

Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico

Self-concept, physical exercise and its response in teenagers. Relationship with academic achievement

Francisco Daniel Martínez Martínez

Juan González Hernández

Universidad de Murcia, España

Resumen

A través del presente estudio, ha sido posible demostrar la relación existente entre variables internas de personalidad como el autoconcepto o la prosocialidad y variables distales como la práctica de actividad física o el rendimiento académico, dentro del contexto escolar. La promoción de la práctica de actividad física y el deporte como medio para el aprendizaje de competencias personales y sociales de los adolescentes, permite ofrecer una herramienta educativa para el fomento de las conductas prosociales. Se trata de un estudio de carácter descriptivo, cuya muestra está formada por 115 adolescentes de ESO. Se ha utilizado un cuestionario sociodemográfico, el Cuestionario de Autoconcepto (AF-5), la Escala de prosocialidad en adolescentes y adultos, la Escala de Dificultades de Socialización de Cantoblanco (SOC) y diferentes calificaciones escolares. Entre los resultados obtenidos, se confirma que la práctica de actividad física mejora el autoconcepto físico y este, a su vez, provoca que mejore la percepción social de los adolescentes, integrándose en mayor medida dentro del grupo-clase y mejorando sus resultados académicos.

Palabras clave: autoconcepto; prosocialidad; actividad física; adaptación social; adolescencia.

87

Abstract

In the present project it has been possible to prove the relationship existing between internal personality variables such as self-concept or pro-sociality and distal variables like physical activity and academic achievement, within the school context. Promoting physical activity both as a sport and also a means for teenagers to learn personal and social competence allows us to offer an educational tool to develop pro-social behavior. This is a descriptive project, whose sample is made up of 115 secondary school students. A socio-demographic questionnaire has been used, the self-concept questionnaire (AF-5), the scale of pro-sociality in teenagers and adults, the Cantoblanco scale of socialization difficulties (SOC) and different school qualifications. Among the results obtained, it is confirmed that by doing physical activity ones physical self-concept improves and this, in turn, leads to better social perception thus integrating the teenager into peer groups and resulting in better academic results.

Keywords: self-concept; pro-social; physical activity; social adaptation; adolescence.

1. INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico que presenta el alumnado en el ámbito escolar, depende de factores como el nivel socioeconómico o la escolaridad de la familia, el tipo de institución educativa, el barrio de residencia, los programas de estudio que rodean al alumno en un momento significativo de su vida académica; aparte de la metodología empleada por el profesor, las concepciones previas del estudiante sobre su aprendizaje, así como el nivel de pensamiento formal que poseen los adolescentes (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000; Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012).

Además de estas variables distales (Casanova, Cruz, De la Torre y de la Villa, 2005), existen variables personales, como las *habilidades de estudio* (relacionadas con la organización y la concentración que presentan los alumnos durante su estudio), la capacidad que tienen para relacionar nuevos conocimientos con los ya existentes, la comprensión lectora y la capacidad para autorregular el aprendizaje (Caso y Hernández, 2010; Proctor, Hurst, Prevant, Petscher y Adams, 2006); *variables conductuales*, como la motivación hacia el estudio, que promueve que los estudiantes le dediquen más tiempo, o que utilicen mejores estrategias de aprendizaje (Caso y Hernández, 2010; Powell y Arriola, 2003); y otras que tienen mayor relación con la *personalidad de los estudiantes*, como el autoconcepto, la estabilidad emocional, búsqueda de sensaciones, la orientación de conducta prosocial con quien comparten la actividad académica o el desarrollo de la comprensión empática (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino y Barbaranelli, 2010). Estas últimas, cualidades a trabajar y desarrollar en el aula por parte del profesor, con el objetivo de facilitar y crear contextos enriquecedores para que los alumnos se impliquen y alcancen el éxito escolar, y el aprovechamiento de los niveles educativos.

El rol que tienen las habilidades y comportamientos sociales en el rendimiento escolar ha sido constantemente observado (Caprara et al., 2010; Lleras, 2008; Samadzadeh, Abbasi y Shahbazzadegan, 2011). En este sentido, autores como Oyarzún et al. (2012) concluyen que: *“el apoyo familiar, la aceptación de uno mismo y la amistad o las buenas relaciones sociales que se puedan dar en el entorno escolar, son algunos de los factores que tienen relación directa con el autoconcepto, el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar”*.

2. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES

El rendimiento académico se entiende como la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos (González y Portolés, 2014; León, 2008; Muela, García y Zafra, 2010), o de forma más concisa, el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros de enseñanza, y que normalmente se expresa a través de las calificaciones escolares (González y Portolés, 2014; Tilano, Henao y Restrepo, 2009).

El autoconcepto son las percepciones del individuo sobre sí mismo, basadas en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta, así como el concepto que tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Marsh, y O'Mara, 2008).

Son relevantes los estudios que han resaltado la importancia que tiene para el alumnado, tener una buena percepción de sí mismos en relación con los resultados que obtienen a lo largo del curso (Padilla, García, y Suárez, 2010; Peralta y Sánchez, 2003). Tanto es así, que el autoconcepto académico se considera predictor del rendimiento académico e incluso, un factor de peso al explicar el éxito (Fuentes et al., 2011; Marsh y O'Mara, 2008; Páez, Fachinnelli, Gutiérrez y Hernández, 2007) o el fracaso escolar (González-Pineda et al., 2003; Marsh y Yeung, 1997; Orgilés, Johnson, Huedo-Medina y Espada, 2012; Páez et al., 2007).

Durante la adolescencia, los padres comparten la referencia social junto al contexto social, y se pasa más tiempo fuera de casa. Este hecho provoca que se reduzca el número de interacciones positivas con progenitores, apareciendo conflictos en aspectos de la vida cotidiana (tareas de casa, las amistades, la forma de vestir o la hora de volver a casa, etc.) (Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos, 2010). Las relaciones con los iguales-compañeros van ganando importancia, intensidad y estabilidad, y se convierte en el contexto de socialización más influyente (Inglés, 2009).

