se consiguen reducciones de peso significativas, éstas se mantienen a largo plazo en un reducido porcentaje; por lo que es muy importante la investigación sobre estrategias de motivación de estos pacientes para que perseveren en los cambios de estilo de vida (Tárraga et al., 2014).

De acuerdo a informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en 2019, entre los países con mayor índice de obesidad entre la población adulta: Estados Unidos (38.2%), México (32.4%), Nueva Zelanda (30.7%), por mencionar los primeros tres puestos. Mientras en la población infantil, México ocupa el primer lugar debido a que en la actualidad el 16.8% de los menores tienen obesidad.

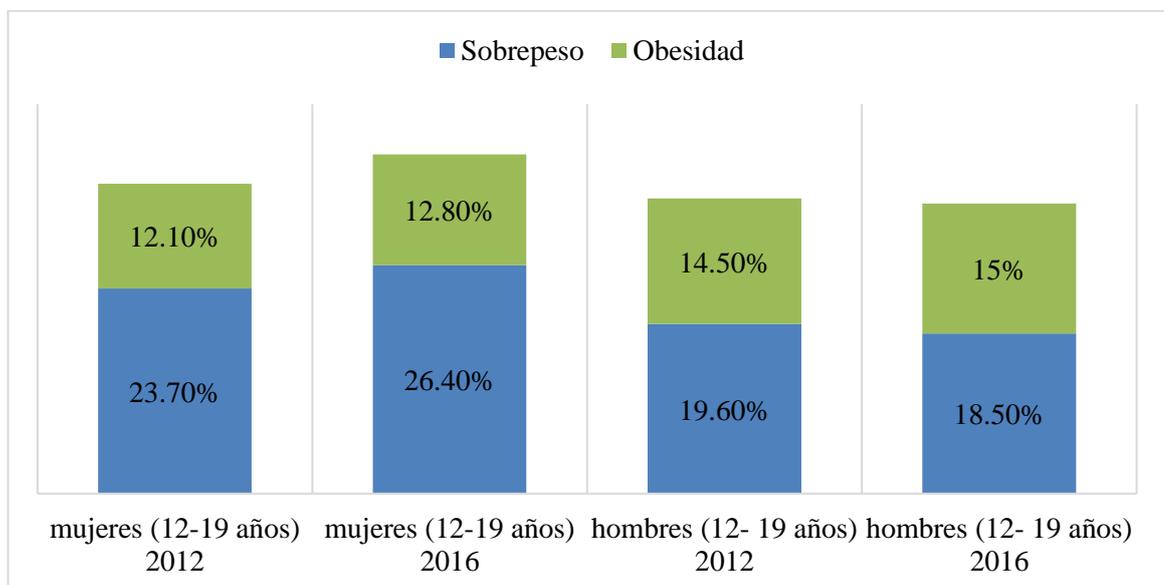
En México algunos estudios han demostrado que los niños y adolescentes mexicanos prefieren la amistad de un niño con peso normal y seleccionan al niño con sobrepeso en último lugar (Jiménez, 2004).

Utilizando la clasificación de la IOTF para definir sobrepeso y obesidad en escolares, se observó que en México los estados de Oaxaca y Chiapas fueron los que tenían menor prevalencia de exceso de peso en niños (17.2%) y niñas (15.7%). En tanto que el estado de Baja California y Baja California Sur eran los que tenían la más alta prevalencia de exceso de peso (41.7% y 45.5%, respectivamente) (ENSANUT, 2006, tomado de Abúndez et al., 2006).

Después en México, en las mujeres adolescentes el sobrepeso más obesidad pasó de 35.8% en 2012 a 39.2% en 2016 y para los hombres adolescentes bajó de 34.1% a 33.5% de 2012 a 2016, mostrando resultados más desalentadores en mujeres que en hombres, aun así, son desalentadores como sociedad (véase Figura 8).

Figura 8.

Prevalencia Nacional de Riesgo de Sobrepeso y Obesidad por Sexo, en 2012 y 2016. México, ENSANUT MC 2016.



La Encuesta de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016 ha reportado una prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad en la población escolar del 33.2%. La prevalencia de sobrepeso fue del 17.9% y de obesidad, del 15.3% (INSP, 2016 tomado de Basto-Abreu et al., 2022). Los datos más actuales en cuanto a sobrepeso y obesidad infantil en México son: en niñas <5 años, del 5.8%, y en niños, del 6.5%; en escolares niñas, del 32.8%, y escolares niños, del 33.7%; en adolescentes mujeres, del 39.2%, y en adolescentes hombres, del 33.5% (Shamah-Levy, et al., 2018).

El aumento en la obesidad infantil y la prevalencia de sobrepeso y obesidad se observa durante la escuela primaria. Cuando los niños ingresan en primaria (seis años de edad), la prevalencia promedio de sobrepeso y obesidad es del 24.3%. Sin embargo, a los 12 años de edad, cuando están concluyendo primaria, su prevalencia se incrementa al 32.5%, lo que refleja 12.2 puntos porcentuales de aumento (Barquera et al., 2010).

1.6.2. Variables que se relacionan con el Índice de Masa Corporal

La literatura ha demostrado relación del IMC con diferentes variables, como las CD, la IE, la satisfacción de las NPB, el bienestar subjetivo con la vida, la escuela y con la clase de EF y los NAF encontrando como resultados sobresalientes los siguientes:

- Conductas Disruptivas

Estudios sugieren que las niñas con sobrepeso son menos propensas a mostrar autocontrol y más propensas a comportamientos (como discusiones y peleas) y muestran comportamientos internos indeseables (como la soledad o la tristeza) en comparación con las niñas sin sobrepeso (Davison & Birch, 2001). Estos resultados apoyan investigaciones

anteriores que identifican un menor bienestar psicológico entre los niños con sobrepeso que se traduce en niveles elevados de soledad, tristeza y nerviosismo (Strauss, 2000).

- **Inteligencia Emocional**

La mayor prevalencia de trastornos emocionales en los escolares obesos que se observaron han sido objeto de análisis en estudios previos (Rodríguez-Hernández et al., 2011), describiendo también algunos autores que el exceso de peso y una mala imagen corporal se asocian a la aparición de síntomas depresivos (Segal et al., 2002).

- **Necesidades Psicológicas Básicas y apoyo a la autonomía.**

La obesidad es un estigma social que dificulta las relaciones personales (Latner et al., 2003). La relación entre obesidad y salud mental es causa y efecto de dificultades de relación personal: los escolares obesos tienen más dificultades en sus relaciones personales y tener dificultades en estas relaciones se asocia a incrementos de peso poco saludables (Adams, Bukowski, 2008). La inactividad física perjudica la socialización en la población infantil (Field et al., 2001).

- **Satisfacción con la vida y con la clase de Educación Física**

Los individuos obesos califican su calidad de vida significativamente más baja cuando son comparados con las normas de la población en general (Fontaine et al., 1996; Kusher & Foster, 2000). Los individuos con obesidad mórbida, en comparación con lo que presentan obesidad leve y moderada, también han puntuado significativamente peor en escalas de medida de la calidad de vida en salud (Fontaine et al., 1996).

En un estudio con un grupo de no obesos se evaluó el bienestar subjetivo, se concluyó que la distribución de la grasa abdominal tiene un impacto negativo en el bienestar de las mujeres y que, a mayor IMC, se asocian síntomas de depresión y ansiedad con trastornos del sueño asociados, así como síntomas psicósomáticos e insatisfacción con la vida (Chlabicz, et al., 2021).

En jóvenes participantes de una clase de EF se observó que mostraban una insatisfacción por el exceso de grasa corporal (53%), es decir deseo de reducir la silueta de su cuerpo, siendo esta una característica relacionada con las mujeres, mientras que en los hombres en general la insatisfacción fue con la delgadez, deseando una silueta más grande, representando un cuerpo ideal con mayor musculatura, una posible explicación es que este comportamiento está relacionado en parte con las exigencias físicas y estéticas inherentes al rumbo de la clase (Claumann et al., 2014).

- **Niveles de Actividad Física**

La actividad física es un componente importante en la regulación del gasto energético (Elder et al., 2010). El mayor incremento del IMC o de la obesidad se hace principalmente por vía de la inactividad física, al no verificarse predictores relacionados con la ingesta alimentaria (Amigo et al., 2007). En los últimos dos decenios ha habido una disminución constante en los NAF en la niñez y la adolescencia (Iraheta & Bogantes, 2020). Una gran proporción de niños y niñas no alcanzan las recomendaciones de actividad física (OMS, 2016), sobre todo en los infantes con sobrepeso y obesidad.

Por lo anteriormente mencionado, consideramos pertinente que exista un consenso y se pueda valorar en esta población adolescente mexicana el IMC y así obtener información relevante para desarrollar estrategias en el contexto educativo para controlar el incremento importante de la obesidad en estas edades que se ha producido en algunos países entre ellos México.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

2.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS:

Una vez realizada la revisión bibliográfica, las hipótesis y objetivos planteados en la presente tesis doctoral son los siguientes:

Hipótesis General:

Existe relación correlacional/causal entre los NAF con la IE, las CD, el apoyo a la autonomía por parte del profesor de EF, la satisfacción con la docencia y con la vida percibida en adolescentes en México.

Objetivo General:

Identificar la relación entre los NAF, IMC, IE, CD, satisfacción de las NPB, el apoyo a la autonomía por parte del profesor de EF, satisfacción con la docencia y con la vida en adolescentes de México, realizando además un estudio de perfiles.

Teniendo en cuenta la hipótesis y el objetivo general, a continuación, se detallan las hipótesis y objetivos específicos:

Hipótesis 1: El CCD-EF obtendrá unos valores válidos y fiables para que pueda ser utilizado en el contexto mexicano.

Objetivo 1: Validar el CCD-EF al contexto educativo mexicano.

Hipótesis 2: La IE y las NPB predecirán la satisfacción con la escuela y ésta a su vez los CD.

Objetivo 2: Analizar si la IE y las NPB predicen la satisfacción con la escuela y ésta a su vez los CD.

Hipótesis 3: Se encontrarán diferencias en los NAF, el IMC, el apoyo a la autonomía del docente, los CD, la satisfacción con la EF y con la vida de los adolescentes en función del estado y del sexo.

Objetivo 3: Analizar los NAF en el tiempo libre, el IMC, el apoyo a la autonomía del docente, los CD, la satisfacción con la EF y con la vida de los adolescentes en función del estado y del sexo.

2.2 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El diseño de la muestra fue de tipo no experimental y probabilístico por centros, estratificado, polietápico, por afijación proporcional, teniendo en cuenta que se seleccionó la muestra de dos estados mexicanos, del Estado de Baja California y del Estado de Nuevo León. Los centros de educación secundaria que participaron en el proyecto de investigación fueron seleccionados de forma aleatoria simple. Para ello se tuvieron en cuenta los datos reportados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México. De esta manera, se pudo hacer comparaciones representativas entre los Estados de México.

Para llevar a cabo esta investigación, se presentó un proyecto de investigación a la Secretaría de Educación Pública de México denominada: “*Programme for International Student Assesment: relación del rendimiento escolar en alumnado de educación secundaria con variables psicológicas, familiares y de actividad física*”, el cual fue aprobado y subvencionado por el organismo mencionado con número de identificación 431/569/E. Posteriormente, se solicitó permiso a la dirección de los centros de educación secundaria, entregándoles a los padres/madres/tutores de los estudiantes un consentimiento informado en el que se plasmaron los objetivos e intencionalidad de la misma.

Una vez obtenidos los citados permisos, se procedió a la recogida de datos informando a los participantes del objetivo del estudio, la participación fue de forma anónima y voluntaria y el tratamiento confidencial de las respuestas, se les solicitó que contestasen con máxima sinceridad. Se les informó que no existen respuestas correctas ni incorrectas y de sus derechos como participantes en el mismo, en base a la Declaración de Helsinki (2008).

Los instrumentos para medir las diferentes variables se administraron en el aula por los propios investigadores y sin la presencia del docente, dejando un tiempo de entre 45 y 60 minutos. Las dudas que surgieron en los adolescentes durante el trabajo de campo se resolvieron en ese momento por el equipo de investigadores.

2.3 MUESTRA

La muestra estuvo compuesta por un total de 1501 adolescentes estudiantes de EF (752 hombres y 749 mujeres), con una edad media de 14.1 años (DT = .3) en los hombres y 14.0 años (DT = .3) en las mujeres, pertenecientes a centros públicos y privados de Educación Secundaria del estado de Baja California y Nuevo León, México (Tabla 3).

Tabla 3.

Distribución de frecuencias en función del sexo de los estudiantes de EF.

Sexo del estudiante	Frecuencia
Chicas	749
Chicos	752
Total	1501

De los 1501 adolescentes estudiantes de EF que participaron en la investigación 748 habitaban en el estado de Baja California y 753 eran del estado de Nuevo León (Tabla 4).

Tabla 4.

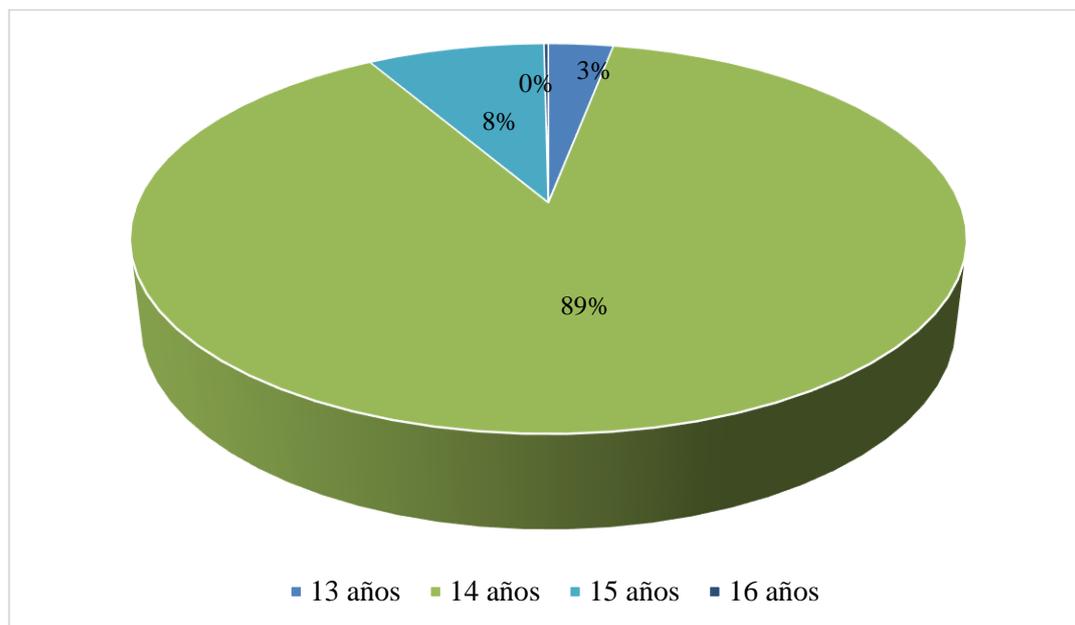
Distribución de frecuencias en función de la Región Autónoma de los estudiantes de EF.

Región	Frecuencia
Baja California	748
Nuevo León	753
Total	1501

El rango en función de la edad fue de 45 estudiantes (3%) de 13 años, 1330 estudiantes (88.6%) de 14 años, 123 estudiantes (8.2%) de 15 años y 3 estudiantes (.2%) de 16 años.

Figura 9.

Distribución de Frecuencias en Función de la Edad de los Estudiantes.

**Tabla 5.**

Análisis Descriptivo en Función del Estado, de la Edad y del Sexo de los Estudiantes.

		Edad			
		13 años	14 años	15 años	16 años
Estado	Baja California				
	Sexo				
	Mujeres	7	323	43	1
	Hombres	5	324	45	0
Nuevo León	Nuevo León				
	Sexo				
	Mujeres	18	341	16	0
	Hombres	15	342	19	2

2.4 VARIABLES A MEDIR E INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

En esta tesis, se han estudiado nueve variables utilizando diversas escalas, algunas de ellas previamente validadas por otros autores en diferentes trabajos empíricos.

Para la elaboración del cuestionario final y la consecución de los objetivos definidos y así, verificar las hipótesis planteadas, se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. ***Physical Education Classroom Instrument (CCD-EF)***. Se usó la versión abreviada del PECE original de Krech et al. (2010) al castellano para evaluar las CD del alumnado de EF validado por Granero-Gallegos y Baena-Extremera, (2016). Este instrumento está compuesto por 20 ítems que miden las percepciones que tienen los estudiantes sobre su comportamiento en las clases de EF, dividido en cinco dimensiones: *agresividad* (cuatro ítems), *irresponsabilidad y bajo compromiso* (cuatro ítems), *desobediencia de las normas* (cuatro ítems), *perturbador del ambiente de clase* (cuatro ítems) y *bajo autocontrol personal* (cuatro ítems). La escala estaba precedida por la frase «*Piensa en tu propio comportamiento en clase de Educación Física y dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...*». Las respuestas se recogen en escala tipo Likert desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo). Un ejemplo de ítem de *agresividad* fue «*Amenazo a los demás compañeros/as de clase*», de *irresponsabilidad y bajo compromiso* fue «*Soy perezoso en clase*», de *desobediencia de las normas* fue «*Interrumpo las clases*», de *perturbador del ambiente de clase* fue «*No presto atención en clase de Educación Física*», de *bajo autocontrol personal* fue «*Soy peleón*».
2. ***Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24)***. Para medir la IE en los adolescentes, se usó la versión validada al castellano del TMMS-24 de Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta (2010), de la versión en inglés desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Este instrumento está compuesto por 24 ítems que miden la IE, mediante tres dimensiones, la *atención emocional* (ocho ítems), *comprensión emocional* (ocho ítems) y *reparación emocional* (ocho ítems). La escala estaba precedida por la frase «*Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...*». Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). Un ejemplo de ítem de *atención* fue «*Presto mucha atención a los sentimientos*», de *comprensión* fue «*Frecuentemente puedo definir mis sentimientos*», de *regulación* fue «*Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista*».

