

Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física

Effect of the pedagogical model on the physical self-concept of students in physical education

*David Hortigüela Alcalá, **Ángel Pérez Pueyo, **Antonio Calderón Luquín

*Universidad de Burgos (España), **Universidad de León (España), ***Universidad Católica San Antonio de Murcia (España)

Resumen. Esta investigación, realizada en el curso 2013-2014, analiza la percepción del alumnado de secundaria sobre los factores implícitos en el autoconcepto físico tras haber recibido una Unidad Didáctica (UD) de condición física bajo la metodología del estilo actitudinal. Los datos son analizados (pretest-postest) en función del género con un grupo 231 estudiantes, 102 chicos y 129 chicas. El método es mixto, utilizando un análisis de descriptivo e inferencial, y una entrevista a la profesora al finalizar la experiencia. En el pretest los chicos obtuvieron valores más elevados en los factores de competencia percibida y fuerza física. En el postest no existió significatividad en la diferencia entre grupos, aumentando significativamente la competencia percibida de las chicas. Los chicos que realizan más actividad física extraescolar presentan mayor aprendizaje hacia la UD recibida, y en las chicas las diferencias se encuentran en función del expediente académico. La profesora destaca la importancia de la metodología utilizada para generar percepción de logro en los estudiantes. Se concluye que el enfoque metodológico utilizado en el aula tiene una incidencia directa en el autoconcepto del alumno.

Palabras clave. autoconcepto físico, estilo actitudinal, percepción del alumno, competencia percibida, autoconfianza.

Abstract. This research, conducted in the 2013-2014 academic year, analyzes the perceptions of secondary students on the factors implicit in the physical self, after receiving a fitness teaching unit (TU) using the attitudinal style methodology. Data are analyzed (pretest-posttest) by gender in a group of 231 students (102 boys and 129 girls). The method is mixed, using a descriptive and inferential analysis and an interview with the teacher at the end of the experience. In the pretest, the boys scored higher in the factors of perceived competence and physical strength. In the posttest the difference between groups was not significant, while there was a great increase in the perceived competence of the girls. The boys who engage in more extracurricular physical activity show higher learning about the TU received, while in girls differences are dependent on academic performance. The teacher emphasizes the importance of the methodology used to generate perceptions of achievement in students. It is concluded that the methodological approach used in the classroom has a direct impact on student self-concept.

Keywords. physical self, attitudinal style, student perception, perceived competence, self-confidence.

Introducción

Uno de los aspectos que más influye en la aceptación personal y en el uso positivo de las características individuales y sociales del adolescente es el autoconcepto físico (Zhang, Solmon, Kosma, Carson & Gu, 2011). Esta valoración positiva en la asunción de las posibilidades personales puede ser aplicada en cualquier ámbito y situación de la vida cotidiana. El autoconcepto físico integra los factores de competencia percibida, atractivo físico, fuerza física y autoconfianza, que valorados conjuntamente otorgan una concepción global y fehaciente sobre su nivel de conocimiento y repercusión (Gran & Shen, 2014; Loquet, 2011). Su análisis y estudio en el ámbito educativo condiciona la delimitación de metodologías que repercutan positivamente en su potencialización (Infante, Goñi & Villaroel, 2011; Rodríguez-Fernández, González-Fernández & Goñi, 2013; Stupnisky, Weaver-Hightower & Kartoshkina, 2015).

Algunos estudios como el de Scott (2011) o Wilson, Siegle, Little and Reis (2014) analizan la reflexión que ha de hacer el docente para trabajar el autoconcepto en el aula. Beasley and Gam (2013) lo vinculan al trabajo del ámbito motor. Mientras que Yawen, Dorothee, Frank and Linda (2013) reflejan las experiencias que determinan su importancia dentro del desarrollo psicoevolutivo del individuo. Por otro lado, los trabajos de Axpe, Goñi and Infante (2013) y Axpe, Infante y Goñi (2016) revalorizan los programas de intervención cognitiva asociados a la práctica de ejercicio físico, pues suponen una mejora del autoconcepto físico general y permiten una aplicación individual y autónoma. A pesar de ello, en el ámbito específico de la educación física (EF), Tan (2013) subraya la importancia que tiene el uso de metodologías de enseñanza abiertas e integradoras para fomentar la inclusión del alumno y la valoración de sus capacidades de manera consciente. Aunque este aspecto es decisivo para el desarrollo emocional del individuo, la necesidad de que se trabaje de manera integral requiere de la incorporación de otros aspectos sociales como las relaciones interpersonales y la inserción social (Coll, 1991; MEC, 1992a; RD 1513/2006; RD 1631/2006), que junto a lo intelectual y motriz establecen las cinco capacidades en las que

se expresan los objetivos hasta la legislación actual para el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado (LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMCE, 2013).

Uno de los modelos de enseñanza que por sus características posibilita este desarrollo integral del que se habla es el Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005, 2010). Se trata de una metodología ya contrastada en el ámbito de la EF que se articula a partir de la generación de actitudes positivas en el alumno, relacionadas todas ellas con la autoestima, con las relaciones interpersonales, con la habilidad de discusión y debate y con la inserción social. Además, trabaja la aceptación de reglas y la no discriminación por razones de sexo, raza, capacidad intelectual o nivel de habilidad motriz (Pérez-Pueyo, 2005, 2010), existiendo una gran cantidad de propuestas en diversidad de contenidos aplicados al aula (Pérez-Pueyo, et al., 2013; Pérez-Pueyo, et al., 2012b). Estudios como el de Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini (2013), en un estudio realizado en la etapa de secundaria, destacan la importancia de estos aspectos y señalan la falta de motivación y autoestima en el ámbito motriz como algunos de los indicadores que repercuten en un autoconcepto físico bajo. Otros autores (Sari, Ekici, Soyer & Eskiler, 2015) demuestran la relación significativa existente entre la autoconfianza, la motivación intrínseca e introyección en la práctica de hockey. Dentro de esta etapa dicho factor puede convertirse en limitante del aprendizaje si no se aborda de forma conveniente por parte del docente desde el punto de vista metodológico, debido a la influencia directa que tiene sobre el clima social aula (Pérez, 2007). En este sentido, experiencias centradas en el clima motivacional del alumnado de EF en función del sexo demuestran cómo son las chicas las que presentan una mayor orientación hacia el ego, asociado éste a estereotipos sociales tradicionales (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Gómez-López & Abrales, 2014). Es en el periodo adolescente cuando el alumnado presenta cambios sustanciales en lo referente a su plano relacional y motivacional, lo que deriva en algunos casos en problemáticas asociadas a parámetros psicosociales como el autoconcepto (Revuelta, Esnaola & Goñi, 2013). Es por ello que desde el área de EF puede ejercerse una influencia directa sobre la aceptación personal, la motivación hacia la práctica y la generación de autoestima. Para ello, es importante que exista lo que Biggs (2005) denomina un «alineamiento constructivo», que implica una interrelación entre los objetivos planteados, la metodología utilizada, y los procesos de evaluación que se utilizan. También es fundamental la vinculación de todos ellos con las capacidades del alumnado para evitar