Desde esta óptica, la *conducta prosocial*, definida como un conjunto de conductas voluntarias (e.g., ayudar, compartir, alentar, comprender, ponerse en lugar de, etc.) dirigidas a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y socialmente responsables con el fin de beneficiar a otros (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Inglés et al., 2009; Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013; Kärtner, Keller y Chaudhary, 2010), influye tanto en el proceso de interiorización de la socialización (Álvarez, Carrasco y Fustos, 2010; Garaigordobil, 2009; Kärtner et al., 2010), como en las habilidades y recursos que facilitan la adaptación y comprensión social

(Fernández, López y Márquez, 2008; Richaud di Minzi, 2008). Diferentes autores argumentan que la conducta prosocial ejerce un efecto inhibitorio sobre los estilos de interacción social desadaptativos, tales como la agresividad o el retraimiento social (Inglés, Martínez y García, 2013), desempeñando un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y en la aceptación por los iguales, padres y profesores (Eisenberg et al., 2006; Inglés, Delgado, García, Ruiz y Díaz, 2010).

En otro orden, trabajos recientes han relacionado de forma positiva y significativa la conducta prosocial con el rendimiento académico (Caprara et al., 2010; Eshel, Sharabany y Barsade, 2003; Inglés et al., 2009; Inglés et al., 2013; Inglés, Martínez, Valle, García y Ruiz, 2011; Martínez et al., 2010), indicando de la misma manera, su utilidad predictiva del éxito del alumnado en el ámbito escolar (Caprara et al., 2010; Carrasco y Trianes, 2010; Inglés et al., 2009; Inglés et al., 2011; Plazas et al., 2010), así como los alumnos más populares tienden a obtener mejores calificaciones (Oyarzún et al., 2012; Wentzel, Barry y Caldwell, 2004).

90

Además, la conducta prosocial se encuentra estrechamente relacionada con factores de primer orden como la motivación hacia los estudios y el autoconcepto escolar (Gilman y Anderman, 2006), por lo que se configura como un factor muy a tener en cuenta para la promoción de la competencia social y académica de los adolescentes (Carrasco y Trianes, 2010; Eisenberg et al., 2006; Inglés et al., 2013; Wentzel, 2005). En cuanto a la influencia del género, las investigaciones concluyen que las chicas presentan niveles significativamente más altos de conducta prosocial que los chicos, aumentando estas diferencias con la edad (Álvarez et al., 2010; Carrasco y Trianes, 2010; Garaigordobil, 2009; Inglés et al., 2009; Kärtner et al., 2010; Kumru, Carlo, Mestre y Samper, 2012; Plazas et al., 2010).

3. ACTIVIDAD FÍSICA COMO CONTEXTO SOCIAL Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

La promoción de la práctica de actividad física como medio para el aprendizaje de competencias personales y sociales de los adolescentes, permite ofrecer una herramienta educativa para el fomento de las conductas prosociales, y por correspondencia, con el desarrollo de creencias y actitudes hacia los demás (Hellinson, 2003; Sánchez-Alcaráz, Gómez, Valero, De la Cruz y Esteban, 2012). La práctica de actividad física se equipara al estilo de vida activo y en movimiento (Eime, Young, Harvey, Charity y Payne, 2013; Ramírez, Vinaccia, y Suarez, 2004), integrando el

ejercicio físico (actividades más estructuradas y planificadas) y el *deporte* (actividades conforme a reglas, con finalidad recreativa, profesional, social o mejorar la salud), incluyendo actividades que entrañan movimiento corporal y se realizan a través de interacciones de juego, o de actividades recreativas que impliquen acción, individual o con otros en diferentes contextos sociales.

Desde este ámbito, (González, Caprara, Garcés de los Fayos y Zuffianó, 2014) hacen hincapié en la importancia que tiene la adolescencia para la adquisición de comportamientos prosociales a través de la actividad física, e incluyen una forma cognitiva y del propio conocimiento basada en los valores que facilitarían también la adquisición de actitudes prosociales. La actividad física se convierte en un medio para desarrollar estos aprendizajes, y la escuela en el espacio donde pueden ser consolidados junto con otros elementos del crecimiento en la etapa adolescente.

En ello, estudios en el ámbito escolar (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005) argumentan que a través del juego, se aprenden y/o mejoran competencias esenciales como el autoconcepto, autocontrol, la empatía o los comportamientos prosociales, y además pueden transferirse a otros dominios como la familia o la escuela, por lo que –en este sentido– es una herramienta muy a tener en cuenta.

Además, autores como Eime et al. (2013), señalan que el deporte se da con frecuencia en un contexto social, y que debido a ello la práctica deportiva se asocia a grandes beneficios psicosociales, a mejoras tanto en las interacciones sociales como en la integración de los adolescentes y –por consiguiente– en las habilidades sociales, y de autoestima de los participantes (Cazuza, Siqueira, y Curi, 2014).

Se hace relevante tener en cuenta trabajos actuales que especifican que a pesar de la existencia de beneficios independientemente del tipo de actividad física que se realice, señalando evidencias consistentes como que en los deportes de equipo, comparados con otras formas de actividad física individuales, las mejoras psicosociales son mayores (Eime et al., 2013; Parise, Pagani, Cremascoli y Lafatre, 2014).

Analizando su relación con el rendimiento académico, algunos estudios (González y Portolés, 2014; Linder, 2002; Ramírez et al., 2004; Scheuer y Mitchell, 2003) indican que los adolescentes practicantes de actividad física y deporte obtienen medias académicas significativamente mayores, afirmando la existencia de un mayor rendimiento académico en jóvenes que practican actividad física extraescolar (González y Portolés, 2014).

