



**Chacón-Cuberos, R.; Ramírez-Granizo, I.; Ubago-Jiménez, J.L. Castro-Sánchez, M. (2020).**  
 Autoconcepto multidimensional en estudiantes universitarios según factores sociales y académicos.  
*Journal of Sport and Health Research. 12(Supl 2):107-116*

**Original**

## AUTOCONCEPTO MULTIDIMENSIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SEGÚN FACTORES SOCIALES Y ACADÉMICOS

## MULTIDIMENSIONAL SELF-CONCEPT ACCORDING TO SOCIAL AND ACADEMIC FACTORS IN UNIVERSITY STUDENTS

Chacón-Cuberos, R.<sup>1</sup>; Ramírez-Granizo, I.<sup>2</sup>; Ubago-Jiménez, J.L.<sup>2</sup>; Castro-Sánchez, M.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada (España)*

<sup>2</sup> *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada (España)*

---

Correspondence to:  
**Manuel Castro-Sánchez**  
 Universidad de Granada  
 Facultad de Ciencias de la Educación  
 Email: [manuelcs@ugr.es](mailto:manuelcs@ugr.es)

---

*Edited by: D.A.A. Scientific Section  
Martos (Spain)*

  
**Didactic  
Association  
ANDALUCIA**  
[editor@journalshr.com](mailto:editor@journalshr.com)

Received: 04/02/2020  
Accepted: 26/02/2020



## RESUMEN

El autoconcepto multidimensional ha sido estudiado en las últimas décadas en diversos contextos académicos y ligados a la salud física y mental. Este se entiende como la percepción que posee un sujeto de sí mismo en relación a diversos componentes que son construidos socialmente, destacándose el emocional, físico, social o académico. El presente estudio de carácter descriptivo y diseño transversal, realizado en una muestra de 2736 estudiantes universitarios [ $\text{♂} = 33.8\%$  ( $n=924$ );  $\text{♀} = 66.2\%$  ( $n=1812$ )], persigue como objetivo analizar el autoconcepto multidimensional en función del sexo, la rama de estudio y la tipología de enseñanza. Para ello se utiliza la escala de autoconcepto AF-5 (García y Musitu, 1999), empleando para el análisis estadístico el software IBM SPSS® v.23.0. Los resultados muestran como los estudiantes varones poseen un autoconcepto global, emocional y físico más elevado, revelándose que las dimensiones académica y familiar son más elevadas en las mujeres. Por rama de conocimiento, los estudiantes de ciencias sociales poseen mayor autoconcepto académico, mientras que aquellos que estudian titulaciones de ciencias de la salud poseen mayor autoconcepto físico, emocional y global. Finalmente, se pudo observar que los jóvenes que estudiaban titulaciones online o semipresenciales poseían mayor autoconcepto académico y emocional, así como menores puntuaciones en el autoconcepto familiar y físico. Como conclusiones, se muestra variaciones significativas en las dimensiones del autoconcepto según área de conocimiento y modalidad de estudio, lo cual permite definir directrices sobre aquellas dimensiones que deben desarrollarse para mantener niveles adecuados de bienestar y salud mental.

**Palabras clave:** autoconcepto; universidad; sexo; rama de conocimiento; tipología de enseñanza.

## ABSTRACT

The multidimensional self-concept has been studied in last decades in several contexts linked to academic and health topics. This concept is understood as the perception that a person has of itself in relation to various components that are socially constructed, highlighting the emotional, physical, social or academic dimensions. This cross-sectional study, carried out in a sample of 2736 university students [ $\text{♂} = 33.8\%$  ( $n = 924$ );  $\text{♀} = 66.2\%$  ( $n = 1812$ )], aims to analyse the multidimensional self-concept according to sex, the branch of knowledge and the type of teaching associated with the degree that they are studying. The AF-5 self-concept scale (García and Musitu, 1999) is used, using IBM SPSS® v.23.0 software for statistical analysis. The results show how male students have a higher global, emotional and physical self-concept, revealing that the academic and family dimensions are higher in women. By branch of knowledge, students of social sciences have greater academic self-concept, while those who study degrees in health sciences have greater physical, emotional and global self-concept. Finally, it was observed that young people who studied online or blended degrees had greater academic and emotional self-concept, as well as lower scores in the family and physical dimensions. As conclusions, significant differences are shown in the dimensions of self-concept according to area of knowledge and study modality, which allows defining guidelines on those dimensions that must be developed in order to maintain adequate levels of well-being and mental health.

