

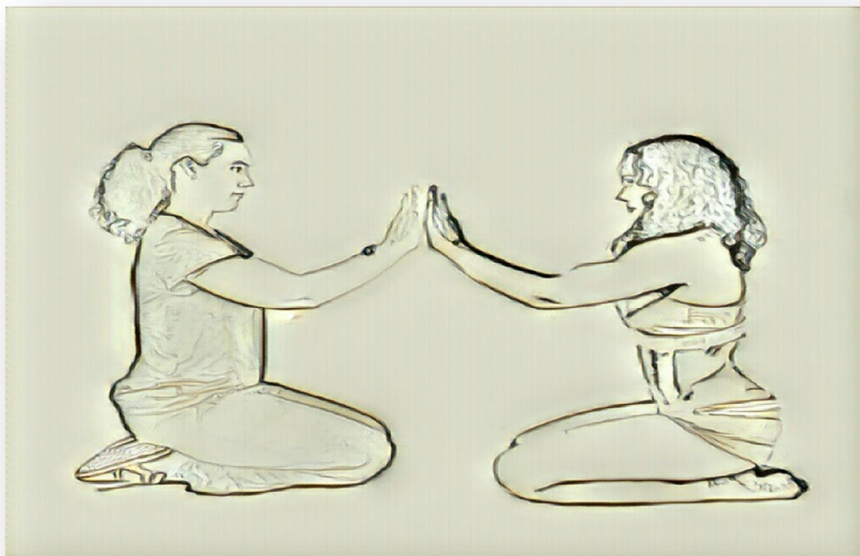


**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Tesis Doctoral

**DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO, ETNIA Y EDAD EN EL AUTOCONCEPTO
FÍSICO: ESTUDIO CON UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación (D14.56.1)



Dirigida por:

Dr. D. Juan Granda Vera

Dra.Dña. Inmaculada Alemany Arrebola

Presentada por:

Adela E. Cortijo Cantos

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Adela E. Cortijo Cantos

ISBN: 978-84-9163-566-6

URI: <http://hdl.handle.net/10481/48440>

El doctorando / The *doctoral candidate* [Adela E. Cortijo Cantos] y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: [Inmaculada Alemany Arrebola y Juan Granda Vera]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

Melilla, 15/6/2017

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s*;

Doctorando / *Doctoral candidate*:



Fdo: Juan Granda

Firma / Signed



Firma / Signed

*“A menudo las personas dicen que aún
no se han encontrado a sí mismas.
Pero el sí mismo no es algo que uno encuentra,
sino algo que uno crea”*

Thomas Szasz

AGRADECIMIENTOS

Quienes emprenden este camino, saben que no es fácil, que es largo y exige ciertas renunciaciones... que a veces tienes que cambiar tus prioridades y dejar pasar momentos...

Cuando alguien decide emprender un camino como éste, sabe que es fácil perderse... En mi caso, he tenido la suerte de contar con los mejores guías, mis directores. Gracias a Dña. Inmaculada Alemany por su orientación y ánimo a lo largo de este tiempo. Gracias especialmente a D. Juan Granda por haber marcado una estela que seguir, apoyarme, animarme y valorarme incluso antes de comenzar este proyecto; sin duda, dentro de este ámbito es mi mejor referencia.

Quiero agradecer a los centros y en especial a los profesores de educación física, el interés mostrado en este proyecto.

Quiero agradecer a la gente que de un modo u otro, me ha sacudido lo suficiente como para no abandonar, sacar tiempo de donde no lo había y darme más motivos para continuar.

Por último, quiero dar las gracias a Miguel por el apoyo brindado en estos últimos momentos y a mis padres por la ayuda inestimable de estos últimos meses en los que me he descubierto como madre de una niña preciosa que ha cambiado mi vida, mi centro, mi Alma. Cariño, en parte también te debo a ti este trabajo.

ÍNDICE DE CAPÍTULOS

RESUMEN	19
INTRODUCCIÓN.....	23

BLOQUE I – MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - AUTOCONCEPTO GENERAL

1.1 AUTOCONCEPTO GENERAL.....	29
1.1.1. Autoconcepto y Autoestima	29
1.1.2. Estructura del Autoconcepto General	32
1.1.3. Formación del Autoconcepto General.....	41

CAPÍTULO 2 – AUTOCONCEPTO FÍSICO

2.1. AUTOCONCEPTO FÍSICO.....	49
2.1.1. Autoconcepto Físico e Imagen Corporal.....	50
2.1.2. Modelos más conocidos del Autoconcepto Físico.....	52

CAPÍTULO 3 – INSTRUMENTOS DE MEDIDA

3.1. INSTRUMENTOS RELACIONADOS CON EL AUTOCONCEPTO	59
3.2. INSTRUMENTOS RELACIONADOS CON EL AUTOCONCEPTO FÍSICO	70

CAPÍTULO 4 – ACTIVIDAD FÍSICA

4.1. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.....	91
4.2. CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE	94
4.3. POSIBILIDADES ACTUALES DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVAS LOCALES.....	100

CAPÍTULO 5 – INVESTIGACIONES EN RELACIÓN CON LAS VARIABLES DE ESTUDIO

5.1. LA EDAD.....	107
5.2. EL SEXO.....	114
5.3. LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS	126
5.4. LA ETNIA	152

BLOQUE II – MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6 – PROPÓSITOS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

6.1. PROPÓSITOS.....	161
6.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	161
6.3. HIPÓTESIS.....	162

CAPÍTULO 7 – MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

7.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	165
7.2. PARTICIPANTES	172
7.2.1. Participantes del Estudio Piloto (Fase Exploratoria).....	172
7.2.2. Participantes de la Fase de Investigación	175
7.3. VARIABLES DE ESTUDIO	177
7.3.1. Variables del Estudio Piloto (Fase Exploratoria)	177
7.3.2. Variables de Estudio de la Fase de Investigación	177
7.4. INSTRUMENTOS	178
7.4.1. Instrumentos del Estudio Piloto (Fase Exploratoria)	178
7.4.2. Instrumento de la Fase de Investigación	182
7.5. PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO PILOTO (FASE EXPLORATORIA) Y DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN	185

CAPÍTULO 8 – ANÁLISIS DE DATOS

8.1. ANÁLISIS DE DATOS.....	189
-----------------------------	-----

CAPÍTULO 9 – RESULTADOS

9.1. RESULTADOS DE LA FASE EXPLORATORIA: ESTUDIO PILOTO.....	193
9.2. RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN: CUESTIONARIO FINAL	200
9.3. RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN: PRIMARIA.....	208
9.4. RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN: SECUNDARIA.....	214
9.5. RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN: MUESTRA COMPLETA	219

CAPÍTULO 10 – DISCUSIÓN

10.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA FASE DE ESTUDIO	235
10.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN.....	240
10.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES QUE COMPONEN EL AFAPS	249

CAPÍTULO 11 – CONCLUSIONES

11.1. CONCLUSIONES	255
11.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	261
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	265

ANEXOS

ANEXO 1. Primer AFAPS con 20 ítems	322
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). (Fuente: Goñi y Fernández, 2008).	35
<i>Figura 2.</i> Modelo del autoconcepto social de Byrne y Shavelson (1986). (Fuente: Goñi y Fernández, 2008)	39
<i>Figura 3.</i> Estructura interna del autoconcepto personal de Goñi y Fernández (2008). Fuente: Goñ y Fernández, 2008).....	40
<i>Figura 4.</i> Modelo de autoconcepto físico de Goñi et al. (2006) y de Esnaola (2005). (Fuente: Goñi y Ruíz de Azúa 2008).....	40
<i>Figura 5.</i> Cuadro comparativo del autoconcepto físico y la imagen corporal de Esnaola y Rodríguez (2008). (Fuente: Goñi, 2008).....	51
<i>Figura 6.</i> Modelo de autoconcepto físico propuesto por Marsh et al. (1994). (Fuente: Goñi y Ruíz de Azúa, 2008)	54
<i>Figura 7.</i> Organización jerárquica hipotetizada de las autopercepciones físicas (Fox, 1988; Fox y Corbin, 1989). (Fuente: Esnaola y Revuelta, 2009).....	54
<i>Figura 8.</i> Referencia de instrumentos para medir el autoconcepto/ autoestima general. (Fuente: Goñi, 1996, 2008; Serrano, 2014; Mellides, 2015).....	60
<i>Figura 9.</i> Referencia de instrumentos específicos para la medida del autoconcepto físico. (Fuente: Ruíz de Azúa, 2008; Tenenbaum, Eklund, y Kamata, 2012).....	70
<i>Figura 10.</i> The psychological model for physical activity participation (Sonstroem, 1978). (Fuente: Fox, Corbin y Couldry, 1985).....	72

<i>Figura 11.</i> Ítems y Factores del PSC (Richards, 1988). (Fuente: Ramya y Hemalatha, 2016).....	74
<i>Figura 12.</i> Dimensiones del PSPP de Fox y Corbin (1989). (Fuente: Ruíz de Azúa, 2008).....	76
<i>Figura 13.</i> Dimensiones e ítems del PSDQ de Marsh et al. (1989). (Fuente: Tomás, 1998).....	78
<i>Figura 14.</i> Physical Self Inventory (2001). (Fuente: Ruíz de Azúa, 2008).....	83
<i>Figura 15.</i> Dimensiones e Ítems del PSQ de Moreno y Cervelló (2005). (Fuente: Moreno, Cervelló, Vera, Ruiz, 2007).....	84
<i>Figura 16.</i> Dimensiones, ítems y fiabilidad del CAF (Goñi et al., 2004). (Fuente: Goñi, Ruíz de Azúa y Liberal, 2004)	86
<i>Figura 17.</i> Diferencias entre Actividad Física y Ejercicio Físico (Salleras Sanmartí y Serra Majem (1992). (Fuente: Ramos, 2003).....	93
<i>Figura 18.</i> Características de las actividades físicas saludables según Jones, Ainsworth, Croft, Macera, Lloyd, y Yusuf, (1998). (Fuente: Capdevilla, 2005).....	95
<i>Figura 19.</i> Programa “Natación para todos” (2017). (Fuente: Consejería de Educación, Salud y Deporte)	101
<i>Figura 20.</i> Fases de Investigación. (Fuente: elaboración propia)	165
<i>Figura 21.</i> Metodologías de investigación empírico-analíticas (Sans, 2004; Arnal, 2000; Mateo, 2000; Portell, Vives i Boixados, 2003). (Fuente: Rodríguez y Valldeoriola, 2009)	170
<i>Figura 22.</i> Ciclo de Muestreo de Fox (1981). (Fuente: Rodríguez y Valldeoriola, 2009)	172

<i>Figura 23.</i> Fases del proceso de investigación. (Fuente: elaboración propia).....	180
<i>Figura 24.</i> Fases del proceso de análisis. (Fuente: elaboración propia).....	189
<i>Figura 25.</i> Análisis factorial confirmatorio del AFAPS	202
<i>Figura 26.</i> Media del Factor 1 “Competencia Motriz” en función de la etnia.....	221
<i>Figura 27.</i> Media del Factor 2 “Habilidad Motriz” en función de la etnia.....	221
<i>Figura 28.</i> Media del Factor 3 “Atractivo Físico” en función de la etnia.....	122
<i>Figura 29.</i> Media del Factor 4 “Condición Física” en función de la etnia.....	122
<i>Figura 30.</i> Media total de cuestionario AFAPS en función de la etnia.....	122
<i>Figura 31.</i> Media del Factor 1 “Competencia Motriz” en función de la edad.....	124
<i>Figura 32.</i> Media del Factor 2 “Habilidad Motriz” en función de la edad.....	124
<i>Figura 33.</i> Media del Factor 3 “Atractivo Físico” en función de la edad.....	124
<i>Figura 34.</i> Media del Factor 4 “Condición Física” en función de la edad.....	124
<i>Figura 35.</i> Media total de cuestionario AFAPS en función de la edad.....	124

<i>Figura 36. Factor 1, Competencia Motriz, y su relación con las variables sexo y edad.....</i>	228
<i>Figura 37. Factor 2, Habilidad Motriz, y su relación con las variables sexo y edad.....</i>	229
<i>Figura 38. Factor 3, Atractivo Físico, y su relación con las variables sexo y edad.....</i>	229
<i>Figura 39. Factor 4, Condicion Física, y su relación con las variables sexo y edad.....</i>	230
<i>Figura 40. Media total del cuestionario AFAPS y su relación con las variables sexo y edad</i>	230
<i>Figura 41. Cuadro de resultados en función de las variables y las dimensiones del AFAPS.....</i>	231

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Participantes en función de las variables sexo y curso</i>	174
Tabla 2. <i>Muestra total en función del sexo y la etapa educativa.....</i>	176
Tabla 3. <i>Estadísticos Descriptivos de los ítems del cuestionario AFAPS.....</i>	194
Tabla 4. <i>Correlaciones del total y de subescalas entre el cuestionario CAF (Goñi et al., 2004) y el cuestionario AFAPS.....</i>	195

Tabla 5. <i>Factores, Ítems y Pesos obtenido en el Análisis Factorial Exploratorio del AFAPS.....</i>	198
Tabla 6. <i>Estadística Descriptiva y Matriz de Correlaciones Bivariadas de las Subescalas.....</i>	199
Tabla 7. <i>Correlaciones entre los factores del AFAPS.....</i>	203
Tabla 8. <i>Estadísticos descriptivos del cuestionario AFAPS.....</i>	205
Tabla 9. <i>Estadísticos descriptivos del cuestionario AFAPS en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria.....</i>	206
Tabla 10. <i>Fiabilidad del cuestionario AFAPS por factores.....</i>	207
Tabla 11. <i>Medias y Percentiles del AFAPS en la etapa Educación Primaria y en la Educación Secundaria</i>	208
Tabla 12. <i>Horas de práctica del alumnado que responde que realiza actividad física y deporte</i>	209
Tabla 13. <i>Distribución del alumnado de Educación Primaria con las puntuaciones más altas en el AFAPS, PC₇₅</i>	210
Tabla 14. <i>Distribución del alumnado de Educación Primaria con las puntuaciones más bajas en el AFAPS, PC₂₅</i>	210
Tabla 15. <i>Comparación de medias del AFAPS en función de la variable sexo</i>	211
Tabla 16. <i>AFAPS en función de la presencia o ausencia de práctica de actividades físico-deportiva</i>	212
Tabla 17. <i>Distribución del alumnado de Educación Secundaria con las puntuaciones más altas en el AFAPS. PC₇₅.....</i>	214
Tabla 18. <i>Distribución del alumnado de Educación Secundaria con las puntuaciones más bajas en el AFAPS, PC₂₅</i>	215

Tabla 19. <i>AFAPS en función de la variable sexo.....</i>	216
Tabla 20. <i>AFAPS en función de la presencia o ausencia de actividades físico-deportivas</i>	217
Tabla 21. <i>AFAPS en función de la cultura de origen o etnia</i>	217
Tabla 22. <i>AFAPS en función de la variable sexo.....</i>	219
Tabla 23. <i>AFAPS en función de la etapa educativa.....</i>	220
Tabla 24. <i>AFAPS en función de la variable cultura de procedencia.....</i>	221
Tabla 25. <i>AFAPS en función de la variable edad.....</i>	223
Tabla 26. <i>AFAPS en función de la presencia o ausencia de práctica de actividades físico-deportivas.....</i>	225
Tabla 27. <i>AFAPS en función de dos variables: etapa educativa y práctica de actividades físico-deportivas.....</i>	226
Tabla 28. <i>AFAPS en función de la variable sexo y edad.....</i>	227

RESUMEN

El autoconcepto físico, es uno de los dominios del autoconcepto más estudiados en las últimas décadas desde distintos campos del saber. Es valorado desde el ámbito de la educación, el deporte y la salud ya que se relaciona con los hábitos de vida saludable, el nivel de eficacia en la competición y la existencia de ciertos trastornos relacionados con la alimentación y la imagen.

Conocer por tanto cuáles son sus dominios, cómo evolucionan a lo largo del tiempo y cuáles son sus factores de influencia, se ha convertido en una de las metas más actuales en el ámbito de la investigación.

A lo largo de la historia, se ha podido observar un avance en la concepción de este constructo, pasando de una visión unidimensional como en el modelo propuesto por Coopersmith (1967) a otra multidimensional (Shavelson et al., 1976; Byrne, 1996; Marsh y Hattie, 1996), y si bien se ha avanzado mucho en lo relativo al constructo del autoconcepto físico, el número de componentes que forman cada dimensión del autoconcepto general y físico aún está por determinarse.

Esta investigación, partiendo de la hipótesis de que existen diferencias en el nivel de autoconcepto físico relacionadas con distintas variables de

estudio (edad, sexo, práctica de actividades físico-deportivas en tiempo de ocio y etnia o cultura de origen), se plantea tres objetivos fundamentales:

- Determinar la validez y fiabilidad del Cuestionario de Autoconcepto Físico de Primaria y Secundaria (AFAPS) para la medición del constructo autoconcepto físico.
- Medir el autoconcepto físico del alumnado de tercer ciclo de educación primaria y de primer y segundo ciclo de educación secundaria obligatoria.
- Relacionar el nivel de autoconcepto físico con el resto de variables (edad, sexo, etnia y nivel de práctica físico-deportiva en el tiempo libre).

Para ello, el proceso de investigación se divide en dos etapas. En la primera etapa, partiendo de una visión tetradimensional dentro del autoconcepto físico cuyos dominios son “competencia motriz”, “habilidad motriz”, “atractivo físico” y “condición física”, se ha desarrollado como instrumento de medición el Cuestionario de Autoconcepto Físico de Primaria y Secundaria (AFAPS). La validez y fiabilidad del instrumento quedó confirmada a través de un estudio piloto con una muestra de 276 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria. La segunda etapa, se llevó a cabo tras valorar los resultados del estudio piloto y en ella se contó con una muestra de 691 alumnos de Primaria y 1220 alumnos de Secundaria. En esta segunda etapa, se ha relacionado el nivel de autoconcepto físico con las variables “edad”, “sexo”, “etapa educativa”, “práctica de actividades físico-deportivas” y “etnia”.

El diseño empleado en esta investigación, se enmarca dentro una investigación de corte cuantitativo, empírico-analítico, con un diseño correlacional Ex-Post-Facto (León y Montero, 1998), al no haberse manipulado intencionalmente las variables de estudio y al proporcionar información útil sobre la naturaleza del problema, los factores asociados o las circunstancias en las que aparece el objeto de estudio. Es un diseño retrospectivo de grupo único o diseño correlacional, en el que se estudia las relaciones existentes entre las distintas variables. Ya que la variable dependiente toma diversos valores, se ha utilizado una muestra grande y representativa para aumentar la validez externa. En cuanto al proceso de recogida de datos, se ha utilizado un diseño transversal.

Se conoce que la edad, el sexo y la práctica de actividades físico deportivas dotan de sentido positivo o negativo al autoconcepto físico, así por ejemplo, en base a los estudios previos se sabe que en la medida en que aumenta la edad, decrece el nivel de autoconcepto físico y el nivel de actividades físico deportivas, y que existen diferencias ligadas al sexo y al nivel de práctica. En este sentido, es habitual ver estudios donde el autoconcepto físico es mayor en los varones y en aquellos sujetos que invierten tiempo en la práctica de actividades.

Los resultados de esta investigación concuerdan con la mayoría de los estudios previos, así pues, se confirma que a edades más tempranas se presenta mayor nivel de autoconcepto físico y por ende, Educación Primaria es una etapa en la que existe mayor nivel de autoconcepto físico que en Educación Secundaria. Estos mismos resultados se repiten al

analizar el nivel de actividades físico deportivas llevadas a cabo en tiempo de ocio. Por otro lado, son más altos los valores de autoconcepto físico hallados en los chicos frente a las chicas, y más elevados en los practicantes que en los sedentarios.

Independientemente de estas variables, que ocupan casi la totalidad de los estudios relacionados con el autoconcepto físico, cabe preguntarse si en una sociedad cambiante, donde conviven cada vez más culturas diferentes, la etnia o cultura de origen puede ser otro factor de influencia en el autoconcepto físico. Si los distintos tipos de autoconcepto se forman a través de la experiencia y la interacción con el medio, el autoconcepto físico podría verse influenciado por las creencias sociales sobre los estereotipos de la moda imperante, o con la educación familiar y que a su vez se relaciona con la cultura propia de procedencia.

Este trabajo, no contempla aspectos valorativos sobre las culturas ni descriptivos sobre creencias o influencias familiares, pero si pretende arrojar luz sobre la existencia o no de diferencias en el nivel de autoconcepto físico en función de la cultura de origen bereber, europea o en su caso, de aquellos que pertenecen a ambas por tener padres de distinto origen, los conocidos como “mestizos”.

Viendo los resultados, podemos adelantar que sí existen diferencias y que además, es precisamente los pertenecientes a la etnia bereber los que presentan mayor nivel de autoconcepto físico tanto en los varones como en las mujeres.

INTRODUCCIÓN

El culto al cuerpo siempre ha sido un tema importante en todas las sociedades de todas las épocas, bien porque se valorase por encima de otros aspectos de la persona, bien porque se considerase que el cuerpo es solo un traje físico del alma y por lo tanto no fuese digno de atención.

Aun en la actualidad, podemos ser testigos del choque cultural que supone mostrar y trabajar el cuerpo en algunas culturas. Mientras en la mayor parte de occidente se fomenta su cuidado a través de tratamientos de belleza, la alimentación y el deporte, en la mayor parte de oriente, por cultura, tradición o religión este cuidado no se da.

Además de estas diferencias entre sociedades, podemos encontrar otras ligadas a los estereotipos que se van creando fruto de la interacción con elementos externos como el trato con los demás, los medios de comunicación, las modas... y con otros elementos más personales como son el entorno familiar o la forma de sentir y pensar, que van configurando a la persona y la va encauzando a un determinado rol social según el sexo.

Partiendo de esta construcción personal, cabe preguntarse si en una sociedad multicultural donde conviven personas de diferentes culturas de origen o etnia, los estereotipos de belleza tienen la misma influencia para

todos y por ende la forma de autoconcebirse. Conocer las dimensiones que conforman el autoconcepto físico, sus variables de influencia y cómo afectan a nuestra población infantil y adolescente es uno de los objetivos más actuales dentro del ámbito de la salud, la educación y el deporte.

Según los estudios recientes, parece que en la formación del autoconcepto físico existen diferencias ligadas al sexo, la edad o la práctica de actividades físico-deportivas. Es importante dar respuesta sobre cuáles son las variables que influyen en dicha construcción, pues los niños de hoy, son los adultos de mañana y si pretendemos tener una sociedad sana y activa, no podemos perder de vida la importancia de este constructo.

Es por esto, la importancia de tener instrumentos de medida y evaluación del autoconcepto físico al alcance del profesorado de educación física, para a través del conocimiento, poder adaptar y ejercer con mayor eficacia los contenidos de sus clases.

BLOQUE I
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

AUTOCONCEPTO GENERAL

1.1. AUTOCONCEPTO GENERAL

Al hablar de autoconcepto son muchos los términos que podríamos nombrar como sinónimos: conciencia de sí mismo, autoimagen, autoestima o el yo. Son sinónimos porque haciendo un análisis de cada término podemos encontrar dos componentes coincidentes: aspectos cognitivos y descriptivos de sí mismo, y autoestima en relación con los aspectos evaluativos-afectivos (Estévez Díaz, 2012). Sin embargo, existen diferencias sutiles entre dichos términos.

1.1.1. Autoconcepto y Autoestima

Como se verá, aunque autoconcepto y autoestima son términos semánticamente diferenciables, a lo largo de la historia se han utilizado como sinónimos uno de otro o como componentes que se encuentran vinculados.

Partiendo de una perspectiva semántica, ambos conceptos están diferenciados pues autoconcepto está directamente relacionado con el ideal que tiene cada persona sobre sí misma (dimensión cognitiva o perceptiva) y la autoestima recoge los matices valorativos (dimensión evaluativa o afectiva) (Goñi y Fernández, 2008).

Según Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001), el autoconcepto recoge los aspectos cognitivos con los que la persona se ve así misma sin entrar necesariamente en aspectos valorativos.

De todos los términos sinónimos, es quizá el de autoestima el que mayor esfuerzo han hecho los científicos para hallar las diferencias. Autores como Burnett (1994) los considera sinónimos en el momento en que el autoconcepto es una creencia personal que incluye tanto una descripción como una evaluación. En esta misma línea, Berk (1998) si bien considera la autoestima como un aspecto más del autoconcepto, defiende que ésta “incluye juicios de valor sobre la competencia de uno mismo y de los sentimientos asociados a esos juicios” (Estévez Díaz, 2012, p.91)

De otro lado, existen autores que defienden la diferencia entre ambos. Por ejemplo, Blascowich y Tomaka (1991), consideran que si bien autoconcepto es una representación mental, la autoestima hace referencia al aspecto evaluativo de dicha representación. Nuñez (1998) por su parte, lo considera como una estructura cognitiva que almacena imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que transmitimos y deseamos transmitir a otros.

En la línea de lo expuesto, Cardenal (1991, en Estévez Díaz, 2012, p.88) expone que “autoconcepto y autoestima son constructos diferentes, pero que están inextricablemente unidos y relacionados”. Tanto es así, que al analizar estudios sobre la estructura interna de la autoestima (Ortega, 2010) parece presentar una estructura interna similar al que se presentan

en otros estudios de relación directa con el autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

En relación con la salud psicológica, podríamos hablar del “Principio de la realidad”, que se vincula directamente con el concepto de autoestima. Según este principio, la “realidad” presenta diferencias sutiles entre dos personas similares, pues se construye a través de sus propias experiencias y relaciones sociales. Es por ello que la realidad sobre sí mismo, la percepción que se tiene de uno mismo se construye a través de las relaciones sociales.

Autores como Avia (1995, en Estévez Díaz, 2012, p.94) ponen de manifiesto que la autoestima es variable en cuanto a que su “consistencia varía de acuerdo con las variaciones del medio”, aun sabiendo que es el resultado de un proceso psicológico que se origina en el individuo en la infancia intermedia y que determinará los sentimientos y pensamientos positivos o negativos que la persona tenga respecto a tu autoimagen y capacidades (González Martín, 1999)

Goñi y Fernández (2008) señalan que la tendencia en los últimos años es que autoconcepto y autoestima comparten un mismo campo semántico, y que además dicho campo común es poseedor de tres referentes: cognitivo (sobre cómo se autopercibe cada cual), evaluativo (cómo se juzga) y afectivo (cómo se aprecia).

1.1.2. Estructura del Autoconcepto General

Existen numerosos estudios sobre el autoconcepto y su formación a lo largo del tiempo. Sin embargo, como bien señalan Goñi y Fernández (2008) son dos los rasgos de estos estudios:

- “Se puede explicar como un progresivo desarrollo de ideas aportadas desde el inicio por grandes psicólogos”.
- “En los últimos decenios adquiere gran aceptación una concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto frente a la anterior visión unidimensional del mismo” (p.23)

Siguiendo un paralelismo en los estudios sobre autoconcepto, observamos como el término evoluciona desde una perspectiva unidimensional (Coopersmith, 1967) a otra multidimensional (Shavelson et al., 1976; Byrne, 1996; Marsh y Hattie, 1996).

Aunque el modelo de Shavelson et al. (1976), es utilizado como referencia, anteriormente autores como Fitts (1965) indicaban que el concepto sostenía ocho componentes, cinco de ellos externos: físico, moral, personal, familiar y social, y tres de ellos internos: identidad, autosatisfacción y conducta.

Posteriormente, otros autores (Marsh, 1993 y Musitu, García y Gutiérrez, 1997) señalaban además la existencia de una jerarquización en su construcción.

Según Estévez Díaz (2012),

el autoconcepto es un constructo que implica considerar la conducta del individuo desde el punto de vista subjetivo: el de la persona que es, siente y actúa. Significa profundizar en el modo en que el individuo percibe y construye el medio en que se desenvuelve y del cual su autoconcepto constituye el punto focal y penetrante en una construcción significativa y única. (p. 26).

Coinciden con él autores como Alonso-García y Román (2003) que incluyen aspectos cognitivos, afectivos y conductuales en la estructura del autoconcepto y según lo expresado, la autoestima formaría parte del mismo, siendo ésta el aspecto valorativo de los juicios descriptivos que conforman el autoconcepto (González-Pienda, Nuñez, González-Pumariega, y García, 1997)

Volviendo a Estévez Díaz (2012) “el autoconcepto se construye a través del proceso de socialización y tiene una gran importancia en el proceso educativo debido a su estrecha conexión con los aspectos motivacionales dirigidos hacia el aprendizaje escolar” (p.98)

Analizando a diversos autores tanto de décadas pasadas como de tiempos más cercanos, encontramos como punto coincidente el aspecto de la multidimensionalidad dentro del constructo del autoconcepto.

Epstein (1973, en Arráez, 1998), presenta una serie de características coincidentes en varias definiciones:

- El autoconcepto es un conjunto de conceptos internamente consistentes y jerárquicamente organizados.
- Es una realidad compleja, integrada por diversos autoconceptos más concretos, como el físico, social, emocional y académico.
- Es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia, integrando nuevos datos e informaciones.
- Se desarrolla a partir de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas.
- El mantenimiento de la organización del concepto de sí mismo es esencial para el funcionamiento del individuo, al proporcionarle un sentimiento de seguridad e integridad. (p.49)

Markus, Moreland, y Smith (1985, en Arráez, 1998: 49) hablan de los *“Self schemas”* como una *“generalización cognitiva acerca del yo, derivada de la experiencia pasada, que organiza y guía el procesamiento de la información referida a así mismo, contenida en la experiencia social del individuo”*. Por lo que para ellos, el autoconcepto es como un conjunto de estructuras cognitivas *“Self Schemas”* que permiten a un individuo comportarse de una forma determinada en un determinado campo o actividad social.

En función de la corriente psicológica de la que se parta, se plantean diferentes hipótesis sobre la formación del autoconcepto. Haciendo un análisis sobre el recorrido histórico y los múltiples estudios que se pueden encontrar, parece existir un consenso sobre la característica multidimensional del autoconcepto.

Parece ser que la propuesta más aceptada hasta el momento es la del modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) (Figura 1).

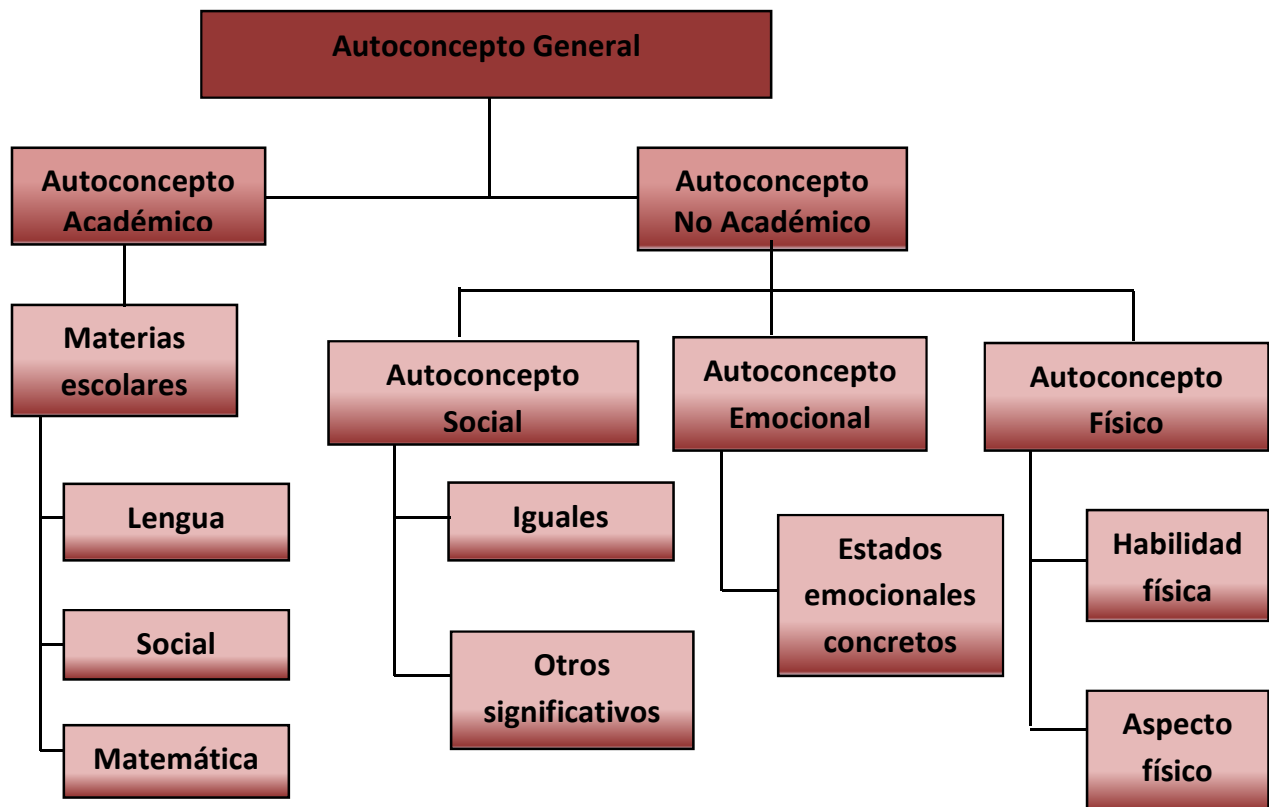


Figura 1. Modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). (Fuente: Goñi y Fernández, 2008)

Este modelo, se apoya en los siguientes postulados (Goñi y Fernández, 2008):

1. El autoconcepto está organizado y estructurado. Las personas categorizan la información acerca de sí mismas y las relacionan entre sí.
2. El autoconcepto es multidimensional. Como se puede ver en el cuadro del modelo de Shavelson et al. (1976) (Figura 1), en el

autoconcepto se encuentran cuatro dominios (académico, social, físico y personal) que se fundamentan a su vez en otras dimensiones o componentes, por ello se dice que es un modelo multifacético. Esta idea, queda avalada por numerosos análisis factoriales (Harter, 1982; Marsh, Barnes, Cairns, y Tidman, 1984; Marsh, Barnes, y Hocevar, 1985; Marsh y Peart, 1988) que confirman la naturaleza multifacética del autoconcepto.

3. La estructura multifacética es además jerárquica, lo que quiere decir que es un modelo piramidal que organiza el autoconcepto en función de la relevancia y generalidad que el sujeto aporte a cada dimensión. En la punta se establece el autoconcepto general y en la base las diferentes facetas.
4. El autoconcepto general es estable, aunque a medida que se baja por esa jerarquía piramidal, el autoconcepto depende en mayor medida de la especificidad de las situaciones.
5. El autoconcepto tiene carácter evolutivo, con lo que la edad y la experiencia tienen un peso fundamental en su formación.
6. Tiene un aspecto descriptivo y otro evaluativo.
7. El autoconcepto es diferenciable de otros constructos teóricamente relacionados con él.
8. El autoconcepto es consistente pero al mismo tiempo modificable. Cuanto más cerca nos encontramos de la base de la pirámide, mayor es esa posibilidad de cambio. Esta aportación, tiene distintas explicaciones (Sonstroem y Morgan, 1989):

- a. Es estable. La idea principal de este postulado viene a defender que “el individuo es resistente al cambio por suponer la reestructuración de todo su sistema cognitivo” (Canfield y Wells, 1976). Los argumentos vienen de la mano de Oñate (1989):
 - i. La relativa estabilidad del medio social en el que se desenvuelven la mayoría de las personas.
 - ii. El hecho de convivir con gente que comparte las actitudes, convicciones y valores propios.
 - iii. Una mala percepción y una supervaloración de la actitud de los otros hacia uno mismo.
- b. Se puede alterar. Esta perspectiva defiende que el autoconcepto es dinámico y moldeable al ir evolucionando a través de las experiencias, los aprendizajes y las autovaloraciones. Según Amador y Forns (1995), el autoconcepto sigue un ritmo evolutivo variable con períodos relativos de estabilidad en los que influyen acontecimientos como: la forma de enfrentarse a las dificultades, las experiencias de la vida y la consideración que el sujeto tiene hacia sí mismo. Sin embargo, esta perspectiva cuenta con poco respaldo empírico pues la idea más aceptada es que el autoconcepto tiende a la consistencia y la estabilidad.
- c. Es estable pero no inmutable. Esta explicación hace de puente entre las dos anteriores, y dice que el autoconcepto tiende a

mantenerse estable, pero se puede modificar a través de la experiencia.