Siguiendo con esta tendencia, la actividad física no solo se relaciona beneficiosamente con el rendimiento académico, sino que también negativamente con conductas nocivas psicossocialmente para la salud (Jiménez, Cervelló, García, Santos-Rosa, e Iglesias, 2007; Rodríguez, De Abajo, y Márquez, 2004) y asociadas a problemas académicos, consumo de tabaco, alcohol y el consumo de drogas (González y Portolés, 2014; Kovacs, Del Real, Gestoso, Lopez, Mufraggi y Palou, 2008; Paz-Navarro, Roldán y González, 2009).

Teniendo en consideración lo comentado, el presente trabajo se centra en analizar cada una de estas variables y la relación existente entre ellas, con el objetivo de facilitar al entorno docente información válida para dotar a sus alumnos de conocimientos y contextos educativos, que les permitan mejorar su rendimiento escolar. Por tanto, los objetivos específicos de este estudio se dirigen a: a) establecer diferencias entre variables internas (autoconcepto y prosocialidad) y distales (práctica de actividad física y rendimiento escolar) que rodean al adolescente en el contexto escolar, según condiciones sociales (sexo, práctica de actividad física, edad, ...); y b) proponer relaciones causales entre variables internas (autoconcepto y prosocialidad) y distales (práctica de actividad física y rendimiento escolar) que rodean al adolescente en el contexto escolar.

4. MÉTODO

4.1 Participantes

Con una metodología de carácter transversal e incidental, se diseña un estudio descriptivo, diferencial y relacional en una muestra circunscrita a un grupo de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en población española. La muestra total ($N = 115$), se distribuye por nivel académico en 1º de la ESO ($n = 45$; 39.1%), 2º de la ESO ($n = 28$; 24.3%), 3º de la ESO ($n = 18$; 15.7%), y 4º de la ESO ($n = 24$; 20,9%). Además, respecto a la variable género (tabla1), 54 de los participantes son chicos (47%) y 61 chicas (53%), que se encuentran entre los 12 y los 16 años de edad ($M = 13.57$; $DT = 1.22$).

Haciendo referencia a las variables relacionadas con la práctica de actividad física, aunque el 100% de la muestra señala tener una vida activa, se ha distribuido en *realiza ejercicio físico* ($n = 106$; 92.2%) y *no realiza ejercicio físico* ($n = 9$; 7.8%), así como que 26 participantes indican estar *federados* (22.6%), y 89 *no federados*

(77.4%). De forma más específica, y en relación a la *edad de los participantes*, la muestra de chicos indica una frecuencia media de 4.07 días a la semana, y la de chicas unos 2.75 días.

TABLA 1

Datos sobre la práctica de actividad física de los participantes, en relación a la edad.

Edad	Frecuencia de AF				
	n	%	chicos	chicas	Media (DT)
12 años	26	22.6%	11	15	3.04 (2.03)
13 años	36	31.3%	16	20	3.47 (2.06)
14 años	20	17.4%	10	10	3.25 (1.77)
15 años	27	23.5%	15	12	3.63 (1.52)
16 años	6	5.2%	2	4	3.50 (1.22)

De la misma forma, los participantes señalan la prioridad según los entornos donde más fomentan sus relaciones sociales (tabla 2). En este sentido, casi la mitad de los adolescentes que forman parte de este trabajo ponen de manifiesto al entorno de los *amigos* como el principal para el fomento de sus relaciones sociales (47.8%). La *escuela* se refleja como el segundo contexto (33%), el *deporte* ha sido señalado con mayor frecuencia como *ámbito* número tres (30.4%) y, por último, según los participantes, la *familia* es el entorno menos favorable de los cuatro para desarrollar las relaciones sociales (40.9%).

TABLA 2

Descripción importancia de los entornos donde fomentan sus relaciones sociales

	Fomento Rel. Soc.1	Fomento Rel. Soc.2	Fomento Rel. Soc.3	Fomento Rel. Soc.4
Deporte	11 (9.6%)	19 (16.5%)	35 (30.4%)	40 (34.8%)
Familia	18 (15.7%)	20 (17.4%)	20 (17.4%)	47 (40.9%)
Escuela	21 (18.3%)	38 (33.0%)	31 (27.0%)	13 (11.3%)
Amigos	55 (47.8%)	28 (24.1%)	19 (16.5%)	5 (4.3%)

N=115

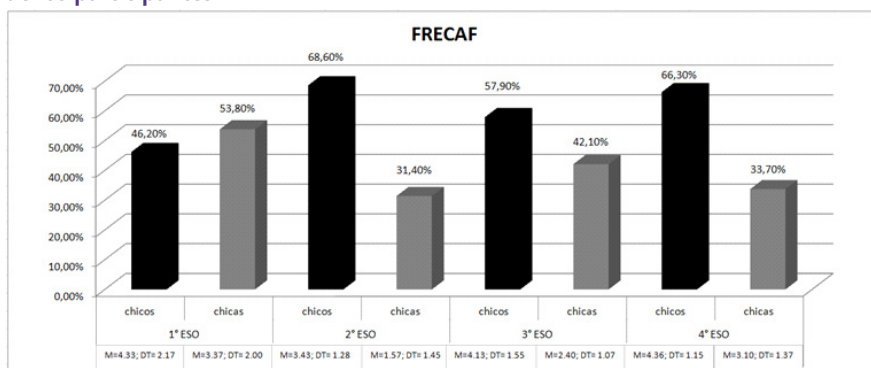
Con respecto a la relación de los alumnos por curso y género (figura 1), las medias de frecuencia de actividad física se distribuyen entre 3.43 y 4.36 días a la semana por parte de los chicos, y una práctica de actividad física situada entre 1.57 y 3.37 veces por semana por parte de las chicas.

