



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
“Santa María de los Buenos Aires”

Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas
Licenciatura en Psicología

Trabajo Integrador Final:
***“Habilidades Sociales y Autoconcepto en
jugadores de Rugby, con edades entre 10 y
12 años”***

ABRAHAM, Mariana del Valle

Nº de Registro: 76-162001-5

Directora: Lic. Agostina Nardecchia.

Co-director: Lic. Victoria Palero.

Mendoza, agosto de 2022



Habilidades Sociales y Autoconcepto en jugadores de Rugby, entre 10 y 12 años.

HOJA DE EVALUACIÓN

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a mi esposo Adrián, compañero y pilar fundamental en este camino, a mis hijos Guadalupe y Santiago, que siempre creyeron en mí, que bancaron el ritmo de esta bella carrera y me alentaron en todo momento, a mis padres que colaboraron todo el tiempo e impulsaron para nunca bajar los brazos, pero hago mención especial a mi papá, quien orgulloso decía por todas partes que su hija iba a ser una psicóloga profesional, y durante el cursado del último tramo de mi cuarto año, partió de este plano terrenal.

A mis compañeros de estudio, hoy amigos y colegas, que hicieron que este camino fuera más ameno, y juntos compartimos mates, risas, lagrimas, decepciones, pero sobre todo mucha alegría y cariño.

A mi directora de tesis, Lic. Agostina Nardecchia y codirectora Lic. Victoria Palero, por el conocimiento, paciencia y apoyo brindado en este proceso.

Al Dr. Leandro Casari, por su asesoramiento estadístico en la etapa final de este proceso, y la Lic. Antonella Ramos por su colaboración y asesoramiento, ambos cediendo parte de su tiempo y conocimientos de forma desinteresada, atendieron mis inquietudes.

Y finalmente a Dios, por darme la fuerza durante todo el recorrido, a no rendirme cuando se presentaron obstáculos, a creer en mí sin importar las adversidades, y apostar a esta hermosa profesión, creciendo y madurando día a día. Dejando claro que no importa la edad, las circunstancias, la familia, etc., cuando alguien se propone desde el corazón hacer algo, no existen barreras.

ÍNDICE

Título.....	1
Hoja de evaluación	2
Agradecimientos.....	3
Índice.....	4
Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8
Primer Parte: Marco Teórico	
Capítulo I: Autoconcepto	10
1.1 Definición y conceptos básicos.....	11
1.1.1 Clasificación multidimensional del autoconcepto.....	13
1.2 Desarrollo del Autoconcepto.....	16
1.2.1 El autoconcepto entre la preadolescencia y la adolescencia.....	17
1.3 Autoconcepto y actividad físico-deportiva en niños.....	18
1.4 El autoconcepto en el rugby.....	19
Capítulo II: Habilidades Sociales	21
2.1 Definición y conceptos básicos.....	22
2.1.1 Clasificación de las habilidades sociales.....	24
2.2 Importancia de la adquisición o desarrollo de las habilidades sociales	25
2.2.1 Habilidades sociales en población Infanto juvenil.....	26
2.3 Habilidades sociales y su relación con la práctica físico-deportiva en niños	28
2.4 Habilidades sociales en el rugby	29
Capítulo III: Rugby	31
3.1 Definición y conceptos generales	32
3.2 Características del rugby.....	32
3.3 Psicología deportiva.....	33
3.3.1 Función de la psicología deportiva en la actividad físico-deportiva.....	33
3.3.2 Psicología deportiva en la infancia.....	34
3.4 Psicología deportiva en el rugby	34

3.5 Trabajos previos en relación al autoconcepto, las habilidades sociales y la práctica físico-deportiva.....	35
Segunda Parte: Marco Metodológico	
Capítulo IV: Métodos, Materiales y Procedimientos.....	38
4.1 Objetivos.....	39
4.2 Hipótesis.....	39
4.3 Metodología.....	39
4.3.1 Diseño y tipo de estudio.....	39
4.3.2 Muestra.....	40
4.3.3 Instrumentos.....	42
4.4 Procedimiento.....	44
Capítulo V: Resultados.....	46
Capítulo VI: Discusión de Resultados.....	52
Capítulo VII: Conclusiones.....	57
Referencias Bibliográficas.....	60
Anexos.....	68

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Variables sociodemográficas asociadas a la muestra.....	40
Tabla 2 Variables asociadas a la práctica deportiva de rugby en la muestra.....	41
Tabla 3 Estadísticos descriptivos de las dimensiones del autoconcepto en niños que practican rugby.....	47
Tabla 4 Distribución percentilar de la escala del Perfil de Auto percepción para Niños en niños que practican rugby.....	48
Tabla 5 Estadísticos descriptivos de las dimensiones de las habilidades sociales en niños que practican rugby.....	49
Tabla 6 Distribución percentilar de la escala BAS 3 en niños que practican rugby.....	50
Tabla 7 Correlaciones entre Autoconcepto y Habilidades Sociales.....	51

Resumen

Introducción: En el presente trabajo de investigación se buscó evaluar y analizar las habilidades sociales y el autoconcepto en niños jugadores de rugby entre 10 y 12 años. En el primer objetivo, se evaluaron las dimensiones del Autoconcepto de un grupo de niños jugadores de rugby mendocino. En el segundo objetivo, se describieron y analizaron las habilidades sociales en la misma muestra. Y, en el tercer objetivo, se evaluó si existían relaciones significativas entre el autoconcepto y las habilidades sociales.

Método: Se empleó un enfoque cuantitativo, no experimental de tipo transversal, de alcance descriptivo-correlacional. Se trabajó con una muestra de carácter no probabilística, intencional. La misma estuvo compuesta por 30 niños que practican rugby en un club de la provincia de Mendoza, Argentina, cuya edad osciló entre 10 y 12 años. Los instrumentos utilizados fueron: “Batería de Socialización BAS-3”, adaptada en la Argentina por Lacunza, et al. (2013), “Escala de Perfil de Autopercepciones para Niños (Harter, 1985)”, adaptada a la población argentina por Molina, et al. (2011) y una encuesta Ad Hoc para obtener datos sociodemográficos. Para analizar los datos se utilizó el programa SPSS 26.0.

Resultados: Los resultados obtenidos demuestran, en el primer objetivo, que las dimensiones de autoconcepto presentaron puntuaciones relativamente similares y elevadas, sin detectar una diferencia significativa entre ellas. Destacando que la dimensión que resultó con menor puntuación, fue la escala de competencia deportiva, mientras las escalas que obtuvieron mayor puntaje fueron la de autoestima global, junto a la de apariencia física. En el segundo objetivo, se encontró una correlación significativamente estable y positiva entre las subescalas facilitadoras e inhibidoras de las habilidades sociales. En el tercer objetivo, no se encontraron relaciones significativas entre el autoconcepto y las habilidades sociales, asociados a la práctica deportiva del rugby.

Palabras Claves: habilidades sociales, autoconcepto, rugby, población infantojuvenil.

Abstract

Introduction: In this research work we sought to evaluate and analyze social skills and self-concept in children rugby players between 10 and 12 years old. In the first objective, the dimensions of the Self-concept of a group of children rugby players from Mendoza were evaluated. In the second objective, social skills were described and analyzed in the same sample. And, in the third objective, it was evaluated if there were significant relationships between self-concept and social skills.

Method: A quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational approach was used. We worked with a non-probabilistic, intentional sample. It was made up of 30 children who practice rugby in a club in the province of Mendoza, Argentina, whose age ranged between 10 and 12 years. The instruments used were: “BAS-3 Socialization Battery”, adapted in Argentina by Lacunza, et al. (2013), “Self-perception Profile Scale for Children (Harter, 1985)”, adapted to the Argentine population by Molina, et al. (2011) and an Ad Hoc survey to obtain sociodemographic data. To analyze the data, the SPSS 26.0 program was used.

Results: The results obtained show, in the first objective, that the self-concept dimensions presented relatively similar and high scores, without detecting a significant difference between them. Highlighting that the dimension that resulted in the lowest score was the sports competition scale, while the scales that obtained the highest score were global self-esteem, together with physical appearance. In the second objective, a significantly stable and positive correlation was found between the facilitating and inhibiting subscales of social skills. In the third objective, no significant relationships were found between self-concept and social skills, associated with the sport of rugby.

Keywords: social skills, self-concept, rugby, child and youth population.

Introducción

El presente trabajo de investigación pretende reconocer, en la práctica deportiva del rugby, una herramienta que posibilite el desarrollo de habilidades sociales y autoconcepto.

En relación a los cambios que se esperan a través de una práctica deportiva, se vislumbra que el Rugby como deporte de tradición da gran importancia a valores éticos y morales tanto en el campo de juego como por fuera de este, además es un promotor de solidaridad, compañerismo, trabajo en equipo, altruismo, honestidad, respeto por el otro (especialmente hacia el oponente), permitiendo la adquisición de pautas sociales saludables para la convivencia. Se destaca del jugador de rugby el respeto tanto por sus compañeros como por el oponente (Claros y López, 2018).

Es ampliamente reconocido que el deporte promueve un desarrollo positivo para los jóvenes. Entre los deportes de equipo, se cree que el rugby es poseedor de importantes valores como el respeto, inclusión, lealtad, amistad, esfuerzo, responsabilidad, el espíritu de perseverancia, orden, educación, uniformidad, autoreconocimiento, la diversión e identificación y fomenta las capacidades individuales. Podría decirse que, es un deporte que encuentra su resultante en la armonización de cuatro aspectos claves: lo técnico, lo táctico, lo físico (en este deporte más que en ninguno) y lo mental (Roffé, 2015).

Floean (2015) sostiene: “Jugar al rugby es una cosa, ser jugador de rugby es otra, bastante más difícil” (p.3). A través de este punto puede observarse el desarrollo de diferentes aspectos de la vida de las personas que hacen deporte, la práctica deportiva nos permite ver cómo es la evolución del deportista dentro de la misma y en todas las demás facetas de su vida, estudio, trabajo, relaciones familiares, amigos, etc.

Quizás el interrogante está en poder indagar, si la práctica deportiva en niños jugadores de rugby, desde temprana edad, posee beneficios a nivel de regulación emocional. La posibilidad de adentrar en la dimensión psicológica de sus integrantes podrá aportar el reconocimiento de sus características positivas, como así también en el reconocimiento de la hipotética influencia en el desarrollo de habilidades sociales y el autoconcepto en quienes lo practican desde temprana edad. Para muchos el rugby es un deporte violento, motivo que lleva a un gran número de padres a no considerarlo a la hora de elegir un deporte para sus hijos. Sin embargo es importante poder diferenciar que, aunque el rugby se caracterice por ser un deporte de contacto, no implica que sea violento o

agresivo. Al contrario, se trata de uno de los juegos en los que más se inculca el respeto y el compañerismo, valores comúnmente oídos de los cuales se jactan sus adeptos.

El deporte como beneficio de amplio espectro, para el ser humano, es algo que se ha estudiado y ha sido objeto de estudio desde hace muchos años. La práctica deportiva desde edades tempranas parece el complemento perfecto para un buen desarrollo físico, psíquico y emocional. Moreno Aragón (2017) plantea en su trabajo de investigación, que el rugby como una actividad lúdico-deportiva, exige la participación y el desarrollo de muchas capacidades básicas en niños, favoreciendo así su desarrollo integral. También expone la repercusión que el rugby tiene en diferentes planos: motriz, psicológico, intelectual y social.

De esta manera, siguiendo lo propuesto por Inés Tornabene (2014), se considera al rugby como deporte de equipo, con características que merecen ser analizadas. Donde más allá de ser el deporte una actividad lúdica, es una poderosa herramienta para la socialización.

Poder comprender entonces la potencialidad de esta práctica deportiva como propulsor de desarrollo en los niños, reconociendo en el rugby, la fuerte existencia de estos dos constructos (habilidades sociales y autoconcepto), generando la posibilidad de trabajarlos y potenciarlos de manera adecuada.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I
AUTOCONCEPTO

I. Autoconcepto

Introducción

En este capítulo se realizará una breve descripción teórica sobre el Autoconcepto, sus principales características, la importancia del desarrollo en el ser humano, haciendo hincapié en etapas tempranas de su crecimiento. Asimismo, se abordarán sus distintas dimensiones constituyentes. Es interesante mencionar, que el autoconcepto físico es el más relevante en este periodo del individuo, encontrando una cercana relación con la actividad físico deportiva.

1.1 Definición y conceptos básicos

En términos generales, el autoconcepto es la percepción de sí mismo, aquella imagen que el sujeto ha elaborado sobre sí mismo. dicha elaboración no consiste en una construcción visual, sino que se trata más bien del conjunto de ideas que creemos y elaboramos mediante nuestras experiencias a través y a lo largo de nuestro desarrollo biopsicosocial que nos definen (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo evolutivo.

En las siguientes definiciones se tendrán en cuenta factores integrados al sí mismo: cognitivos (pensamientos), afectivos (sentimientos) y conductuales (comportamientos).

Si bien no existe una definición univoca del autoconcepto, se puede encontrar por parte de diversos autores el desarrollo de este constructo, de manera general, como el conocimiento que la persona tiene de sí mismo. Algunos de ellos lo han definido como las percepciones que el sujeto construye acerca de sí mismo, basadas en las experiencias con otras personas y en las atribuciones que hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Es decir que el autoconcepto surge en interacción con otros, y es una construcción social.

Asimismo, Harter (1986), realizó aportes interesantes, como que el autoconcepto general o global estará determinado por el grado de importancia que se le otorgue a cada uno de los componentes específicos. Si al auto describirnos nuestros juicios de valor son satisfactorios, entonces obtendremos un autoconcepto global positivo. En caso contrario, generaremos sentimientos negativos y, por tanto, repercutirá en un autoconcepto global negativo. Siguiendo a Harter (1988), el autoconcepto implica una doble construcción, a

nivel de lo cognitivo y de lo social, que tiene un contenido valorativo hacia sí mismo, que actúa como mediador del estado emocional afectivo general de la persona y de su orientación motivacional.