**Keywords:** self-concept; university; sex; branch of knowledge; teaching typology.



## INTRODUCCIÓN

El periodo universitario se constituye como una etapa crítica para el adulto joven, siendo de interés su estudio en relación a diversos factores académicos. Entre las razones, Chacón (2018) señala que el estudiante universitario se encuentra en la sub-etapa denominada adultez emergente por Arnett (2015), en la cual el joven finaliza su adolescencia. A nivel físico y cognitivo ya han terminado por madurar la mayoría de funciones básicas, dándose los principales cambios a nivel socio-cultural (Castro-Sánchez, Zurita-Ortega, García-Marmol y Chacón-Cuberos, 2019). De este modo, adquirirá una gran importancia la influencia de los grupos de pares con una pérdida de la influencia familiar. Asimismo, el adulto joven experimentará la emancipación, deberá gestionar por completo sus obligaciones académicas y laborales, y se expondrá a un periodo de incertidumbre que le exigirá capacidad de autogestión, meta-cognición y responsabilidad (Simon, Benedí, Blanché, Bosch, y Torrado, 2018; Toutkoushian, Stollberg, y Slaton, 2018). En base a ello, varios factores psicosociales como son el autoconcepto, la autoestima o la inteligencia emocional juegan un papel esencial tanto en el desarrollo de su bienestar personal y social como en el desempeño académico y laboral (Chacón et al., 2018; Chaparro-Aguado, 2020).

En relación con lo expuesto, el autoconcepto es entendido como la percepción que una persona tiene de sí misma, guardado una estrecha relación con multitud de factores personales y sociales (Hattie, 2014). Inicialmente este constructo ha sido entendido de forma unidimensional, comprendiendo una visión general del “self” o el yo interno y externo (Strohming, Knobe, y Newman, 2017). Sin embargo, y a partir de las últimas tres décadas, se ha ido constituyendo una visión holística de este factor psicosocial y que genera una construcción multidimensional y jerárquica del mismo (Álvaro, 2015; Revuelta, Rodríguez, Ruiz de Azúa, y Ramos-Díaz, 2016). Uno de los modelos más utilizado y que aún sigue extendido es el de Shavelson, Hubner, y Stanton (1976), el cual ha permitido la diferenciación de un autoconcepto general desglosado en dos sub-dimensiones -académica y no académica-, encontrándose el autoconcepto social, físico, emocional y familiar dentro del último. Esta visión multidimensional del autoconcepto ha sido ampliamente estudiada en trabajos de investigación

de actualidad al no centrarse exclusivamente en elementos académicos que también pueden guardar una estrecha relación con el bienestar físico y mental (Albert y Dahling, 2016; Chacón et al., 2018; Espejo et al., 2018; Kumi-Yeboah, Dogbey, y Yuan, 2018; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, y Revuelta, 2016).

Algunos ejemplos que apoyan el interés de abordar este constructo en relación a factores sociales y académicos se muestran a continuación. En el contexto del bienestar y de la salud, Chacón et al. (2018) demuestran que mayores niveles de autoconcepto físico, social o académico se vinculan con menores comportamientos adictivos en universitarios. Asimismo, Espejo et al. (2018) reveló como la práctica de actividad física en adolescentes mejora el autoconcepto multidimensional en jóvenes. Por otro lado, y en relación a factores académicos, Albert y Dahling (2016) analizaron la relación existente entre las orientaciones motivacionales de los universitarios, su autoconcepto y rendimiento académico, obteniendo que este constructo depende de elementos individuales y que un mayor autoconcepto académico se relaciona positivamente con un mayor locus de control y mejores puntuaciones. En una línea similar, Ramos-Díaz et al. (2016) muestran que un mayor apoyo social percibido mejora la implicación escolar y el autoconcepto académico, mostrando el interés de estudiar este factor psicosocial en base a elementos académicos.

Por tanto, el presente estudio persigue como objetivo definir el autoconcepto de una muestra de estudiantes universitarios según su sexo, la rama de conocimiento -considerando ciencias sociales y de la salud- y el tipo de enseñanza -presencial, semipresencial y online-.