Además, también se puede apreciar que desde 1º de la ESO hasta 4º de la ESO, chicos y chicas evolucionan de forma inversa en cuanto a la práctica de actividad física se refiere. Los chicos muestran una tendencia a practicar más actividad física

que las chicas y se mantiene conforme aumenta la edad, y en cambio, con las chicas sucede que conforme aumenta la edad, el número de chicas que realiza actividad física con respecto a los chicos es menor.

FIGURA 1

Frecuencia de práctica de actividad física, distribuida a través del género y cursos de los participantes



4.2 Instrumentos

94

Sociodemográfico. Se elabora ad hoc una serie de ítems para tener en cuenta las variables edad, sexo, modalidad deportiva, frecuencia de actividad física, condición de deportista federado, cantidad de hermanos y sobre la importancia de entornos donde los participantes fomentan relaciones sociales.

Autoconcepto. Para la medición del autoconcepto se ha utilizado la 4ª edición del Cuestionario de Autoconcepto (AF-5; García y Musitu, 2014). Parte de una consideración multidimensional del autoconcepto, incluyendo ítems que permiten evaluar el concepto y la valoración que el sujeto tiene de sí mismo en cinco dimensiones personales y relacionales: académica, social, emocional, familiar y física. El cuestionario consta de 30 ítems con una orientación de respuesta de 1 a 99. La fiabilidad interna alpha de crombach se indica en un .771.

Prosocialidad. Escala de prosocialidad en adolescentes y adultos (Caprara, Steca, Zelli, e Capanna, 2005. Adaptación al español): la cual se compone de 16 ítems con escala Likert de 5 puntos (1 a 5). Cada ítem se evalúa en una escala likert de 5 opciones (1=casi nunca; 2=pocas veces; 3=alguna vez; 4=muchas veces, y 5=casi siempre/siempre). La escala para adolescentes y adultos refleja ítems relativos a los tres componentes de la conducta prosocial (ayudar, cuidar y compartir), a los que se añadieron cuatro afirmaciones para la detección de habilidades cognitivos-afectivas que permiten a los individuos ponerse en la perspectiva del otro y comprender la

llamada de ayuda, o sea la empatía. Con una consistencia interna alpha de .846, la escala se compone de 16 ítems para evaluar con qué frecuencia las personas tienden a compartir las cosas propias con los demás, cuidar a los demás, entender cuando alguien necesita ayuda y da asistencia.

Dificultades para la socialización. Escala de Dificultades de Socialización de Cantoblanco (SOC; Herrero, Escorial y Colom, 2009). Este instrumento es un autoinforme de 45 ítems que evalúa tres rasgos de personalidad: *impulsividad*, *ausencia de miedo* y *búsqueda de sensaciones*. Rasgos que se señalan en la interpretación sobre el comportamiento antisocial. Cada ítem plantea dos opciones de respuesta en forma de dos situaciones entre las que se ha de elegir. Una de las opciones refleja presencia del rasgo, mientras que la otra es sintomática de ausencia. En las subescalas de *impulsividad* y *búsqueda de sensaciones* una de las opciones es una situación o actividad que implica un alto nivel de esos rasgos frente a otra en la que se plantea una situación de bajo nivel. Un ejemplo de ítem de búsqueda de sensaciones es elegir entre “Ir a un concierto de música clásica o Tirarte de un puente atado a una cuerda elástica”. En el caso de la subescala de *ausencia de miedo* se planteaba una situación que implicaba una alta peligrosidad frente a otra que era muy molesta. El razonamiento era que una persona con un bajo miedo preferiría la situación peligrosa a la molesta. Un ítem de la subescala es *elegir entre “Perder la cartera con mucho dinero y la documentación o enzarzarte en una pelea con un desconocido”*. A modo de rasgo general, se define también la dimensión de *dificultades para la socialización*. El uso del instrumento ha arrojado índices de consistencia interna de .870.

Rendimiento académico. Medido a través de las calificaciones escolares de Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Educación Física, Ciencias Sociales/Geografía/Historia y Matemáticas referentes a las medias de la suma entre el primer y segundo trimestre del curso, y valoradas de 0 a 10.

4.3 Procedimiento

Los datos fueron recogidos durante el curso académico 2014-2015, realizando el primer contacto con los centros educativos de manera presencial durante el segundo trimestre. En un primer momento, se establece una reunión con la directora del centro y se le informó sobre la temática y el objeto del estudio que se quería realizar, solicitando el permiso oportuno para desarrollar la investigación en el propio centro. Tras obtener la autorización correspondiente, y acordar que sería conveniente recoger los datos durante las sesiones de Educación Física –debido a su

relación con la temática de estudio, se pasó a hablar con el maestro de dicha área con objeto de comunicarle el principal objetivo de este trabajo, así como pedir su colaboración que facilitó en todo momento. Una vez esto, se aporta a los alumnos el consentimiento informado de cara a que fuera aprobado por sus padres-tutores y una vez aceptada la propuesta, se acordó unas fechas para la realización de esta prueba en cada uno de los cursos académicos. A partir de ese momento, se procedió a la recogida de datos en diferentes días y sesiones, siempre en presencia del docente de Educación Física y del investigador principal.

4.4 Análisis de datos

Se llevan a cabo análisis estadísticos básicos que permiten la descripción de la muestra, medidas de tendencia central, de frecuencias y de fiabilidad interna de los instrumentos. De la misma forma, y para la diferenciación intermuestral (ANOVA y pruebas t de diferencias de medias), y para determinar la relación entre las variables objeto de estudio, se realizan análisis de relaciones causales entre las variables mediante análisis de correlación de Pearson ($< .05$). El programa estadístico utilizado es el PASW. 21, perteneciente al paquete estadístico SPSS.