En cambio, para Rogers (1959 citado en Casullo 1990), expone que la idea del sí mismo, puede considerarse como una configuración ordenada de aquello que logramos reconocer y aceptar en la conciencia. Este autor supone características sobre el autoconcepto, como:

1. Es consciente; incluye las experiencias y percepciones simbolizadas en la conciencia.
2. Es una estructura, una configuración organizada (Gestalt).
3. Contiene percepciones, valores e ideales.
4. Es una hipótesis provisional que la persona formula acerca de “su realidad”, y no es para ella toda la realidad (Rogers 1959, citado en Casullo, 1990).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976), consideran algunas características importantes para la descripción del autoconcepto:

a) Está organizado o estructurado: la gente categoriza toda la información que tiene acerca de ellos mismos y la relaciona con otro tipo de información.

b) Es multifacético: es decir, no es un constructo unidimensional, sino multidimensional. En consecuencia, se considera integrado por varias dimensiones específicas.

c) Es jerárquico: considera estas dimensiones ordenadas en forma piramidal. En la base se ubicarían percepciones del comportamiento personal en situaciones específicas, en la mitad de la jerarquía inferencias acerca del self en situaciones más amplias (como por ejemplo área social, académica y física), y un autoconcepto general y global en la cumbre de la pirámide.

d) El autoconcepto global en la cumbre de la jerarquía es estable. Esto hace referencia, a que no se modifica rápidamente, pero a medida que se desciende, la jerarquía se vuelve cada vez más relacionada a situaciones específicas y como consecuencia menos estable.

e) Evolutivamente, el autoconcepto se va modificando a medida que se avanza de la infancia a la adultez.

f) El autoconcepto como percepción que el sujeto tiene sobre sí mismo, tiene aspectos descriptivos y evaluativos.

g) El autoconcepto representa un constructo con entidad propia, puede ser diferenciado de otros con los cuales guarda en teoría relación alguna.

La importancia del autoconcepto reside en su relevante contribución a la formación de la personalidad, pues tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en cómo se siente, piensa, aprende, se valora a sí misma, modo de relacionarse con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (Clemes y Bean, 1996; Clark et al., 2000, citado en Luna y Molero, 2013).

Se podría entender al autoconcepto como la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en tres dimensiones básicas: afectiva, cognitiva y comportamental (Burns, 1990).

1.1.1 Clasificación multidimensional del autoconcepto

El autoconcepto probablemente sea uno de los constructos psicológicos más investigados en las últimas décadas, ya sea como tema principal o como variable asociada a otros términos.

Aun así, hasta mediados de los años 70' esta variable fue estudiada en forma unidimensional y general. Haciendo hincapié en los aspectos más globales, presentándolo como un constructo simple y estático. Los primeros acercamientos históricos sobre el constructo del autoconcepto, se basaban en la idea de que las percepciones que cada persona tiene de sí misma forman un todo indivisible y global, por lo que para poder comprender el autoconcepto propio había que evaluar esa visión general (Luna y Molero, 2013). Sin embargo, Shavelson et al. (1976), plantearon un modelo donde se acepta una idea jerárquica y multidimensional del autoconcepto, en dominios (académico, personal, social y físico) y subdominios, abandonando la concepción unidimensional y global del constructo.

El autoconcepto se divide principalmente en autoconcepto académico y no académico; y que a su vez el no académico se diferencia en autoconcepto social, emocional y físico. Estos últimos aspectos son los que más importancia y relevancia reciben. Intentar explicarlo desde una línea unidimensional y general, sería obstaculizar el análisis de las relaciones del autoconcepto con la regulación conductual por la gran dificultad que supone

explicar cómo una estructura indiferenciada puede mediar y reflejar la diversidad de la conducta con la que supuestamente está relacionada (Markus y Wurf, 1987 citado en, García y Musitu, 2014).

Desde los años 90, se le da importancia al autoconcepto físico. Una de las propuestas más adecuadas es la de Fox y Corbin (1989) en la que diferencian cuatro ejes: la condición, la habilidad, el atractivo y la fuerza

Fitts (1965 citado en Massenzana 2017), fue uno de los primeros autores en abordar la multidimensionalidad del autoconcepto, otorgándole a estos tres elementos internos: identidad, autosatisfacción y conducta, y cinco externos: físico, moral, personal, familiar y social. Es por esto, que se considera necesario conocer las dimensiones nombradas anteriormente y ser conscientes tanto de la variabilidad como de la maleabilidad y de la posible evolución del autoconcepto debido a que no es algo innato, sino que se adquiere durante el ciclo vital, en interacción y mediación con otro, en la experiencia, tanto directa o indirectamente.

Es radical trabajar tanto el autoconcepto académico, como no académico desde los primeros años de vida y de forma multidisciplinar; por lo que se deben trabajar de forma conjunta y no de manera aislada. A continuación, se explicarán las dimensiones evaluadas por la escala Autoconcepto Forma (AF5), retomadas por autores García y Musitu (2014).

- Autoconcepto académico/laboral:

Se refiere a la percepción que el individuo hace de la calidad del desempeño de su rol, como trabajador y como estudiante. La dimensión hace referencia a dos ámbitos o escenarios: el académico y el laboral, considerándolos como un mismo rol en periodos cronológicamente distintos, ya que ambos tanto en contexto laboral y en el académico son contextos de trabajo. Involucrando dos ejes: el primero, el sentimiento que la persona tiene del desempeño de su rol a partir de sus profesores o superiores (buen trabajador, buen estudiante...) y el segundo, se refiere a cualidades específicas, como la inteligencia, aptitudes y la estima, valoradas y aplicadas especialmente en ese contexto.

- Autoconcepto social:

Hace referencia a la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales. Compuesta por dos ejes: uno hace referencia al inmediato, la red social del individuo, a su facilidad y/o dificultad para mantenerla y ampliarla; y el otro se refiere a

algunas cualidades propias de la persona, como amigable y alegre, ... necesarias para establecer relaciones interpersonales.

- Autoconcepto emocional:

Se refiere a la percepción que la persona tiene de su estado emocional y, en consecuencia, de sus respuestas a ciertas situaciones específicas, que implican compromiso en su vida cotidiana. Esta dimensión está compuesta por dos factores, la percepción general del estado emocional (soy nervioso, me asusto con mucha facilidad, etc.) y por la evaluación de situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan, etc.), donde la otra persona implicada es de un rango superior (profesor, director, etc.). Un autoconcepto emocional alto, garantiza que el individuo tiene control de las situaciones y emociones, responderá adecuadamente y sin nervios a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucederá, normalmente, con un autoconcepto bajo.

- Autoconcepto familiar:

Refiere a la percepción que la persona hace de su implicación, participación e integración en el círculo familiar. Por un lado, se refiere específicamente a los padres en dos ejes importantes confianza y afecto, de las relaciones familiares. Por otro lado, refiere a la familia y al hogar con cuatro variables, dos aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y las otras dos refieren a que la persona no se percibe involucrada, ni aceptada en las relaciones/vínculos familiares.

- Autoconcepto físico:

Este último implica la percepción que tiene la persona de su aspecto físico y de su condición física. El factor gira en torno a dos pilares que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social - me buscan..., física y de habilidad - soy bueno.... El segundo radica en la percepción que tiene la persona respecto de su aspecto físico - atracción, gustarse, elegante. Un autoconcepto físico alto, es directamente proporcional con una percepción físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte con regularidad, adecuadamente y con éxito. Lo contrario se podría decir de un autoconcepto físico bajo (García y Musitu, 2014).

1.2 Desarrollo del autoconcepto

En dicho apartado se buscará únicamente realizar un acercamiento de la infancia y parte de la adolescencia (sujetos en proceso puberal) primer periodo, es decir, dentro de la infancia y/o adolescencia; campo de trabajo para la presente investigación.

Es necesario abordar cómo se produce la evolución del autoconcepto, ya que el individuo está en constante desarrollo a lo largo de su ciclo vital. Desde pequeños y a partir de sus primeras experiencias, el niño va formando y construyendo una idea acerca de lo que le rodea en su medio inmediato, y también elabora una imagen personal. Imágenes mentales que, a modo de representación, en gran medida corresponde a lo que otras personas piensan de ellos.

Gurney (1988 citado en García 2018), apunta que el autoconcepto es aprendido y se elabora a partir de las percepciones que resultan de la experiencia y que van haciéndose gradualmente más complejas. Dicho autor describe tres etapas:

- Etapa del sí mismo primitivo

Desde el nacimiento, el niño se relaciona interactivamente con sus padres, en especial con su madre. En función de esas relaciones, se desarrolla el proceso de percibirse a sí mismo, como una realidad diferente de los demás. Día a día, su autoconsciencia es mayor.

- Etapa del sí mismo exterior

Durante esta etapa el niño se define a sí mismo y se diferencia de los demás por sus rasgos físicos. Entre los ocho y nueve años empieza a dar lugar la definición personal, asentándose en algunos rasgos psicológicos. A esta edad se evidencian sentimientos de vergüenza u orgullo de sí mismo. Tal sentimiento que se adquiere de sí mismo en esta etapa, resulta difícil de modificar con posterioridad. Hay un aumento de la autoconsciencia al final de esta etapa: se presentan un mayor reconocimiento de sí mismos en los niños, y una mayor conciencia de cómo son percibidos por los demás.

- Etapa del sí mismo interior

En esta última etapa descrita por el autor, el adolescente intenta describirse a sí mismo en términos de identidad y esta definición se va gestionando cada vez más diferenciada y menos global. Dicho proceso comienza cerca de los doce años y a través de él se intenta responder a la pregunta: “¿Quién soy yo?”. En esta tercera etapa descrita por

Gurney, el sujeto es muy endeble en términos de autoestima, ya sea por el propio cuestionamiento personal como por el peso de la crítica externa en una fase de la vida con una particular sensibilidad.

1.2.1 El Autoconcepto entre la preadolescencia y la adolescencia.

Tal y como afirma Revuelta L, Esnaola I, Goñi A. (2016 citado en Huaroc y Quispe 2019), el poder formar un autoconcepto saludable, es uno de los objetivos claves dentro de la niñez y la adolescencia. Yendo desde una generalidad subjetiva y desordenada, hasta un estado de mayor complejidad, segmentación y regularidad jerárquica.

La niñez y la preadolescencia son etapas críticas en el desarrollo del ser humano. Particularmente la preadolescencia es considerada una etapa crucial, por los sustanciales y radicales cambios corporales, cerebrales, sexuales, emocionales y sociales que se producen. En las niñas esto ocurre entre los 9 y los 12 años, mientras que en los niños ocurre entre los 10 y los 13 años (Mancilla et al., 2012, citado en Mendo-Lázaro et al., 2017).

Múltiples estudios comparten que, ya en la preadolescencia, aquellos niños que practican deporte con regularidad tienen un autoconcepto superior (Pastor et al., 2006 ; Reigal et al., 2012, citado en Mendo-Lázaro et al., 2017), especialmente en lo que respecta al autoconcepto físico (Esnaola y Revuelta, 2009, citado en Mendo-Lázaro et al., 2017).

En una investigación realizada por Moreno (2003), citado en Mendo-Lázaro et al., (2017) cuyo trabajo habla de la influencia del autoconcepto multidimensional, en un estilo de vida saludable en la preadolescencia y adolescencia. Donde concluyó que la realización de ejercicio físico, sumado a un estilo de vida saludable, adquirirían puntuaciones más elevadas en competencia deportiva y aceptación social, como dimensiones del autoconcepto. Considerando también, que la existencia de un clima deportivo favorable en el hogar también se relaciona con un mayor autoconcepto físico y una mayor frecuencia de actividad física y deportiva (Revuelta y Esnaola, 2011, citado en Mendo-Lázaro et al., 2017).

Dentro de todas las dimensiones de la autopercepción, el autoconcepto físico parece ser el más relevante en la primera infancia de la vida de una persona, siendo disparador de otros elementos del autoconcepto que se desarrollan más adelante, considerando al cuerpo

en esta etapa, el nexo entre el individuo y el mundo exterior, a través de la apariencia, habilidades y características del mismo (Padilla et al., 2012, citado en, Huaroc y Quispe, 2019).

1.3 Autoconcepto y actividad físico – deportiva en niños

Como se ha expuest anteriormente, durante la infancia se desarrolla el autoconcepto, uno de los constructos más importantes que influyen en el equilibrio biopsicosocial del niño. Este componente representa el conjunto de actitudes, pensamientos y sentimientos que desarrolla el pequeño acerca de sí mismo que le llevan a comportarse de una forma particular.

Centrándose en múltiples estudios en sujetos que realizan alguna práctica deportiva, se ha logrado en investigaciones varias, obtener una relación entre la práctica deportiva y una mejor percepción del autoconcepto físico, hecho que se da tanto en jóvenes preadolescentes y adolescentes (Carapeta et al., 2001; Goñi et al., 2004; Lindwall y Lindgren, 2005; Rosa, 2015; Sánchez-Alcazar y Gómez-Marmos, 2014, citado en Menéndez y González, 2018).

La consolidación de un estilo de vida activo y saludable basado en la realización de actividad física es una de las principales estrategias frente a las posibles alteraciones del autoconcepto de los sujetos jóvenes (Gálvez et al., 2016; Reigal et al., 2012, citado en Rosa Guillamón, et al., 2019).

Reforzando también esta línea de investigación, autores sostienen que la práctica controlada, sistemática, dentro de determinados parámetros y contemplando la intensidad, la duración y la frecuencia, son factores propicios para contribuir al mantenimiento del bienestar emocional de los niños (Gálvez et al., 2015, citado en Rosa Guillamón, et al., 2019).

Por otro parte, existe evidencia suficiente a lo largo de los años, de que el bienestar psicológico se relaciona con los comportamientos saludables, como practicar actividad física o deporte. Está constatado que la autopercepción física es potenciada a través de la participación y realización en actividad física (Fox, 1997, citado en Goñi e Infante, 2010). Siguiendo la mirada de estos autores en Goñi e Infante (2010), se comprobó que la relación entre el autoconcepto, la actividad física y la satisfacción con la vida es significativa; mientras que la relación entre la actividad física y la satisfacción con la vida es positiva

pero no significativa; no obstante, los resultados presentan que un puntaje elevado en autoconcepto implica puntuaciones superiores en la satisfacción con la vida. Resumiendo, cuanto mayor sea la práctica de la actividad físico-deportiva, mejor será el autoconcepto y mejores resultados en los niveles de satisfacción con la vida (Goñi e Intante, 2010).

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los modelos más representativos del autoconcepto es el de Shavelson et al. (1976), en el cual cobra importancia, dentro de este constructo, la dimensión física del autoconcepto, tanto en la preadolescencia como en la adolescencia. Siendo esta etapa de vital importancia y la dimensión física de mayor relevancia, es que múltiples estudios e investigaciones, coinciden en la importancia que cobra el cuerpo en los individuos, y el aporte que efectivamente realiza la práctica físico-deportiva, para incrementar la confianza y una óptima interiorización del autoconcepto.

1.4 El autoconcepto en el rugby

Como se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, el autoconcepto es un conjunto de ideas, sentimientos e imágenes conjugadas de uno mismo, en función de la propia mirada y de la de mirada del otro. El cual se ve favorecido y potenciado por múltiples variables tanto propias como externas del medio; confirmado que la práctica deportiva favorece y potencia el desarrollo del autoconcepto (principalmente, la dimensión física del constructo).

