

Rol del autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física en función del sexo

Role of physical self-concept, achievement motivation and attitudes towards Physical Education according to the sex

Angélica Vera Sagredo, Juan Urrutia Medina, Felipe Poblete-Valderrama
Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

Resumen. Esta investigación entrega los resultados de un conjunto de variables de tipo socioemocionales respecto a la estima global de los estudiantes de educación secundaria en la clase de Educación Física (N=279). En el estudio se analizó el autoconcepto físico, la motivación de logro y la actitud hacia la Educación Física, tanto a nivel general como en sus diferencias por sexo. Con la finalidad de cuantificar el efecto de la incorporación de las distintas variables se realizaron análisis comparativos y modelos de regresión múltiple, mediante el método de pasos sucesivos o *step wise*. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el sexo femenino en dimensiones como ansiedad o agobio ante el fracaso y la dificultad percibida hacia la Educación Física. En cambio, los hombres se destacan en dimensiones relacionadas con el estado físico global, estima global, compromiso con el aprendizaje y preferencia por la Educación Física. Del mismo modo, los resultados generales del modelo permiten inferir que el 67,3% de la varianza de la estima global puede ser explicada por las variables incorporadas en el modelo, destacándose el impacto positivo de la apariencia, competencia percibida, compromiso hacia el aprendizaje, fuerza y el rol negativo de la ansiedad o agobio ante el fracaso.

Palabras clave: Autoconcepto; motivación; actitud del estudiante; educación secundaria; Educación Física.

Abstract. This research provides the results of a set of socio-emotional variables regarding the global esteem of secondary school students in Physical Education class (N=279). The study analyzed physical self-concept, achievement motivation and attitude towards Physical Education, both at a general level and in its differences by sex. In order to quantify the effect of the incorporation of the different variables, comparative analyzes and multiple regression models were carried out, using the method of successive steps or *step wise*. The results show that there are statistically significant differences in the female sex in dimensions such as anxiety or overwhelm in the face of failure and the perceived difficulty towards Physical Education. On the other hand, men stand out in dimensions related to global physical condition, global esteem, commitment to learning and preference for Physical Education. In the same way, the general results of the model allow us to infer that 67.3% of the variance of Global Esteem can be explained by the variables incorporated in the model, highlighting the positive impact of appearance, perceived competence, commitment to learning, strength and the negative role of anxiety or overwhelm in the face of failure.

Keywords: Selfconcept; motivation; student attitude; secondary education; Physical education.

Fecha recepción: 20-09-22. Fecha de aceptación: 25-01-23

felipe poblete-valderrama

felipepobletev@gmail.com

Introducción

El aprendizaje en el ámbito educativo está influenciado por las características individuales de cada estudiante, estas se estructuran a través de diversas variables -extrínsecas e intrínsecas- que guiarán el proceso de aprendizaje de cada uno (Gimeno, 2008). Dentro de las características que influyen en el aprendizaje, el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional que se manifiesta en la adolescencia es crucial, para la influencia y desarrollo de la motivación, actitud, autoconcepto y autoestima del individuo (Palomino-Devia et al., 2018). La asignatura de Educación Física y Salud en Chile es indispensable para la formación integral de cada estudiante, ya que promueve la responsabilidad y reflexión crítica en distintos ámbitos de la vida, centrándose en el aprendizaje y aceptación de su propio cuerpo, reconociendo su personalidad y corporalidad en la interacción con el otro (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015).

Las principales competencias para interactuar correctamente con otras personas, además de facilitar la conducta y el control de las emociones son las variables socioemocionales (Acuña et al., 2018). Estas manifiestan estos personales, deseos, motivaciones, objetivos o necesi-

dades que podría guiar e influenciar una conducta específica. La gran variedad y combinaciones de emociones que existen en cada persona conllevan que las respuestas emocionales pueden ser únicas e irrepetibles de individuo a individuo.

Una de las variables conductuales más relevante para el bienestar personal y desarrollo corporal es el autoconcepto (García y Musito, 2014). Esta se define como la percepción que un individuo tiene por sí mismo y se vinculan a través de las experiencias personales e interpersonales, atribuyendo e influenciando su conducta frente a una situación o acción (Álvaro Gonzalez, 2015; González-Pianda et al., 1997). El Autoconcepto está determinado por cinco dimensiones: académico, social, emocional, familiar y físico (García y Musito, 2014). En la misma línea el autoconcepto se refiere a la percepción que tienen las personas de sí mismas, siendo uno de los factores psicosociales implicados en el desarrollo de los niños y los adolescentes (Coelho et al., 2014; Delgado et al., 2013). El desarrollo de este constructo está relacionado con las atribuciones que las personas efectúan sobre sí mismos, así como el resultado de las experiencias con los demás (Shavelson et al., 1976).

La dimensión del autoconcepto que está relacionada con los hábitos de vida activa, práctica deportiva y con una

mayor intención y motivación de ser una persona físicamente activa es el Autoconcepto Físico (García & Musito, 2014). Esta dimensión corresponde a la percepción que tiene la persona acerca de su condición y su aspecto físico (García, 2013). Variados estudios han confirmado (Frutos de Miguel, 2018; García y Musito, 2014; Grao-Cruces et al., 2017; Navarro-Paton et al., 2018; Palomino-Devia et al., 2018), relaciones positivas entre el autoconcepto físico y la actividad física o la intención de ser físicamente activo. Esto concuerda con lo investigado por Annesi (2010), Chen & Lee (2013), Owen et al. (2014) y Zschucke et al. (2013) quienes han demostrado los beneficios que tiene la práctica de actividad física regular en diversas etapas de la vida, tanto a nivel físico como psicológico y social. El autoconcepto es una variable que adquiere especial relevancia durante la adolescencia debido a los importantes cambios cognitivos, físicos y sociales que se producen en esta etapa (Cardenal & Fierro, 2003; Harter, 1999); además correlaciona positivamente con la calidad de vida (Huebner et al., 2004; Reiter y Golman, 1999) y con otras variables como el rendimiento académico (Pons, 1998) o el efecto beneficioso de la actividad física sobre el autoconcepto en población adolescente (Fox, 1997, 2000; Moreno et al., 2008), a pesar de éstos beneficios hay cada vez mayor número de jóvenes sedentarios (García, 2005).