## MATERIAL Y MÉTODOS

### *Diseño y participantes*

El presente estudio presenta un diseño no experimental, ex post-facto, de tipo descriptivo y corte transversal realizado en estudiantes universitarios españoles. Se realizó una medición única en un único grupo, configurando una muestra total de 2736 estudiantes universitarios con una edad comprendida entre los 18 y los 35 ( $M = 23.33$ ;  $DT = 5.77$ ). La muestra estuvo distribuida en un 66.2%



(n=1812) de mujeres y un 33.8% (n=924) de hombres. Se realizó un muestreo por conveniencia asumiendo la aleatorización de los participantes en su selección por grupos naturales (Merino-Marban, Mayorga-Vega, Fernández-Rodríguez, Estrada, y Viciano, 2015). Como criterios de selección se determinó: (a) Cursar una titulación universitaria durante el curso 2018/2019; (b) Estar matriculado a tiempo completo en las enseñanzas universitarias. Los criterios de exclusión fueron: (a) Padecer ningún tipo de patología que impidiese la cumplimentación del cuestionario; (b) No haber superado al menos el 50% de los créditos matriculados. Los estudiantes que tomaron parte en este estudio pertenecían a 19 universidades españolas, representando un 66.6% (n=1822) a estudiantes de ciencias sociales (educación infantil, educación primaria, pedagogía, educación social, derecho, geografía, historia y economía) y un 33.4% (n=914) a estudiantes de ciencias de la salud (psicología, ciencias del deporte, enfermería, nutrición y farmacia). Asimismo, indicar que un 87.4% (n=2392) de los participantes estudiaban de forma presencial, mientras que un 12.6% (n=344) lo hacía de forma semi-presencial u online. Finalmente, señalar que inicialmente cumplimentaron la encuesta un total de 3114 participantes, aunque tuvieron que ser eliminados un total de 378 cuestionarios por encontrarse incompletos o mal cumplimentados.

#### *Instrumentos*

Cuestionario Autoconcepto Forma-5 (AF-5). Este instrumento fue elaborado por García y Musitu (1999) y se fundamenta en el modelo teórico de Shavelson et al. (1976). Se compone de 30 ítems que se puntúan mediante una escala tipo Likert de 5 opciones, donde 1 es "Nunca" y 5 es "Siempre". El autoconcepto queda agrupado en cinco dimensiones según este instrumento, las cuales son: autoconcepto académico (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), autoconcepto social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), autoconcepto emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28), autoconcepto familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y autoconcepto físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30). En el estudio de García y Musitu (1999) se estableció una fiabilidad (determinada mediante el coeficiente alfa de Cronbach) de  $\alpha = 0,810$ , valor similar al detectado en este trabajo de investigación ( $\alpha = 0,871$ ).

#### *Procedimiento*

En primera instancia se procedió a solicitar la participación de los estudiantes universitarios en el estudio. Este proceso se realizó a través de una carta informativa elaborada desde el departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. En él se detallaron los objetivos de estudio, los instrumentos de investigación y el tratamiento que se realizaría de los datos. Asimismo, dicho documento se utilizó para obtener el consentimiento informado y por escrito de todos los participantes.

Posteriormente se procedió con la recogida de los datos, en la cual participaron hasta un total de 19 universidades españolas de tipo público como privado en los meses de enero-marzo del curso 2018/2019. La aplicación de los instrumentos se realizó con la presencia de un encuestador con el fin de asegurar la correcta aplicación de las escalas y resolver las dudas que existiesen durante su cumplimentación. Finalmente, señalar que la presente investigación ha seguido los principios éticos para investigación definidos en la Declaración de Helsinki en 1975 y posteriormente refundados en Brasil en 2013.

#### *Análisis de los datos*

Se utilizó el software IBM SPSS® 23.0 para Windows para realizar el análisis de los datos. El estudio de las diferencias entre variables se realizó a través de las pruebas T de Student y ANOVA de un factor, dependiendo de la naturaleza de las variables. La normalidad de los datos se comprobó mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, utilizando la corrección de Lilliefors y la homocedasticidad a través del test de Levene. La fiabilidad interna de los instrumentos empleados fue valorada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fijando el Índice de Confiabilidad en el 95,5%.