que pueda sentirse vulnerable o inferior a los demás, tanto en relación al aspecto físico como respecto a su propia capacidad funcional.

Uno de los bloques de contenidos que pueden favorecer un comportamiento coherente de la variable autoconcepto físico es el de condición física y la salud (Santiago, Dish & Morales, 2012). Para ello es fundamental reflexionar sobre cuáles son las estrategias didácticas y metodológicas que los docentes de EF han de emplear en el aula, existiendo experiencias que abogan sobre la individualización de los procesos de aprendizaje para no generar frustración en el alumno (Cathy, Kathleen Karl & Katelyn, 2013). Dichas metodologías rechazan el uso de la calificación de las pruebas a partir de baremos estandarizados (Devís & Peiró, 1993; López-Pastor, coord., 2005), ya que discriminan al alumnado por su capacidad motriz, determinada en gran parte por componentes genéticos, aspecto que ya destacaba el Ministerio en 1992 (MEC, 1992b). Por lo tanto, diferentes experiencias (López-Pastor, coord., 2005; Pérez-Pueyo, 2005, 2012; Zaragoza, Serrano, & Generelo, 2004) utilizan planteamientos evaluativos que valoran al alumnado a partir de la mejora que obtienen en función de sus capacidades, la implicación en las tareas y la comprensión del sistema empleado, con el fin de obtener un aumento en la motivación hacia la práctica y generar así hábitos de práctica extraescolar. Como establecen Klemola, Heikinaro-Johansson and O'Sullivan (2012), el eje de trabajo no ha de dirigirse únicamente a la búsqueda de los beneficios fisiológicos que aporta la práctica de actividad física, sino en el desarrollo autónomo de propuestas que hagan al alumnado aceptar tanto sus posibilidades y limitaciones como las de los demás (Spittle & Byrne, 2009). Este hecho favorecerá una mayor predisposición hacia la realización de actividad física como hábito fuera del aula (Allen, Tirando, Alpert & Jackman, 2014).

Tal como se puede comprobar, se precisan más investigaciones que analicen la variable autoconcepto y su comportamiento en función de los modelos pedagógicos empleados en el área de la EF, pues es una línea aún poco estudiada y que puede aportar mucho al ámbito psicoevolutivo y motor del estudiante. Por todo ello, los objetivos de esta investigación son los siguientes: (a) Conocer la percepción que tiene el alumnado, en función del género, sobre su autoconcepto físico antes y después de haber vivenciado una UD de condición física bajo el estilo actitudinal, (b) Analizar las diferencias existentes intragrupos sobre las variables «curso», «realización de actividad extraescolar fuera del aula» y «expediente académico «en relación al aprendizaje obtenido en la UD, (c) Conocer la valoración que realiza la docente sobre la influencia que tiene la metodología empleada en la clase de EF en el desarrollo del autoconcepto del estudiante. Por tanto, la primera hipótesis de trabajo apuesta por una mejora en la percepción del autoconcepto físico, tanto en chicos como en chicas tras la experiencia con la metodología utilizada. La segunda hipótesis es que los alumnos (tanto chicos como chicas) que realizan actividad física extraescolar manifiestan un mayor aprendizaje adquirido. La tercera hipótesis es que la docente considera la metodología de aula utilizada como relevante para la mejora del autoconcepto físico del alumnado.

Método

Participantes

En la investigación participan 231 estudiantes de los cuatro cursos de las ESO (55.9% chicos y 44.1% chicas). La media de edad es de 14.31 años (DT= 1.64). La UD se ha llevado a cabo en varias clases de cada curso, quedando distribuidos los participantes de la siguiente forma: primer curso 57 (34 chicas y 23 chicos), segundo curso 63 (36 chicas y 27 chicos), tercer curso 58 (29 chicas 29 chicos) y cuarto curso 53 (30 chicas y 23 chicos). El muestreo es de carácter intencional o conveniencia, debido a la accesibilidad de los datos y a la posibilidad que ofrecía el centro educativo para llevar a cabo la UD desarrollada.

Instrumentos

Se ha utilizado el cuestionario referente al estudio del autoconcepto físico para jóvenes (C-PSQ), en concreto la adaptación realizada por

Moreno, Cervelló, Vera y Ruíz, (2007) a partir del original de Fox & Corbin (1989). Se abordan 25 ítems en los que el alumno responde a los valores comprendidos entre cero (totalmente en desacuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo).