Por otro lado, se ha descrito que el sexo femenino tiende a obtener valores más bajos en el autoconcepto físico, principalmente a inicios de la adolescencia, en comparación con el sexo masculino (Gaete y Cavazos, 2017; Herrera Torres et al., 2017; Tapia, 2019). Diversos estudios han demostrado que las mujeres tienen mayor preocupación por su cuerpo e imagen, demostrándose que éstas son más críticas con sus cuerpos y están más preocupadas por la imagen corporal que los hombres (Bane & McAuley, 1998; Loland, 1998). Las mujeres, a su vez, parecen vincular más el atractivo físico con el conjunto del autoconcepto, es decir con todos sus elementos, sin embargo, los hombres se basan más en aspectos relacionados con la fuerza y el ego personal (Asçi et al., 1999; Hayes et al., 1999). En la asignatura de Educación Física, el autoconcepto físico se asocia con la autonomía y aplicación individual del estudiante en la asignatura y se destaca la necesidad de fomentar la Educación Física a una educación inclusiva que valore las capacidades de cada estudiante, de forma consciente, para generar un desarrollo óptimo en el ambiente escolar (García y Musito, 2014).

Otras de las variables que pueden influir directamente en la conducta, tanto positiva como negativamente, son las actitudes (Bobbio, 2019; Casis et al., 2017). Estas se definen como emociones, pensamientos y convicciones que llevarán a una respuesta positiva o negativa sobre algún objeto o ambiente determinado (Rodríguez, 1987). Además, son influenciadas por las disposiciones emocionales, autoconceptos, ansiedades y características individuales (Casis et al., 2017). Las actitudes pueden responderse según tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

La influencia de las actitudes en la asignatura de Educa-

ción Física afecta el comportamiento del estudiante en la participación o iniciación de actividades físicas y deportivas, como también el desarrollo y cumplimiento curricular (Moreno et al., 1996). Respecto a los estudios que han relacionado las actitudes con la asignatura de Educación Física, se ha concluido que aquellos estudiantes con actitudes e intereses positivos a la asignatura pertenecen principalmente al sexo masculino y estudiantes que practican algún deporte de manera extraescolar (Carcamo-Oyarzun et al., 2017; Sánchez-Alcaraz et al., 2018). Las investigaciones encontradas que vinculan el autoconcepto físico y las actitudes en la asignatura de Educación Física son escasas; una de estas conclusiones son la de Orive (2020), quien plantea que existe correlación entre estas dos variables y, además, concluye que los estudiantes con más valoración en el autoconcepto físico son los que mejores actitudes tienen hacia la clase de Educación Física.

Para el desarrollo de una actitud y conducta óptima es necesaria la disposición, motivación y responsabilidad del estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Luis-de Cos et al., 2019). La motivación se entiende como el proceso psicológico o fisiológico que determina el inicio, mantención o finalización de una conducta (Pila, 2012). En el contexto escolar, se coincide que el comportamiento motivado depende de un conjunto de factores que se vinculan al individuo, al contexto y a la tarea por cumplir (Ruiz et al., 2015). La motivación en la asignatura de Educación Física trata de explicar la razón de porqué los estudiantes quieren ser parte de las clases en los distintos niveles educativos (Ruiz et al., 2015). Dentro de las teorías de la motivación, son tres las que más se destacan en el ámbito educativo y la Educación Física: la teoría de la atribución, la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro (Luis-de Cos et al., 2019).

El autoconcepto físico, las actitudes y la motivación de logro son conceptos que influyen directamente en la conducta y el rendimiento académico de cada estudiante (Herrera Torres et al., 2017; Luis-de Cos et al., 2019). Específicamente en la asignatura de Educación Física, investigaciones como las de Luis-de Cos et al. (2019); Palomino-Devia et al. (2018) y Sánchez-Alcaraz et al. (2018) se han situado en la relación de los resultados obtenidos con variables como la actividad física, competencia motriz y aspectos relacionados a mantener un estilo de vida saludable. Sin embargo, no se han encontrado investigaciones que vinculen directamente estas variables con la participación y desarrollo de la clase en Educación Física y mucho menos en cómo influyen y se correlacionan el autoconcepto físico, la motivación de logro ni las actitudes en una misma investigación.

La realización de Actividad Física (AF) desde edades tempranas puede determinar, en buena parte, la configuración de hábitos de AF saludable y el mantenimiento de una condición física (CF) adecuada a lo largo de la propia vida (Gallego et al., 2016; Rosa-Guillamón et al., 2017). La consolidación de un estilo de vida activo y saludable basado en la realización de AF 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). En la misma línea, se ha demostrado que la realización de AF bajo unos determinados parámetros de frecuencia, intensidad y duración puede contribuir a la preservación del bienestar emocional de los niños (Gálvez et al., 2015).

En base a lo anteriormente expuesto, el estudio aborda las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Existen diferencias en el autoconcepto físico, la motivación de logro y la actitud hacia la educación física respecto al sexo de los estudiantes?; (2) ¿Es posible encontrar un modelo predictivo de la variabilidad de la estima global de los estudiantes, a partir de las distintas variables incorporadas al modelo? (3) ¿Es posible que la variable sexo afecte de algún modo el modelo predictivo con respecto a la estima global de los estudiantes frente a las clases de Educación Física?