#### **RESULTADOS**

La Tabla 1 muestra las diferencias existentes en las diferentes dimensiones del autoconcepto según el sexo de los participantes. Se observaron diferencias significativas para el autoconcepto global, el cual fue más elevado en los hombres ( $p < 0,001$ ;  $3,80 \pm 0,46$  vs.  $3,63 \pm 0,47$ ), mostrándose la misma tendencia para el autoconcepto emocional ( $p < 0,001$ ;  $3,33 \pm 0,76$  vs.



2,72±0,82) y físico ( $p < 0,001$ ; 3,76±0,73 vs. 3,31±0,76). De forma opuesta, las mujeres obtuvieron puntuaciones medias más elevadas en la

dimensión académica ( $p < 0,001$ ) y la dimensión familiar ( $p < 0,05$ ).

**Tabla 1.** Autoconcepto multidimensional según sexo

	Sexo	M	DT	Levene		T-Test	
				F	Sig.	T	Sig.
AG	Hombre	3,80	0,46	0,167	0,682	6,477	**
	Mujer	3,63	0,47				
AA	Hombre	3,57	0,66	3,037	0,082	-3,900	**
	Mujer	3,71	0,59				
AS	Hombre	3,98	0,71	3,936	0,047	1,141	0,254
	Mujer	3,93	0,76				
AE	Hombre	3,33	0,76	4,235	0,040	1,752	0,156
	Mujer	3,13	0,82				
AFA	Hombre	4,37	0,64	0,563	0,453	-2,394	*
	Mujer	4,46	0,71				
AFI	Hombre	3,76	0,73	1,475	0,225	10,331	**
	Mujer	3,31	0,76				

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

Nota 2: \*\*, Diferencias estadísticamente significativas a nivel  $p < 0,001$ ; \*, Diferencias estadísticamente significativas a nivel  $p < 0,05$ .

A continuación, se muestran las diferencias existentes en el autoconcepto de los jóvenes universitarios según el área de conocimiento de la titulación que se encuentran estudiando (Tabla 2). Se observó que los estudiantes de ciencias de la salud poseían una mayor puntuación en autoconcepto global ( $p < 0,001$ ; 3,64±0,46 vs. 3,77±0,48), así como en las

dimensiones emocional ( $p < 0,001$ ; 2,80±0,83 vs. 3,17±0,83) y física del concepto ( $p < 0,001$ ; 3,33±0,79 vs. 3,73±0,69). Por el contrario, se muestra que los estudiantes de ciencias sociales obtuvieron una mayor autoconcepto académico ( $p < 0,05$ ; 3,69±0,60 vs. 3,61±0,65).

**Tabla 2.** Autoconcepto multidimensional según área de conocimiento

	Área	M	DT	Levene		T-Test	
				F	Sig.	T	Sig.
AG	Sociales	3,64	0,46	1,294	0,256	-4,967	**
	Salud	3,77	0,48				
AA	Sociales	3,69	0,60	4,349	0,037	2,426	*
	Salud	3,61	0,65				
AS	Sociales	3,93	0,75	1,131	0,288	-1,237	0,220
	Salud	3,98	0,73				
AE	Sociales	2,80	0,83	0,271	0,603	-7,666	**
	Salud	3,17	0,83				
AFA	Sociales	4,45	0,69	0,002	0,967	1,571	0,116
	Salud	4,39	0,68				
AFI	Sociales	3,33	0,79	8,837	0,003	-9,124	**
	Salud	3,73	0,69				

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

Nota 2: \*\*, Diferencias estadísticamente significativas a nivel  $p < 0,001$ ; \*, Diferencias estadísticamente significativas a nivel  $p < 0,05$ .