Dada la subjetividad con la que el sujeto mide cada dimensión de su autoconcepto, se debe aceptar que el grado de estabilidad de cada dimensión será variable, y por ello, la modificabilidad o estabilidad de cada dimensión tendrá un carácter específico y personal.

Tomando como marco de referencia el modelo expuesto por Shavelson et al. (1976), vemos que aunque el autoconcepto general es estable, puede sufrir cambios a raíz de otros cambios en sus subdivisiones:

- Autoconcepto académico: “representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional” (Miras, 2001, p.309). Se fundamenta en la percepción de la competencia que se tiene en las diversas materias escolares.
- Autoconcepto no académico, compuesto a su vez por:
 - o Autoconcepto Social: basado en las relaciones y comparaciones sociales que se establecen con otros. Existen diversos modelos propuestos, haciendo diferencias por contextos y competencias, aunque según Byrne y Shavelson (1986), ésta podría ser su estructura (Figura 2):

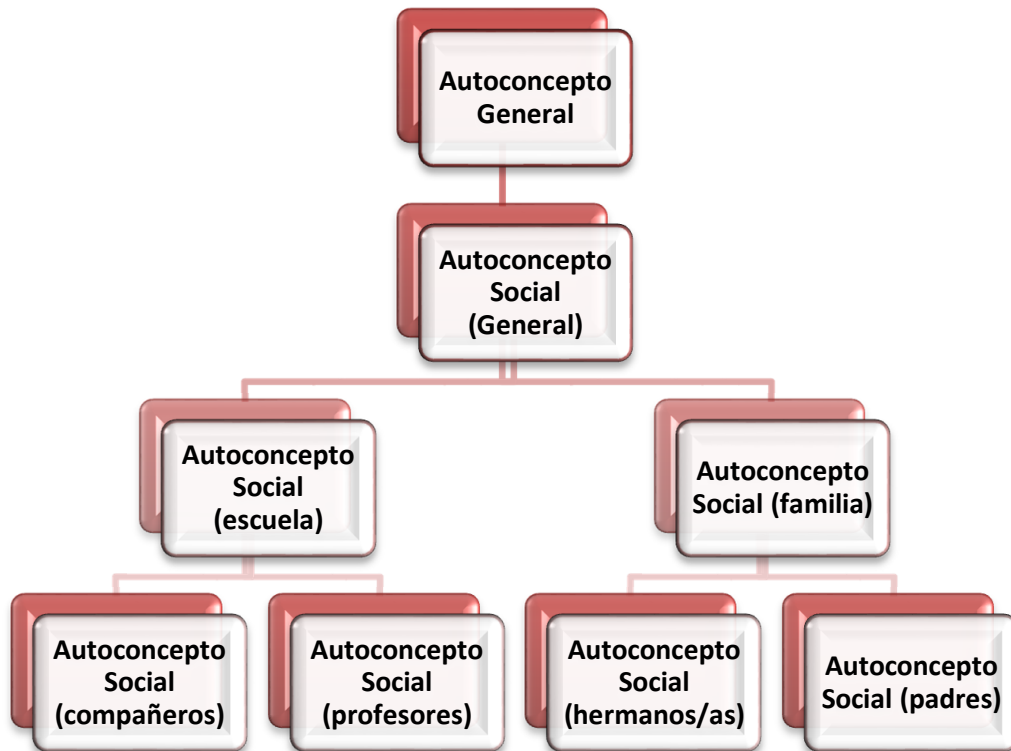


Figura 2. Modelo del autoconcepto social de Byrne y Shavelson (1986). (Fuente: Goñi y Fernández, 2008)

- Autoconcepto Emocional: “hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual siendo de gran importancia tratar de identificar las dimensiones o componentes del mismo” (Goñi y Fernández, 2008, p.45). En el trabajo de estos autores, el término “emocional” es sustituido por el de “personal” por contemplar bajo el mismo la perspectiva emocional o moral de la personal. La estructura que proponen es la siguiente (Figura 3):

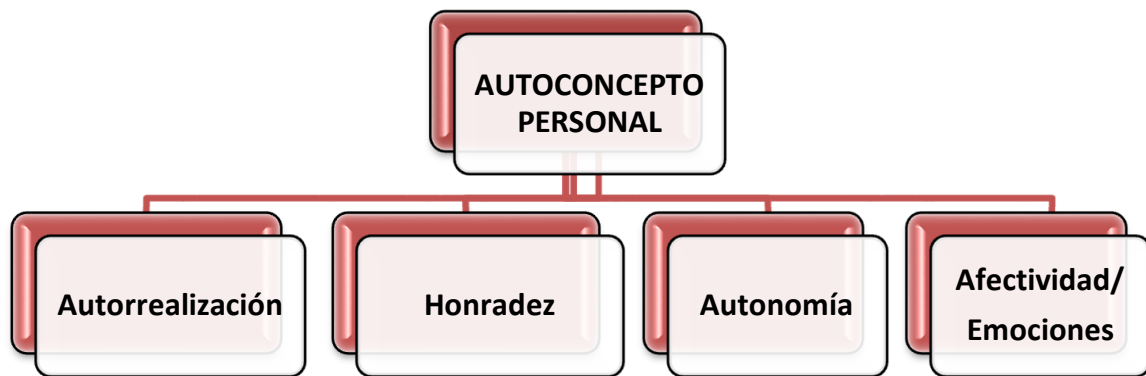


Figura 3. Estructura interna del autoconcepto personal de Goñi y Fernández (2008).
(Fuente: Goñi y Fernández, 2008)

- Autoconcepto Físico: Son muchos los estudios realizados en relación a esta variable del autoconcepto. En el siguiente apartado, se describirá un trabajo más minucioso y detallado sobre esta dimensión. Como adelanto, se muestra la estructura que presenta para Goñi, Ruiz de Azúa y Rodriguez (2006) junto a Esnaola (2005) (Figura 4).

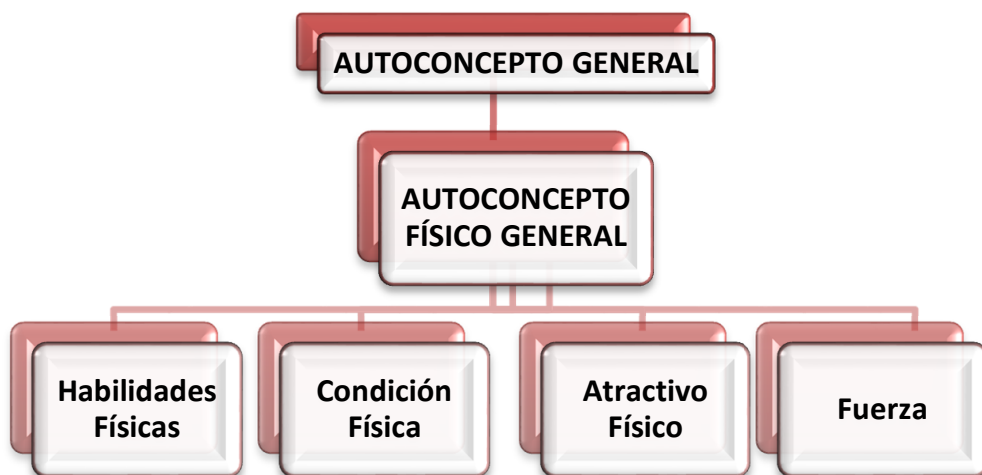


Figura 4. Modelo de autoconcepto físico de Goñi et al. (2006) y de Esnaola (2005).
(Fuente: Goñi y Ruíz de Azúa 2008)

1.1.3. Formación del Autoconcepto General

Utilizando las palabras de Goñi (1996), es posible dar una visión integrativa del autoconcepto reconociendo la influencia, sobre el mismo, de factores como el medio ambiente o la edad y que se traducen en experiencias de éxito y fracaso e influjos interpersonales.

Desde cualquier punto de vista, se admite entonces que el autoconcepto es el resultado de la experiencia conductual y por ello, se presenta como una vía de intervención educativa. Dicho de otra forma, si existe una gran diferencia entre la autoimagen percibida y la ideal, se generará en el individuo situaciones de ansiedad que pueden desembocar en un autoconcepto negativo y además, esta situación podría empeorar si el autoconcepto ideal es coincidente con el del entorno más cercano o individuos de referencia, como la familia o los iguales (Estévez Díaz, 2012). El origen entre la relación de la conducta y el autoconcepto podría ser explicado por Epstein (1973, en Arráez, 1998, p.53), quien defiende que las funciones del autoconcepto en la conducta son dos: organizar los datos de la experiencia y mantener el balance placer/dolor y la autoestima del individuo.

Machargo (1991, en Arráez, 1998), sin embargo, encuentra algunas funciones más en relación con el psiquismo y el comportamiento humano:

- Mantiene la consistencia interna entre todas las actitudes que conforman el autoconcepto.

- Es fuente de indicadores que sirven de base para interpretar la experiencia.
- Facilita al individuo la satisfacción de necesidades básicas como es el mantenimiento de la autoestima, que sobresale en importancia en comparación con otras necesidades.
- Cumple una función mediadora entre el individuo y su entorno.
- El autoconcepto determina las expectativas, condicionando la conducta. (p.53)

Cabe pensar por tanto, que como bien defienden diversos autores, como Goñi y Fernández (2008, p.29-30) las experiencias de éxito/fracaso, y la comparación social, junto con el entorno más cercano construyen el autoconcepto de cada individuo. A continuación, presentamos la justificación que los mismos autores aportan para cada uno de los apartados:

- Éxito/fracaso: “Un procedimiento eficaz para mejorar el autoconcepto consiste en proporcionar oportunidades de éxito” pues hará que surjan “sentimientos de eficacia y valía” y todo lo contrario en situaciones de fracaso; un autoconcepto positivo, no sólo debe acompañarse de una buena ejecución en una tarea concreta, sino que además el proceso autoevaluativo que acompaña a la conducta, también debe ser positivo.

- Comparación social: “Al evaluar lo competente o no que alguien se ve en un determinado ámbito de la vida, es inevitable hacerlo en términos de comparación con otros”.
- Marco interpretativo propio: este marco se va formando y cambiando a lo largo de la vida del individuo. En un principio, durante la infancia, “el apoyo de los padres es un determinante más poderoso de la autoestima que la competencia en diferentes facetas de la vida”; en la juventud y la edad adulta “la propia valía puede empezar a juzgarse más por los criterios que establezca el propio sujeto que por criterios externos”.

Parece ser, que tras la construcción de un primer marco de referencia propio, se va modificando el concepto de sí mismo, y si bien en un principio se construía de fuera hacia adentro, conforme el sujeto va creciendo toma más importancia lo que sucede dentro del sujeto que lo que le rodea, aunque el entorno siga teniendo cierta influencia.

Bien, dada la fuerza con la que los autores hablan de “imágenes” de uno mismo, es lógico pensar que los finales de la niñez e inicios de la adolescencia, se presentan como periodos críticos en relación con el autoconcepto. El hecho de sufrir cambios tantos físicos como psicológicos obliga al sujeto a rehacer su propia imagen.

Parece que esta conflictividad que se inicia en la preadolescencia, viene dada por la incorporación en áreas o dominios distintos en los que el sujeto tiene que demostrar su competencia tras el inicio en este periodo

evolutivo. Dicho de otra forma, existen una “diversificación de percepciones de sí mismo en los distintos contextos” (Harter, 1999, en Pastor y Balaguer, 2001) y es por ello que este periodo evolutivo repercuten especialmente en la formación del self (Coleman y Hendry, 1999; Harter, 1999). Por otro lado, las tensiones y confusiones que se darán en el adolescente por los sucesivos cambios de roles que se producen en esta etapa, darán como resultado una imagen más sólida e integrada de sí mismo (Harter, 1999) al final de la adolescencia.

Este peso entre lo externo y lo interno y esta conflictividad que se observa, parece que produce etapas en la evolución del autoconcepto desde la infancia hasta finales de la adolescencia (Amezcuca y Pichardo, 2004; Elexpuru y Garma, 1999, en Fernández y Goñi, 2008):

- De 0 a 6 años: el autoconcepto es entendido de forma global, justificado por elementos y aportaciones externas y poco estables que dependen de los adultos más significativos. Dentro de esta etapa, encontramos tres subetapas de desarrollo:
 - o De 0 a 2 años: el niño comienza a tomar conciencia de su cuerpo y a desarrollar su imagen corporal gracias a la información que le llega de los adultos.
 - o En torno a los dos años: gracias al desarrollo del lenguaje, el juego simbólico y la imitación se produce una mayor diferenciación de su cuerpo y su imagen.
 - o En torno a los tres años: adquiere su identidad sexual, lo que repercute en una mejor construcción del autoconcepto.

- De 6 a 12 años: por la interacción social que se produce a estas edades, el autoconcepto se define en términos psicológicos y sociales. Dentro de este periodo, encontramos tres etapas:
 - o A los 6 años: el ambiente escolar proporciona una serie de factores como la experiencia de logro/fracaso que repercute en la capacidad cognitiva y psicomotriz, y un aumento de las relaciones personales que le posibilitan la interacción social con más variedad de personas.
 - o La constancia del propio sexo a los 5-6 años y la identidad sexual basada en características anatómicas a los 7-8 años posibilita una mejor autopercepción.
 - o Entre los 9 y 12 años: la escala de valores se ve afectada por la aceptación social.

- En la adolescencia: el cambio en el desarrollo cognitivo, fundamentado en las características del pensamiento formal, repercute en una redefinición de sí mismo al coincidir con una maduración física, una mayor importancia de la imagen externa y la búsqueda de autonomía e independencia de los padres. Todo esto, provoca un periodo inestable para el autoconcepto, el cual se va reformulando hasta convertirse en un constructo estable y coherente.

Centrándonos en el aspecto físico y en los cambios que se producen como consecuencia en el nivel psicológico, encontramos autores como Bruchon-Schweitzer (1990), Havighurst (1972) y Rodríguez-Tomé y Bariaud (1994) que exponen que el adolescente no sólo es sensible a los cambios internos y externos, sino que además es un ser crítico consigo mismo. En otras palabras, es un ser influenciable por los agentes culturales del entorno, los cánones de belleza, los cambios de los iguales, etc. lo que se traduce en una reconfiguración de valores y creencias relacionados con el ideal del cuerpo.

CAPÍTULO 2

AUTOCONCEPTO FÍSICO

2.1. AUTOCONCEPTO FÍSICO

Que el autoconcepto general está constituido por diferentes tipos de autoconceptos parece una realidad totalmente aceptada por parte de la comunidad científica.

Por otro lado, aún está por cerrar el número de subconceptos y sus diferentes componentes a través de los cuales se sostiene el autoconcepto general.

El autoconcepto físico, es uno de los menos estudiados a lo largo de la historia, aunque en las últimas décadas existe un aumento considerable de estudios. Los motivos de este aumento son varios, entre los que podríamos destacar:

- Su relación con las conductas saludables (Rodríguez, Goñi y Ruíz de Azúa, 2006)
- El culto al cuerpo que se vive en las sociedades occidentales, que tiene consecuencia profundas en el ser humano. Como expresa Gervilla (2002), parece que la ética ha cedido su lugar a la estética, y que la búsqueda de la perfección moral ha sido sustituida por la búsqueda de la perfección corporal.
- Relación con el concepto de “imagen corporal”, de gran importancia en el estudio de diferentes trastornos del campo de la medicina (trastorno dismórfico corporal, vigorexia y trastornos de la conducta alimentaria) a partir del siglo XX (Esnaola y Rodríguez, 2008).

Este constructo, es estudiado por tanto, desde el ámbito educativo, deportivo y de la salud. Dado que su formación tiene como raíz la interacción con el entorno y la forma de autoperibirse, y no se limita a la percepción de la imagen corporal, se convierte en un constructo complejo que merece la atención de los profesiones por la gravedad de las consecuencias que pueden derivarse de un mal autoconcepto físico.

Por otro lado, la formación positiva de un autoconcepto físico, permiten en mayor medida el desarrollo integral de la persona y de hábitos saludables, y no se limita a los beneficios físicos.

2.1.1. Autoconcepto Físico e Imagen Corporal

De la misma forma en que los términos de autoestima y autoconcepto se relacionan y complementan, encontramos los términos de “imagen corporal” y “autoconcepto físico”. Si bien el estudio de ambos constructos surge de ámbitos diferentes, no puede negarse una relación entre ellos, aunque no solo el origen es nota de distinción (Figura 5):

Imagen corporal	Autoconcepto físico
Parte de la psicología, la psiquiatría, la medicina y la sociología. Interés clínico y psicosocial (de Gracia, Marcó, Fernández y Juan, 1999)	Parte de una perspectiva socioeducativa o social-psicológica (Jackson, 1992)
En los diferentes estudios realizados, forma parte del autoconcepto físico.	Parece tener una mayor amplitud que el concepto de imagen corporal. Dentro del autoconcepto físico, encontraremos varias dimensiones, cuyo nombre y número dependerá del modelo que tomemos como referencia, pero en ellos, el concepto de imagen corporal está incluido en el autoconcepto físico.
Según Pruzinsky y Cash (1990), en la imagen corporal podemos diferenciar una estructura múltiple de autopercepciones, pensamientos, sentimientos y acciones referentes al propio cuerpo.	Aunque el término de imagen corporal según Cash y Pruzinsky (2002), incluye experiencias del funcionamiento corporal y el nivel de capacitación, queda solapado en parte por la dimensión de atractivo físico (percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la imagen corporal).

Figura 5. Cuadro comparativo del autoconcepto físico y la imagen corporal de Esnaola y Rodríguez (2008). (Fuente: Goñi, 2008)

Según lo expresado, se acepta que el autoconcepto físico contempla la imagen corporal como una parte o dimensión de su constructo, reduciendo por tanto el peso de imagen corporal como constructo independiente.

2.1.2. Modelos más conocidos del Autoconcepto Físico

Parece que aunque los estudios sobre autoconcepto físico no destaquen por número o años de estudio, existen estudios complementarios que nos ayudan a dar forma a la dimensión del autoconcepto físico y sus múltiples subdimensiones, si bien hay que puntualizar un auge de cantidad y calidad de estudios en las últimas décadas buscando intervenciones desde el ámbito de la Educación Física y de contextos clínicos. El motivo no es otro que la posible relación entre un autoconcepto físico bajo y el riesgo de padecer trastornos en la alimentación (Goñi y Rodríguez, 2004).

Parece por tanto, que el autoconcepto físico puede ser un buen indicador en cuanto a salud psicológica se refiere, y de ahí que Infante y Goñi (2009), siguiendo los trabajos de diversos autores (Landers y Petruzzello, 1994; McAuley y Rudolph, 1995; McDonald y Hodgdon, 1991; Morgan, 1994; Sonstroem, 1997) expresen que la actividad física mejora la salud mental puntualizando que existe una relación inversa entre el ejercicio aeróbico y la depresión y la ansiedad, y una relación positiva con el bienestar psicológico.

Como se señaló con anterioridad, el número aún está por determinar ya que aunque existen diversos estudios sobre el autoconcepto físico no existe un acuerdo sobre el nombre y el número de subdimensiones sobre el que se sedimenta. Así pues, dependiendo de cómo defina el autor el autoconcepto físico, encontramos modelos con más o menos dimensiones. Por ejemplo, según Sonstroem (1984), el autoconcepto físico se

fundamenta en la evaluación sobre las características físicas referidas al peso, estatura, constitución del cuerpo y fuerza entre otros factores. Strein (1996) defiende que el autoconcepto físico se forma por la percepción de las habilidades físicas y la apariencia físicas. Marchago (2002), dice que el autoconcepto físico es una representación mental formada por elementos perceptivos, cognitivos, afectivos, emocionales y corporales. Esnaola (2005) justifica el autoconcepto físico en base a la concepción que se tiene sobre los rasgos corporales, la apariencia física, la condición física, la fuerza y las habilidades físico-deportivas. Esnaola, Rodríguez y Goñi (2011), defienden que el autoconcepto físico es el resultado de las percepciones que se tienen de las habilidades física y la apariencia física.

Existen varios modelos que contemplan el autoconcepto físico o se centran únicamente en esta dimensión. Bracken (1992) habla de competencia física, apariencia física, forma física y salud. Franzoi y Shields (1984) distinguen la habilidad física, la apariencia física y las conductas de control de peso. Richards (1988) por su parte, defiende que el autoconcepto físico se fundamenta en seis dimensiones: constitución corporal, apariencia física, salud, competencia física, fuerza y orientación hacia la acción.

Originalmente y tomando como base el modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson et al. (1976), el dominio físico se sostenía de las dimensiones de apariencia física y habilidad física (Marsh y Shavelson, 1985; Fox, 1988). Pero a lo largo del tiempo, fueron apareciendo otras subdimensiones llegando a contar con nueve según Marsh, Richards,

Johnson, Roche y Tremayne (1994): fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, competencia (habilidad) deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad (Figura 6).

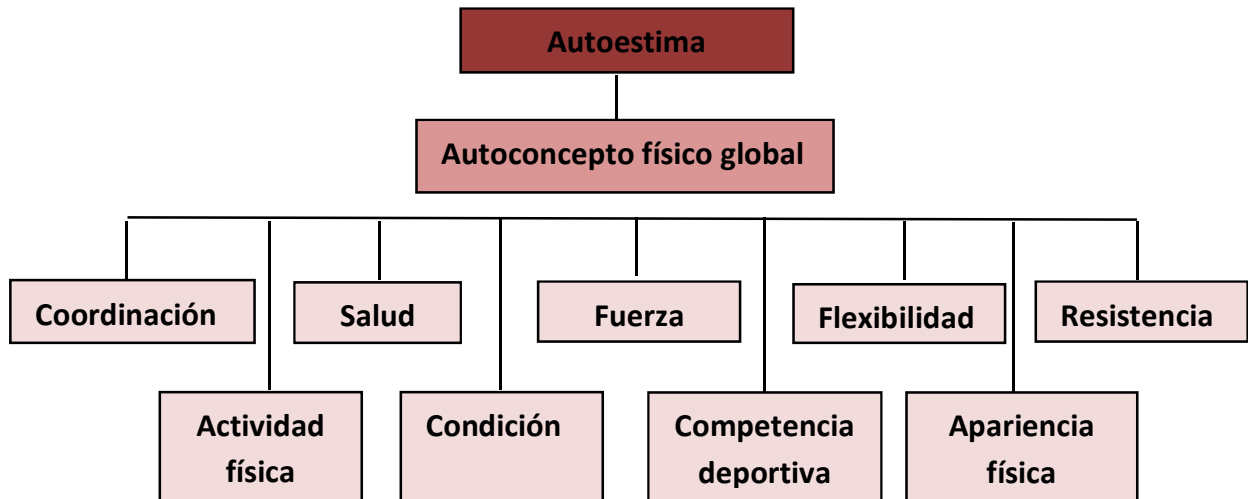


Figura 6. Modelo de autoconcepto físico propuesto por Marsh et al. (1994) (Fuente: Goñi y Ruíz de Azúa, 2008)

Este último modelo, junto al de Fox y Corbin (1989) (Figura 7) se han convertido en dos de los modelos teóricos más significativos sobre el autoconcepto físico (Esnaola y Revuelta, 2009).

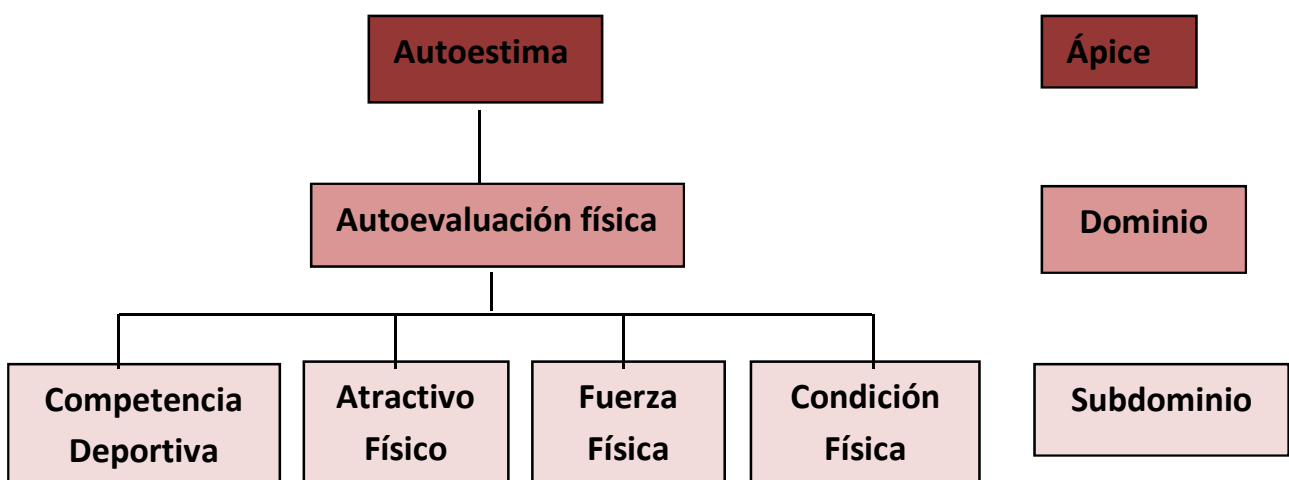


Figura 7. Organización jerárquica hipotetizada de las autopercepciones físicas (Fox, 1988; Fox y Corbin, 1989). (Fuente: Esnaola y Revuelta, 2009)

En este modelo, la autoevaluación física se sitúa entre los subdominios y el ápice y ejerce un papel mediador entre la autoestima y cada uno de los subdominios.

Por su parte, como se refleja en la Figura 4 del apartado anterior Goñi et al. (2006) junto a Esnaola (2005), utilizando como base éste último modelo, elaboran otro modelo cuatripartito con los subdominios: habilidades físicas, condición física, atractivo físico y fuerza.

CAPÍTULO 3

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

3.1. INSTRUMENTOS RELACIONADOS CON EL AUTOCONCEPTO

A la vez que progresaban los estudios sobre el constructo del autoconcepto, progresaban los cuestionarios y escalas para hallar su medición. Es por ello, que el nacimiento de estos instrumentos surge desde una concepción unidimensional propuesto por modelos como el de Coopersmith (1967).

Al analizar estos primeros cuestionarios, se puede ver que se utilizaban los términos autoconcepto y autoestima indistintamente, así como cualquier otro término o expresión sinónima.

No es difícil ver cuestionarios entre la década de los cincuenta y hasta finales de los setenta, donde los autores se centran en hallar el nivel de autoconcepto/autoestima de forma general.

Posteriormente, se acepta la visión multidimensional del autoconcepto propuesta por Shavelson et al. (1976), lo que ocasiona cuestionarios y escalas centradas en alguna dimensión concreta de este modelo, o de otros que surgieron posteriormente como el de Marx y Winne (1980), o el de Soares y Soares (1985).

A continuación, en la Figura 8, se muestra una relación diacrónica de los cuestionarios más utilizados, tanto de la perspectiva unidimensional como multidimensional, en relación con el autoconcepto/autoestima general, o que en el intento de hallar este nivel de autoconcepto, crearon instrumentos centrados en alguna de sus dimensiones. El nivel de

estructuración entre ellos es variable y lógicamente no existe un patrón único de desarrollo entre ellos:

Autor/es	Año	Cuestionario/Escala	Edad de aplicación	Constructo/Dimensiones
Bills, Vance y McLean	1951	Índice de adaptación de valores	Estudiantes y adultos	Valores
Phillips	1951	Cuestionario “yo-otros”		
Berger	1952	Escala de aceptación del yo y de los otros		
Secord y Jourard	1953	Escala de catexis corporal	A partir de 12 años	
Stepheson	1954	Clasificación Q de Stephenson		
Creelman*	1955	Test de autoconcepción de niños	De 6 a 11 años	
Leary	1957	Lista de control interpersonal	Adultos	
Lipsitt	1958	Self-Concept Scale	De 9 a 16 años	Cómo soy Cómo me gustaría ser
Payne y Farquhar **	1962	Escala de autoconcepto académico		Autoaceptación
Combs, Soper y Courson	1963	Escala para informar del autoconcepto	Adolescentes	Autoconcepto
Combs y Soper**	1963	Hoja para puntuar la percepción	De 4 a 7 años	
Adams y Cadwell*	1963	Test de apercepción somática	De 7 a 14 años	
Engel y Raine	1963	El juego “¿dónde estás?”	De 8 a 9 años	
Waetjen	1963	Escala de autoconcepto en cuanto a estudiante		Autoaceptación
Wattenberg y Clifford	1964	Instrumento de autoconcepto para niños pequeños	De 5 a 7 años	Autoconcepto
Bledsoe	1964	Escala de autoconcepto Bledsoe	De 7 a 16 años	Autoconcepto

Rosenberg	1965	Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)	Estudiantes a partir de 19 años	Autoestima General
Fitts	1965	Tennessee Self-concept Scale (TSCS)	De 12 a 68 años	Autoconcepto General
Gordon**	1965	Escala "cómo me veo a mí mismo"	De 8 a 17 años	Actitudes hacia el cuerpo Emociones Compañeros Escuela
Coopersmith	1967	Coopersmith Self-Esteem Inventories (CSEI)	Versión escolar para estudiantes de 8 a 15 años Versión para adultos de más de 16 años	Autoestima general Autoestima social de los iguales Autoestima familiar Autoestima escolar-académica Escala de sinceridad
Brookover, Erikson y Joiner	1967	Autoconcepto de la habilidad académica		Autoaceptación
Davidson y Greenberg**	1967	Escala de autoevaluación		Autoaceptación
Yeatts y Bently	1968	Inventario "Siento – me siento"	Preescolar	
Helms, Holthouse, Granger, Cicarelli y Cooper	1968	Children's Self-Concept Index (CSCI)		Autoconcepto
Long, Ziller y Henderson	1968	Tarea de símbolos referentes al yo social		
Long, Ziller y Henderson	1969	The Self-Social Constructs Test-Self-Esteem Scale		Autoestima
Piers y Harris	1969	Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PH)	De 8 a 18 años	Autoestima global
Ozehosky y Clark	1971	U-Scale Self-Concept Test		Autoconcepto
Bolea, Felker y Barnes	1971	Pictorial Self-Concept Scale (PSCS)		Autopercepción

CAPÍTULO 3- INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Muller y Leonetti	1972	Escala de autoconcepto para alumnos de primaria		Autoconcepto
Michael	1972	Thomas Self-Concept Values Test (TCSVT)		Autoconcepto
Burke y Sellin*	1972	Escala de autoconcepto de habilidad en cuanto trabajador	Adolescentes	
Walker, Bane y Bryk	1973	Brown's IDS Self-Concept Referents Test		Autoconcepto
Cicirelli	1973	Purdue Self-Concept Measure		Autoconcepto
Willig**	1973	Escala de posición en la clase		Autoaceptación
Helmreich, Stapp y Ervin	1974	Texas Social Behavior Inventory (TSBI)		Autoestima Competencia Social
Offer**	1974	Cuestionario de autoimagen	adolescentes	
Canfield y Wells	1976	Test de Frases Incompletas		Autoestima
Battle**	1977	Inventario canadiense de autoestima	De 8 a 11 años y adultos	Autoestima
Martinek y Zaichkowsky	1977	Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale for Children		Autoconcepto
Crawford	1977	North York Primary Self-Concept Test		Autoconcepto
McDaniel y Leddick	1978	McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale		Autoconcepto
Stake y Stake	1979	Performance Self-Esteem Scale(RSES)		Autoestima
Joseph	1979	Joseph Preschool and Primary Self-concept Screening Test (JPPS-ST)	De 3 a 6 y de 9 a 11 años	Importancia de los otros significativos Competencia Poder Satisfacción con la evaluación general Virtud (moralidad)

Figa	1979	Bickley Assessment of Self-Esteem-School Esteem Subtest		Autoestima
Lawrence	1981	The Development of a Self-Esteem Questionnaire		Autoestima
Mendelson y White	1982	Body-Esteem Scale (BES)		Autoestima
Perez	1982	Perez Self-Concept Inventory		Autoconcepto
Hughes y Leatherman	1982	Maryland Preschool Self-Concept Scale-Revised (MPSS-R)		Autoconcepto
Coopersmith y Gilberts	1982	Behavioral Academic Self-Esteem (BASE)		Autoestima
Battle	1982	Culture Free Self-Esteem Inventories (cfsel-3)		Autoestima
Offer, Ostrov y Howard	1982	Offer Self-Image Questionnaire, Revised (OISQ-R)	De 13 a 18 años	Tono emocional Control de impulsos Salud mental Social Familiar Actitudes vocacionales Autoconfianza Seguridad de sí mismo Imagen corporal Sexualidad Valores éticos Idealismo
Harter	1982	Perceived Competence Scale for Children (PCS)	De 9 a 12 años	Competencia cognitiva Competencia social Competencia física
Warr y Jackson	1983	Self-Esteem Scale		Autoestima
Marsh, Barnes, Cairns y Tidman	1984	Self-Description Questionnaire (SDQ)		Autoconcepto

CAPÍTULO 3- INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Harter y Pike	1984	Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSCA)	Una versión para niños preescolares , y otra para niños de 1º y 2º	Competencia cognitiva Competencia física Aceptación social: Aceptación de los iguales Aceptación maternal
Bhatnagar	1984	Escala de Autoconcepto		Autoconcepto
Michael, Smith y Michael	1985	Dimensions of Self-Concept, Form H-College		Autoconcepto
Jense	1985	Piers Preschool Pictorial Self-Concept Scale		Autoconcepto
Harter	1985	Self-Perception Profile for Children (SPPC)	De 8 a 14 años	Competencia escolar Aceptación social Competencia atlética Apariencia física Comportamiento Autovalía global
Soares y Soares	1985	Self-Perception Inventory (SPI)	Versión para estudiantes de 2º y 12º Versión para adultos a partir de 9º	Versión para estudiantes: Autoconcepto Reflejo de los compañeros de clase Reflejo de los profesores Reflejo de los padres Autoconcepto ideal Concepto del alumno Versión para adultos: Autoconcepto Reflejo de los amigos Reflejo de los profesores Reflejo de los padres Reflejo de los compañeros Autoconcepto ideal Concepto del alumno
McDowell y Lindholm	1986	Primary Self-Concept Scale		Autoconcepto
Neeman y Harter	1986	Self-Perception Profile for Collage Students (SPPCS)	De 17 a 23 años	Competencia escolar Competencia atlética Aceptación social Competencia en las tareas Amistad íntima Atracción romántica Habilidad intelectual

				Moralidad Apariencia Creatividad Relaciones con los padres Búsqueda de humor en la vida Autovalía global
Harter y Messer	1986	Adult Self-Perception Scale (ASPS)	Adultos	Sociabilidad Competencia laboral Nutrición Habilidad atlética Apariencia física Proveedor adecuado Moralidad Administración de la familia Amistad íntima Inteligencia Sentido del humor Autovalía global
Davis y Johnston	1987	Self-Concept and Motivation Inventory		Autoconcepto
Alonso y Sola	1987	Motivación y Actitud hacia el Estudio (AM)		Actitud
Lavoegíe**	1987	Escala de autoestimación EAE		Autoestima
Roid y Fitts	1988	Tennessee Self-concept Scale (TSCS)	De 12 a 68 años	Identidad Satisfacción Conducta Físico Moral-ético Personal Familiar Social
Harter	1988	Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA)	De 14 a 17 años	Competencia escolar Aceptación social Competencia atlética Apariencia física Comportamiento Autovalía global Amistad íntima Competencia en las tareas Atractivo romántico

CAPÍTULO 3- INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Renick y Harter	1988	Self-Perception Profile for Learning Disabled Students (SPPLD)		Aceptación social Competencia atlética Comporamiento Apariencia física Autovalía global Habilidad general intelectual Competencia lectora Competencia en conversación Competencia en la escritura Competencia en matemáticas
Morales	1988	Ae-1 y AC-2: Escalas de autoconcepto		Autoconcepto
O'Brien y Epstein	1989	Multidimensional Self-Esteem Inventory		Autoestima
Villa y Auzmendi	1990	Escala de Autoconcepto A-26		Autoconcepto
Eder	1990	Self-View Interviewa (CSVQ)		Autoconcepto
Marsh	1990	Self-Description Questionnaire II (SDQ II)		Autoconcepto
Fleming y Whalen	1991	The Personal and Academic Self-Concept Inventory (PASCI)		Autoconcepto
Brown y Alexander	1991	Self-Esteem Index (SEI)	De 8 a 18 años	Aceptación familiar Competencia académica Popularidad entre los pares Seguridad personal
De La Rosa y Díaz Loving	1991	Escala Multidimensional de Autoconcepto		Ocupacional Ético Social Emocional
Marsh	1992	Self-Description Questionnaire III (SDQIII)	Estudiantes universitario s y jóvenes	Habilidad física Apariencia física Área matemática Área verbal

				Académica general Resolución de problemas/creatividad Relación con pares del mismo sexo Relación con pares del sexo opuesto Relación con los padres Emocionalidad/seguridad Honestidad Religiosidad/espiritualidad Autoconcepto general
Battle	1992	Culture-Free Self-Esteem Inventories Second Edition (CFSEI-2)	Niños de primaria y secundaria. Adultos de 16 a 65 años	Niños: Autoestima general Autoestima social Autoestima académica Relación con los padres Adultos: General Social Personal
Bracken	1992	Multidimensional Self Concept Scale (MSCS)	De 9 a 19 años	Social Competencia Afecto Familia Físico Académico
Luhtanen y Crocker	1992	Collective Self-Esteem Scale		Autoestima
Villa y Auzmendi	1992	Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI)		Autoconcepto
Gresham, Elliott y Evans-Fernandez	1993	Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS)		Autoconcepto
Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfield	1993	Competence Perceptions and Subjective Task value Beliefs		Auto percepción
Martorell, Aloy, Gómez y Silva	1993	Escala de autoconcepto (AC)		Autoconcepto negativo Autoconcepto positivo Autoconcepto-autoestima

CAPÍTULO 3- INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Musitu, García y Gutiérrez	1994	Autoconcepto Forma-A (AFA)	De 12 a 16 años	Social Académica Emocional Familiar
Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne	1994	Physical Self-Concept Scale (PSCS)		Autoconcepto
Villar, Michael y Gribbons	1995	Academic Self-Concept Scale		Autoconcepto
Gresham	1995	Student Self-Concept Scale		Autoconcepto
Díaz-Aguado, Segura y Royo	1995	Entrevista de Frases Incompletas para Niños y Adolescentes	Niños y Adolescentes	Autoconcepto
Chapman y Tunmer	1995	Reading Self-Concept Scale (RSCS)		Autoconcepto
Mehrabian	1998	Self-Esteem and Optimism-Pessimism Scales		Autoestima
Brumfitt y Sheeran	1999	Visual Analogue Self-Esteem Scale (VASES)		Autoestima
DuBois y Hirsch	2000	Early Adolescent Self-Esteem		Autoestima
García y Musitu	2001	Autoconcepto Forma-5 (AF-5)	De 9 a 62 años	Social Académica Emocional Familiar Físico
García y Martínez	2001	Cuestionario de autoconcepto (CAG)	De 7-8 años a 17-18 años	Autoconcepto físico Aceptación social Autoconcepto familiar Autoconcepto intelectual Autoevaluación personal Sensación de control
Piers y Harris	2002	Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PH) 2ª Ed.	Niños y adolescentes de 7 a 18 años	Conductual Estatus intelectual y escolar Apariencia e imagen física Ansiedad Popularidad Felicidad y satisfacción

Campbell	2003	Children's Inventory of Self-Esteem		Autoestima
Offer, Ostrov, Howard y Dolan	2005	Offer Self-Image Questionnaire for Adolescents (OSIQ-R)		Autoimagen
Ramos, Giménez, Muñoz y Lapaz	2006	Cuestionario de Evaluación de Autoestima en Educación Primaria (A-EP)		Autoestima
Ramos	2008	Cuestionario Multimedia y Multilingüe de Evaluación de la Autoestima (CMMEA)		Autoestima

* Citado en Goñi, 1996, p.355.