5. RESULTADOS

Los análisis realizados pretenden el establecimiento y explicabilidad de las variables en cuanto a su interrelación, así como en el contraste diferencial para las diversas variables sociodemográficas tenidas en cuenta (tabla 3). En cuanto a la variable *género*, no aparecen diferencias significativas en las dimensiones relacionadas con las relaciones sociales, tanto en prosocialidad como en las dificultades para la socialización. Para las dimensiones del autoconcepto, y teniendo en cuenta que cada una de ellas se explican en relación a la orientación de diferentes aspectos del mismo, aparecen diferencias significativas en la dimensión del *autoconcepto físico* ($t_{2,113} = 2.731$; $p = .007$) a favor de los chicos, no encontrando diferencias significativas cuando se comparan chicos y chicas en las dimensiones *académico*, *social*, *emocional* y *familiar*.

En cuanto a la variable *práctica de actividad física*, la muestra indica que 106 (92.2%) adolescentes del total de la muestra realizan algún tipo de actividad física, esto hace que solo 9 (7.8%) de los participantes no realicen actividad física por uno u otro motivo, por lo que estadísticamente no se asume una equivalencia para el contraste.

Para las dimensiones del autoconcepto en cuanto a la variable *federado*, aparecen diferencias significativas en la dimensión del *autoconcepto* físico ($t_{2,113} = 4.291$; $p = .000$) a favor de los federados; no encontrando diferencias significativas cuando se comparan en las dimensiones académica, social, emocional y familiar. Además, aparecen diferencias significativas en las dimensiones relacionadas con las dimensiones *ausencia de miedo* ($t_{2,113} = -2.175$; $p = .032$), *impulsividad* ($t_{2,113} = -2.027$; $p = .045$) y *dificultades de socialización* ($t_{2,113} = -2.068$; $p = .041$) para los que pertenecen a la muestra de no federados; no apareciendo diferencias significativas en *prosocialidad* y *búsqueda de sensaciones*.

TABLA 3

Análisis diferencial según las variables federado-no federado y género

Autoconcepto		M(DT)		F	Sig.	T	gl	Sig.
		Federado	No Federado					
Federados (n=26) No federados (n=89)	ACADEMICA	7.31(1.79)	7.03(1.91)	1.036	.311	.670	113	.504
	SOCIAL	7.95(1.31)	7.29(1.83)	3.343	.070	1.723	113	.088
	EMOCIONAL	4.07(2.13)	4.38(2.06)	.007	.935	-.667	113	.506
	FAMILIAR	8.87(1.33)	8.09(2.88)	4.936	.028	1.325	113	.188
	FISICA	7.87(1.35)	5.91(2.21)	11.269	.001	4.291	113	.000**
Socialización								
Federados (n=26) No federados (n=89)	PROSOCIALIDAD	59.04(12.03)	55.97(12.02)	.072	.789	1.146	113	.254
	BUSQSENSACIONES	23.65(1.60)	23.41(1.83)	.106	.746	.599	113	.550
	AUSENCIAMIEDO	22.42(1.84)	23.26(1.69)	.368	.545	-2.175	113	.032*
	IMPULSIVIDAD	21.89(1.70)	22.62(1.60)	.138	.711	-2.027	113	.045*
	D.SOCIALIZACION	22.65(1.08)	23.10(.92)	1.449	.231	-2.068	113	.041*
Autoconcepto		Chicos	Chicas					
chicos (n=54) chicas (n=61)	ACADEMICA	7.10(1.89)	7.08(1.88)	.268	.606	.068	113	.946
	SOCIAL	7.31(1.85)	7.55(1.65)	.000	.992	-.720	113	.473
	EMOCIONAL	4.03(2.10)	4.55 (2.03)	.277	.600	-1.346	113	.181
	FAMILIAR	8.39(1.94)	8.17(3.12)	4.945	.028	.447	113	.656
	FISICA	6.93(2.02)	5.84(2.24)	1.620	.206	2.731	113	.007**

*Sig si $p < .05$; **Sig si $p < .01$

En el análisis de relaciones entre variables, se observa que existe una correlación directa y significativa entre la frecuencia de la práctica de actividad física y el autoconcepto físico ($r = .277$; $p = .003$), de manera que conforme aumenta la frecuencia de actividad física, aumenta el autoconcepto físico. Del mismo modo, el autoconcepto académico también presenta una correlación directa y significativa tanto con el autoconcepto físico ($r = .232$; $p = .013$), como con los resultados académicos en las

diferentes materias; especialmente destacable es la correlación que tiene con las áreas de Lengua y Literatura ($r=.425$; $p=.000$), Inglés ($r=.466$; $p=.000$) y Ciencias Sociales ($r=.455$; $p=.000$).

Además, la percepción propia de la relación social muestra una correlación directa y significativa con el autoconcepto físico ($r=.526$; $p=.000$), de forma que conforme aumenta mi percepción de la capacidad social, aumenta el autoconcepto físico.

TABLA 4

Análisis de correlaciones entre las variables y las calificaciones académicas

	AUT. FISICO	LENGUA Y LITERATURA	INGLES	EDUCFISICA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICAS
FRECAF	.277**(.003)					
PROSOCIALIDAD				.388**(.000)		
ACADEMICA	.232*(.013)	.425**(.000)	.466**(.000)	.277**(.003)	.455**(.000)	.386**(.000)
SOCIAL	.526** (.000)					
EMOCIONAL					-.213*(.022)	
FAMILIAR	.353**(.000)	.256**(.006)			.200*(.032)	
AUT. FISICO				.225*(.016)		
BUSQSENSACIONES						
AUSENCIAMIEDO						
IMPULSIVIDAD						
D. SOCIALIZACION						

*Sig si $p<.05$; **Sig si $p<.01$

6. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se pone de manifiesto que la mayor parte de los adolescentes que han participado en este estudio (92.2%) practican actividad física al menos un día a la semana, este hecho se asemeja con estudios (González y Portolés, 2014; Janssen y LeBlanc, 2010; Pan et al., 2009), que sitúan el porcentaje de alumnos practicantes de actividad física por encima del 80%. En este sentido, es importante mencionar que, dentro de los adolescentes que realizan actividad física, los chicos (4.07) practican mayor número de días a la semana que las chicas (2.75), coincidiendo con los resultados aportados por Alvariñas, Fernández y López (2009), que señalan que los alumnos realizan actividad física 4 o 5 veces a la semana, mientras que en el caso de las chicas la frecuencia se sitúa en 2 o 3 veces por semana.