El rugby como actividad deportiva, permite ver estas características desarrolladas anteriormente (práctica controlada, sistemática, dentro de determinados parámetros, contemplando la intensidad, la duración y la frecuencia). Gutiérrez (2005 citado en Vicente 2021), afirma que el deporte debe plantearse de tal manera que este permita una mejor forma de resolución de conflictos, incite al dialogo, potencie las características grupales e individuales, genere tolerancia la fracaso, respeto, aceptación de lo diferente, aprovechando todo el ámbito del juego para trabajar las habilidades sociales e incrementar la convivencia, y de igual modo permite incrementar y aumentar el autoconocimiento y mejorar el autoconcepto.

El rugby es el deporte indicado para ello, esta actividad física permite conocerse a uno mismo, hasta dónde una persona es capaz de desarrollar sus capacidades tanto motrices como personales, y así mejorar trabajando sus limitaciones y potenciar las fortalezas (Vicente, 2021).

Moreno (2017), dice: “podemos decir que la práctica de este deporte tiene una repercusión positiva en el desarrollo integral de la persona” (p.19).

Tornabene (2014), expuso al rugby como un deporte de equipo que se puede practicar desde una edad muy temprana, favoreciendo ciertas características particulares de este deporte, que merecen ser estudiadas y reconocidas por su aporte al desarrollo del niño.

Por otra parte, el presidente de World Rugby, Sir Bill Beaumont (2021) expresó que buscan ser el deporte más progresista del mundo en el bienestar del jugador, como así también se dejan ver los increíbles beneficios que el rugby brinda al desarrollo de los jugadores; ayudando en la construcción de la confianza y el entendimiento de lo que significa comprometerse y trabajar para un equipo. Cooperando también con enormes beneficios para la salud física y mental (World Rugby, 2021).

Lo mencionado anteriormente, respalda las características que se vienen nombrando sobre el rugby, potenciando múltiples variables psicológicas, incrementando el aporte positivo para la persona que lo realiza, sobre todo en edades tempranas, permitiendo en el niño la adquisición de valores y pautas de comportamiento que se extenderán hasta la adultez.

CAPÍTULO II

HABILIDADES SOCIALES

II. Habilidades Sociales

Introducción

En el presente apartado se pretende desarrollar, partiendo de determinados autores, una descripción de las principales conceptualizaciones acerca de las habilidades sociales y su relación con el mundo del deporte. Por ello, dicho análisis partirá desde unos conceptos básicos hasta llegar a un punto más especializado y relacionado con el deporte.

2.1 Definición y conceptos básicos

Los seres humanos son sociales por naturaleza, la interacción con otros es fundamental para la formación de la subjetividad y de la supervivencia misma. La experiencia cotidiana nos permite apreciar que pasamos gran parte de nuestro tiempo en interacciones de diversa índole, diádicas o grupales, y además las relaciones interpersonales positivas se constituyen como fuentes de autoestima y bienestar personal.

Según lo detalla la Real Academia Española (2021), la habilidad es cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza ingenio, disimulo y maña. El término habilidad, se emplea para expresar que no es un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos.

Al intentar ubicar el origen de las habilidades sociales, se pesquisan estudios llevados a cabo por Thorndike (1920), quien utiliza el término de inteligencia social para referirse a la capacidad para comprender e interactuar en el entorno social.

Tomando también a Bandura (1964 citado por Saldaña y Reátegui 2017), afirma que casi la totalidad de nuestras conductas sociales, son aprendidas por observación hacia los demás cuando las realizan, a esto se llamó aprendizaje observacional vicario. En este caso la imitación juega un rol esencial, porque en función de las acciones emitidas por quienes comparten el contexto próximo, es que se toma en cierta manera el ejemplo a seguir.

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que otorga al individuo la posibilidad de desarrollarse tanto en lo individual, como en lo interpersonal, manifestando sentimientos, actitudes, deseos, derechos u opiniones de manera acorde a cada situación. Normalmente esto posibilita la resolución y disminución de problemas, en lo inmediato y a futuro, en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros (Caballo, 2005, citado en Iman Mendez, 2019).

Teniendo en cuenta diferentes definiciones, se puede decir que las habilidades sociales como aquellas conductas y destrezas que adquirimos a lo largo de la vida; expresando adecuadamente nuestros sentimientos, deseos y opiniones. Estas habilidades pueden ser tanto verbales como no verbales como, por ejemplo: dar las gracias, pedir permiso, ayudar a otros, disculpase, etc. (Oros y Fontana, 2015).

Haciendo una revisión general del concepto de habilidades sociales, se pone de manifiesto la relación directa con la noción de aprendizaje. Autores como Oros y Fontana (2015), expresan que las mismas en su mayoría se adquieren en la niñez, por lo que es muy importante que se aborden a temprana edad dentro del ámbito educativo, así los niños adquieren y desarrollan eficazmente dichas habilidades. Se asocia que, normalmente, niños con condiciones de empatía y emociones positivas facilitan el desarrollo de las habilidades sociales más urgentes en etapas como la niñez.

En función de todo lo contemplado por varios autores se podría decir y remarcar la función que tienen las habilidades sociales para la resolución de situaciones interpersonales, lo que las vuelve necesarias para la adaptación al ambiente próximo de la persona. Por su parte, no se puede olvidar la etapa evolutiva que transita la persona al definir que es una habilidad social, y su manera de ejecutarla, ya que las demandas del contexto no tienen la misma repercusión para un niño, un adolescente o un adulto.

Lacunza (2010 citada en Ahumada y Orozco 2019) afirma que: “el aprendizaje y la práctica de habilidades sociales influye de manera positiva en el desarrollo de fortalezas psíquicas en el niño” ... “y la práctica de comportamientos sociales favorecen la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos, el bienestar, entre otros recursos salugénicos” (p. 231).

Las habilidades sociales son de vital importancia en la vida de cualquier persona a fin de poder interactuar de mejor manera en su quehacer cotidiano, para ello, se considera necesario entender determinadas funciones que estas generan como lo son: el aprendizaje de la reciprocidad que es la interacción con las otras personas, entre lo que se da y se recibe, la adopción de roles dentro de la interacción, la empatía, el ponerse en el lugar del otro, etc.

Finalmente, ante las diferentes definiciones que se han mencionado anteriormente, se concluye que las habilidades sociales son respuestas conductuales que ayudan a la

vinculación con las demás personas, sin embargo, debemos considerar que la destreza social se encuentra sujeta a ciertas variables y factores externos e internos que el medio brinda.

2.1.1 Clasificación de las habilidades sociales

Mediante la exploración bibliográfica se pudo detectar que distintos autores realizaban una clasificación similar de las habilidades sociales. Si bien existe una amplia clasificación de estas habilidades, se menciona aquí la más destacada por su riqueza conceptual y su relevancia. Se sabe que éstas abarcan un gran número de conductas; es por esto que, diversos autores forman algunas agrupaciones de las destrezas, a partir de los aspectos comunes que poseen y a los objetivos que apuntan.

Goldstein (1999 citado en Iman Mendez 2019), clasifica las habilidades sociales en:

- habilidades sociales básicas: consisten en atender, comenzar y mantener una conversación; inicia la formulación de preguntas y la capacidad para presentarse tanto de manera personal como a las demás personas.
- habilidades sociales avanzadas: consiste en la capacidad de pedir ayuda, estar en compañía, dar y seguir instrucciones, discutir de manera asertiva e influir sobre los demás.
- habilidades relacionadas con los sentimientos: reconocer y comprender los propios sentimientos; desarrollar la capacidad de afrontamiento de situaciones negativas, como también la habilidad para expresar el afecto, el manejo del miedo y ser capaz de elogiarse por las actividades realizadas.
- habilidades alternativas a la agresión: trata de la posibilidad de pedir permiso, el ayudar a otros, la capacidad de negociar, la disposición de autocontrol, la habilidad para afrontar las amenazas en pro de defender los derechos propios, de esta manera se evitarían los conflictos con otros e impedir el ataque físico.
- habilidades para hacer frente el estrés: habla de la capacidad para exponer y responder ante una queja, la persona puede enfrentar conversaciones difíciles y en función de ello responder de manera asertiva a los mensajes contradictorios, a la presión del grupo y al fracaso.

- habilidades de planificación: se constituye en la capacidad de decisión sobre algo, poder establecer metas, la recolección de información, la aptitud para decidir sobre las propias habilidades, concentración y planificación de tareas, y priorizar los problemas en función de su importancia.

2.2 Importancia de la adquisición o desarrollo de las habilidades sociales

Se parte de la idea que las habilidades sociales no son innatas, sino que se adquieren e interiorizan, mediante una combinación entre el proceso de desarrollo y del aprendizaje donde el sujeto está inmerso, en determinado contexto cuya constante interacción interpersonal, le permite aprender comportamientos sociales que luego demostrara de manera concreta y situacional (Monjas Casares, 2002, citado en Corrales y Schroeder, 2018).

Durante la etapa de la niñez se pone en movimiento una transición que pasa desde el juego individual, hasta el juego cooperativo en interacción constante con sus pares, siendo estas relaciones más habitual y permanente. Es por esto que en el niño impera la necesidad del desarrollo de dichas habilidades, permitiéndole resolver con éxito, diferencias y conflictos con sus pares (Lacunza y Contini de Gonzalez 2009, citado en Ylarragorry, 2018).

Betina y Contini (2011 citado en Vasquez Ramos 2019), en relación a las habilidades sociales, alude sobre la influencia que estas ejercen no solo en el aspecto relacional, sino también lo hace en relación a otras áreas que interaccionan a lo largo del ciclo vital. Raffino (2018), quien explica que las habilidades sociales cumplen un rol importante en la vida del ser humano y generan múltiples efectos en diferentes áreas como lo son la:

- Salud emocional: Los aspectos emotivos y la autoestima están significativamente vinculadas con el desempeño social, siendo reflejadas en aquellas situaciones de índole amoroso y/o social.
- El aprendizaje: Siendo el ser humano un ser social por naturaleza y que aprende a través del contacto con los demás. Ante la ausencia de dicha capacidad de interacción, nuestra formación como individuos se hace más compleja, por ende, tardaríamos en desarrollarnos como seres individuales plenos y saludables.

- Lidar con situaciones límite: El apoyo social permite que de forma cooperativa el ser humano pueda superar limitaciones tales como: el alcoholismo, la drogadicción, la depresión, etc. La ausencia y/o carencia de dicho apoyo genera en la persona una sensación de desamparo y desesperanza, lo cual dificultará el proceso de superación.

Ibarra Santacruz (2020), dice: “las habilidades sociales funcionarían como una especie de vacuna, el ser hábil socialmente, contribuya a tener mayor cantidad de recursos, que sirvan como apoyo en el enfrentamiento de las situaciones de la vida cotidiana (pág. 24).

Para que un individuo pueda ser habilidosamente hábil, debe forzosamente tener interacción con otros, sobre todo con sus pares, utilizar la observación a modo de modelamiento, como una forma de aprendizaje; en este caso el niño ve a sus padres, maestros, entrenadores y otros sujetos de referencia para saber cómo comportarse, este modelamiento va acompañado de la instrucción.

Tal como se observa y plantea a lo largo de la revisión bibliográfica, el aprendizaje de las habilidades sociales se inicia desde el nacimiento a través del proceso de socialización, en un ambiente determinado y en constante interacción con otros. Las personas que son competentes socialmente pueden satisfacer las demandas de la vida cotidiana, tienen comportamientos reforzados por sus iguales, habilidades de comunicación y de solución de problemas, desarrollan conductas adaptativas, como la independencia, la responsabilidad o disciplina, etc. Recordando que las habilidades sociales tienen una profunda relación con la cultura en la que nos encontramos inmersos.

2.2.1 Habilidades sociales en población Infante – juvenil

Betina y Contini (2011), expresaron:

Existe consenso en la comunidad científica respecto a que el período de la infancia y la adolescencia es un momento privilegiado para el aprendizaje y práctica de las habilidades sociales, ya que se ha constatado la importancia de estas capacidades en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social. (pág. 165).

El aprendizaje de las habilidades sociales se inicia desde el nacimiento a través del proceso de socialización. Se puede considerar las habilidades sociales como factor de

protección y fortalecimiento en la población infanto-juvenil. Estas constituyen una herramienta fundamental, ya que los seres humanos emplean a lo largo de la vida. Asimismo, se ha comprobado que comparten una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que van a realizar en múltiples ámbitos (casa, escuela, deportes, etc) (Ylarragorry, E., 2018).

Ylarragorry, E. (2018), menciona la importancia del desarrollo de las capacidades sociales, considerando que el niño experimenta y asocia diversas situaciones con las que deberá estructurar su mundo social, comprender normas y adquirir límites, al igual que reconocer sus derechos. Esto permitirá que el niño reconozca su propia persona, al otro de forma completa, desarrollando así competencia social.

Gresham (1988), citado en Ibarra Santacruz (2020), dice que la población infanto-juvenil con déficit en la ejecución de las habilidades sociales, manifiestan inconvenientes de aceptación de los pares, mayores problemas en adaptación escolar, conductas delictivas y psicopatología infantil. Es por esto que las habilidades sociales les permiten a los niños generar conductas en función de sostener relaciones sociales satisfactorias, al igual que afrontar de modo exitoso y adaptativo las circunstancias que le ofrece el mundo social, dando un ajuste óptimo al contexto (Peñañiel, 2010, p.12, citado en Ibarra Santacruz, 2020).

Las habilidades sociales adquieren mayor relevancia en la adolescencia, como resultado de la expresión a través de la popularidad, indiferencia o el rechazo hacia otras personas (Zavala et al., 2008, citado en Vasquez Ramos, 2019).

De acuerdo a lo observado a lo largo de la bibliografía y según confirman diversos autores, las habilidades sociales son aprendidas a lo largo de ciclo vital, teniendo mayor relevancia la etapa infanto-juvenil que, por medio de la interacción constante, la observación, etc., es que los individuos internalizan dichas habilidades sociales. Tomando la familia como el primer medio de socialización al que accede el niño, donde recibirá o no el estímulo que incidirá en su desarrollo personal y social, para luego continuar dicho proceso la escuela, el deporte y los grupos de pares, como medio inmediato del contexto donde surgen.

2.3 Habilidades sociales y su relación con la práctica físico – deportiva en niños

Greendorfer (1992 citado en Ruiz García 2018), afirma la realización de algún deporte o actividad física, incide radicalmente en el proceso de socialización de los jóvenes, otorgándoles ciertas habilidades sociales que se sostendrán a futuro, las cuales serán de utilidad para afrontar situaciones de diversa índole tanto en el plano afectivo, como en lo social, político, etc.