** Citado en Mellides, 2015, p.93-94.

Figura 8. Referencia de instrumentos para medir el autoconcepto/autoestima general (Fuente: Goñi, 1996, 2008; Serrano, 2014; Mellides, 2015)

Este tipo de instrumento es necesario, ya que al hablar de un constructo que no es observable ni medible de forma externa, se convierte en un medio eficaz para determinar el nivel de autoconcepto que puede tener una determinada persona. Además, por poseer una estructura cerrada y estructurada, normalmente con ítems simples en los que se relacionan con un grado de conformidad o afinidad, se presenta como un instrumento de rápida aplicación frente a otras propuestas como la entrevista, y que además permite trabajar en grupo cuando es necesario.

3.2. INSTRUMENTOS RELACIONADOS CON EL AUTOCONCEPTO FÍSICO

Por parte de la comunidad científica, se han realizado grandes esfuerzos en diferenciar los tipos de autoconceptos que componen el autoconcepto general; es por ello que se encuentran numerosos cuestionarios destinados a un autoconcepto específico, como el académico o el social. Sin embargo, para el desarrollo de este trabajo, se muestra una selección diacrónica de cuestionarios (Figura 9) centrados únicamente en el autoconcepto físico desde una perspectiva multidimensional, basados en modelos como el de Fox y Corbin (1989) o el de Marsh et al. (1994).

<i>Cuestionario</i>	<i>Autor/es y año</i>	<i>Dimensiones</i>
Physical Estimation and Attraction Scale (PEAS)	Sonstroem (1978)	Estimación (autopercepción de las capacidades físicas) Atracción (interés por la actividad física)
Richards Physical Self-Concept Scale (PSC)	Richards (1988)	Constitución corporal. Apariencia física. Salud. Competencia física. Fuerza. Orientación hacia la acción. Satisfacción física general.
Physical Self-Perception Profile (PSPP)	Fox y Corbin (1989)	Competencia atlética y deportiva. Condición física. Atractivo físico. Fuerza. Autoconcepto físico general. Autoconcepto general.
Physical Self-Perception Profile for Adults (PSPP-A)	Chase (1991)	Competencia deportiva. Capacidad funcional. Apariencia. Salud/enfermedad. (ART trad.3)

Children's Physical Self-Perception Profile (C-PSPP)	Whitehead (1991)	Condición física. Competencia deportiva. Atractivo físico. Fuerza.
Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ)	Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne (1994)	Salud. Coordinación. Actividad física. Grasa corporal. Competencia deportiva. Apariencia física. Fuerza. Flexibilidad. Resistencia. Autoconcepto físico global. Autoestima.
Children and Youth Physical Self-Perception Profile (CY-PSPP)	Whitehead (1995)	Competencia deportiva. Condición física. Atractivo físico. Fuerza. Autoconcepto físico general. Autoconcepto general.
Physical Self Inventory (PSI-6)	Ninot, Fortes y Delignieres (2001)	Autoconcepto global. Autoconcepto físico global. Condición física. Competencia deportiva. Cuerpo atractivo. Fuerza física.
Physical-Self Questionnaire (PSQ)	Moreno y Cervelló (2005)	Competencia percibida. Apariencia física. Condición física. Fuerza. Autoestima.
Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)	Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004)	Habilidad física. Condición física. Fuerza física. Atractivo físico. Autoconcepto físico general. Autoconcepto general.
Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI)	Esnaola (2005)	Habilidad física. Condición física. Fuerza física. Atractivo físico. Autoconcepto físico general. Autoconcepto general.

Figura 9. Referencia de instrumentos específicos para la medida del autoconcepto físico. (Fuente Ruíz de Azúa, 2008; Tenenbaum, Eklund, y Kamata, 2012).

A continuación se detallan los cuestionarios de la tabla:

- El Physical Estimation and Attraction Scale (PEAS), de Sonstroem (1978) es importante no por su uso en la actualidad, sino porque marcó un antes y un después en la búsqueda y definición del constructo “autoconcepto físico”. Contempla dos dimensiones (Fox, Corbin, y Couldry, 1985):
 - Estimación, en la que el individuo mide sus capacidades tanto en el deporte como en las actividades de alta intensidad. Esta dimensión queda cubierta con 33 ítems.
 - Atracción, donde el individuo mide el interés en una variedad de actividades físicas. Esta dimensión queda cubierta con 54 ítems

Este cuestionario se basa en el siguiente modelo explicativo (Figura 10) sobre la participación en las actividades físico-deportivas:

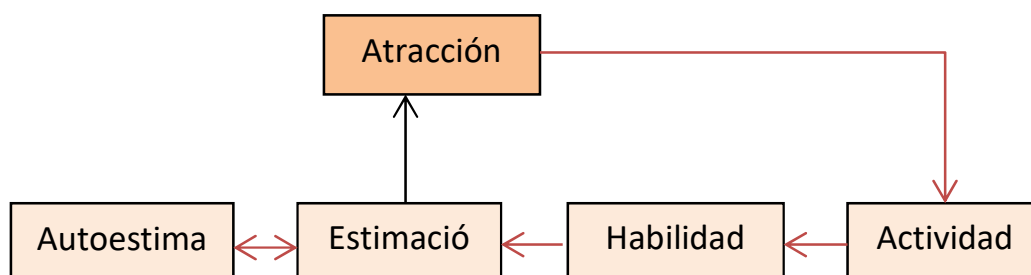


Figura 10. The psychological model for physical activity participation (Sonstroem, 1978). Fuente: Fox, Corbin y Couldry (1985).

- El Physical Self-Concept Scale (PSC) desarrollado por Richards a finales de la década de los ochenta, también conocido como RPSC, es un cuestionario basado en el modelo jerárquico propuesto por Shavelson et al. (1976). En este instrumento, podemos observar dos partes:

-La primera parte, está formada por 35 ítems en forma de oración enunciativa simple en forma positiva o negativa. La puntuación se presenta en una escala Likert de ocho puntos que va desde “definitivamente falso” (1) a “definitivamente verdadero” (8). Estos ítems se reparten en siete dimensiones (seis específicas y uno general de satisfacción física). El cuestionario original, redactado en inglés, presenta cinco ítems por dimensión (Figura 11).

Presenta una fiabilidad alfa de .79 a .93 (Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne, 1994) una buena estabilidad test-retest a corto plazo con un coeficiente alfa de .77 a .90 tras 3 semanas (Richards, 1988); una estructura por factores bien definida e invariable en cuanto al sexo y al alto rango de edad aplicable (de 8 a 60 años). En cuanto al nivel de autoconcepto físico, será mayor cuanto mayor sea la puntuación obtenida.

FACTOR	ÍTEMS
Body Build	<p>I like the body build I have.</p> <p>My body is a good shape and in good proportion.</p> <p>My body is out of proportion and not a good shape.</p> <p>My body weight is about right (neither too fat nor too skinny).</p> <p>My body is a good shape.</p>
Appearance	<p>I am good looking.</p> <p>I am a nice looking person.</p> <p>I have a pleasant looking face.</p> <p>I have nice features like nose, eyes and hair.</p> <p>I have nice facial feature.</p>
Health	<p>I seem to be always catching some sickness.</p> <p>I get sick more often than most people.</p> <p>I generally have good health and am not often sick.</p> <p>I have had a lot of sickness in my life.</p> <p>If I get sick I get well quickly.</p>
Physical Competence	<p>Physically I have good coordination.</p> <p>My natural coordination and agility are good.</p> <p>I am physically un-coordinated.</p> <p>I am good at activities where I have to use physical co-ordination.</p> <p>I have good balance and coordination.</p>
Strength	<p>I am not physically strong.</p> <p>I am a physically strong person.</p> <p>I am stronger than other people my age.</p> <p>I have a strong muscular body.</p> <p>I am not very strong.</p>
Action	<p>I like to take things easy and avoid physical activity, games or sports.</p> <p>I like to keep out of games, sports and other physical activity.</p> <p>I dislike sports and physical activities.</p> <p>I hate playing sports and doing physical activities.</p> <p>I only like short periods of physical activities.</p>
Satisfaction	<p>I would like to be more physically able.</p> <p>I would like to be more physically attractive.</p> <p>I would like to have better co-ordination and agility.</p> <p>I would like to have a stronger body.</p> <p>I wish I were better at sports, games and activities.</p>

Figura 11. Ítems y Factores del PSC (Richards, 1988). (Fuente: Ramya y Hemalatha, 2016)

-La segunda parte del cuestionario, es opcional y depende del objeto de estudio que se persiga. Está compuesta por 7 ítems sobre la importancia de cada una de las dimensiones y se puntúa sobre 5 a través de una escala Likert, siendo 1 “no importante” y 5 “muy importante”.

- El Physical Self-Perception Profile (PSPP) creado por Fox y Corbin (1989), es uno de los instrumentos más utilizado y valorado dentro del ámbito de estudio del autoconcepto físico. Es un cuestionario que está en sintonía con el modelo jerárquico y multidimensional de Shavelson et al. (1976). Los autores, en base a este modelo, idearon un modelo explicativo específico para el autoconcepto físico (Figura 10) y crearon a su vez este cuestionario.

El cuestionario, consta de 36 ítems divididos en seis escalas (Figura 12).

De este cuestionario llama la atención la forma en la que están redactados los ítems, que evita el fenómeno de la deseabilidad social. Cada ítem presenta dos mensajes contrapuestos y el sujeto debe decidir con cual es más afín y en qué grado: Totalmente cierto o Algo cierto. Dicho de otra forma, el sujeto tiene cuatro alternativas de respuesta, pues primero debe identificarse con uno de los dos mensajes (positivo o negativo) y después con el grado. Los ítems se puntúan de 1 a 4 en función de la casilla elegida.

Escala	Definición
Competencia deportiva	Autopercepción de la habilidad atlética y deportiva, de la capacidad para aprender destrezas deportivas y de la seguridad para desenvolverse en contextos deportivos.
Condición física	Condición y forma física, resistencia y fuerza, capacidad para persistir en el ejercicio, y confianza en el estado físico.
Atractivo físico	Percepción de la apariencia física propia y de la capacidad para mantener un tipo corporal delgado y atractivo.
Fuerza	Confianza para afrontar situaciones que requieren fuerza y desarrollo muscular.
Autoconcepto físico general	Impresión u opinión general (felicidad, satisfacción, orgullo y confianza) sobre el estado físico.
Autoconcepto general	Grado de satisfacción con uno mismo y con la vida en general.

Figura 12. Dimensiones del PSPP de Fox y Corbin (1989). (Fuente: Ruíz de Azúa, 2008)

El cuestionario, aunque surgió para una muestra univertaria, es aplicable a partir de la adolescencia, y presenta una fiabilidad global y por escalas superior a .80.

- El Physical Self-Perception Profile for Adults (PSPP-A), elaborado por Chase (1991), es una adaptación del cuestionario anterior cuyos destinatarios son adultos. El autor observó que el PSPP no se ajustaba adecuadamente a las autopercepciones físicas de personas de mayor edad (entre 55 y 75 años). Aunque partió de nueve dimensiones (apariencia, salud/enfermedad, capacidad funcional,

vida activa, deporte, salud/bienestar y condición física) decidió eliminar la dimensión “salud/bienestar” por no ser intrínseca al autoconcepto físico. Posteriormente y tras realizar los análisis factoriales confirmatorios pertinentes decidió eliminar algunas dimensiones más, por lo que finalmente el cuestionario responde a cuatro dominios “competencia deportiva”, “capacidad funcional”, “apariencia” y “salud/enfermedad”.

- El Children’s Physical Self-Perception Profile (C-PSPP), elaborado por Whitehead (1995), es un cuestionario que trata de defender la existencia de cuatro subdominios dentro del autoconcepto físico: condición física, competencia deportiva, atractivo físico y fuerza. Toma como base de referencia el cuestionario PSPP y trata de adaptarlo a una población infantil. El cuestionario tiene 6 ítems por dimensión, presentados de la siguiente forma:

Algunos niños hacen muy bien todo tipo de deportes	Pero	Otros niños no sienten que son buenos en el deporte
--	------	---

Los niños deben elegir la afirmación con la que se sientan más identificados. Los análisis factoriales de este cuestionario, no fueron satisfactorio, apoyando sólo parcialmente la existencia de los subdominios propuestos (Biddle, Page, Ashford, Jennings, Brooke y Fox, 1993).

- El Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ), creado por Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne (1994), es otro de los cuestionarios con mayor peso dentro de este ámbito de estudio. Siguiendo la estela de los Self-Description Questionnaire (SDQI, Marsh, Relich y Smith, 1983; SDQII, Marsh y O’Neil, 1984; y SDQIII, Marsh y Shavelson, 1985) centrados principalmente en dos dimensiones (habilidad y apariencia física), Marsh et al. (1994) se propusieron conseguir una mayor precisión en las autopercepción del dominio físico.

El cuestionario inicial, partía de seis dimensiones: apariencia física, competencia deportiva, resistencia, equilibrio, flexibilidad y fuerza; pero el cuestionario final contempla nueve componentes específicos del autoconcepto físico y dos componentes globales (Figura 13):

Escala	Nº de Ítems	Definición/Ítem
Salud		No ponerse enfermo con frecuencia, recuperarse rápidamente tras una enfermedad.
	1	Cuando estoy enfermo/a, me encuentro tan mal que no puedo ni levantarme de la cama.
	12	Normalmente cojo todas las enfermedades (gripe, virus, resfriados, etc.) que hay por Ahí.
	23	Estoy enfermo/a tan a menudo que no puedo hacer todas las cosas que quisiera
	34	Casi nunca me pongo enfermo/a
	45	Me pongo enfermo/a con mucha frecuencia
	56	Cuando me pongo enfermo/a me cuesta mucho tiempo recuperarme.
	67	Me pongo enfermo/a y tengo que ir al médico con más frecuencia que la mayoría de los chicos/as de mi edad.
	69	Normalmente me mantengo sano/a, incluso cuando

		mis amigos/as se ponen enfermos.
Coordinación		Ser bueno en movimientos que requieren coordinación, ser capaz de realizar movimientos físicos en armonía.
	2	Me siento seguro/a realizando movimientos que requieren coordinación
	13	Me resulta fácil controlar los movimientos de mi cuerpo.
	24	Soy bueno/a realizando movimientos que requieren coordinación.
	35	En la mayoría de las actividades físicas, puedo realizar los movimientos con armonía.
	46	Realizo con facilidad movimientos que requieren coordinación
	57	Me muevo con gracia y coordinación cuando practico deportes y actividades
Actividad física		Ser físicamente activo, hacer muchas actividades físicas de forma regular.
	3	Varias veces a la semana realizo ejercicios o deportes lo suficientemente duros como para hacerme respirar fuerte.
	14	Suelo hacer ejercicio o actividades que me hacen respirar fuerte
	25	Tres o cuatro veces a la semana y al menos durante media hora, hago ejercicio o actividades que me hacen respirar fuerte
	36	Hago actividades físicas (como correr, bailar, ir en bici, aerobio, gimnasia o nadar) por lo menos tres veces a la semana
	47	Practico muchos deportes, baile, gimnasia u otras actividades físicas
	58	Practico deportes, ejercicio, baile u otras actividades físicas casi todos los días.
Grasa corporal		No tener exceso de peso, no estar demasiado gordo.
	4	Estoy demasiado gordo/a
	15	Mi cintura es demasiado ancha
	26	Tengo demasiada grasa en mi cuerpo.
	37	Peso demasiado.
	48	Mi barriga es demasiado grande
	59	La gente piensa que estoy gordo/a.
Competencia deportiva		Ser bueno en los deportes, ser atlético, tener buenas habilidades deportivas.
	5	La gente piensa que soy bueno/a en los deportes.
	16	Se me dan bien la mayoría de deportes

CAPÍTULO 3- INSTRUMENTOS DE MEDIDA

	27	La mayoría de deportes me resultan fáciles.
	38	Tengo buenas habilidades deportivas
	49	Se me dan mejor los deportes que a la mayoría de mis amigos/as.
	60	Juego bien en los deportes
Apariencia física		Ser atractivo, tener un aspecto agradable.
	7	Teniendo en cuenta mi edad, soy atractivo/a
	18	Tengo una cara agradable
	29	Soy más guapo/a que la mayoría de mis amigos/as.
	40	Soy feo/a.
	51	Soy guapo/a
	62	Nadie piensa que soy guapo/a.
Fuerza		Ser fuerte, tener un cuerpo fuerte y musculado.
	8	Soy una persona físicamente fuerte.
	19	Tengo mucha fuerza física
	30	Soy más fuerte que la mayoría de los chicos/as de mi edad
	41	Soy débil y casi no tengo músculo
	52	Obtendría buenos resultados en una prueba de fuerza.
	63	Se me da bien levantar objetos pesados.
Flexibilidad		Ser capaz de doblar y retorcer el cuerpo fácilmente.
	9	Soy bastante bueno/a doblándome y retorciendo mi cuerpo
	20	Mi cuerpo es flexible
	31	Mi cuerpo es rígido y nada flexible
	42	Puedo doblar y mover bien las diversas partes de mi cuerpo en la mayoría de las direcciones.
	53	Creo que tengo bastante flexibilidad para la práctica de la mayoría de los deportes.
	64	Creo que obtendría buenos resultados en una prueba de flexibilidad.
Resistencia		Ser capaz de correr una larga distancia sin parar, no cansarse fácilmente cuando se realiza un ejercicio físico.
	10	Puedo correr largas distancias sin parar.
	21	Obtendría buenos resultados en una prueba de resistencia física.
	32	Podría correr durante 5 kilómetros sin parar.
	43	Creo que podría correr una distancia larga sin cansarme
	54	Puedo mantenerme físicamente activo/a durante un periodo largo de tiempo sin cansarme
	65	Se me dan bien las actividades de resistencia física,

		como las carreras de larga distancia, el aerobio, el ciclismo o la natación.
Autoconcepto físico global		Actitud positiva sobre el propio autoconcepto físico.
	6	Físicamente, estoy satisfecho/a con el tipo de persona que soy
	17	Físicamente, me siento contento/a conmigo mismo/
	28	Me siento satisfecho/a con mi apariencia física y con lo que puedo hacer físicamente
	39	Físicamente, me siento satisfecho/a conmigo mismo/a
	50	Me siento satisfecho/a con quien soy y con lo que puedo hacer físicamente.
	61	Estoy satisfecho/a con cómo soy físicamente
Autoestima		Sentimientos positivos generales sobre uno mismo.
	11	En general, la mayoría de las cosas que hago me salen bien
	22	No tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a
	33	Siento que mi vida no es demasiado útil.
	44	En general, no valgo para nada.
	55	Hago bien la mayoría de las cosas que hago
	66	En general, tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a.
	68	En general, soy un fracaso
	70	Nada de lo que hago parece salir bien

Figura 13. Dimensiones e ítems del PSDQ de Marsh et al. (1989). (Fuente: Tomás, 1998).

El cuestionario, creado en inglés, se compone de 70 ítems de los cuales 21 son negativos y cuyo formato de respuesta es una escala Likert de 6 puntos que va desde 1 (totalmente falso) a 6 (totalmente verdadero).

Respecto a las propiedades psicométricas, los autores realizaron los diferentes estadísticos y todos fueron satisfactorios. Para una muestra de estudiantes (de 12 a 18 años), el cuestionario presentó unos índices de fiabilidad por encima de .80 (media coeficiente alfa= .92) en todas sus escalas y pudieron confirmar el ajuste del

modelo tanto en hombres como de mujeres. Además, tiene una buena estabilidad test-retest en un corto plazo de tiempo (media $r=.83$, a los tres meses) y a largo plazo (media $r=.69$, a los 14 meses).

- El Children and Youth Physical Self-Perception Profile (CY-PSPP), creado por Whitehead (1995), es similar al C-PSPP creado por el mismo autor unos años antes. También toma como base el PSPP, y contempla las cuatro dimensiones específicas del autoconcepto físico del C-PSPP (competencia deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza) más dos nuevas dimensiones: autoconcepto físico general y autoconcepto general. Este cuestionario, también se sustenta del modelo tetradimensional de Fox y Corbin (1989) y en este caso, va dirigido a adolescentes y preadolescentes. La redacción de los ítems, sigue la misma estructura que en la versión del C-PSPP. En este caso, el cuestionario se compone de seis ítems para cada dimensión (competencia deportiva, condición física, atractivo físico, fuerza), otros seis ítems para medir el autoconcepto físico derivados de Harter (1988) y Marsh y Shavelson (1985), y otros seis ítems derivados de la escala de autoestima creada por Rosenberg (1979).

- El Physical Self Inventory (PSI-6) creado por Ninot, Fortes y Delignieres (2001), es un cuestionario francés destinado a una

muestra adulta, que tiene de base principal al PSPP. Nació como un cuestionario de 25 ítems repartidos en seis dimensiones: autoconcepto físico global (5 ítems), condición física (5 ítems), competencia deportiva (4 ítems), fuerza física (3 ítems), atractivo físico (3 ítems) y autoconcepto global (5 ítems). Este cuestionario inicial poseía una consistencia interna favorable con un alfa de Cronbach por encima de .77 y una buena fiabilidad test-retest ($r=.90$ a $.96$ en el periodo de un mes).

A pesar de todo, los autores con el fin de conseguir un cuestionario dinámico con medidas repetidas y frecuentes durante un periodo prolongado, crearon una versión abreviada de sólo un ítem por dimensión (Figura 14) y que además correlaciona con otros constructos como la masculinidad, el neuroticismo o la depresión (Ninot, Fortes y Delignières, 2006):

DIMENSIÓN	ÍTEM
Autoconcepto global	Globalmente, tú tienes una buena opinión sobre ti.
Autoconcepto físico global	Físicamente, estás orgulloso de quien eres y de lo que puedes hacer.
Condición física	Puedes realizar bien una prueba de resistencia.
Competencia deportiva	Se te dan bien todos los deportes.
Cuerpo atractivo	Piensas que tienes un cuerpo agradable a la vista.
Fuerza física	Cuando te encuentras en situaciones que requieren fuerza, eres el primero en salir adelante.

Figura 14. Physical Self Inventory (2001). (Fuente: Ruíz de Azúa, 2008).

- El Physical-Self Questionnaire (PSQ) de Moreno y Cervelló (2005), es una adaptación del PSPP que evalúa cinco dimensiones: competencia percibida, apariencia física, condición física, fuerza y autoestima. Se compone de un total de 30 ítems y se evalúa a través de una escala Lickert de 4 puntos, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. Los ítems son oraciones enunciativas y 14 de ellas están redactadas en negativo. A continuación se muestra la relación de ítems en cada dimensión (Figura 15):

Dimensión	Signo	Ítem
Competencia percibida	+	1. Soy muy bueno/a en casi todos los deportes.
	+	14. Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecerla.
	+	16. Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas.
	+	20. Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi aspecto físico.
	+	21. Suelo estar entre los/as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas.
	+	26. Cuando surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en deportes.
Apariencia física	-	3. Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan atractivo.
	-	8. Tengo dificultad para mantener un cuerpo atractivo.
	+	10. Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente.
	-	13. Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa.
	+	18. Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera atractiva.
	-	25. Desearía tener más respeto hacia mi propio físico.
	-	28. No me siento seguro/a sobre la apariencia de mi cuerpo.

	+	30. Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente.
Condición física	+	2. Siempre mantengo una excelente condición y forma física.
	+	5. Me siento muy orgulloso/a de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente.
	+	7. Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico intenso de forma regular y continuada.
	+	12. Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física.
	+	22. Me siento muy confiado/a para practicar de forma continuada y para mantener mi condición física.
	-	27. Creo que, comparado con la mayoría, mi nivel de condición física no es tan alto.
Fuerza	-	4. Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física.
	+	9. Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo.
	-	23. Creo que, comparado/a con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma.
	+	24. Creo que, comparado/a con la mayoría, soy muy fuerte y tengo mis músculos bien desarrollados.
	-	29. Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza.
Autoestima	-	6. Creo que no estoy entre los/as más capaces cuando se trata de habilidad deportiva.
	-	11. No me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades deportivas.
	-	15. Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha confianza en mi mismo.
	-	17. Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte.
	-	19. Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física.

Figura 15. Dimensiones e Ítems del PSQ de Moreno y Cervelló (2005). Fuente: Moreno, Cervelló, Vera, Ruiz (2007).

- El Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) elaborado por Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004) es un instrumento diseñado para una muestra comprendida entre los 12 años y la edad adulta. Originalmente, está desarrollado en castellano. Contempla 6 dimensiones con 6 ítems en cada dimensión (Figura 16) y cinco alternativas de respuesta en una escala Likert: 1 “Falso”, 2 “Casi siempre falso”, 3 “A veces verdadero/falso”, 4 “Casi siempre verdadero” y 5 “Verdadero”. Los ítems son oraciones enunciativas de redacción directa (20) o inversa (16), por lo que los ítems puntúan de 1 a 5 y al contrario en la redacción inversa.

Dimensión	Signo	Ítems	Índice de fiabilidad
Habilidad física: Percepción de las cualidades y habilidades para la práctica de los deportes; capacidad de aprender deportes; seguridad personal y predisposición ante los deportes.	+	1. Soy bueno/a en los deportes.	$\alpha=.84$
	-	6. No tengo cualidades para los deportes.	
	+	17. Tengo más habilidad que la gente de mi edad practicando deportes.	
	-	23. Soy de las personas que les cuesta aprender un deporte nuevo.	
	+	28. Practicando deporte soy una persona hábil.	
	-	33. Me veo torpe en las actividades deportivas.	
Condición física: Condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en el estado físico.	+	2. Tengo mucha resistencia física.	$\alpha=.88$
	-	7. Me quedo pronto sin aliento y tengo que bajar el ritmo o abandonar en los ejercicios físicos intensos.	
	+	11. Estoy en buena forma física.	
	+	18. Puedo correr y hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme.	
	-	24. En actividades como la de correr, tengo que tomar pronto un descanso.	
	+	29. Tengo mucha energía física.	

Atractivo físico: Percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la imagen propia.	-	8. Me cuesta tener un buen aspecto físico.	$\alpha=.87$
	+	12. Me siento contento/a con mi imagen corporal.	
	+	19. Siento confianza en cuanto a la imagen física que transmito.	
	-	25. No me gusta mi imagen corporal.	
	+	30. Soy guapo/a.	
	+	34. Me gusta mi cara y mi cuerpo.	
Fuerza: Verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso, con seguridad ante ejercicios que exigen fuerza y predisposición a realizar dichos ejercicios.	+	3. Tengo más fuerza que la mayoría de la gente de mi edad.	$\alpha=.83$
	-	9. Me cuesta levantar tanto peso como los demás.	
	+	13. Soy capaz de realizar actividades que exigen fuerza.	
	+	20. Destaco en actividades en las que se precisa fuerza física.	
	+	31. Soy fuerte.	
	-	35. No me veo en el grupo de quienes tienen mucha fuerza física.	
Autoconcepto físico general: Opinión y sensaciones positivas en lo físico que se traducen en estados de felicidad, satisfacción, orgullo o confianza en relación con el físico.	+	4. Físicamente me siento bien.	$\alpha=.86$
	+	14. En lo físico me siento satisfecho/a conmigo mismo/a.	
	-	16. Soy de las personas que están descontentas de cómo son físicamente.	
	+	21. Mi cuerpo me transmite sensaciones positivas.	
	-	26. No me siento a gusto conmigo mismo/a en lo físico.	
	-	36. Físicamente me siento peor que los demás.	
Autoconcepto general: Grado de satisfacción con uno mismo y con la vida en general.	-	5. Me siento a disgusto conmigo mismo/a.	$\alpha=.84$
	+	10. Me siento feliz.	
	-	15. No me gusta lo que estoy haciendo con mi vida.	
	-	22. Desearía ser diferente.	
	+	27. Estoy haciendo bien las cosas.	
	-	32. No tengo demasiadas cualidades como persona.	

Figura 16. Dimensiones, ítems y fiabilidad del CAF (Goñi et al., 2004). (Fuente: Goñi, Ruíz de Azúa y Liberal, 2004).

- El Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) creado por Esnaola (2005) para su tesis doctoral, está basado en el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF, Goñi, Ruiz de Azúa y Liberal, 2004). Está escrito en lengua vasca y presenta 30 ítems repartidos en seis escalas: habilidad física, condición física, atractivo físico, fuerza física, autoconcepto físico general y autoconcepto general.

CAPÍTULO 4

ACTIVIDAD FÍSICA

4.1. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Para comenzar, se definirán algunos términos relativos al ámbito deportivo y de la actividad física, con el fin de esclarecer conceptos que en multitud de ocasiones se utilizan como sinónimos o que se exponen presuponiendo que se conoce su significado (Capdevilla, 2005):

- Actividad física: es cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que tiene como resultado un gasto de energía por encima del metabolismo basal. Se puede medir en kilocalorías (Kcal), en kilojulios (Kjoules), en múltiplos del metabolismo basal (MET), o a partir del consumo de oxígeno. Otra medida más indirecta puede ser la frecuencia cardiaca (en pulsos por minuto).
- Ejercicio físico: es toda actividad física planificada, estructurada y repetitiva que tiene como objetivo la mejora o el mantenimiento de uno o más componentes de la forma física.
- Forma física (condición física o acondicionamiento físico): se refiere al nivel de energía y vitalidad que permite a las personas llevar a cabo las tareas diarias habituales, disfrutar del tiempo de ocio activo y afrontar las emergencias imprevistas sin fatiga excesiva, a la vez que ayuda a evitar las enfermedades derivadas de la falta de actividad física y a desarrollar al máximo la capacidad intelectual.
- Deporte: en general, es una actividad física reglamentada y competitiva. Se define como un juego o sistema ordenado de

prácticas corporales en el cual se hace prueba de agilidad, destreza, o fuerza, que habitualmente tiene como objetivo conseguir la victoria o el récord. Puede tener dos vertientes:

- Deporte competitivo: tiene como objetivo principal la victoria y, en algunos casos, finalidades económicas y/o políticas.
 - Deporte-ocio: es el deporte que busca en primer lugar la mejora o el mantenimiento de una marca o de la forma física y, la mayoría de las veces, la mejora de las cualidades intelectuales y del bienestar.
- Ocio: es el tiempo libre de que se dispone para hacer una cosa no relacionada con el trabajo remunerado. Durante este tiempo libre se puede realizar deporte-ocio o ejercicio físico, siendo a veces difícil la diferenciación.
 - Prevención: en el ámbito médico, cualquier medida que permita reducir la probabilidad de aparición de una afección o enfermedad, o bien interrumpir o enlentecer su progresión.
 - Sedentarismo: inactividad física. Facto de riesgo de las principales causas de mortalidad en los países desarrollados.