3. **Satisfacción Académica (SAT-A).** Para medir la satisfacción académica se usó la versión en castellano validada por Castillo et al. (2001) de la versión original *Intrinsic Satisfaction Classroom Scale* (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989; Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985). El SAT-A está compuesto por ocho ítems que miden el grado de satisfacción con la escuela del adolescente, mediante dos dimensiones, *satisfacción/diversión* (cinco ítems) e *insatisfacción/aburrimiento* (tres ítems). La escala esta precedida por la frase <<Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo en relación a las siguientes afirmaciones>>. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). Un ejemplo de ítem de *satisfacción/diversión* fue <<Normalmente encuentro el colegio interesante>>, de *insatisfacción/aburrimiento* fue <<En el colegio normalmente me aburro>>.
4. **Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptada a EF (SSI-EF).** Se usó la versión en castellano (Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno, & Duda, 1997) del *Sport Satisfaction Instrument* (SSI) de Duda y Nicholls (1992), adaptada a EF (SSI-EF) (Baena-Extremera et al., 2012). El SSI-EF consta de ocho ítems para medir la satisfacción intrínseca en una actividad deportiva mediante dos subescalas que miden *satisfacción/diversión* (cinco ítems) y *aburrimiento* (tres ítems) en la práctica deportiva. La escala estaba precedida por la frase «Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...» haciendo referencia a la satisfacción/diversión en la asignatura de educación física. Un ejemplo de ítem de *satisfacción/diversión* fue «Normalmente me divierto en las clases de educación física» y, de *aburrimiento* fue «En la clase de educación física normalmente me aburro». Las respuestas fueron recogidas en una escala de tipo Likert de 5 puntos que oscila desde *muy en desacuerdo* (1) a *muy de acuerdo* (5).
5. **Satisfacción con la vida (SAT-V).** Para evaluar la satisfacción con la vida se usó el instrumento traducido al castellano por Atienza et al. (2000) de la versión inglesa del cuestionario SWLS de Diener et al. (1985). Este instrumento, presenta cinco ítems recogiendo las respuestas con una escala tipo Likert desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*), siendo los siguientes: 1) «En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea», 2) «Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes», 3) «Estoy satisfecho con mi vida», 4) «Si pudiera vivir mi vida

otra vez, la repetiría tal y como ha sido», y 5) «Las circunstancias de mi vida son buenas».

6. **Niveles de actividad física en el tiempo libre (NAF).** Para medir los NAF de los estudiantes, se usaron cinco preguntas en un índice de cantidad de actividad físico-deportiva (Raitakari et al, 1994, Telama et al., 2005) hace referencia a la frecuencia, duración, intensidad, participación en deportes organizados y competiciones deportivas. Las respuestas fueron recodificadas en tres categorías para que todas tuvieran un peso similar para calcular el índice o patrón. Un ejemplo de ítem fue «Cuanto tiempo empleas en cada sesión de actividad física o deportiva» El valor resultante osciló entre 5 y 15. Los resultados más bajos son característicos de las personas menos activas, mientras que las puntuaciones más altas son indicativas de los individuos más activos.
7. **Percepción de Apoyo a la Autonomía en Educación Física (CAAEF).** Para medir el apoyo a la autonomía en las clases de EF se usó el instrumento validado al castellano CAAEF. Consta de 15 ítems para medir el apoyo a la autonomía por parte del profesor de EF mediante una dimensión: apoyo a la autonomía. La escala estaba precedida por la frase «Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...». Un ejemplo de ítem fue «Mi profesor me anima a hacer preguntas». En las instrucciones se pide que indiquen el grado de acuerdo con los ítems, recogándose las respuestas en una escala de ítems politómicos de 7 puntos que oscila entre 1 (*muy en desacuerdo*) a 7 (*muy de acuerdo*).
8. **Necesidades psicológicas básicas (NPB).** Se empleó la versión en castellano de Zamarripa, Castillo, Tomás, Delgado y Álvarez (2017) de la escala original de las NPB (Vlachopoulos, Michailidou, 2016). Este cuestionario se compone de 15 ítems distribuidos en tres subescalas: apoyo a la autonomía (cinco ítems), apoyo a la competencia (cinco ítems) y apoyo a las relaciones (cinco ítems). La escala estaba precedida por la frase «Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...». Un ejemplo de ítem fue «Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones». En las instrucciones se pide que indiquen el grado de acuerdo o de desacuerdo con los ítems, recogándose las respuestas en una escala de ítems de 5 puntos que oscila entre 1 (*muy en desacuerdo*) a 7 (*muy de acuerdo*).

9. **IMC.** Para medir el índice de masa corporal se calculó por la fórmula de Quetelet (kg/m^2) y categorizado de acuerdo con edad y sexo (Kuczmarski, 2000).

A continuación, en la tabla 6 se relacionan las variables estudiadas con sus respectivos instrumentos de medida.

Tabla 6.

Variables e Instrumentos de Medida.

VARIABLES ESTUDIADAS	INSTRUMENTOS DE MEDIDA USADOS
V1-Conductas disruptivas	CCD-EF: Physical Education Classroom Instrument
V2-Inteligencia emocional	TMMS-24: Trait Meta Mood Scale-24
V3-Satisfacción con la Escuela	SAT-A: Satisfacción intrínseca con la escuela
V4-Satisfacción con la asignatura de EF	SSI-EF: Satisfacción intrínseca con la asignatura de EF.
V5-Satisfacción con la vida	SATV: Satisfacción con la vida.
V6-Niveles de actividad física	NAF: Índice de cantidad de actividad física deportiva
V7- Percepción apoyo a la autonomía	CAAEF: Cuestionario de Apoyo a la Autonomía en Educación Física
V8- Necesidades psicológicas básicas	NPB: Necesidades Psicológicas Básicas
V9-Índice de masa corporal	IMC: Índice masa corporal, fórmula de Quetelet (kg/m^2)

Tras haber descrito los objetivos de la presenta tesis, las variables a estudiar y los instrumentos de medida que se van a utilizar, a continuación, se presenta en la Tabla 7 la relación entre los tres elementos mencionados para la consecución de los objetivos.

Tabla 7.

Relación de los Objetivos con las Variables a Estudiar y los Instrumentos a Utilizar.

OBJETIVOS	VARIABLES	INSTRUMENTOS A UTILIZAR
Objetivo 1	V1-V4	I1-I4
Objetivo 2	V1-V2-V3-V8	I1-I2-I3-I8
Objetivo 3	V1-V4-V5-V6-V7-V9	I1-I4-I5-I6-I7-I9

2.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Para llevar a cabo este trabajo, el planteamiento de análisis estadístico se organizó siguiendo las etapas que a continuación se detallan.

2.5.1. Análisis estadístico para el objetivo 1

Para la resolución del primer objetivo de este estudio se llevó a cabo en primera instancia los análisis estadísticos de homogeneidad de cada ítem y alfa de Cronbach (α) con el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM-SPSS 25.0). Para el análisis de cada uno de los ítems de la escala CCD-EF se ha seguido el procedimiento de análisis en la línea de lo establecido por Carretero-Dios y Pérez (2007). Este análisis es necesario para estudiar la conveniencia de mantener cada ítem dentro de cada una de las dimensiones teóricas a la que pertenece según la escala original (Krech et al., 2010). En el estudio de los ítems se analizó el α de la dimensión, el α si se elimina alguna de los ítems de la dimensión. También se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Nunnally y Bernstein (1995) para conservar un ítem dentro de un factor: coeficiente de correlación corregido ítem-total ($CCIT-c$) $\geq .30$, desviación típica (DT) > 1.0 , y todas las opciones de respuesta usadas en algún momento. Asimismo, como recomiendan Bollen y Long (1994), los valores de asimetría y curtosis de cada ítem deben de estar próximos a 0 y < 2 .

Posteriormente, se realizó el análisis factorial confirmatorio (AFC) con el software estadístico AMOS (Arbuckle, 2015). Dado que el coeficiente de Mardia resultó alto (174.12; $p < .01$), en el AFC se usó el método de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de *bootstrapping* de 5000 iteraciones (Kline, 2015). Se calcularon varios índices de ajuste para la evaluación de los diferentes modelos propuestos, combinando índices de ajuste absolutos y relativos (Bentler, 2007; Markland, 2007). Entre los absolutos: el valor p , asociado con el estadístico Chi-cuadrado (χ^2), la ratio entre χ^2 y grados de libertad (gl ; χ^2/gl) y GFI (índice de bondad de ajuste). Entre los índices relativos: TLI (índice de Tucker-Lewis) y CFI (índice de ajuste comparativo). También el RMSEA (error de aproximación cuadrático medio) y el SRMR (media cuadrática estandarizada de la raíz), como índice incremental (Browne & Cudeck, 1993). En el caso del χ^2/gl son considerados aceptables valores de ajuste del modelo < 5.0 , y las ratios < 2.0 se consideran como indicadores de excelente ajuste del modelo (Tabachnick & Fidell, 2007). Valores de CFI y TLI $> .95$, de RMSEA $< .06$ y de SRMR $< .05$, son considerados como índices de excelente bondad de ajuste del modelo (Hooper et al., 2008; Hu & Bentler, 1998). Valores de CFI y TLI $> .90$ y de RMSEA y SRMR $< .08$, son considerados como índices aceptables de bondad de ajuste del modelo (Hooper et al., 2008; Marsh et al., 2004). Con el

objeto de detectar posibles ítems problemáticos, se analizaron los índices de modificación y la matriz de residuos estandarizados obtenidos en los AFC realizados. Siguiendo las recomendaciones de Byrne (2013), los ítems con valores elevados en sus residuos estandarizados ($> \pm 2.58$) fueron considerados para su posible eliminación. La fiabilidad de cada dimensión se ha evaluado con α , fiabilidad compuesta y varianza media extraída (AVE, por sus siglas en inglés) para medir la validez convergente. Valores de fiabilidad $>.70$ y AVE $>.50$ se consideran aceptables y valores $>.50$ (Hair et al., 2014).

Atendiendo a las altas correlaciones que a menudo se producen entre los factores de orden inferior, los investigadores siguen su AFC inicial con una prueba post-hoc de un modelo de orden superior (por ejemplo, de segundo orden) (Myers et al., 2014). En un modelo de orden superior, cada ítem se especifica como carga en su subescala de primer orden objetivo y se permite que cada factor de primer orden se cargue en uno o más factores de orden superior (Rindskopf & Rose, 1988). De esta manera, se testaron modelos alternativos para comprobar el mejor enfoque de estructura factorial del CCD-EF, incluyendo modelo de orden superior (H-CFA) como alternativa al modelo de primer orden (CFA).

Se analizó la invarianza según la variable sexo (invarianza multigrupo) del CCD-EF siguiendo la propuesta metodológica avanzada por Milfont y Fisher (2010), de testar cuatro modelos sucesivamente más constreñidos; por ello, se han tenido en cuenta cuatro modelos anidados progresivamente más restrictivos: (1) Modelo 1, invarianza configural (M1, sin restricción), a partir del cual se comparan el resto de modelos; (2) Modelo 2, invarianza métrica (M2, restricción en cargas factoriales); Modelo 3, invarianza fuerte (M3, restricción en cargas factoriales e interceptos); Modelo 4, invarianza estricta (M4, restricción en cargas factoriales, interceptos y varianzas de error). Siguiendo a Chen (2007), estos modelos anidados fueron comparados teniendo en cuenta el cambio (Δ) en los índices de bondad de ajuste (i.e., incremento en el RMSEA de al menos .015 o decrecimiento en CFI y TLI de al menos .01, indican falta de invarianza).

Por último, se realizó un modelo de regresión con variables latentes para comprobar la relación de predicción del SSI-EF (satisfacción/diversión y aburrimiento con la EF). Para una mejor interpretación de los resultados se usó R^2 como tamaño del efecto (ES), habiéndose

calculado los IC (95%) para confirmar que ningún valor está por debajo del mínimo exigido para su interpretación ($R^2=.02$) (ver Domínguez-Lara, 2017; Granero-Gallegos et al., 2021). Los puntos de corte establecidos para calificarla son: .02, .13 y .26, para pequeño, mediano, y grande, respectivamente (Cohen, 1992).

2.5.2. Análisis estadístico para el objetivo 2

Para la resolución del segundo objetivo, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales para analizar los datos por medio de Mplus, Versión 7.11. Las parcelas se formaron para reducir el error de muestreo al reducir las varianzas específicas de cada artículo. Los elementos se asignaron aleatoriamente a las parcelas y luego se promediaron, como se recomienda encarecidamente en el procedimiento de parcelación descrito por Little et al., (2013). Además, para definir con precisión los constructos (Little et al., 2013), se creó un espacio de medición recién identificado y cada constructo latente se basó en 3 parcelas. La excepción es el aburrimiento variable debido a que solo había elementos suficientes para crear dos parcelas. El procedimiento de parcelación se realizó de manera similar en todos los modelos probados.

El modelo propuesto fue probado de acuerdo con el procedimiento de dos pasos recomendado por Anderson y Gerbing, (1988). En primer lugar, se probó la validez de construcción de las variables latentes mediante el análisis factorial confirmatorio (CFA) y el modelo resultante se denominó modelo de medición. En segundo lugar, una vez sustentada la estructura factorial, se probó el modelo teórico propuesto, el modelo estructural. Luego, el modelo estructural se corrió con toda la muestra y por género.

Los análisis de modelos de ecuaciones estructurales se evaluaron con una estimación robusta de máxima verosimilitud (MLR). La bondad de ajuste se probó con el índice de ajuste común. Por lo tanto, un modelo de ajuste se considera adecuado cuando el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de Tucker-Lewis (TLI) tienen valores de $>.90$, el error de aproximación de la raíz cuadrática media (RMSEA) es $<.06$ y la raíz cuadrática media estandarizada Residual (SRMR) $<.08$ (Iacobucci, 2010). Además, χ^2 se informó como la única estadística inferencial en el modelo. La consistencia interna de los instrumentos utilizados se evaluó mediante alfa.

2.5.3. Análisis estadístico para el objetivo 3

Para la resolución del objetivo 3 se realizaron análisis de frecuencias y descriptivos de las escalas de NAF en el Tiempo Libre y del IMC, estudiando si existían diferencias significativas en función del estado y en función del sexo a través del estadístico χ^2 . Posteriormente se analizaron los descriptivos de cada subescala (AA-EF, CCD-EF, SSI-EF y SATV), estudiando los índices de asimetría, curtosis, la prueba de Kolmogorov-Smirnov para estudiar la normalidad de los datos y la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach para el estudio de la fiabilidad. Tras los resultados obtenidos de la prueba de normalidad, se aplicó la prueba de U de Mann-Whitney para los contrastes de medidas por pares tomando cada uno de los factores del cuestionario como variables dependientes y considerando el sexo como variable de agrupación. Finalmente, se utilizó la prueba de H de Kruskal-Wallis para los contrastes de medidas tomando cada una de las dimensiones como variables dependientes y considerando los NAF en el tiempo libre como variable de agrupación.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PARA EL OBJETIVO 1

Los estadísticos de los ítems de cada una de las dimensiones se presentan en la Tabla 8. En la dimensión *agresividad* cabe destacar que la *DT* del ítem 1 fue <1 y los valores de asimetría y curtosis presentaron valores <2 . Además, la consistencia interna de la dimensión con los cuatro ítems resultó inadecuada ($\alpha = .56$) y no mejora si se elimina alguno de los ítems. Estos resultados se deben tener en cuenta para la evaluación del ajuste del modelo en los análisis confirmatorios. Los ítems de las dimensiones de *irresponsabilidad* y *bajo compromiso*, *desobediencia de las normas* y *perturbación del ambiente de clase*, obtuvieron valores adecuados en *DT*, *CCIT-c*, asimetría, curtosis y fiabilidad. Aunque el factor de *irresponsabilidad* y *bajo compromiso* obtuvo valores ligeramente por debajo de los aceptados en fiabilidad; no obstante, según Taylor et al., (2008), cuando un factor está compuesto por un pequeño número de ítems (en este caso por cuatro ítems) se puede considerar aceptable un índice de consistencia interna $<.70$. Respecto a los ítems del factor de *bajo autocontrol personal*, la supresión del ítem 19 mejoraba la consistencia interna hasta $.75$ y el ítem 20 obtuvo valores de asimetría y curtosis >2 . Estos resultados se deben de tener en cuenta para la evaluación del ajuste del modelo en los análisis confirmatorios.

Tabla 8.*Estadísticos de las Dimensiones del Cuestionario (CCD-EF)*

Dimensiones:	M	DT	CCIT-c	α sin ítem	Q1	Q2
Factor 1: Agresividad ($\alpha = .56$)						
1. Amenazo a los demás compañeros/as de clase	1.47	.95	.35	.48	2.23	4.39
2. Hablo correctamente a mis compañeros/as de clase	2.27	1.15	.38	.45	0.65	-0.32
3. Hablo de los demás a sus espaldas	1.81	1.10	.32	.49	1.36	1.05
4. Hablo de forma correcta al profesor/a	1.90	1.17	.32	.50	1.34	0.91
Factor 2: Irresponsabilidad y Bajo Compromiso ($\alpha = .69$)						
5. Me quejo habitualmente	2.57	1.33	.42	.61	0.41	-0.96
6. Soy perezoso en clase	2.47	1.37	.42	.62	0.46	-1.01
7. Busco llamar la atención	1.73	1.09	.45	.59	1.43	1.08
8. Me muevo lentamente a propósito	1.89	1.22	.50	.56	1.23	0.37
Factor 3: Desobediencia a las Normas ($\alpha = .71$)						
9. Interrumpo las clases	1.72	1.12	.53	.70	1.55	1.43
10. Me siento inseguro en clase de EF	1.96	1.29	.45	.74	1.10	-0.06
11. No presto atención en clase de EF	2.07	1.37	.57	.67	1.02	-0.30
12. No sigo las instrucciones	1.86	1.17	.64	.64	1.23	0.41
Factor 4: Perturbación del Ambiente de Clase ($\alpha = .85$)						
13. Tengo mal genio y me enojo	2.08	1.26	.48	.83	0.92	-0.30
14. Abandono el grupo durante una actividad	1.69	1.11	.69	.72	1.68	1.90
15. Miento en clase	1.71	1.11	.68	.73	1.58	1.54
16. Me salto las clases de EF	1.51	1.00	.67	.74	2.10	3.62
Factor 5: Bajo Autocontrol Personal ($\alpha = .70$)						
17. Soy peleonero/a	1.82	1.16	.58	.58	1.31	0.70
18. Me burlo de otros/as compañeros/as de clase	1.89	1.18	.58	.57	1.22	0.45
19. Argumento mis actos	2.76	1.39	.32	.75	0.17	-1.19
20. Acoso a algunos/as compañeros/as de clase	1.49	1.08	.50	.63	2.29	4.12

Nota. n = submuestra; M = media; DT = desviación típica; CCIT-c = coeficiente de correlación corregido ítem-total; α = alfa de Cronbach; Q1: asimetría; Q2: curtosis.