La consistencia interna del instrumento es elevada, habiendo obtenido un alfa de Cronbach de .821, aceptado como fiable (Corbetta, 2007). Cada una de las cuestiones se construyó a partir de la identificación de las variables predictivas, adaptadas éstas a los objetivos del estudio. Para el cuestionario final se realizó un Análisis Factorial de Ejes Principales con el fin de evaluar la bondad del ajuste de los datos, obteniéndose una fiabilidad compuesta de McDonald (McDonald, 1985) de .793 y una varianza media estratificada (VME) de .72

Son cuatro los factores resultantes del análisis factorial realizado al cuestionario y en los que se agrupan la totalidad de los ítems que lo componen:

1. Competencia percibida (ocho ítems): integra cuestiones relativas a la valoración introspectiva del alumno sobre su habilidad deportiva, confianza en sus capacidades y destrezas físicas para resolver las tareas de manera independiente (*p.e. soy muy bueno/a en casi todos los deportes*).

2. Atractivo físico (siete ítems): se valora la aceptación de la propia imagen para la realización de diversas actividades, así como su valoración e influencia en el resto (*p.e. comparado con la mayoría mi cuerpo no es tan bonito*).

3. Fuerza física (seis ítems): se atiende a aspectos relacionados con la predisposición positiva en el uso del cuerpo para afrontar tareas vinculadas con el ámbito físico (*p.e. desearía tener más respeto hacia mi propio físico*).

4. Autoconfianza (cuatro ítems): tiene un carácter más global y valora el modo en el que el individuo es consciente de su capacidad para solventar situaciones motrices y sentirse seguro en su desempeño óptimo (*p.e. me siento muy orgulloso/a de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente*).

Con el fin de obtener información sobre la percepción que tiene la profesora acerca de la metodología utilizada en relación al autoconcepto físico del alumno, se realizó una entrevista al finalizar el proceso de carácter semi-estructurado. Como establece Patton (2002), con este instrumento se pretende analizar las perspectivas, vivencias, valoraciones y pensamientos del sujeto entrevistado. Tomando como referencia tanto la experiencia de la docente sobre la aplicación de esta metodología a diferentes contenidos así como diversos estudios precedentes que abordan la temática del autoconcepto físico, se elaboró un guion sobre el que se fueron añadiendo más cuestiones en función de las respuestas de la entrevistada. Esta forma de proceder favorece la profundización en el contenido trabajado, obteniendo una mayor riqueza en los datos (Smith & Osborn, 2003). Atendiendo a las variables del estudio se preguntaron cinco cuestiones principales a la profesora:

1) ¿Qué beneficios te reporta utilizar esta metodología en una UD de condición física? 2) ¿Cómo consigues fomentar el autoconcepto físico del alumnado? 3) ¿Observas diferencias de autoconfianza y competencia percibida entre chicos y chicas? ¿En qué? 4) ¿Qué factor fundamental para garantizar un clima de actuación en el aula positivo y autónomo? 5) ¿Qué hábitos fuera del aula consideras que influyen en el autoconcepto físico del alumnado percibido en las clases de EF?

Toda la información relativa a estas respuestas se ha agrupado en tres categorías: 1- «Relación entre metodología utilizada y trabajo del autoconcepto físico del alumnado» 2- «Diferencias en el autoconcepto físico en función del género» 3- «Variables externas y hábitos que pueden influir en el autoconcepto físico del alumnado»

Diseño y procedimiento

Se realizó un estudio pre-experimental con medidas pre y post llevado a cabo en un IES de titularidad pública ubicado en la provincia de Soria (España). Debido a que el trabajo de investigación se lleva cabo con menores de edad, el primer paso fue la obtención del permiso tanto del centro educativo en el que se desarrolló la UD como del Comité de

Ética de la Universidad del investigador principal. Además, se informó a los padres sobre el estudio que se iba a desarrollar, recibiendo así su consentimiento.

Se ha utilizado una metodología de carácter cooperativo en su tratamiento, el *estilo actitudinal* (Pérez-Pueyo, 2005, 2010). Este estilo se caracterizó por: a) la generación de actitudes iniciales positivas del alumno hacia la práctica, b) la aplicación de evaluación formativa durante el proceso, c) la implicación del alumnado en su aprendizaje, siendo lo motriz un medio para conseguir el desarrollo de otras capacidades (tabla 1). Todos los cursos han recibido en el primer trimestre del año académico 2013-2014 la UD de condición física bajo el estilo actitudinal.

Por otro lado, la profesora tiene una edad de 30 años y una experiencia de cinco como docente de EF en secundaria, aplicando siempre el estilo actitudinal como metodología de trabajo. Sin embargo, éste era su primer año en este centro educativo, por lo que los alumnos no habían recibido previamente el Estilo Actitudinal. Esto conllevó a la justificación de comprobar en qué medida la metodología podría incidir o no en el autoconcepto físico del alumnado. Hay que destacar que esta profesora además imparte docencia en la asignatura didáctica de la EF en el ámbito universitario, lo que refleja su conocimiento sobre aspectos metodológicos y pedagógicos de aplicación al aula.

Tabla 1.

Características del estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005-2010) en la UD aplicada	
Estilo Actitudinal	
Enfoque de la unidad	Se fundamenta en la satisfacción por el logro conseguido de la clase. Cada alumno adapta el plan a sus características, posibilidades y limitaciones
Responsabilidad del alumnado	La responsabilidad y autonomía es tanto individual como grupal
Capacidades desarrolladas	Se trabajan las cinco capacidades del alumno, incidiendo en el plano motivacional y relacional hacia el contenido impartido
Planteamiento metodológico y evaluativo	Se aplican procesos de evaluación formativa y de autoevaluación individual y grupal. El alumnado realiza su plan de entrenamiento final a partir del bagaje previo generado por el docente
Modelo de sesión	Actividades de arranque, actividades corporales intencionadas, cuñas de interés y reflexiones durante el proceso y al final
Agrupamientos	Se realizan por afinidad, fomentado el trabajo corporal intencionado y la organización secuencial hacia las actitudes
Coherencia en las actividades propuestas	Se busca un seguimiento y progresión (tanto motriz como emocional, aunque también intelectual, de relaciones interpersonales y de inserción social) en cada una de las sesiones que integran la unidad