De todos los términos expuestos, parece que son los de “ejercicio físico” y “actividad física” los que se han usado mayormente como sinónimos. Esto puede ser debido a una serie de elementos que tienen en común, sin embargo, “ejercicio físico” como concepto responde a una actividad previamente meditada (Figura 17):

Actividad Física	Ejercicio Físico
<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimiento del cuerpo producido por los músculos esqueléticos. 2. Da lugar a gasto de energía. 3. El gasto de energía es variable. 4. Se correlaciona positivamente con la “forma física”. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimiento del cuerpo producido por los músculos esqueléticos. 2. Da lugar a gasto de energía. 3. El gasto de energía es variable. 4. Se correlaciona positivamente con la “forma física”. 5. Son movimientos corporales planificados, estructurados y repetitivos. 6. Uno de sus objetivos es mejorar los componentes de la “forma física”.

Figura 17. Diferencias entre Actividad Física y Ejercicio Físico (Salleras Sanmartí y Serra Majem (1992). (Fuente: Ramos, 2003)

4.2. CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE

Siguiendo con las aportaciones de Capdevilla (2005), son múltiples los beneficios que aporta el ejercicio físico a nivel metabólico (la obesidad, la diabetes mellitus...), cardiovasculares y circulatorios, aunque es especialmente interesante conocer los beneficios a nivel preventivo:

- Prevención de enfermedades como la osteoporosis y determinados tipos de cáncer (de colon, el de próstata y el de mama...)
- El aumento de la sensación de bienestar, la autoestima y la mejora de los estados de ánimo, pueden prevenir trastornos como la ansiedad, el estrés y la depresión, lo que se traduce en bienestar psicológico.
- Estos beneficios atrasan el deterioro físico y reducen la pérdida de capacidades cognitivas e intelectuales.
- El hábito de un estilo de vida activo en la etapa infantil y adolescente previene el sedentarismo y sus trastornos asociados.

Así, este mismo autor presenta en su libro las características de la actividad física saludable (Figura 18) utilizando como fuente las aportaciones de Jones, Ainsworth, Croft, Macera, Lloyd y Yusuf (1998).

Características de la actividad física saludable	
Una actividad física es regular si se practica:	a diario o la mayor parte de la semana; 5 o más días por semana cuando la actividad practicada es de intensidad moderada, o 3 o más días por semana si es de gran intensidad.
Una actividad física es de intensidad moderada si implica un nivel de esfuerzo equivalente a:	un valor de 11 a 14 en la escala RPE de Borg; de 3 a 6 equivalentes metabólicos (METs), o consume de 3.5 a 7 kilocalorías por minuto (Kcal/min); el esfuerzo de andar rápidamente, bailar, nadar o ir en bicicleta en terreno nivelado.
Una actividad física es de intensidad vigorosa si implica un nivel de esfuerzo equivalente a:	un valor superior a 15 en la escala de esfuerzo percibido de Borg; un equivalente metabólico (MET) superior a 6; o cualquier actividad que consuma más de 7 Kilocalorías por minuto (Kcal/min); el esfuerzo de correr, practicar aeróbic, nadar o intervalos continuos o ir en bicicleta en terreno montañoso.
Cantidad mínima recomendada de actividad física, necesaria para conseguir beneficios sobre la salud:	participar regularmente en una o más actividades de intensidad moderada o vigorosa que permitan consumir un mínimo de 150 kcal/día, 7 días a la semana, o un total de 1000 Kcal/semana; el tiempo requerido para consumir 150Kcal en un día, dependiendo de la intensidad de las actividades escogidas. Por ejemplo, para actividades moderadas, 30 min/días. Para actividades vigorosas, menos de 22 min/día para quemar 150 Kcal.

Figura 18. Características de las actividades físicas saludables según Jones, Ainsworth, Croft, Macera, Lloyd, y Yusuf, (1998). (Fuente: Capdevilla, 2005).

Ramos (2003), señala en su libro diferentes aspectos cuantitativos y cualitativos de la actividad física. Así, en la actividad física desde el ámbito deportivo defiende dos aspectos cuantitativos: volumen e intensidad. Por otro lado, el autor habla de la “cantidad de actividad física” que viene

determinada por el umbral mínimo y máximo en el que dicha actividad produce beneficios.

Los aspectos cualitativos están relacionados con el tipo de actividad enmarcado en un propósito y un contexto social determinado. Así, siguiendo la categorización presentado por Bouchard, Shephard, Stephens, Sutton y McPherson (1990) se puede diferenciar entre: actividades laborales, actividades de tiempo libre (el deporte, los juegos motores, la danza y la ejercitación sistemática para desarrollar capacidades físicas), actividades del sistema educativo y actividades en el hogar.

Otra clasificación de actividades físicas, es la presentada por Devís, Peiró, Pérez, Ballester, Devís, Gomar y Sánchez (2007):

- Actividades Cíclicas: andar, correr, nadar, ir en bici, remar, esquiar, saltar a la comba...
- Ejercicios de preparación física: flexiones de brazos, multisaltos, estiramientos musculares...
- Juegos: populares (comba), de pelota, de percusión, con materiales usados, espontáneo...
- Actividades cotidianas: andar, subir escaleras, barrer, manualidades domésticas, limpiar el coche...
- Otro tipo de ejercicio: yoga, Tai-chí, gimnasia, mantenimiento, step...
- Actividades en la naturaleza: escalada, rafting, parapente, senderismo...

- Deportes: frontón, tenis, bádminton, balonmano, fútbol, rugby, golf, béisbol, esquí, atletismo, waterpolo, judo...
- Bailes y danzas: danzas del mundo (africana, europeas), bailes regionales (jota, sardana), danza contemporánea, bailes de salón (tango, cha-cha-cha), danza clásica, flamenco, baile libre recreativo...

Volviendo a las ventajas de la práctica deportiva, el autor Ortega (2013) habla desde un punto de vista psíquico. Defiende que tal práctica aumenta el bienestar a través de endorfinas, aumenta la concentración y la capacidad de aprendizaje, aumenta la autoconfianza y el autocontrol, reduce la ansiedad, la depresión y la ira, y además aumenta la memoria. Todos estos beneficios, pueden ser disfrutados por todas aquellas personas que practiquen algún tipo de actividad físico-deportiva sin reparar en la edad que se tenga. Además de todo esto, el autor puntualiza que para los niños, hacer deporte trae las siguientes ventajas:

- Socializa y aprende a compartir emociones simples (tristeza por la derrota o alegría al ganar) y complejas (envidias, celos...)
- Integra en el grupo, incluyendo aquellos que presentan alguna dificultad.
- Aumenta los niveles de autoconfianza.
- Desarrolla un nivel de compañerismo y comunicación mayor.
- En personas tímidas, los deportes individuales les da mayor comodidad e independencia para desenvolverse por sí mismos. Las personas más extrovertidas precisan de deportes colectivos.

- Los padres juegan el importante papel de en los casos de derrota elevar la autoestima, y en los de victoria reforzar el respeto hacia los compañeros menos diestros.

Presenta además, algunas precisiones en relación con la edad (Ortega, 2013):

- De 4 a 7 años: su desarrollo se centra en actividades motoras básicas como el control del equilibrio y la velocidad en relación con las coordenadas de tiempo y espacio en una estructura corporal cambiante.
- De 8 a 9 años: empieza el desarrollo de competencias en específicas de deportes, como el salto o la carrera en atletismo.
- De 10 a 12 años: se impulsa el trabajo de la flexibilidad, la resistencia aeróbica y la fuerza, y comienzan además el dominio de algunas técnicas deportivas específicas.
- De 13 a 15 años: coincidiendo con la pubertad, se comienzan a fomentar los deportes de equipo.
- A partir de los 16 años: se inician en la competición y/o se especializan en el deporte que deseen.

Según lo expuesto hasta el momento, son múltiples y variados los beneficios de la práctica de actividad físico deportiva. Sin embargo, conocer sus beneficios no es motivación suficiente para su práctica, además ésta puede variar en función de otros factores como el sexo o la edad.

Entre las motivaciones más comunes se encuentran: fortalecer los músculos, mejorar el sistema cardiovascular, regular el peso corporal, desarrollar habilidades físicas, mejorar la propia apariencia, facilitar el bienestar, relacionarse con los demás o divertirse (Finley y Landless, 2014).

4.3. POSIBILIDADES ACTUALES DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS LOCALES

En la actualidad, son múltiples los programas puestos en marcha en las distintas comunidades y ciudades autónomas, del sector privado o que parten del mismo gobierno central para combatir el sedentarismo.

Según los datos aportados en la “Encuesta de Hábitos Deportivos en España 2016”, en la Ciudad Autónoma de Melilla existen 153 clubs deportivos federados y en total 8.949 federados, de los cuales 6.696 son hombres y 2.253 son mujeres de distintas edades, por lo que la oferta de prácticas es variada. Aportan como dato, que entre el 45% y 50% de los encuestados junto a Ceuta practican deporte semanalmente.

En esa misma Encuesta, se dice que el 53.5% de la población nacional de 15 años, practicó deporte durante el año de forma puntual o con cierta regularidad. En este porcentaje, se puede diferenciar un 19.5% de practicantes diarios, un 46.2% que practican al menos una vez por semana, un 51% una vez al mes y un 52.3% al menos una vez al trimestre.

Otro dato que aportan, tiene que ver con el tiempo promedio, de 312.1 minutos a la semana en aquellos que practicaron deporte semanalmente. Además indican que las mayores tasas de práctica deportiva se da entre los 15 y 19 años (edades más tempranas analizadas), y que por sexo, la práctica es mayor en hombres (59.8%) frente a las mujeres (47.5%). Por otro lado señalan que “gimnasia”, “carrera a pie”, ciclismo”, “natación” y

“musculación, culturismo” son, en ese orden, las prácticas que cuentan con mayor participantes frente a “fútbol 11, 7 y sala”, “senderismo, montañismo”, “pádel”, “otras actividades físicas con música”, “atletismo”, “baloncesto” y “tenis”.

Sólo en la Ciudad Autónoma de Melilla, encontramos distintos programas físico-deportivos impulsados por el gobierno autónomo o por las mismas federaciones de la ciudad. Por ejemplo, la federación de natación, en sintonía con la Consejería de Educación, Salud y Deporte lleva acabo hasta el mismo año 2017 los siguientes programas enmarcados dentro de la propuesta “Natación para todos” (Figura 19):

PROGRAMA	EDAD	PROGRAMA	EDAD
Aprende a nadar	6 años	Escuela Infantil	3-14 años
Natación para bebés	6-36 meses	Escuela correctiva infantil	3-14 años
Escuela de jóvenes	15-17 años	Natación correctiva jóvenes	15-17 años
Natación para adultos	18 en adelante	Natación correctiva para adultos	18 en adelante
Natación para mayores	Mayores de 65 años	Matronatación	18 en adelante
Natación para personas discapacitadas	Todas las edades	Baño libre	Todas las edades
Baño familiar	Todas las edades	Actividades acuáticas: Aquagym, Aquaerobic, Natación Terapéutica, Juegos Familiares.	No específica
Competiciones	Todas las edades		

Figura 19. Programa “Natación para todos” (2017). (Fuente: Consejería de Educación, Salud y Deporte)

Independientemente de los programas puesto en marcha en conjunto con las federaciones, existen programas dentro del “ocio alternativo para jóvenes” en verano que invitan a la población juvenil a participar en distintos campeonatos o concursos, que abarcan deportes como la vela, el fútbol playa o el voley-playa.

Pero además, existen propuestas de actividades para llevar a cabo en los centros de algunas ciudades/comunidades autónomas, como el “Programa Perseo”. Dicho programa que hasta el año 2016 se ha llevado a cabo en Andalucía, Canarias, Castilla y León, Ceuta, Extremadura, Galicia, Melilla y Murcia, es un programa llevado a cabo en los centros educativos de educación primaria, destinado al alumnado comprendido entre los 6 y los 10 años. Es una propuesta piloto llevada a cabo por el Ministerio de Sanidad en conjunto con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y que tiene como objetivo promover la adquisición de hábitos de alimentación saludables y la estimulación de la práctica regular de actividades físicas para prevenir tanto la obesidad como otras enfermedades.

Por otro lado, no podemos olvidar el esfuerzo que se hace desde el sector privado, con programas como “Objetivos Bienestar” de la plataforma “atresmedia” de los medios de comunicación con premios como “Coles Activos” que buscan estimular y fomentar en los centros la creación de hábitos saludables de alimentación e iniciativas que fomenten la actividad física.

La importancia que tiene la actividad física y deportiva en nuestros días, también se ve reflejada en el ámbito de las nuevas tecnologías. De aquí la creación de tecnología más asequibles y fáciles de transportar (relojes, pulseras, aplicaciones móviles...) que ayudan a obtener distintas informaciones relacionadas con las capacidades físicas, deportivas o de salud propia, tales como: horas de sueño/descanso, distancia recorrida a diario, número de pasos diarios o por horas, calorías diarias quemadas, distintas mediciones de la frecuencia cardíaca, etc.

CAPÍTULO 5

**INVESTIGACIONES EN
RELACIÓN CON LAS
VARIABLES DE ESTUDIO**

5.1. LA EDAD

Desde un punto de vista evolutivo, todos los aspectos que integran al individuo sufren cambios a lo largo de su historia, y como tal, el autoconcepto físico no es diferente. Según Goñi, Rodríguez y Ruíz de Azúa (2004), esta dimensión del autoconcepto sufre una evolución propia donde internamente se pueden diferenciar varios dominios.

Se intuye que al estar integrado por componentes emocionales y evaluadores, en los cambios de etapa donde el físico se ve implicado notablemente, el autoconcepto físico sufre cambios también notables. Volviendo a Coleman y Hendry (1999) y Harter (1999) los cambios cognitivos que se producen en la adolescencia forman parte del desarrollo del self.

Moreno, Cervelló, y Moreno, (2008), realizaron un estudio de origen descriptivo sobre la importancia que tiene la práctica de actividades físico-deportiva y el sexo en el autoconcepto físico entre los 9 y los 23 años. Contaron con 2.332 alumnos (1152 varones y 1180 mujeres) que dividieron en grupos por edad: 9-11 (578 alumnos), 12-14 (430 alumnos), 15-17 (647), 18-20 (371 alumnos), 20-23 (306 alumnos). Utilizaron como instrumento de medida el *Cuestionario de Autoconcepto Físico (PSQ)* (Moreno y Cervelló, 2005), que es el cuestionario traducido del *Physical Self-Perception Profile (PSPP)* de Fox (1990) y Fox y Corbin (1989).

Entre sus conclusiones, los autores (Moreno, Cervelló y Moreno, 2008) dicen que los resultados mostraron la existencia de la influencia de las variables edad, sexo y práctica físico-deportiva en el autoconcepto físico, defendiendo la idea de que el autoconcepto es el producto de las interacciones sociales y personales con el entorno.

Al centrarnos en las conclusiones relacionadas con la edad, los autores determinan que los factores “competencia percibida” entre los grupos de 9-11 y 18-20 años se encuentra a favor de los de mayor edad, y “condición física” entre los grupos de 9-11 y 20-23 se encuentra a favor de estos últimos, y entre el grupo de 12-14 y 18-20 también se encuentra a favor de los mayores de edad. Por otro lado, parece que tanto la edad como la práctica físico-deportiva extraescolar parecen estar afectando al nivel de autoestima de manera que, a mayor edad y mayor tiempo de práctica, se constata un mayor nivel de autoestima.

Teniendo en cuenta precisamente la autoestima en relación con la edad, estos datos coinciden con los resultados encontrados en estudios previos donde la relación existente entre la imagen corporal y la autoestima en las mujeres de 15 a 23 años tienen una firme relación (Crocker , Eklun, y Krowalski, 2000; Hagger, Ashford, y Stambulova, 1998). Además, la edad junto a la práctica físico-deportiva extraescolar parecen afectar al nivel de autoestima tanto de chicos como de chicas.

En relación con las dimensiones “Competencia Percibida” e “Imagen Corporal”, Balaguer (1998) dice que los chicos practicantes tienen una competencia percibida y una imagen corporal mayor que los no

practicantes. Respecto a las mujeres, señala que las practicantes presentan puntajes más altos sólo en competencia percibida, especificando que ellos son más activos lo que se refleja en una mayor percepción del autoconcepto físico global.

Haciendo un repaso a la bibliografía, existen diversos estudios que acreditan esta idea.

En un estudio llevado a cabo en el País Vasco por Esnaola, Infante y Zulaika (2011) con una muestra de 1256 participantes, de los cuales 700 eran hombres y 556 mujeres, comprendidos entre 12 y 84 años, los autores pretendían buscar diferencias en cuanto a las dimensiones que conforman el autoconcepto físico en hombres y mujeres de diferentes edades. Para ello, definieron cuatro grupos: 627 adolescentes (12-18 años), 272 jóvenes (19-30 años), 248 adultos (31-49 años) y 112 personas mayores de 55 años. Pretendían descubrir mediante un análisis factorial confirmatorio si el modelo tetradimensional del autoconcepto físico -a través del cual se creó el cuestionario *Physical Self-Perception Profile (PSPP)*, Fox y Corbin, 1989)- se ajustaba mejor a los datos que el modelo de tres factores donde la dimensiones de “capacidad o competencia deportiva” y “condición física” quedan agrupados en un mismo factor como recomiendan en estudios previos autores como (Atienza, Balanguer, Moreno y Fox, 2004; Fonseca y Fox, 2002; McAuley, Elavsky, Moti, Konopack, Hu, y Márquez., 2005; Moreno, 1997; Van de Vliet, Knapen, Onghena, Fox, Van Coppenolle, David, Pieters, Peuskens, 2002). Para dicha comprobación, los autores utilizaron el *Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI)*, Esnaola, 2005; Esnaola y Goñi,

2006), que es una adaptación en euskera del *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF, Goñi, Ruíz de Azúa y Rodríguez, 2006)*. Aunque el estudio tenía dos limitaciones reconocidas por los autores (la definición en cuanto a la edad de cada grupo y el número de sujetos que conforman cada grupo), llegan a la conclusión de que analizando el conjunto de la muestra, el modelo cuatridimensional se ajusta mejor a los datos, como en los estudios previos de Ascí, Ascí y Zorba, 1999; Hagger, Biddle, Chow, Stambulova y Kavussanu, 2003; McAuley, Mihalko y Bane, 1997; Page, Ashford, Fox, y Biddle, 1993, y Sonstroem, Speliotis y Fava, 1992, aunque reconocen que este ajuste es más preciso en el grupo de “adolescentes” y que conforme aumenta la edad, dicho ajuste se va perdiendo hasta llegar al grupo “mayores de 55 años”, en el cual, el modelo deja de tener justificación.

Otro estudio similar, es el realizado por Esnaola (2008). Con el objetivo de describir la evolución que presenta el autoconcepto físico a lo largo de los años, realizó un estudio con personas (1259 participantes) de diferente edad (de 12 hasta mayores de 55 años). Primeramente, los agrupó por edades: adolescencia (12-18 años), juventud (19-30 años), edad adulta (31-49 años) y personas adultas (mayores de 55 años) y posteriormente les pasó el cuestionario *Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa / Cuestionario de Autoconcepto Físico (AFI; Esnaola, 2005)*.

Previo a sus resultados hipotetizó que se produciría descenso del autoconcepto físico en la preadolescencia (12-14 años) y una mayor diferenciación interna durante la adolescencia y la juventud. Los resultados confirmaron la hipótesis en parte, pues en las dimensiones de *habilidad*

física y condición física se observan puntuaciones descendentes desde la adolescencia hasta la vejez en ambos sexos (coincidiendo con los estudios de Sonstroem et al. (1992) en los varones); pero el grupo de las mujeres que mejores puntuaciones tienen en las dimensiones *atractivo físico, fuerza, autoconcepto físico general y autoconcepto general* es el de las mayores de 55 años.

Por el contrario, en el caso de los varones, las puntuaciones más bajas en las dimensiones *habilidad física, condición física y fuerza* y se da en el grupo de mayores de 55 años.

Ambos grupos, mujeres y hombres mayores de 55 años, son los que puntúan más alto en la escala de atractivo físico, pero a su vez se diferencian en que los hombres de este grupo puntúan más que ningún otro grupo en las escalas de *autoconcepto físico general y autoconcepto general*, en línea con el estudio previo de Novo y Silva (2003).

Por su parte, Soriano, Navas, y Holgado, (2011), abordaron el estudio de la evolución que sufre el autoconcepto físico en relación con la edad y el sexo. Tras una extensa revisión bibliográfica los autores partieron de dos hipótesis: la primera, que existen diferencias ligadas al sexo en las dimensiones del autoconcepto físico (esperándose que las mujeres puntúen más bajo); la segunda, que a mayor edad, se encontrarán puntuaciones más bajas en las dimensiones del autoconcepto físico.

La muestra, 574 estudiantes (54% chicos, 46% chicas) de entre 11 y 17 años, estaba dividida en tres grupos: menores de 13 años (269 estudiantes), de 13 a 15 años (273 estudiantes) y mayores de 15 años (32

estudiantes), todos ellos pertenecientes a centros de estudio de la provincia de Alicante (Comunidad Valenciana).

Como instrumentos de medida, utilizaron el *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)* de Goñi et al. (2006).

Al finalizar el estudio, pudieron confirmar la primera hipótesis, ya que los chicos obtuvieron mejores puntuaciones que las chicas en cuatro de las seis subescalas del cuestionario (habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza). Los autores se apoyan en los estudios previos de otros autores, como el de Hagger et al. (1998), el de Moreno et al. (2008), el de Marsh (1989), el de Crain (1996) y el de Woolfok (2006) en los que explican esta diferencia a través de la influencia de la imagen corporal o los estereotipos y prejuicios sexuales.

En cuanto a la segunda hipótesis, parece que el autoconcepto físico presenta un descenso en tres de sus dimensiones (condición física y fuerza en el caso de las chicas y atractivo físico en el de los chicos) en el grupo de mayor edad. Apoyándose en los resultados señalan que la “dimensión de autoconcepto general en las chicas no muestra la tendencia de las demás dimensiones, y no decrece con la edad sino que sufre un aumento” (Soriano et al., 2011, p.40). Entre las posibles explicaciones, se apoyan en los estudios previos de Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman y Yee (1989), Nuñez y González-Pineda (1994) en los que se dice que el sujeto sufre una evolución debida a las diversas experiencias que se viven en la adolescencia, pero que tras este periodo el individuo se adapta a las transformaciones y el autoconcepto aumenta de nuevo (Simmons y Blyth,

1987). Que la hipótesis se cumpla sólo parcialmente, ya que no se produce descenso en todos los grupos de edad, ni en todas las dimensiones, puede ser debido según los autores, a la escasez de sujetos en el grupo de mayor edad.

5.2. EL SEXO

En la literatura se encuentran evidencias en cuanto a la diferenciación del autoconcepto ligado al sexo. Prácticamente por unanimidad, se expone que el autoconcepto difiere en los grupos masculinos y femeninos, como así muestran los estudios llevados a cabo por Elosua, 2004, 2005; Elosua y López-Jaúregui, 2008; Gabelko, 1997; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfield, 2002; Marsh, 1989; Miller, 1979; Orenstein, 1994; Rothenberg, 1997; Wilgenbusch y Merrell, 1999 (Elosua y Muñiz, 2010)

Profundizando un poco más sobre las dimensiones que conforman el autoconcepto general, se encuentra que las diferencias se hallan en cuanto a la percepción académica, emocional y física (García, Musitu y Veiga, 2006; Elosua y Muñiz, 2010).

Elosua y Muñiz (2010), analizaron el autoconcepto por medio del cuestionario *Autoconcepto Forma 5* (García y Musitu, 1999). El estudio proponía hallar las diferencias en cuanto al sexo y el idioma en el que se presenta el cuestionario (español y vasco). La muestra estaba compuesta de 1686 mujeres y 1428 hombres de entre 10 y 18 años. En relación al sexo, en la dimensión del autoconcepto físico, encontraron que en el caso de las mujeres las puntuaciones son menores que la de los hombres, independientemente del idioma.

Ese mismo año, Molero, Ortega, Valiente y Zagalaz (2010) realizaron un estudio con adolescentes en el que se marcaron dos objetivos: conocer las

diferencias de autoconcepto físico en relación al sexo y la práctica deportiva. Su estudio contó con 81 sujetos que se repartían en dos grupos: 59 formaban el grupo de sedentarios (25 hombres y 34 mujeres) y 22 el de nadadores (11 hombres y 11 mujeres). Como instrumento de medida, utilizaron el *Cuestionario de Autoconcepto Físico*, de Goñi et al. (2006). Los autores concluyen que se encontraron diferencias significativas en relación con la variable sexo en las dimensiones de *Habilidad Física*, *Condición Física*, *Fuerza* y *Autoconcepto Físico General* a favor de los hombres; sin embargo, no se encontraron diferencias en cuanto al *Atractivo Físico* y el *Autoconcepto General*, lo que puede indicar que la presión social por el culto al cuerpo afecta por igual a ambos sexos.

En cuanto al nivel de práctica, apuntan que las diferencias se encontraron en las dimensiones *Habilidad Física* y *Fuerza*, a favor de los adolescentes que sí practican deporte habitualmente.

Lubans y Cliff (2011), realizaron un estudio con un grupo de 52 chicas (entre 14 y 15 años) y 54 chicos (15 años) de Australia donde se pretendía hallar diferencias de sexo en cuanto a las relaciones entre fuerza muscular, composición corporal y auto-percepción física. En su estudio, comentan que las niñas adolescente occidentales tienen como motivación para la realización de la actividad física un ideal de belleza basada en la delgadez y que dicha idealización comienza a los nueve años. Por otro lado, los chicos del oeste y culturas no occidentales buscan desarrollar una imagen de fortaleza y potencia en el deporte expresando su masculinidad

desarrollando su musculatura. Tras este planteamiento, parece ser que el sexo es un factor influyente.

Para medir la autopercepción emplearon el cuestionario *Children's Physical Self-Perception Profile (C-PSPP)* de Whitehead (1995); la *Fuerza Muscular Máxima del tren superior e inferior*, fue evaluada utilizando un pres de banca por medio de repeticiones máxima de elevaciones y la *Fuerza Relativa*, se calculó dividiendo la fuerza absoluta por el peso corporal; la *altura* y el *peso* fueron medidos utilizando los protocolos estándares y para definir el sobrepeso u obesidad midieron determinados puntos del abdominal superior apoyándose en las directrices de la *International Obesity Task Force (IOTF)*. Por otro lado, la *composición corporal* se midió por el análisis del IMP tetra polar bio-eléctrica (BIA) para determinar los niveles de adiposidad. Todos estos datos fueron analizados a través del programa estadístico SPSS.

Aunque es un trabajo enfocado a encontrar diferencias relacionadas con la autoestima física, es relevante por la relación que ésta tiene con el autoconcepto físico. De todas sus conclusiones, es de resaltar que en el caso de los varones, la autoestima física no se relaciona con el porcentaje de grasa corporal ni la fuerza relativa; más bien se relacionó con la fuerza absoluta y el subdominio de auto-percepción física. En el caso de las mujeres, los resultados son opuestos, pues la autoestima se relaciona directamente con el porcentaje de grasa corporal y la fuerza relativa, traducida como atractivo físico.

Son llamativas las conclusiones del estudio abordado por Ruíz de Azúa, Rodríguez, y Goñi, (2005) en el que se trata de relacionar el autoconcepto físico con diferentes variables socioculturales.

Dicho estudio, se llevó a cabo con 540 estudiantes de entre 12 y 23 años de la Comunidad Autónoma del País Vasco. De ellos, 284 eran mujeres y 256 hombres. Se agruparon por edad en igual o inferior a 14 años (209 personas), de 15 a 18 años (236 personas) y mayores o iguales a 19 años (95 personas). Los instrumentos que utilizaron fueron el *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)* (Goñi, Ruiz de Azúa y Liberal, 2004) y el *Cuestionario de Influencias sobre el Modelo Estético Corporal (CIMEC-26)* de Toro, Salamero y Martínez (1995). Además formularon una serie de preguntas cerrada relacionadas con hábitos deportivos y de salud.

Como en estudios anteriores, entre sus conclusiones señalan que las puntuaciones de los hombres son superiores al de las mujeres en todas las dimensiones del *CAF*, sin embargo estas diferencias son menores en el grupo de jóvenes frente al grupo de preadolescentes y adolescentes. Este hecho no se constata en la medición del autoconcepto general donde las diferencias intergénero son menores.

Por otro lado, apuntan que quienes practican deporte (sobre todo en relación a la práctica deportiva socializada), presentan hábitos de vida saludables y tienen una percepción subjetiva de buena salud se relacionan con un mayor índice de autoconcepto físico y además resultan ser menos influenciados por los influjos socioculturales en cuanto a los modelos estéticos imperantes.

De este estudio, se destila que las dimensiones que componen el autoconcepto físico, no evolucionan al mismo ritmo, así pues la percepción de habilidad física y condición física decrecen con la edad; sin embargo el atractivo físico y la fuerza no experimentan variaciones en relación a la edad. Destacan los autores la edad de 15 años, pues parece que es donde se establece un punto de corte a partir del cual la habilidad, condición física, autoconcepto físico general y autoconcepto general disminuyen, siendo no significativa cualquier recuperación posterior.

En línea con hasta lo ahora expuesto, los autores Esnaola y Revuelta (2009) en su estudio con 300 adolescentes (161 chicas y 139 chicos), ratifican las diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Fueron múltiples los instrumentos de medición utilizados en este estudio, aunque en lo relativo al autoconcepto utilizaron el *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)* de Goñi, Ruíz de Azúa y Rodríguez (2006). Entre sus conclusiones, indican que los chicos tienen mayor puntaje que las chicas en el autoconcepto general, el físico y los subdominios específicos. Además, aunque no esté directamente relacionado con este apartado, los autores concluyen que los chicos “tienen una mejor expectativa de éxito futuro en actividades físicas, le dan mayor valor y ven menor dificultad en la realización de la práctica deportiva” (Esnaola y Revuelta, 2009, p.40)

Otro estudio confirmatorio de estas diferencias en relación al sexo, es el realizado por Videra y Reigal (2013) con 1648 adolescentes malagueños de entre 14 y 16 años (46.18% chicos, 53.82% chicas). El objetivo de este estudio, era encontrar las relaciones del autoconcepto físico con la

percepción de salud y la satisfacción vital; es por ello que los instrumentos de medición fueron: *Cuestionario sociodemográfico*, *Cuestionario de Autoconcepto Físico* (CAF; Goñi, Ruíz de Azúa y Rodríguez, 2006), *Cuestionario de Salud General* (GHQ-30; *General Health Questionnaire* – Goldberg, 1972, 1978; Muñoz, Vázquez-Barquero, Rodríguez, Pastrana y Varo, 1979) y *Escala de Satisfacción Vital* (SWLA; *Satisfaction With Life Scale* – Diener, Emmons, Larse y Griffin, 1985). Centrando la atención en las diferencias del autoconcepto físico en relación al sexo, los autores concluyen que los chicos tienen mayor puntuación en todas las subescalas del CAF que las chicas, lo que se traduce en una mejor percepción de autoconcepto físico.

Mayorga, Viciano, y Cocca (2012), realizaron un trabajo con 72 escolares españoles de entre 10 y 12 años donde se pretendía constatar o no la relación del autoconcepto físico con la salud y la aptitud física.

Utilizaron como instrumentos de medida para el autoconcepto físico el *Physical Self-Description Questionnaire* (Marsh, 1996), y para determinar el nivel de aptitud física el Índice de Masa Corporal y la batería de actividades del *EUROFIT* (Consejo de Europa, Comité para el Desarrollo del Deporte, 1988) por el que midieron el salto de longitud (*fuerza explosiva del tren inferior*), el *Sit and reach* (*flexibilidad de las piernas*), el fuerza de empuñadura con dinamómetro, el número de abdominales (*fortaleza de resistencia abdominal*), el tiempo en que los estudiantes podían estar colgados de una barra con los brazos flexionados y la barbilla por encima

de la misma (*fuerza de resistencia del tren superior*) y la prueba de 20-m *shuttle run* (*resistencia cardiovascular*).

De sus resultados y conclusiones, se destaca la diferencia ligada al sexo, pues la actividad deportiva y la competencia percibida presentan valores más altos en los chicos que en las chicas. A su vez, los chicos perciben una mayor fuerza, resistencia, autoconcepto físico y percepción de fitness. Según los autores, existe una gran diferencia relacionada con el sexo respecto al autoconcepto físico y la aptitud física, por lo que recomiendan a los profesores de educación física, programas diferenciados donde las chicas puedan mejorar su condición física, especialmente la fuerza muscular y la resistencia cardiovascular.

Un estudio, que parte del ámbito de la psicología, llevado a cabo por Esteve, Musitu, y Lila (2005), intentó determinar las posibles influencias en la formación del autoconcepto físico en los adolescentes (de 14 a 18). Los autores plantearon dos hipótesis de partida: 1ª) la socialización familiar fundamentada en la Inducción desarrolla un clima de familia deportivo que otorga más importancia a la práctica de actividades físicas y deportivas y por tanto estimula la práctica de ejercicio físico, y la 2ª) los grupos de iguales tienden a constituirse en función de afinidades previamente determinadas por la familia y refuerzan dichas predisposiciones. Según los autores, las diferencias en relación al sexo vienen dadas por las estrategias inductivas de socialización de los padres, y reforzadas posteriormente por el clima deportivo del grupo de iguales.

Para el estudio, contaron con una muestra de 105 unidades familiares (padre/madre/hijo-a), el 64,8% hogares con hijas y el 35,2% hogares con hijo. Los instrumentos que utilizaron fueron: *Escala de Autoconcepto (AF5)* (García y Musitu, 1999), *Escala de Socialización familiar , SOC-30*, (Herrero, Musitu, García y Gomis, 1991), *Escala de Clima familiar deportiva, CFD*, (Escartí, García-Ferrol y Musitu, 1993), *Escala de Clima de iguales en la práctica deportiva, CIPD*, (Escartí y García-Ferriol, 1993), *Inventario de motivos para la práctica deportiva, Test de Capacidad Motriz* (García-Ferriol y Busso, 2001) y *Test de Leger o Course Navette* (Leger y Lambert, 1982).

Tras los resultados, los autores señalan que en concordancia con los estudios previos de Horn y Harris (1996), Weiss y Ebbeck (1996) y Smith (1999), existe una relación directamente proporcional entre los estilos de socialización y el clima familiar deportivo y que éste a su vez se relaciona con el autoconcepto físico tanto directamente como a través de una serie de variables personales que posibilitan la estima de la actividad física por parte del adolescente.

Respecto a la segunda hipótesis del estudio, los resultados encontrados concuerdan con los hallados por Musitu, Román y Gracia (1988) y Weiss, Smith y Theebom (1996) donde el clima familiar deportiva se relaciona con el clima deportivo de los iguales, y que estos a su vez refuerzan las predisposiciones ya adquiridas en el entorno familiar.

Tras estos análisis, los autores adelantan que las diferencias existentes en la motivación deportiva en función del sexo (mayor en los chicos),

parecen tener como origen el clima familiar deportivo y el clima deportivo de los iguales. Los autores marcan cuatro diferencias fundamentales:

1. Relación no significativa entre la capacidad motriz y el autoconcepto social en las mujeres en línea con los estudios previos de Weiss (2000) y Horn y Harris (1996).
2. La relación del clima familiar deportivo en relación con el autoconcepto social sólo es significativa en los varones.
3. La relación del clima familiar deportivo con el clima deportivo de los iguales es mayor en el caso de las mujeres.
4. El clima deportivo de los iguales expresa diferentes patrones de relación entre las variables del modelo en función del sexo de los adolescentes. A diferencia de lo que pasa con los chicos, en el caso de las chicas, el clima familiar deportivo y el clima deportivo de los iguales no se relaciona significativamente con la motivación hacia la práctica deportiva de las chicas.