Material y Método

Participantes

Se presenta un estudio cuantitativo, no experimental, transversal. La muestra quedó constituida por 279 estudiantes de educación secundaria. El muestreo fue de tipo no probabilístico por accesibilidad, pues dependía de la anuencia de los estudiantes a participar de la investigación. Del total de la muestra, 142 (50.9%) pertenecen al sexo femenino y 137 (49.1%) al sexo masculino. Los jóvenes tenían entre 11 a 18 años de edad ($M = 14.34$; $DE = 1.647$). Dentro de los encuestados, 127 estudiantes (45,5%) manifestaron practicar algún deporte o ejercicio físico de forma constante, como por ejemplo fútbol, básquetbol, bicicleta, voleibol, danza, gimnasia artística y/o rítmica.

Instrumentos

Test de valoración del autoconcepto físico (PSDQ-s)

Elaborado por Marsh et al. (1994) y adaptado a la realidad chilena por Espinoza et al. (2007) que evalúa el autoconcepto físico. Consta de 47 ítems con una valoración en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos (1 = “Totalmente en desacuerdo” hasta 5 = “Totalmente de acuerdo”). El cuestionario se categoriza según 11 variables: 1) Vida activa; 4 ítems “a menudo hago ejercicios o actividades físicas exigentes”; 2) Apariencia; 4 ítems “tengo buen aspecto físico para mi edad”; 3) Obesidad; 4 ítems “siento que tengo mucha grasa abdominal”; 4) Coordinación; 5 ítems “soy bueno(a) en los movimientos que requieren coordinación”; 5) Resistencia; 4 ítems “puedo correr un largo rato sin parar”; 6) Flexibilidad; 5 ítems “tengo facilidad para doblar, mover y flexibilizar mi cuerpo”; 7) Salud; 5 ítems “me siento enfermo con frecuencia”; 8) Deporte; 4 ítems “tengo buenas habilidades deportivas”; 9) Fuerza; 4 ítems “físicamente soy una persona que tiene fuerza”; 10) Físico global; 4 ítems “me siento feliz conmigo físicamente”; 11) Estima global; 5 ítems “la mayoría de las cosas que hago me salen bien”. Los ítems están organi-

zados de manera aleatoria y con aseveraciones en positivo y negativo. Los índices de fiabilidad del cuestionario se obtuvieron mediante consistencia interna a través del coeficiente α de Cronbach, obteniendo datos de fiabilidad de $r_\alpha = .95$.

Test de motivación de logro (AMPET)

Diseñado por Nishida (1988) y adaptado al español por Ruiz et al. (2015). Este instrumento fue creado para evaluar la motivación de logro para el aprendizaje en contexto de Educación Física. Consta de 32 ítems, valorados conforme a una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos (1 = “Totalmente en desacuerdo” hasta 5 = “Totalmente de acuerdo”). Este instrumento se categoriza según 4 variables: 1) Competencia autopercebida; 9 ítems “Siempre tengo la sensación de estar dotado/a para las clases de Educación Física”; 2) Competencia comparada; 5 ítems “Siempre me he considerado de los/as mejores en Educación Física”; 3) Compromiso con el aprendizaje; 9 ítems “Normalmente escucho las cosas que me dice mi profesor/a de Educación Física”; 4) Ansiedad o agobio ante el fracaso; 9 ítems “Cuando practico en la clase de Educación Física suelo llegar a ponerme más nervioso/a que otros compañeros/as”. Cada ítem se encuentra ordenado aleatoriamente y con aseveraciones en positivo y negativo. Los índices de fiabilidad del cuestionario se obtuvieron mediante consistencia interna a través del coeficiente α de Cronbach, obteniendo datos de fiabilidad de $r_\alpha = .82$.

Cuestionario de actitudes hacia la Educación Física

Diseñado por Moreno & Rodríguez (2003) con la finalidad de evaluar las actitudes de los estudiantes en la asignatura de Educación Física. Consiste en 46 ítems en que se plantea a los estudiantes el grado de conformidad de estas, a través de una escala tipo Likert de 1 a 4 puntos (1 = “En desacuerdo” hasta 4 = “Totalmente de acuerdo”). Este instrumento se categoriza según 7 variables: 1) Valoración de la asignatura y el profesor; 11 ítems “El número de horas de clases de Educación Física es suficiente”; 2) Dificultad de la Educación Física; 6 ítems “Aprobar en Educación Física es más fácil que en otras asignaturas”; 3) Utilidad de la Educación Física; 10 ítems “La Educación Física es aburrida”; 4) Empatía con el profesor y la asignatura; 6 ítems “La Educación Física es más importante que el resto de asignaturas”; 5) Concordancia con la organización de la asignatura de Educación Física; 5 ítems “En Educación Física me relaciono con mis compañeros más que en otras clases”; 6) Preferencia por la Educación Física y el deporte; 4 ítems “En Educación Física deberían darnos más conocimientos teóricos”; 7) La Educación Física como deporte; 4 ítems “Educación Física y Gimnasia es lo mismo”. Cada ítem se encuentra en orden aleatorio y con aseveraciones en positivo y negativo. Los índices de fiabilidad del cuestionario se obtuvieron mediante consistencia interna a través del coeficiente α de Cronbach, obteniendo datos de fiabilidad de $r_\alpha = .81$.