A continuación, la dimensionalidad original propuesta teóricamente por Krech et al. (2010) se analizó con AFC y, siguiendo a autores como Markland (2007), se formularon y analizaron varios modelos, dado que los datos así lo recomendaban y se reportaron los

resultados más relevantes. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente en el análisis de ítems de la escala, es conveniente realizar y comparar varios modelos de regresión estructural para comprobar el que mejor se ajusta. Se hipotetizaron varios modelos (ver Tabla 9). El primero de los modelos estuvo compuesto por los 20 ítems y los cinco factores de la escala original (Krech et al., 2010) que presentó algunos ajustes inaceptables (TLI=.87; CFI=.89), y dos de los ítems de la dimensión *agresividad* presentaron bajos pesos de regresión $<.33$ (Hair et al., 2014) y valores elevados (>2.58) en sus residuos estandarizados (Byrne, 2013); teniendo en cuenta lo anterior, así como la inaceptable consistencia interna del factor *agresividad* ($\alpha=.56$), seguidamente, se eliminó este factor y se evaluó un modelo con los otros cuatro factores que presentó unos aceptables índices de bondad de ajuste. No obstante, atendiendo a los valores de modificación de índices del programa estadístico, se correlacionaron los errores de los ítems 11 y 12 del factor *desobediencia de las normas* y de los ítems 14 y 16 del factor *perturbación del ambiente de clase* y el modelo presentó índices de bondad de ajuste aceptables (TLI=.94; CFI=.95) y excelentes (SRMR=.036; RMSEA=.058). De esta manera, se cumple la H1. A pesar de los buenos ajustes de este modelo se tuvo en cuenta que las altas correlaciones (.94) entre algunos de los factores (i.e., *perturbación del ambiente de clase* con *bajo autocontrol personal* y *desobediencia de las normas* con *bajo autocontrol personal*) podría limitar la validez discriminante de la escala, pues se consideran valores adecuados $<.85$ (Henseler et al., 2015), aunque algunos autores consideran valores $<.90$ (Teo et al., 2008), por lo que se evaluó un modelo de orden superior (Lévy-Mangin & Varela, 2006) que también presentó unos índices de bondad de ajuste aceptables (TLI=.94; CFI=.95) y excelentes (SRMR=.038; RMSEA=.060) (ver Tabla 10). Para examinar la comparación de modelos también se tuvo en cuenta el AIC (*Akaike Information Criteria*) y el BIC (*Bayesian Information Criterion*) que, aunque no describen el ajuste del modelo, los valores más bajos son considerados como reflejo de un mejor ajuste.

Tabla 9.*Índices de Ajuste de Cada Modelo.*

Modelos	χ^2	gl	p	χ^2/gl	TLI	CFI	SRMR	RMSEA (90%IC)	AIC	BIC
Modelo 5 factores	765.80	160	.000	4.79	.87	.89	.049	.071(.066;.076)	865.80	1097.00
Modelos 4 factores	456.10	98	.000	4.65	.91	.92	.042	.070(.063;.076)	532.10	707.81
Modelos 4 factores*	339.49	96	.000	3.54	.94	.95	.036	.058(.051;.065)	419.49	604.45
Modelo orden superior*	361.22	.98	.000	3.69	.94	.95	.038	.060(.053;.066)	437.22	612.94

Nota. χ^2 = chi-cuadrado; gl = grados de libertad; TLI = índice de Tucker Lewis; CFI = índice de ajuste comparativo; SRMR = Standardized Root Mean-Square; RMSEA = root-mean squared approximation; IC = intervalo de confianza; AIC = Akaike Information Criteria; BIC = Bayesian Information Criterion; *modelo con correlación de los errores de los ítems 11 con 12 y 14 con 16.

Tabla 10.*Cargas Factoriales Estandarizadas para el CFA de Primer Orden y el H-CFA del CCD-EF*

Ítem	CFA				H-CFA				CD
	IRRES	DESOB	PERT	B-AUT	IRRES	DESOB	PERT	B-AUT	
Irresponsabilidad y bajo compromiso (IRRES)									.842**
Ítem5	.570**				.578**				
Ítem6	.562**				.568**				
Ítem7	.662**				.653**				
Ítem8	.588**				.690**				
Desobediencia de las normas (DESOB)									.972**
Ítem9		.761**				.762**			
Ítem10		.515**				.506**			
Ítem11		.525**				.528**			
Ítem12		.668**				.674**			
Perturbación del ambiente de clase (PERT)									.974**
Ítem13			.577**			.576**			
Ítem14			.745**			.748**			
Ítem15			.794**			.794**			
Ítem16			.743**			.743**			
Bajo autocontrol personal (B-AUT)									.944**
Ítem17				.720**			.722**		
Ítem18				.696**			.697**		
Ítem19				.354**			.353*		
Ítem20				.713**			.711**		
Correlaciones									
DESOB	.892**								
PERT	.792**	.938**							
B-AUT	.766**	.898**	.944**						

Nota. AFC = análisis factorial confirmatorio de primer orden; AFC-H = AFC de orden superior; CD = conductas disruptivas; **p < 0,01.

Para evaluar la fiabilidad y validez de la escala, en cada factor se ha medido: α , fiabilidad compuesta y varianza media extraída y AVE. Los resultados se pueden comprobar en la Tabla 11. Los valores de α son aceptables y solo la dimensión *irresponsabilidad y bajo compromiso* presentó valores $<.70$, aunque teniendo en cuenta lo estipulado por Taylor et al. (2008), dado el escaso número de ítems se puede aceptar este valor. Todos los factores presentan valores de fiabilidad compuesta aceptables (Hair et al., 2014). En relación al AVE, estos mismos autores indican que se consideran aceptables los valores de validez convergente cuando todos los valores de los pesos de regresión estandarizados en una variable latente son significativos y $>.50$, aunque su AVE sea $<.50$. Este es el caso de la *irresponsabilidad y bajo compromiso* y de la *desobediencia de las normas*.

Tabla 11.*Fiabilidad y Validez de los factores del CCD-EF*

Factores	Fiabilidad compuesta	AVE	Alfa de Cronbach
Irresponsabilidad y bajo compromiso	.72	.38	.69
Desobediencia a las normas	.71	.39	.75
Perturbar el ambiente de clase	.81	.52	.81
Bajo autocontrol personal	.72	.41	.70

Nota. AVE = varianza media extraída.

La invarianza del CCD-EF fue evaluada según género (i.e., chicos=375, chicas=378) basada en el modelo de primer orden de CFA y en el modelo de orden superior (H-CFA), cuyos resultados se muestran en la Tabla 12. Comenzando con un modelo de invarianza configural, se añadieron progresivamente restricciones de invarianza a los factores de carga (i.e., invarianza débil), interceptos (i.e., invarianza fuerte), y varianzas residuales (i.e., invarianza estricta). Los valores de estos modelos restrictivos fueron aceptables, excepto en la invarianza estricta del H-CFA, pues en el CFI los resultados se situaron fuera de los valores de corte. Los valores de estos modelos restrictivos del H-CFA no excedieron los puntos de corte para RMSEA ($\Delta >.015$), CFI ($\Delta >.01$), y TLI ($\Delta >.01$) por lo que se puede considerar totalmente invariante. En el caso del modelo de primer orden, se puede considerar parcialmente invariante, pues el modelo de invarianza estricta mostró un decrecimiento que excedió ligeramente los límites de los valores recomendados ($\Delta CFI = -.013$).

Tabla 12.*Prueba de Invarianza entre Géneros para el CCD-EF*

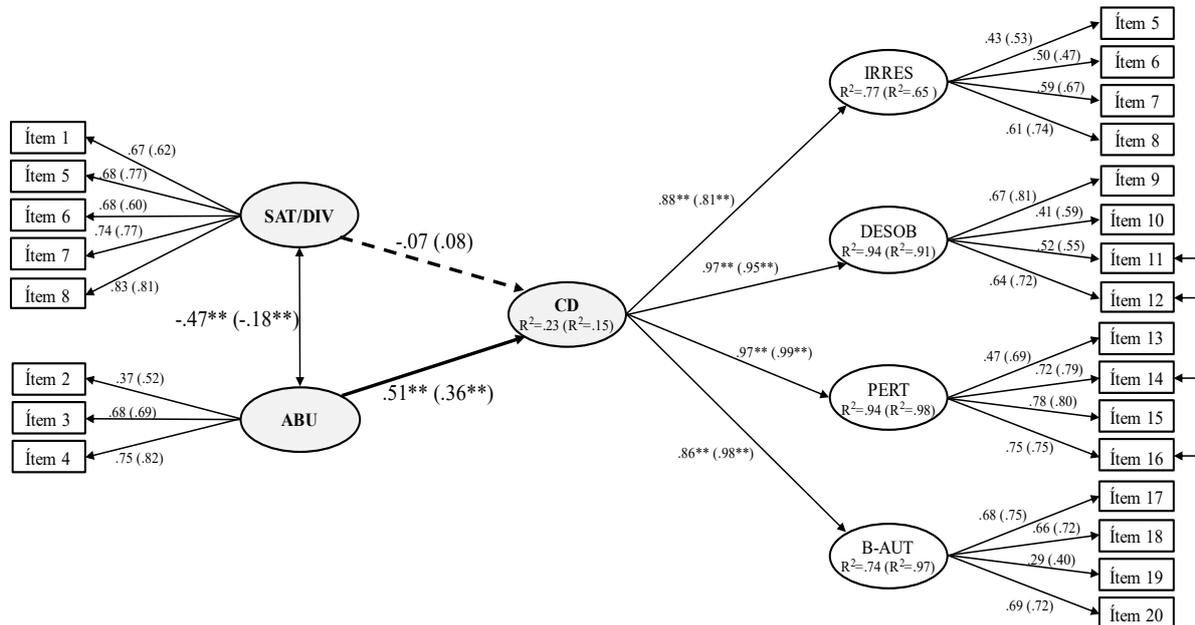
Model	χ^2	df	RMSEA [90% IC]	CFI	TLI	Δ RMSEA	Δ CFI	Δ TLI
<i>Medición a través del género</i>								
<i>(CFA de primer orden)</i>								
1.- Invarianza configuracional	489.542*	192	.045 [.040;.050]	.936	.920			
2.- Invarianza débil	505.856*	204	.044 [.040;.049]	.935	.924	-.001	-.001	.004
3.- Invarianza fuerte	553.927*	214	.046 [.041;.051]	.927	.918	.002	-.008	-.006
4.- Invarianza estricta	632.163*	232	.048 [.043;.052]	.914	.911	.002	-.013	-.007
<i>Medición a través del género</i>								
<i>(H-CFA)</i>								
1.- Invarianza configuracional	514.016*	196	.046 [.042;.051]	.932	.917			
2.- Invarianza débil	529.478*	208	.045 [.041;.050]	.931	.921	-.001	-.001	.004
3.- Invarianza fuerte	554.529*	212	.046 [.042;.051]	.927	.917	.001	-.004	-.004
4.- Invarianza estricta	95.473*	212	.046 [.042;.051]	.927	.917	.000	.000	.000

Nota. AFC=análisis factorial confirmatorio de primer orden; AFC-H=AF de orden superior; χ^2 =Chi cuadrado; df=grados de libertad; RMSEA=error cuadrático medio de aproximación; 90%CI=intervalo de confianza del RMSEA del 90%; CFI=índice de ajuste comparativo; TLI=índice de Tucker-Lewis; * $p < .01$.

Se ha realizado un análisis de regresión con variables latentes para comprobar en qué medida las dimensiones del SSI-EF (variable independiente) predicen las CD (variable dependiente). En primer lugar, indicar que el SSI-EF mostró unos excelentes índices de bondad de ajuste en CFA: $\chi^2=34.30$; $gl=19$; $p=.01$; $\chi^2/gl=1.80$; GFI=.99; CFI=.97, RMSEA=.04, SRMR=.05, así como una adecuada fiabilidad: satisfacción/diversión, fiabilidad compuesta = .84; AVE=.52; $\alpha=.78$; aburrimiento, fiabilidad compuesta = .71; AVE=.45; $\alpha=.65$. A continuación, se testó la medida de invarianza del modelo de regresión lineal según la variable sexo (chicas, $n=378$; chicos, $n=375$). El modelo de regresión resultó invariante según sexo, pues el incremento / decremento restrictivo de los modelos para RMSEA fue $<.015$, CFI $<.01$, y TLI $<.01$; los resultados se muestran en la Figura 10. Tanto en chicos como en chicas, la predicción de la *satisfacción/diversión con la EF* sobre las CD no resultó significativa (no se cumple la H4), pero sí en el caso del *aburrimiento con la EF* (se cumple la H5). Cuando los varones se aburren en las clases de EF, la relación de predicción sobre las CD es de .51 ($p < .0001$), con un 23% de varianza explicada; mientras que entre las alumnas la relación de predicción del *aburrimiento con la EF* sobre las CD en clase es de .36 ($p < .0001$), con un 15% de varianza explicada.

Figura 10.

Modelo de Regresión Estructural de la Satisfacción/Diversión y Aburrimiento con las Clases de Educación Física y las Conductas Disruptivas (modelo de orden superior).



Nota: los valores de las chicas aparecen entre paréntesis; SAT/DIV = satisfacción/diversión; ABU = aburrimiento; CD = conductas disruptivas; IRRES = irresponsabilidad y bajo compromiso; DESOB = desobediencia de las normas; PERT = perturbación del ambiente de clase; B-AUT = bajo autocontrol personal. Entre paréntesis aparecen los valores correspondientes al modelo en chicas.

3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PARA EL OBJETIVO 2

Luego de realizado el procedimiento de parcelación, el modelo a probar quedó compuesto por 9 variables latentes y 26 parcelas. La carga del primer indicador se fijó en uno para cada paquete. Las cargas factoriales restantes se estimaron libremente. Con el fin de permitir la replicación del presente estudio. En primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio. Los resultados mostraron una adecuada validez de constructo de las medidas evaluadas en el estudio (Tabla 13). Así, las correlaciones entre las variables latentes se presentan en la Tabla 14. La satisfacción con la EF se relaciona con todas las demás variables del estudio. Sin embargo, el aburrimiento con la EF está relacionado con la autonomía, la relación, la competencia y las CD. Los CD se relacionan negativamente con la claridad, la reparación, la relación y la competencia. La Claridad, la Atención y la Reparación se relacionan entre sí como predice la teoría. Finalmente, la competencia, la autonomía y la relación se relacionan entre sí como predice la teoría de las NPB.

Tabla 13.*Modelo CFA, Coeficientes Estandarizados para el Modelo de Medición*

Constructo latente	Cuestionario	Parcela	Ítems	λ	SE
Claridad		Parcela-a	1,2,3	.76	.016
		Parcela-b	4,5,6	.81	.015
		Parcela-c	7,8	.73	.019
Atención		Parcela-a	1,2,3	.66	.023
		Parcela-b	4,5,6	.76	.019
		Parcela-c	7,8	.86	.016
Reparación		Parcela-a	1,2,3	.77	.018
		Parcela-b	4,5	.81	.016
		Parcela-c	6,7,8	.69	.022
Autonomía		Parcela-a	1,4	.70	.021
		Parcela-b	10,13	.70	.023
		Parcela-c	7	.70	.023
Vinculación		Parcela-a	2,5	.71	.021
		Parcela-b	14	.69	.023
		Parcela-c	8,11	.69	.022
Competencia		Parcela-a	3,6	.68	.020
		Parcela-b	15	.66	.021
		Parcela-c	9,12	.71	.022
Comportamientos disruptivos		Parcela-a	5,6,7,8,9,10	.84	.013
		Parcela-b	11,12,13,14,15	.92	.010
		Parcela-c	16,17,18,19,20	.78	.015
Satisfacción académica		Parcela-a	1,5	.79	.018
		Parcela-b	6,7	.79	.018
		Parcela-c	8	.77	.019
Aburrimiento académico		Parcela-a	2,4	.83	.024
		Parcela-b	3	.76	.024

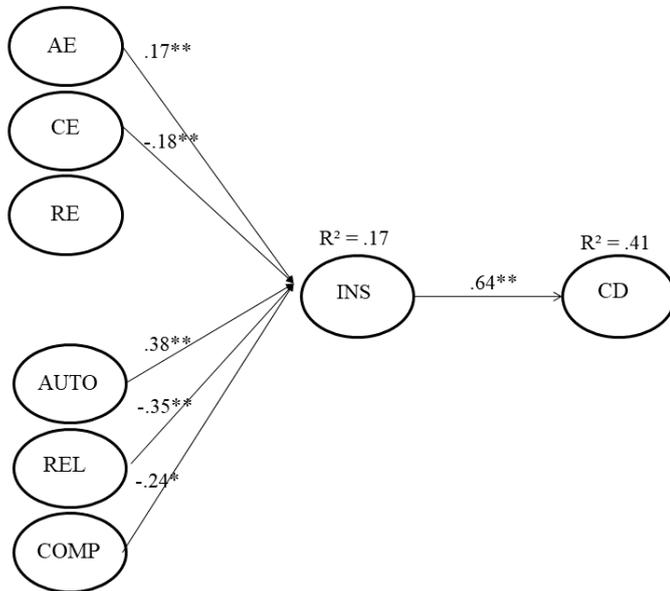
A continuación, se realizó un análisis factorial confirmatorio. El modelo no proporcionó un ajuste adecuado a los datos χ^2 (df = 246) = 1659.750, RMSEA = .062, TLI = .83, CFI = .86, SRMR = .056. Luego se eliminó la satisfacción del modelo de acuerdo a Levy y Hancock (2007) El nuevo modelo está compuesto por 8 variables latentes y 23 parcelas, de forma similar al modelo original, y eliminando la satisfacción con la escuela.