El incremento del número de horas de práctica de actividad física conforme aumenta la edad de los adolescentes, puede apreciarse pasando de 3.04 días en alumnos de 12 años a 3.50 días en participantes de 16 años. Esto difiere de otros estudios (González y Portolés; 2014; Ruiz-Juan y García, 2002) que afirman que las mayores tasas de actividad física y deporte se producen entre los más jóvenes, disminuyendo al incrementarse la edad.

El hecho de que los participantes vean a los amigos como el contexto social más favorable para el desarrollo de las relaciones sociales y a la familia como el menos propicio, refuerza diferentes estudios (Inglés, 2009; Martínez et al., 2010) que afirman que durante la adolescencia se van reduciendo las interacciones con los padres y, por el contrario, el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente (Crews, Louchbaum y Lander, 2004; Reigal, Videra y Gil, 2014).

Por otra parte, en cuanto a la conducta prosocial, destaca sobremanera que no existan diferencias significativas en función del sexo. Lo cual, resulta curioso ya que una gran variedad de estudios señalan que las chicas presentan niveles significativamente más altos que los chicos, aumentando estas diferencias con la edad (Álvarez et al., 2010; Carrasco y Trianes, 2010; Garaigordobil, 2009; Inglés et al., 2009; Kärtner et al., 2010; Kumru et al., 2012; Plazas et al., 2010).

Continuando con esta tendencia, trabajos recientes relacionan de forma positiva y significativa la conducta prosocial con el rendimiento académico (Inglés et al., 2009; Martínez et al., 2010; Inglés et al., 2011; Inglés et al., 2013).

En cambio, en el presente estudio se aprecia una relación bidireccional significativa entre la prosocialidad y el rendimiento académico únicamente en el área de Educación Física. Es decir, conforme aumentan los niveles de prosocialidad en los participantes, mejoran sus calificaciones en dicha área. Dando una influencia muy relevante a la tendencia individual a ser social, además de percibirse capaz en el contexto social (autoconcepto social), depositada en la percepción de las capacidades físicas de los adolescentes. Por el contrario, y coincidiendo con otras argumentaciones de la literatura especializada (Cecchini et al., 2008; Escartí et al., 2005; González et al., 2014; Hellinson, 2003; Sánchez-Alcaráz et al. 2012), estos resultados evidencian la importancia de la práctica de la actividad física y el deporte en el contexto escolar para la adquisición y el fomento de las conductas prosociales.

En otro orden, se ha comprobado que existen diferencias significativas en la dimensión del autoconcepto físico a favor de los chicos con respecto a las chicas, coincidiendo así con lo que señalan autores como Páez et al. (2007). En contra de esta tendencia, Padilla et al. (2010) indica que aunque los chicos tienden a tener mejor imagen de sí mismos en los ámbitos físico, emocional y social, las diferencias entre chicas y chicos solo son significativas en el autoconcepto emocional y en el autoconcepto global no académico a favor de los chicos.

Es relevante, la aparición de diferencias significativas en la dimensión del autoconcepto físico a favor de los participantes que realizan ejercicio físico de forma federada, así como en las dimensiones relacionadas con la ausencia de miedo, impulsividad y dificultades de socialización a favor de los adolescentes que no practican deporte federado, no encontrando contraste empírico en la evidencia científica, por lo que se consideran resultados que se aportan, y de interés científico. Entendiendo la práctica federada de algún deporte, como un aspecto importante para la regulación de los comportamientos prosociales en la adolescencia.

100

Respecto a la dimensión social del autoconcepto, cabe destacar su relación positiva y significativa con el autoconcepto físico. En cambio, los resultados obtenidos no muestran que influya negativamente en el rendimiento académico tal y como argumentan trabajos como el de González-Pineda et al. (2003) y el de Páez et al. (2007).

En cuanto a la dimensión del autoconcepto académico, se observa una relación positiva y significativa con respecto a todas las áreas: Lengua y Literatura, Inglés, Educación Física, Ciencias Sociales y Matemáticas. Lo cual, contrasta positivamente con diferentes estudios (Fuentes et al., 2011; Marsh y O'Mara, 2008; Páez et al., 2007) en los que se confirma que los alumnos que presentan un alto autoconcepto académico obtienen unas notas más altas.

Al mismo tiempo, y a pesar de no ser el entorno familiar el preferido por los adolescentes para sus principales relaciones sociales, se aprecia una relación causal significativa entre la dimensión familiar del autoconcepto con la dimensión física, y con las áreas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales, posiblemente materias que por sus características requieren mayor atención académica (horas de estudio y comprensión), por lo que la consideración de un buen estatus dentro de la familia y de sus condiciones físicas, permitirá una mayor predisposición a las necesidades que mejoren el rendimiento académico. Resultados que complementan y refuerzan estudios donde únicamente y de manera parcial, se han establecido relaciones positivas sobre el valor predictivo del ejercicio físico sobre mejoras en el rendimiento

académico (Casanova et al., 2005; González y Portolés, 2014; Kovacs et al., 2008), sin tener en cuenta aspectos tan relevantes como la consideración del adolescente dentro de su propia familia.