El deporte en los niños fomenta el desarrollo de determinadas habilidades sociales como el bienestar social, las relaciones interpersonales, la cooperación, la responsabilidad, el liderazgo, el respeto, la empatía y la integración social, fortaleciendo también la resistencia a la presión de sus pares (Restrepo y Rivera, 2017).

La Rosa, et al. (2021), sostienen que, a través de la actividad físico-deportiva, el niño logra desplegar características como la creatividad, espontaneidad, aumenta su autopercepción y la valía personal y de los que lo rodean. Siendo indispensable las múltiples experiencias dentro de la práctica, como lo es el juego, la recreación, las reglas, etc., mediante la práctica de la actividad físico-deportiva adecuada a su edad, en concordancia con su desarrollo físico y equilibrado de sus habilidades sociales (La Rosa, et al., 2021).

Ramírez et al., (2004 citado en Becerra 2018), expresa los beneficios que ejerce la práctica deportiva en la personalidad de los individuos, disminuyendo episodios de depresión, ansiedad o agresividad. En contraposición aumenta el desarrollo positivamente de la capacidad intelectual y cognitiva, otorgando gran importancia al deporte dentro de programas de salud en población infanto-juvenil, ya que sus resultados disminuyen patologías (Ramírez et al., 2004, citado en Becerra, 2018).

Cantón (2013), citado en Méndez Ibáñez (2018), detalla algunos factores que se ven incrementados gracias a la práctica deportiva, mejorando la calidad de vida de los menores:

- El desarrollo de la autoestima y el autoconcepto.
- Mejora de las interacciones sociales.
- Menores problemas de soledad y timidez.
- Incremento de la autoestima.
- Mejor rendimiento académico.
- Mejor desarrollo personal y social.

- Mejora de las cualidades físicas, la imagen corporal y la salud.

El impacto que se puede observar en los menores de acuerdo a la etapa de iniciación en el deporte, es elevado, no solo repercute en el desarrollo físico, sino también en todas las áreas de los niños o adolescentes. Influyendo en otros aspectos vitales como lo son el control de los impulsos y las emociones (Cantón, 2013, citado en Méndez Ibáñez, 2018).

Cabe destacar que hay una relación directa entre el tipo de deporte realizado y las habilidades sociales que se desarrollaran en el niño. Dependerá de las particularidades de cada deporte, su filosofía y las forma de practicarlo, estos pueden ser en equipo o individual, de contacto o de no contacto, etc. (Ruiz García, 2018).

2.4 Habilidades sociales en el rugby

A lo largo de la búsqueda bibliográfica se puede consensuar los beneficios que otorga la práctica deportiva, tanto a nivel físico como a nivel psicosocial en cada individuo. En particular se pondrá acento en la influencia que otorga la práctica del rugby.

El deporte es un medio sumamente eficaz para la adquisición de valores y la formación de ciudadanos íntegros. En particular el rugby ha evolucionado en el tiempo, basándose en una estructura de reglas que sanciona conductas antideportivas o así mismo el uso de la violencia, dejando expuesta las consecuencias que acarrea a nivel grupal (Vicente, 2021).

Carballeda (2012), citado en Claros y López (2018), cuyo trabajo se enfoca en el rugby como herramienta de intervención y cambio social, gracias a los diversos aspectos que este deporte presenta, más allá del conocimiento técnico y reglamentario, otorga igual importancia a múltiples rasgos como lo son la disciplina, el respeto, la integridad, la solidaridad entre los valores más destacados. Utilizando estos factores como herramienta en la recuperación del lazo social. Por lo que, fuera de los atributos físicos, lo que busca es que quién lo practica tenga presente el reconocimiento y la consideración de los pares como iguales.

Asimismo, e independientemente de la adquisición de hábitos saludables, incrementa las relaciones interpersonales positivas, el respeto a la autoridad, la comunicación y la sociabilización (Carballeda, 2010, citado en Claros y López, 2018).

La educación de valores a través del deporte lo que intenta es incrementar el conocimiento de sí mismo, la valía personal, al igual que las herramientas para una

comunicación adecuada y la resolución de conflictos de forma idónea, mediante el uso del tiempo de juego, entrenamiento, etc, explotando las habilidades sociales en función de relaciones interpersonales funcionales (Gutiérrez, 2005, citado en Vicente, 2021). Por lo expuesto anteriormente es que Vicente (2021), sostiene que el rugby es el uno de los deportes indicados para la transmisión de dicha enseñanza, porque fomenta el desarrollo de todas las áreas de los individuos.

CAPÍTULO III

RUGBY

III. Rugby

3.1 Definición y conceptos generales

Tal deporte ubica sus orígenes una ciudad de Inglaterra en 1823, la cual le otorgo el mismo nombre a esta práctica deportiva. Tras el paso de las décadas ha cobrado relevancia y se ha desarrollado y perfeccionado sumando adeptos. El núcleo del rugby se centra en el espíritu que incentiva a sus jugadores, más allá de su reglamento, a la disciplina, el control y el respeto mutuo (World Rugby). Luego se extendió por el resto de zonas europeas como Gran Bretaña, Francia, etc. En la Argentina se jugó el primer partido cincuenta años más tarde, en la ciudad de Buenos Aires (Unión Argentina de Rugby).

Fernández Macías (2018), expresa que el rugby es un deporte con importantes características de diferente índole, entre las que se destacan sus connotaciones técnicas, tácticas, psicológicas y condicionales. Particularmente se caracteriza por ser un deporte de colaboración-oposición, por lo que apunta al valor ético en cada deportista que lo practica. El contexto propio de este deporte refleja altas dosis de compañerismo, sacrificio, respeto en sus jugadores. Desplegando características psicológicas únicas.

El objeto del juego es que dos equipos de 15, 10 o siete jugadores cada uno, practicando juego limpio de acuerdo a las leyes y al espíritu deportivo, es un deporte que implica contacto físico y como tal posee peligros implícitos, es sumamente importante practicar el rugby de acuerdo a las leyes y en ningún momento perder el foco sobre la protección y el bienestar de los jugadores, tanto del mismo equipo como de los oponentes (World Rugby, 2021).

3.2 Características del rugby

Este deporte se caracteriza principalmente por la relación antagónica entre su dureza fisiológica y su destreza mental (Loehr, 1986, citado en, Fernández Macías, 2018). Sobre esta idea el autor Fernández Macías (2018), sostiene que el rugby se desarrolla entre la fuerza física y el deber de una disciplina rigurosa.

Otro aspecto importante que destaca Perasso (2009), citado en Fernández Macías (2018), el trabajo que se debe efectuar en los jugadores para desarrollar habilidades mentales como lo son el afrontar situaciones de estrés, la presión, el control y la toma de decisiones.

World Rugby (2021), expresa que la responsabilidad de asegurar que los jugadores estén preparados para cumplir las leyes, jugar limpiamente y practicar conductas seguras, recae sobre entrenadores o equipo al mando; mientras que los jugadores son responsables de estar física y técnicamente preparados para ejecutar el juego, sin olvidar la diversión y la consideración de los pares.

El rugby es un deporte que puede ser realizado por niños, mujeres y hombre desde temprana edad, sin ninguna especificidad física, es decir con diversas habilidades, tamaño y formas. Por otro lado, abarca una conceptos sociales y emocionales que hacen a la personalidad de un jugador de rugby, hay estrecha relación entre el modo de jugar y el comportamiento, manteniendo una identidad única, tanto fuera como dentro del campo de juego (World Rugby, 2021).

Es por esto que se puede considerar que el proyecto que promueve el rugby es sustentado en valore, desde lo educativo, social y deportivo.

3.3 Psicología deportiva

La psicología deportiva como tal, es relativamente una ciencia joven en proceso de desarrollo y reconocimiento. Sus diferentes conceptualizaciones originalmente lo hacían con un sesgo desde lo competitivo y de alto rendimiento. Actualmente ha cobrado mayor relevancia considerándose una herramienta necesaria y fundante para la práctica físico-deportiva y quienes lo practican.

Becker Jr. (2001), citado en Gentini (2017), afirma que:

La Psicología del Deporte es aquella disciplina investigadora de causas y efectos de las consecuencias psíquicas que presenta el ser humano antes, durante y después del ejercicio o deporte, sean estas de índole educativo, recreativo o competitivo. Al mismo tiempo investiga el modo en cómo los factores psicológicos afectan el rendimiento de los individuos.

Una de las conceptualizaciones más presentes habla que, “es el estudio científico de las personas y su conducta en el contexto del deporte y la actividad física” (Weinberg y Gould, 2010, p.35, citado en Giol, 2019).

3.3.1 Función de la psicología deportiva en la actividad físico-deportiva

Cauas (2008), expone el campo de trabajo de la psicología del deporte, desde tres aristas distintas: por un lado, el trabajo individual con el deportista donde se pretende

abordar sus habilidades particulares como potenciarlas o gestionarlas para su mejor desarrollo; en segundo lugar, el trabajo con el grupo la manera de relacionarse, la cohesión grupal, el trabajo en equipo, motivación, liderazgo, tolerancia a la frustración, etc., y en tercer lugar, se considera el trabajo con el cuerpo técnico y entrenadores, proporcionando estrategias y herramientas que les resulten adecuadas para el manejo más idóneo, tanto del equipo como de las individualidades dentro del mismo (pág. 43).

Indistintamente de las intervenciones que ejecuten, no debe perderse el foco que sostiene el psicólogo deportivo como agente de cambio, contención y facilitador de cambio orientados a la superación de las dificultades que se pueda suscitar, de un sujeto en particular dentro del contexto del ejercicio físico y del deporte (Cauas, 2008, pág. 44).

Martinez Orga, (2020 citado en García Naveira 2020), afirmó: “el entrenamiento psicológico como complemento para la mejora”, es decir que deja ver que toda persona que realiza una actividad físico-deportiva, necesita de soporte de la psicología deportiva. Ya sea para trabajar sobre características personales o grupales, al igual que las exigencias que demanda cada actividad, variables como la edad, el contexto, etc.

La preparación psicológica es de suma importancia para toda persona que realiza algún deporte, indistintamente que llegue a ser profesional o no, lo que marca la diferencia es los valores que se internalizan y desarrollaran el resto de sus vidas, gracias a la práctica deportiva y el acompañamiento psicológico apropiado (Martinez Orga 2020, citado en García Naveira, 2020).

3.3.2 Psicología deportiva en la infancia

Es de vital importancia la psicología deportiva en población infantil permite inculcar valores y trabajar habilidades sociales, desde una perspectiva educativa, permite enseñar a regular emociones (por ende, habilidades sociales), el comportamiento en los niños y de sus figuras adultas referentes. Se trabaja con el entorno próximo y referente. La psicología deportiva en niños fomenta la creación de contextos seguros para el desarrollo integral tanto de capacidades deportivas como las humanas, haciendo que el niño gane confianza y placer en el juego con sus pares (“Psicología deportiva para niños”, 2020).

3.4 Psicología deportiva en el rugby

Como se ha expuesto a lo largo de la revisión bibliográfica, el rugby es un deporte con alta exigencia física y mental. Si bien no hay tanto material bibliográfico exclusivo de

la psicología deportiva asociada al rugby, se puede ver el crecimiento que está tomando tal disciplina.

En función de lo mencionado anteriormente, podemos encontrar la importancia que tiene la evaluación de las habilidades psicológicas en diferentes deportes, para fortalecer y crear programas de rendimiento deportivo y gestión psicológica para cada caso, al igual que resulta de gran ayuda conocer si existe un perfil psicológico en cada deporte, para poder aplicar así estrategias e intervenciones específicas (Olmedilla, et al, 2017).

Fruchier (2018), manifiesta que al ser el rugby un deporte colectivo se debe trabajar desde la psicología deportiva las relaciones interpersonales, la gestión de conflictos, la confianza, la cohesión grupal entre otros, respetando las características individuales y las variables que se ponen en juego de cada individuo en relación al equipo. Si se logra un equilibrio entre las variables psicológicas se intenta buscar un óptimo rendimiento. Siguiendo la idea del mismo autor, es que se considera como el mayor oponente, así mismo, es por esto que la psicología deportiva en el rugby debe trabajar con la intensa exigencia mental y la concentración que se espera, en contraposición con el gran desgaste físico que acarrea su práctica, ejecutando un trabajo interdisciplinario con entrenadores y deportistas.

Se puede observar que el rugby es una actividad que puede ofrecer grandes beneficios tanto físicos como psicológicos, en distintas etapas de la vida, operando su disciplina de acuerdo a la edad con la que se practica, con el entrenamiento y acompañamiento adecuado, en función de los valores y el espíritu que se propaga con su práctica, como resultado de lo visto a lo largo del material, según exponen distintas fuentes.

3.5 Trabajos previos en relación al autoconcepto, las habilidades sociales y la práctica físico-deportiva

A través del rastreo bibliográfico, en cuanto a las variables psicológicas en ejecución, si se haya extenso material sobre el autoconcepto y a las habilidades sociales, no así en relación con la práctica del rugby.

En una investigación realizada por Olmedilla, et al. (2017), se buscó evaluar y reconocer características psicológicas en jugadores de futbol, rugby y baloncesto, determinando así si existen diferencias significativas entre deportes, utilizando el reconocimiento de las diferentes capacidades con el fin de optimizar sus entrenamientos y

rendimiento. Los resultados indicaron que los jugadores de fútbol presentan valores más altos en control de estrés, motivación y cohesión, en cambio los jugadores de rugby presentaron valores elevados en influencia de la evaluación del rendimiento y habilidad mental, no así los jugadores de baloncesto quienes obtuvieron puntajes bajos. De igual modo no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos, rugby y fútbol. En términos generales, se pudo determinar en estos dos deportes que los jugadores presentan buena capacidad para controlar el estrés, para gestionar adecuadamente la evaluación que se hace de su ejecución deportiva y una buena motivación hacia su práctica deportiva.

En otra investigación realizada en el 2018, por Menéndez y González en niños y niñas de educación primaria, donde se buscó describir las relaciones existentes entre la práctica de actividad física y deportiva, el autoconcepto, la imagen corporal y los hábitos alimentarios en niños. Particularmente tomando los resultados obtenidos en el constructo de autoconcepto en relación a la práctica físico-deportiva, cuyos resultados indican que hay mejores resultados en autoconcepto en aquellos niños que realizaban actividades físicas que los que no las hacían; decantando también que a más horas de práctica deportiva mejor competencia física percibida, lo que se condice con un mayor bienestar y social. Los resultados confirman la relación directa entre la práctica deportiva y el autoconcepto, donde se puede alegar que los sujetos que realizan deporte serán menos propensos en un futuro a tener problemas psicológicos y pedagógicos.