Procedimiento

Los instrumentos se aplicaron en versión online, respec-

tando la estructura original de las escalas. Previamente a esta modalidad de aplicación, se realizó un diagnóstico de las condiciones tecnológicas de cada centro educativo, constatando que todos contaban con laboratorios de computación y acceso a internet. Los horarios de aplicación fueron coordinados con los directores y profesores de educación física, para no perjudicar a los estudiantes en sus obligaciones escolares.

Aspecto Éticos

Al conjunto de estudiantes de la muestra, se les aplicó sus respectivos asentimientos y la firma del consentimiento por parte de sus padres o tutores en el caso de ser menores de edad, a los participantes y padres o tutores responsables, se les explicó la naturaleza del estudio, y se respondieron dudas sobre alcances, confidencialidad y resultados a obtener. Todos los procedimientos utilizados para la realización del presente estudio han seguido los principios éticos para las investigaciones en seres humanos según la Declaración de Helsinki actualizada en la 64ª Asamblea General, Fortaleza, Brasil, octubre 2013. No existe conflicto de interés entre los autores de la presente investigación y no se recibió apoyo económico de fuentes externas para su desarrollo.

Análisis de datos

Con la finalidad de establecer posibles diferencias tanto en el autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la educación física en los estudiantes en función del sexo, se procedió a realizar un análisis comparativo de sus medias alcanzadas en cada uno de los dominios menciona-

dos y evaluar si ellas diferían de forma significativa, mediante la prueba *t* de diferencia de medias para grupos independientes, examinando si se cumplía la homogeneidad de varianzas a través de la prueba Levene, en caso de no cumplirse dicho supuesto, se procedió a ajustar los grados de libertad. Finalmente, y con el propósito de evaluar el objetivo principal de la investigación se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple, con el método de pasos sucesivos o *step wise*, tanto para la muestra de estudiantes en general como por sexo. Todos los datos se analizaron a través del software IBM SPSS Statistics v. 22.

Resultados

Al comparar las distintas variables, se puede observar en la tabla 1 que existen diferencias estadísticamente significativas entre algunas de ellas. En relación a la percepción del sexo masculino, se destaca una valoración positiva que tienen de ellos mismos respecto a la apariencia, coordinación, resistencia, salud, deporte, fuerza, físico global, estima global, competencias autopercebida y comparada, compromiso con el aprendizaje, utilidad de la educación física, empatía con el profesor y con la asignatura, concordancia con la organización de la asignatura de Educación Física y preferencia por la Educación Física y el Deporte. En cambio, para el sexo femenino se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas respecto a la valoración del sexo masculino en ansiedad o agobio ante el fracaso y dificultad en la educación física.

Tabla 1.

Medias, desviación estándar y comparaciones de sexo masculino y femenino en las diversas variables analizadas. Prueba *t* y tamaño del efecto.

Variables	Femenino		Masculino		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Vida activa	10.82	4.536	11.69	4.575	-1.594	-.124
Apariencia	11.65	3.757	12.93	3.453	-2.958	-.164**
Obesidad	14.44	3.609	14.23	3.822	.456	.000
Coordinación	17.44	4.004	18.84	3.663	-3.050	.140**
Resistencia	11.16	3.756	13.79	4.023	-5.639	.272**
Flexibilidad	12.96	4.211	12.75	3.807	.443	.000
Salud	20.21	4.084	21.96	2.793	-4.169	.156**
Deporte	11.94	3.815	14.12	3.995	-4.678	.447**
Fuerza	10.87	3.629	13.08	3.589	-5.122	.447**
Físico global	11.73	4.650	14.09	4.008	-4.538	.351**
Estima Global	16.04	4.394	18.26	4.171	-4.312	.242**
Competencia autopercebida	27.08	7.614	30.77	7.918	-3.959	.209**
Competencia comparada	11.30	4.630	14.07	5.264	-4.660	.314**
Compromiso con el aprendizaje	32.24	6.462	34.16	6.928	-2.396	.164*
Ansiedad o agobio ante el fracaso	28.70	9.638	22.09	8.741	5.994	.332**
Valoración de la asignatura y el profesor	30.94	6.391	32.39	6.038	-1.957	.164
Dificultad en la Educación Física	15.44	3.554	14.23	3.314	2.939	.164**
Utilidad de la Educación Física	18.73	3.458	19.82	3.905	-2.476	.164*
Empatía con el profesor y la asignatura	12.60	4.334	15.44	3.954	-5.711	.390**
Concordancia con la organización de la asignatura de Educación Física	12.69	3.046	14.01	3.005	-3.655	.316**
Preferencia por la Educación Física y el Deporte	7.13	2.174	8.26	2.462	-4.038	.242**
La Educación Física como deporte	8.15	2.478	8.68	2.532	-1.770	.000

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

Por último, se realizó un análisis de regresión lineal por pasos, previo análisis de las variables a incorporar al modelo. Las variables con mayor peso de correlación en torno a .25 o superiores se incorporaron dentro del mode-

lo como variables predictoras (ver tabla 2).

Del análisis de regresión surgieron seis modelos, cada uno con su propia capacidad explicativa. Para el sexto modelo su coeficiente de correlación múltiple fue $R = .823$

y el coeficiente de determinación corregido $R^2 = .673$, por lo tanto, el 67,3% de la varianza de la Estima Global puede ser explicada por seis variables y sus pesos fueron los siguientes: Apariencia ($\beta = .396$), Competencias autopercebida ($\beta = .256$), Ansiedad o agobio ante el fracaso ($\beta = -.266$), Compromiso hacia el aprendizaje ($\beta = .242$), y

Fuerza ($\beta = .201$). Estos coeficientes de regresión estandarizados muestran que la apariencia es el predictor con mayor peso entre las variables incorporadas al modelo como variables predictoras a la hora de explicar la estima global del estudiantado.