La UD ha tenido una duración de diez sesiones. A pesar de que la temática de la unidad gira alrededor del trabajo comprensivo de la condición física, no en todos los cursos se ha desarrollado la misma unidad. La razón radica en que el bloque de contenidos de condición física y salud (D 52/2007) evoluciona claramente de primer a cuarto curso tanto en complejidad como en autonomía. Esto queda reflejado en los criterios de evaluación que condicionan los objetivos didácticos de las unidades. Por lo tanto, en función del curso, los objetivos didácticos atienden a una complejidad diferente, pero configurando un fin fundamental de trabajo para toda la etapa en torno al desarrollo autónomo e integrado de la condición física bajo un tratamiento coeducativo. Parece lógico que al estar implicados alumnos de diferentes cursos de la ESO, la UD no pueda ser exactamente igual para todos los niveles, ya que el currículo exige un mayor grado de dificultad en los contenidos a lo largo de la etapa. Por lo tanto, es la metodología la que se mantiene estable, lo que nos asegura que los efectos resultantes sean debidos a la intervención y no a variables extrañas.

Es en primer curso cuando el alumnado aplica las diferentes manifestaciones de las capacidades físicas básicas en situaciones contextualizadas de calentamiento para llegar a ser capaces en cuarto a realizar su propio plan de entrenamiento adaptado a sus características (Pérez-Pueyo, 2005, 2010). El alumno, atendiendo a una progresión de autonomía, de conocimiento de aspectos relativos a la condición física y de aplicabilidad de las capacidades físicas básicas en función del curso de la etapa en el que se encuentre, deberá conocer diversidad de actividades y ejercicios físicos en los que se atienda a los grupos musculares implicados, los estiramientos asociados y el modo en el que las tareas pueden ser adaptadas a las posibilidades de cada individuo en cada contexto. Esto se observará cuando la clase dividida en grupos presente diferentes sesiones para sus compañeros, incidiendo en las diversas manifestacio-

nes de las capacidades físicas a través de procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación formativa. Es preciso destacar que debido a las características integradoras de la metodología empleada es fundamental que tanto chicos como chicas participaran de manera simultánea en la UD, analizando su percepción posteriormente tras los grupos generados. Este hecho, unido a la imposibilidad de separar por géneros las clases, provoca la no inclusión de un grupo control. El estilo actitudinal es una metodología abierta y participativa que se estructura en tres pilares básicos: la organización secuencial hacia las actitudes, el trabajo corporal intencionado y los montajes finales. Se prioriza la responsabilidad del alumnado a lo largo del proceso de enseñanza, su implicación en las tareas y sobre todo su percepción de logro, demostrándole que es capaz de realizar las tareas demandadas a partir de la valoración de sus posibilidades y limitaciones. El enfoque pedagógico es comprensivo, considerándose lo motriz como un medio para el fomento del aprendizaje. Su puesta en práctica ha conseguido mejoras tanto en el clima de clase como en la responsabilidad del alumno en otros contenidos como el fútbol (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Fernández Río, 2016) y las acrobacias (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Moncada, 2015).

Los alumnos cumplieron el cuestionario individualmente antes y después de llevarse a cabo la UD con el fin de comparar su percepción mediante el diseño pre-postest. A partir de los resultados se generaron dos grupos atendiendo al género. El alumnado respondía de manera anónima, garantizado además la confidencialidad en el tratamiento de los datos. Se destacó la importancia que tenía responder sinceramente a las cuestiones, cerciorando que sus respuestas no influirían en nada en su evaluación.

Análisis empleado

La muestra atiende a parámetros de normalidad, obteniendo una p de .124 en la prueba de Shapiro-Wilk. La metodología de la investigación ha sido mixta, empleándose tanto un análisis cuantitativo (descriptivo e inferencial) como cualitativo (entrevista). Se emplea un pretest-postest, comprobando en qué medida varía el autoconcepto del alumnado tras haber cursado la UD de condición física. Esta complementariedad en el tratamiento de los datos otorgará un visionado más global de los resultados obtenidos, así como una mayor comprensión de los mismos. Además favorece la transformación de los procesos educativos desarrollados (Hall & Ryan, 2011). En este caso, y al tratarse de un estudio de caso único, permite que sea la propia docente que ha llevado a cabo la intervención la que responda a una entrevista semiestructurada. Esto además favorece el contraste entre las percepciones del alumnado y las de la docente, dando sentido y relación a las respuestas y formas de proceder tanto de chicas como de chicos.

Para el análisis cuantitativo se ha utilizado un tratamiento descriptivo, (medias y DT) y uno inferencial (prueba t para muestras independientes y ANOVAS) para la totalidad de los alumnos. La prueba t se realiza para valorar la percepción del alumnado sobre su autoconcepto físico antes y después de haber cursado una UD de condición física, comprobando si varía significativamente en función del género a partir de las variables estudiadas. El Anova se realiza para comprobar la influencia de cada una de las tres variables independientes en la percepción de chicos y chicas acerca del aprendizaje obtenido.

El análisis cualitativo se realizó a partir de la recogida estructurada de información mediante una entrevista a la docente participante en la investigación. Los datos extraídos se analizaron a través del análisis de la temática del contenido (Libarkin & Kurdziel, 2002) y la comparación constante entre los datos (Denzin & Lincoln, 1994). El análisis del contenido se centró en la búsqueda de patrones en el texto, codificando los extractos coincidentes con los patrones cruzados (Saldaña, 2009). Los temas que surgieron en el primer análisis independiente fueron examinados críticamente por todos los investigadores a través de un diálogo reflexivo. La confiabilidad fue apoyada a través de la retroalimentación continua y el análisis participativo por parte de los investigadores que revisaron y perfeccionaron las categorías emergentes, para que los resultados pudieran ser considerados confiables, creíbles y transferibles (Lincoln & Guba, 1985). El objetivo era utilizar la información

obtenida para dotarla de una mayor comprensibilidad a través de la transferencia de los resultados. Las categorías que surgieron de los datos se presentan de forma explícita a través de la sección de resultados y con el apoyo de varios ejemplos de textos (Cohn, 1991).