Barbosa y Urrea (2018) en un trabajo de revisión bibliográfica, de carácter cualitativo, tuvo como objetivo describir los beneficios que caracterizan la influencia del deporte y la actividad física con respecto al estado de salud tanto a nivel físico como mental. Concluyendo en su investigación que existe una relación positiva entre la actividad física y los beneficios a nivel salud tanto físico como mental, correlacionado con una disminución en el riesgo de padecer enfermedades en ambas esferas. Destacando la evidencia teórica suficiente en relación a factores psicológicos como lo son: disminución del estrés, ansiedad y depresión; como así también una mejora de las capacidades cognitivas, habilidades sociales, autoconcepto y resiliencia.

Villavicencio y Quishpe (2019), cuya investigación tuvo como objetivo dejar sentado los valores que propaga el rugby, y como este deporte es medidor de la formación e incorporación de valores en los jóvenes. Concluyendo que dicho deporte es considerado por

quienes lo practican como un modo de vida, el cual sirve como contexto de cultivo en niños y jóvenes de múltiples valores, que serán utilizadas no solo en la práctica deportiva, sino para el resto de la vida en lo cotidiano.

SEGUNDA PARTE
MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV
MÉTODOS, MATERIALES
Y PROCEDIMIENTOS

IV. Métodos, materiales y procedimientos

4.1 Objetivos

Objetivo general: Analizar el autoconcepto y las habilidades sociales en un grupo de jugadores de rugby mendocinos entre 10 y 12 años.

Objetivos específicos

1. Evaluar las dimensiones del Autoconcepto de un grupo de niños jugadores de rugby mendocino.
2. Describir las habilidades sociales de un grupo de niños jugadores de rugby mendocino.
3. Evaluar si existen relaciones significativas entre el autoconcepto y las habilidades sociales de un grupo niños jugadores de rugby mendocino.

4.2 Hipótesis

- La práctica deportiva del rugby en edades tempranas, estimula el desarrollo del autoconcepto.
- La práctica deportiva del rugby en edades tempranas, promueve el desarrollo de las habilidades sociales.

4.3 Metodología

4.3.1 Diseño y tipo de estudio

La presente investigación fue llevada a cabo desde una metodología cuantitativa y el análisis estadístico de investigación no experimental de tipo transversal, de alcance descriptivo-correlacional (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Desde el alcance descriptivo buscará especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población. Correlacional ya que tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos variables mediante un patrón predecible para un grupo o población, en este caso intentaremos conocer la relación y asociación que existe entre habilidades sociales y autoconcepto en niños entre 10 y 12 años que juegan al rugby (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

El mismo es de tipo transversal porque el estudio se realiza en un momento determinado, sin seguir el fenómeno a lo largo del tiempo, para observar cómo se va modificando (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Se empleó un diseño no experimental, debido a que no habrá intención de manipular las variables, sino de observar fenómenos tal y como se manifiestan en su contexto natural, para luego analizarlos.

4.3.2 Muestra

Para el estudio de investigación, se empleó una muestra de carácter no probabilística, intencional. Ya que la elección de la misma estuvo sujeta a criterio del investigador. El acceso a los participantes fue a través del club de rugby en Mendoza, una vez que se ejecutaron los permisos correspondientes.

Criterios de inclusión de los niños

- Edad: los niños o niñas deben tener de 10 a 12 años.
- Niños/as que en la actualidad practiquen con regularidad rugby.
- Niños/as que al menos tengan un periodo de 6 meses como mínimo en la práctica deportiva del rugby.

La muestra estuvo compuesta por 30 niños que practican rugby en un club de la provincia de Mendoza, Argentina. El grupo de niños oscila en una edad de entre 10 y 12 años, siendo la edad promedio del niño que respondió de 11,20 años, con una desviación de 0,805. El 23,3% tiene 10 años, el 33,3% tiene 11 años, y el 43,3% restante tiene 12 años.

También se consideró relevante presentar algunas variables descriptivas de la muestra con la que se trabajó, en la tabla 1. En ella puede observarse el grado escolar al que asisten y el grupo familiar conviviente.

Tabla 1

Variables sociodemográficas asociadas a la muestra (N=30)

	<i>F</i>	<i>%</i>
Escolaridad		
5° grado	6	20,0
6° grado	8	26,7
7° grado	14	46,7
1° año secundaria	2	6,7

Grupo familiar conviviente		
Papá, mamá, hermano, otro	26	86,7
Solo papá/mamá o ambos	4	13,3

Continuando con lo expuesto anteriormente, se consideró necesario sumar también algunas variables descriptivas asociadas al rugby en la práctica deportiva y a la muestra con la que se trabajó. En la tabla 2, puede observarse la distribución por años de práctica, horas de entrenamiento semanal y participación en torneos. En relación a los años de práctica se puede observar que el 50% de la muestra lleva más de 4 años en el deporte, en cuanto a la cantidad de horas semanales de entrenamiento, se detecta un porcentaje del 53,3% con 6 horas y un 33,3% con más de 6 horas semanales y por último un marcado porcentaje de participación en torneos siendo del 96,7%. A continuación, se exponen los datos obtenidos:

Tabla 2

Variables asociadas a la práctica deportiva de rugby en la muestra (N=30)

	F	%
Años de práctica		
Entre 6 meses y un año	5	16,7
Entre 1 y 2 años	4	13,3
Entre 2 y 3 años	2	6,7
Entre 3 y 4 años	4	13,3
Más de 4 años	15	50,00
Horas de entrenamiento semanal		
Menos de 4 horas	1	3,3
4 horas	3	10,00
6 horas	16	53,3
Más de 6 horas	10	33,3
Participación en torneos		
Sí	29	96,7

No	1	3,3
----	---	-----

4.3.3 Instrumentos

- 1- *Cuestionario Sociodemográfico Ad – Hoc*: Se destinó a recolectar los datos más relevantes de cada uno de los participantes. Se solicitó fecha de nacimiento, edad, grado escolar en el que se encuentran, nacionalidad, desde hace cuánto tiempo practican Rugby, cuantas horas por semana practican, si participa en torneos, si practican algún otro deporte y como está conformada su familia.
- 2- *Batería de Socialización BAS-3 (Silva Moreno & Martorell Pallás, 2001)*. Se utilizó la versión adaptada a la población argentina por Lacunza, et al. (2013). La BAS estudia la conducta social de niños y adolescentes a partir de la percepción de profesores (BAS-1), padres (BAS-2) y del sujeto mismo (BAS3). Específicamente, la BAS-3 permite lograr un perfil de la conducta social en adolescentes de 11 a 19 años. La escala está integrada por 75 ítems, aplicable a adolescentes de 11 a 19 años, de autoadministración individual con dos opciones de respuesta (sí, no). Permite obtener un perfil del comportamiento social a partir de sus cinco escalas de socialización: a. Consideración con los demás (Co): detecta sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados y postergados, b. Autocontrol en las relaciones sociales (Ac): evalúa, en su polo positivo, acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto, y en el polo negativo, conductas agresivas, impositivas y de terquedad e indisciplina, c. Retraimiento social (Re): identifica alejamiento tanto pasivo como activo de los demás, hasta llegar, en el extremo, a un claro aislamiento, d. Ansiedad social y timidez (At): mide distintas manifestaciones de ansiedad (por ejemplo, miedo, nerviosismo), unidas a reacciones de timidez (retraimiento, vergüenza) en las relaciones sociales, y e. Liderazgo (Li): explora ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio. Lacunza y Contini (2011) quienes realizaron la adaptación local (Argentina) analizaron las propiedades psicométricas de la BAS-3 en una muestra de 165 niños de 4° y 5° grado de nivel primario (edad promedio de 10 años) de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Se realizaron dos estudios de fiabilidad: consistencia interna y test-retest; los valores de consistencia interna oscilaron entre 0,73 y 0,82,

siendo menor en la escala S (0,60). Por otro lado, se analizó la confiabilidad de las distintas escalas de la prueba utilizando el Coeficiente Alpha de Cronbach. La consistencia interna de la escala Consideración fue de .688, Autocontrol .676, Retraimiento .685, Ansiedad-timidez .721, Liderazgo .520 y Sinceridad .608.

- 3- *Perfil de Autopercepciones para Niños (Harter, 1985)*. Para evaluar la variable de Autoconcepto se utilizó la escala de Perfil de Autopercepciones para Niños (Harter, 1985), adaptada a la población argentina por Molina, et al. (2011). Posee 48 ítems con cuatro opciones de respuesta (ocho ítems por subescala), de los cuales 19 son originales, 17 fueron adaptados y 12 creados para esta versión. El formato de respuesta consiste en dos frases contrapuestas que muestran dos grupos de niños con autopercepciones opuestas. Los niños deben elegir en primer lugar, a qué grupo se parecen y, en segundo lugar, en qué grado se parecen a ese grupo (total o parcialmente). La escala está compuesta por seis subescalas, de seis ítems cada una, que evalúan la autopercepción en los siguientes dominios: a. Competencia Académica: percepción de la competencia en la esfera del rendimiento académico. b. Aceptación Social: el grado en que el niño es aceptado por sus pares o se siente popular. Los ítems no miden competencias sociales. c. Competencia Deportiva: capacidad para los deportes o los juegos al aire libre. d. Apariencia Física: el grado en que el niño está contento con su apariencia física, le gusta su altura, peso, cuerpo, y siente que se ve bien. e. Comportamiento: el grado en que a los niños les gusta la forma en que se comportan, hacen lo correcto, evitan meterse en problemas. f. Autoestima Global: el grado en que el niño se agrada como persona, y está feliz con la forma en que está conduciendo su vida. Las propiedades psicométricas de la versión original se basaron en una muestra de niños (N= 219) de ambos sexos (59.80 % varones) de 8 a 13 años (edad media= 10.34; DE= 1.77) de una escuela primaria privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La validez de la escala fue determinada mediante análisis factorial exploratorio. El índice de adecuación de la muestra de Kaiser-MeyerOlkin arrojó un coeficiente de .81, por lo que puede afirmarse que las matrices de datos son adecuadas para la aplicación del análisis factorial.

Se observa que la escala posee mejores índices de consistencia interna para los niños mayores (11 a 13 años) (.75 a .85) que en el caso de los niños menores (8 a 10 años)

(.61 a .82). En ninguno de los casos la confiabilidad aumenta al quitar uno de los ítems que componen la subescala. Finalmente, se obtuvo una escala de 36 ítems (seis ítems por subescala) de los cuales, 17 fueron conservados como los originales, 12 fueron ítems adaptados y ocho ítems creados para la versión local.

4.4 Procedimiento

Para comenzar dicho estudio se puso en contacto con los directivos de un club de rugby infantil de la ciudad de Mendoza, para solicitar el aval de las autoridades de este, y el acceso al listado de los padres en cada división. Previamente, dentro de las instalaciones del club, se les dio una breve charla explicativa a los menores de las divisiones incluidas en la investigación. La toma de datos se realizó en un formato de encuesta virtual, a través de la plataforma Google Forms. Los participantes, convocados a través del club mediante la creación de un grupo en WhatsApp con sus padres o tutores, se les presento de forma escrita el objetivo y se les envió el link para acceder al instrumento en cuestión; ingresaron a un formulario donde se les presentó en una primera parte, información del estudio, sus objetivos y características, el carácter voluntario y confidencial de la participación, seguido de un consentimiento informado donde los padres respondieron si aceptaban seguir con el cuestionario o no, luego pasaban a un asentimiento informado donde el menor daba su afirmación para la participación. Luego en una segunda instancia debieron llenar una sección datos personales (edad, sexo y escolaridad, fecha de nacimiento) y datos sociodemográficos respecto del niño participante. Finalmente, en la última sección los participantes (niños de 10 a 12 años), completaron los siguientes instrumentos con la supervisión y ayuda de sus padres o responsable legal: 1- Batería de Socialización BAS-3 y 2- Perfil de Auto percepciones para Niños. La decisión de haber tomado la muestra de forma virtual, es meramente por una cuestión de factibilidad, tanto de tiempo, como de presencialidad de los participantes en el club.

Una vez concluida la tarea, se agradeció a los participantes y se presentó la información de contacto de la investigadora por cualquier duda. También se realizó una devolución a quienes lo solicitaron, la misma fue de carácter descriptivo, no evaluativo.

Finalizada la etapa de recolección de datos, se llevó a cabo el análisis de los mismos con el programa “Statstical Package for the Social Science” (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales)-SPSS 26.0-. Los análisis que se ejecutaron dentro del programa fueron,

estadísticos descriptivos (media y desviación estándar), distribución de frecuencias y porcentajes, y la prueba correlación r de Pearson. En consecuencia, con los datos en la base se procesó la información mediante el análisis estadístico, a partir de lo cual fue posible realizar la presentación de los resultados, su discusión y las conclusiones finales, tal como se exponen en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

V. Resultados

La presente investigación tiene como objetivo analizar el autoconcepto y las habilidades sociales de un grupo de niños jugadores de rugby, en la provincia de Mendoza. A continuación, se realiza la presentación de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación. Los mismos se organizaron mediante subdivisiones conforme a los objetivos planteados.

Objetivo 1

- Evaluar las dimensiones del Autoconcepto de un grupo de niños jugadores de rugby mendocino.

Para cumplir este primer objetivo, se realizaron estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de las escalas de Autoconcepto. Los resultados se plasmaron en la tabla 3.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del autoconcepto, en niños que practican rugby (N=30)

	<i>M (DE)</i>
<i>Aceptación social</i>	18,733 (3,352)
<i>Competencia deportiva</i>	18,033 (3,934)
<i>Apariencia física</i>	19,300 (4,504)
<i>Competencia académica</i>	19,633 (3,326)
<i>Comportamiento</i>	19,400 (3,222)
<i>Autoestima global</i>	21,033 (2,882)

Como puede observarse, el puntaje mayor se ubica en la escala de Autoestima Global (M= 21,033, DE= 2,882), mientras que la escala de Competencia Deportiva (M= 18,033, DE= 3,934) arrojó el menor puntaje. De igual forma cabe destacar que el resto de las escalas, arrojaron puntuaciones relativamente parejas y elevadas, sin detectar una diferencia significativa entre ellas.

A continuación, se procedió a asignarle a cada niño el percentil indicado en relación al criterio propuesto por los autores. Los resultados obtenidos, pueden observarse en la siguiente Tabla 4.