Tabla 2.

Modelo de regresión lineal múltiple por pasos

Modelo	R	R^2	R^2 Corregida	Estadísticos de cambio				Durbin Watson
				Error típ. estimación	Cambio en R^2	Cambio en F	Sig. Cambio en F	
1	.685 ^a	.470	.468	3.223	.470	245.541	.000	
2	.774 ^b	.600	.597	2.807	.130	89.366	.000	
3	.794 ^c	.631	.627	2.700	.031	23.172	.000	
4	.812 ^d	.659	.654	2.599	.028	22.860	.000	
5	.824 ^e	.679	.673	2.527	.020	16.735	.000	
6	.823 ^f	.677	.673	2.529	-.002	1.278	.259	1,796

Nota: a. Predictores: (Constante), Apariencia. b. Predictores: (Constante), Apariencia, Competencia autopercebida. c. Predictores: (Constante), Apariencia, Competencia autopercebida, ansiedad o agobio ante el fracaso. d. Predictores: (Constante) Apariencia, Competencia autopercebida, ansiedad o agobio ante el fracaso, compromiso con el aprendizaje. e. Predictores: (Constante), Apariencia, Competencia autopercebida, ansiedad o agobio ante el fracaso, compromiso con el aprendizaje, fuerza. f. Variable dependiente: Estima Global.

Para garantizar la validez del modelo, se analizó la independencia de los residuos como se expone en la tabla 2. El estadístico D de Durbin-Watson obtuvo un valor $D=1.796$, confirmando la ausencia de autocorrelación positiva (valores cercanos a 0) y negativa (valores cercanos a 4). Del mismo modo, se asumió la ausencia de colinealidad y, por lo tanto, la estabilidad de las estimaciones al obtener valores de tolerancia y factores de inflación de la varianza cercanos a 1.

Con la finalidad de examinar si la variable sexo podría afectar de algún modo el modelo analizado, tanto en las variables que lo componen como en el porcentaje de variabilidad explicada y los pesos relativos de ellas, se dividió la muestra de acuerdo a dicho factor y los resultados se consignan en la tabla 3 y 4.

Del análisis de regresión surgieron seis variables para

las mujeres que se pueden observar en la tabla 3, cada una con su propia capacidad explicativa. En este caso el sexto modelo mostró un coeficiente de correlación múltiple de $R = .824$ y el coeficiente de determinación $R^2 = .679$ que se ajustó a $R^2 = .669$. Por lo tanto, el 66,9% de la varianza puede ser explicada por las siguientes variables: Apariencia ($\beta = .472$), Competencia autopercebida ($\beta = .430$), Ansiedad o agobio ante el fracaso ($\beta = -.255$), Fuerza ($\beta = .179$) y Compromiso con el aprendizaje ($\beta = .197$). Estos coeficientes de regresión estandarizados muestran que la apariencia es el predictor con mayor peso entre las variables incorporadas al modelo como variables predictoras a la hora de explicar la estima global del sexo femenino y de forma contraria la ansiedad o agobio ante el fracaso sería una variable negativa dentro del modelo.

Tabla 3.

Modelos de regresión lineal múltiple por pasos para el sexo femenino.

Modelo	R	R^2	R^2 Corregida	Estadísticos de cambio				Durbin Watson
				Error típ. estimación	Cambio en R^2	Cambio en F	Sig. Cambio en F	
1	.723 ^a	.523	.520	3.045	.523	153.455	.000	
2	.783 ^b	.613	.607	2.753	.090	32.369	.000	
3	.798 ^c	.637	.630	2.674	.024	9.311	.003	
4	.813 ^d	.660	.650	2.598	.023	9.207	.003	
5	.824 ^e	.679	.667	2.534	.019	7.946	.006	
6	.824 ^f	.679	.669	2.526	.000	.084	.773	1.866

Nota: a. Predictores: (Constante), Apariencia. b. Predictores: (Constante), Apariencia, Competencia autopercebida. c. Predictores: (Constante), Apariencia, Competencia autopercebida, ansiedad o agobio ante el fracaso. d. Predictores: (Constante), Apariencia, Competencia autopercebida, ansiedad o agobio ante el fracaso, Fuerza. e. Predictores: (Constante), Apariencia, Competencia autopercebida, ansiedad o agobio ante el fracaso, Fuerza, Compromiso con el aprendizaje. f. Variable dependiente: Estima Global.

Tabla 4.

Modelos de regresión lineal múltiple por pasos para el sexo masculino.

Modelo	R	R^2	R^2 Corregida	Estadísticos de cambio				Durbin Watson
				Error típ. estimación	Cambio en R^2	Cambio en F	Sig. Cambio en F	
1	.699 ^a	.489	.485	2.993	.489	129.072	.000	
2	.748 ^b	.560	.553	2.788	.071	21.638	.000	
3	.769 ^c	.591	.582	2.698	.031	10.074	.002	
4	.789 ^d	.623	.611	2.601	.032	11.072	.001	
5	.803 ^e	.645	.632	2.530	.023	8.491	.004	1.762

Nota: a. Predictores: (Constante), Competencia autopercebida. b. Predictores: (Constante), Competencia autopercebida, Apariencia. c. Predictores: (Constante), Competencia autopercebida, Apariencia, Fuerza. d. Predictores: (Constante) Competencia autopercebida, Apariencia, Fuerza, Ansiedad o agobio ante el fracaso. e. Predictores: (Constante), Competencia autopercebida, Apariencia, Fuerza, Ansiedad o agobio ante el fracaso, Compromiso con el aprendizaje. f. Variable dependiente: Estima Global.