En la línea de este estudio, encontramos el de Martínez, López, Moral y De la Torre, (2014). El objetivo principal era encontrar diferencias en una serie de indicadores asociados a la actividad física en función del estilo de socialización familiar atribuido. Además, intentaron hallar diferencias relacionadas con el sexo y el tramo educativo (primaria frente a secundaria) en cuanto a las expectativas y las autopercepciones.

Para dicho estudio, contaron con una muestra de 749 estudiantes (349 de primaria y 400 de secundaria) de los cuales, 376 fueron chicos.

Atendiendo a la estructura familiar, el 89,5% vivían con ambos progenitores, el 10,5% lo hacían en hogares monoparentales (9,2% con la madre y el 0,5% con el padre) o con otros familiares o tutores legales (0,8%).

Los instrumentos utilizados fueron:

- *Cuestionario sociodemográfico ad hoc* para la recogida de información sobre la edad, el sexo, la estructura familiar y la situación laboral de los padres.
- *Cuestionario de lazos parentales (Parental Bonding Instrument, PBI;* Parker, Tupling y Brown, 1979).
- *Cuestionario de orientación deportiva hacia la tarea y el ego (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, TEOSQ;* Duda y Nicholls, 1992).
- *Cuestionario de expectativa-valor orientado a la educación física (Expectancy-Value Questionnaire, EVQ;* Eccles y Wigfield, 1995).
- *Condición física autopercebida (Self-perceived Fitness, SPF;* Rahmani-Nia, Damitchi, Azizi y Hoseini, 2011).
- *Obstáculos de la autoeficacia (Barriers Self-Efficacy;* Dishman, Hales, Sallis, Saunders, Dunn, Bedimo-Rung y Ring, 2010).
- *Escala de apoyo social de amigos y apoyo social familiar (Social Support-Friends y Social Support-Family;* Sallis, Taylor, Dowda, Freedson y Pate, 2002).

Los resultados de este estudio resaltan la ausencia de diferencias en las variables de estudio en función del sexo así como que la condición física percibida, las expectativas de ejecución, motivación intrínseca y utilidad de los contenidos mostrados en la disciplina, autoeficacia percibida y apoyo aportado por los familiares fue mayor en el alumnado de primaria. El estilo parental, se presenta también como una variable a tener en cuenta como factor de influencia en la actividad física de niños y adolescentes. Así en un ambiente más permisivo (elevado grado de afecto y reducido control) se asocia a un mayor sentimiento de autoeficacia para la práctica, una mayor condición física y una percepción de mayor apoyo por parte de iguales y familiares.

Un estudio que se centra únicamente en los efectos relacionados con las diferencias de sexo en los efectos psicológicos del ejercicio, es el realizado por Aşçı (2009). Encontró que el ejercicio físico puede mejorar algunos aspectos de la salud psicológica (más locus de control interno y la autonomía física –autoconcepto-), aunque apunta que estos cambios son leves. El mismo autor, señala que el estudio cuenta con limitaciones en cuanto al número de la muestra (73 mujeres y 65 hombres, de entre 18 y 27 años) repartidos de manera equitativa en un grupo experimental y otro control), y puede que esta sea la explicación de los resultados.

Los participantes del grupo experimental, todos sanos pero sedentarios, participaron en un programa de baile durante 10 semanas, en las que asistieron a sesiones de 50 minutos tres veces por semana y con una intensidad del 60%-80% de la frecuencia cardíaca de reserva.

Las variables del estudio fueron el autoconcepto (medido a través de la versión turca del *Tennessee Self-Concept Scale* de Roid y Fitts, (1991)), la creencia en el control externo (se midió utilizando la versión turca del *Rotter Internal-External Locus of Control Scale* de Rotter, 1966) y el rasgo de ansiedad (medido por el Inventario de Ansiedad-Rasgo (STAI) de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970)). El estudio se basó en el análisis de los datos recogidos a través de un pretest y un postest.

Centrándose en las diferencias sexuales, el autor dice que tanto hombres como mujeres se desarrollan igual en relación con los rasgos de ansiedad, creencia en el control externo y la mayoría de las subescalas del autoconcepto. Sin embargo, si existe una diferencia, aunque leve, en la subescala física y personal.

5.3. LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

En un estudio llevado a cabo por Pastor y Balaguer (2001) en la Comunidad Valenciana trataron de determinar las diferencias en las dimensiones del autoconcepto en relación a la práctica deportiva y de competición a lo largo de la adolescencia. Para ello tuvieron en cuenta dos aspectos: por un lado, la relación entre el nivel de práctica y las diferencias en el autoconcepto en la adolescencia temprana y media, y por otro, las posibles diferencias en el autoconcepto entre quienes practican deporte semanalmente en función de la participación o no en competiciones deportivas.

La muestra estaba compuesta por dos grupos: “adolescencia temprana”, formado por 785 adolescentes de entre 11 y 15 años (390 chicos, 395 chicas) y “adolescencia media”, formado por 1038 adolescentes de entre 15 y 18 años (510 chicos, 528 chicas).

La práctica deportiva se midió a través de un cuestionario que consideraba cuatro niveles en función de las veces en que se practicaba deporte a lo largo de la semana (sesiones iguales o superiores a 25 minutos): sedentarios (no practican deporte), baja (1 vez o menos), moderada (de 2 a 3 veces) y alta (entre 4 y 7 veces). Además, se les preguntó si participaban en competiciones deportivas.

La variable autoconcepto se midió a través de dos cuestionarios, uno por cada grupo de edad: para el grupo de adolescencia temprana utilizaron

el *Perfil de Auto percepciones para Niños* (Harter, 1985) y para el grupo de adolescencia media, el *Perfil de Auto percepciones para Adolescentes* (Harter, 1988). Apuntan las autoras, que las subescalas de *Competencia Laboral* y *Atractivo Romántico* fueron eliminadas, la primera porque no se incluye en la versión al español (ya que en nuestro país son pocos los adolescentes que trabajan) y la segunda por carecer de valor propio mayor a la unidad en la validación.

Tras el análisis de los resultados, se concluye que en ambos grupos, los chicos que practican deporte habitualmente presentan mayores puntuaciones en los dominios sociales del autoconcepto y en la competencia deportiva. En la adolescencia temprana, los chicos activos se sienten más populares o aceptados por los iguales y en la adolescencia media además se perciben con mayor habilidad para hacer amigos íntimos. Además, las diferencias entre los practicantes y los no practicantes en Competencia Deportiva son mayores en el grupo de adolescencia media.

En el caso de las chicas, las que practican deporte regularmente se perciben con mayores habilidades deportivas en ambos grupos de edad, y al igual que en el caso de los chicos, las diferencias más marcadas se dan en el grupo de más edad. Además, las autoras dicen que las chicas del grupo de mayor edad que practican deporte, presentan además mayor puntuación en la competencia académica.

En relación a la participación o no en competiciones deportivas, las autoras dicen que para ambos sexos de ambos grupos no se observan diferencias en la participación en competición entre los que hacen deporte

de forma moderada o alta. Puntualizan que los chicos de todas las edades que practica deporte semanalmente y además compiten, se perciben más habilidosos en las actividades deportivas y más populares o aceptados que los chicos activos que no compiten. En relación a la edad, los chicos activos más jóvenes que compiten presentan mayor autoestima y en la adolescencia media se sienten más satisfechos con su apariencia física que los chicos que no compiten. En el caso de las chicas activas más jóvenes que compiten se perciben con menor competencia académica que las que no compiten. Puntualizan las autoras que una de las diferencias más marcadas entre los adolescentes más deportistas y los que menos se concreta en a la mayor competencia deportiva de los primeros. Por tanto, existe una relación entre el deporte y la competencia deportiva, pero no pueden decir que tipo de relación mantienen. Lo que sí adelantan, es que posiblemente a largo plazo aquellos adolescentes más comprometidos con el deporte presenten mayor autoestima.

Otro estudio relacionado con este ámbito fue el llevado a cabo por Cocca, Salinas, Miranda y Viciano (2009), en el que pretendían correlacionar el nivel e intensidad de la actividad física con el nivel de autoconcepto y el índice de masa corporal en sujetos que tenían entre 8 y 23 años.

La muestra estaba compuesta por 3685 personas repartidas por niveles/ciclo de estudio: Primaria (8-12 años), comprendía el segundo (215 chicos, 210 chicas) y tercer ciclo (274 chicos, 281 chicas); Secundaria (12-16 años), se divide en dos, primer ciclo (186 chicos, 160 chicas) y segundo ciclo

(276 chicos, 216 chicas); Bachillerato (243 chicos, 266 chicas) y Universidad, que a su vez se dividía en un primer curso (437 chicos, 452 chicas) y segundo curso (209 chicos, 259 chicas). Las variables del estudio fueron la *actividad física suave, moderada e intensa* (detallando si era entre semana o en fin de semana), el índice de masa corporal y el autoconcepto físico. Como instrumentos de medida para la actividad física, crearon un cuestionario basado a vez en el *IPAQ (International Physical Activity Questionnaire)* de Booth (2000), y para el autoconcepto físico, utilizaron el recurrido *Physical Self Description Questionnaire (PSDQ)* de Marsh et al. (1994).

Centrando la atención únicamente en los resultados obtenidos en la medición del autoconcepto físico se observa que a medida que los sujetos crecen, el autoconcepto se reduce significativamente, situando las puntuaciones más altas entre el alumnado de primaria. Los autores señalan, asimismo, que existe una diferencia entre chicos y chicas, siendo mayor en los chicos.

Al hablar de la actividad física, también se aprecia una baja participación conforme se va ascendiendo en los niveles de estudio; por otro lado, la participación es mayor en chicos que en chicas. A su vez, su correlación con el autoconcepto físico es bilateral, es decir, la disminución del autoconcepto físico puede ser un factor determinante en la reducción del nivel de actividad física, aunque la direccionalidad entre ambas variables sea una cuestión aún por determinar.

En otro estudio llevado a cabo por Leiva y Videra (2010) en el que se pretendía relacionar las variables psicosociales de autoconcepto físico, autoeficacia general y satisfacción por la vida con el incremento de actividad física, en una reducida muestra de 5 hombres de fútbol sala, se concluyó entre otras cuestiones, que el incremento de actividad física repercute en las variables psicosociales.

En el estudio de Rodríguez, Goñi y Ruíz de Azúa (2006), realizado con una muestra de 539 sujetos de entre 12 y 23 años, se pretendía relacionar el autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia utilizando como instrumento de medida el *Cuestionario de Autoconcepto Físico*, un cuestionario sobre conductas saludables y el *Cuestionario de Bienestar Psicológico (EBP)*. En relación a la práctica, se encontró que las puntuaciones en las diferentes subescalas del CAF siempre son mayores en aquellos sujetos que practican actividades físicas y deportivas.

Por su parte, Infante y Goñi (2009), ponen de manifiesto en su trabajo llevado a cabo con adultos, que en la revisión de estudios previos con adolescentes y jóvenes, se refleja que un mayor nivel de actividad se traduce en unas autopercepciones más altas en las dimensiones específicas del autoconcepto físico (Crocker, Eklund y Kowalski, 2000; Goñi et al., 2004; Lindwall y Lindgren, 2005). En concreto el estudio de Crocker et al., (2000), se llevó a cabo con estudiantes canadienses de entre 10 y 14 años. La muestra, formada por 220 niños y 246 niñas, puso de manifiestos diferencias ligadas al sexo y a la práctica de actividades físico-deportivas. A través del ya conocido cuestionario Physical Self-Perception Profile (PSPP)

hallaron que los niños además de ser más activos que las niñas, tenían una mayor percepción de la competencia deportiva y la fuerza.

Otro estudio de Alvariñas y González (2004) llevado a cabo con 217 estudiantes de entre 14 y 17 años que se encontraban en el segundo ciclo de la ESO en A Coruña, trataba de encontrar la relación entre la práctica físico-deportiva extraescolar y el autoconcepto físico. Para estos autores, es posible que la práctica de ejercicio y el autoconcepto físico se influyan recíprocamente. Los estudios previos que hallaron estos autores, encontraban una asociación positiva entre la competencia percibida y el grado de participación (Carreiro, Pereira, Diniz y Piéron, 1997; Castillo, Tomás y Pastor, 1999; Da Silva, 1997; García-Ferrando, 2001; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Pastor y Balaguer, 2001; Piéron, 2002; Rudisill, 1989; Trew, Scully, Kremer y Ogle, 1999; Vázquez-Gómez, Fernández-García y Ferro, 2000).

Para este trabajo, los autores dividieron a los alumnos en activos y sedentarios y utilizaron el cuestionario validado y aplicado en el estudio *Comparative analysis of youth lifestyle in selected European Countries* de Piéron, Ledent, Almond, Airstone y Newberry (1996), el *Cuestionario de Estilo de Vida en relación con la Actividad Física y el Deporte*.

Entre sus conclusiones, destaca que el 85% de los alumnos “activos” presentan un autoconcepto positivo y el 45% de este grupo consideran tener unas facultades deportivas muy buenas. En relación a la satisfacción con el aspecto físico, alrededor del 77% del grupo activo, presenta un concepto positivo de su apariencia física.

En línea con este último estudio, los autores Reigal y Videra (2011) pretendieron hallar las relaciones existentes entre la práctica físico deportiva en tiempo de ocio con el nivel multidimensional del autoconcepto físico. Este estudio de tipo transversal, se basó en una muestra de 2.079 adolescentes (46.6% chicos y 53.4% chicas) de entre 14 y 17 años. Como instrumento, utilizaron el ya mencionado *Cuestionario de Autoconcepto Físico CAF* (Goñi, Ruíz de Azúa y Rodríguez, 2004) junto a los siguientes datos recogidos en varios cuestionarios: *sexo, la práctica de actividad físico-deportiva en tiempo de ocio y frecuencia semanal*.

Como era de esperar, entre sus conclusiones, destacan “una mayor percepción del autoconcepto físico cuando se realiza más actividad físico deportiva semanal. Para la muestra total y en chicos, se produce un aumento en cada factor del cuestionario utilizado” (Reigal y Videra, 2011, p.33) aunque con falta de significación. Cuando hablamos de las chicas, no aumenta ni el atractivo físico, ni el autoconcepto físico general. A este respecto, señalan los autores, que aunque la práctica de actividad produce una mejora del autoconcepto físico y general, no queda claro que teniendo en cuenta la frecuencia se pueda generalizar a toda la población estos resultados.

Reigal, Videra, Parra, y Juárez, (2012) llevaron a cabo un estudio con 1504 adolescentes malagueños (746 chicos y 758 chicas) de entre 14 y 16 años con el fin de examinar las relaciones entre la práctica de actividad físico-deportiva y el autoconcepto físico, la percepción de salud y la satisfacción vital. Para la recogida de datos, se apoyaron en un *Cuestionario*

Sociodemográfico (sexo, edad y práctica físico deportiva detallando la frecuencia semanal y el tipo de tareas), el *Cuestionario de Autoconcepto Físico* (CAF; Goñi et al., 2006), el *Cuestionario de Salud General* (GHQ-30; General Health Questionnaire –Goldberg, 1972, 1978; Muñoz, Vázquez-Barquero, Rodríguez, Pastrana y Varo, 1979) y la *Escala de Satisfacción Vital* (SWLS; Satisfaction With Life Scale; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985).

Entre los resultados, los autores encontraron diferencias atendiendo a la práctica de actividades físico-deportiva y a favor de los que son activos (al menos 45 minutos de actividad/día). Estos resultados están en línea con los encontrados en sus estudios previos (Alvariñas y González, 2004; Candel, Olmedilla y Blas, 2008; Goñi y Zulaica, 2000; Moreno, 2008; Moreno, Moreno y Cervelló, 2007) en los que existe una mejor percepción del autoconcepto físico en aquellos que son practicantes siendo la frecuencia de práctica un elemento que generaba diferencias significativas a favor de los más activos. Además, los resultados también apuntan una mayor satisfacción vital y percepción de salud en los considerados activos.

Aunque no sea un estudio en el que se pretenda encontrar una relación directa entre el nivel de práctica deportiva y el nivel de autoconcepto físico, los autores Moreno, Hellín, González y Martínez, (2011) llevaron a cabo un estudio que tiene cabida en este espacio porque a través de la percepción de la competencia deportiva y el atractivo físico (ambos, subcomponentes del autoconcepto físico) pretenden hallar su relación con hábitos de vida saludables como el mantenimiento de la práctica deportiva.

El estudio se llevó a cabo con 472 estudiantes (259 chicos y 213 chicas) de entre 16 y 20 años. La muestra estaba dividida entre quienes dijeron practicar deporte en su tiempo libre (354) y quienes no (118). Tuvieron en cuenta otras variables como la toma de alcohol y cigarrillos o la intención de estar activo físicamente.

Como instrumentos para medir la competencia deportiva y el atractivo físico, utilizaron la versión española (Moreno y Cervelló, 2005) del cuestionario *Physical Self-Perception Profile* (Fox y Corbin, 1989).

De entre sus conclusiones, los autores apuntan que la actividad física habitual relaciona positivamente con la intención de estar activos después de terminar la escuela y negativamente con el consumo de alcohol o tabaco. Coinciden con otros autores (Crocker, Eklund, y Kowalski, 2000) en que, en el caso de los adolescentes, la percepción de competencia deportiva parece ser una de las dimensiones del autoconcepto físico que mejor explica el hábito de práctica deportiva. Además, parece que esta relación es recíproca.

En cuanto a la dimensión de atractivo físico, parece que en los chicos es más positiva que en las chicas. Se hallan diferencias ligadas al sexo, pues al parecer, los chicos que tienen una puntuación alta, practican deporte para mantener ese atractivo, sin embargo en las chicas, la práctica de actividad está asociada a una baja percepción de su imagen corporal y pretenden mejorarla. En este caso, encontramos diferencias en cuanto a los motivos para la práctica. Grosso modo, según los autores la correlación entre el

atractivo físico y la actividad física, es muy débil con lo que los resultados habría que tomarlos con cautela.

En línea con estos resultados, encontramos el estudio llevado a cabo por Revuelta, Esnaola y Goñi (2013) con 704 adolescentes (394 hombres y 310 mujeres) repartidos en dos etapas: etapa temprana de la adolescencia (de 10 a 14 años, 230 hombres y 199 mujeres) y etapa tardía de la adolescencia (de 15 a 19 años, 164 hombres y 111 mujeres). Parece que la relación entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva tiende a ser bidireccional, aunque estudios previos apuestan por una mayor influencia del autoconcepto físico sobre la actividad físico-deportiva (Crocker, Sabinston, Kowalski, McDonough y Kowalski, 2006; Luszczynska y Abraham, 2012; Revuelta et al., en prensa). El fin de este estudio, es precisar el papel de las dimensiones específicas del autoconcepto en la determinación del comportamiento físico-deportivo en función del sexo y su evolución a lo largo de la adolescencia.

Como instrumentos de medición, utilizaron el *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)* de Goñi et al. (2006) y un cuestionario *ad hoc* de registro de actividades voluntarias y motivaciones personales donde se diferenciaban las variables: frecuencia de práctica (baja, media o alta), duración de las sesiones (de 1 a 45 minutos o de 46 a 90 minutos o más) y la intensidad autopercebida asociada a la frecuencia respiratoria (suave, media o alta).

Los resultados indican diferencias relacionadas con el sexo y la edad. A continuación se detallan los resultados:

- En la adolescencia temprana, la Condición Física y la Fuerza Física determinan la actividad físico-deportiva en los chicos; en las chicas, viene influenciada por la Condición Física, la Fuerza Física y el Atractivo Físico (de forma negativa).
- En la adolescencia tardía, la Condición Física determinan la frecuencia, duración e intensidad de la práctica en los hombres.

Los autores destacan que junto con los estudios previos de Crocker et al. (2006), Jaakkola y Washington, (2011) y Knowless, Niven, Fawkner y Henretty, (2009) la Condición Física no se presenta sólo como una dimensión sino como un determinante de la actividad físico-deportiva en la adolescencia.

Los autores, coincidiendo con Camacho, Fernández y Rodríguez (2006) y Revuelta et al. (en prensa), dicen que la dimensión del Atractivo Físico (percepciones negativas) determina una mayor actividad en las mujeres.

De entre sus resultados y coincidiendo con sus estudios previos, destaca que en ambos periodos de la adolescencia existen diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto físico en relación al sexo siendo mayor en los varones. Igualmente, se observa un menor nivel de actividad entre los adolescentes mayores; aunque se da un incremento de la práctica esporádica, también se da un descenso de la frecuencia media de actividad y en caso de las mujeres, además, se reduce la duración de las sesiones.

Centrándonos en la adolescencia tardía, los autores señalan que los resultados son diferentes en las dimensiones de Fuerza Física en hombres y de Atractivo Físico en las mujeres, dimensiones que además, no determinan la actividad físico-deportiva en esta etapa. Los autores justifican estas diferencias por las presiones sociales existentes en la actualidad.

Tras el análisis de los resultados, los autores exponen que el autoconcepto físico constituye un aspecto fundamental de la actividad físico-deportiva de los adolescentes.

Estos mismos autores, en el año 2016 presentan un estudio en línea con el anterior en el que pretenden, entre otros objetivos, encontrar la direccionalidad de la relación entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva utilizando los mismos instrumentos de medida. En este caso, los sujetos que componen la muestra son 704 adolescentes de entre 11 y 19 años (394 hombres y 310 mujeres). Los resultados indican la existencia de una bidireccionalidad, ya que “las autopercepciones físicas determinan la frecuencia, la duración y la intensidad de la actividad físico-deportiva” (Revuelta et al., 2013, p.574) al tiempo en que influye en el autoconcepto físico. Centrándose en las dimensiones del autoconcepto físico, confirman los resultados de sus estudios previos (Croker et al., 2000; Inchley, Kirby y Currie, 2011; Jaakkola y Washington, 2011; Knowles, Niven, Fawcner y Henretty, 2009; Raudsepp, Liblik y Hannus, 2002) en los que se establece una relación positiva “de la habilidad física, la condición física y la fuerza física sobre la frecuencia, la duración y la intensidad de la actividad

físico-deportiva” (Revuelta et al., 2013, p.574), y una influencia negativa del atractivo físico existiendo diferencias ligadas al sexo. En relación al sentido contrario de influencia, determinan que sólo la frecuencia y la intensidad de la práctica influyen en las autopercepciones físicas tanto en hombres como en mujeres.

Otro estudio cuyos resultados también defienden la relación entre práctica deportiva y autoconcepto físico es el de Noack, Kauper, Benbow y Eckstein (2013). Este estudio, persigue dos objetivos principales: por un lado, basándose en el modelo EXSEM (Exercise and Self-Esteem Model) (Sonstroem y Morgan, 1989; Sonstroem, Harlow y Josephs, 1994), pretenden examinar la vinculación de la práctica deportiva con unos dominios específicos que conforman el autoconcepto y la autoestima; por otro, quieren determinar si el grado de participación en las actividades deportivas (medido en función de las horas que dedican a dichas actividades) se relaciona con el nivel de autoeficiencia física percibida en el dominio físico, la competencia y el atractivo físico y la autoestima global.

Para su estudio, utilizaron una muestra de 595 adolescentes alemanes. A su vez, esta muestra se encuentra dividida en dos: 355 adolescentes (de 11 a 21 años) de ambos sexos (54,6% chicas) miembros de clubes deportivos organizados; 240 adolescentes de grupos religiosos (de 13 a 18 años), de ambos sexos (53,8% chicas), y que practicaban deporte a través de estas organizaciones.

Los autores señalan que se tomó nota de la *información demográfica*, informes detallados sobre las experiencias de los *grupos de ocio*, *variables*

específicas de los contextos religiosos y deportivos, y aspectos de adaptación psicosocial.

La variable de la actividad deportiva de los adolescentes pertenecientes a clubes deportivos, se midió con el *número de horas por semana* que dedicaban a la práctica.

El instrumento para el resto de variables referidas al autoconcepto y a la autoestima, se construyó utilizando ítems de otros instrumentos. Así, cinco ítems fueron incluidos para la Autoeficacia en el dominio físico, tres de ellos adaptados de otro instrumento sobre la percepción de Control en el dominio físico (Roth, 2005). El autoconcepto físico se midió con ítems adaptados de un instrumento estandarizado (Stiller, Würth, y Alfermann, 2004), tres ítems subjetivos para la Competencia Deportiva y cuatro para el Atractivo Físico. La autoestima se evaluó mediante tres ítems traducidos por Schwarz, Walper, Gödde y Jurasic (1997) del instrumento de Rosenberg (1965).

De entre sus conclusiones, destaca que el nivel promedio de las variables favorece a quienes participan en deportes organizados con respecto a la Autoeficacia, la Competencia y el Atractivo Físico.

Vieron también que existen diferencias en cuanto al sexo, al igual que en sus estudios previos (Klomsten, Skaalvik y Espnes, 2004).

Dicen los autores que, los dominios específicos de la Competencia Deportiva y el Atractivo Físico contribuyen a la explicación global de la autoestima y que la Autoeficacia predice la Competencia subjetiva y el

Atractivo. Por otro parte, el Atractivo varía en función de la Competencia Deportiva.

Centrándose solo en los resultados obtenidos de la muestra de los clubes deportivos, observaron que la relación entre el grado de participación deportiva (horas) y la Autoeficacia se cumplía, al igual que para la competencia subjetiva.

Otro estudio que toma como base el modelo *Exercise and Self-Esteem Model* (EXSEM, Sonstroem, Harlow, Gemma y Osborne, 1991; Sonstroem et al., 1994) es el llevado a cabo por Murgui, García y García, (2016). Es importante recordar que este modelo señala que la actividad físico-deportiva mejora la autopercepción de los aspectos físico, lo que afecta directamente al autoconcepto físico y por ende, al autoconcepto general.

Según los autores de este trabajo, al modelo EXSEM se le presentan tres aspectos susceptibles de ampliación o modificación. Por un lado, parte de una concepción del autoconcepto global y unidimensional; por otro, los estudios que se basan en este modelo, utilizan el *PSPP* (Fox y Corbin, 1989), lo que complica la generalización de los resultados; por último, no explica cómo se vincula el autoconcepto físico con las habilidades motrices.

Son dos los objetivos propuestos en este trabajo: por un lado, pretenden clarificar la relación entre la actividad física/deportiva y el autoconcepto; por otro, establecer el rol de las habilidades motrices y el efecto de la práctica deportiva y física en el bienestar personal.

Para su estudio, utilizaron una muestra de 698 personas entre 12 y 17 años (392 fueron mujeres, 166 de las mismas no practican actividades físicas). El grupo de los practicantes de actividades físico-deportivas, estaba compuesto por 467, de los cuales 241 eran varones.

Como instrumentos, utilizaron la *Escala de autoconcepto AF-5* (García y Musitu, 1999) y cinco pruebas de habilidades motrices que incluían aspectos perceptivos y aspectos operativos-motor: lanzar un balón por encima de la cabeza mientras se avanza a máxima velocidad, recibirlo y volverlo a lanzar a lo largo de cuarenta metros; correr cuarenta metros saltando la comba; botar un balón mientras se corre cuarenta metros; conducir con los pies un balón a lo largo de 20 metros mientras se sorteaban diez balizas; lanzar rodando un balón para golpear una baliza situada a diez metros de distancia. Además, todos los participantes rellenaron un cuestionario donde se recogían datos en cuanto al sexo, la edad, el curso y si practicaban alguna actividad física o deporte.

En la discusión de los resultados, los autores abalan la idea central del modelo EXSEM, pues determinan que la actividad física o deportiva mejora el autoconcepto físico y por ello, su incidencia en el resto de los dominios del autoconcepto (Slutzky y Simpkins, 2009). Además, encontraron que las personas que practican algún tipo de deporte o actividad física, presenta mayores puntuaciones en todas las dimensiones del autoconcepto.

Los resultados de estos autores ponen de manifiesto relaciones directas entre las habilidades y otras dimensiones del autoconcepto, lo que coincide

con algunos de sus estudios previos centrados en el EXSEM (Moore, Mitchell, Bibeau y Bartholomew, 2011).

De sus resultados, destaca la sugerencia de que “las habilidades motoras se relacionan con las dimensiones del autoconcepto de forma equivalente entre los adolescentes que no practican deporte/actividad física y aquellos que sí practican” (Murgi et al., 2016, p.23)

Un estudio más reciente, de Navas y Soriano, (2016) con 1773 estudiantes chilenos (45.8% hombres y 54.2% mujeres de entre 11 y 50 años), buscaba hallar las diferencias en el autoconcepto físico y sus dimensiones en relación a la práctica deportiva extracurricular, así como los motivos para llevar a cabo dichas prácticas.

Como instrumentos, elaboraron un cuestionario para evaluar la *Práctica Deportiva* donde se le preguntaban a los sujetos si practicaban o no actividades físicas extraescolares y su frecuencia de práctica; para medir el Autoconcepto Físico, utilizaron el ya conocido *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)*, de Goñi et al., 2006) y los *Motivos para la Práctica Deportiva* fueron medido por una escala *ad hoc* basados en otros cuestionario y que contemplan tres dimensiones “Salud”, “Socio-vocacional” y “Ocio”

Tras el vuelco de los datos, reducen la muestra a 1767 sujetos y entre sus conclusiones, es destacable que la cuarta parte de los sujetos no practican actividades físicas extracurriculares y sólo la tercera parte las realiza frecuentemente. Entre los motivos de práctica, la mayoría la justifica por ser una fuente de salud, casi el 50% lo hace para mantenerse

en forma, el otro 50% por diversión, y dos terceras partes no se sienten obligados a realizar actividades, por lo que es un comportamiento autodeterminado que como consecuencia se refleja en una mejora del autoconcepto físico (León, Núñez, Domínguez, y Martín-Albo, 2013). Por tanto, se encuentran relaciones positivas entre los motivos para la práctica y todas las dimensiones del autoconcepto físico, aunque las correlaciones más fuertes se dan entre las motivaciones de tipo “socio vocacional” y las dimensiones de Condición Física y Fuerza y las más débiles entre esos mismos motivos y el Autoconcepto General. En cuanto a las dimensiones del autoconcepto físico, las puntuaciones son más elevadas y estadísticamente significativas en todas las dimensiones entre aquellos que sí practican actividades físicas extracurriculares, lo que concuerda con sus estudios previos de Dieppa, Machargo, Luján, y Guillén, (2008); Fernández, Contreras, García, y González, (2010); Murgui, García, García, y García (2012) y Reigal, Videra, Martín, y Juárez, (2013).

En los últimos años, se puede observar un aumento de estudios que pretenden relacionar la condición física o aptitud física con el autoconcepto físico.

En el estudio realizado por Rodríguez, Tarraga, Rosa, García-Cantó, Pérez-Soto, Gálvez y Tarraga (2014) se encuentran referenciados los trabajos de García-Sánchez, Burgueño-Menjibar, López-Blanco, y Ortega (2013) en los que relacionan la aptitud física y el autoconcepto en la medida en la que los jóvenes con una condición física saludable presentan mayores niveles de autoconcepto. También hacen referencia a los trabajos

en los que se relacionan positivamente parámetros de aptitud física con autoconcepto en alumnos de primaria (Folsom-Meek, 1991; Overbay y Purath, 1997) o con el autoconcepto físico en adolescentes (Aşçı, 2003; Camarro et al., 2010; Contreras, Fernández, García, Palou, y Ponseti, 2010).

En dicho estudio se pretendía analizar la relación entre el Autoconcepto General y la Aptitud Física, de un grupo de 216 estudiantes de primaria españoles (91 niños y 125 niñas) de entre 8 y 11 años.

La aptitud física fue medida a través del *Readiness Questionnaire Physical Activity* (Thomas, Reading, y Shephard, 1992) y la *ALPHA-Fitness Battery Evidence Based* (Ruíz et al., 2011). Por su parte, el autoconcepto general se midió con la *Self-Concept Scale Piers-Harris* (Piers y Harris, 1984)

Entre sus resultados, cabe destacar que analizando únicamente el autoconcepto no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas, aunque en el caso de los niños, el puntaje es ligeramente superior.

Sin embargo, en cuanto a la relación autoconcepto y nivel de fitness, determinaron que era una relación positiva.

En un estudio bibliográfico llevado a cabo por Babic, Morgan, Plotnikoff, Lonsdale, White, y Lubans (2014) cuyo objetivo -a través de una revisión sistemática y meta-análisis- era determinar el grado de asociación entre la actividad física y el autoconcepto físico (general y sus subdominios) en niños y adolescentes, encontraron que dicha asociación era positiva si bien no podían determinar cuál era el factor que influía sobre el otro.

Concretamente, los autores encuentran que la Aptitud Física y la Competencia Percibida pueden tener un importante papel en la promoción de la actividad física.

El análisis que hicieron los autores, fue sobre 64 estudios de diferentes países. De ellos extraen que la Competencia Percibida se asociaba más fuertemente con la actividad física, que la Aptitud Percibida, el Autoconcepto Físico General o la Apariencia.

Estos autores, también concluyen que el sexo parece un importante moderador para el Autoconcepto Físico General, y la edad para la Apariencia y la Competencia Percibida.

Dentro del ámbito científico, existen aportaciones que avalan el aumento de la participación en actividades físico-deportivas bien por influencia de la autoestima bien por influencia del autoconcepto. Como se adelantaba al comienzo de este trabajo, ambos conceptos influyen uno sobre otro.

El siguiente estudio, de Barnett, Morgan, Beurden, y Beard (2008), utiliza el modelo motivacional de Harter (1978) donde la Competencia Real es iniciadora de la Competencia Percibida e influye sobre la actividad física. Aunque es un trabajo que trata de explicarse en términos de autoestima, tiene cabida por las conclusiones en relación a la “competencia deportiva”.

Resumidamente, este estudio trata de averiguar a través de un estudio longitudinal que comienza con 1.045 niños de 10.1 años de media y finaliza con 928 y 16.4 años de media (entre el año 2000 y 2007), si la adquisición y

control de ciertas habilidades (con instrumento y sin instrumentos) en edad primaria determina o influye en el nivel de práctica físico-deportiva en secundaria y además, en qué medida influye en la “competencia deportiva” medida a través del cuestionario *PPSP modificado CY* (Whitehead, 1995).

Entre sus conclusiones, se destaca que la Competencia Deportiva actúa como mediador entre el control de las destrezas en la escuela primaria y el nivel de condición física y actividad física en la adolescencia. Dicho de otra forma y sin hacer distinción de sexo, para los adolescentes el desarrollo de las destrezas en primaria supone un desarrollo positivo de la percepción en la competencia deportiva. Además parece que se combinan y aumentan la actividad física y los resultados fitness en la adolescencia.

Este estudio también corrobora, que tanto en niños como en adolescentes, la auto-percepción física difiere según el sexo, siendo los chicos quienes presentan mayores calificaciones en el dominio de Competencia Deportiva percibida de la autoestima física. Estos resultados son coincidentes con los estudios previos de Whitehead (1995) y Biddle, y Armstrong (1992).

En un estudio cuya limitación principal era el número de sujetos (5 hombres de entre 21 y 25 años todos jugadores de fútbol sala) llevado a cabo por Leiva y Videra (2010) encontraron resultados opuestos hasta los ahora expuestos en este trabajo, ya que concluyen que no perciben una relación firme entre las variables de condición física y las variables

psicosociales, aunque sí se observa una asociación entre la cantidad de actividad física desarrollada a la semana con las variables psicosociales.