La Tabla 3 muestra las diferencias existentes para las dimensiones del autoconcepto según la tipología de estudio en la que los sujetos cursan su titulación. Se observan diferencias estadísticamente para el autoconcepto académico, el cual es más elevado en los estudiantes que cursan titulaciones online, seguido de las presenciales y semi-presenciales ( $p < 0,001$ ;  $3,90 \pm 0,69$  vs.  $3,65 \pm 0,60$  vs.  $3,53 \pm 0,69$ ). También se revelaron diferencias para el autoconcepto emocional, siendo más elevado en las

titulaciones online con respecto a las presenciales ( $p < 0,001$ ;  $3,23 \pm 0,83$  vs.  $2,89 \pm 0,85$ ). Finalmente, el autoconcepto familiar ( $p < 0,05$ ;  $4,45 \pm 0,66$  vs.  $4,17 \pm 0,86$ ) y el autoconcepto físico ( $p < 0,05$ ;  $3,49 \pm 0,77$  vs.  $3,29 \pm 0,93$ ) obtuvieron valores medios más elevados en los sujetos que cursaban titulaciones presenciales con respecto a las semi-presenciales y las online respectivamente.

**Tabla 3.** Autoconcepto multidimensional según tipología de enseñanza

		M	DT	I.C.		F	P
				Inferior	Superior		
AG	Presencial	3,69	0,46	3,66	3,71	1,076	0,341
	Semi-pre.	3,62	0,49	3,51	3,74		
	Online	3,73	0,54	3,62	3,84		
AA	Presencial	3,65 <sup>b</sup>	0,60	3,62	3,69	9,055	**
	Semi-pre.	3,53 <sup>b</sup>	0,69	3,36	3,69		
	Online	3,90 <sup>b</sup>	0,69	3,76	4,04		
AS	Presencial	3,95	0,73	3,91	3,99	0,561	0,571
	Semi-pre.	3,95	0,85	3,75	4,14		
	Online	3,87	0,80	3,70	4,03		
AE	Presencial	2,89 <sup>b</sup>	0,85	2,84	2,94	9,574	**
	Semi-pre.	3,12	0,78	2,94	3,30		
	Online	3,23 <sup>b</sup>	0,83	3,07	3,40		
AFA	Presencial	4,45 <sup>b</sup>	0,66	4,41	4,49	6,219	*
	Semi-pre.	4,17 <sup>b</sup>	0,86	3,97	4,37		
	Online	4,37	0,80	4,21	4,53		
AFI	Presencial	3,49 <sup>b</sup>	0,77	3,44	3,53	3,604	*
	Semi-pre.	3,36	0,70	3,20	3,52		
	Online	3,29 <sup>b</sup>	0,93	3,10	3,47		

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

Nota 2: <sup>b</sup>, Test de Bonferroni para diferencias entre grupos.

Nota 3: \*\*, Diferencias estadísticamente significativas a nivel  $p < 0,001$ ; \*, Diferencias estadísticamente significativas a nivel  $p < 0,05$ .

## DISCUSIÓN

El presente estudio persigue como principal objetivo analizar el autoconcepto de una muestra de estudiantes universitarios según su sexo, rama y modalidad de estudio de la titulación que cursan. En este sentido, se observó que los hombres tienen más autoconcepto general y físico, mientras que las mujeres reflejaron puntuaciones más elevadas para la dimensión académica y familiar. Estos hallazgos son similares a los mostrados por Espejo et al. (2018) y Zurita-Ortega et al. (2018), quienes revelan mayores niveles de autoconcepto físico y general en los varones debido a su mejor condición física, mayores niveles de autoestima o una percepción del yo menos

dependiente de influencias sociales. Por otro lado, Chacón-Cuberos, Zurita-Ortega, García-Mármol, y Castro-Sánchez (2020) reflejan como las mujeres suelen poseer un autoconcepto académico y familiar más elevado. Esto es debido a que el sexo femenino suele desarrollar un mayor desempeño académico, desarrollándose motivaciones más intrínsecas hacia la titulación que estudian (Revuelta et al., 2016; Chacón-Cuberos et al., 2020). Así mismo, Ramos-Díaz et al. (2016) concreta a las mujeres como más dependientes de las influencias sociales, lo cual podría justificar estos hallazgos.