En el caso del sexo masculino (Ver tabla 4), surgieron cinco modelos cada uno con su propia capacidad explicativa. En el quinto modelo el coeficiente de correlación múltiple fue de $R=803$ y el coeficiente de determinación fue de $R^2=645$ que se ajustó a $R^2=632$. De este modo, el 63,2% de la varianza de la estima global pueden ser explicadas por las siguientes variables: Competencia autopercebida ($\beta=.157$), Apariencia ($\beta=.280$), Fuerza ($\beta=.205$), Ansiedad o agobio ante el fracaso ($\beta=-.221$) y Compromiso con el aprendizaje ($\beta=.220$). Estos coeficientes de regresión estandarizados muestran que la apariencia y el compromiso con el aprendizaje son las variables con mayor peso a la hora de explicar la estima global del sexo masculino, y de forma inversa la ansiedad o agobio ante el fracaso.

Discusión y conclusión

Respecto a la primera pregunta de investigación que esperaba conocer las diferencias del autoconcepto físico, la motivación de logro y la actitud hacia la educación física de los estudiantes en función del sexo. Se puede señalar que existieron diferencias estadísticamente significativas en varias de las dimensiones analizadas. En este contexto, se destaca en las respuestas de los varones la preferencia que estos tienen por las clases de Educación Física, la utilidad de estas clases, la empatía con el profesor de la asignatura, el compromiso con el aprendizaje, y algunas características como la fuerza, coordinación, resistencia, competencias, salud, deporte y estima global. En cambio, las mujeres tendrían una valoración negativa y diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los varones en su apariencia, ansiedad o agobio ante el fracaso y dificultad en la educación física. Variados estudios han analizado el autoconcepto en poblaciones adolescentes encontrando resultados similares a los de la presente investigación (Castro et al., 2006; Esnaola, 2008; Fox, 2000; García, 2005; García et al., 2006; López-Barajas et al., 2010; Moreno et al., 2008).

En el sexo femenino las variables de ansiedad o agobio ante el fracaso y la dificultad percibida hacia la Educación Física presentan significancia, mientras que en el sexo masculino se destaca el estado físico global, estima global, compromiso con el aprendizaje y preferencia por la Educación Física, lo que concuerda con estudios de Shavelson et al. (1976) y los trabajos de Dionne y Parent (2015), Vazou et al. (2006) y Aisa et al. (2017), en donde para el sexo femenino las significancias radican en aspectos más de autoconcepto general y emocional mientras que para el sexo masculino valoran más aspectos físicos y concretos. En este contexto, sería recomendable planificar actividades en las clases de Educación Física que considere las características y preferencias de las mujeres, sus motivaciones y corporalidad, para bajar los niveles de ansiedad y dificultades que ellas presentan en la asignatura.

La identificación de las percepciones y variables en cuanto a lo positivo y negativo se hace necesario para

reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Física por lo que el estudio de los factores que pueden tener cierta influencia en la configuración positiva del autoconcepto es de gran importancia en la edad escolar, ya que representa uno de los indicadores más relevantes para un adecuado funcionamiento físico, cognitivo, comportamental, afectivo y social (Madariaga & Goñi, 2009). Un bajo autoconcepto puede influir negativamente en la noción que el niño tiene sobre su potencial humano en un determinado rango de situaciones, provocando que no se sienta bien consigo mismo y con sus capacidades, teniendo más probabilidades de padecer desórdenes psicosociales como ansiedad, depresión, síntomas psicopatológicos o baja autoestima (Gálvez et al., 2015; Garaigordobil et al., 2008; García, 2013).

En cuanto a la segunda pregunta de investigación que esperaba encontrar un modelo predictivo de la variabilidad de la estima global de los estudiantes respecto a las variables estudiadas se puede señalar que el modelo analizado en forma general da cuenta que la estima global de los estudiantes estaría determinada por seis variables que explicarían el 67,3% de la varianza. En este contexto, el modelo reafirma el rol positivo de la apariencia física, la competencia autopercebida, el compromiso hacia el aprendizaje y la fuerza, y de forma inversa la ansiedad o agobio ante el fracaso. Esta relación estrecha entre la apariencia física y la estima global ha sido corroborado en otros estudios donde se señalaría que tanto hombres como mujeres en etapa de la adolescencia darían mayor importancia a su imagen corporal, especialmente, en el grupo de mujeres (Asçi et al., 1999; Bane & McAuley, 1998).

Del mismo modo, el modelo predictivo destaca el impacto negativo de la ansiedad o agobio ante el fracaso. Este resultado es preocupante, debido a que, los niveles de ansiedad que podrían presentar los estudiantes en las clases de Educación Física, se asociarían a síntomas psíquicos como, la sensación de ahogo y peligro inminente, presencia de reacción de sobresalto, entre otros (López-Ibor, 1969). Sin embargo, como lo señala Sierra et al. (2003) la ansiedad se asimila a una fase emocional transitoria y variable en cuanto a intensidad y duración, por lo tanto, podría ser un factor modificado por los encargados de la asignatura.

Finalmente, al revisar los resultados para dar respuesta a la tercera pregunta de investigación que señalaría si la variable sexo afectaría de algún modo el modelo predictivo de la estima global de los estudiantes frente a las clases de Educación Física se puede señalar que en general para ambos sexos las variables son las mismas, solo se apreciarían diferencias en cuanto al peso que estas presentan respecto al sexo de los estudiantes. Destacándose la importancia de la apariencia, la competencia autopercebida, la fuerza, el compromiso con el aprendizaje, y de forma negativa la ansiedad o agobio ante el fracaso.

A partir de los hallazgos se puede advertir que la participación en las clases de Educación Física en el estudiantado secundario evaluado tiene repercusiones positivas y

negativas en función del sexo. Poseer una mejora predisposición al desarrollo de clases de Educación Física podría predecir un autoconcepto más positivo en las etapas adolescentes.