Tabla 4

Distribución percentilar de la escala del Perfil de Auto percepción para Niños (SPPC), en niños que practican rugby (N=30)

Percentil	Dominios Específicos											
	Competencia académica		Aceptación social		Competencia deportiva		Apariencia física		Comportamiento		Autoestima global	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5			2	6,7	7	23,3	7	23,3			2	6,7
15	1	3,3	7	23,3	1	3,3	5	16,7			1	3,3
25	1	3,3	3	10,0	5	16,7	2	6,7	3	10,0	4	13,3
35	9	30,0	5	16,7	7	23,3	1	3,3	5	16,7	3	10,0
50	4	13,3	2	6,7	3	10,0	2	6,7	3	10,0	5	16,7
65	3	10,0	4	13,3	1	3,3	1	3,3	6	20,0		
75	3	10,0	2	6,7			3	10,0	3	10,0	3	10,0
85	2	6,7	3	10,0	2	6,7			7	23,3	4	13,3
95	7	23,3	2	6,7	4	13,3	9	30,0	3	10,0	8	26,7

Como resultado de la distribución percentilar, sujeta al criterio particular de la autora utilizada en su investigación, es la que se tomó como referencia, no siendo representativa para cualquier tipo de muestra. Se observó que las subescalas con mayor puntuación percentilar (percentiles superiores a 75) fueron, Autoestima Global ($f=15$, $\%=50,0$), Comportamiento ($f=13$, $\%=43,3$), y Apariencia Física y Competencia Académica ($f=12$, $\%=40,0$). Por el contrario, las subescalas con menor puntuación fueron, Aceptación Social ($f=7$, $\%=23,4$) y Competencia Deportiva ($f=6$, $\%=20,0$).

Resulta importante mencionar los resultados de las subescalas con puntuación percentilar por debajo de la mínima (percentil 25), ya que arrojaron un porcentaje elevado. Estas fueron, Apariencia Física ($f=14$, $\%=46,7$), Competencia Deportiva ($f=13$, $\%=43,3$) y Aceptación Social ($f=12$, $\%=40,0$).

Objetivo 2

- Describir las habilidades sociales de un grupo de niños jugadores de rugby mendocino.

En cuanto a este segundo objetivo, se presentaron los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de las escalas de Habilidades sociales. Los resultados se presentaron en la tabla 5.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de las habilidades sociales, en niños que practican rugby (N=30)

	<i>M (DE)</i>
<i>Consideración con los demás</i>	13,10 (1,213)
<i>Autocontrol</i>	11,06 (2,863)
<i>Liderazgo</i>	6,50 (2,374)
<i>Retraimiento</i>	0,866 (1,655)
<i>Ansiedad social / timidez</i>	3,366 (2,311)

Con el fin de describir las habilidades sociales de un grupo de niños jugadores de rugby, se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de las escalas (Tabla 5). En función de los resultados, se observaron mayores puntajes en las escalas de Consideración con los demás ($M= 13,10$, $DE= 1,213$) y Autocontrol ($M= 11,06$, $DE= 2,863$) y menores resultados en Retraimiento ($M= 0,866$, $DE= 1,655$).

Posteriormente se determinó en qué percentil se encuentran ubicados los niños, en función de los criterios propuestos por los autores. Los resultados se expusieron a continuación en la Tabla 6.

Tabla 6*Distribución percentilar de la escala BAS 3, en niños que practican rugby (N=30)*

Percentil	Escalas facilitadoras						Escalas inhibidoras			
	Consideración con los demás		Autocontrol		Liderazgo		Retraimiento social		Ansiedad social Timidez	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
5			1	3,3	2	6,7			1	3,3
10	1	3,3	2	6,7	2	6,7			8	26,7
25	6	20,0	3	10,0	5	16,7	17	56,7	7	23,3
50	8	26,7	7	23,3	10	33,3	9	30,0	10	33,3
75	15	50,0	4	13,3	9	30,0	3	10,1	2	6,7
90			7	23,3						
95			6	20,0	2	6,7	1	3,3	2	6,7

La distribución percentilar se encuentra dividida en: escalas facilitadoras (Co, Ac y Li) que presentan percentiles superiores al término medio (P 75 o más), muestran un mayor nivel de habilidad social. Esto se observó en la escala de Autocontrol ($f=17$, $\%=56,6$), Consideración con los demás ($f=15$, $\%=50,0$), y en menor medida en la escala de Liderazgo ($f=11$, $\%=36,7$). Mientras que en las escalas inhibidoras (Re y At) es a la inversa, donde percentiles superiores al término medio (P 75 o más), indican déficit en las habilidades sociales. El resultado en escalas de Retraimiento social ($f=4$, $\%=13,4$) y Ansiedad/timidez ($f=4$, $\%=13,4$) indica un mayor nivel de habilidades sociales, presentado un nivel percentilar en concordancia con los baremos de las escalas.

Cabe destacar que, en base a los resultados obtenidos que todas las escalas, los mismos se encontraron dentro de lo esperado por su respectiva técnica.

Objetivo 3

- Evaluar si existen relaciones significativas entre el autoconcepto y las habilidades sociales de un grupo niños jugadores de rugby mendocino.

Para este tercer y último objetivo, se utilizó la prueba correlación r de Pearson, entre Autoconcepto y Habilidades Sociales. A continuación, se detallan los resultados obtenidos por dicha prueba, reflejados en la Tabla 7.

Tabla 7

Correlaciones entre Autoconcepto y Habilidades Sociales (N=30)

		<i>Autoconcepto</i>
<i>Habilidades Sociales</i>	r	,140
	p	,459

Mediante la prueba de Correlación de Pearson se encontró que, entre el Autoconcepto y las Habilidades, no hay correlación significativa ya que la significación es mayor de 0,05 (Sig. = 0,459) (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

VI. Discusión de resultados

El objetivo general del presente trabajo de investigación fue analizar el autoconcepto y las habilidades sociales en un grupo de jugadores de rugby mendocinos entre 10 y 12 años. A partir de los resultados obtenidos, por medio de los instrumentos utilizados se pueden llevar a cabo las siguientes discusiones.

Primer objetivo: Evaluar las dimensiones del Autoconcepto de un grupo de niños jugadores de rugby mendocino.

Para su ejecución, se realizaron y analizaron estadísticos descriptivos (media y desviación estándar), de las diferentes dimensiones del autoconcepto, el mismo apunto a conocer las subescalas que más prevalecen. Como resultado se encontró, que no hay diferencias significativas entre las subescalas, manteniéndose en niveles similares.

Cabe destacar, que la subescala Autoestima Global no fue incluida en el análisis factorial, ya que la autora de la escala sostiene que éste es un constructo cualitativamente diferente a las autopercepciones de dominios específicos (Harter 1985). Para Harter, ésta constituye una autoevaluación global del valor de uno mismo como persona. Es un constructo supraordinario, de un orden de abstracción superior a la autopercepción en dominios específicos.

Luego, en relación a lo obtenido anteriormente se procedió a realizar el análisis de la distribución percentilar, frecuencias y porcentajes, de los dominios del autoconcepto, tomando como parámetro los propuestos por los autores de la adaptación. Se puede observar en los resultados obtenidos, la correspondencia con antecedentes de investigación, como la llevada a cabo por Mendo-Lázaro et al. (2017), donde refiere que la regularidad de la práctica deportiva genera un autoconcepto superior, especialmente en lo que respecta al autoconcepto físico; ya que fue el dominio de Apariencia Física el que mayor puntuación arrojó en la muestra estudiada. Ratificando lo mencionado por Molina, et al. (2011) en su investigación, donde remarca la evidencia adicional del constructo entre la subescala de Apariencia Física, como el dominio que más se asocia con la Autoestima Global.

Por otro lado, en función de los resultados obtenidos en las escalas de Competencia Deportiva y Aceptación Social, se vislumbra una disidencia por lo mencionado por Moreno (2003), citado en Mendo-Lázaro et al. (2017), donde concluye que la práctica deportiva,

sumado a un estilo de vida saludable, dan como resultado puntuaciones elevadas en Competencias Deportivas y Aceptación Social, como esferas del autoconcepto.

A partir del análisis realizado en este trabajo, llama la atención que, la dimensión de Competencia Deportiva del autoconcepto, fue la que presentó un puntaje más bajo en comparación con las demás dimensiones. El resultado en esta dimensión en el Autoconcepto, se puede asociar, a las exigencias físicas y psicológicas que presenta el rugby, demandando de sus jugadores altas dosis de disciplina, compañerismo, sacrificio y respeto entre otros, inculcados por el propio contexto de este deporte. Es importante mencionar que la práctica deportiva del rugby, implica exigencias personales elevadas, generando en quienes lo practican, una autoevaluación crítica sino se alcanzaran esos estándares.

Por otra parte, se considera pertinente mencionar que no se acepta la hipótesis número 1 planteada, ya que se observa que la práctica deportiva del rugby desde edades tempranas, no estimula de forma directa el desarrollo del autoconcepto.

Siguiendo lo anterior, es importante considerar la franja etaria utilizada en el presente estudio, ya que el periodo del ciclo vital que atraviesan implica una etapa crítica y crucial, caracterizada por sustanciales y radicales cambios corporales, cerebrales, sexuales, emocionales y sociales que se producen, en niños de entre 10 y 13 años, manifiestan diversos autores (Mancilla et al., 2012, citado en Mendo-Lázaro et al., 2017), franja etaria utilizada en este trabajo de investigación.

Segundo objetivo: Describir las habilidades sociales de un grupo de niños jugadores de rugby mendocino.

En este segundo objetivo, se buscó describir las áreas de las habilidades sociales que presenta esta escala, por lo que se realizaron estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) y se calcularon tablas de frecuencias y porcentaje. En cuyo análisis se debió tener en cuenta el percentil obtenido de la interpretación diagnóstica propuesta por los autores. Las áreas son cinco y se dividen en: escalas facilitadoras (Co, Ac y Li) y escalas inhibitoras (Re y At).

En términos generales se puede observar una correlación significativamente estable entre las escalas facilitadoras e inhibitoras, las cuales dieron resultados acordes con el perfil indicado por la escala administrada a la muestra. Principalmente, se pudo observar un

resultado por encima del 50% de la muestra, en áreas de Autocontrol y Consideración con los demás, como así también en relación al Retraimiento social y el manejo de la ansiedad, que arrojó un porcentaje muy por debajo en la escala, siendo esto indicador de un adecuado manejo de las habilidades sociales.

Por los resultados descriptos anteriormente, se halla relación con lo planteado por Restrepo y Rivera (2017), donde destacan en su investigación, la relación entre la práctica deportiva en edades tempranas y su beneficio en el desarrollo de habilidades sociales como las relaciones interpersonales, la cooperación, la responsabilidad, el liderazgo, el respeto, la empatía y la integración social, variables que se pueden observar en los resultados significativamente compatibles con la muestra.

Autores como Carballada (2012), citado en Claros y López (2018), respaldan este deporte como una herramienta adecuada para potenciar diversos aspectos sociales, como lo son la disciplina, el respeto, la solidaridad. Más allá de la estructura técnica y táctica del juego, lo que busca es crear una estructura con atributos psicológicos de reconocimiento y consideración con sus pares. Adquiriendo hábitos saludables en relación a los vínculos interpersonales, la comunicación y la sociabilización.

Lo mencionado anteriormente, permite afirmar lo hallado en un trabajo de revisión bibliográfica de Barbosa y Urrea (2018), donde describe la relación entre la práctica deportiva y los beneficios tanto a nivel físico como mental, destacando factores psicológicos como lo son el manejo de la ansiedad, el estrés e incrementando el desarrollo de las habilidades sociales, el autoconcepto y las capacidades cognitivas.

Por último, cabe destacar que se acepta la hipótesis número 2 planteada, ya que se observó en función de los resultados obtenidos, que la práctica deportiva de este deporte desde edades tempranas, promueve el desarrollo de las habilidades sociales.

Tercer objetivo: Evaluar si existen relaciones significativas entre el autoconcepto y las habilidades sociales de un grupo niños jugadores de rugby mendocino.

En cuanto al tercer objetivo planteado, se pudo encontrar que no hay correlación significativa entre las variables de Autoconcepto y Habilidades sociales. Como se ha nombrado anteriormente, existe amplia bibliografía que sostiene la importancia de estos dos constructos y la relación positiva con la práctica físico deportiva, no así con relación directa al rugby en función de ambos constructos.

Por lo mencionado anteriormente, en una investigación realizada por Menéndez y González (2018), donde trabajó con niños de primaria, en la relación existente entre la práctica de actividad física y deportiva, el autoconcepto, la imagen corporal y los hábitos alimentarios en niños, situándonos particularmente en el constructo del autoconcepto en relación a la práctica físico-deportiva, los resultados indicaron un mejor autoconcepto en niños que realizaban alguna actividad físico deportiva.

Por otra parte, Restrepo y Rivera (2017), sostienen la importancia de la práctica deportiva en población infantojuvenil para el desarrollo de ciertas habilidades sociales, entre las que se destacan la cooperación, las relaciones interpersonales, la responsabilidad, etc. Confirmando el impacto de una actividad física en el proceso de socialización.

Este objetivo comparte estrecha relación con una revisión bibliográfica realizada por Barbosa y Urrea (2018), donde manifiesta la relación cercana entre la práctica deportiva y sus múltiples beneficios, donde concluye y se menciona, el vínculo estrecho y positivo entre la actividad deportiva y factores psicológicos, destacando el control del estrés, la ansiedad, capacidades cognitivas, habilidades sociales y autoconcepto, entre otros.

Finalmente, por todo lo expuesto a lo largo del presente trabajo, no se puede negar la importancia radical y transversal de estos dos constructos en la práctica deportiva, lo que no se puede afirmar es la relación directa de ambos constructos.

CAPÍTULO VII
CONCLUSIONES

VII. Conclusiones

En la presente investigación se lograron cumplir con los diferentes objetivos planteados, los cuales se expondrán a continuación. Luego, se mencionan las fortalezas y limitaciones, para concluir con propuestas concretas en investigaciones futuras.

En primer lugar, se pudo determinar que no hay diferencias significativas entre los niveles de las dimensiones del Autoconcepto de la muestra analizada. Reconociendo la importante participación de la dimensión Global del autoconcepto y la relación con la escala de Apariencia física, que expone la autora de la adaptación del instrumento. No así, la dimensión de Competencia deportiva, que resulto baja, generando una alerta que se podría asociar a las exigencias propias de este deporte y la percepción de capacidad deportiva de estándares no alcanzados.

En segundo lugar, los resultados obtenidos dentro del área de las Habilidades sociales, indicaron correlaciones significativas y adecuadas, entre las escalas facilitadoras e inhibidoras, pudiendo observar la importancia que ejerce la práctica deportiva de este deporte, y así corroborar en parte, la hipótesis planteada del impacto del rugby en el desarrollo de las habilidades sociales en una edad temprana. Logrando destacar el autocontrol, la consideración de los pares, la vinculación con el medio y la autoridad, pensándose esta actividad como portador de herramienta para otros ámbitos.