Otro de los datos a tener en cuenta es la relación directa y significativa existente entre la dimensión física del autoconcepto y el área de Educación Física. Estos resultados muestran indicadores similares a otros estudios que señalan que a través del juego, se aprenden y/o mejoran competencias esenciales como el autoconcepto (Cecchini et al., 2008; Escartí et al., 2005).

7. CONCLUSIONES

El estudio llevado a cabo, ha permitido comprobar que la práctica de actividad física es una herramienta muy útil a través de la cual los adolescentes pueden trabajar y/o mejorar tanto la percepción que tienen sobre ellos mismos como su prosocialidad. Como consecuencia, disminuyen sus dificultades para relacionarse con los demás y, por tanto, están más integrados dentro del grupo clase, lo que les facilita mejorar sus resultados académicos.

En cuanto a la relación de contextos en los que los jóvenes fomentan sus relaciones sociales, llama la atención que sea la familia, el grupo social primario donde construimos nuestra identidad individual y social, la que menos valor tenga para los participantes. En este sentido, al tratarse de una muestra que se sitúa en el periodo de la adolescencia, donde se establecen conflictos con los padres y los vínculos emocionales con los amigos son cada vez mayores, puede ser el motivo por el cual aparecen reflejados estos resultados. Teniendo en cuenta lo comentado, podría ser interesante seguir investigando esta cuestión en una muestra que se sitúe en un ratio de edad diferente.

Por otra parte, el hecho de que conforme aumenta la edad sean cada vez menos las chicas que practican actividad física en relación a los chicos, puede ser debido a la escasez de referencias femeninas que se dan a conocer en el deporte de élite. La sociedad en la que vivimos nos exige tal nivel de competitividad que nos deja muy poco tiempo para el descanso o el disfrute personal. Si a ello le añadimos la falta de modelos a seguir por parte de las chicas, se hace muy difícil que consigan esa motivación necesaria para dedicar su tiempo libre a practicar deporte.

En otro orden, es importante comentar la diferencia existente entre los participantes federados y no federados en relación a la percepción física que tienen sobre ellos mismos. En este sentido, los resultados demuestran que la realización de actividad física favorece a que los adolescentes se vean mejor físicamente. Sin embargo, si esa práctica se da dentro de un contexto de orden, disciplina, rigor, competitividad y, en definitiva, mayor calidad, las personas se sienten mucho mejor con su cuerpo. Además, al verse mejor físicamente, los jóvenes pierden ese miedo al “qué dirán” y son capaces de relacionarse con los demás con mayor facilidad. En cambio, los jóvenes que no practican actividad física de forma federada, al no tener tan buena imagen de sí mismos, presentan mayores dificultades de socialización. Del mismo modo, al no estar acostumbrados a esa disciplina y no tener la presión de ganar, puede ser el motivo por el cual son más impulsivos y no tienen tanto miedo a perder o a enfrentarse a cosas nuevas, aunque estaría bien que futuras investigaciones ahondaran en estas cuestiones para buscar respuestas de mayor rigor científico.

Centrándonos ahora en otras dimensiones del autoconcepto, se demuestra -una vez más- que la influencia de tener unas calificaciones óptimas es fundamental para que los adolescentes tengan una buena percepción de ellos mismos a nivel académico. Además, los autoconceptos familiar y el físico están relacionados con las áreas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales.

102

Por último, la principal limitación del estudio ha estado relacionada con la muestra, ya que el número de participantes hace difícil poder generalizar los resultados al resto de la población adolescente. En este sentido, se plantea que el trabajo ofrece la validez suficiente como para contemplar estudios de mayor dimensión muestral, que permitan el aporte epidemiológico y estadístico necesario para la generalización no sólo a población local, sino también nacional o incluso internacional.

En resumen, los resultados obtenidos demuestran que la práctica de actividad física, y el desarrollo que esta ejerce en aspectos individuales de la construcción de la personalidad del adolescente (como la propia prosocialidad, p. ej.), favorece al autoconcepto físico y este, a su vez, hace que a los jóvenes les resulte más sencillo relacionarse con sus iguales y, por tanto, estén más integrados en el grupo-clase, además de presentar mejores resultados académicos, lo cual da sentido a este estudio. Todo ello, como se menciona con anterioridad, es mediado por el desarrollo de la prosocialidad, o tendencia a generar conductas de relación social a través de las conductas de ayuda, de fuente de la línea de investigación en futuros proyectos y propuestas científicas.

REFERENCIAS

- Álvarez, P., Carrasco, M., y Fustos, J. (2010). Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipos de establecimientos educacionales. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(2), 27-36.
- Alvariñas, M., Fernández, M.A., y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Benítez, M., Giménez, M., y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico. ¿Existe alguna relación? *Universidad Nacional del Nordeste*; Argentina. <http://www.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-009.pdf>>
- Caprara, G.V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., y Barbaranelli, C. (2010). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96.
- Casanova, P., Cruz, M., de la Torre, M. y de la Villa, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.
- Caso, J., y Hernández, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: Un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 145-159.
- Carrasco, C., y Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictoras de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Cazuza, J., Siqueira, R., y Curi, P. (2014). Physical activity, psychosocial and perceived environmental factors in adolescents from Northeast Brazil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 30(5), 941-951.
- Cecchini, J.A., Fernández, J., González, C., y Arruza, J.A. (2008). Repercusiones del programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Crews, D., Louchbaum, M., y Landers, D. (2004). Aerobic physical activity effects on psychological well-being in low-income Hispanic children. *Perceptual and Motor Skills*, 98(1), 319-324.
- Eime, R.M., Harvey, J.T., Sawyer, N., Craike, M., Symons, C., Polman, R., y Payne, W. (2013). Understanding the contexts of adolescent female participation in sport and physical activity. *Res Q Exerc Sport*, 84(2), 157-166.
- Eime, R.M., Young, J.A., Harvey, J.T., Charity, M.J., y Payne, W.R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through Sport. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 10(1), 135.