Se sugiere no generalizar los resultados ofrecidos ya que éstos se basan en una sola medición, por lo que se recomienda, complementar las evaluaciones desarrolladas en la presente investigación con otras variables y vías de evaluación ampliando las muestras seleccionadas y realidades educacionales de todo el país. También, se propone aumentar el periodo de evaluación en la investigación permitiendo evaluaciones previas, de proceso y final para ver el comportamiento de las variables en relación a una cohorte completa. Del mismo modo, se podría contar con un grupo experimental y otro control para ver el comportamiento de las variables evaluadas en relación al estilo de la clase de Educación Física.

Referencias

- Aisa, U., Paulina, J., y Madison, G. (2017). Correspondence between physical self-concept and participation in, and fitness change after, biweekly body conditioning classes in sedentary women. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 31(2), 451-461.
- Acuña, A., Sepúlveda, C., y Torres, V. (2018). *Variables socio-emocionales en el contexto de niñas y adolescentes que presentan discapacidad intelectual y que pertenecen al hogar residencial "Santa María de los Ángeles" ubicada en la comuna de Los Ángeles* [Tesis de grado, Universidad de Concepción]. Recuperado de: <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2445/3/Acu%C3%B1a%20Sep%C3%BAlveda%20-%20Torres.pdf>
- Álvaro Gonzalez, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de granada* [Universidad de Granada]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57827>
- Annesi, J.J. (2010). Relationship of physical activity and weight loss in women with Class II and Class III obesity: Mediation of exercise-induced changes in tension and depression. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(3), 435-444.
- Ascj, F.H. Ascj, A y Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical self- Perception Profile. *Journal of sport an exercise*, 2, 1-11.
- Bane, S. y McAuley, E. (1998). Body image and exercise. En J.L. Duda (Ed.). *Advances in Sport an Exerxice Psysical Measurement* (pp. 311-322). Morgatonwn, WV: Fitness Information Technology.
- Bobbio, R. de J. (2019). *Actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje de la química* [Tesis de Magíster, Universidad de Piura]. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4227/MAE_EDUC_PSIC_1907.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de psicología*, 24 (1), 101-111.
- Carcamo-Oyarzun, J., Wydra, G., Hernandez-Mosqueira, C., & Martinez-Salazar, C. (2017). Actitudes hacia la educación física: Grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. Una mirada intercultural Attitudes towards physical education: Degrees of importance and conformance among school-children in Chile and Germany. *An intercultural comparison*. 32, 158-162. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345751100031.pdf>
- Castro, Ma J., Piéron, M. y González, M. A. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22.
- Casis, M., Rico, N., & Castro, E. (2017). Motivación, autoconfianza y ansiedad como descriptores de la actitud hacia las matemáticas de los futuros profesores de educación básica de chile. *PNA*, 11(3), 181-203. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45499/170326CasisVFinal.pdf?sequence=1>
- Coelho, V.; Sousa, V., & Figueira, A.P. (2014). O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3o ciclo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10714
- Chen, J.J., & Lee, Y. (2013). Physical Activity for Health: Evidence, Theory, and Practice. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 46(Suppl 1), S1-S2 doi: 10.3961/jpmph.2013.46.S.S1
- Delgado, B.; Inglés, C.J., & García-Fernández, J.M. (2013). Social anxiety and self- concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6411
- Dionne, S. y Parent, S. (2015). The factors that influenced the decision to abandon athletics among youth 16 to 19 years: a case study in Quebec. . *Loisir and societe-society and image and participation in physical activities by obese subjects*. *Sante publique*, 28(1), 117-125.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24 (1), 1-8.
- Espinoza, L., Galvez, J., Mac Millan, N., Luhrs, O., & Rodriguez, F. (2007). Efecto de una estrategia de intervención educativa en la formación de hábitos de vida activa y saludable de los estudiantes de la PUCV. *Revista Motricidad Humana*, 6, 4-9.
- Frutos de Miguel, J. (2018). El Autoconcepto Físico como herramienta de Inclusión Social en el área de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 10, 25-42. Recuperado de <https://www.researchgate.net/profile/Jonatan-Frutos-De->