Por último, en cuanto a la relación entre las Habilidades sociales y el Autoconcepto, no se vislumbró una correlación significativa dentro de este deporte, en función a la muestra.

A partir de ello, se considera pertinente exponer las limitaciones y ventajas del presente estudio. Dentro de las limitaciones, la primera está referida a la muestra, la cual, al tener un tamaño reducido, no permite que los resultados puedan ser generalizados al universo total de niños jugadores de rugby. También, se cree propicio mencionar que se considera, que no se han tenido en cuenta otras variables en torno al contexto personal del niño, como rasgos propios de su personalidad, contexto socioeconómico, calidad o particularidades de las estructuras familiares. Como así también, las diferencias etarias dentro de la muestra que, si bien no es significativamente amplia, es representativa para la etapa de cambios radicales que sufre el preadolescente en este periodo del desarrollo. Otra limitación puede estar relacionada al modo en que se recolectaron los datos, el cual fue de

modo virtual y con la supervisión de su adulto responsable, pudiendo sesgar la respuesta del menor, o también por lo extensa de una de las técnicas.

Por otro lado, sería pertinente en investigaciones futura, indagar, analizar y determinar la existencia diferencias o correlaciones significativas, entre las dimensiones o escalas dentro de las variables trabajadas, como también en las franjas etarias abordadas. Sumando también a futuras investigaciones, grupos comparativos, o bien dentro del mismo deporte replicar el estudio en edades avanzadas, al igual que ampliar el número de la muestra.

Cabe destacar, la concordancia de los resultados en el impacto sobre las Habilidades sociales y su positivo desarrollo, por sobre el constructo del Autoconcepto, lo que permite pensar, que este último se ve más afectado en edades tempranas, por las características y exigencias, tanto físicas como psicológicas, propias del rugby. Esto lleva a considerar el modo en que se transmiten ciertos aspectos (técnicos-tácticos, físicos, etc.) propios del deporte en poblaciones infantiles.

Sería interesante realizar estudios exhaustivos en cuanto a las variables de autoconcepto y habilidades sociales, tan evidentemente relacionadas en el ámbito de la práctica físico-deportiva, con respaldo de material en investigación y estudio, pudiendo considerar las variables que afectarían tanto la muestra, como el contexto particular de los participantes. Mencionando que no existe amplio material de investigación y antecedentes, en el campo del rugby infantil.

Considerando y teniendo en cuenta que se trata de jugadores amateur, que se encuentran en pleno desarrollo de sus habilidades competitivas, se remarca la importancia de la intervención psicológica en la etapa formativa. Como se ha expuesto anteriormente, las habilidades psicológicas, al igual que las físicas son adquiridas, por lo cual, mediante el trabajo, entrenamiento y la práctica constante se adquieren y se perfeccionan. Aquí es donde el trabajo psicodeportológico llevado a cabo por profesionales formados en dicha disciplina, cobra importancia. Es por ello que se considera relevante continuar construyendo conocimiento científico, para el beneficio y crecimiento en el campo del deporte, desde una perspectiva de prevención en salud mental, en aquellos que lo practican.

***REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS***

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada Estrada, A. M y Orozco Ocampo, C. P. (2019). *Entrenamiento de habilidades sociales: una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de la Costa. Departamento de humanidades Maestría en Educación Barranquilla. <http://hdl.handle.net/11323/5144>
- Barbosa, S., Urrea, A. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Revista Katharsis*, N 25, enero-junio 2018, pp.141-159, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Becerra Rivero, C. (2018). *Las Habilidades sociales y su relación con el mundo del deporte en edad escolar*. (Tesis de grado en Pedagogía). Universidad de Málaga, Facultad de ciencias de la educación. Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/18459>
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto*. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento. Bilbao: Ediciones Egea
- Claros y López (2018). *El rugby como dispositivo de intervención social en contextos vulnerables. Un estudio de caso*. (Tesis Psicología). Universidad de San Buenaventura Colombia, Seleccione facultad USB Colombia (A-Z) y ciudad http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/6010/1/Rugby_Herramienta_Intervencion_Claros_2018.pdf
- Casullo, M. M. (1990). *El Autoconcepto: Técnicas de evaluación*. Bs. As: Ed. Psicoteca.
- Cauas, R. (2008). *Psicología y deporte* (2nd ed.). Centro de Estudios del Deporte (CEDEP) Ltda. <file:///C:/Users/Mariana/OneDrive/Escritorio/Tesis/material%20profe%20Agos%20Nardequia/libro%20cauas%201.pdf>
- Corrales, P. V., Schroeder M. B. (2018). *Habilidades sociales en niños/as escolarizados de cuatro años que asistieron y no asistieron a jardín maternal* [en línea]. (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Católica Argentina, Facultad “Teresa de Ávila”. Disponible en:

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/557/1/habilidades-sociales-ninos-escolarizados.pdf>

- Escuela Europea del Deporte. (2020, 13 Jul). *Psicología deportiva para niños: buen desempeño sin presión*. <https://www.eedeporte.com/psicologia-deportiva-ninos-pautas/>
- Fernández Macías, M. Ángel. (2018). Perfil psicológico de los jugadores de rugby: estudio de revisión. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 23(239), 118-129. Recuperado a partir de: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/12>
- Florea, A (2015). *La importancia de lo individual en un equipo deportivo*. Recuperado de <https://www.psicodeportes.com/apdawp/wp-content/uploads/2015/08/Florea-La-Importancia-de-lo-individual-en-Equipo-Deportivo.pdf>
- Fox, KR y Corbin, CB (1989). El perfil de autopercepción física: desarrollo y validación preliminar. *Revista de psicología del deporte y el ejercicio*, 11 (4), 408–430. <https://doi.org/10.1123/jsep.11.4.408>
- Fruchier, V. (2018, 10 de septiembre). *Psicología deportiva y rugby*. Sexto Anillo: La web del deporte. <https://sextoanillo.com/index.php/2018/09/10/psicologia-deportiva-y-rugby/>
- García, F. y Musitu, G. (2014). *AF5 -Autoconcepto Forma 5*. Manual. (4a ed. revisada y ampliada). Madrid: TEA Ediciones. https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf
- García Martínez, V (2018). *El desarrollo del autoconcepto y la autoestima a través del juego*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia] Universidad de Valladolid Repositorio Documental. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33572>
- García Naveira, A. (2020). Entrevista a Vicente Martínez Orga. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y el Ejercicio Físico*, 5(2), Artículo e15. <https://doi.org/10.5093/rpadef2020a14>
- Gentini, M. (22 de Abril de 2017). <https://marcogentiniblog.jimdo.com>
- Giol, M. L. (2019). *Autoconcepto y perfil de rendimiento deportivo en un grupo de practicantes de crossfit*. (Tesis de grado). Universidad del Aconcagua, Facultad de

psicología.

Recuperado

de:

<file:///C:/Users/Mariana/OneDrive/Escritorio/Tesis/material%20vario/autoconcepto/TESIS%20LAURA%20GIOL.pdf>

- Goñi, E., y Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 199-208. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=129315468004>
- Harter, S. (1986). *Processes Underlying Childrens Self-Concept; en J. Suls (ed.). Psychological Perspectives en the Self.* (Vol. III). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates
- Harter, S. (1988). *Manual del perfil de autopercepción del adolescente.* Denver, CO: Prensa de la Universidad de Denver.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018. <http://190.57.147.202:90/xmlui/handle/123456789/2661>
- Huarocc Reyes, D., y Quispe Carhuallanqui, M. (2019). *Autoconcepto físico y práctica físico-deportiva en alumnos del centro educativo “Mariscal Castilla”;* Huancayo, 2018. (Tesis de grado). Universidad Peruana Los Andes. Facultad de Ciencias de la Salud. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12848/1423>
- Ibarra Santacruz, M. E. (2020). *Las habilidades sociales desde la tipología de Goldstein: un análisis psicosocial en niños de 6 a 8 años en la ciudad de victoria de Durango.* (Tesis Maestría en Psicología). Universidad Juárez del estado de Durango, Facultad de psicología y terapia de la comunicación humana. Recuperado de: <file:///C:/Users/Mariana/OneDrive/Escritorio/Tesis/material%20vario/hab%20sociales/Tesis%20Las%20habilidades%20sociales%20desde%20la%20tipolog%C3%ADa%20de%20goldstein%20un%20an%C3%A1lisis%20psicosocial%20en%20ni%C3%B1os%20de%206%20a%208%20a%C3%B1os.pdf>
- Iman Mendez, M. M. (2019). *Habilidades sociales en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa pública del callao.* [Tesis de grado]. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8794/1/2019_Iman-Mendez.pdf

- La Rosa, O., Alburquerque, S., Cedillo, W., Ramírez, A., Diaz, M. (2021) Influencia de las actividades físicas en las habilidades sociales. Editorial Grupo Compás. Recuperado de: <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/694/1/libro.pdf>
- Lacunza, A. B., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23),159-182. ISSN: 1515-4467. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Lacunza, A. B., Caballero, S. V., y Contini, E. N. (2013). Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del BAS-3 para población adolescente de Tucumán (Argentina). *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (1),29-44. ISSN: 1794-9998. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67926246006>
- Luna, N. C., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, 10, 43-64. Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Massenzana, F. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *Revista de Investigación en Psicología Social (PSOCIAL)*, 3(1), 39-52. <https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/2336/1984>
- Mendo-Lázaro, S., Polo-del-Río, M. I., Amado-Alonso, D., Iglesias-Gallego, D., y León-del-Barco, B. (2017). Self-concept in childhood: the role of body image and sport practice. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00853>
- Menéndez, D. y González, C. (2018). Relaciones entre la práctica de actividad física y deportiva, el autoconcepto, la imagen corporal y los hábitos alimentarios en estudiantes de primaria. *Revista de Ciencias del Deporte*, 15 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6868583>
- Méndez Ibáñez, A. (2018). *¿Qué diferencias existen entre las habilidades sociales que predominan en niños deportistas y no deportistas?* (Tesis de grado en Educación Física). Universidad de Sevilla, Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/80713>

- Molina, M. F., Raimundi, M. J., López, C., Cataldi, S., y Bugallo, L. (2011). Adaptación del Perfil de Autopercepciones para Niños para su Uso en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, (32),53-78. ISSN: 1135-3848. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645440004>
- Moreno Aragón, P. (2017). *Reflexiones en torno a un proyecto en desarrollo: inclusión del rugby entre las actividades de educación corporal en la infancia*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia]. Red de información Educativa. Redined. Recuperado de : <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26526>
- Olmedilla, A., García-Mas, A., y Ortega, E. (2017). Características psicológicas para el rendimiento deportivo en jóvenes jugadores de fútbol, rugby y baloncesto. *Acción Psicológica*, 14(1), 7-16. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5944/ap.14.1.19249>
- Oros, L.B. y Fontana Nalesso, A.C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen en la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32 (1), 109–125. <https://psycnet.apa.org/doi/10.16888/interd.2015.32.1.6>
- Raffino, M. (2018). Habilidades Sociales. Recuperado de: <https://concepto.de/habilidades-sociales/>
- Real Academia Española (2021). Diccionario de la Real Academia Española. Madrid: Esparsa. <https://www.rae.es/>
- Restrepo, J., Rivera, J. (2017). Práctica de taekwondo y comportamientos internalizantes y externalizantes en niños con edades entre los 6 y los 12 años. *Revista Katharsis, N* 23, enero-julio 2017, pp. 2-17. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5888112>
- Rosa Guillamón, A., Garcia Canto, E. y Carrillo López, P. J. (2019). Actividad física, condición física y autoconcepto en escolares de 8 a 12 años. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 236-241. ISSN 1579-1726. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761699>
- Roffé, M (2015). *Un equipo de amigos*. Recuperado de <https://www.psicodeportes.com/un-equipo-de-amigos/>

- Ruiz García, A. (2018). *La relación entre la práctica deportiva extraescolar y habilidades sociales en estudiantes de primaria*. (Tesis de grado). Universidad de Alicante, Facultad de Educación: Mención en Educación Física. Recuperado https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/77505/1/PRACTICA_DEPORTIVA_EN_ALUMNOS_DE_EDUCACION_PRIMARIA_RUIZ_GARCIA_ALEJANDRO.pdf
- Saldaña, C. y Reategui, S. (2017) *El Rol de las Habilidades Sociales en la aplicación de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos*. (Tesis de Licenciada en Educación). Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8917>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). *Self concept: Validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441. [doi: 10.2307/1170010](https://doi.org/10.2307/1170010)
- Thorndike, E. (1920). *La Inteligencia Social*. Universidad Autónoma de Madrid-España, 16(2), 17- 28.
- Tornabene, I. (2014, noviembre 24). *La influencia de la práctica del rugby en el desarrollo infantil*. *Marca.com*. Recuperado de https://www.marca.com/2014/11/24/mas_deportes/rugby/1416838145.html
- Vasquez Ramos, Z. A. (2019). *Autoestima y habilidades sociales en estudiantes del 1° al 4° de secundaria de un colegio privado en san juan de Lurigancho*. (Tesis de Lic. En Psicología). Universidad de San Martín de Porres USMP, Lima Perú. Facultad de ciencias de la comunicación, turismo y psicología, Escuela profesional de psicología. Recuperado de: file:///C:/Users/Mariana/OneDrive/Escritorio/Tesis/material%20vario/hab%20social%20es/VASQUEZ_RZ.pdf
- Vicente Bañón, R. (2021). *Educación en valores y gamificación a través del rugby*. s [Tesis de grado]. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia Universidad de Valladolid Repositorio Documental. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47192>
- Villavicencio Redrobán, V. H., y Quishpe Gaibor, J. S. (2019): “Un deporte llamado Rugby y su aporte al desarrollo de la ética de los jóvenes”. *Revista Caribeña de Ciencias*

- Sociales* (noviembre 2019). En línea:
<https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/11/rugby-etica-jovenes.html>
- World Rugby (2021). Bienestar del jugador (2021). Recuperado de:
<https://www.world.rugby/news/653081/striving-to-be-the-most-progressive-sport-in-the-world-for-player-welfare>
- Ylarragorry, E. (2018). *Juegos cooperativos y su relación con las habilidades sociales* [en línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad “Teresa de Ávila” - Paraná. Disponible en:
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/563/1/doc.pdf>

ANEXOS

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Proyecto de investigación: “Habilidades sociales y autoconcepto en un grupo de jugadores de rugby entre 10 y 12 años”

La presente investigación es realizada en el marco del Trabajo Integrador Final de la carrera de Psicología de la Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas (sede en Mendoza), por la estudiante avanzada Mariana Abraham y con la dirección de la Lic. Agostina Nardecchia. El estudio tiene como objetivo analizar las habilidades sociales y el autoconcepto en niños jugadores de rugby de entre 10 y 12 años de edad. Ante cualquier inquietud puede comunicarse antes, durante o después al siguiente contacto:

- Tesista: Mariana Abraham: +549 2613662074 / abrahammariana639@gmail.com

La participación es voluntaria, pudiendo poner cese en el momento que lo desee. La información recabada es confidencial y anónima. Cada cuestionario será catalogado con un número e ingresado a una matriz de datos para su análisis; se obtendrán resultados en base a análisis. Si usted decide participar, se garantiza la confidencialidad de los datos que se obtengan, los cuales solo serán usados con fines científicos, resguardando su identidad, y no se usaran para ningún otro propositito.