Tabla 14.*Matriz de Correlación entre Variables Latentes.*

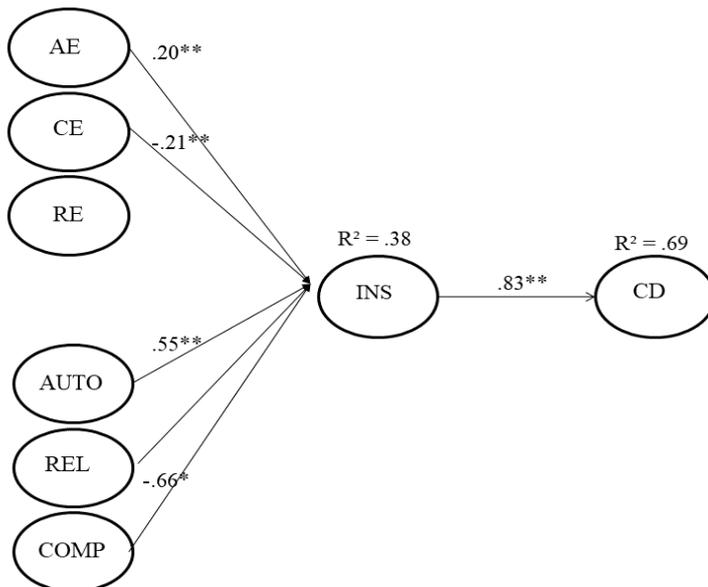
	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Claridad	3.53	.82	-	.36**	.52**	.38**	.30**	.42**	-.11**	.18**	-.04
2 Atención	3.46	.79		-	.31**	.23**	.21**	.24**	.02	.13**	.03
3 Reparación	3.72	.80			-	.32**	.38**	.43**	-.16**	.29**	-.05
4 Autonomía	3.71	.78				-	.54**	.54**	.01	.25**	.05*
5 Vinculación	4.03	.70					-	.55**	-.16**	.31**	-.16**
6 Competencia	3.87	.69						-	-.19**	.30**	-.12**
7 Comportamientos disruptivos	2.08	.79							-	-.21**	.40**
8 Satisfacción	3.70	.95								-	-.27**
9 Aburrimiento	2.58	1.13									-

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$

El nuevo modelo hipotetizado con toda la muestra presentó un ajuste adecuado a los datos $\chi^2 = 1067.110$, $df = 208$; CFI = 0,924, TLI = 0,908, RMSEA = 0,052, IC del 90 % [0,049, 0,056], SRMR = 0,049. La Figura 11 muestra el modelo final con toda la muestra. Luego, se corrió el modelo para mujeres y hombres por separado. El modelo estructural se corrió para hombres $\chi^2 = 573.247$, $df = 208$; CFI = .941, TLI = .928, RMSEA = .048, IC 90% [.044, .053], SRMR = .053, muestra un ajuste adecuado a los datos (Figura 13). El modelo corrió para mujeres por separado $\chi^2 = 877.521$, $df = 208$; CFI = .901, TLI = .897, RMSEA = .066, IC del 90 % [.061, .070], SRMR = .06, muestra un peor ajuste a los datos que el modelo ejecutado para hombres (Figura 12).

Figura 11.*Modelo de Predicción con Todos.*

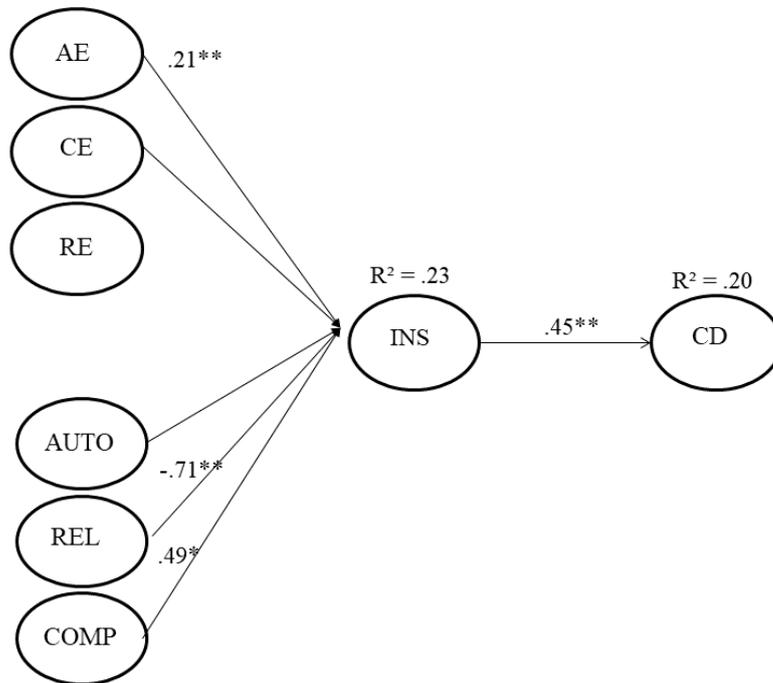
Nota. *** $p \leq .001$, ** $p \leq .010$, * $p \leq .05$.

Figura 12.*Modelo de Predicción con las Chicas.*

Nota. *** $p \leq .001$, ** $p \leq .010$, * $p \leq .05$.

Figura 13.

Modelo de Predicción con los Chicos.



Nota. *** $p \leq .001$, ** $p \leq .010$, * $p \leq .05$.

3.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PARA EL OBJETIVO 3

En primer lugar, se describen los resultados obtenidos sobre el patrón de comportamientos ante los NAF en el tiempo libre que indican diferencias significativas ($p < .001$) entre los dos estados (ver Tabla 15). En ambos estados, se presenta un panorama bastante preocupante ya que solo un 21.7% del total de la muestra (19.5% de actividad moderada + 2.2% de actividad vigorosa), afirman tener un alto nivel de actividad física en su tiempo libre, aumentando está problemática más en el estado de Nuevo León con un 15% (14.3% de actividad moderada + 0.7% de actividad vigorosa), que en el estado de Baja California con un 28.3% (24.6% de actividad moderada + 3.7% de actividad vigorosa). Por lo que predomina es un nivel bajo de actividad física en los dos estados, siendo en Nuevo León con un 85% (50.5% de actividad leve + 34.5% de actividad insuficiente), y en Baja California con un 71.7% (19.4% de actividad leve + 52.3% de actividad insuficiente).

En el IMC también existen diferencias significativas ($p < .001$), un 79.4% del total de la muestra (22.3% de bajo peso + 57.1% de peso normal) no sufre de sobrepeso ni obesidad. El estado de Baja California es el que mejor índice de peso normal ha obtenido, un 61.2% frente al 53% del estado de Nuevo León.

Tabla 15.

Chi cuadrado (χ^2) por Estados de los Niveles de Actividad Física en el Tiempo Libre y el Índice de Masa Corporal.

	<i>n</i>	Baja California	Nuevo León	Total	χ^2	<i>p</i>
Niveles de actividad física en el tiempo libre						
Insuficiente	525	19.4%	50.5%	35.0%	167.348	.000
Leve	651	52.3%	34.5%	43.4%		
Moderada	292	24.6%	14.3%	19.5%		
Vigorosa	33	3.7%	0.7%	2.2%		
Índice de Masa Corporal						
Bajo peso	335	17.1%	27.5%	22.3%	28.836	.000
Peso normal	857	61.2%	53.0%	57.1%		
Sobrepeso	227	14.7%	15.5%	15.1%		
Obesidad 1	73	6.1%	3.6%	4.9%		
Obesidad 2	9	0.8%	0.4%	0.6%		
Obesidad 3	0	0.0%	0.0%	0.0%		

Nota: *($p < .05$), **($p < .01$), ***($p < .001$)

En cuanto a la diferencia en función del género, se identifican diferencias significativas ($p < .001$) en el patrón de comportamientos ante los NAF en el tiempo libre pero no en el IMC (ver Tabla 16). Ambos sexos presentan un panorama bastante preocupante, sobre todo en las chicas con 89.2% de ellas que no realizan la AF suficiente en el tiempo libre (51.9% de actividad leve + 36.3% de actividad insuficiente), y en los chicos con un 67.6% (17.2% de actividad leve + 50.4% de actividad insuficiente).

Tabla 16.

Chi Cuadrado (χ^2) por Sexo del Patrón de Niveles de Actividad Física y el Índice de Masa Corporal

	Chicas		Chicos		χ^2	p
	n	%	n	%		
Niveles de actividad física en el tiempo libre						
Insuficiente	396	52.9%	129	17.2%	235.546	.000
Leve	272	36.3%	379	50.4%		
Moderada	71	9.5%	221	29.4%		
Vigorosa	10	1.3%	23	3.1%		
Índice de Masa Corporal						
Bajo peso	152	20.3%	183	24.3%	4.219	.377
Peso normal	444	59.3%	413	54.9%		
Sobrepeso	111	14.8%	116	15.4%		
Obesidad 1	37	4.9%	36	4.8%		
Obesidad 2	5	0.7%	4	0.5%		
Obesidad 3	0	0.0%	0	0.0%		

Nota: *(p<.05), **(p<.01), ***(p<.001)

Para analizar las diferencias de las dimensiones en función del sexo en cada uno de los estados, se utilizó la prueba estadística U de Mann-Withney, como se observa en la Tabla 17. El sexo de los adolescentes se muestra como un factor determinante, obteniendo diferencias significativas. En ambos estados, los chicos reportaron mayores niveles de percepción de apoyo a la autonomía por parte del profesor de EF y satisfacción con las clases de EF. Sin embargo, las chicas presentaron mayores niveles de aburrimiento en EF que los chicos. Por último, no se encontraron diferencias significativas en el factor SATV.

En la variable CD en la dimensión de agresión, Baja California presentan mayores niveles que Nuevo León, siendo indiferente el sexo. En irresponsabilidad Baja California presenta mayores niveles que Nuevo León. En desobediencia Baja California presenta mayores niveles que las chicas de Nuevo León, mientras que los chicos de Baja California presentan menores niveles que los chicos de Nuevo León. En perturbar el ambiente Baja California presenta mayores niveles que Nuevo León en ambos sexos. Por último, en bajo autocontrol Baja California presenta mayores niveles que Nuevo León. Demostrando así que, en todas las variables, Baja California presenta mayores niveles de CD que los jóvenes de Nuevo León (Tabla 17).

Tabla 17.*Diferencias por Estado en Función del Sexo.*

	Baja California							Nuevo León						
	Chicas		Chicos		U	Z	p	Chicas		Chicos		U	Z	p
	M	DT	M	DT				M	DT	M	DT			
Apoyo a la autonomía	4.16	1.29	4.64	1.29	55473.5	-4.90	.000	4.06	1.40	4.41	1.45	240851.5	-4.86	.000
Satisfacción con la vida	3.74	.83	3.82	.78	66728.0	-1.09	.276	3.73	.85	3.79	.81	270497.5	-1.33	.184
Satisfacción con la EF	3.50	.91	4.00	.841	49140.0	-7.06	.000	3.57	.95	3.83	.94	233081.0	-5.80	.000
Aburrimiento con la EF	2.87	1.16	2.48	1.07	56525.5	-4.56	.000	2.63	1.12	2.53	1.15	265494.0	-1.93	.053
Conductas disruptivas														
Agresión	2.07	.76	2.03	.69	68451.500	1.060	.613	1.76	.64	1.96	.78	61353.000	1.641	.001
Irresponsabilidad	2.57	.99	2.35	.84	61211.500	1.938	.003	2.05	.81	2.28	.95	61585.000	1.588	.002
Desobediencia	2.35	1.15	1.97	.92	56678.500	2.706	.000	1.82	.85	1.98	1.01	66532.500	.894	.140
Perturbar el ambiente	2.24	1.03	1.83	.88	54012.000	2.852	.000	1.70	.83	1.80	.96	69246.500	.955	.575
Bajo autocontrol	2.22	.92	2.13	.89	65983.000	.658	.179	1.90	.79	2.08	.94	63695.500	1.575	.015

Nota: * (p<.05), ** (p<.01), *** (p<.001)

Para analizar las diferencias de las dimensiones de apoyo a la autonomía y satisfacción con la vida en función de los NAF en el tiempo libre se utilizó la prueba estadística H de Kruskal-Wallis, como se observa en la Tabla 18. Los NAF en el tiempo libre de los adolescentes se muestran como un factor determinante, obteniendo diferencias significativas. En ambos estados, aumentan los niveles de percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción con la vida conforme aumentan los NAF en el tiempo libre de los estudiantes encontrando diferencias estadísticamente significativas ($p<.01$).

Tabla 18.*Diferencias por Estado en Función de los Niveles de Actividad Física en el Tiempo Libre*

		Apoyo a la autonomía					Satisfacción con la vida			
		M	DT	H	gl	p	DT	H	gl	p
Baja California	Leve	4.18	1.34				.81			
	Insuficiente	4.33	1.26	12.432	3	.006	.78	18.847	3	.000
	Moderada	4.64	1.34				.79			
	Vigorosa	4.94	1.35				.88			
Leve	3.96	1.45	.87							
Nuevo León	Insuficiente	4.26	1.37	41.920	3	.000	.81	24.691	3	.000
	Moderada	4.59	1.44				.79			
	Vigorosa	4.89	1.45				.84			

Nota: *($p < .05$), **($p < .01$), ***($p < .001$)

Por último, para analizar las diferencias de las dimensiones de la escala SSI-EF en función de los NAF en el tiempo libre se utilizó la prueba estadística H de Kruskal-Wallis, como se observa en la Tabla 19. Los NAF en el tiempo libre de los adolescentes se muestran como un factor determinante, obteniendo diferencias significativas. En ambos estados, aumentan los niveles de satisfacción con la EF conforme aumentan los NAF en el tiempo libre de los estudiantes encontrando diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$). También se han encontrado diferencias significativas en el factor aburrimiento en EF ($p < .01$), a mayor NAF en el tiempo libre menores niveles de aburrimiento en EF.

Tabla 19.*Diferencias por Estado en Función de los Niveles de Actividad Física en el Tiempo Libre*

		SSI-EF									
		Satisfacción EF					Aburrimiento EF				
		M	DT	H	gl	p	M	DT	H	gl	p
Baja California	Leve	3.44	.98				2.95	1.14			
	Insuficiente	3.65	.86	50.135	3	.000	2.67	1.13	18.807	3	.000
	Moderada	4.05	.81				2.56	1.13			
	Vigorosa	4.17	.89				2.04	.90			
Leve	3.49	1.01	2.61				1.10				
Nuevo León	Insuficiente	3.68	.90	81.497	3	.000	2.59	1.13	6.042	3	.000
	Moderada	4.07	.85				2.56	1.23			
	Vigorosa	4.16	.98				2.16	1.00			

Nota: *($p < .05$), **($p < .01$), ***($p < .001$)

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

4.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS PARA EL OBJETIVO 1.

El análisis descriptivo de los datos se observa que la consistencia interna obtenida por el CCD-EF es adecuada en todas sus dimensiones, excepto en la de agresividad, que no alcanza la puntuación mínima para ser aceptada (Nunnally & Bernstein, 1995). Esta misma problemática con el factor agresividad ya se halló en la validación del instrumento con adolescentes españoles (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2016), no pudiéndose comparar con la versión original en inglés, ya que no reportó los valores de consistencia interna. Este resultado obtenido en la dimensión agresividad es un dato a tener en cuenta para la eliminación del factor. Cabe destacar que el resto de indicadores proponen mantener todos los ítems de la escala (Nunnally & Bernstein, 1995).

Con respecto al análisis del CCD-EF como modelo de orden superior, el presente trabajo presentó un higher-order factor de tipo reflectivo (Lévy-Mangin & Varela, 2006) a partir de las cuatro subescalas, obteniendo unos valores adecuados de bondad de ajuste. Esto significa que un mismo estudiante puede tener comportamientos irresponsables, desobedecer las normas, molestar en clase, y/o no tener un control sobre el mismo, pero, además, el CCD-EF puede ser utilizado como una única variable latente que mida los CD en general. Lo expuesto realiza una aportación a la literatura científica que no se había realizado anteriormente ni en la validación original del PECI (Krech et al., 2003; Krech et al., 2010) ni en la adaptación y validación al contexto español realizada por Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016). Esto abre nuevas vías de trabajo y estudio anteriormente nunca realizados.

En relación al análisis de invarianza factorial, el presente trabajo ha obtenido que la versión mexicana del instrumento es invariante en función del sexo, tanto para el modelo de cuatro factores como para el modelo *higher-order factor*. De esta forma, se confirma la invarianza factorial del CCD-EF por lo se puede considerar el CCD-EF como instrumento válido e invariante en el contexto mexicano para realizar estudios de comparación en función de la variable sexo. Dada su solidez en las propiedades psicométricas conocidas del CCD-EF (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2016; Martínez-Molina et al., 2020), y la utilización en otras lenguas (Krech et al., 2010), los datos obtenidos tienen el potencial para confirmar la validez de constructo. Así, este estudio supone una contribución de consistencia de las propiedades psicométricas del CCD-EF, para que pueda ser utilizado en futuras investigaciones independientemente del sexo.