Estos autores, partían de la hipótesis de que las variables psicosociales (autoconcepto físico, autoeficacia general y satisfacción por la vida) variarían con el incremento de dos horas de actividad física (una hora de circuito de musculación aeróbico y otra hora continua de fútbol sala) durante cuatro semanas. Los instrumentos utilizados fueron: *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)* (Goñi et al., 2004), *Cuestionario de Satisfacción por la vida (SWSL)*, *Cuestionario de Autoeficacia General (AEG)*, Plicómetro Slinguide de precisión 1 mm, Step de 44 cm de altura, Metrónomo, Cinta métrica Rosscraft de precisión 1 mm y una Báscula Seca de precisión 100 gr.

Entre sus resultados, destaca que se encuentran asociaciones significativas sólo del *CAF* con las variables edad y masa muscular (asociaciones inversas) y trabajo de desarrollo en el salto en función de la masa muscular.

Mayorga, Viciano, Cocca, y de Rueda Villén (2012), presentaron un trabajo de intervención con estudiantes españoles de 6º curso de Educación Primaria, en el que se pretendía medir las consecuencias de un programa de entrenamiento físico sobre el autoconcepto físico y la aptitud.

La muestra estaba compuesta por 75 escolares (41 niños y 34 niñas) de 11 años de edad. A su vez, estaban divididos en dos grupos: experimental (20 niños y 18 niñas) con el que se realizó el programada a razón de 2

sesiones por semana durante 8 semanas; control (21 niños y 16 niñas) que realizaron sus clases de Educación Física sin modificaciones.

Todos los participantes fueron evaluados una semana antes de comenzar el programa y una semana después de finalizar la intervención. Para medir el autoconcepto, utilizaron la versión española (Tomás, 1998) del *Physical Self-Concept Questionnaire* (PSDQ; Marsh et al., 1994) y para la condición física, utilizaron la batería de actividades del *EUROFIT* (Consejo de Europa, Comité para el Desarrollo del Deporte, 1988) por el que midieron el salto de longitud (*fuerza explosiva del tren inferior*), el número de abdominales (*fortaleza de resistencia abdominal*), el tiempo en que los estudiantes podían estar colgados de una barra con los brazos flexionados y la barbilla por encima de la misma (*fuerza de resistencia del tren superior*) y la prueba de “20-m shuttle run” (*resistencia cardiovascular*).

Tras analizar los resultados, los autores dicen que el programa de entrenamiento fue válido para la mejora de la resistencia muscular y cardiovascular pero también reconocen las limitaciones del estudio, y quizá por ello, se justifica que no hubiera cambio significativo en el autoconcepto físico. Pese a ello, hallaron diferencias entre ambos grupos, pues el grupo experimental mantiene el nivel en algunas de sus dimensiones (Apariencia Física, Fuerza o Autoestima) y aumenta su percepción sobre la salud.

Los resultados obtenidos, fueron similares a los encontrados en sus estudios previos (Cole, Maxwell, Martin, Peeke, Seroczynski, Tram, Hoffman, Ruiz, Jacquez, y Maschman, 2001; Faigenbaum, Zaichkowsky,

Westcott, Long, LaRosa-Loud, Micheli, y Outerbridge, 1997; Greene, e Ignico 1995; Sadres, Eliakim, Constantini, Lidor, y Falk, 2001;) en los que se encuentran o bien un mantenimiento de niveles altos en el autoconcepto físico basal en estas edades, o bien cambios en algunas de sus dimensiones.

Utilizando los mismos instrumentos (*PSDQ* y *EUROFIT*), aunque en la versión de 1993 para el *EUROFIT*, los autores Carraro et al. (2010), quisieron correlacionar el nivel de autoconcepto físico con el nivel de condición física de 103 alumnos de entre 12 y 15 años (50 chicos y 53 chicas) del noreste de Italia. Tras el análisis, comprobaron que existían varias correlaciones significativas entre ambas pruebas en relación al sexo. Grosso modo, no hubo grandes diferencias en relación al autoconcepto físico entre chicos y chicas, sin embargo, los chicos presentaban mayores puntuaciones en las pruebas de fuerza explosiva y resistencia cardiorrespiratoria, y las chicas en flexibilidad.

En términos de correlación, encontraron una relación positiva entre la resistencia y la percepción de ser regularmente activos. La percepción de ser bueno en los deportes se relaciona con todas las pruebas físicas menos con la prueba consistente en aguantar colgados de una barra con los brazos flexionados. La percepción de ser activo se relaciona con la resistencia y el equilibrio, y la autoestima con la fuerza y el rendimiento de resistencia.

Además de todo esto, los autores calcularon el IMC del alumnado y encontraron que puede influir en las percepciones de grasa corporal y

negativamente en las percepciones de coordinación, flexibilidad y sentimientos sobre el cuerpo.

En línea con lo expuesto hasta ahora, Louise, Hernández, Reigal, y Morales, (2016) en un estudio más reciente con 63 escolares de entre 10 y 12 años de la ciudad de Málaga, trataron de hallar los efectos de la actividad física en el autoconcepto y la autoeficacia así como los cambios producidos en diversas pruebas de condición física entre los practicantes o no practicantes de actividad física regular.

Los autores centran su estudio en menores de estas edades justificando a través de estudios previos (Blakemore y Mills, 2014; Mills, Lalonde, Clasen, Giedd y Blakemore, 2014; Raudino, Fergusson y Horwood, 2014) que se trata de una etapa crítica de desarrollo y que además resulta determinante para la vida adulta, ya que son muchas las variables a tener en cuenta en la influencia del bienestar.

La muestra se dividió, a través de un cuestionario *ad hoc*, en dos: grupo control, que no practicaba actividad física o lo hacía de manera ocasional una vez por semana (13 chicos y 19 chicas), y grupo experimental, el cual practicaba actividad física estructurada o habitualmente dos o más días de la semana (17 chicos y 14 chicas)

Los instrumentos de medida utilizados fueron, para el autoconcepto, el *Cuestionario Autoconcepto Forma 5* (AF5- García y Musitu, 2001); para la autoeficacia, la *Children's Perceived Self-efficacy Scale* (Bandura, 1990; Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001) en su adaptación Española (*Escala de Autoeficacia para Niños, EAN*; Carrasco y

Del Barrio, 2002); para la práctica física, tiempo de descanso y tiempo de estudio se elaboró un cuestionario *ad hoc* de preguntas cerradas sobre el número de días a la semana y el tipo de actividades físicas que realizaban así como el tipo de estudio regular y de descanso; la condición física, se evaluó por tres pruebas: de forma indirecta el consumo máximo de oxígeno ($VO_{2m\acute{a}x}$) a través del test de 1000 metros y la formula $VO_{2m\acute{a}x} (ml/kg/min) = 74.8665 - 6.5125 * t$ (tiempo en minutos) + E (error estándar de predicción) (Melchor, Montaña, Díaz y Cervantes, 2013), un test de salto horizontal para determinar la fuerza explosiva (Eurofit, 1993) y la velocidad con una prueba *ad hoc* en la que tenían que recorrer tres veces una distancia de 20 metros.

El estudio recoge un pre-test y un post-test tras siete meses de intervención con el grupo experimental que consistió en la participación de un programa estructurado de actividades repartidas entre dos y cuatro días de práctica semanal.

De entre sus resultados, los autores destacan consecuencias en el autoconcepto académico y físico, e indicios de significación en la autoeficacia académica y social. También es destacable que el incremento de la condición física parece provocar un aumento en la percepción de Competencia Física o la percepción de la Imagen Corporal.

5.4. LA ETNIA O CULTURA DE ORIGEN

“Harter considera que en la adolescencia la persona se ve presionada socialmente para desarrollar nuevos roles, lo que conduce a la diversificación de percepciones de sí mismo en los diferentes contextos (Harter, 1999)” (Pastro y Balaguer, 2001)

Los motivos por los que una persona puede comenzar una rutina de actividad física pueden ser variados: salud, diversión, influencia social o del entorno.

En esta última línea, afirman Devís y Peiró (2002) que

las actividades físicas son prácticas sociales puesto que las realizan las personas en interacción entre ellas, otros grupos sociales y el entorno. [...] de esta manera las relaciones se amplían a una dimensión experiencial o personal y a una dimensión sociocultural. (p.75)

En un estudio comparativo de los estilos de vida de jóvenes europeos, llevado a cabo por personalidades de diferentes países europeos Piéron, Telama, Carreiro da Costa, y Carreiro da Costa, (1996) dice que existen diferencias tanto en el comportamiento motor como los deportes ligadas al país y la cultura, por lo que se puede esperar que los niños, independientemente de la edad, tengan estilos de vida diferentes en función de las condiciones nacionales de vida. Para estos autores, la influencia social viene determinada por la influencia de la familia y las

personas significativas del entorno, que pueden ser determinante en la práctica de actividades físicas. Entre los resultados de su estudio, comentan que los niños mayores de ambos sexos de Bélgica, Finlandia y Gran Bretaña realizan actividades de intensidad más baja que niños más jóvenes; por el contrario, los niños y niñas de 12 años de la República Checa, Estonia y Alemania realizan actividades de baja intensidad comparados con el grupo de 15 años. Igualmente, encontraron diferencias en relación al sexo y la edad entre los grupos de niños de diferentes nacionalidades, aunque en general, la actividad de las niñas es menor a la de los niños en cuanto a la intensidad del ejercicio y la frecuencia de participación.

Centrándonos en los resultados en base al origen, encontramos diferencias en función de la nacionalidad de los sujetos. Así lo reflejan Revuelta et al. (2016), en la búsqueda previa de información para su trabajo sobre la direccionalidad de la influencia entre el autoconcepto físico y la práctica físico deportiva. Encontraron que el autoconcepto físico media sobre la actividad física en un estudio con adolescentes canadienses (Crocker et al., 2000), finlandeses (Jaakkola, y Washington, 2011), escoceses (Inchley et al., 2011; Knowles et al., 2009) y estonios (Raudsepp et al., 2002) si bien hablan de dimensiones distintas; por el contrario, en Noruega (Haugen, Säfvenborm, y Ommundsen, 2011), encontraron que es la práctica de la actividad física quien influye en el autoconcepto físico general.

Existen autores que abogan por una “*auto-descripción de rasgos de la personalidad que pueden inferir entre las culturas, por lo que se debe ser consciente al evaluar las características generalizables de construcciones específicas y dimensiones de la personalidad (Aşçı, Alfermann, Gagar y Stiller, 2008)*” (Carraro, Scarpa, y Ventura, 2010, p.523) Es por esto, la importancia de los estudios transculturales.

Un ejemplo de estudio transcultural es el realizado en los Balcanes Occidentales (Serbia, Eslovenia, Croacia, Bosnia y Herzegovina) por Janić, Jurak, Milanović, Lazarević, Kovač, y Novak, (2014). Tenían por objetivo hallar las diferencias en el Autoconcepto Físico Global, la Autoestima Global y la Apariencia Física en función del sexo y el país de procedencia utilizado el ya mencionado “*Physical Self-Description Questionnaire*” (PSDQ) (Marsh et al., 1994)

La muestra estaba compuesta por 2.606 estudiantes de entre 13 y 14 años que se repartían de la siguiente forma: 886 estudiantes eran de Serbia (51.2% chicos, 48.8% chicas), 648 estudiantes eran de Eslovenia (47.4 chicos, 52.6% chicas), 548 estudiantes eran de Croacia (42.4% chicos, 57.6% chicas), 488 eran de Bosnia y Herzegovina (49.7% y 50.3% chicas). Además, los autores apuntan que las religiones de la población se vieron reflejadas en las muestras, por lo que los estudiantes croatas y eslovenos eran predominantemente católicos, los de Bosnia y Herzegovina principalmente musulmanes y mayoritariamente ortodoxos los procedentes de Serbia.

Entre sus resultados en relación a los países de procedencia, destacan los adolescentes eslovenos por presentar las puntuaciones medias más bajas en las tres dimensiones (Autoconcepto Físico, Apariencia y Autoestima). Según los autores y en línea con alguno de sus estudios previos, esto se explicaría por la influencia de la cultura occidental sobre la percepción del cuerpo (Klomsten et al., 2004; Marzano-Parisoli, 2001; Ricciaderlli y McCabe, 2001; Smith, Noll, y Bryant, 1999). Otro aspecto destacable, es que no mostraron diferencias en función del sexo los grupos de Serbia y Bosnia. Por el contrario, en los grupos eslovenos y croatas los chicos obtuvieron mayores puntuaciones.

Con independencia del sexo, los autores señalan diferencias en determinadas dimensiones del autoconcepto físico en los adolescentes de los diferentes países, y apuntan ciertas limitaciones en su estudio. Por ello, dicen que en las futuras investigaciones de esta índole en las que se pretenden hallar diferencias ligadas a la cultura, deben incluirse, entre otras, variables relacionadas con el contexto socio-cultural, como por ejemplo, los estereotipos culturales de sexo.

Un estudio que tenía por objetivo encontrar diferencias ligadas al sexo y al curso en la frecuencia diaria y semanal de la práctica de actividades físico deportivas y los motivos para llevarlas a cabo, es el realizado por por Granda, Alemany, Montilla, Barbero, Mingorance y Rojas (2013). Se llevó a cabo en la Ciudad Autónoma de Melilla, con 548 alumnos (267 varones y 281 mujeres) de entre 13 y 14 años que se encontraban cursando 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Aunque no era un objetivo de estudio en sí mismo, los autores hallaron diferencias ligadas a la cultura de origen. Así pues, concluyen que en relación a la práctica de actividades físicas, la influencia de amigos y familia es menor en el caso de las mujeres y especialmente en las que provienen de la cultura tamazight. Dicen los autores, que esta diferencia podría ser debido al componente sexista dentro de esta etnia, que deriva en una carencia o falta de importancia en la práctica de actividades físico-deportivas, que la asocian generalmente al varón.

BLOQUE II

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

PROPÓSITOS, OBJETIVOS E

HIPÓTESIS

6.1. PROPÓSITOS

El propósito de esta investigación es describir el grado de autoconcepto físico que presenta el alumnado de 5º y 6º de educación primaria y de 1º, 2º, 3º y 4º de educación secundaria obligatoria de la Ciudad Autónoma de Melilla. Además de tener en cuenta la edad, se pretende relacionar con el sexo, la etnia y la práctica de actividades físico-deportivas llevadas a cabo en el tiempo libre.

6.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos, se concretan en:

- Determinar la validez y fiabilidad del Cuestionario de Autoconcepto Físico de Primaria y Secundaria (AFAPS) para la medición del constructo autoconcepto físico.
- Medir el autoconcepto físico del alumnado de tercer ciclo de educación primaria y de primer y segundo ciclo de educación secundaria obligatoria.
- Relacionar el nivel de autoconcepto físico con el resto de variables (edad, sexo, etnia y práctica físico-deportiva en el tiempo libre).

6.3. HIPÓTESIS

La hipótesis de investigación se concreta en:

- Existen diferencias en el nivel de autoconcepto físico relacionadas con la variable sexo.
- Existe relación directa entre la práctica de actividades físico-deportivas y el nivel de autoconcepto físico.
- Existen diferencias entre el grupo cultural de pertenencia y el autoconcepto físico.
- Existen diferencias entre el autoconcepto físico en función de la edad de los participantes.

CAPÍTULO 7

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

7.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación se compone de dos fases (Figura 20): la primera, la fase exploratoria, cuyo objetivo principal es la creación y validación del cuestionario para medir el autoconcepto físico; la segunda, fase de investigación, donde se aplica el instrumento ya validado a una muestra amplia de participantes para analizar el cuestionario y su relación con otras variables de interés, tales como el sexo, el curso, la edad, la práctica de actividad física y deporte o la etnia.

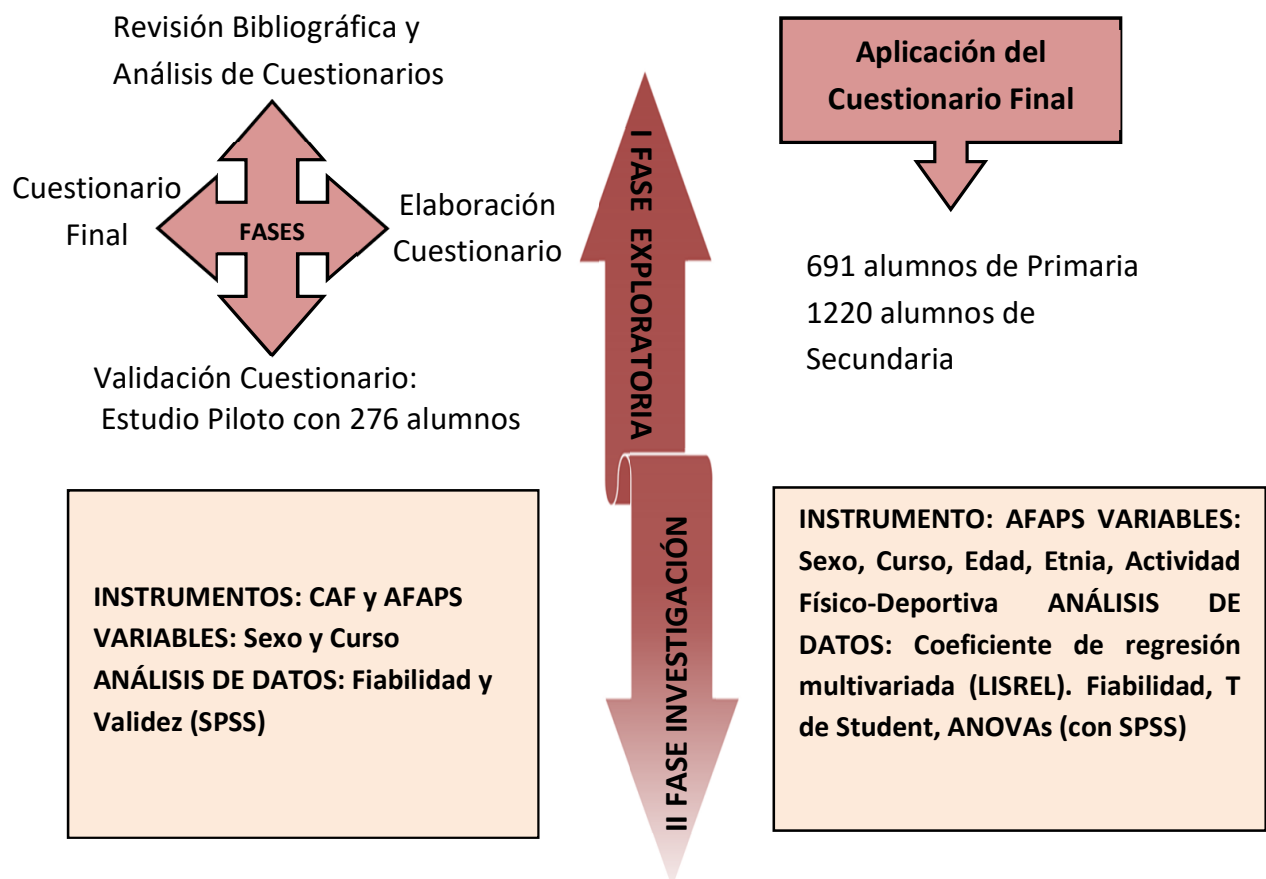


Figura 20. Fases de Investigación. (Fuente: elaboración propia)

En este apartado, iremos definiendo cada nivel del proceso electivo de la metodología.

La metodología es un aspecto fundamental en cualquier investigación pues es el “plano arquitectónico” del proyecto, donde se muestran los elementos y detalles a tener en cuenta en el proceso de investigación. El objeto de estudio, las variables, los instrumentos... son cuestiones que enmarcarán la investigación. Dentro de un primer nivel clasificatorio encontramos que puede ser un estudio de corte cuantitativo o cualitativo.

La metodología cuantitativa o empírico-analítica se enmarca en el paradigma positivista y está relacionada con los métodos de las ciencias físico-naturales. Grosso modo, la forma en la que nace el conocimiento desde esta perspectiva, es a través de un proceso hipotético-deductivo apoyada en la revisión de teorías que ya existen, generación y prueba de hipótesis bajo un diseño de investigación que dará como resultado la confirmación o no de dicha hipótesis, y que obliga a buscar explicaciones de las que nacerán otras teorías (Rodríguez y Valldeoriola, 2009)

Siguiendo a Albert (2007), Latorre, Rincón y Arnal (2003) y Mateo y Vidal (2000), algunas de las características de esta metodología son:

- Su punto de vista es objetivo, positivista, tangible y externo al investigador.
- Persigue la generalización de resultados a través de muestras representativas.
- Se centra en fenómenos observables.

- Se fundamenta en los principios de objetividad, evidencia empírica y cuantificación.
- Persigue conocer y explicar la realidad con el fin de controlarla y predecirla.
- Utilizan fundamentalmente procedimientos hipotéticos-deductivos.
- Tiene como criterio de realidad, la fiabilidad, la objetividad y la calidad de la validez tanto interna como externa.
- Los instrumentos, válidos y fiables, implican la codificación de los hechos.
- El análisis de los datos es cuantitativo (deductivo y estadístico) y está orientado a la comprobación, contraste o falsificación de hipótesis.

En contraposición a esta perspectiva metodológica, surge la perspectiva cualitativa. Nace de la fenomenología y la hermenéutica. Ella se centra en una vivencia concreta pero dentro de su entorno natural y en su contexto histórico por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una cultura (o subcultura) particular, por los valores y los sentimientos que se originan. Busca comprender situaciones únicas y particulares buscando significado y sentido a los hechos de los propios agentes (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

Siguiendo a Rossman y Rallis (1998), y Sandín (2003), algunas de sus características son:

- Sucede en un contexto natural, al que el investigador debe desplazarse.
- Aplica métodos participativos, interactivos y humanísticos.
- Es emergente e interpretativa.
- Aborda los fenómenos sociales de forma holística.
- El investigador condiciona y determina la investigación y utiliza razonamientos complejos.
- El investigador puede utilizar más de una estrategia de investigación como guía del proceso.

Una vez que se tiene claro el objeto de estudio y se ha decidido de qué perspectiva partir, el segundo paso se centra en decidir el tipo de metodología.

Partiendo de una perspectiva cuantitativa, encontramos tres tipos de metodología (Arnal, 2000; Mateo, 2000; Portell, Vives i Boixados, 2003; Sans, 2004):

- Experimentales: su característica principal es la manipulación intencional de una o más variables independientes, para observar y medir su influencia en una o más variables dependientes, y por la asignación aleatoria de los sujetos.
- Cuasi experimentales: aun manipulando las variables independientes para observar y medir su efecto sobre las variables dependientes, su validez interna se ve muy

reducida por la no utilización de grupos no equivalentes (grupos no asignados de forma aleatoria) y por la dificultad de controlar todas las variables en contextos reales. Por otro lado, por el hecho de encontrarse en contextos reales, su validez externa es superior a las propuestas puramente experimentales.

- Ex-post-facto o no experimentales: el investigador no tiene ningún control sobre las variables independientes, bien porque el fenómeno estudiado ya ha ocurrido, bien porque la variable independiente no se puede controlar. Al igual que en caso anterior, tampoco es posible asignar a los participantes de forma aleatoria.

Las características de estas tres metodologías de investigación se concretan en el cuadro resumen de la Figura 21.

Una vez vistas las tres metodologías y conociendo nuestro objeto de estudio, nos decantamos por una metodología Ex-post-facto.

Según Rodríguez y Valldeoriola (2009) las metodologías ex-post-facto se pueden dividir en:

1. Estudios descriptivos (por encuesta y observacionales).
2. Estudios de desarrollo (longitudinales, transversales y de cohorte).
3. Estudios comparativocausales.

4. Estudios correlacionales (de relaciones, predictivos, factoriales, modelos causales o modelos de ecuaciones estructurales).

	Experimental	Cuasi Experimental	Ex-post-facto
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de control alto. • Se provoca (manipula) el fenómeno. • Asignación aleatoria de los sujetos en las diferentes situaciones experimentales. Esta aleatoriedad busca la equivalencia estadística de los sujetos participantes. • Manipulación de la variable independiente. • Control de las variables extrañas. • Comparación de dos o más grupos. • Medición de cada variable dependiente. • Uso de estadísticos inferenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de control medio. • Se provoca o manipula el fenómeno. • El investigador determina los valores de la variable independiente. • Quedan muchas variables extrañas significativas por controlar. • Asignación aleatoria de los sujetos en las diferentes situaciones experimentales. Esta aleatoriedad busca la equivalencia estadística de los sujetos participantes. • Normalmente, este tipo de investigaciones se llevan a cabo en situaciones reales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de control bajo. • Actitud pasiva. No se modifica el fenómeno objeto de estudio, ya que la relación entre variables se ha producido con anterioridad, el investigador sólo puede registrar las mediciones. • Se produce en situaciones reales, naturales. • No se manipulan las variables. • No permite que se establezcan relaciones de causa-efecto.

Figura 21. Metodologías de investigación empírico-analíticas (Sans, 2004; Arnal, 2000; Mateo, 2000; Portell, Vives i Boixados, 2003). (Fuente: Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

Por su parte, los autores Montero y León (2005), establecen una clasificación de nueve categorías y dentro del tipo Ex-Post-Facto, diferencian entre:

1. Retrospectivos, que pueden a su vez ser: simple, con grupo cuasi control, con grupo único y de estudios historiográficos bibliométricos.

2. Prospectivos, que pueden a su vez ser: simple, factoriales o complejos, con grupo único o con más de un eslabón causal.
3. Evolutivos, que pueden a su vez ser: transversal, longitudinal o secuencial.

El diseño empleado en esta investigación, por tanto, se enmarca dentro una investigación de corte cuantitativo, empírico-analítico, con un diseño correlacional Ex-Post-Facto (León y Montero, 1998), al no haberse manipulado intencionalmente las variables de estudio y al proporcionar información útil sobre la naturaleza del problema, los factores asociados o las circunstancias en las que aparece el objeto de estudio. Es un diseño retrospectivo de grupo único o diseño correlacional, en el que se estudia las relaciones existentes entre las distintas variables. Ya que la variable dependiente toma diversos valores, se ha utilizado una muestra grande y representativa para aumentar la validez externa. En cuanto al proceso de recogida de datos, se ha utilizado un diseño transversal.

7.2. PARTICIPANTES

7.2.1. Participantes del Estudio Piloto (Fase Exploratoria)

Apoyándonos en el ciclo de muestreo de Fox (1981) –Figura 22- los participantes en el estudio fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo deliberado, seleccionando a los sujetos por poseer las características necesarias para esta investigación (Buendía, Colás y Hernández, 1998).



Figura 22. Ciclo de Muestreo de Fox (1981). (Fuente: Rodríguez y Valdeoriola, 2009)

Para la selección de los centros se han tenido en cuenta una serie de criterios:

- Interés del profesorado de los cursos seleccionados en los centros elegidos para colaborar en la investigación.
- Haber participado con anterioridad en proyectos de investigación.

Para la selección de los cursos se tuvieron en cuenta dos razones:

- La primera, son alumnos que cuentan con las suficientes destrezas lectoras, por lo que es posible la administración colectiva del cuestionario de forma rápida, sin interferir en el ritmo de sus clases.
- La segunda, relacionada con la edad de corte y que marca el inicio de la pubertad, por lo que es un periodo crítico en cuanto a los cambios físicos, psicológicos y emocionales, siendo el autoconcepto físico uno de los más afectados.

Además, también se tuvo en cuenta el número de participantes necesarios para realizar los estadísticos de fiabilidad y validez del cuestionario. Siguiendo a Morales (2011), no existe un criterio o norma definitiva sobre el número de sujetos, aplicando en el presente caso dos que consideramos básicos: en primer lugar, la proporción de sujetos con respecto al número de variables (ítems) y en segundo lugar, el número mínimo recomendable de sujetos en términos absolutos. Así, un criterio que puede considerarse es que, como mínimo, el número de sujetos sea el doble que el número de variables y que la muestra no baje de unos 100

sujetos (Kline, 1994) aunque el número de variables sean muy pocas. Una orientación segura es que el número de sujetos no baje de 200 y que al menos haya 5 sujetos por ítem.

Después de todas estas consideraciones, para la primera parte de esta investigación, (Fase Exploratoria para la validación del cuestionario), se trabajó con una muestra piloto compuesta por 276 estudiantes de tres centros de Educación Primaria. Aunque la muestra invitada fue de 330 alumnos, la muestra productora de datos se redujo a 276 pues se eliminaron aquellos estudiantes que no habían cumplimentado los dos cuestionarios, Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF, en adelante) y Autoconcepto Físico de Primaria y Secundaria (AFAPS, en adelante). Esta muestra no forma parte de la investigación final. En la Tabla 1 se presentan los datos de esta muestra por sexo y curso.

Tabla 1. *Participantes en función de las variables sexo y curso*

		Curso			
		5º	6º	Total	
Género	Hombre	Recuento	98	40	138
		% del total	35.5%	14.5%	50.0%
	Mujer	Recuento	103	35	138
		% del total	37.3%	12.7%	50.0%
Total	Recuento		201	75	276
	% dentro de Curso		100.0%	100.0%	100.0%
	% del total		72.8%	27.2%	100.0%

7.2.2. Participantes de la Fase de Investigación

Para la segunda fase (Fase de Investigación), donde se aplica el cuestionario ya validado, el muestreo ha sido no probabilístico de tipo intencional, siendo la muestra participante de 1911 estudiantes, de los cuales 691 pertenecen a la etapa de Educación Primaria y 1220 de Educación Secundaria.

Para la selección de los centros se han tenido en cuenta además de los criterios seguidos en la fase exploratoria, la localización de los centros, de tal forma que cada colegio e instituto pertenecieran al mismo distritos y la totalidad de los centros recogiese la particularidad de la ciudad de Melilla en cuanto a su diversidad étnica, es decir, alumnado de origen europeo/bereber, y distintos niveles socioeconómico y culturales.

Para la selección de los cursos se tuvieron en cuenta dos razones:

- La primera, son alumnos que cuentan con las suficientes destrezas lectoras, por lo que es posible la administración colectiva del cuestionario de forma rápida, sin interferir en el ritmo de sus clases.
- La segunda, relacionada con las edades que abarca el estudio de 10 a 17 años. Estos años cubren desde el inicio de la pubertad hasta el final de la adolescencia, por lo que recoge todo el periodo de la adolescencia con características físicas, psicológicas y emocionales diferentes, en los que se producen nuevas estructuras de pensamiento y nuevos hábitos de conducta.

Teniendo en cuenta todos los criterios anteriormente mencionados, se han seleccionado 5 Centros de Educación Primaria y 4 Institutos de Educación Secundaria (Tabla 2).

Tabla 2. *Muestra total en función del sexo y la etapa educativa*

			Etapa		Total
			Primaria	Secundaria	
Sexo	Hombre	Recuento	328	612	940
		% dentro de Etapa	47.5%	50.2%	49.2%
		% del total	17.2%	32.0%	49.2%
	Mujer	Recuento	363	608	971
		% dentro de Etapa	52.5%	49.8%	50.8%
		% del total	19.0%	31.8%	50.8%
Total		Recuento	691	1220	1911
		% dentro de Etapa	100%	100%	100%
		% del total	36.2%	63.8%	100%

7.3. VARIABLES DE ESTUDIO

7.3.1. Variables del Estudio Piloto (Fase Exploratoria)

Las variables que se han seleccionado en esta primera fase han sido las siguientes:

- Variables independientes o atributivas: sexo y curso escolar.
- Variables dependientes: Autoconcepto Físico medido a través del CAF de Goñi et al. (2004) y Autoconcepto Físico con el instrumento AFAPS. El primero de ellos mide el autoconcepto físico en adolescentes, mientras el segundo (aportación de esta tesis), mide el autoconcepto físico en niños y adolescentes (desde el último ciclo de Educación Primaria hasta el último curso de Educación Secundaria Obligatoria).

7.3.2. Variables de Estudio de la Fase de Investigación

- Variables independientes o atributivas: sexo, curso escolar, edad, etnia, práctica de actividad física/deporte.
- Variables dependientes: Autoconcepto Físico mediante el AFAPS.

7.4. INSTRUMENTOS

7.4.1. Instrumentos del Estudio Piloto (Fase Exploratoria)

En la Fase Exploratoria se procedió a pasar a la muestra del estudio piloto el cuestionario creado AFAPS, junto al cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) creado por Goñi et al. (2004).

El CAF (visto en el capítulo 3-Instrumentos, Figura 16) es un cuestionario que contempla seis dimensiones o subescalas:

1. *Habilidad física.* Percepción de las cualidades y habilidades para la práctica de los deportes; capacidad de aprender deportes; seguridad personal y predisposición ante los deportes. Se compone los seis ítems: 1, 6, 17, 23, 28 y 33. La fiabilidad de esta escala presenta un índice de $\alpha = .84$ y en ella encontramos expresiones como “soy bueno/a”, “me veo hábil”, que se concretan en ítems del tipo “Soy bueno/a en los deportes” o “Me veo torpe en las actividades deportivas”.
2. *Condición física.* Condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en el estado físico. Se compone de seis ítems: 2, 7, 11, 18, 24 y 29. La fiabilidad de esta escala presenta un índice de $\alpha = .88$. En esta escala encontramos expresiones como “Tengo mucha resistencia física” o “Tengo mucha energía física”.

3. **Atractivo físico.** Percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la imagen propia. Se compone de seis ítems: 8, 12, 19, 25, 30 y 34. La fiabilidad de esta escala presenta un índice de $\alpha = .87$ y presenta expresiones del tipo “Me cuesta tener un buen aspecto físico” o “Me gusta mi cara y mi cuerpo”.
4. **Fuerza.** Verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso, con seguridad ante ejercicios que exigen fuerza y predisposición a realizar dichos ejercicios. Se compone de seis ítems: 3, 9, 13, 20, 31 y 35. Presenta una fiabilidad de $\alpha = .83$ e ítems como “Tengo más fuerza que la mayoría de la gente de mi edad” o “No me veo en el grupo de quienes tienen mucha fuerza física”.
5. *Autoconcepto físico general.* Opinión y sensaciones positivas en lo físico que se traducen en estados de felicidad, satisfacción, orgullo o confianza en relación con el físico. Se compone de seis ítems: 4, 14, 16, 21, 26 y 36. Presenta una fiabilidad de $\alpha = .86$ y se refleja con expresiones del tipo “Físicamente me siento bien” o “Físicamente me siento peor que los demás”.
6. *Autoconcepto general.* Grado de satisfacción con uno mismo y con la vida en general. Se compone de seis ítems: 5, 10, 15, 22, 27 y 32. Presenta una fiabilidad de $\alpha = .84$ y expresiones del tipo “Me siento a disgusto conmigo mismo/a” o “No tengo demasiadas cualidades como persona”.

De los 36 ítems, 20 son de redacción directa y 16 de redacción inversa, con cinco alternativas de respuesta: *Falso, Casi siempre falso, A veces verdadero/falso, Casi siempre verdadero, Verdadero*. La puntuación asignada a los ítems de redacción directa es de 1/2/3/4/5 y al contrario para las de redacción inversa, de forma que, cuanto mayor es la puntuación media mejor es el autoconcepto físico.

Respecto al AFAPS es un instrumento creado para evaluar el autoconcepto físico en el alumnado del último ciclo de Educación Primaria (5º y 6º) y de Educación Secundaria. Se siguieron las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005) y Morales (2011) para la construcción de escalas y cuestionarios, por lo que este proceso de investigación, se divide a su vez en cuatro fases (Figura 23).