Para el tratamiento de los datos cuantitativos se ha empleado el programa estadístico SPSS, versión 22, mientras que para recapitular, organizar y obtener la saturación de la información a partir de las categorías generadas en la parte cualitativa se ha utilizado el programa de computación WEFT QDA.

Resultados

En la tabla 2 se reflejan las percepciones de cada uno de los grupos antes y después de haber cursado la UD. Para ello se pasa el test en los dos momentos del proceso. Se quiere conocer cuál es el impacto de la metodología utilizada en el autoconcepto del alumno. Se refleja cómo en el pretest hay diferencias significativas entre los dos grupos en los factores uno y tres relativos a la competencia percibida y la fuerza física ($p=.032$ y $p=.0041$). Además, las medias son más elevadas en los cuatro factores en el grupo de los chicos. El valor más bajo se encuentra en el de fuerza física en el grupo de las chicas con una media de (6.43). En el postest ya no se observan diferencias en ninguno de los factores entre grupos, produciéndose un aumento de los cuatro en el grupo de las chicas y un aumento significativo en la competencia percibida ($p=.036$). En este grupo produce un aumento significativo en el factor uno de competencia percibida.

Tabla 2.
Comparación de medias por factores para cada uno de los grupos en el pretest-postest (nivel de significación en las diferencias: * $p < .05$)

	PRE-TEST				POST-TEST				
	N	Media	DT	Var.	Media	D.T	Var.	t	gl
Grupo chicos (a)									
F.1. Cm. percibida	102	*8.12 ^{ab}	.205	.042	8.31	.141	.019	3.873	2
F.2. Atra. físico	102	7.12	.320	.102	7.25	.241	.058	2.741	4
F.3. Fza. física	102	*7.93 ^{ab}	.281	.078	7.87	.184	.033	5.712	5
F.4. Autoconfianza	102	7.67	.213	.045	7.91	.231	.053	3.134	1
Grupo chicas (b)									
F.1. Cm. percibida	129	6.57	.174	.030	*8.09 ^{bb}	.302	.091	4.531	3
F.2. Atra. físico	129	6.83	.241	.058	7.03	.241	.058	2.398	4
F.3. Fza. física	129	6.43	.184	.033	7.01	.281	.078	5.431	2
F.4. Autoconfianza	129	7.31	.141	.019	7.34	.211	.044	2.974	2

*Los superíndices reflejan las diferencias significativas encontradas en los grupos

Respecto al análisis Anova realizado y teniendo en cuenta las diferencias encontradas entre el pretest y el postest en los cuatro factores de estudio en los dos grupos, se generó la variable denominada «aprendizaje obtenido en la UD». Esta variable refleja el cambio experimentado, empleándose como variable dependiente. Se analiza la relación existente entre dicha variable y otras tres independientes. La primera es el curso, dividida en 1- «primer curso», 2- «segundo curso», 3- «tercer curso», 4- «cuarto curso». La segunda es la realización de actividad física extraescolar, quedando categorizada en; 1- «nada», 2- «una o dos veces a la semana», 3 «más de dos veces a la semana». La última se refiere al expediente académico del alumno en el curso anterior; 1- «ninguna asignatura suspensa», 2- «entre una y tres asignaturas suspensas», 3- «más tres asignaturas suspensas» (ver tabla 3).

En el grupo masculino se observa cómo las diferencias se encuen-

Tabla 3.
Resumen de Anova para cada una de las variables independientes analizadas en el postest: curso, actividad deportiva extraescolar y expediente académico, en función de la variable dependiente del aprendizaje obtenido (diferencia entre pretest y postest)

APRENDIZAJE OBTENIDO EN LA UNIDAD	F	gl	p
Grupo chicos (a)			
Curso (1º curso: 7.52, 2º curso: 7.33, 3º curso: 8.13, 4º curso: 7.76)	97.82	1	.233
Actividad deportiva extraescolar (nada: 6.13, una o dos veces a la semana: 6.83, más de dos veces a la semana: 8.12)	91.29	2	.009*
Expediente académico (ninguna asignatura suspensa: 7.33, entre una y tres asignaturas suspensas: 7.21, más de tres asignaturas suspensas: 7.56)	72.45	1	.176
Grupo chicas (b)			
Curso (1º curso: 7.03, 2º curso: 6.98, 3º curso: 7.51, 4º curso: 7.31)	91.34	1	.121
Actividad deportiva extraescolar (nada: 6.71, una o dos veces a la semana: 6.65, más de dos veces a la semana: 7.03)	87.61	2	.241
Expediente académico (ninguna asignatura suspensa: 8.34, entre una y tres asignaturas suspensas: 7.97, más de tres asignaturas suspensas: 6.09)	68.49	1	.012**

* $p < .05$ entre «nada» (media 6.13) y «más de dos veces a la semana» (media 8.12)

** $p < .05$ entre «Ninguna asignatura suspensa» (media 8.34) y «más de tres asignaturas suspensas» (media 6.09).

tran en la variable de realización de actividad física extraescolar ($F_{(102)}=91.29$, $p < .009$), siendo los que hacen actividad más de dos veces a la semana los que presentan un mayor aprendizaje adquirido en la UD. Sin embargo, en el grupo de las chicas las diferencias se encuentran en función del expediente académico ($F_{(129)}=68.49$ $p < .012$), y son las que no tienen ninguna asignatura suspensa en el curso anterior los que perciben un aprendizaje más elevado. En la variable independiente del curso no existen diferencias respecto al aprendizaje generado en el contenido.

En relación a los datos relativos a la entrevista realizada a la profesora, de toda la información extraída en las respuestas la información se categorizó en tres variables vinculadas directamente con los objetivos del estudio: 1- Relación entre metodología utilizada y trabajo del autoconcepto físico del alumno, 2- Diferencias en el autoconcepto físico en función del género, 3- Variables externas y hábitos que puedan influir en el autoconcepto físico del alumno.