En cuanto al modelo de predicción planteado en el objetivo 1, obtuvo que el aburrimiento con las clases de EF es predictor de forma positiva y estadísticamente significativa de las CD, tanto en chicas como en chicos, aunque con valores predictivos más altos en varones. Esta diferencia en función del género pudiera ser debido a que los chicos tienen conductas negativas con mayor frecuencia que las chicas en el aula de EF (Baños et al., 2018; Baños, 2021; Cothran & Kulinna, 2007; Kulinna et al., 2006). Esto se puede explicar porque los varones pretenden mostrar superioridad sobre sus compañeros para llamar la atención de las chicas (Glock & Kleen, 2017). Resultados similares encontraron otros estudios, en los que el aburrimiento en las clases de EF o en la escuela predecía las dimensiones del CCD-EF (Baños, 2020; Cothran et al., 2009; Granero-Gallegos et al., 2020). Esto pudiera ser debido a los climas de aprendizaje creados por el docente, ya que cuando se crean entornos donde el adolescente tiene que demostrar superioridad al resto de sus compañeros o evitar no mostrarse incompetente (Avci et al., 2018; Hansen y Rindgal, 2018), generan conflictos y CD entre estudiantes (Baños, 2021). De esta forma, destacar la importancia que los estudiantes no experimenten sensaciones de aburrimiento ya que aumentarán los CD de algunos estudiantes en el aula, que después intentarán distraer a sus iguales en las clases (Glock y Kleen, 2017). Sin embargo, la satisfacción y diversión con la EF no predice de forma significativa el CCD-EF, aunque obtuvo una relación negativa. En esta línea Baños (2021) y Cothran et al. (2009), si obtuvieron una relación negativa estadísticamente significativa entre las dimensiones del CCD-EF y la satisfacción con la EF, a excepción de la dimensión de agresividad en el trabajo de Baños (2021), factor que se ha eliminado en el presente estudio. Cabe mencionar que la literatura científica destaca la importancia que los estudiantes se sientan satisfechos en la escuela ya que se reducen los CD tanto en chicos como en chicas (Sun, 2016), aumenta la satisfacción con la vida (Scharenberg, 2016), siendo un factor relevante las competencias adquiridas por el docente para la creación de climas de aprendizaje idóneos para el alumnado (Invernizzi et al., 2019).

4.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS PARA EL OBJETIVO 2.

Los resultados del presente estudio obtuvieron que, de las dimensiones de IE, la atención emocional predijo de forma positiva la insatisfacción con la escuela y la claridad emocional de forma negativa, y a su vez, la insatisfacción académica predijo de forma positiva los CD. Resultados similares encontraron otros estudios en los que se relacionaba la atención emocional de forma positiva y la claridad emocional de forma negativa con la insatisfacción y desgaste académico (Salavera et al., 2019). Estos autores, además encontraron una correlación negativa

entre la reparación emocional y la insatisfacción académica, relación no obtenida en el presente estudio. Esto pudiera ser debida a que cuando el adolescente presta demasiada atención a sus emociones, sin llegar racionalizar los sentimientos que está experimentando, es posible que experimente sentimientos de frustración, desesperación e insatisfacción con la escuela. Por lo que se debe de proporcionar a los adolescentes, estrategias que les ayuden a comprender y reparar las emociones negativas que están sintiendo, ya que pueden evitar la insatisfacción académica. Así, una baja IE predice de forma negativa la insatisfacción y desgaste académico (Extremera et al., 2007; Usán et al., 2020; Vera et al., 2014). Además, diversas investigaciones también han relacionado la insatisfacción académica con los CD, al igual que los resultados obtenidos en el presente trabajo (Baños, 2020; Cothran et al., 2009; Granero-Gallegos et al., 2020).

Cabe destacar que una elevada atención emocional y una baja claridad emocional y reparación se relacionan con los CD, ya que los adolescentes tienden a maximizar la experiencia emocional y favorecen la rumiación, aumentando con ello los CD según diferentes estudios (Elipe et al., 2011; Elipe et al., 2012; Elipe et al., 2015; Peláez-Fernández et al., 2015). Esto pudiera deberse a que la atención emocional está relacionada con la percepción de las propias emociones, pero prestar demasiada atención sin el manejo de una buena comprensión emocional, puede conducir a sentimientos relacionados con la insatisfacción, con la frustración y el desgaste académico, aspectos que, si los adolescentes no están acostumbrados a manejar, pueden llegar a desencadenar CD. Por ello, Fernández-González et al., (2018) destacan la importancia de educar a los adolescentes en el nivel de atención que prestan a sus emociones a la vez que se debe mejorar la comprensión y reparación de las mismas para reducir los CD, ya que éstos últimos, pueden llegar a afectar al rendimiento académico (Cook, et al., 2010), pudiendo incluso llegar al abandono académico (Hutzell & Payne, 2018), malestar psicológico como depresión, estrés, bajo control emocional (Schoeler et al., 2018), e incluso situaciones de intento de suicidio (Humphries et al., 2021). En el análisis del SEM en función del género, solo el SEM de las chicas obtuvo que la claridad emocional predijo de forma significativa la insatisfacción académica y los CD. Esta relación entre estas variables fue también encontrada por otras investigaciones (Salguero & Iruarrizaga, 2006) e incluso, a relacionarse con el abandono académico (Vera et al., 2014). Sin embargo, cabe destacar que existe gran controversia en la literatura científica en cuanto al género y su relación con la claridad emocional. Estudios han encontrado que dicha dimensión mejora en chicos (Melero & Palomera, 2011) y otros, en chicas (Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015), por lo que se

precisa continuar investigando en esta línea de investigación. Una posible explicación a la predicción encontrada en el SEM de las chicas, pudiera ser debido a la desigualdad de género existente en el contexto social mexicano, ya que, aún persiste una cultura misógina en México, que justifica los actos violentos contra las mujeres y culpabiliza a las víctimas de los delitos a través de la opinión social (Reyes-Sosa et al., 2022). Es posible que, debido a esto, las chicas mexicanas que poseen una mayor claridad emocional, son capaces de entender mejor las emociones que sienten, sus causas y sus consecuencias así, les resulta más sencillo reprimir y contener las emociones negativas que a los chicos, experimentando sensaciones de apatía y así, no exteriorizar emociones como la ira y manejar mejor los sentimientos de insatisfacción a nivel general y a nivel académico.

En cuanto a la variable NPB, la autonomía predijo de forma positiva la insatisfacción con la escuela y, la competencia y la vinculación de forma negativa, y la insatisfacción a su vez, predijo de forma positiva los CD. Resultados similares encontraron otros estudios en los que se relaciona la insatisfacción de las NPB con insatisfacción académica, aunque difieren de los resultados encontrados en el presente estudio con la dimensión autonomía (Orkibi & Ronen, 2017; Tian et al., 2016; Tian et al., 2014). Otros estudios, también relacionaron la insatisfacción de las NPB con los CD (Bondu et al., 2016; Harbin et al., 2019), y que la insatisfacción académica predecía los BD (Avci et al., 2018; Baños et al., 2018; Glock & Kleen, 2017; Hansen y Rindgal, 2018; Sun, 2016).

Analizando las NPB en función de sus dimensiones, cuando existen más lazos sociales entre los estudiantes (vinculación), es menos probable que se den comportamientos agresivos en el aula (Kendrick et al., 2012). Esto pudiera deberse a que, cuando los estudiantes no tienen satisfechas sus relaciones sociales en la escuela, tienden a aislarse de los demás compañeros, volviéndose un objetivo fácil de los acosadores (Menéndez et al., 2020). De esta forma, las víctimas suelen caer en una espiral negativa, asilándose y buscando estrategias pasivas para afrontar la situación (Caurcel & Almeida, 2008). Como resultado, los agresores suelen percibir a las víctimas como incapaces de controlar la situación (Van Ryzin & Roseth, 2018).

En cuanto a la dimensión competencia, cuando los estudiantes se perciben habilidosos en la escuela, se sienten más motivados intrínsecamente y se vuelven más adaptativos, con mayor autoestima, mayor sociabilidad, etc. (Sánchez-Oliva et al., 2014). De esta forma, aumenta la probabilidad de que ayuden a los compañeros victimizados o, que eviten que se den

los comportamientos agresivos en el aula (Young-Jones et al., 2015). Por ello, como afirman algunos autores, se hace necesario mejorar la competencia de todos los estudiantes para prevenir y/o disminuir los CD en clase (Menéndez et al., 2020).

Atendiendo a la literatura científica, sorprende que la satisfacción de la autonomía predijera de forma positiva la insatisfacción académica en el presente estudio. Una posible explicación a la relación positiva entre la autonomía con la insatisfacción académica y los CD, la encontramos en Roth et al. (2011). Estos autores argumentan que el estilo del docente puede influenciar en la insatisfacción académica y los CD entre los adolescentes. Por ejemplo, cuando un profesor se muestra controlador y autoritario en clase, aspecto común en México (Duarte-Félix et al., 2020), los estudiantes evitaran realizar dichas conductas públicamente delante del docente, sin embargo; cuando no se sienten vigilados por el docente controlador, pueden experimentar una sensación de libertad y autonomía para llevar a cabo CD con otros compañeros. Debido a esto, es posible que los acosadores se sientan con más autonomía para intimidar a los estudiantes más dependientes, viéndolos como objetivos fáciles (Menéndez et al., 2020), ya que las víctimas, suelen ser estudiantes con mal manejo de las relaciones sociales y falta de defensa emocional (Avilés, 2009).

En cuanto a la diferencia en los modelos de predicción en función del género, los resultados del presente estudio difieren de los hallazgos encontrados por Orkibi y Ronen (2017), que en su estudio no encontraron diferencias en función del género. Por un lado, el presente estudio obtuvo que, en el modelo de predicción de las chicas, la autonomía predijo de forma positiva la insatisfacción académica, predicción que no se dio en los chicos. Estos resultados deben ser interpretados con cautela, ya que no hemos encontrado estudios de estas características, que se hayan realizado con estudiantes mexicanos. Lo cual es una línea nueva de trabajo que se abre, pero que necesita futuros estudios para comprobar estos resultados. Una posible explicación pudiera ser debido a las variables contextuales y familiares que rodean a las adolescentes mexicanas, ya que conviven con un índice alto de discriminación de género (Knifsend & Graham, 2012), donde los chicos suelen tener menor autocontrol personal hacia conductas agresivas (Baños, 2020). Aunque esta explicación, debería ser examinada en futuras investigaciones para intentar encontrar una explicación a los resultados de la presente investigación. Por otro lado, solo el SEM de los chicos obtuvo que la vinculación predijo de forma negativa la insatisfacción académica. Esto es un dato importante, ya que como afirma

Baños (2020), los chicos mexicanos suelen tener conductas más agresivas en la escuela que las chicas.

4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS PARA EL OBJETIVO 3.

Atendiendo al tercer objetivo de esta investigación, los resultados obtenidos en los NAF en el tiempo libre y el IMC en función del estado, se pudo observar que los adolescentes bajacalifornianos se mostraron con mejores patrones de comportamientos físicamente activos y una mayor proporción de sujetos con un IMC normal que los adolescentes neoleonese, aunque las cifras son preocupantes en ambos estados. Otros estudios, también encontraron resultados alarmantes con adolescentes mexicanos en cuanto al IMC (Trujillo-Hernández et al., 2021) y en cuanto los bajos NAF en el tiempo de ocio (Ruiz-Juan et al., 2019; Chávez et al., 2018). Estos bajos NAF en el tiempo libre pudieran deberse a factores, entre los que la OMS (2018) destacan: el miedo a la violencia y a la delincuencia en los espacios exteriores, al tráfico denso, la mala calidad del aire y la falta de parques, aceras e instalaciones deportivas y recreativas.

En cuanto a las diferencias en función del género, un mayor porcentaje de chicas reportaron no cumplir con los NAF en el tiempo libre que los chicos, no encontrando diferencias significativas en el IMC. Resultados similares encontraron otros estudios realizados con adolescentes mexicanos (Cocca et al., 2017; Wilkinson et al., 2017). Esta diferencia podría deberse a una escasa creencia en ellas en los beneficios que la AFD le reporta a su salud (Meneses-Montero & Ruiz-Juan, 2017), a un mayor aburrimiento en las clases de EF que los chicos (Baños, 2020) y a una mayor insatisfacción de la imagen corporal (Sámano, et al., 2015).

En relación a los resultados obtenidos en función del sexo, se pudo observar en ambos estados que los chicos percibieron más apoyo a la autonomía y satisfacción con la EF que sus homólogas, sin embargo; las chicas declararon aburrirse más en el aula de EF, no encontrando diferencias significativas en la satisfacción con la vida. Resultados similares obtuvieron otros estudios en cuanto a la satisfacción y aburrimiento con la EF y la satisfacción con la vida con adolescentes mexicanos (Baños, 2020). Además, Soos et al. (2019), también obtuvieron que los chicos reportaron un mayor apoyo a la autonomía que sus homólogas en un estudio realizado en Europa. Estos resultados obtenidos pudieran explicar el por qué los NAF en el tiempo libre son más bajos en las chicas, ya que experimentan un mayor aburrimiento y un menor apoyo a

la autonomía en las clases de EF. En lo que respecta a los CD en todas las dimensiones se pudo observar que, las chicas de Baja California presentan mayores niveles que los chicos, mientras que los chicos de Nuevo León presentan mayores niveles de CD que las chicas.

Atendiendo a los resultados obtenidos en función de los NAF en el tiempo libre, en ambos estados se obtuvo que a mayores NAF, más apoyo a la autonomía, satisfacción con la EF y con la vida obtuvieron los adolescentes mexicanos. Por el contrario, los adolescentes reportan menores NAF cuando se aburren en la clase de EF. Resultados similares hallaron otros estudios (Ling et al., 2019, Ruiz-Juan et al., 2017; Vilchez-Conesa & Ruiz-Juan, 2016). Estos resultados destacan la importancia de que el profesorado promueva la autonomía en ambos sexos en las clases de EF, además de crear sesiones divertidas, ya que con ello aumenta la probabilidad de aumentar los NAF en el tiempo libre de los estudiantes (Baños & Arrayales, 2020).

CAPÍTULO 5
CONCLUSIONES

El objetivo principal del presente trabajo ha sido identificar la relación entre los NAF, IMC, IE, CD, satisfacción de las NPB, el apoyo a la autonomía por parte del profesor de EF, satisfacción con la docencia y con la vida en adolescentes de México, realizando además un estudio de frecuencias.

Se expresan a continuación las principales conclusiones en función de las hipótesis y objetivos propuestos al comenzar este estudio.

En relación al objetivo 1

Para concluir, los hallazgos de este estudio han demostrado que el CCD-EF es un instrumento fiable y válido para aplicarlo en el contexto mexicano, y que puede ser aplicado independientemente de la variable sexo. Además, se ha demostrado que el CCD-EF puede ser utilizado como un modelo de orden superior, por lo que esta escala puede medir las CD de forma unidimensional y, a su vez, la irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia a las normas, perturbación del ambiente de clase y bajo autocontrol personal. Esto supone un aporte significativo a la literatura existente, ya que previamente no se había validado ninguna escala de comportamientos negativos en EF con adolescentes mexicanos. Además, el aburrimiento con la EF predice de forma positiva y significativa las CD tanto en chicas como en chicos. Por tanto, la hipótesis 1 se cumple en su totalidad.

En relación al objetivo 2

Respecto al segundo objetivo de la presente investigación, los hallazgos de este estudio han demostrado que la intención, claridad emocional y las dimensiones de las NPB predicen la insatisfacción con la escuela y éstas a su vez, predice de forma positiva los CD. Esto supone un aporte significativo a la literatura existente ya que no hemos encontrado estudios que relacionen la IE y la satisfacción de las NPB con la insatisfacción académica y los CD en el contexto mexicano, aportando una posible explicación del origen de los CD en adolescentes mexicanos, siendo una verdadera problemática en el país, con índices tan altos de violencia. Por tanto, para evitar los CD en el aula de EF, se debe educar a los adolescentes en IE buscando satisfacer sus NPB en la escuela, a través de juegos colaborativos y de trabajo en equipo, junto con las reflexiones dirigidas por el docente sobre la diversidad, la tolerancia y el respeto, podrían

acercar a las posibles víctimas al grupo de pares, fortaleciendo los lazos entre ellos, dificultando que los posibles acosadores obtengan refuerzo para la agresión y frustrando el objetivo de ganar reconocimiento social a través de la intimidación (Menéndez & Fernández-Río, 2016; Montero-Carretero, Barbado, & Cervelló, 2020). Por tanto, la hipótesis 2 se cumple en su totalidad.

En relación al objetivo 3

Respecto al tercer objetivo, los resultados de este trabajo muestran que existen diferencias significativas en el IMC y los niveles de AFD en el tiempo libre de los adolescentes mexicanos en función del estado. Además, que los bajos niveles de AFD en el tiempo de ocio son más preocupantes en las chicas que en los chicos. Cabe destacar que las chicas afirman aburrirse más en las clases de EF y que los chicos obtienen un mayor apoyo a la autonomía y de satisfacción con la asignatura de EF. También, que los niveles más altos de AFD se asocian con mayores niveles de apoyo a la autonomía por parte del profesor de EF, una mayor satisfacción con la EF y con la vida y un menor aburrimiento. En lo que respecta a los CD, las chicas de Baja California afirman presentar más CD que sus compañeros chicos, mientras en Nuevo León, los chicos afirman presentar CD en mayores niveles que sus compañeras chicas. Los datos obtenidos en la presente investigación aportan una información valiosa a la sociedad mexicana, ya que nos identifican la clase de EF como un factor importante para el aumento de los niveles de AFD en el tiempo libre de los adolescentes. Finalmente, como futuras líneas de trabajo, se podrían aplicar planes de formación docente para la adquisición de estrategias de como apoyar la autonomía del estudiante y mejorar la satisfacción en el aula de EF, implementando también programas de intervención con los adolescentes mexicanos y evaluar si mejoran los niveles de AFD en el tiempo libre de éstos. Por tanto, la hipótesis 3 se cumple en su totalidad.

CAPÍTULO 6
FORTALEZAS, LIMITACIONES Y
PERSPECTIVAS DE FUTURO

FORTALEZAS, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.

La presente investigación tiene una serie de fortalezas que deben ser mencionadas, entre ellas destaca el diseño de la muestra, siendo este probabilístico y aleatorio por centros, estratificado, polietápico y por afijación proporcional. De esta forma, por el tamaño de la muestra se pueden generalizar los resultados del estudio para los Estados de Nuevo León y Baja California en México. Además, otra importante fortaleza es la temática que aborda, pues puede contribuir enormemente a generar soluciones sobre las principales problemáticas relacionadas con los comportamientos de los adolescentes en la escuela, con datos tan preocupantes en la sociedad mexicana.