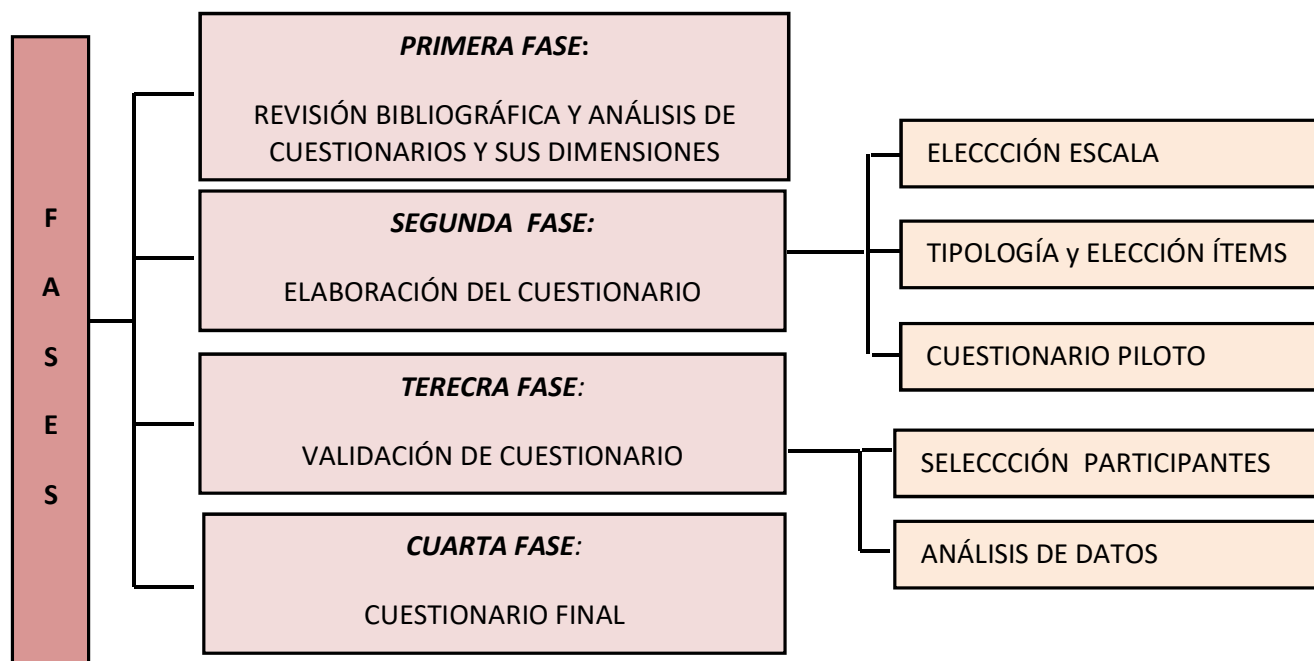


Figura 23. Fases del proceso de investigación. (Fuente: elaboración propia)

Una vez que se tuvo claro el constructo, el autoconcepto físico, sobre el que se quería trabajar, en la primera etapa se procedió a realizar una búsqueda y recopilación de los instrumentos de medida usados en estudios previos consultados (Dieppa, Machargo, Luján y Guillén, 2008; Fox y Corbin, 1989; Musitu, García y Gutiérrez, 1997; Goñi, Ruiz de Azúa y Liberal, 2004; Granda, Alemany y Canto, 2000; Granda, Canto, Ramírez, Barbero y Alemany, 1998; Gutiérrez, Moreno y Sicilia, 1999; Harter, 1985; Hellín, 2007; Moreno y Cervelló, 2005; Moreno, Cervelló, Vera y Ruiz, 2007; Moreno, Moreno y Cervelló, 2007).

En una segunda etapa se recopiló y confeccionó un banco inicial de ítems con un total de 100 ítems, a partir del cual se realizó un análisis de aquellos que eran coincidentes en todos los cuestionarios y se iba analizando a qué dimensión pertenecían. Posteriormente se seleccionó un grupo de 20 ítems, conformando un cuestionario no excesivamente largo dada la edad de la población a la que va dirigida este instrumento, los cuales representaban a todos los factores que recogen los diferentes cuestionarios consultados. Además, se adaptaron al alumnado de Primaria; para ello se utilizó un lenguaje tipo comparativo dado que el autoconcepto en esta etapa está muy influenciada por la idea que los “otros significativos” tienen de nosotros y se han utilizado expresiones como “Mi aspecto físico es mejor que el de mis amigos” ítem 12 o “Soy más fuerte que la mayoría de la gente de mi edad”, ítem 16. Ante dichos enunciados los encuestados se tienen que posicionar a través de cuatro alternativas de respuesta en función del grado de conformidad que presente con cada uno de los aspectos, que oscilan desde “muy en desacuerdo” (1) a “muy de

acuerdo” (4), correspondiendo, la máxima puntuación a un autoconcepto más positivo en los ítems positivos y viceversa para los ítems negativos.

Finalmente se confeccionó el cuestionario que consta de los datos de identificación y los 20 ítems que componen el cuestionario, redactados con enunciados en positivo a excepción de los ítems 13, 14, 18 y 20 que son negativos (ver anexo 1).

Una vez confeccionado el cuestionario, se aplicó a un grupo reducido de estudiantes, que no han formado parte de la muestra definitiva, con la finalidad de detectar cualquier posible error o dificultad. Una vez aplicada a esta muestra, se procedió a aplicar el AFAPS a la muestra seleccionada.

7.4.2. Instrumento de la Fase de Investigación

Tras el análisis de los datos generados por la muestra del estudio piloto, se procedió a modificar el cuestionario AFAPS.

El cuestionario original presentaba 20 ítems, además de las preguntas identificativas (Nombre, Edad, Centro y Curso) pero tras los resultados se procedió a eliminar los cuatro ítems negativos: 13 “Soy torpe en las tareas de Educación Física”, 14 “Soy perezoso cuando hago ejercicio”, 18 “No me gustan las actividades de Educación Física” y 20 “Normalmente soy la última opción cuando hacemos equipos”. Se mantuvieron los ítems de redacción positiva y comparativa, así como las cuatro alternativas de

respuesta, siendo 1 la menor puntuación en relación con el nivel de autoconcepto físico, y 4 la mayor puntuación en cada ítem, desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”.

Además, para poder correlacionar el nivel de autoconcepto físico con el resto de variables, en el cuestionario debían identificar el sexo y la práctica de actividades físico-deportivas en tiempo de ocio (fuera del centro escolar). Respecto a la pregunta sobre la práctica de actividades, se presenta con una alternativa de respuesta dicotómica (si/no) donde además, si respondían afirmativamente debían señalar el número de horas dedicadas a la semana.

Respecto a la estructura del cuestionario, sigue respondiendo al modelo de cuatro factores:

- Competencia Motriz, conformado por los ítems:

5. Me esfuerzo por ser el mejor en clase y lo suelo conseguir.
6. El profesor considera que soy uno de los mejores de la clase.
7. Mis amigos piensan que soy uno de los primeros de la clase.
9. Mis amigos me dicen que soy bueno en el deporte.
10. Todos mis compañeros me buscan para formar equipo en la clase de Educación Física.
14. Soy más fuerte que la mayoría de la gente de mi edad.

12. Mi aspecto físico es mejor que la mayoría de mis amigos.

- Habilidad Motriz, conformado por los ítems:

2. Aprendo rápido una nueva habilidad en la clase de Educación Física.

3. Me siento bien cuando practico deporte.

4. Me siento seguro cuando tengo que aprender una nueva habilidad física porque sé que lo voy a hacer bien.

- Atractivo Físico, conformado por los ítems:

8. Estoy contento con lo que peso y mido.

11. Tengo buena figura para mi edad.

15. Tengo mucha capacidad para realizar ejercicios de flexibilidad.

- Condición Física, conformado por los ítems:

1. Soy uno de los mejores de mi clase de Educación Física.

13. Soy una persona físicamente fuerte.

16. Soy habilidoso en el deporte.

7.5. PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO PILOTO (FASE EXPLORATORIA) Y DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN

El procedimiento en ambas fases fue el mismo.

Tras contactar con los centros interesados en participar, se solicitaron los permisos pertinentes para poder acceder a los centros. De igual forma, se informó y pidió conformidad a los padres/tutores de los menores para la participación en el proyecto, siguiendo las normas de la Declaración de Helsinki.

Posteriormente se acordó con los profesores de Educación Física, el día y la hora en que se podían pasar tanto el CAF como el AFAPS (en la primera fase) o sólo el AFAPS (en la segunda fase), el cual se pasaría en el aula habitual.

El día de las pruebas, la persona encargada de aplicar los cuestionarios instruyó a los sujetos sobre cómo debían responder, solicitando la máxima sinceridad y confidencialidad de los datos que se obtuvieran. Los cuestionarios se pasaron en grupo dejando el tiempo necesario para responder.

CAPÍTULO 8

ANÁLISIS DE DATOS

8.1. ANÁLISIS DE DATOS

Cada fase de este estudio, generó sus propios datos. A continuación se muestran las fases en las que se dividió el proceso de análisis de datos (Figura 24).

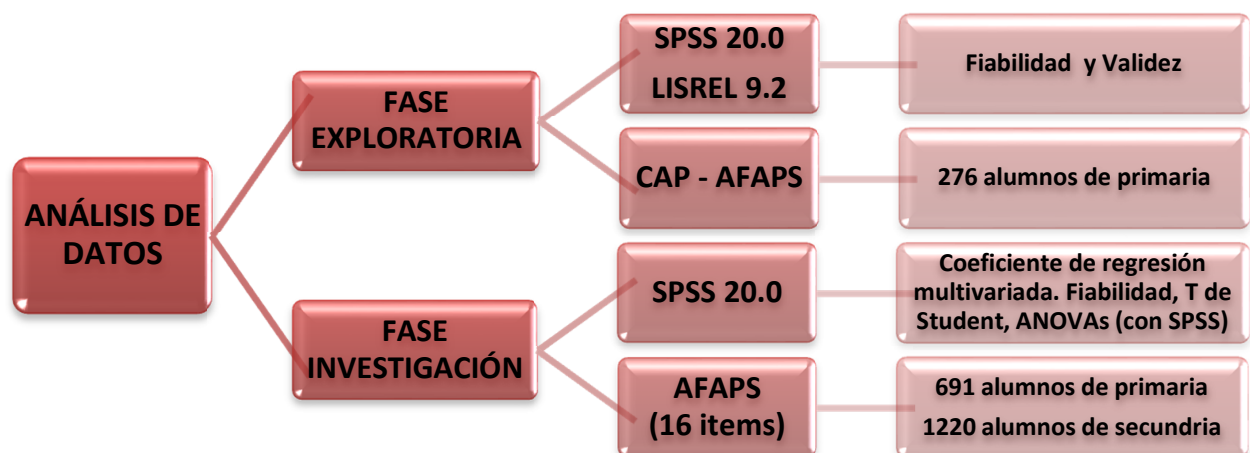


Figura 24. Fases del proceso de análisis. (Fuente: elaboración propia)

Para el tratamiento estadístico de los datos en la fase exploratoria se ha utilizado el programa informático estadístico en su versión 20.0. Además, se han realizado análisis descriptivos, y para conocer la fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach. Para la validez del cuestionario se realizó Análisis Factorial Exploratorio, y análisis correlacionales para conocer la relación entre el CAF y AFAPS.

Para el estudio de la estructura interna se ha utilizado el análisis factorial confirmatorio, a través del programa LISREL 9.2. ya que proporciona el marco estadístico adecuado para evaluar la validez y la fiabilidad de cada ítem. Para ello, los 20 ítems seleccionados para el cuestionario exploratorio, se agruparon en una estructura teórica previa de cuatro componentes pendiente de análisis factorial: competencia motriz, habilidad motriz, atractivo físico y condición física.

En la segunda fase, fase de investigación, y una vez validado el cuestionario piloto, y después de aplicar el cuestionario a la muestra total, los estadísticos aplicados han sido: análisis descriptivos, estadísticos de fiabilidad, T de Student, ANOVAs y Análisis multivariantes.

CAPÍTULO 9

RESULTADOS

9.1. RESULTADOS DE LA FASE EXPLORATORIA: ESTUDIO PILOTO

En primer lugar, se procedió a analizar los ítems. A continuación, de cada uno de los ítems se presenta la media, desviación típica, la asimetría, la curtosis y la correlación ítem-total (Tabla 3). También se procedió a medir la fiabilidad del cuestionario piloto AFAPS a través del coeficiente de consistencia interna de α de Cronbach, siendo de .836 y α de Cronbach corregida de .841.

Además, se analizaron los índices de homogeneidad, medidos a través de la correlación ítem-total, que oscilan entre .30 y .60, siendo los ítems negativos 13, 14, 18 y 20 los que presentan correlaciones ítem-total más bajas. Al analizar de nuevo el cuestionario con 16 elementos se mejoraron tanto los índices de homogeneidad como el alfa de Cronbach ($\alpha=.848$ y $\alpha_{\text{corregida}}=.851$).

Tal como se observa en la tabla, la asimetría en todos los ítems es negativa. Este patrón de respuesta es habitual en escalas que miden el autoconcepto, lo que demuestra puntuaciones que se encuentran entre “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

Tabla 3. Estadísticos Descriptivos de los ítems del cuestionario AFAPS

Nº	Items	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Item-total correl.
1	Soy uno de los mejores en mi clase de Educación Física	2.80	1.08	-.465	-1.014	.577
2	Aprendo rápido una nueva habilidad	3.56	.662	-1.628	2.807	.502
3	Me siento bien cuando practico deporte	3.56	.587	-2.594	7.584	.343
4	Me siento seguro aprendiendo nuevas habilidades	3.55	.668	-1.573	2.562	.349
5	Me esfuerzo por ser el mejor en la clase	3.17	.804	-.840	.367	.442
6	El profesor considera que soy uno de los mejores de la clase	2.86	.969	-.475	-.740	.486
7	Mis amigos piensan que soy uno de los mejores de mi clase	2.59	1.05	-.111	-1.193	.594
8	Estoy contento con lo que peso y mido	3.29	.952	-1.190	.305	.430
9	Mis amigos me dicen que soy bueno en el deporte	3.06	1.00	-.785	-.506	.479
10	Todos mis compañeros me buscan para formar equipo en la clase	2.87	1.08	-.555	-.986	.453
11	Tengo una buena figura	3.24	.904	-1.111	.440	.442
12	Mi aspecto físico es mejor que el de mis amigos	2.55	.996	-.152	-1.021	.463
13	Soy torpe en las tareas de Educación Física	2.97	1.24	-.650	-1.288	.219
14	Soy perezoso cuando hago ejercicio	2.75	1.35	-.335	-1.731	.219
15	Soy físicamente fuerte	2.93	1.02	-.727	-.566	.374
16	Soy más fuerte que la mayoría de la gente de mi edad	2.65	1.02	-.133	-1.089	.379
17	Tengo mucha capacidad de flexibilidad	2.77	1.04	-.343	-1.089	.406
18	No me gustan las actividades de Educación Física	2.98	1.28	-.677	-1.335	.247
19	Soy habilidoso en el deporte	3.07	1.11	-.921	-.570	.328
20	Normalmente soy la última opción cuando hacemos equipos	2.82	1.17	-.424	-1.339	.229

Para comprobar que el instrumento mide realmente el autoconcepto físico se ha utilizado la validez de criterio utilizando para ello la correlación con otro instrumento. En este estudio se correlacionó con la puntuación total del Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) de Goñi et al. (2004). La correlación entre la puntuación total del AFAPS y del CAF es de $r_{xy}=.541$, significativa al nivel .01.

Además, para conocer la validez convergente del instrumento se llevó a cabo correlaciones producto momento de Pearson entre la escala total y del AFAPS y el cuestionario CAF de Goñi (Tabla 4), esta correlación fue significativa ($p = .01$). Para la validez divergente el instrumento se exploró correlacionando la escala total y cada una de las subescalas del AFAPS con el CAF y sus diferentes dimensiones, siendo todas las subpruebas significativas a nivel .001.

Tabla 4. Correlaciones del total y de subescalas entre el cuestionario CAF (Goñi et al., 2004) y el cuestionario AFAPS

		CAF	CAF HF	CAF C	CAF AF	CAF F	CAF AFG	CAF AG	AFAPS Compt.	AFAPS H	AFAPS A	AFAPS Cond.	AFAPS
CAF	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)	1	.85 (**)	.803 (**)	.863 (**)	.595 (*)	.844 (**)	.778 (**)	.390 (**)	.255 (**)	.323 (**)	.548 (**)	.517 (**)
			.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
CAF HF	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)		1	.708 (**)	.687 (**)	.408 (**)	.709 (**)	.564 (**)	.362 (**)	.239 (**)	.289 (**)	.594 (**)	.488 (**)
				.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
CAF C	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)			1	.639 (**)	.554 (**)	.566 (**)	.510 (**)	.404 (**)	.374 (**)	.366 (**)	.520 (**)	.557 (**)
					.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
CAF AF	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)				1	.394 (**)	.749 (**)	.676 (**)	.263 (**)	.225 (**)	.357 (**)	.513 (**)	.447 (**)
						.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
CAF F	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)					1	.281 (**)	.328 (**)	.412 (**)	.254 (**)	.185 (**)	.297 (**)	.452 (**)
							.000	.000	.000	.000	.003	.000	.000
CAF AFG	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)						1	.717 (**)	.190 (**)	.253 (**)	.269 (**)	.439 (**)	.344 (**)
								.000	.003	.000	.000	.000	.000
CAF AG	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)							1	.264 (**)	.222 (**)	.195 (**)	.330 (**)	.339 (**)
									.000	.000	.002	.000	.000
AFAPS Compt.	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)								1	.386 (**)	.476 (**)	.355 (**)	.880 (**)
										.000	.000	.000	.000
AFAPS H	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)									1	.388 (**)	.304 (**)	.583 (**)
											.000	.000	.000
AFAPS F	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)										1	.332 (**)	.714 (**)
												.000	.000
AFAPS Cond.	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)											1	.647 (**)
													.000
AFAPS TOTAL	Correlación De Pearson Sig. (bilateral)												1

** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

Por último, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el objetivo de conocer cómo se agrupan los ítems en factores. Pero, para garantizar que los datos se ajustan a un modelo de análisis factorial se sometieron los datos a la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin ($KMO=.835$) y a la prueba de esfericidad de Barlett ($c^2=1361.41$; $gl=120$; $p=.000$) encontrando valores que permiten la utilización del análisis factorial como técnica idónea para interpretar la información contenida en esta matriz. El Análisis Factorial Exploratorio muestra la existencia de 4 factores o dimensiones claramente delimitados. Estos 4 componentes explican el 58.51 % de la varianza total, siendo esta proporción aceptable.

La comunalidad de los ítems es superior a .30 ($h^2=.40$) en todos los casos. En el AFAPS las comunalidades de los ítems oscilan entre “Me esfuerzo por ser el mejor de la clase” (.403) y “Estoy contento con lo peso y mido” (.714), siendo el ítem “Tengo mucha capacidad de flexibilidad” (.381) el de menor peso factorial, aunque al ser superior a .30 se decidió no eliminarlo.

En la tabla 5 se muestran los factores, los ítems, las correlaciones variable-factor y la fiabilidad, así como la interpretación de dichos factores.

Para determinar las dimensiones se ha tenido en cuenta el criterio de las cargas factoriales, que son el medio para interpretar la función que cada variable desempeña para definir cada factor. El valor considerado, de acuerdo con Kline (1994), ha sido .30, y siguiendo este criterio, para la interpretación y valoración de los factores, que descubren la estructura interna del instrumento, se utilizó la información cuantitativa (el número

de ítems que lo definen y la saturación factorial) y la información cualitativa (la formulación y el contenido del ítem). Además, para considerar que los factores están bien definidos se ha tenido en cuenta que al menos tres variables tengan en él sus mayores pesos (Kim y Mueller, 1978; Costello y Osborne, 2005 y Morales, 2011).

Los índices de fiabilidad alfa de Cronbach del primer y cuarto factor son adecuados (superiores a .70), siendo los factores 2 y 3 los que presentan los índices más bajos (por encima de .65), valores que se pueden considerar satisfactorios, de acuerdo a lo manifestado por Castillo y Balaguer (2001). Analizadas las correlaciones ítem-factor los resultados indican que todos están por encima de .45 por lo que no se consideró necesario eliminar ningún ítem más de los que componen el cuestionario.

Tabla 5. Factores, Ítems y Pesos obtenido en el Análisis Factorial Exploratorio del AFAPS

FACTOR Y PESO FACTORIAL	ITEM nº	ITEMS	PESO	ALFA DE CRONBACH
COMPETENCIA MOTRIZ: La percepción de los estudiantes de sus cualidades motoras, teniendo en cuenta las opiniones positivas de las personas significativas para ellos.				
FACTOR 1 20.47%	7	Mis amigos piensan que soy uno de los mejores de mi clase	.795	.826
	6	El profesor considera que soy uno de los mejores de la clase	.685	
	12	Mi aspecto físico es mejor que el de mis amigos	.655	
	9	Mis amigos me dicen que soy bueno en el deporte	.642	
	16	Soy más fuerte que la mayoría de la gente de mi edad	.633	
	10	Todos mis compañeros me buscan para formar equipo en la clase	.596	
	5	Me esfuerzo por ser el mejor en la clase	.458	
HABILIDAD MOTRIZ: la percepción de los estudiantes de sus capacidades para adquirir habilidades deportivas/físicas, confianza en sí mismo y voluntad para la actividad física.				
FACTOR 2 13.13%	4	Me siento seguro aprendiendo nuevas habilidades	.778	.659
	3	Me siento bien cuando practico deporte	.770	
	2	Aprendo rápido una nueva habilidad	.655	
ATRACTIVO FÍSICO: Opiniones positivas sobre la apariencia física y la satisfacción con la propia imagen corporal.				
FACTOR 3 12.16%	8	Estoy contento con lo que peso y mido	.823	.674
	11	Tengo una buena figura	.795	
	17	Tengo mucha capacidad de flexibilidad	.443	
CONDICIÓN FÍSICA: La percepción de los estudiantes sobre su capacidad deportiva y su fuerza				
FACTOR 4 12.08%	19	Soy habilidoso en el deporte	.798	.746
	15	Soy físicamente fuerte	.796	
	1	Soy uno de los mejores en mi clase de Educación Física	.674	

Posteriormente se analizaron las correlaciones inter-factores así como la de cada factor con el total, siendo en todos los casos los resultados

significativas ($p = .000$). Los datos muestran que la mayor correlación se alcanza entre el Factor 1 “Competencia Motriz” y la puntuación Total, $r_{F1,Tt} = .909$ y la menor es la que se obtiene entre Factor 4 “Condición Física” y la puntuación total $r_{F2,Tt} = .543$ (Tabla 6).

Tabla 6. Estadística Descriptiva y Matriz de Correlaciones Bivariadas de las Subescalas

FACTORS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	AFAPS
FACTOR 1	1	.415**	.479**	.343**	.909**
		.000	.000	.000	.000
FACTOR 2	.408**	1	.379**	.380**	.607**
			.000	.000	.000
FACTOR 3	--	--	--	.591**	.706**
				.000	.000
FACTOR 4	--	--	--	1	.543**
					.000

** $p < .001$ F1: Competencia Motriz; F2: Habilidad Motriz; F3: Atractivo Físico; F4: Condición Física

9.2. RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN: CUESTIONARIO FINAL

Una vez analizado el cuestionario de la muestra piloto, se aplicó la versión final del cuestionario AFAPS de 16 elementos a 692 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, 328 chicos (47.4%) y 363 chicas (52.5%), y a 1220 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, 612 chicos (50.2%) y 608 (chicas 49.8%). El alfa de Cronbach del cuestionario en la muestra de primaria es .858, oscilando la correlación item-total entre .331 a .616; para la muestra total la fiabilidad del cuestionario AFAPS nos da un valor de .895, por lo que se mantiene una alta fiabilidad.

Para el estudio de la validez factorial del cuestionario se utilizó análisis factorial confirmatorio, partiendo de un modelo a priori de la estructura del cuestionario fundamentado tanto en razones teóricas como en el factorial exploratorio realizado en la muestra piloto. Por ello, se plantea el modelo de cuatro factores, con las adscripciones de los ítems fundamentados en el estudio piloto.

Posteriormente, se aplicó el cuestionario definitivo al alumnado de Primaria y tomando como base los resultados obtenidos en el Análisis Factorial Exploratorio expuesto anteriormente, se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio y se sometió a prueba el modelo de 4 factores. Se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud para analizar la matriz de correlaciones. Los análisis se llevaron a cabo mediante el programa Lisrel 9.8. La bondad de ajuste del modelo propuesto se evaluó

mediante diversos indicadores. Así se utilizó la chi-cuadrado dividida por los grados de libertad, el promedio de los residuales (RMR) y el de los residuales estandarizados (RMSEA). Además, otros indicadores relativos empleados fueron el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI) ya que son los índices más usados por estar menos afectados por el tamaño de la muestra (García, Gallo y Miranda, 1998).

Para que exista un buen ajuste hay que considerar los siguientes valores: CFI y GFI deberán superar el valor .90, así cuanto mayor sea el valor mejor será el ajuste. En cuanto al valor de la RMSEA deberá ser menor a .08 para obtener un ajuste aceptable o cercano a .05 para lograr un buen ajuste. En relación con el cociente $\chi^2/\text{grados de libertad}$, hay que considerar que un cociente de 4 es un ajuste razonable, mientras que los valores cercanos a 2 son considerados como muy buenos. Los resultados de los índices de bondad de ajuste relativos al modelo analizado confirman que el modelo de los 4 factores se ajusta a los datos, aunque hay que seguir trabajando para mejorar la escala. Así, el índice GFI ofrece un valor de .827 y de .773 para el AGFI. El χ^2 por su parte ofrece un valor de 1043.64 ($P=.000$) con 104 grados de libertad. El valor del CFI es .862, cercano al punto de corte subjetivo de considerar un modelo de representación razonable de los datos observados. Por último, el RMSEA evalúa el modelo como de buen ajuste, siendo su índice de .114. Apoyándonos de manera conjunta en todos estos índices (Figura 25), podemos concluir que el modelo propuesto presenta una aproximación razonable a los datos.

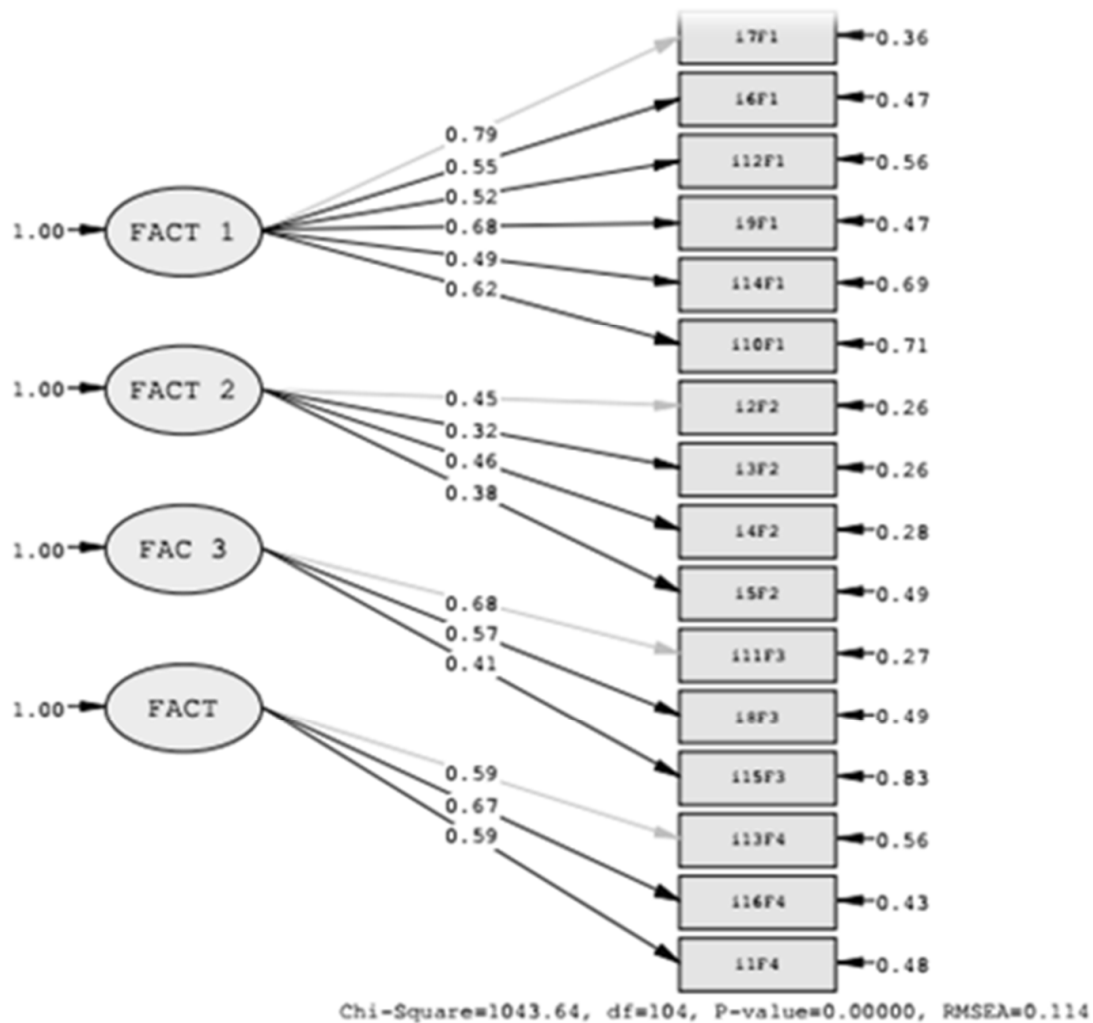


Figura 25. Análisis factorial confirmatorio del AFAPS

Si se realiza una revisión analítica de la estructura factorial propuesta, las estimaciones de las saturaciones factoriales para cada uno de los ítems en sus respectivos factores aparecen en la Figura 25. En relación con las saturaciones factoriales estandarizadas, en el primer factor, todos los ítems resultan bien explicados a partir del constructo hipotetizado, oscilando la saturación entre .494 a .787, siendo el ítem 14 el que presenta la saturación más baja. El segundo factor presenta saturaciones factoriales moderadas, que oscilan entre .324 en el ítem 3 a .454 en el ítem 2. El factor

3, las saturaciones factoriales son superiores al factor 2, desde .414 a .679. Por último, el factor 4, presenta saturaciones factoriales por encima de .5.

Por su parte, la Tabla 7 ofrece la estimación de las correlaciones entre los 4 factores de la escala. Todos los factores correlacionan entre sí de forma estadísticamente significativa ($p < .001$). Las correlaciones presentan valores que oscilan entre .350 y .888, siendo la mayor correlación la que se obtiene entre el factor 1, Competencia Motriz, con la puntuación total del cuestionario. Esta relación ha resultado estadísticamente significativa ($p < .001$) y de elevada magnitud.

Tabla 7. Correlaciones entre los factores del AFAPS

		F1	F2	F3	F4	AFAPS
F1	Correlación de Pearson	1	.361 (**)	.486 (**)	.512 (**)	.888 (**)
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000
F2	Correlación de Pearson	.361 (**)	1	.419 (**)	.350 (**)	.605 (**)
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000
F3	Correlación de Pearson	.486 (**)	.419 (**)	1	.387 (**)	.714 (**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000
F4	Correlación de Pearson	.512 (**)	.350 (**)	.387 (**)	1	.739 (**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000
AFAPS	Correlación de Pearson	.888 (**)	.605 (**)	.714 (**)	.739 (**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

También se ha calculado la consistencia interna de cada uno de los factores mediante el coeficiente alfa. El factor de mayor consistencia interna es el de Competencia Motriz, con un coeficiente alfa de .801. El

resto de factores oscilan entre .698 del Factor 4, Condición Física, hasta .605, Atractivo Físico, que es el que presenta la menor consistencia interna. Para completar la información, se analizó las correlaciones de cada factor con los ítems que lo conforman, a sí, en el factor competencia motriz los valores oscilan entre .472 a .675. En el factor habilidad motriz las correlaciones se sitúan entre .418 a 501. Por su parte, los valores que se obtienen en el factor 3, atractivo físico, varía entre .290 a .481, siendo el ítem 5 el que menor correlación obtiene en toda la escala.

A continuación, en la Tabla 8 se muestran los estadísticos descriptivos de los ítems de la escala AFAPS hallados con la muestra completa (1911 alumnos), y en la Tabla 7 los estadísticos descriptivos de los ítems en cada etapa. En ambas se ofrecen los valores de tendencia central, desviación típica y asimetría para cada uno de ellos. La asimetría negativa existente en la mayoría de los ítems de la escala, muestra que existe una mayor concentración de respuestas que denotan un alto autoconcepto. Este patrón de asimetría se da con bastante frecuencia en las escalas para medir la autoestima, el autoconcepto o ambas.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del cuestionario AFAPS

Ítems	Media	DT	Asime-tría	Curtosis	Correlación Ítem-total corregida
1. Soy uno de los mejores de mi clase de Educación Física	2.75	.910	-.277	-.713	.683
2. Aprendo rápido una nueva habilidad en la clase de Educación Física	3.35	.716	-.974	.764	.563
3. Me siento bien cuando practico deporte	3.61	.689	-2.008	3.968	.466
4. Me siento seguro cuando tengo que aprender una nueva habilidad física porque sé que lo voy a hacer bien	3.14	.793	-.619	-.196	.571
5. Me esfuerzo por ser el mejor/la mejor en clase y lo suelo conseguir	2.88	.839	-.347	-.503	.598
6. El profesor considera que soy uno de los mejores de la clase	2.52	.888	-.069	-.728	.623
7. Mis amigos piensan que soy uno de los primeros de la clase	2.44	.942	.065	-.893	.662
8. Estoy contento con lo que peso y mido	3.16	.989	-.910	-.357	.436
9. Mis amigos me dicen que soy bueno en el deporte	2.88	1.19	9.010	239.56 6	.689
10. Todos mis compañeros me buscan para formar equipo en la clase de Educación Física	2.82	.975	-.426	-.812	.576
11. Tengo buena figura para mi edad	3.11	.911	-.778	-.267	.524
12. Mi aspecto físico es mejor que la mayoría de mis amigos	2.50	.887	-.036	-.731	.522
13. Soy una persona físicamente fuerte	2.89	.913	-.472	-.591	.545
14. Soy más fuerte que la mayoría de la gente de mi edad	2.46	.915	.054	-.812	.502
15. Tengo mucha capacidad para realizar ejercicios de flexibilidad	2.63	1.00	-.176	-1.050	.401
16. Soy habilidoso en el deporte	3.14	.892	-.862	-.030	.593

Tal y como vemos en la siguiente tabla (Tabla 9) las medias son similares en el alumnado de Primaria y Secundaria, y solo se encuentran diferencias en la asimetría, siendo en la etapa primaria negativa en todos los ítems, no dándose la misma tendencia en el alumnado de Secundaria.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos del cuestionario AFAPS en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria

Ítems	EDUCACIÓN PRIMARIA			EDUCACIÓN SECUNDARIA		
	Media	DT	Asimetría	Media	DT	Asimetría
1. Soy uno de los mejores de mi clase de Educación Física	2.91	.92	-.57	2.66	.89	-.127
2. Aprendo rápido una nueva habilidad en la clase de Educación Física	3.53	.68	-1.51	3.24	.71	-.756
3. Me siento bien cuando practico deporte	3.73	.60	-2.70	3.54	.72	-1.73
4. Me siento seguro cuando tengo que aprender una nueva habilidad física porque sé que lo voy a hacer bien	3.40	.70	-1.06	2.98	.79	-.420
5. Me esfuerzo por ser el mejor en clase y lo suelo conseguir	3.15	.79	-.760	2.72	.82	-.140
6. El profesor considera que soy uno de los mejores de la clase	2.76	.87	-.360	2.38	.85	.070
7. Mis amigos piensan que soy uno de los primeros de la clase	2.59	.98	-.14	2.35	.89	.16
8. Estoy contento con lo que peso y mido	3.38	.90	-1.37	3.04	1.00	-.70
9. Mis amigos me dicen que soy bueno en el deporte	3.02	.96	-.72	2.80	1.29	11.26
10. Todos mis compañeros me buscan para formar equipo en la clase de Educación Física	2.92	1.04	-.62	2.77	.92	-.31
11. Tengo buena figura para mi edad	3.30	.85	-1.09	3.00	.91	-.63
12. Mi aspecto físico es mejor que la mayoría de mis amigos	2.58	.91	-.17	2.45	.86	.04
13. Soy una persona físicamente fuerte	2.99	.95	-.70	2.83	.88	-.35
14. Soy más fuerte que la mayoría de la gente de mi edad	2.60	.96	-.14	2.38	.87	.15
15. Tengo mucha capacidad para realizar ejercicios de flexibilidad	2.80	1.00	-.36	2.54	.99	-.08
16. Soy habilidoso en el deporte	3.24	.93	-1.13	3.09	.85	-.70

En la Tabla 10 se analiza el cuestionario a través de sus factores, a través de la fiabilidad de cada factor, que oscila de .622 (Factor 3) a .813 (Factor 1).