Relación entre metodología utilizada y trabajo del autoconcepto físico del alumno: Se observa cómo la profesora otorga un rol fundamental a la metodología llevada a cabo en el aula, relacionando ésta con la percepción de logro y la satisfacción por la práctica que ha de tener el alumnado:

«La EF es un área idónea para conseguir que el alumno se sienta competente en las tareas demandadas [...]» «Es demasiado habitual, por desgracia, que el alumno quede excluido de la práctica por realizar planteamientos demasiado competitivos, por lo que la metodología es el eje fundamental para que el alumnado adquiera hábitos de manera autónoma»

Diferencias en el autoconcepto físico en función del género: La profesora refleja cómo sobre todo en los últimos cursos de la etapa se aprecian diferencias sustanciales en el autoconcepto físico del alumnado, siendo éste más bajo en las chicas:

«Sobre todo en contenidos relacionados con la condición física y en cuarto curso se observa cómo las chicas son más inseguras consigo mismas, con su imagen [...]» «Esto repercute en una serie de miedos y bajos niveles de confianza por el miedo al qué dirán u opinarán los demás».

Variables externas y hábitos que puedan influir en el autoconcepto físico del alumno: Se observa cómo la profesora percibe que los alumnos/as que realizan actividad deportiva fuera del aula presentan unos mayores niveles de competencia percibida y de autoconfianza:

«Normalmente los alumnos que realizan deporte extraescolar tienen más confianza en sus posibilidades motrices [...]» «Se percibe que tienen menos miedo al fallo, a exponerse delante de los demás y que el error forma parte del proceso de aprendizaje»

Discusión

La aplicación del estilo actitudinal en la UD de condición física llevada a cabo ha generado una mejora en el autoconcepto físico de los participantes respecto al que tenían antes de realizarla, obteniéndose un aumento sustancial en los cuatro factores del grupo femenino. Con estos resultados se observa la responsabilidad manifiesta que tiene el docente de EF para generar cambios conductuales en el alumnado, y más en la adolescencia, etapa en la que se producen grandes variaciones en los parámetros psicométricos (Buchanan & Barrow, 2016).

En el pretest las diferencias significativas entre géneros se observaron en los factores de competencia percibida y fuerza física, obteniendo valores más elevados en el grupo de los chicos. Kessels and Steinmayr (2013) reflejan que en la etapa de la adolescencia es común que los chicos presenten una autoestima más elevada, afectando esto directamente a su desempeño motriz y la importancia otorgada a la aceptación de los demás. Además, en la sociedad actual se siguen asociando la fuerza con la masculinidad algo que provoca la prolongación de esta idea. Esto coincide con el presente estudio, ya que el valor más bajo en el pretest se encuentra en el factor de fuerza física en el grupo de las chicas, con una media de (6.43). Por lo tanto, es fundamental que desde el área de EF trabajemos para romper estereotipos sociales vinculados

al género, promoviendo propuestas metodológicas que favorezcan la integración y la asunción de posibilidades por parte del alumno (Yawen, Dorotthee, Frank & Linda, 2013).

Los resultados obtenidos en el postest difieren sustancialmente, ya que aunque las medias de los chicos siguen siendo más elevadas no hay diferencias significativas entre los dos grupos. En el grupo de las chicas se produce un aumento significativo en el factor uno de competencia percibida, lo que indica que el trabajo de condición física desarrollado ha generado confianza en sus posibilidades motrices. Esta variabilidad en la percepción de las chicas ya ha sido reflejada por otros autores (Marshall, Parker, Ciarrochi & Heaven, 2014), produciéndose más cambios en la etapa adolescente y destacándose la variabilidad en la identidad personal como uno de los principales factores de cambio (Walhead, Gran & Vidoni, 2012). Por lo tanto, desde la EF ha de prestarse especial atención a las interacciones sociales que se generen en clase, buscando la motivación hacia el aprendizaje y la percepción positiva de logro (Hortigiuela, Pérez-Pueyo & Salicetti, 2015; Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2014). Autores como Velázquez (2011), abogan por la delimitación de propuestas en el aula que bajo enfoques comprensivos generen hábitos positivos hacia la actividad física.

En relación a las tres variables independientes analizadas, es en la de actividad física extraescolar en la que se encuentran diferencias significativas en el grupo de los chicos en relación al aprendizaje generado en la UD (variable dependiente creada respecto a las diferencias pre-postest). Estas diferencias se observan entre aquellos/as que no hacen ningún tipo de actividad fuera del aula y los/las que lo hacen más de dos veces a la semana. Sin embargo, en el grupo de las chicas las diferencias se encuentran en función del expediente académico, y son las que no tienen ninguna asignatura suspensa en el curso anterior los que perciben un aprendizaje más elevado. En la variable independiente del curso no existen diferencias respecto al aprendizaje generado en el contenido. Estudios como el de Ericsson and Cederberg (2015) indican que el alumno que realiza más actividad física extraescolar valora más positivamente la asignatura de EF, aunque esto no se relacione con el resultado académico en otras materias. Otros estudios como el de Shen (2014) establecen la importancia que tiene vincular el área de EF a propuestas de trabajo que no se asocien específicamente al ámbito motriz, ya que además de disminuir el aprendizaje generado repercutirá en una menor motivación hacia la práctica de alumnos con menor habilidad. De este modo, se incrementan las posibilidades de éxito en la materia, alejándose de la única realización de test físicos vinculados a una calificación. Estas ideas justifican que en el presente estudio las chicas con mejores notas hayan percibido un mayor aprendizaje en la UD. Por lo tanto, como establecen González y Portolés (2014), es fundamental diferenciar metodológicamente los aspectos que constituyen la materia de EF en relación a una actividad deportiva extraescolar.