- Mi-guel/publication/331453303_El_Autoconcepto_Fisico_como_herramienta_de_Inclusion_Social_en_el_area_de_Educacion_Fisica/links/607ca5422fb9097c0cf36bf9/El-Autoconcepto-Fisico-como-herramienta-de-Inclusion-Social-en-el-area-de-Educacion-Fisica.pdf
- Fox, K.R. (1997). The Physical self and processes in self-esteem development. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 111-139). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K.R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 288-240.
- Gaete, M. L., & Cavazos, J. (2017). Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 114-124. doi: 10.24320/redie.2017.19.2.604
- Gálvez, A., Rodríguez-García, P. L., Rosa, A., García-Cantó, E., Pérez- Soto, J. J., Tárraga, M.L., Tárraga, P.J. (2015). Relación entre el estatus de peso corporal y el autoconcepto en escolares. *Nutrición Hospitalaria*, 31(2), 723-729.
- Gálvez, A., Rodríguez-García, P.L., Rosa, A., García-Cantó, E., Pérez- Soto, J.J., Tárraga, P.J., Tárraga, M.L. (2016). Capacidad aeróbica, estado de peso y autoconcepto en escolares de primaria. *Clínica e Investigación en Arteriosclerosis*, 28(1), 1-8.
- Gallego, F. L., Sánchez, A. J. L., Vacas, N. E., & Zagalaz, J. C. (2016). Influencia del género, la edad y el nivel de actividad física en la condición física de alumnos de educación primaria. *Revisión Bibliográfica. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 129-133.
- Garaigordobil, M., Perez, J. I., & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114- 123.
- García, M. (2005). Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles. Madrid: CIS.
- García, J. F., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos en España y Portugal. *Psicothema*, 18 (3), 551-556.
- García, A. R. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, 44, 241-257. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596298>
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- Gimeno, J. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., González, S., & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. Recuperado de <http://psicothema.com/pdf/97.pdf>
- Grao-Cruces, A., Fernández-Martínez, A., & Nuviala, A. (2017). Asociación entre condición física y autoconcepto físico en estudiantes españoles de 12-16 años. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 128-136. doi: 10.1016/j.rlp.2016.09.002
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. Nueva York: Guilford Press.
- Hayes, S.D., Crocker P.R.E. y Kowalski K.C. (1999). Gender differences in physical self perceptions, global self-esteem, and physical activity: Evaluation of the Physical Self-Perception Profile model. *Journal Sport*, 22, 1-14.
- Herrera Torres, L., Al-Lal Mohand, M., & Mohamed Mohand, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 315. doi: 10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1000
- Huebner, E.S., Valois, R., Suldo, S., Smith, I., McNight, C., Seligson, J. y Zullig, K. (2004). Perceived quality of life: A neglected component of adolescent health assessment and intervention. *Journal of Adolescent Health*, 34, 270-278.
- Loland, N.W. (1998). Body image and physical activity. A survey among Norwegian men and women. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 339-365.
- López-Ibor, J. J. (1969). *La angustia vital*. Madrid: Paz Montalvo.
- Luis-de Cos, G., Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I., & Arruza, J. A. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 231-238. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260908>
- Madariaga, J., & Goni, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 93-118.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric Properties and a Multitrait-Multimethod Analysis of Relations to Existing Instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 270-305. doi: 10.1123/jsep.16.3.270
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la Educación Física: Elaboración de un instrumento de medida. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIX de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara: Universidad de Alcalá
- Moreno, J., & Rodríguez, P. (2003). Intereses y actitudes hacia la educación física. *Revista española de Educación Física*, 11(2), 1-20. Recuperado de <https://www.researchgate.net/profile/Juan-Murcia->

- 9/publication/268184173
- Moreno, J. A., Cervello, E. y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 171-183.
- Navarro-Paton, R., Rego, B., & García, M. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 14-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736342>
- Nishida, T. (1988). Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test. *Journal of Sport and Exercise*, 11, 418-430. doi: 10.1123/jsep.10.4.418
- Orive Pernia, J. (2020). *Relacion entre el autoconcepto físico y las actitudes hacia la Educación Física en alumnos de cuarto curso de Educación Primaria* [Universidad del País Vasco]. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/43070>
- Owen, N.; Salmon, J.; Koohsari, M.J.; Turrell, G., & Giles-Corti, B. (2014). Sedentary behaviour and health: mapping environmental and social contexts to underpin chronic disease prevention. *British Journal of Sports Medicine*, 48(3), 174-177. doi:10.1136/bjsports-2013-093107
- Palomino-Devia, C., Reyes-Oyola, F. A., & Sánchez-Oliver, A. J. (2018). Niveles de actividad física, calidad de vida relacionada con la salud, autoconcepto físico e índice de masa corporal: Un estudio en escolares colombianos. *Biomédica*, 38(2), 224-231. doi: 10.7705/biomedica.v38i0.3964
- Pila, J. (2012). *La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de i-ii nivel de inglés del convenio héroes del cenepa-espe de la ciudad de quito en el año 2012. Diseño de una guía de estrategias motivacionales para el docente*. [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil]. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1659/1/TESIS%20COMPLETA%20DE%20MOTIVACION.pdf>
- Pons, J. (1998). El autoconcepto en la infancia y adolescencia, y los agentes primarios de socialización. *Información Psicológica*, 66, 40-50.
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L., & Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- Reiter, S. y Goldman, T. (1999). A programme for the enhancement of autonomy in young adults with physical disabilities: the development of a realistic self concept, individual perception of quality of life and the development of independent living skills. *International Journal of Rehabilitation Research*, 22, 71-74.
- Rodrigues, A. (1987). *Psicología Social* (2da ed.). Trillas.
- Rosa-Guillamón, A., García-Cantó, E., Rodríguez-García, P. L., Pérez-Soto, J.J., Tarraga-Marcos, M.L., Tarraga-López, P.J. (2017). Actividad física, condición física y calidad de la dieta en escolares de 8 a 12 años. *Nutr Hosp*, 34(6), 1292-1298.
- Ruiz, L., Moreno, J., Ramón-Otero, I., & Alias-García, A. (2015). Motivación de logro para aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 260, 157-175. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/motivacion-de-logro-para-aprendizaje.pdf>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Bejerano-Urrea, A., Valero-Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., & Courel-Ibáñez, J. (2018). Deportividad, disfrute y actitudes hacia la Educación Física de los estudiantes de Educación Secundaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 319-340. doi: 10.24197/aefd.2-3.2018.319-340
- Shavelson, R.J.; Hubner, J.J., & Stanton, J.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sierra, J., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, 3(1), 10 – 59. <https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>
- Tapia, A. (2019). Diferencias en los niveles de actividad física, grado de adherencia a la dieta mediterránea y autoconcepto físico en adolescentes en función del sexo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 185-192. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260901>
- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.007>
- Zschucke, E.; Gaudlitz, K., & Ströhle, A. (2013). Exercise and physical activity in mental disorders: clinical and experimental evidence. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 46(Suppl 1), S12-S21. doi: 10.3961/jpmph.2013.46.S12