- Eisenberg, N., Fabes, R.A., y Spinrad, T.L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 646-718). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Eshel, Y., Sharabany, R., y Barsade, E. (2003). Reciprocated and unreciprocated dyadic peer preferences and academic achievement of Israeli and immigrant students: A longitudinal study. *Journal of Social Psychology, 143*, 746-762.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología, 24*(2), 284-298.
- Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema, 23*, 7-12.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(2), 217-235.
- García, F. y Musitu, G. (2014). Autoconcepto Forma-5 (AF-5) (4ª Edición). Madrid: TEA Ediciones.
- Gilman, R., y Anderman, E.M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology, 44*(5), 375-391.
- González, J., Caprara, G., Garcés de los Fayos, E. y Zuffianó, A. (2014). Importance of the Development of Prosocial Behavior Through Physical Education in the Adolescents' Personality. *Education in a Competitive and Globalizing World*. Nova Publications. New York. USA
- González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 9*(1), 51-65.
- González-Pineda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Rocas, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñoz, R., Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema, 15*, 471-477.
- Hellinson, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Inglés, C.J. (2009). Enseñanza de Habilidades Interpersonales en la adolescencia. *Programa PEHIA*. 3ª Ed. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C.J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales psicología. 25*, 93-101.

- Inglés, C.J., Delgado, B., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., y Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 728-738.
- Inglés, C.J., Martínez-González, A.E., Valle, A., García-Fernández, J.M., y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 557-571.
- Inglés, C.J., Martínez-González, A.E., y García-Fernández, J.M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53.
- Janssen, I., y LeBlanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40.
- Jiménez, R., Cervelló, E., García, T. y Santos-Rosa, F.J., e Iglesias, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 7(2), 385-401.
- Kärtner, J. Keller, H., y Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two socio-cultural contexts. *Developmental Psychology*, 46(4), 905-914.
- Kovacs, F.M., Del Real, M.T.G., Gestoso, M., Lopez, J., Mufraggi N., y Palou, P. (2008). Relació entre hàbits de vida i qualificacions escolars en adolescents. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 43(160), 181-8.
- Kumru, A., Carlo, G., Mestre, M., y Samper, P. (2012). Prosocial moral reasoning and prosocial behavior among Turkish and Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 40(2), 205-214.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- Linder, K. (2002). The Physical Activity Participation Academic Performance Relationship Revisited: Perceived and Actual Performance and the Effect of Banding (Academic Tracking). *Pediatric Exercise Science*, 14, 155-170.
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37, 888-902.
- Marsh, H.W., y O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- Marsh, H.W., y Yeung, A.S. (1997). Casual effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.

- Martínez, A.E., Inglés, C.J., Piqueras, J.A., y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology* 20, 8(1), 111-138.
- Muela, J.A., García-León, A., Augusto, J.M., y López-Zafra, E. (2010). La enseñanza de la Psicología a través de actividades desde una perspectiva multidisciplinar: aumento de la motivación y rendimiento. *European journal of education and psychology*, 3(1), 33-44.
- Orgilés, M., Johnson, B.T., Huedo-Medina, T., y Espada, J.P. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 57-72.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. y Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta colombiana de psicología*, 15(2), 21-28.
- Padilla, M.T., García, S., y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Páez, M., Fachinnelli, C., Gutiérrez-Martínez, O., y Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 77-84.
- Pan, S.Y., Cameron, C., Desmeules, M., Morrison, H., Craig, C.L., y Jiang, X. (2009). Individual, social, environmental, and physical environmental correlates with physical activity among Canadians: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 9, 21.
- Parise, M., Pagani, A.F., Cremascoli, V., y Lafatre, R. (2014). Rugby, self-perception and prosocial behaviour: evidence from the italian "rugby Project for schools". *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 57-61.
- Paz-Navarro, L. D. S., Roldán, R., y González, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15.
- Peralta, F.J., y Sánchez, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.
- Plazas, E.A., Morón, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S., y Darío, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9, 357-369.
- Powell, C.L., y Arriola, K.R. (2003). Relationship between psychosocial factors and academic achievement among African America students. *Journal of Educational Research*, 96(3), 175-181.

- Proctor, B., Hurst, A., Prevant, F., Petscher, Y., y Adams, K. (2006). Study skills profiles of normal-achieving and academically struggling college students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 37-51.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., y Suárez, G. R. (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.
- Richaud de Minzi, M.C. (2008). Evaluación de la Empatía en Población Infantil Argentina. *Revista IIPSI*, 11(1), 101-115.
- Reigal, R., Videra, A., y Gil, J. (2014). Práctica física, autoeficacia general y satisfacción vital en la adolescencia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(55), 561-576.
- Rodríguez, J., De Abajo, S., y Márquez, S. (2004). Relationship between physical activity and consumption of alcohol, snuff and other adverse health in Secondary School Township Avilés substances. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 12, 46-69.
- Ruiz-Juan, F. y García, E. (2002). El abandono y la ausencia de práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 8, 47.
- Sánchez-Alcaráz, B.J., Gómez, A., Valero, A., De la Cruz, E., y Esteban, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de la vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.
- Scheuer, L., y Mitchell, D. (2003). Does physical activity influence academic performance. *The New P.E. and Sport Dimension*, 12.
- Samadzadeh, M., Abbasi, M., y Shahbazzadegan, B. (2011). Survey of relationship between psychological hardiness, thinking styles and social skills with high school student's academic progress in Arak city. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 286-292.
- Tilano, L., Henao, G., y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, 9(1), 35-51.
- Wentzel, K., Barry, C., y Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Wentzel, K.R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). Nueva York: Guilford Press.