Además, cabe mencionar como fortaleza la novedad de la temática abordada, el análisis de los NAF en el tiempo libre de los estudiantes mexicanos, puede contribuir a comprender algunos de los factores que influyen en la práctica de AFD. Los resultados de la presente investigación conllevan una implicación educativa ya que se destaca la importancia de que los estudiantes se sientan satisfechos en las clases de EF y sientan el apoyo de la autonomía por parte del docente. Por lo que, para disminuir el sedentarismo tan preocupante en los estudiantes mexicanos, pasa por la propia asignatura de EF.

A pesar de ello, también hay que admitir de una serie de limitaciones. Por ejemplo, la escala CCD-EF puede ser aplicada a nivel de secundaria sin importar el género del sujeto, sin embargo, no se puede afirmar que dicha escala puede ser usada en distintos niveles educativos, por lo que no se pueden generalizar los resultados del presente trabajo a estudiantes de otras edades ni generalizar a México.

Consideramos relevante mencionar la necesidad de realizar futuros estudios de carácter longitudinal e incluso, aplicando una metodología de investigación mixta (cuantitativa y cualitativa), clasificando también a los sujetos tanto a nivel socio-demográfico como socio-económico.

Finalmente, como futuras líneas de trabajo, se podrían aplicar planes de formación docente para la adquisición de estrategias de como apoyar la autonomía del estudiante y mejorar

la satisfacción en el aula de EF, implementando también programas de intervención con los adolescentes mexicanos y evaluar si mejoran los NAF en el tiempo libre de éstos.

CAPÍTULO 7
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abúndez, C.O., Cázares, G. N., Cordero, C. J. F. R., Zetina, D.A.D., Angona, S. R., de Voghel Gutiérrez, S., ... & Quintana, I. (2006). Encuesta nacional de salud y nutrición 2006. *Instituto Nacional de Salud Pública*.
- Adams, R. E., & Bukowski, W. M. (2008). Peer victimization as a predictor of depression and body mass index in obese and non-obese adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(8), 858-866.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Allardt, E. (1976). *Dimensions of welfare in a comparative Scandinavian study*. *Acta sociologica*, 19(3), 227-239.
- Allison, K. R., Adlaf, E. M., Irving, H. M., Hatch, J. L., Smith, T. F., Dwyer, J. J., & Goodman, J. (2005). Relationship of vigorous physical activity to psychologic distress among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 37(2), 164-166.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student perceptions in the classroom*, 1, 327-348.
- Amigo, H., Bustos, P., Erazo, M., Cumsille, P., & Silva, C. (2007). Factores determinantes del exceso de peso en escolares: Un estudio multinivel. *Revista médica de Chile*, 135(12), 1510-1518.
- Anderson, J., & Gerbing, D. (1988). Modelos de ecuaciones estructurales en la práctica: una revisión y recomendación a paso enfoque en dos. *Psychological Bulletin*, 103, 37.
- Andrei, F., Nuccitelli, C., Mancini, G., Reggiani, G. M., & Trombini, E. (2018). Emotional intelligence, emotion regulation and affectivity in adults seeking treatment for obesity. *Psychiatry research*, 269, 191-198.
- Andrew, F. M., & Withey, S. B. (1976). Social indicators of well-being. *New York and London: Plenum*, 20(31), 696-717.
- Arbuckle, J. L. (2015). SPSS Amos 19.0 User's Guide. *Amos Development Corporation*.
- Argyle, M. (1987). *The Psychology of Happiness: Methuen & Co. Ltd., Londres & Nueva York*.
- Avci, K. S., Çepikkurt, F., & Kale, E. K. (2018). Examination of the relationship between coach-athlete communication levels and perceived motivational climate for volleyball players. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 346-353.
- Aviles Martinez, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying: factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95.
- Ayerbe Echeberría, P., Aramendi Jáuregui, P., & Balsels Bailón, M. Á. (2007). *Aprender a convivir: un reto para la educación secundaria obligatoria*. WK Educación.
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Prediction model of satisfaction and enjoyment in physical education from the autonomy and motivational climate. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39-49.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2015). Validación española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 113-122.
- Baños, R. F. (2016). Prescripción del ejercicio físico en sujetos con diabetes mellitus tipo 2 y diabetes gestacional. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 134-139.

- Baños, R. (2020). Intención de práctica, satisfacción con la educación física y con la vida en función del género en estudiantes mexicanos y españoles. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 412-418.
- Baños, R. (2020). Aburrimiento y comportamientos disruptivos en el aula de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*. 12(3), 406-419.
- Baños, R. (2021). Clima motivacional y conductas disruptivas en Educación Física en estudiantes españoles y mexicanos de Educación Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*. 13(1), 1-12.
- Baños, R., & Arrayales, E. (2020). Predicción del aburrimiento en la educación física a partir del clima motivacional. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (38), 83-88.
- Baños, R., Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2019). The relationships between high school subjects in terms of school satisfaction and academic performance in Mexican adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3494.
- Baños, R., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M., Zamarripa, J., De la Fuente, A. B., & Portilla, J. L. J. (2019). Influencia de las competencias del profesorado de secundaria en los comportamientos disruptivos en el aula. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 3-10.
- Baños, R., Barretos-Ruvalcaba, M., & Baena-Extremera, A. (2019). Protocolo de estudio de las variables académicas, psicológicas y de actividad física que influyen en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos y españoles. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 89-99.
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., & Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50.
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., & Zamarripa, J. (2018). Efecto del género del docente en la importancia de la Educación Física, clima motivacional, comportamientos disruptivos, la intención de práctica futura y rendimiento académico. *Retos*, 33, 252-257.
- BarOn, R. (1988). *El desarrollo de un concepto de bienestar psicológico*. Universidad de Rodas. Sudáfrica: Universidad de Rodas.
- BarOn, R. (2002). *Inventario de cocientes emocionales (EQ-1): manual técnico*. Toronto Canada: Sistemas multisalud.
- Barrera, R. (2017). Cuestionario Internacional de actividad física (IPAQ). *Revista Enfermería del trabajo*, 7(2), 49-54.
- Barquera, S., Campirano, F., Bonvecchio, A., Hernández-Barrera, L., Rivera, J. A., & Popkin, B. M. (2010). Caloric beverage consumption patterns in Mexican children. *Nutrition journal*, 9(1), 1-10.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.
- Bastías Manresa, J., Salinas Hernández, F. J., & Alfaro Mateu, V. (2020, March). Efecto de la práctica físico-deportiva en horario extraescolar en el rendimiento académico en alumnos de primaria. In *Congreso Internacional de Investigación e innovación en educación infantil y primaria*.
- Basto-Abreu, A., Barrientos-Gutiérrez, T., Rojas-Martínez, R., Aguilar-Salinas, C. A., López-Olmedo, N., Cruz-Góngora, V. D. L., ... & Villalpando, S. (2022). Prevalencia de

- diabetes y descontrol glucémico en México: resultados de la Ensanut 2016. *Salud Pública de México*, 62, 50-59.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F., & Quilitch, H. R. (1994). Cooperative games: a way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of applied behavior analysis*, 27(3), 435.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., & Roziner, I. (2018). A school-based multilevel study of adolescent suicide ideation in California high schools. *The Journal of pediatrics*, 196, 251-257.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 825-829.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-134.
- Bidzan-Bluma, I., & Lipowska, M. (2018). Physical activity and cognitive functioning of children: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 15(4), 800.
- Bilbao Ramírez, M. (2008). *Creencias Sociales y Bienestar: valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
- Blumenthal, J. A., Babyak, M. A., O'Connor, C., Keteyian, S., Landzberg, J., Howlett, J., ... & Whellan, D. J. (2012). Effects of exercise training on depressive symptoms in patients with chronic heart failure: the HF-ACTION randomized trial. *Jama*, 308(5), 465-474.
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (Eds.). (1993). *Testing structural equation models* (Vol. 154). Sage.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being.
- Brosed, R. L., de León Elizondo, A. P., Arazuri, E. S., & San Emeterio, M. Á. V. (2012). La clase de educación física escolar como generadora de un ocio físico-deportivo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (22), 13-15.
- Browne, M. W. and Cudeck, R. 1993. "Alternative ways of assessing model fit". In *Testing structural equation models*, Edited by: Bollen, K. A. and Long, J. S. 136–62. Newbury Park, CA: Sage.
- Budzynski-Seymour, E., Conway, R., Wade, M., Lucas, A., Jones, M., Mann, S., & Steele, J. (2020). Physical activity, mental and personal well-being, social isolation, and perceptions of academic attainment and employability in university students: The scottish and british active students surveys. *Journal of physical activity and health*, 17(6), 610-620.
- Buecker, S., Simacek, T., Ingwersen, B., Terwiel, S., & Simonsmeier, B. A. (2021). Physical activity and subjective well-being in healthy individuals: a meta-analytic review. *Health Psychology Review*, 15(4), 574-592.
- Bullard, T., Ji, M., An, R., Trinh, L., Mackenzie, M., & Mullen, S. P. (2019). A systematic review and meta-analysis of adherence to physical activity interventions among three chronic conditions: cancer, cardiovascular disease, and diabetes. *BMC public health*, 19(1), 1-11.
- Buss, A. H. & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3),452-459.

- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Calvo, M. G., Espino, O., Palenzuela, D. L., & Sosa, A. J. (1997). Ejercicio físico regular y reducción de la ansiedad en jóvenes. *Psicothema*, 9(3), 499-508.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.
- Canccapa Silverio, Y. R., & Canccapa Silverio, M. Y. (2017). Conductas disruptivas y estilos de aprendizaje de los alumnos del VII ciclo de la Institución Educativa N° 6037 “Inca Pachacutec”-UGEL 01-SJM, 2015.
- Cannon, W. B. (1953). Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear, and Rage, ed2. *Boston, CH Branford*, 20-36.
- Cantera-Garde, M. A., & Devís-Devís, J. (2000). Physical activity levels of secondary school Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 28-44.
- Cantril, H. (1965). Pattern of human concerns.
- Carbonell, A. E., & Brustad, R. (2002). Estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. In *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 57-70). GERSAM.
- Carrasco Beltrán, H., Fernández Uribe, S., E Reigal, R., Leiva Olmos, J., & Amador Ramírez, F. (2019). Influencia de las necesidades psicológicas básicas en los hábitos de práctica físico-deportiva de escolares de la Comuna de Valparaíso. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*.
- Carratalá, V., & García, A. (1998). Análisis de las diferencias por género y grupo en los factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva. *Revista de psicología del deporte*, 7(1).
- Carretero-Dios, H. & Perez, C. (2007). Standards for the development and the review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 863-882.
- Carvalho, L. A. (2005). *Atividade física e a satisfação com a vida em adolescentes com necessidades educativas especiais*. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto - Atividade Física Adaptada) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126.
- Castillo, E. C., Almagro, B. J., García, C. C., & Buñuel, P. S. L. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 8-13.
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J. L., & Merita, M. L. G. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(3), 505-515.
- Caurcel, M. J., & Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European journal of education and psychology*, 1(1), 51-68.
- Cavill, N., Biddle, S., & Sallis, J. F. (2001). Health enhancing physical activity for young people: Statement of the United Kingdom Expert Consensus Conference. *Pediatric exercise science*, 13(1), 12-25.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57.

- Cerasoli, CP, Nicklin, JM y Ford, MT (2014). La motivación intrínseca y los incentivos extrínsecos predicen conjuntamente el rendimiento: un metanálisis de 40 años. *Boletín psicológico*, 140 (4), 980.
- Chacón-Borrego, F. (2011). *Hábitos de práctica de actividad físico-deportiva de la población adulta de Sevilla*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., & Castro-Sánchez, M. (2020). Actividad física y rendimiento académico en la infancia y la preadolescencia: una revisión sistemática. *Apunts Educación Física y Deportes*, 36 (139), 1-9.
- Chávez, M. E., Salazar, C. M., Hoyos, G., Bautista, A., González, D., & Ogarrio, C. E. (2018). Actividad física y enfermedades crónicas no transmisibles de estudiantes mexicanos en función del género. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (33), 169-174.
- Chekroud, SR, Gueorguieva, R., Zheutlin, AB, Paulus, M., Krumholz, HM, Krystal, JH y Chekroud, AM (2018). Asociación entre ejercicio físico y salud mental en 1· 2 millones de individuos en USA entre 2011 y 2015: un estudio transversal. *The Lancet Psychiatry*, 5 (9), 739-746.
- Garzón, P. C. (2005). *Efectos de un programa de intervención de educación física para la salud en adolescentes de 3º de ESO* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada)
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253-262.
- Chirivella, E. C., Mayor, L., & Pallarés, J. (1995). Factores motivacionales y afectivos en la indicación deportiva. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 48(1), 59-75.
- Chlabicz, M., Dubatówka, M., Jamiolkowski, J., Sowa, P., Łapińska, M., Raczkowski, A., ... & Kamiński, K. A. (2021). Subjective well-being in non-obese individuals depends strongly on body composition. *Scientific Reports*, 11(1), 1-9.
- Claumann, G. S., Pereira, É. F., Inácio, S., Santos, M. C., Martins, A. C., & Pelegrini, A. (2014). Satisfação com a imagem corporal em acadêmicos ingressantes em cursos de educação física. *Revista da Educação Física/UEM*, 25, 575-583.
- Cocca, A., Chmelík, F., Cocca, M., Espino Verdugo, F. D., & Ródenas Cuenca, L. T. (2017). Psychological, social and environmental predictors of physical activity in mexican adolescents= Psychologiczne, społeczne i środowiskowe czynniki wpływające na aktywność fizyczną u nastolatków meksykańskich. *Health Problems of Civilization*, 11(3), 125-134.
- Coelho, E. M., Padez, C., Moreira, P., Rosado, V., & Mourão-Carvalho, I. (2013). BMI and self-perceived body shape in Portuguese children. *Revista de Psicologia del Deporte*, 22(2), 371-376.
- Cohen, J. (2001). Educación socioemocional: Conceptos básicos y prácticas. Aulas solidarias/escuelas inteligentes: La educación socioemocional de los niños pequeños, 3-29.
- Cohen, J. (2003). Inteligencia emocional en el aula. Editorial Pax México.
- Colinchón, M. E. (2020). Inteligencia emocional y habilidades sociales en la conducta disruptiva de estudiantes del nivel secundario. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26).
- Cothran D. J., Kulinna P. H., & Garrahy, D. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 155-167.
- Cothran, D. & Kulinna, P. H. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78 (3), 216 -224.

- Covey, S. R. (1999). *Living the seven habits: Stories of courage and inspiration* (No. 158 C873-1). New York, US: Simon and Schuster.
- Damasio, A. R. (1994). Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain. *New York: Putnam*, 352.
- Damasio, A. R., Tranel, D., & Damasio, H. (1990). Individuals with sociopathic behavior caused by frontal damage fail to respond autonomically to social stimuli. *Behavioural brain research*, 41(2), 81-94.
- Damasio, A. R., & Damasio, H. (1996). Making images and creating subjectivity. *The mindbrain continuum: Sensory processes*, 19-27.
- Danielsen, A. G., Breivik, K., & Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of educational research*, 102(4), 303-320.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75(4), 989.
- Davison, K. K., & Birch, L. L. (2001). Weight status, parent reaction, and self-concept in five-year-old girls. *Pediatrics*, 107(1), 46-53.
- De Benito, M. M., & Luján, J. I. G. (2012). Inteligencia emocional, motivación autodeterminada y satisfacción de necesidades básicas en el deporte. *Cuadernos de psicología del deporte*, 12(2), 39-44.
- De Benito, M. M. (2013). *Análisis de un modelo estructural de inteligencia emocional y motivación autodeterminada en el deporte* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85–107). Oxford University Press.
- De Los Santos, P. J., Carrasco, Á. L., & Domínguez, M. D. J. (2020). Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 219-236.
- Devís, J. (2006). La salud en el currículum de la Educación Física: fundamentación teórica y materiales curriculares. In *Congreso Panamericano de Educación Física*.
- Díaz, M. (2014). El tercer gran modelo de inteligencia emocional: Reuven Bar-on. *Recuperado de <http://miguelangeldiaz.net/el-tercer-gran-modelo-de-inteligencia-emocional-reuvenbar-on>*.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1-43.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Domínguez-Lara, S. (2017). Magnitud del efecto en análisis de regresión. *Interacciones*, 3(1), 3-5.