Considerando la rama de conocimiento se observó que aquellos estudiantes que cursaban titulaciones vinculadas a ciencias de la salud poseían un autoconcepto general más elevado, así como las dimensiones física y emocional del mismo. Justificado estos hallazgos, resulta evidente que los estudiantes que cursan ciencias de la salud, entre los que se encuentran las titulaciones de ciencias del deporte o enfermería, posean una mayor autoconcepto físico al practicar actividad física y deporte de forma más asidua, o cuidar en mayor medida su alimentación (Carriedo, González, y López, 2019; Moreno y Cruz, 2015). Asimismo, en esta rama de conocimiento se encuentra también la titulación de psicología, cuyos estudiantes poseerán una mejor comprensión del funcionamiento de la cognición y, por tanto, de sus emociones; lo cual justificaría el mayor autoconcepto emocional (Morales y Chávez, 2016). Así mismo, Laborde, Dosseville, y Allen (2016) demuestran como los jóvenes que practican actividad física suelen presentar un mayor bienestar emocional, lo cual cimentaría estas premisas. En el caso de los jóvenes que cursaban titulaciones vinculadas a las ciencias sociales, se observó que estos poseían un mayor autoconcepto académico. Entre estas titulaciones se encuentran todas aquellas vinculadas a ciencias de la educación, en las cuales se presupone una mayor formación en cuanto a estrategias de aprendizaje, metacognición u orientación académica y laboral, lo cual hará que estos estudiantes tengan una visión de su dimensión académica más potenciada (Freiberg, Ledesma, y Fernández, 2017). En definitiva, estas premisas justifican la relevancia de la titulación y la formación en el desarrollo del autoconcepto multidimensional.

Finalmente, al considerar la modalidad de estudio se obtuvo que los estudiantes que cursan su titulación de forma online eran los que poseían un autoconcepto académico y emocional más elevado. Kumi-Yeboah et al. (2018) estable que las titulaciones online requieren de una mayor capacidad de autonomía, de regulación del propio aprendizaje y de gestión del tiempo y el espacio. Asimismo, el perfil de este estudiante se vincula a adultos que combinan sus estudios con actividades laborales, lo cual les obliga a una mayor gestión del tiempo, las obligaciones y posibles estados negativos como el estrés, haciendo patente su mayor autoconcepto académico y

emocional (Albert y Dahling, 2016; Delany et al., 2015; Simon et al., 2018). En cambio, los jóvenes que estudiaban de forma presencial reflejaban mayor autoconcepto familiar y físico. Concretamente, aquellos estudiantes que desempeñan su etapa universitaria de forma presencial suelen dedicarse exclusivamente a sus obligaciones académicas, pudiendo realizar otras actividades de ocio como es la práctica físico-deportiva (Peleias, et al., 2017). Estos aspectos, junto con el mayor porcentaje de jóvenes que residen en el domicilio familiar en los estudios presenciales, hace que se encuentre justificación a los hallazgos obtenidos.

Para finalizar, resulta primordial señalar las limitaciones que se adhieren a este estudio. En primera instancia cabe señalar el diseño del mismo, el cual es de carácter descriptivo y corte transversal, lo cual no permite determinar relaciones de causalidad. Por ello, la realización de un estudio longitudinal sería de interés como perspectiva futura. También cabe señalar que solo se consideran dos ramas de conocimiento -ciencias sociales y de la salud-, lo cual supone una limitación al no considerar estudiantes universitarios de las cinco áreas básicas. Finalmente, podrían considerarse otros factores psicosociales relacionados con el rendimiento académico, tal como el nivel de motivación, la resiliencia o la regulación emocional.