A su vez, podrá acceder a los resultados generales cuando la investigación haya finalizado, si así lo desea. Para ello, se solicitará el correo electrónico o teléfono celular (WhatsApp) para recibir los resultados.

Como condiciones fundamentales para la participación se solicita a quien participe:

- tener entre 10 y 12 años de edad.
- practicar rugby desde un tiempo no menor a 6 meses.

Considerando lo planteado anteriormente:

- Acepto participar
- No acepto participar

ANEXOS II

DOCUMENTO DE ASENTIMIENTO INFORMADO PARA NIÑOS

Hola mi nombre es Mariana Abraham y estudio Lic. En Psicología en la Universidad Católica Argentina. Actualmente estoy realizando un trabajo/estudio para conocer acerca del rugby y los niños, para ello quiero pedirte tu colaboración.

Tu participación en el estudio consistiría en responder de manera sincera y clara preguntas con información personal (nombre, edad, grado, etc.) y dos encuestas: una de habilidades sociales y otra de autoconcepto.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tu papá/ mamá/ tutor hayan dicho que puedes participar, si vos no quieres hacerlo puedes decir que no. También es importante que sepas que, si en algún momento dado ya no quieres seguir participando, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema. Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas.

Si aceptas participar, te pido que por favor marques la opción correcta:

- Acepto participar
- No acepto participar

ANEXOS III
FICHA SOCIODEMOGRAFICA

1. Edad

- 10
- 11
- 12

2. Escolaridad (grado)

- 5 grado
- 6 grado
- 7 grado
- Otro

3. Nacionalidad

- -----

4. Hace cuánto tiempo practicas Rugby

- Entre 6 meses y 1 año
- Entre 1 y 2 años
- Entre 2 y 3 años
- Entre 3 y 4 años
- Más de 4 años

5. Cuantas horas por semana

- - de 4
- 4
- 6
- + de 6

6. Participas en torneos

- Si
- No

7. Practicas algún otro deporte

- Si
- No

8. En caso de que la anterior sea afirmativa. Mencionar que deporte practicas

- -----

9. ¿Cómo está conformada tu familia conviviente?

- Papá
- Mamá
- Hermano/a
- Abuelo/a
- Tío/a
- Otro

ANEXOS IV

B A S-3¹. Batería de Socialización – Autoevaluación

Edad:.....Sexo:.....Escuela:.....Grado:.....F
 echa: Protocolo N°:

A continuación encontrarás una serie de frases. Después de cada una de ellas están las palabras SI y NO. Lee cada frase atentamente y pon una cruz sobre la palabra SI en el caso de que la frase corresponda a tu manera de ser o actuar. Si la frase no corresponde a tu manera de ser o actuar, pon una cruz sobre la palabra NO. No hay respuestas buenas ni malas; todas sirven.

Trabaja rápidamente. NO te entretengas demasiado en una contestación.

¡ATENCIÓN: CONTESTA A TODAS LAS RESPUESTAS!

1- Me dan miedo y me aparto de cosas que no dan miedo a los demás.	SI	NO
2- Me gusta organizar nuevas actividades	SI	NO
3- Cuando estoy con una persona mayor y hablo con ella, lo hago con respeto	SI	NO
4- Insulto a la gente	SI	NO
5- Suelo ser simpático con los demás.	SI	NO
6- Me gusta dirigir actividades de grupo.	SI	NO
7- Todas las personas me caen bien.	SI	NO
8- Evito a los demás.	SI	NO
9- Suelo estar solo.	SI	NO
10- Los demás me imitan en muchos aspectos.	SI	NO
11- Ayudo a los demás cuando tienen problemas.	SI	NO
12- Me preocupo cuando alguien tiene problemas.	SI	NO
13- Soy caprichoso: hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, hago lo que quiero.	SI	NO
14- Animo a los demás para que solucionen sus problemas.	SI	NO
15- Llego puntual a todos los sitios.	SI	NO
16- Entro en los sitios sin saludar.	SI	NO
17- Hablo a favor de los demás cuando veo que tienen problemas.	SI	NO
18- Me cuesta hablar. Incluso cuando me preguntan algo, me cuesta responder	SI	NO
19- Lloro con facilidad.	SI	NO
20- Organizo grupos para trabajar.	SI	NO
21- Cuando hay problemas, me eligen como árbitro o juez.	SI	NO
22- Dejo a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos.	SI	NO

23- Contribuyo para que el trabajo sea más interesante y variado.	SI	NO
24- Algunas veces he hecho como si no oía cuando me llamaban.	SI	NO
25- Soy alegre.	SI	NO
26- Tomo la iniciativa al comenzar algo nuevo.	SI	NO
27- Me preocupo para que nadie sea dejado de lado.	SI	NO
28- Me siento somnoliento, sin energía.	SI	NO
29- Me eligen como jefe en las actividades de grupo.	SI	NO
30- Me gusta hablar con los demás.	SI	NO
31- Juego más con los otros que solo.	SI	NO
32- Me gusta todo tipo de comida.	SI	NO
33- Tengo facilidad de palabra.	SI	NO
34- Soy violento y golpeo a los demás.	SI	NO
35- Me tienen que obligar para integrarme a un grupo.	SI	NO
36- Cuando quiero hablar, pido la palabra y espero mi turno.	SI	NO
37- Me gusta estar con los demás, me siento bien entre la gente.	SI	NO
38- Soy vergonzoso.	SI	NO
39- Soy miedoso ante cosas o situaciones nuevas.	SI	NO
40- Grito o chillo con facilidad.	SI	NO
41- Hago inmediatamente lo que me piden.	SI	NO
42- Cuando se trata de realizar actividades de grupo, me retraigo	SI	NO
43- Soy tímido	SI	NO
44- Soy mal hablado.	SI	NO
45- Sugiero nuevas ideas.	SI	NO
46- Cuando corrijo a alguien, lo hago con delicadeza.	SI	NO
47- Me entiendo bien con los de mi edad.	SI	NO
48- Paso vergüenza cuando estoy con personas del sexo opuesto.	SI	NO
49- Corrijo a los demás cuando dicen palabrotas.	SI	NO
50- Espero mi turno sin ponerme nervioso.	SI	NO
51- Defiendo a otros cuando se los ataca o critica.	SI	NO
52- Intento estar en lugares apartados, poco visibles o concurridos.	SI	NO
53- Hablo y discuto tranquilamente, Sin alterarme.	SI	NO
54- Me asusto con facilidad cuando no sé hacer algo.	SI	NO
55- cuando me llaman la atención, me desconcierto y no sé hacer.	SI	NO
56- Desafié a los mayores cuando me llaman seriamente la atención.	SI	NO
57- Cuando tengo que hacer algo, lo hago con miedo.	SI	NO
58- Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas.	SI	NO
59- Sé escuchar a los demás.	SI	NO
60- Soy amable con los demás cuando veo que tienen problemas.	SI	NO
61- Soy considerado con los demás.	SI	NO
62- Me pongo nervioso cuando tengo que decir algo delante de	SI	NO

gente.		
63- Suelo estar apartado, sin hablar con nadie.	SI	NO
64- Soy impulsivo, me falta paciencia para esperar.	SI	NO
65- Protesto cuando me mandan hacer algo.	SI	NO
66- Cuando alguien es rechazado por el grupo, me acerco e intento ayudarlo.	SI	NO
67- Levanto los papeles que otro tiran al suelo.	SI	NO
68- Me intereso por lo que les ocurre a los demás.	SI	NO
69- Permanezco sentado, sin enterarme de nada, durante mucho tiempo.	SI	NO
70- Hago nuevas amistades con facilidad.	SI	NO
71- Soy popular entre los demás.	SI	NO
72- Me aparto cuando hay muchas personas juntas.	SI	NO
73- Acepto sin protestar las decisiones de la mayoría.	SI	NO
74- Reparto todas mis cosas con los demás.	SI	NO
75- A veces soy desagradable con los demás.	SI	NO

ANEXOS V

Escala Perfil de Autopercepciones para Niños (Harter, 1985)

Nombre: Edad: Fecha de Nacimiento:
Grado: Varón – Mujer (marcar con un círculo la opción correcta).

¿CÓMO SOY YO?¹

Acá tenemos algunas oraciones y, como podés ver en la parte de arriba de la hoja donde dice "¿Cómo soy yo?", estamos interesados en cómo sos vos. Esto no es una prueba. No hay respuestas que estén bien o mal.

Nos gustaría que respondas a las siguientes oraciones con mucho interés. Por favor, contestá sinceramente expresando realmente cómo te sentís. Para cada respuesta, primero tenés que decidir si te parecés más a cómo son los chicos de un grupo (la oración en la parte izquierda de la hoja) o a cómo son los chicos del otro grupo (la oración en la parte derecha de la hoja). Una vez que decidas a qué grupo te pareces más, debés pensar si te parecés mucho o sólo un poco a ese grupo. Después marcá con una cruz la opción que hayas elegido y refleje como te sentís. Sólo debe haber una marca por cada oración.

EJEMPLO:

	Realmente como yo	Más o menos como yo		Más o menos como yo	Realmente como yo		
a.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos preferirían jugar al aire libre en su tiempo libre	Pero	otros chicos preferirían ver la tele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si considerás que en tu tiempo libre preferís más jugar al aire libre que ver la televisión, te parecés más al grupo de la izquierda. Si además ese grupo es muy parecido a vos = realmente como vos, pondrías la marca tal como figura en el recuadro; y así sucesivamente.

Las respuestas son:

Muy parecidos a mí = **Realmente como yo**

Un poco parecidos a mí = **Más o menos como yo**

RECORDÁ QUE SÓLO DEBE HABER UNA MARCA POR CADA ORACIÓN.

	Realmente como yo	Más o menos como yo			Más o menos como yo	Realmente como yo	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos pueden aprender con facilidad lo que se les enseña en la escuela	Pero	Otros chicos tienen dificultad para aprender lo que se les enseña.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos encuentran difícil hacerse amigos	Pero	Otros chicos encuentran que es bastante fácil hacerse amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos hacen muy bien toda clase de deportes	Pero	Otros chicos no sienten que ellos sean muy buenos cuando se trata de deportes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos están contentos con la forma en que se ven (su aspecto físico)	Pero	Otros chicos no están contentos con la forma en que se ven (su aspecto físico).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos siempre están haciendo lío	Pero	Otros chicos no suelen hacer lío.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos, a menudo, no están contentos con ellos mismos	Pero	Otros chicos están bastante satisfechos con ellos mismos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos sienten que ellos son tan inteligentes como otros chicos de su edad	Pero	Otros chicos no están tan seguros y se preguntan si son tan inteligentes como los otros chicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos tienen un montón de amigos	Pero	Otros chicos no tienen muchos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En juegos y deportes, algunos chicos sienten que no son tan ágiles como los demás chicos	Pero	Otros chicos piensan que son tan ágiles como los otros chicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Realmente como yo	Más o menos como yo			Más o menos como yo	Realmente como yo	
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos están contentos con su altura y peso	Pero	Otros chicos desean que su altura y peso sean diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos usualmente hacen lo correcto	Pero	Otros chicos, a menudo, no hacen lo correcto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunos chicos no les gusta la forma en que están manejando su vida	Pero	A otros chicos les gusta la forma en que están manejando su vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunos chicos les cuesta estudiar	Pero	Otros chicos tienen facilidad para estudiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunos chicos les gustaría tener muchos más amigos	Pero	Algunos chicos tienen tantos amigos como quieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos piensan que podrían hacer bien casi cualquier actividad deportiva que no hayan probado antes	Pero	Otros chicos temen no poder hacer bien deportes que no hayan probado nunca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos desean que su cuerpo sea diferente	Pero	A otros chicos les gusta su cuerpo tal como es.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos sienten que se comportan en forma adecuada	Pero	Otros chicos sienten que no siempre se comportan adecuadamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos están contentos con ellos mismos como persona	Pero	Otros chicos, a menudo, no están contentos con ellos mismos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos a menudo olvidan lo que aprenden	Pero	Otros chicos pueden recordar las cosas fácilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Realmente como yo	Más o menos como yo			Más o menos como yo	Realmente como yo	
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos tienen muchos amigos con los que jugar	Pero	Otros chicos juegan solos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos sienten que son mejores en los deportes que otros chicos de su edad	Pero	Otros chicos no sienten que puedan jugar tan bien como otros chicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos desean que su apariencia física (cómo se ven) sea diferente	Pero	A otros chicos les gusta su apariencia física tal como es.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos usualmente se meten en problemas por las cosas que hacen	Pero	Otros chicos usualmente no hacen cosas que los metan en problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunos chicos les gusta la clase de persona que son	Pero	Otros chicos a menudo desean ser otra persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunos chicos les va muy bien en su trabajo en clase	Pero	Otros chicos no hacen muy bien su trabajo en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos desearían caerle bien a más chicos de su edad	Pero	Otros chicos sienten que le caen bien a la mayoría de los chicos de su edad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos sienten que son buenos para hacer actividad física	Pero	Otros chicos no son muy buenos para hacer actividad física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunos chicos les gustaría tener una mejor apariencia física	Pero	Otros chicos piensan que su apariencia física es muy buena.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos hacen cosas que saben que no deberían hacer	Pero	Otros chicos casi nunca hacen las cosas que saben que no deberían hacer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Realmente como yo	Más o menos como yo			Más o menos como yo	Realmente como yo	
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos están muy contentos siendo como son	Pero	Otros chicos desean ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos tienen problemas para encontrar las respuestas en el colegio	Pero	Otros chicos casi siempre pueden encontrar las respuestas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos son populares entre los chicos de su edad	Pero	Otros chicos no son muy populares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos no se desempeñan bien en juegos al aire libre que juegan por primera vez	Pero	Otros chicos inmediatamente son buenos en juegos al aire libre que juegan por primera vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos piensan que se ven bien	Pero	Otros chicos piensan que no se ven muy bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos se comportan muy bien	Pero	A otros chicos a menudo les resulta difícil comportarse bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos chicos no están muy felices con la forma en que hacen muchas cosas	Pero	Otros chicos piensan que la forma en que hacen las cosas está bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>