- Duarte-Félix, H., Zamarripa, J., Baños, R., de la Cruz-Ortega, M., & Delgado-Herrada, M. (2020). Psychometric Properties of the Interpersonal Styles Questionnaire for Physical Education in a Mexican Sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6636.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, 84(3), 290.
- Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate. In S. Jowette & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117–130). Human Kinetics.
- Echeberría, P. A., Jáuregui, P. A., & Bailón, M. Á. B. (2007). *Aprender a convivir: un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. WK Educación.
- Elder, J. P., Arredondo, E. M., Campbell, N., Baquero, B., Duerksen, S., Ayala, G., ... & McKenzie, T. (2010). Individual, family, and community environmental correlates of obesity in Latino elementary school children. *Journal of School Health*, 80(1), 20-30.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in psychology*, 6, 486.
- Elipe, P., Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2011). Inteligencia emocional percibida y bullying en adolescentes. *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*, 383-388
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(1), 169-181.
- Elmore, G. M. y Huebner, E. S. (2010). Adolescents satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537.
- Ervasti, J., Kivima, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., ... y Virtanen, M. (2011). Students' school satisfaction as predictor of teachers' sickness absence: A prospective cohort study. *The European Journal of Public Health*, 22(2), 215-219.
- Escartí, A., Guzman, J., & Cervelló, E. (1993). Estudio de la experiencia vicaria en el proceso de adquisición de expectativas de eficacia. *Comunicación presentada en el 2nd International Development: Educational and Community Intervention*. Valencia.
- Escartí Carbonell, A., Gutiérrez Sanmartín, M., & Pascual Baños, M. D. C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó, 2005.
- Esperança, J. (2005). *Actividade física, comportamentos de saúde e satisfação com a vida. Estudo realizado em Jovens com Necessidades Educativas Especiais de várias escolas do País*. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto - Actividade Física Adaptada) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto.
- Esteban Luis, R., Fernández Bustos, J. G., Díaz Suárez, A., & Contreras Jordán, O. R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte* 12. 47 (2012): 459-472
- Extremera Pacheco, N., Durán, A., & Rey Peña, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*.
- Extremera, N. y FernándezBerrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Report*, 91, 47-59.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 209-228.
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 189.
- Feinberg, M. E., Sakuma, K. L., Hostetler, M., & McHale, S. M. (2013). Enhancing sibling relationships to prevent adolescent problem behaviors: Theory, design and feasibility of Siblings Are Special. *Evaluation and Program Planning*, 36(1), 97-106.
- Fernández-González, L., Calvete, E., Orue, I., & Echezarraga, A. (2018). The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence perpetration. *Personality and Individual Differences*, 127, 68-73.
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Ciss-praxis.
- Field, A. E. (2008). Predictors and consequences of childhood obesity. *Obesity Epidemiology: Methods and Applications*, 416-436.
- Field, T., Diego, M., & Sanders, C. E. (2001). Exercise is positively related to adolescents relationships and academics. *Adolescence*, 36(141), 105-105.
- Finlinson, A. R. (1997). *Cooperative games: promoting prosocial behaviors in children*. Utah State University.
- Fogelholm, M., Stigman, S., Huisman, T., & Metsämuuronen, J. (2008). Physical fitness in adolescents with normal weight and overweight. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 18(2), 162-170.
- Fontaine, K. R., Cheskin, L. J., & Barofsky, I. (1996). Health-related quality of life in obese persons seeking treatment. *Journal of Family Practice*, 43(3), 265-270.
- Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in psychology*, 6, 743.
- García, A. *Disciplina escolar: guía didáctica*. Murcia: Universidad de Murcia, 2008.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*. London: Heinemann.
- Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. *American Educational Research Association, Chicago, Illinois*, 21, 1-15.
- Gimeno, E. C. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro: tesis doctoral* (Doctoral dissertation).
- Glatzer, W., & Zapf, W. (1984). *Lebensqualität in der Bundesrepublik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Glock, S., & Kleen, H. (2017). Gender and student misbehavior: evidence from implicit and explicit measures. *Teaching and Teacher Education* 67, 93-103.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Gras, J. M., Galiana Lopera, D., & León Espí, D. (2000). Que debes saber para mejorar tu empleabilidad. *Elche: Universidad Miguel Hernández*.
- Gómez, A., Gámez, S., & Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la Educación Obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(2), 183-196.
- Gonzales, W., Ramos, M., Saavedra, L., Seclén, I., & Vera, D. (2016). Escala de Conductas disruptivas.

- Goyette, R., Dore, R., & Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremera, A. (2016). Validación española de la versión corta del Physical Education Classroom Instrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 89-98.
- Granero-Gallegos, A., Baena, A., Pérez, F. J., Ortiz, M. M., & Bracho, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11, 614- 623.
- Granero-Gallegos, A., Baños, R., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. (2020). Analysis of misbehaviours and satisfaction with school in secondary education according to student gender and teaching competence. *Frontiers in Psychology*, 11(63), 1-9.
- Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: mediación del clima motivacional. *Educación XX1*, 24(2), 43-64.
- Grau, M. P., Prat, S. S., García, V., & Pascual, O. (2002). Los valores en la Educación Física y el Deporte. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (6), 5-12.
- Guerrero, E., López, M., Caballero, A., Moreno, J. M., Marredo, J., & Gómez, R. (2010). Asociación estrés laboral y riesgo de padecimiento de trastornos psiquiátricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 509-516.
- Gurin, G., Veroff, J., & Feld, S. (1960). Americans view their mental health: A nationwide interview survey.
- Gutiérrez, M (2014). Relaciones entre clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 9-14.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Van Petegem, S. (2015). ¿Se relaciona la enseñanza percibida que apoya y controla la autonomía con las experiencias motivacionales de los estudiantes de educación física a través de caminos únicos? Distinguir entre el lado luminoso y el oscuro de la motivación. *Psicología del deporte y del ejercicio*, 16, 26-36.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Hansen, G., & Ringdal, R. (2018). Formative assessment as a future step in maintaining the mastery-approach and performance-avoidance goal stability. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 59-70.
- Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J., & Walker, S. J. (2019). Multidimensional bullying victimization scale: Development and validation. *Journal of school violence*, 18(1), 146-161.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, 21(1), 34-64.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed. ed.). Sage Publications.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social indicators research*, 55(2), 167-183.
- Hui, E. K., & Sun, R. C. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology*, 30(2), 155-172.
- Humphries, K. D., Li, L., Smith, G. A., Bridge, J. A., & Zhu, M. (2021). Suicide attempts in association with traditional and electronic bullying among heterosexual and sexual minority US high school students. *Journal of Adolescent Health*, 68(6), 1211-1214.
- Humphreys, K. L., Sisk, L. M., Manczak, E. M., Lin, J., & Gotlib, I. H. (2019). Depressive symptoms predict change in telomere length and mitochondrial DNA copy number across adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*.
- Hutzell, K. L., & Payne, A. A. (2018). The relationship between bullying victimization and school avoidance: An examination of direct associations, protective influences, and aggravating factors. *Journal of school violence*, 17(2), 210-226.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of consumer psychology*, 20(1), 90-98.
- Instituto Nacional de Salud Pública. ENSANUT. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016. *Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública (MX)*.
- Invernizzi, P. L., Crotti, M., Bosio, A., Cavaggioni, L., Alberti, G., & Scurati, R. (2019). Multi-teaching styles approach and active reflection: effectiveness in improving fitness level, motor competence, enjoyment, amount of physical activity, and effects on the perception of physical education lessons in primary school children. *Sustainability* 11(2), 405–425.
- Iraheta, B. E., & Bogantes, C. Á. (2020). Análisis del sobrepeso y obesidad, niveles de actividad física y autoestima de la niñez salvadoreña. *MHSalud*, 17(1), 1-18.
- Jansen, A., Havermans, R., Nederkoorn, C., & Roefs, A. (2008). Jolly fat or sad fat?: Subtyping non-eating disordered overweight and obesity along an affect dimension. *Appetite*, 51(3), 635-640.
- Jiménez-Cruz, A., Bacardí-Gascón, M., & Leon-Reyes, J. (2004). Gender and ethnic differences of Mexican children's attitudes toward a drawing of an obese peer. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 13.
- Jurado, P., Tejada-Fernández, J., Gamez, A. N., Gavalda, J. M. S., Bueno, C. R., Rueda, P. O., ... & Asín, A. S. (2015). Informe "Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa". Barcelona: UAB (Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC)).
- Kauffer Hortwiz, M., Tavano Colaizzi, L. & Ávila Rosas, H. (2008). *Obesidad en el adulto*. En *Nutriología médica* (3 ed.) (pp. 349-388).
- Kazdin, A. E., & Buela-Casal, G. (1996). Conducta antisocial. [Antisocial conduct.]. *Madrid: Ed. Pirámide*.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of adolescence*, 35(4), 1069-1080.

- Kline, P. (2015). *A handbook of test construction (psychology revivals): introduction to psychometric design*. Routledge.
- Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 41(3), 379-389.
- Kohl 3rd, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., ... & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The lancet*, 380(9838), 294-305.
- Krech, P. R., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2010). Development of a short-form version of the Physical Education Classroom Instrument: measuring secondary pupils' disruptive behaviours. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 209-225.
- Kuczmariski, R. J. (2000). *CDC growth charts: United States* (No. 314). US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics.
- Kulinna, P. H., Cothran, D., & Regualos, R. (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behavior. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(1), 25-41.
- Kulinna, P. H., Cothran, D., & Regualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77, 32-40.
- Kushner, R. F., & Foster, G. D. (2000). Obesity and quality of life. *Nutrition*, 16(10), 947-952.
- Ladino, P. K., Correa, C. H. G., Correa, C. A. G., & Angulo, J. C. C. (2016). Ejercicio físico e inteligencia emocional en un grupo de estudiantes universitarias. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 31-36.
- Latner, J. D., & Stunkard, A. J. (2003). Getting worse: the stigmatization of obese children. *Obesity research*, 11(3), 452-456.
- LeDoux, J. E. (1987). Emotion. In Plum, F. (ed.), *Handbook of Physiology. 1: The Nervous System, Vol V, Higher Functions of the Brain*, American Physiological Society. Bethesda, pp. 419-460.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain* Simon and Schuster. *New York*, 384.
- Levy, R., & Hancock, G. R. (2007). A framework of statistical tests for comparing mean and covariance structure models. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 33-66.
- Liria, R. (2012). Consecuencias de la obesidad en el niño y el adolescente: un problema que requiere atención. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(3), 357-360.
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K., & Schoemann, A. M. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological methods*, 18(3), 285.
- Lobstein, T., Baur, L. A., & Jackson-Leach, R. (2010). The childhood obesity epidemic. *Preventing Childhood Obesity*, 3.
- Lohman, T. G. (1992). The prevalence of obesity in children in the United States. *Advances in body composition assessment. Champaign IL: Human Kinetics Publishers*, 79-89.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive medicine*, 56(2), 152-161.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 76-93.
- López, M. G., & Gallegos, A. G. (2020). Predicción de la inteligencia emocional a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de educación

- física. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 341-350.
- Lopez Sanchez, G. F., Nicolas Lopez, J., & Diaz Suarez, A. (2016). Effects of a program of intense physical activity on the body composition of adolescents from Murcia. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 83-88.
- López, YO (2000). *Inteligencia emocional*. Plaza y Valdés.
- Luopa, P., Pietikänen, M., & Jokela, J. (2006). Mistä tukea? Depression, bullying, and truancy among adolescents in Helsinki 1996-2006.
- Lyons, M. D., & Huebner, E. S. (2016). Academic characteristics of early adolescents with higher levels of life satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 11(3), 757-771.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological bulletin*, 131(6), 803.
- Macazaga, A.M., Rekalde, I. & Vizcarra, M.T. (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de los juegos y los deportes. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 263-276.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. *Studies in cross-cultural psychology*, 2, 221-267.
- Magallares, A., Carbonero-Carreño, R., Ruiz-Prieto, I., & Jauregui-Lobera, I. (2016). Beliefs about obesity and their relationship with dietary restriction and body image perception. *Anales de Psicología*, 32(2), 349-354.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
- Mangin, J. P. L., & Mallou, J. V. (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en Ciencias Sociales. Temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales*. Netbiblo.
- Manzano, D. (2021). Diferencias entre aspectos psicológicos en Educación Primaria y Educación Secundaria: Motivación, Necesidades psicológicas básicas, Responsabilidad, Clima de aula, Conductas antisociales y Violencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 9-18.
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 851-858.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural equation modeling*, 11(3), 320-341.
- Martens, R. (1996). Turning kids on to physical activity for a lifetime. *Quest*, 48(3), 303-310.
- Martín, M. Á. G. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*, (6), 18-39.
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., & Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. *Cultura y Educación*, 21(3), 331-343.
- Martínez-Molina, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & Baños, R. (2020). Invarianza factorial por sexo del cuestionario para las conductas disruptivas y escala de evaluación de la competencia docente en educación física en estudiantes de secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 12(2), 125-137.
- Mas, C. B., Sevillano, C. P., & Gimeno-Santos, M. (2020). Riesgo de suicidio, inteligencia emocional y necesidades psicológicas básicas en adolescentes tutelados en centros residenciales. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 7(1), 30-37.

- Mateos, M. E. (2012). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. La peonza: *Revista de educación física para la paz*, (7), 65.
- Mayer, J., & Cobb, C. (2000). Política educativa sobre inteligencia emocional: ¿tiene sentido? *Revista de psicología educativa*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320–342). Jossey-Bass.
- Mayor, L., & Canton, E. (1995). El planteamiento cognitivo-motivacional y emocional en la actividad física y el deporte: Perspectivas actuales. In E. Canton (comp.). *V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Valencia: Universitat de València.
- Melero, M. A., & Palomera, R. (2011). Evaluación psicológica del proyecto VyVe. *Santander: Fundación Botín*.
- Menéndez-Santurio, J. I., & Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260.
- Meneses-Montero, M. M., & Ruiz-Juan, F. (2017). Estudio longitudinal de los comportamientos y el nivel de actividad físico-deportiva en el tiempo libre en estudiantes de Costa Rica, México y España. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 219-226.
- Milfont, T. L. & Fisher, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111–121.
- Moore, E. W. G., & Fry, M. D. (2017). Physical education students' ownership, empowerment, and satisfaction with PE and physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), 468-478.
- Montero-Carretero, C., Barbado, D., & Cervelló, E. (2020). Predicting bullying through motivation and teaching styles in physical education. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 87.
- Montes, D. (2019). La competencia motriz, bondades de una competencia clave ausente del currículo vigente. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (54), 5.
- Mora, M., Villalobos, D., Araya, G., & Ozols, A. (2004). Perspectiva subjetiva de la calidad de vida del adulto mayor, diferencias ligadas al género ya la práctica de la actividad físico recreativa. *MHSALUD: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 1(1).
- Moreno, B., Castuera, R. J., Arias, A. G., Aspano, M. I., & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, (26), 1-24.
- Moreno Murcia, J. A., Conte Marín, L., Hellín Gómez, P., Hellín Rodríguez, G., Vera Lacárcel, J. A., & Cervelló Gimeno, E. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de Psicología*, 26 (3), 501-516.
- Monzonís Martínez, N., & Capllonch Bujosa, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2014, num. 25, p. 180-185.
- Moscoso, M. S. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117.

- Nájera, P. M. U. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas: Análisis conceptual. In *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 17-46). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Nelson, C. P., & Codd, V. (2020). Genetic determinants of telomere length and cancer risk. *Current Opinion in Genetics & Development*, 60, 63-68.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nieman, D. C., & Wentz, L. M. (2019). The compelling link between physical activity and the body's defense system. *Journal of Sport and Health Science*, 8(3), 201-217.
- Norris, E., van Steen, T., Direito, A., & Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 54(14), 826-838.
- Ntoumanis, N. (2005). Un estudio prospectivo de la participación en educación física escolar opcional utilizando un marco teórico de autodeterminación. *Revista de psicología educativa*, 97 (3), 444
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. J. (1995). Teoría psicométrica. *Madrid: Mcgraw-Hill*.
- Ocaña Rodríguez, L. R. (2017). Conductas disruptivas y aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa Privada "Nuestra Señora de la Merced". Huacho, 2015.
- Oliva Delgado, A., Hernando Gómez, Á., Parra Jiménez, Á., Pertegal Vega, M. Á., Ríos Bermúdez, M., & Antolín Suárez, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Olweus, D., & Breivik, K. (2014). Plight of victims of school bullying: The opposite of well-being. *Handbook of child well-being*, 2593-2616.
- OMS (2016) Informe de la comisión para acabar con la obesidad infantil. Ginebra: OMS, 2016.
- OMS (2018). Actividad Física. Recuperado el 1 de noviembre del 2020 de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- OMS (2019). *Un nuevo estudio dirigido por la OMS indica que la mayoría de los adolescentes del mundo no realizan suficiente actividad física, y que eso pone en peligro su salud actual y future*. Recuperado el 1 de noviembre del 2020 de: <https://www.who.int/es/news/item/22-11-2019-new-who-led-study-says-majority-of-adolescents-worldwide-are-not-sufficiently-physically-active-putting-their-current-and-future-health-at-risk>
- Ordoñez, J. M. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *TZHOECOEN*, 12(4), 449-461.
- Orkibi, H., & Ronen, T. (2017). Basic psychological needs satisfaction mediates the association between self-control skills and subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 8, 936.
- Paulsen, M. B. y Feldman, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies research in higher education. *Research in Higher Education*, 46, 731-768.
- Peláez-Fernández, M. A., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Perceived emotional intelligence and aggression among adults: The moderating role of gender. *Australian Journal of Psychology*, 67(3), 140-148.
- Peralta, J., Sánchez, MD, Torres, MVT, & De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el docente. *Psicología, Salud y Enfermedad*, 4 (1), 83-96.

- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2008). Physical activity guidelines advisory committee report, 2008. *Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2008*, A1-H14.
- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies, 12*(1), 153-169.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Gustavo, R. S. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios sociales, (18)*, 67-75.
- Rascado, S. M., Boubeta, A. R., Folgar, M. I., & Fernández, D. A. (2014). Niveles de rendimiento y factores psicológicos en deportistas en formación. Reflexiones para entender la exigencia psicológica del alto rendimiento. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte, 9*(2), 373-392.
- Raudsepp, L., & Vink, K. (2019). Longitudinal associations between sedentary behavior and depressive symptoms in adolescent girls followed 6 years. *Journal of Physical Activity and Health, 16*(3), 191-196.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Mejorar el compromiso de los estudiantes al aumentar el apoyo a la autonomía de los profesores. *Motivación y emoción, 28* (2), 147-169.
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and emotion, 28*(3), 297-313.
- Reyes-Sosa, H., Martínez-Cueva, S., & Idoiaga Mondragon, N. (2022). Rape culture, revictimization, and social representations: images and discourses on sexual and violent crimes in the digital sphere in Mexico. *Journal of interpersonal violence, 08862605221084747*.
- Rijo, A. G. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de investigación en educación, 2*(11), 77-85.
- Rindskopf, D., & Rose, T. (1988). Some theory and applications of confirmatory second-order factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 23*, 51-67.
- Robertson, S., Davies, M., & Winefield, H. (2015). Why weight for happiness? Correlates of BMI and SWB in Australia. *Obesity research & clinical practice, 9*(6), 609-612.
- Rodrigues, S. M., Schafe, G. E., & LeDoux, J. E. (2004). Molecular mechanisms underlying emotional learning and memory in the lateral amygdala. *Neuron, 44*(1), 75-91.
- Rodríguez-Hernández, A., Cruz-Sánchez, E. D. L., Feu, S., & Martínez-Santos, R. (2011). Sedentarismo, obesidad y salud mental en la población española de 4 a 15 años de edad. *Revista española de salud pública, 85*(4), 373-382.
- Romer, D. y Hennessy, M. (2007). A biosocial-affect model of adolescent sensation seeking: the role of affect evaluation and peer-group influence in adolescent drug use. *Prevention Science, 8*, 89-101
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y., & Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology, 81*(4), 654-666.
- Ruiz-Juan, F., Baena-Extremera, A., & Baños, R. (2017). Nivel de actividad deportiva en el tiempo libre desde las etapas de cambio y motivación en estudiantes de Costa Rica, México y España. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 17*(2), 53-64.
- Ruiz-Juan, F.; Baños, R.; Fuentesal-García, J.; García-Montes, E. & Baena-Extremera, A (2019). Análisis transcultural del clima motivacional en alumnado de Costa Rica,

- México y España. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19 (74) 351-369.
- Ruiz-Juan, F.; Ortiz-Camacho, M.M.; García-Montes, M.E.; Baena-Extremera, A. y Baños, R. (2018). Predicción transcultural del clima motivacional en educación física / Transcultural Prediction of Motivational Climate in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 18 (69) pp. 165-183.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sámano, R., Rodríguez-Ventura, A. L., Sánchez-Jiménez, B., Martínez, G., Ytelina, E., Noriega, A., ... & Nieto, J. (2015). Satisfacción de la imagen corporal en adolescentes y adultos mexicanos y su relación con la autopercepción corporal y el índice de masa corporal real. *Nutrición Hospitalaria*, 31(3), 1082-1088.
- Salafia, M. V., Casari, L. M., & Vera, M. M. (2015). La inteligencia emocional en personas con sobrepeso y obesidad.
- Salguero Noguera, J. M., & Iruarrizaga Díez, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: Ansiedad, ira y Tristeza/Depresión. *Ansiedad Estrés*, 207-221.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Atención emocional, claridad y reparación: explorando la inteligencia emocional usando la Escala Trait Mate-Mood. *JW Pennebaker, Emotion, disclosure y health*, 125-154.
- Sánchez Gutiérrez, G., & Araya-Vargas, G. (2014). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses*, 19-36.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2014). Predicción de los Comportamientos Positivos en Educación Física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de psicodidáctica*, 19(2), 387-406.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, MA (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57 (2), 27-50.
- Scharenberg, K. (2016). The interplay of social and ethnic classroom composition, tracking, and gender on students' school satisfaction. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15 (2), 320-346.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and individual differences*, 50(7), 1116-1119.
- Sepúlveda, J. (2013) El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de educación primaria. *España: Universidad de Valladolid*.
- Serrano, J. S., Catalán, Á. A., Lanaspá, E. G., Solana, A. A., & García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 3-8.
- Shamah-Levy, T., Cuevas-Nasu, L., Gaona-Pineda, E. B., Gómez-Acosta, L. M., del Carmen Morales-Ruán, M., Hernández-Ávila, M., & Rivera-Dommarco, J. Á. (2018). Sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes en México, actualización de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016. *Salud pública de México*, 60(3), 244-253.
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior in the classroom: Teacher emotional support matters. *Developmental psychology*, 53(1), 114.

- Segal, A., Cardeal, M. V., & Cordás, T. A. (2002). Aspectos psicossociais e psiquiátricos da obesidade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 29(2), 81-89.
- Shina, P.D. (1993) Developing positive health lifestyle in schoolchildren. Project lifestyle. Kingston. *Regional Office of the World Health Organization*.
- Singh, H. (2017). Relationship between leisure-time physical activity and emotional intelligence in female university students: A correlational. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 3(10), 209-216.
- Skinner, A. C., Perrin, E. M., Moss, L. A., & Skelton, J. A. (2015). Cardiometabolic risks and severity of obesity in children and young adults. *New England Journal of Medicine*, 373(14), 1307-1317.
- Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of sport and exercise psychology*, 8(1), 36-50.
- Soos, I., Dizmatsek, I., Ling, J., Ojelabi, A., Simonek, J., Boros-Balint, I., ... & Hamar, P. (2019). Perceived autonomy support and motivation in young people: A comparative investigation of physical education and leisure-time in four countries. *Europe's Journal of Psychology*, 15(3), 509.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British journal of educational psychology*, 75(3), 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.
- Stenling, A., Lindwall, M. y Hassmén, P. (2015). Cambios en el apoyo a la autonomía percibida, satisfacción de necesidades, motivación y bienestar en atletas jóvenes de élite. *Psicología del deporte, el ejercicio y el rendimiento*, 4 (1), 50.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica.
- Stratton, G., Fairclough, S. J., & Ridgers, N. D. (2008). Physical activity levels during the school day. *Youth physical activity and sedentary behavior: Challenges and solutions*, 321-350.
- Strauss, R. (2000). Childhood. Obesity and Self-Esteem. *Pediatrics*, 105, E15.
- Suero, S. F., Almagro, B. J., & Buñuel, P. S. L. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2).
- Sulimani-Aidan, Y., Melkman, E., & Hellman, C. M. (2019). Nurturing the hope of youth in care: The contribution of mentoring. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(2), 134.
- Sun, R. C. (2016). Student misbehavior in Hong Kong: The predictive role of positive youth development and school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 11(3), 773-789.
- Supaporn, S., Dodds, P., & Griffin, L. (2003). An ecological analysis of middle school misbehavior through student and teacher perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 328-349.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics Boston. MA: Allyn and Bacon, 5, 2007.
- Tambalis, K. D., Panagiotakos, D. B., Psarra, G., & Sidossis, L. S. (2019). Concomitant associations between lifestyle characteristics and physical activity status in children and adolescents. *Journal of research in health sciences*, 19(1), e00439.
- Tammelin, T., Ekelund, U., Remes, J., & Näyhä, S. (2007). Physical activity and sedentary behaviors among Finnish youth. *Medicine and science in sports and exercise*, 39(7), 1067-1074.

- Takakura, M., Wake, N., & Kobayashi, M. (2010). The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese high school students. *Journal of School Health, 80*(11), 544-551.
- Tárraga Marcos, M., Rosich, N., Panisello Royo, J. M., Gálvez Casas, A., Serrano Selva, J. P., Rodríguez-Montes, J. A., & Tárraga López, P. J. (2014). Eficacia de las estrategias de motivación en el tratamiento del sobrepeso y obesidad. *Nutrición hospitalaria, 30*(4), 741-748.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*(1), 75-94.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American journal of preventive medicine, 28*(3), 267-273.
- Teo, T. S. H., Srivastava, S. C., & Jiang, L. (2008). Trust and electronic government success: an empirical study. *Journal of Management Information Systems, 25*(3), 99-132.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research, 119*(1), 353-372.
- Tian, L., Pi, L., Huebner, E. S., & Du, M. (2016). Gratitude and adolescents' subjective well-being in school: The multiple mediating roles of basic psychological needs satisfaction at school. *Frontiers in Psychology, 7*, 1409.
- Torregrosa, D., Belando, N., & Murcia, J. A. M. (2014). Predicción de la satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico saludable. *Cuadernos de psicología del deporte, 14*(1), 117-122.
- Torres, F., & Rojas, A. (2018). Obesidad y salud pública en México: transformación del patrón hegemónico de oferta-demanda de alimentos. *Problemas del desarrollo, 49* (193), 145-169.
- Trejo, J. L., & Sanfeliu, C. (2020). *Cerebro y ejercicio*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España).
- Trejo-Ortiz, P. M., Castro-Veloz, D., Facio-Solís, A., Mollinedo-Montano, F. E., & Valdez-Esparza, G. (2010). Dissatisfaction with body shape associated to the Body Mass Index in adolescents. *Revista Cubana de Enfermería, 26*(3), 144-154.
- Trujillo-Hernández, P. E., Flores-Peña, Y., Gomez-Melasio, D. A., Angel-García, J., & Lara-Reyes, B. J. (2021). Análisis de las Propiedades Psicométricas de la Escala de Comer Emocional (Emotional Eating Scale [EES-C]) en Adolescentes Mexicanos. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética, 25*(1), 1-27.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173-189.
- Uauy, L., Lobstein, T., & Baur, L. (2004). Obesity in children and young people: a crisis in public health. *Obesity Reviews, vol. 5*, p. 4-85.
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Mejías Abad, J. J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología, 13*(1), 125-139.
- Salavera, C., Usán, P., & Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 32*.

- Vallejo-Naranjo, JP (2017). Importancia de la educación emocional en la búsqueda de la educación inclusiva.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of educational psychology*, 110(8), 1192.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and instruction*, 22(6), 431-439.
- Vaquero-Cristóbal, R., Alacid, F., Muyor, J. M., & López-Miñarro, P. Á. (2013). Body image; literature review. *Nutricion hospitalaria*, 28(1), 27-35.
- Vasquez Guerrero, Y. M. (2020). Conductas disruptivas y convivencia escolar en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Manuel Robles SJL.
- Vega, P. J. (2013). *Motivación para la práctica de actividad física y deportiva*. Ediciones Díaz de Santos.
- Veenhoven, R., Ehrhardt, J., Ho, M. S. D., & de Vries, A. (1993). *Happiness in nations: Subjective appreciation of life in 56 nations 1946–1992*. Erasmus University Rotterdam.
- Veenhoven, R. (2007). Subjective measures of well-being In: McGillivray M, ed. *Human Well-Being: Concept and Measurement*.
- Vera, M., Le Blanc, P. M., Taris, T. W., & Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(2), 133-144.
- Videra-García, A., & Reigal-Garrido, R. E. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147.
- Vilchez-Conesa, M. P., & Ruiz-Juan, F. (2016). Clima motivacional en Educación Física y actividad físico-deportiva en el tiempo libre en alumnado de España, Costa Rica y México. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 195-200.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in physical education and exercise science*, 10(3), 179-201.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., Seligman, M. E., (2003). Prevention that works for children and youth: an introduction. *American Psychologist*. 58 (6-7), 425-432.
- Welk, G. (2006). *Health-related physical activity in children and adolescents: a bio-behavioral perspective* (Doctoral dissertation, Sage).
- Whoqol Group. (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social science & medicine*, 41(10), 1403-1409.
- Wiles, N. J., Jones, G. T., Haase, A. M., Lawlor, D. A., Macfarlane, G. J., & Lewis, G. (2008). Physical activity and emotional problems amongst adolescents. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 43(10), 765-772.
- Wilkinson, A. V., Miller, E. E., Koehly, L. M., Daniel, C. R., & Forman, M. R. (2017). Correlates of Physical Activity Differ by Sex and Country of Birth Among Mexican-Heritage Youth. *Journal of immigrant and minority health*, 19(2), 246-253.
- Williams, J. R. (2008). The Declaration of Helsinki and public health. *Bulletin of the World Health Organization*, 86, 650-652.
- Wold, B., Duda, J. L., Balaguer, I., Smith, O. R. F., Ommundsen, Y., Hall, H. K., ... & Krommidas, C. (2013). Comparing self-reported leisure-time physical activity,

- subjective health, and life satisfaction among youth soccer players and adolescents in a reference sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 328-340.
- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S., & Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social psychology of education*, 18(1), 185-200.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health. *Cambridge, MA: MIT Press*.
- Zhan, Y., & Hägg, S. (2019). Telomere length and cardiovascular disease risk. *Current opinion in cardiology*, 34(3), 270-274
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., & Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 51-68.

ANEXO

CUESTIONARIO

Estimado/a alumno/a. Solicitamos tu colaboración para contestar unas preguntas sobre tus clases de Secundaria. No te preocupes por las respuestas, pues los cuestionarios son ANÓNIMOS y te garantizamos el absoluto anonimato de tus respuestas. Por favor, contesta con TOTAL SINCERIDAD y si tuvieras alguna duda, pregúntale al encuestador.

INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR AL CUESTIONARIO.

- 1.- Responde por favor a todas las preguntas, marcando con una cruz o un círculo el número que identifique la respuesta que has elegido.
- 2.- En caso de equivocación, tacha el error y vuelve a marcar el número de respuesta correcto.
- 3.- NO DEJES NINGUNA PREGUNTAS SIN CONTESTAR
- 4.- Ante una duda, pregúntale al encuestador.

• ¿En qué grado de secundaria estás?: _____ • Edad: _____
• Peso: _____ • Estatura: _____ • ¿Cuál es tu sexo?: Chica
 Chico

¿Cuál fue tu última calificación del bimestre en estas materias?

Matemáticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Español	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Educación Física	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tu profesor de... Matemáticas Educación Física Español
Sexo
Edad
Años de Experiencia
Formación Académica

• Centro público/privado: _____ • ¿Centro bilingüe?: Si
• ¿Trabaja por proyectos?: Si No
 No • Estado: _____ • Municipio: _____

P. 1 En una escala del **1 (Totalmente en desacuerdo)** al **5 (totalmente de acuerdo)**, dinos tu grado de **TMMS** desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	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

P. 2 En una escala del **1 (Muy en desacuerdo)** al **5 (Muy de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo **SATV** con las siguientes afirmaciones.

Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea.	1	2	3	4	5
2. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.	1	2	3	4	5
3. Estoy satisfecho con mi vida.	1	2	3	4	5
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez la repetiría tal como ha sido.	1	2	3	4	5
5. Las circunstancias de mi vida son buenas.....	1	2	3	4	5

P. 3 NAF En una escala del 1 (Muy en desacuerdo) al 5 (Muy de acuerdo), dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

P. 3.1 ¿Participas en **actividades físicas organizadas**, es decir, **con un monitor o entrenador**?

Nunca	1
Ocasionalmente	2
Regularmente, aproximadamente una vez por semana	3
Varias horas y veces por semana	4

(1)

P. 3.2 ¿Cuántas **veces** te **fatigas o sudas mucho** cuando estás realizando actividad física o deportiva?

Nunca	1
Algunas veces	2
Muchas veces	3

(2)

P. 3.3 ¿Con qué **frecuencia** realizas actividad física o deportiva que **te haga sudar mucho y jadear**, es decir, que sea **vigorosa**?

Nunca o casi nunca	1
Una o más veces al mes	2
Una vez por semana	3
2-3 veces por semana	4
4-6 veces por semana	5
Todos los días	6

(3)

P. 3.4 ¿Cuántas **horas semanales** realizas actividad física o deportiva que **te haga sudar mucho y jadear**, es decir, que sea **vigorosa**?

No muchas, menos de 30 minutos	1
Entre 30 minutos y 1 hora	2
Entre 1 y 2 horas	3
Entre 2 y 4 horas	4
Entre 4 y 6 horas	5
Más de 7 horas	6

(4)

P. 3.5 ¿Cuánto **tiempo** empleas en **cada sesión** de actividad física o deportiva?

Menos de 20 minutos	1
Entre 20 y 40 minutos	2
Entre 40 y 60 minutos	3
Más de 60 minutos	4

(5)

P. 4 En una escala del **1 (Muy en desacuerdo)** al **5 (Muy de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de **SSIEF** acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...	Muy en	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de
	desacuerdo				acuerdo
1. Normalmente me divierto en las clases de Educación Física	1	2	3	4	5
2. En las clases de Educación Física a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente.	1	2	3	4	5
3. En las clases de Educación Física normalmente me aburro.	1	2	3	4	5
4. En la clase de Educación Física deseo que la clase termine rápidamente	1	2	3	4	5
5. Normalmente encuentro la asignatura de Educación Física interesante.....	1	2	3	4	5
6. Cuando estoy en clase de Educación Física parece que el tiempo vuela.....	1	2	3	4	5
7. Normalmente participo activamente en las clases de Educación Física	1	2	3	4	5
8. Normalmente me lo paso bien haciendo la asignatura de Educación Física	1	2	3	4	5

P. 5 En una escala del **1 (Muy en desacuerdo)** al **5 (Muy de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de **ESNPE** acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...	Muy en	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de
	desacuerdo				acuerdo
Con frecuencia en la escuela...					
1. Me siento libre en mis decisiones.....	1	2	3	4	5
2. Siento mucha simpatía por las personas con las que me relaciono.....	1	2	3	4	5
3. A menudo me siento muy competente.....	1	2	3	4	5
4. Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones.....	1	2	3	4	5
5. Me siento bien con las personas con las que me relaciono.....	1	2	3	4	5
6. Tengo la sensación de hacer las cosas bien.....	1	2	3	4	5
7. Tengo la posibilidad de tomar decisiones sobre los programas de las materias.	1	2	3	4	5
8. Las personas que me rodean me valoran y me aprecian.....	1	2	3	4	5
9. Creo que puedo responder a las exigencias de los programas de las materias...	1	2	3	4	5
10. Participo en la elaboración de mi programa de asignatura.....	1	2	3	4	5
11. Considero mis amigos a las personas con las que me relaciono normalmente.....	1	2	3	4	5
12. Tengo muchas posibilidades de demostrar de qué soy capaz.....	1	2	3	4	5
13. Puedo opinar sobre la elaboración de los programas de las asignaturas.....	1	2	3	4	5
14. Me siento a gusto con los demás.....	1	2	3	4	5
15. A menudo siento que puedo hacerlo bien.....	1	2	3	4	5

P. 6 En una escala del **1 (Muy en desacuerdo)** al **5 (Muy de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de **PECI** acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Piensa en tu propio comportamiento en clase de EF y dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Amenazo a los demás compañeros/as de clase.....	1	2	3	4	5
2. Hablo correctamente a mis compañeros/as de clase.....	1	2	3	4	5
3. Hablo de los demás a sus espaldas.....	1	2	3	4	5
4. Hablo de forma correcta al profesor/a.....	1	2	3	4	5
5. Me quejo habitualmente.....	1	2	3	4	5
6. Soy perezoso en clase.....	1	2	3	4	5
7. Busco llamar la atención.....	1	2	3	4	5
8. Me muevo lentamente a propósito.....	1	2	3	4	5
9. Interrumpo las clases.....	1	2	3	4	5
10. Me siento inseguro en clase de EF.....	1	2	3	4	5
11. No presto atención en clase de EF.....	1	2	3	4	5
12. No sigo las instrucciones.....	1	2	3	4	5
13. Tengo mal genio y me enojo.....	1	2	3	4	5
14. Abandono el grupo durante una actividad.....	1	2	3	4	5
15. Miento en clase.....	1	2	3	4	5
16. Me salto las clases de EF.....	1	2	3	4	5
17. Soy peleónero/a.....	1	2	3	4	5
18. Me burlo de otros/as compañeros/as de clase.....	1	2	3	4	5
19. Argumento mis actos.....	1	2	3	4	5
20. Acoso a algunos/as compañeros/as de clase.....	1	2	3	4	5