## CONCLUSIONES

Como conclusiones se observó que los estudiantes varones poseen un autoconcepto global, emocional y físico más elevado, revelándose que las dimensiones académica y familiar son más elevadas en las mujeres. Por rama de conocimiento, los estudiantes de ciencias sociales poseen mayor autoconcepto académico, mientras que aquellos que estudian titulaciones de ciencias de la salud poseen mayor autoconcepto físico, emocional y global. Finalmente, se pudo observar que los jóvenes que estudiaban titulaciones online o semipresenciales poseían mayor autoconcepto académico y emocional, así como menores puntuaciones en el autoconcepto familiar y físico. Por tanto, se muestran variaciones significativas en las dimensiones del autoconcepto según área de conocimiento y modalidad de estudio, lo cual permite definir directrices sobre aquellas dimensiones que deben desarrollarse para mantener niveles adecuados de bienestar y salud mental.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Albert, M. A., y Dahling, J. J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences*, 97, 245-248.
2. Arnett, J. J. (2015). *The Oxford handbook of emerging adulthood*. Oxford University Press: London.
3. Carriedo, A., González, C., y López, I. (2019). Hábitos de consumo y práctica deportiva en estudiantes universitarios. *Journal of Sport y Health Research*, 11(Supl.), 167-175.
4. Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., García-Marmol, E., y Chacón-Cuberos, R. (2019). Asociación entre clima motivacional, ajuste escolar y funcionalidad familiar en adolescentes. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2), Art.3.
5. Chacón, R. (2018). *Caracterización de indicadores deportivos, psicosociales y de ocio digital en la comunidad educativa de Granada: construyendo una educación físico-saludable integral mediante videojuegos activos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
6. Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez, A., y Ruiz-Rico, G. (2018). The association of Self-concept with Substance Abuse and Problematic Use of Video Games in University Students: A Structural Equation Model. Relación entre autoconcepto, consumo de sustancias y uso problemático de videojuegos en universitarios. *Adicciones*, 30(3), 179-188.
7. Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., García-Marmol, E., y Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconcepto multidimensional según práctica deportiva en estudiantes universitarios de Educación Física de Andalucía. *Retos*, 37(37), 174-180.
8. Chaparro-Aguado, F. (2020). The game board in the university classroom: perception of the students. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 4(1), 63-82.
9. Delany, C., Miller, K. J., El-Ansary, D., Remedios, L., Hosseini, A., y McLeod, S. (2015). Replacing stressful challenges with positive coping strategies: a resilience program for clinical placement learning. *Advances in Health Sciences Education*, 20(5), 1303-1324.
10. Espejo, T., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Martínez, A., y Pérez, A.J. (2018). Actividad física y autoconcepto: dos factores de estudio en adolescentes de zona rural. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(2), 203-210.
11. Freiberg, A., Ledesma, R., y Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2), 535-573.
12. García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
13. González, J. I. Á. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
14. Hattie, J. (2014). *Self-concept*. Psychology Press: London.
15. Kumi-Yeboah, A., Dogbey, J., y Yuan, G. (2018). Exploring factors that promote online learning experiences and academic self-concept of minority high school students. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(1), 1-17.
16. Laborde, S., Dosseville, F., y Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sports*, 26(8), 862-874.





17. Merino-Marban, R., Mayorga-Vega, D., Fernandez-Rodríguez, E., Estrada, F., y Viciano, J. (2015). Effect of a physical education-based stretching programme on sit-and-reach score and its posterior reduction in elementary schoolchildren. *European Physical Education Review*, 21, 83–92.
18. Morales, M. y Chávez, J. (2016). Perfil psicológico de estudiantes de psicología: primer año de carrera. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 3(6), 1-16.
19. Moreno, E. y Cruz, H. (2015). Percepción de la actividad física en estudiantes de enfermería frente a fisioterapia. *Enfermería Global*, 14(4), 192-200.
20. Peleias, M., Tempiski, P., Paro, H. B., Perotta, B., Mayer, F. B., Enns, S. C., ... y Carvalho, C. R. (2017). Leisure time physical activity and quality of life in medical students: results from a multicentre study. *BMJ Open Sport y Exercise Medicine*, 3(1), e000213.
21. Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., y Revuelta L. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356.
22. Revuelta, L., Rodríguez, A., Ruiz de Azúa, U., y Ramos-Díaz, E. (2016). Autoconcepto multidimensional: medida y relaciones con el rendimiento académico. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 2(1), 14-23.
23. Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
24. Simon, J., Benedí, C., Blanché, C., Bosch, M., y Torrado, M. (2018). Análisis cuantitativo y cualitativo de la semipresencialidad del sistema universitario de Cataluña. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 113-133.
25. Strohminger, N., Knobe, J., y Newman, G. (2017). The true self: A psychological concept distinct from the self. *Perspectives on Psychological Science*, 12(4), 551-560.
26. Toutkoushian, R. K., Stollberg, R. A., y Slaton, K. A. (2018). Talking'Bout My Generation: Defining" First-Generation College Students" in Higher Education Research. *Teachers College Record*, 120(4).
27. Zurita-Ortega, F., Román-Mata, S., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., y Muros, J. (2018). Adherence to the Mediterranean Diet is associated with physical activity, self-concept and sociodemographic factors in university student. *Nutrients*, 10(8), 966.