En relación al hecho de que en el estudio no han existido diferencias en ninguno de los grupos en relación al aprendizaje obtenido en la UD, Li, Wright, Rukavina and Pickering (2008) reflejan que los estudiantes de secundaria de últimos cursos presentan una mayor preocupación por el expediente académico, lo que no se asocia directamente a la motivación por el aprendizaje. Experiencias internacionales reflejan una relación directa entre una mayor carga horaria de EF escolar y mejores resultados académicos (Yu, Chan, Cheng, Sungy & Kit-Tai, 2006), destacando como factores clave la responsabilidad que se produce hacia la práctica, el esfuerzo por el resultado y la mejora en la planificación del tiempo.

Por otro lado, la docente refleja cómo la metodología tiene un papel fundamental en el refuerzo de autoconcepto físico del alumnado, destacando las características del estilo actitudinal de percepción de logro y satisfacción por la práctica. También incide en la menor seguridad y competencia percibida que tienen las chicas, sobre todo en los últimos cursos de la etapa. Estudios como el de McCabe and Ricciardelli (2010) reafirman esta idea debido fundamentalmente a la importancia que las chicas otorgan al cuerpo en esta edad y a la mayor dependencia social que presentan hacia sus iguales. La profesora también indica que en aquellos alumnos que realizan práctica deportiva fuera del aula se aprecia una mayor autoconfianza.

Conclusiones

Dando respuesta al primer objetivo y tras comparar la percepción del alumnado antes y después de vivenciar la UD de condición física desarrollada, en el pretest se encontraron diferencias entre chicos y chicas en los factores de competencia percibida y fuerza física. Sin embargo, en el postest esto no sucede, experimentándose un aumento de los cuatro factores en las chicas. En este grupo se obtiene también un incremento significativo en la competencia percibida, comprobando cómo el desarrollo de la UD bajo el estilo actitudinal ha producido mejoras sustanciales en el autoconcepto físico de los dos grupos. Es por ello que se acepta la primera hipótesis del trabajo.

Respecto al segundo objetivo, en el grupo de los chicos se han encontrado diferencias en función de la práctica de actividad física extraescolar, siendo los que más realizan los que han percibido un mayor aprendizaje en la UD. Sin embargo, las diferencias en las chicas existen entre las que tienen peor y mejor expediente académico, siendo estas últimas las manifiestan un mayor aprendizaje, debido en parte a la metodología utilizada para abordar la condición física. En la variable curso no se han encontrado diferencias en ninguno de los grupos. Por lo tanto, la segunda hipótesis del estudio no puede aceptarse en su totalidad, ya que en el caso de las chicas en la variable independiente de la actividad física extraescolar no se encontraron diferencias significativas.

Respecto al tercer objetivo, la docente reconoce la importancia que tiene la metodología utilizada en la unidad para el trabajo del autoconcepto físico del alumno, la mayor inseguridad que presentan las chicas en los últimos cursos de la etapa y una mayor autoconfianza en los estudiantes que realizan práctica deportiva fuera del aula. Se puede por lo tanto aceptar la tercera hipótesis de la investigación, ya que la docente considera la metodología empleada en la asignatura como un factor fundamental para mejorar el autoconcepto del alumnado.

El aporte fundamental que realiza esta investigación ha sido comprobar cómo el empleo de metodologías en EF abiertas, participativas y que favorecen la responsabilidad del alumnado durante el proceso de enseñanza, como el estilo actitudinal, producen mejoras en el autoconcepto del alumnado en función del género. Esto abre una gran diversidad de líneas de trabajo futuras, siendo el área de la EF escolar una herramienta idónea para generar cambios de conducta positivos del estudiante hacia el uso de su cuerpo para la práctica de actividad física. El artículo presenta algunas limitaciones. En primer lugar, únicamente se ha implementado una UD de condición física de diez sesiones, por lo que sería interesante comprobar en qué medida otros contenidos y/o intervenciones más longitudinales podrían mantener o mejorar el autoconcepto físico del estudiante. Del mismo modo podría contrastarse el autoconcepto en función del curso de la ESO o aplicarse el trabajo en la etapa de primaria, analizando en qué medida la edad y el desarrollo psicoevolutivo del alumno influyen en su autoconcepto físico. Consideramos que la presente investigación puede servir de utilidad para todos aquellos profesionales del ámbito de la docencia de la actividad física y el deporte que estén interesados en la implantación de metodologías en las clases que fomenten la autoestima y la confianza de los participantes. Por lo tanto, parece necesario seguir investigando en esta línea y aprovechar el potencial educativo que nos brinda el área de EF para reforzar la competencia psicológica y motora del alumnado.

Referencias

- Allen, R., Tirando, A., Alpert, A., & Jackman, E. (2014). A Portfolio Approach to Impacting Physically Active Lifestyles. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(5), 30-37.
- Axpe, I., Goñi, A., & Infante, G. (2013). Efficacy of a cognitive program for improving the physical self-concept of university students. *Perceptual and Motor Skills*, 117(3), 1-13 doi: 10.2466/06.27.PMS.117x32z9.
- Axpe, I., Infante, G., & Goñi, E. (2016). Mejora del autoconcepto físico. Eficacia de una intervención cognitiva breve con alumnado universitaria de Educación Primaria. *Educación XXI*, 19(1), 227-245, doi:10.5944/educXXI.14476.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., & Abalades, J. (2014). Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(9), 119-128. doi: http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v9i26.430.
- Beasley, E.K., & Gam, A. (2013). An investigation of adolescent girls' global self-concept, physical self-concept, identified regulation, and leisure-time physical activity in

- physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 237-252.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Buchanan, A.M., & Barrow, B. (2016). The Table Tennis Triathlon: An Integrated Sport Education Season. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(1), 25-31. doi: 10.1080/07303084.2015.1109490.
- Cathy, W., Kathleen, K., Karl, W., & Katelyn, G. (2013). The role of self-compassion in physical and psychological well-being. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 147(4). <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2012.693138>
- Cohn, P. J. (1991). An exploratory study on peak performance in golf. *The Sport Psychologist*, 5, 1-14.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C. y L., 23 de mayo).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devis, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en E.F.: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Ericsson, I., & Cederberg, M. (2015). Physical activity and school performance: a survey among students not qualified for upper secondary school. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 45-66.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Garn, A., & Shen, B. (2014). Physical self-concept and basic psychological needs in exercise: Are there reciprocal effects? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2014.940994>
- González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: Relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9(1), 51-65.
- Hall, J., & Ryan, K. (2011). Educational accountability: a qualitatively driven mixed-methods approach. *Qualitative Inquiry*, 17(1), 105-115.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Salicetti, A. (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 66-70.
- Hortigüela, D. & Fernández-Río, J., & Pérez-Pueyo, A. (2016). Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula. Percepciones de alumnado y profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 295-306.
- Hortigüela, D. & Pérez-Pueyo, A., & Moncada, J. (2015). An analysis of the responsibility of physical education students depending on the teaching methodology received. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 202-207. doi: 10.7752/jpes.2015.02031.
- Infante, G., Goñi, A., & Villaroel, J.D. (2011). Actividad física y autoconcepto, físico y general, a lo largo de la edad adulta. *Revista de psicología del deporte*, 20(2), 429-444.
- Kastrup, V., & Kleindienst-Cachay, C. (2014). 'Reflective co-education' or male-oriented physical education? Teachers' views about activities in co-educational PE classes at German secondary schools. *Sport, Education and Society*, 12(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2014.984673>
- Kessels, U., & Steinmayr, R. (2013). Macho-Man in School: Toward the role of gender role self-concepts and help seeking in school performance. *Learning and Individual Differences*, 23, 234-240.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., & O'Sullivan, M. (2012). Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 18(1), 28-41. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2011.630999>
- Li, W., Wright, P., Rukavina, P.B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
- Libarkin, J. C., & Kurdziel, J. P. (2002). Research methodologies in science education: Qualitative data. *Journal of Geoscience Education*, 50, 195-200.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E., 4 de octubre).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E., 24 de diciembre).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E., 10 diciembre de 2013).
- López-Pastor, V.M (coord.) (2005) ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo ajeno. Causas internas y reflexiones sobre el status de la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 8, 11-18.
- Loquet, M. (2011). Knowledge-in-action between rules and experiences: lessons from high performance sport for physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 145-162. <http://dx.doi.org/10.1080/17408981003712836>
- Marshall, S., Parker, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P. (2014). Is self-esteem a cause or consequence of social support? A 4-year longitudinal study. *Child Development*, 85(3), 1275-1291.
- McCabe, M., & Ricciardelli, L. (2010). Sociocultural influences on body image and body changes among adolescent boys and girls. *The Journal of Social Psychology*, 143(1), 5-24.
- McDonald, R. P. (1985). Factor analysis and related methods. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- MEC (1992a). *Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.
- MEC (1992b). *Materiales para la Reforma. Secundaria. Educación Física*. Madrid: Servicio de publicaciones.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J.A. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(1), 71-82.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Vera, J. A., & Ruiz, L. M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 12-34.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Universidad de León: León.
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (2012). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398 (3), 35-58.
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O.M., Vega, D., Herrán, I., Heras, C., Barba, J.J., ... Centeno, L.A. (2013). *Cómo enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. León: Actitudes Profesionales SL.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Hemando, A., Casado, O.M., Heras, C., Herrán, I., ... Revilla, J.D. (2012). *Acrobacias en la ESO. Montaje final*. León: Actitudes Profesionales, SL.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (B.O.E. 8 de diciembre).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria (B.O.E., 5 de enero de 2007).
- Revuelta, L., Esnaola, I., & Goñi, A. (2013). El autoconcepto físico como determinante de la actividad físico-deportiva durante la adolescencia. *Psicología conductual: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 21(3), 581-604.
- Rodríguez-Fernández, A., González-Fernández, O., & Goñi, A. (2013). Sources of perceived sociocultural pressure on physical self-concept. *Psicothema*, 25(2), 192-198.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Santiago, J., Dish, J. & Morales, J. (2012). Elementary physical education teachers' content knowledge of physical activity and health-related fitness. *Physical Educator*, 69(4), 395-412.
- Sari, I., Ekici, S., Soyer, F., & Eskiler, E. (2015). Does self-confidence link to motivation? A study in field hockey athletes. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1), 24-35. doi:10.14198/jhse.2015.101.03.
- Scott, A. (2011). The stability of self-concept between elementary and junior high school in catholic school children. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 14(3), 292-318.
- Shen, B. (2014). Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 40-57.
- Smith, J. A., & Osborne, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. (2nd ed., pp. 53-79). London: Sage.
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980801995239>
- Stupnisky, R.H., Weaver-Hightower, M.B. & Kartoshkina, Y. (2015). Exploring and testing the predictors of new faculty success: a mixed methods study. *Studies in Higher Education*, 40(2), 368-390.
- Tan, J. (2013). Dialoguing written reflections to promote self-efficacy in student teachers. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(6), 814-824.
- Velázquez, R. (2011). El modelo comprensivo de la enseñanza deportiva. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 37, 7-19.
- Yawen, H., Dorothea, A., Frank, L., & Linda, L. (2013). Pathways from fear of falling to quality of life: the mediating effect of the self-concept of health and physical Independence. *Aging Mental Health*, 17(7), 816-822.
- Yu, C.C., Chan, S., Cheng, F., Sung, R., & Kit-Tai, H. (2006). Are physical activity and academic performance compatible? Academic achievement, conduct, physical activity and self-esteem of Hong Kong Chinese primary school children. *Educational Studies*, 32(4), 331-341.
- Walhead, T., Garn, A., & Vidoni, C. (2012). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441.
- Wilson, E., Siegle, M., Little, C., & Reis, S. (2014). A model of academic self-concept: perceived difficulty and social comparison among academically accelerated secondary school students. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 11-126.
- Zaragoza, J., Serrano, E., & Generelo, E. (2004). Dimensiones de la condición física saludable: evolución según edad y género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(15), 204-221.
- Zhang, T., Solmon, M., Kosma, M., Carson, R. L., & Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 51-68.