Tabla 10. *Fiabilidad del cuestionario AFAPS por factores*

FACTOR	COMPETENCIA MOTRIZ	
1	5. Me esfuerzo por ser el mejor en clase y lo suelo conseguir 6. El profesor considera que soy uno de los mejores de la clase 7. Mis amigos piensan que soy uno de los primeros de la clase 9. Mis amigos me dicen que soy bueno en el deporte 10. Todos mis compañeros me buscan para formar equipo en la clase de Educación Física. 14. Soy más fuerte que la mayoría de la gente de mi edad 12. Mi aspecto físico es mejor que la mayoría de mis amigos	.813
FACTOR	HABILIDAD MOTRIZ	
2	2. Aprendo rápido una nueva habilidad en la clase de Educación Física 3. Me siento bien cuando practico deporte 4. Me siento seguro cuando tengo que aprender una nueva habilidad física porque sé que lo voy a hacer bien	.719
FACTOR	ATRACTIVO FÍSICO	
3	8. Estoy contento con lo que peso y mido 11. Tengo buena figura para mi edad 15. Tengo mucha capacidad para realizar ejercicios de flexibilidad	.622
FACTOR	CONDICIÓN FÍSICA	
4	1. Soy uno de los mejores de mi clase de Educación Física 13. Soy una persona físicamente fuerte 16. Soy habilidoso en el deporte	.717

9.3. RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN: PRIMARIA

A continuación se analiza el cuestionario en función de las etapas que cursan los estudiantes. En relación con el análisis descriptivo de los estudiantes de Primaria y Secundaria, los datos se muestran en la Tabla 11. Tal como se observa, el alumnado de Primaria presenta mejores medias que el alumnado de Secundaria, tanto en la Escala total como en los cuatro factores que la componen; es decir, presentan mejor autoconcepto físico.

Tabla 11. Medias y Percentiles del AFAPS en la etapa Educación Primaria y en la Educación Secundaria

		EDUCACIÓN PRIMARIA N=688			EDUCACIÓN SECUNDARIA N=1215		
Media	F1	17.63			15.87		
	F2	10.67			9.78		
	F3	9.50			8.59		
	F4	9.15			8.60		
	AFAPS	46.84			42.84		
		PC₂₅	PC₅₀	PC₇₅	PC₂₅	PC₅₀	PC₇₅
Media	F1	15.00	18.00	20.00	13.00	16.00	19.00
	F2	10.00	11.00	12.00	9.00	10.00	11.00
	F3	8.00	10.00	11.00	7.00	9.00	10.00
	F4	8.00	10.00	11.00	7.00	9.00	10.00
	AFAPS	42.00	48.00	53.00	37.00	43.00	49.00

Posteriormente se analizó a los estudiantes que respondieron practicar actividad física en función del número de horas semanales de práctica. Los datos que se encuentran en la Tabla 12, indican que el grupo más numeroso es el que practica de 3 a 9 horas semanales, siendo el porcentaje de chicos mayor el de las chicas.

Tabla 12. Horas de práctica del alumnado que responde que realiza actividad física y deporte

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
RANGO	De 1 a	Recuento	32	32	64
DE	2,5 h semanales	% dentro de Sexo	25.8%	34.%	29.4%
HORAS	De 3 a 9h	Recuento	80	51	131
	semanales	% dentro de Sexo	64.5%	54.3%	60.1%
	De 10 h a 15 h	Recuento	8	8	16
	semanales	% dentro de Sexo	6.5%	8.5%	7.3%
	Más de 16 h	Recuento	4	3	7
	semanales	% dentro de Sexo	3.2%	3.2%	3.2%
Total		Recuento	124	94	218
		% dentro de Sexo	100%	100%	100%

También se analizó la distribución del alumnado de Primaria en función de los participantes que obtienen puntajes por encima del PC₇₅, es decir, lo que presentan mejor autoconcepto. Los datos se recogen en la Tabla 13, e indican que los estudiantes que obtienen mejores puntuaciones en el AFAPS son mayoritariamente chicos que sí practican actividades físico-deportivas, de los cuales el 78.26% son de origen bereber frente al 19.56% de origen europeo. Por el contrario, de las chicas que obtienen altas puntuaciones en el AFAPS, el 54.16% son de origen bereber frente al 33.33% que es de origen occidental. Por tanto, tanto chica como chicos de origen bereber presentan mejor autoconcepto físico.

Tabla 13. Distribución del alumnado de Educación Primaria con las puntuaciones más altas en el AFAPS, PC₇₅

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Practica	Sí	Recuento	46	24	70
		% dentro de Sexo	49.46%	25.80%	75.26%
	No	Recuento	8	15	23
		% dentro de Sexo	8.60%	16.12%	24.73%
Total		Recuento	54	39	93
		% dentro de Sexo	58.06%	41.93%	100%

En relación con los estudiantes que obtienen las puntuaciones más bajas en el AFAPS (Tabla 14), los datos indican que hay un porcentaje similar entre los que practican y no practican actividad física y deporte, aunque son las mujeres las que obtienen las medias más bajas.

Tabla 14. Distribución del alumnado de Educación Primaria con las puntuaciones más bajas en el AFAPS, PC₂₅

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Practica	Sí	Recuento	13	27	40
		% dentro de Sexo	15.29%	31.64%	47.05%
	No	Recuento	10	35	45
		% dentro de Sexo	11.76%	41.17%	42.94%
Total		Recuento	23	62	85
		% dentro de Sexo	25.88%	72.94%	100%

Posteriormente se realizaron los estadísticos inferenciales en función de las variables de estudio. En cuanto a la variable *sexo*, los datos indican que existen diferencias significativas en el AFAPS y en los factores 1, Competencia Motriz, y Factor 4, Condición Física, siendo los niños de

Educación Primaria los que presentan los mejores puntajes y por tanto mejor autoconcepto, oscilando el tamaño del efecto de pequeño a mediano (Tabla 15).

Tabla 15. Comparación de medias del AFAPS en función de la variable sexo

Dimensiones del AFAPS	N y Media	T	P	d _{COHEN}	effect-size <i>r</i>
COMPETENCIA MOTRIZ	N _{Hombre} = 166; M= 18.54 N _{Mujer} = 191; M= 16.77	4.50	.000	.47	.23
HABILIDAD MOTRIZ	N _{Hombre} = 166; M= 10.77 N _{Mujer} = 190; M= 10.48	1.76	n.s.	.19	.09
ATRACTIVO FÍSICO	N _{Hombre} = 166; M= 9.77 N _{Mujer} = 191; M= 9.54	1.10	n.s.	.11	.05
CONDICIÓN FÍSICA	N _{Hombre} = 162; M= 9.97 N _{Mujer} = 189; M= 8.93	5.36	.000	.24	.11
AFAPS	N _{Hombre} = 162; M= 49.08 N _{Mujer} = 188; M= 45.77	4.24	.000	.45	.22

También se analizó el AFAPS en función de la *práctica de la actividad física y deportiva* en el alumnado de Educación Primaria, los datos indican que existen diferencias significativas en todas las dimensiones excepto en la Factor 2, Habilidad Motriz, siendo el grupo de estudiantes que practican actividad física y deporte el que obtiene mejores medias, oscilando el tamaño del efecto de pequeño a mediano (Tabla 16), y por tanto, presentando mejor autoconcepto físico.

Tabla 16. AFAPS en función de la presencia o ausencia de práctica de actividades físico-deportivas

Dimensiones del AFAPS	N y Media	T	P	d _{COHEN}	effect-size <i>r</i>
COMPETENCIA MOTRIZ	N _{SÍ} = 227; M= 18.30 N _{NO} = 130; M= 16.36	4.79	.000	.51	.25
HABILIDAD MOTRIZ	N _{SÍ} = 226; M= 10.73 N _{NO} = 130; M= 10.41	1.73	.083	.20	.10
ATRACTIVO FÍSICO	N _{SÍ} = 227; M= 9.81 N _{NO} = 130; M= 9.37	1.98	.048	.21	.10
CONDICIÓN FÍSICA	N _{SÍ} = 221; M= 9.75 N _{NO} = 130; M= 8.84	4.47	.000	.48	.23
AFAPS	N _{SÍ} = 220; M= 48.67 N _{NO} = 130; M= 45.00	4.58	.000	.50	.24

En función de la variable *etnia*, se observa que solo existen diferencias significativas en el Factor 2, Habilidad motriz, ($F_{(684,2)}= 9.35$; $p=.000$; $\eta_p^2=.025$, tamaño del efecto pequeño) y en la puntuación total de la Escala ($F_{(676,2)}= 3.73$; $p=.024$; $\eta_p^2=.024$, el tamaño del efecto pequeño) siendo en ambos casos el alumnado de Educación primaria de procedencia bereber el que obtiene mayores puntuaciones.

También se realizó un análisis multivariante para conocer la influencia de la *edad* y el *sexo* del alumnado de Educación Primaria y su relación con el AFAPS. Los resultados indican que existen diferencias en la interacción de las dos variables en el Factor 2 ($F=5.10$; $p=.007$, $\eta_p^2=.035$, tamaño del efecto mediano) y la puntuación total ($F=3.83$; $p=.023$, $\eta_p^2=.083$, tamaño del efecto mediano).

Por otro lado, se midió, a través del ANOVA factorial, las variables *sexo* y *etnia* de estudiantes de Primaria y su relación con el Autoconcepto Físico y

sus diferentes dimensiones, los resultados indican que no existen diferencias en función de estas variables.

Por último se analizó la influencia de *sexo, etnia y práctica deportiva*, los datos indican que solo existen diferencias significativas en el factor 3, Atractivo Físico, ($F=.225$; $p=.040$, $\eta^2 =.118$, tamaño del efecto grande), siendo los hombres bereberes que sí practican actividad física y deporte el grupo que obtiene los mejores puntajes frente a las mujeres europeas que no practican actividad física y deporte, con las medias más bajas.

9.4. RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN: SECUNDARIA

En primer lugar se analizó la distribución del alumnado de Educación Secundaria en función de los participantes que obtienen puntajes en el AFAPS por encima del PC₇₅, los datos se recogen en la Tabla 17. Así, los estudiantes que obtienen mayores medias en el AFAPS, son mayoritariamente, chicos que sí practican actividad física y deporte (218, es decir el 67.07%) frente al grupo de mujeres (66, que es el 20.30%). Profundizando en estos datos, los datos indican que de los hombres que responden que sí practican actividad física o deporte, el 34.40% es de origen europeo frente al 60.55% que es de origen bereber y solo el 5.04% es mestizo. En cuanto al grupo de mujeres, el 34.84% es de procedencia europea frente al 59.09% que es de origen bereber.

Tabla 17. Distribución del alumnado de Educación Secundaria con las puntuaciones más altas en el AFAPS. PC₇₅

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Práctica de actividad física	Sí	Recuento	218	66	284
		% dentro de Sexo	67.07%	20.30%	87.37%
	No	Recuento	24	17	41
		% dentro de Sexo	7.38%	5.23%	12.61%
Total		Recuento	242	83	325
		% dentro de Sexo	74.46%	25.53%	100%

En relación con los estudiantes que obtienen las puntuaciones más bajas en el AFAPS (Tabla 18), es decir, los que se encuentran por debajo del PC₂₅, los datos indican que hay un porcentaje similar entre los chicos y chicas. En

relación con los estudiantes que *practican actividad física y deporte* son las mujeres las que responden, en mayor porcentaje, ser practicante frente a los hombres (55.26% y 44.73%, respectivamente). En esta línea, las mujeres de procedencia europea responden realizar más actividad física que las de origen bereber (38.15% y 14.47%, respectivamente).

En cuanto a la no práctica de actividad física, el porcentaje es claramente diferente, siendo las mujeres las que obtienen las medias más bajas y practican menos actividad física y deporte que los hombres. Si estos datos se relacionan con la cultura de procedencia, se observa que de los 27 chicos que responden que no realizan actividad física, el 55.5% son occidentales, 33.3% de procedencia bereber y solo el 11.11% mestizo. En cuanto al grupo de mujeres, de las 135 chicas que responden que no realizan actividad física, el 51.1% es origen europeo y el 45.25% de procedencia bereber.

Tabla 18. *Distribución del alumnado de Educación Secundaria con las puntuaciones más bajas en el AFAPS, PC₂₅*

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Practica	Sí	Recuento	69	84	153
		% dentro de Sexo	21.9%	26.66%	48.57%
	No	Recuento	27	135	162
		% dentro de Sexo	8.57%	42.85%	51.42%
Total	Recuento	96	219	315	
	% dentro de Sexo	100%	100%	100%	

A continuación se realizaron los estadísticos inferenciales para conocer la influencia de la variable *sexo* y el autoconcepto físico, los datos indican que existen diferencias significativas tanto en la puntuación total del AFAPS como en todos los factores que lo componen, a excepción del factor 3, siendo los chicos los que obtienen mejores puntajes que las niñas, oscilando el tamaño del efecto de pequeño a grande (Tabla 19).

Tabla 19. AFAPS en función de la variable *sexo*

Dimensiones del AFAPS	N y Media	t	P	d _{COHEN}	effect-size r
COMPETENCIA MOTRIZ F1	N _{HOMBRE} = 611; M= 17.26 N _{MUJER} = 608; M= 14.46	12.84	.000	.73	.34
HABILIDAD MOTRIZ F2	N _{HOMBRE} = 610; M= 10.30 N _{MUJER} = 606; M= 9.26	10.42	.000	.60	.28
ATRACTIVO FÍSICO F3	N _{HOMBRE} = 612; M= 8.69 N _{MUJER} = 608; M= 8.46	1.82	N.S.	.10	.05
CONDICIÓN FÍSICA F4	N _{HOMBRE} = 612; M= 9.39 N _{MUJER} = 606; M= 7.79	14.23	.000	.81	.37
AFAPS TOTAL	N _{HOMBRE} = 609; M= 45.64 N _{MUJER} = 604; M= 39.99	12.32	.000	.83	.38

A continuación se analizó el AFAPS en función de la *práctica de la actividad física y deporte* en el alumnado de Educación Secundaria. Los datos indican que existen diferencias significativas en todas las dimensiones, siendo los estudiantes que practican actividad física y deporte el que obtiene mejores medias, oscilando el tamaño del efecto de mediano a grande (Tabla 20).

Tabla 20. AFAPS en función de la presencia o ausencia de actividades físico-deportivas

Dimensiones del AFAPS	N y Media	t	P	d _{COHEN}	effect-size r
COMPETENCIA MOTRIZ F1	N _{SÍ} = 853; M= 16.71 N _{NO} = 366; M= 13.90	11.67	.000	.73	.34
HABILIDAD MOTRIZ F2	N _{SÍ} = 850; M= 10.11 N _{NO} = 366; M= 9.01	9.30	.000	.60	.29
ATRACTIVO FÍSICO F3	N _{SÍ} = 854; M= 8.73 N _{NO} = 366; M= 8.21	3.83	.000	.23	.11
CONDICIÓN FÍSICA F4	N _{SÍ} = 853; M= 9.07 N _{NO} = 365; M= 7.49	12.69	.000	.79	.36
AFAPS TOTAL	N _{SÍ} = 848; M= 44.63 N _{NO} = 365; M= 38.65	11.91	.000	.74	.34

En función de la *etnia*, tal como se recoge en la Tabla 21, se observa que existen diferencias significativas en todos los factores y en la puntuación total de la Escala siendo el tamaño del efecto pequeño, y en todos los casos el alumnado de Secundaria de procedencia bereber el que obtiene mayores puntuaciones.

Tabla 21. AFAPS en función de la cultura de origen o etnia

Dimensiones del AFAPS	N y Media	F	P	η_p^2
COMPETENCIA MOTRIZ F1	N _{EUROPEA} = 596; M= 15.22 N _{BEREBER} = 553; M= 16.51 N _{MESTIZO} = 60; M= 16.41	10.00	.000	.025
HABILIDAD MOTRIZ F2	N _{EUROPEA} = 596; M= 9.51 N _{BEREBER} = 553; M= 10.05 N _{MESTIZO} = 60; M= 9.96	9.01	.000	.022
ATRACTIVO FÍSICO F3	N _{EUROPEA} = 596; M= 8.21 N _{BEREBER} = 553; M= 9.00 N _{MESTIZO} = 60; M= 8.58	16.34	.000	.031
CONDICIÓN FÍSICA F4	N _{EUROPEA} = 596; M= 8.36 N _{BEREBER} = 553; M= 8.82 N _{MESTIZO} = 60; M= 8.78	4.81	.002	.012
AFAPS TOTAL	N _{EUROPEA} = 596; M= 41.31 N _{BEREBER} = 553; M= 44.39 N _{MESTIZO} = 60; M= 43.75	13.56	.000	.032

También se realizó un análisis multivariante para conocer la influencia de la *edad* y el *sexo* del alumnado de Educación Secundaria y su relación con el AFAPS. Los resultados indican que no existen diferencias.

Por otro lado, se midió, a través del ANOVA factorial, las variables *sexo* y *etnia* de estudiantes de Secundaria y su relación con el Autoconcepto Físico y sus diferentes dimensiones. Los resultados indican que no existen diferencias en función de estas variables.

Por último, se analizó la influencia en las variables *sexo*, *etnia* y *práctica de actividad física* y el *autoconcepto físico*. Los datos indican que no existen diferencias significativas.

9.5. RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN: MUESTRA COMPLETA

Una vez analizada la muestra en función de las etapas educativas, de forma independiente, se realizó un estudio para conocer las diferencias analizando toda la muestra. Para ello se realizó el análisis inferencial, en primer lugar se analizó el cuestionario AFAPS en función de la variable *sexo* (Tabla 22). Los datos indican que los hombres puntúan más alto en todas las dimensiones de la Escala, incluida la puntuación total, existiendo diferencias significativas en todas excepto en el Factor 3, “Atractivo Físico”. Además, el tamaño del efecto mediano siguiendo a Morales (2012), un valor en torno a .30 se considera relevante.

Tabla 22. AFAPS en función de la variable *sexo*

Dimensiones del AFAPS	N y Media	t	P	d _{COHEN}	effect-size <i>r</i>
COMPETENCIA MOTRIZ	N _{HOMBRE} = 939; M= 17.60	12.70	.000	.58	.28
F1	N _{MUJER} = 971; M= 15.33				
HABILIDAD MOTRIZ	N _{HOMBRE} = 938; M= 10.47	9.10	.000	.42	.20
F2	N _{MUJER} = 968; M= 9.75				
ATRACTIVO FÍSICO	N _{HOMBRE} = 940; M= 8.99	1.59	N.S.	.07	.03
F3	N _{MUJER} = 971; M= 8.83				
CONDICIÓN FÍSICA	N _{HOMBRE} = 935; M= 9.42	12.87	.000	.59	.28
F4	N _{MUJER} = 965; M= 8.19				
AFAPS	N _{HOMBRE} = 932; M= 46.49	11.69	.000	.53	.25
TOTAL	N _{MUJER} = 962; M= 42.13				

Además, se comparó el AFAPS en función de la *etapa educativa* (Tabla 23). Los datos indican que el alumnado de la Educación Primaria obtiene las medias más altas en todas las dimensiones de la Escala, incluida la puntuación total siendo el tamaño del efecto mediano, siguiendo a Morales (2012) un valor en torno a .30 se considera relevante.

Tabla 23. AFAPS en función de la etapa educativa

Dimensiones del AFAPS	N y Media	t	P	d _{COHEN}	effect-size r
COMPETENCIA MOTRIZ	N _{PRIMARIA} = 692; M= 17.46 N _{SECUNDARIA} = 1219; M=15.86	8.41	.000	.39	.19
HABILIDAD MOTRIZ	N _{PRIMARIA} = 691; M= 10.67 N _{SECUNDARIA} = 1216; M= 9.78	11.43	.000	.53	.25
ATARACTIVO FÍSICO	N _{PRIMARIA} = 692; M=9.49 N _{SECUNDARIA} = 1220; M= 8.58	8.92	.000	.43	.21
CONDICIÓN FÍSICA	N _{PRIMARIA} = 683; M= 9.16 N _{SECUNDARIA} = 1218; M=8.60	5.45	.000	.25	.12
AFAPS	N _{PRIMARIA} = 682; M= 46.85 N _{SECUNDARIA} = 1213; M= 42.83	10.59	.000	.49	.24

Posteriormente se analizó el cuestionario en función de la variable *etnia o cultura de procedencia*. Los datos indican que existen diferencias significativas en todas las dimensiones y en la puntuación total, siendo el tamaño del efecto medio (Tabla 24).

Tabla 24. AFAPS en función de la variable cultura de procedencia

Dimensiones del AFAPS	N y Media	F	P	η_p^2
COMPETENCIA MOTRIZ F1	$N_{EUROPEO}= 887; M= 15.87$ $N_{BEREBER}= 910; M= 16.96$ $N_{MESTIZO}= 106; M= 16.76$	16.97	.000	.018
HABILIDAD MOTRIZ F2	$N_{EUROPEO}= 886; M= 9.80$ $N_{BEREBER}= 908 ; M= 10.38$ $N_{MESTIZO}= 105; M= 10.25$	25.59	.000	.026
ATRACTIVO FÍSICO F3	$N_{EUROPEO}= 887; M= 8.57$ $N_{BEREBER}= 911; M= 9.26$ $N_{MESTIZO}= 106; M= 8.88$	22.68	.000	.023
CONDICIÓN FÍSICA F4	$N_{EUROPEO}= 883; M= 8.59$ $N_{BEREBER}= 904; M= 9.00$ $N_{MESTIZO}= 106; M= 8.74$	7.95	.000	.008
AFAPS TOTAL	$N_{EUROPEO}= 882; M= 42.84$ $N_{BEREBER}= 900; M= 45.64$ $N_{MESTIZO}= 105; M= 44.69$	25.44	.000	.026

A continuación, en los gráficos se observan las puntuaciones que obtienen los estudiantes en función de la cultura de procedencia.

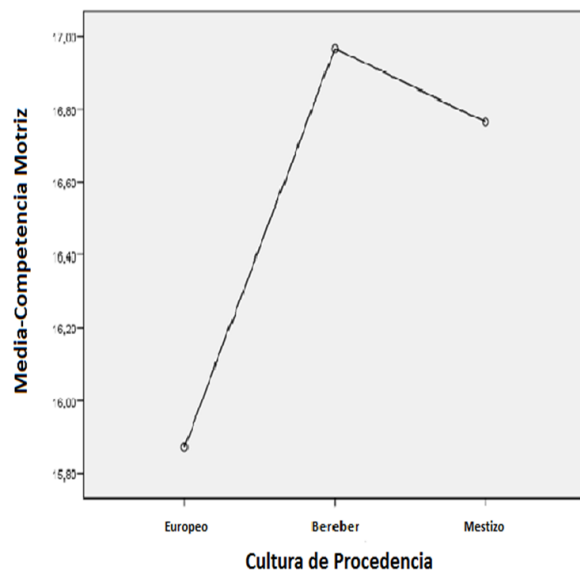


Figura 26. Media del Factor 1 “Competencia Motriz” en función de la etnia

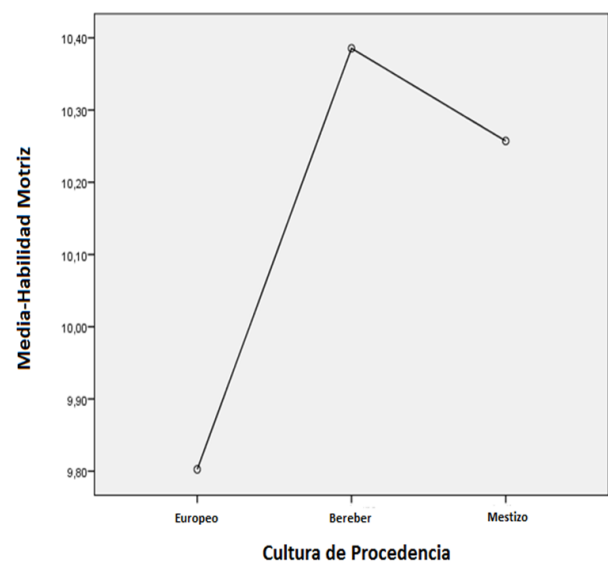


Figura 27. Media del Factor 2 “Habilidad Motriz” en función de la etnia

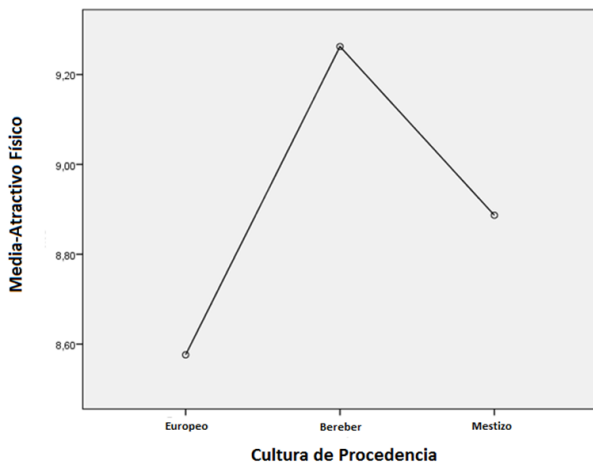


Figura 28. Media del Factor 3 “Atractivo Físico” en función de la etnia

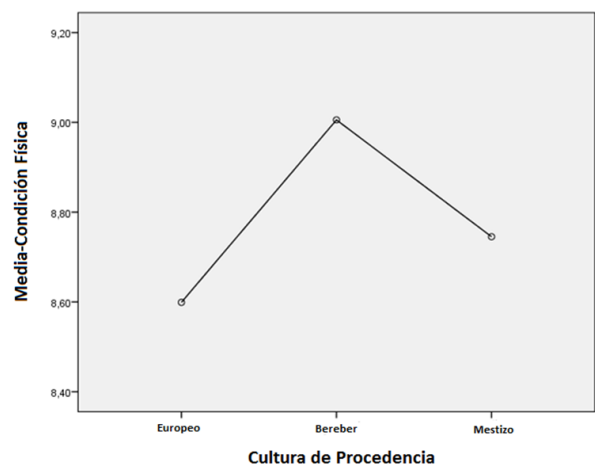


Figura 29. Media del Factor 4 “Condición Física” en función de la etnia

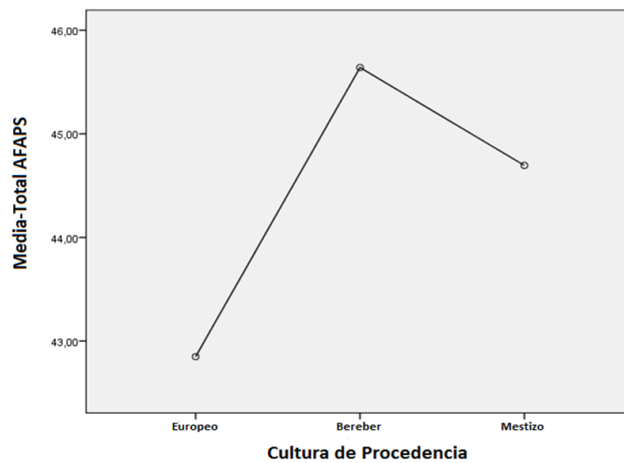


Figura 30. Media total de cuestionario AFAPS en función de la etnia

Posteriormente se analizó si existen diferencias en función de la *edad* (Tabla 25). Los datos indican que sí hay diferencias en todas las dimensiones y en la puntuación total, siendo los más jóvenes los que presentan un mejor autoconcepto, siendo el tamaño del efecto mediano. Así, conforme avanza en edad el Autoconcepto Físico presenta niveles más bajos en todas las dimensiones analizadas así como en la puntuación total.

Aunque según los datos, existe una mejoría alrededor de los 16 años, posteriormente vuelve a decrecer.

Tabla 25. AFAPS en función de la variable edad

Dimensiones del AFAPS	N y Media	F	P	η_p^2
COMPETENCIA MOTRIZ F1	N ₁₀ = 113; M= 17.32 N ₁₁ = 162; M= 17.42 N ₁₂ = 226; M= 16.51 N ₁₃ = 271; M= 16.19 N ₁₄ = 306; M= 15.62 N ₁₅ = 297; M= 15.83 N ₁₆ = 135; M= 16.40 N ₁₇ = 59; M= 15.66	4.97	.000	.021
HABILIDAD MOTRIZ F2	N ₁₀ = 113; M= 10.60 N ₁₁ = 161; M= 10.57 N ₁₂ = 227; M= 10.00 N ₁₃ = 270; M= 9.85 N ₁₄ = 304; M= 9.69 N ₁₅ = 296; M=9.79 N ₁₆ = 135; M=9.92 N ₁₇ = 59; M= 9.91	6.47	.000	.028
ATRACTIVO FÍSICO F3	N ₁₀ = 113; M= 9.57 N ₁₁ = 162; M= 9.63 N ₁₂ = 227; M= 8.81 N ₁₃ = 271; M=8.74 N ₁₄ = 306; M= 8.62 N ₁₅ = 297; M= 8.54 N ₁₆ = 135; M= 8.92 N ₁₇ = 59; M= 8.16	7.21	.000	.031
CONDICIÓN FÍSICA F4	N ₁₀ = 112; M= 9.23 N ₁₁ = 160; M= 9.33 N ₁₂ = 225; M= 8.91 N ₁₃ = 269; M= 8.74 N ₁₄ = 306; M= 8.50 N ₁₅ = 296; M= 8.52 N ₁₆ = 135; M= 8.91 N ₁₇ = 59; M= 8.61	4.07	.000	.018
AFAPS TOTAL	N ₁₀ = 112; M= 46.70 N ₁₁ = 159; M= 46.93 N ₁₂ = 224; M= 44.26 N ₁₃ = 268; M= 43.51 N ₁₄ = 304; M= 42.43 N ₁₅ = 295; M= 42.73 N ₁₆ = 135; M= 44.17 N ₁₇ = 59; M= 42.35	7.41	.000	.032

CAPÍTULO 9- RESULTADOS

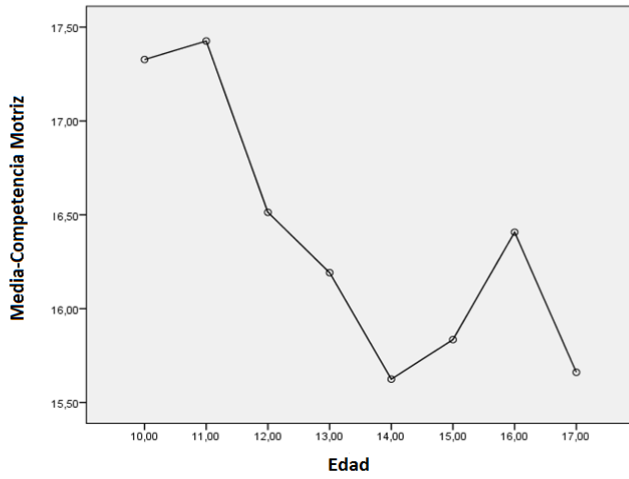


Figura 31. Media del Factor 1 “Competencia Motriz” en función de la edad

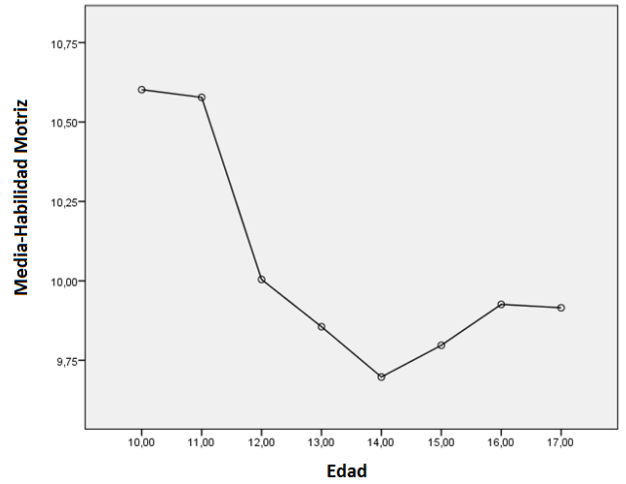


Figura 32. Media del Factor 2 “Habilidad Motriz” en función de la edad

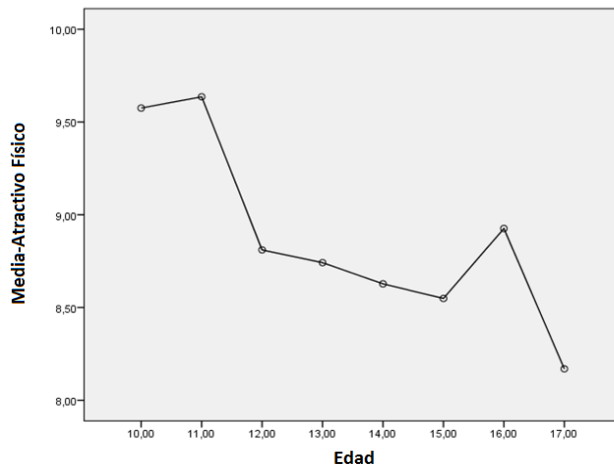


Figura 33. Media del Factor 3 “Atractivo Físico” en función de la edad

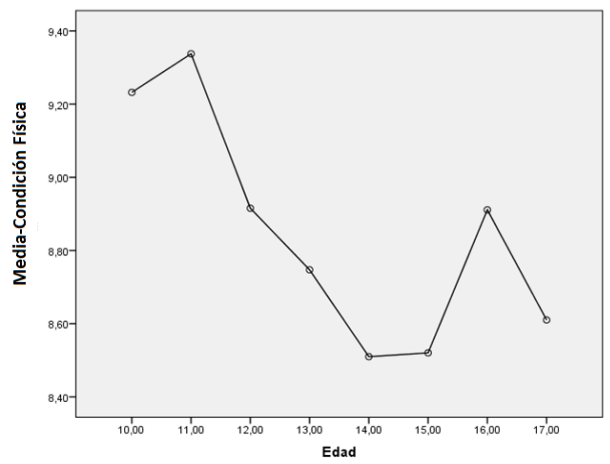


Figura 34. Media del Factor 4 “Condición Física” en función de la edad

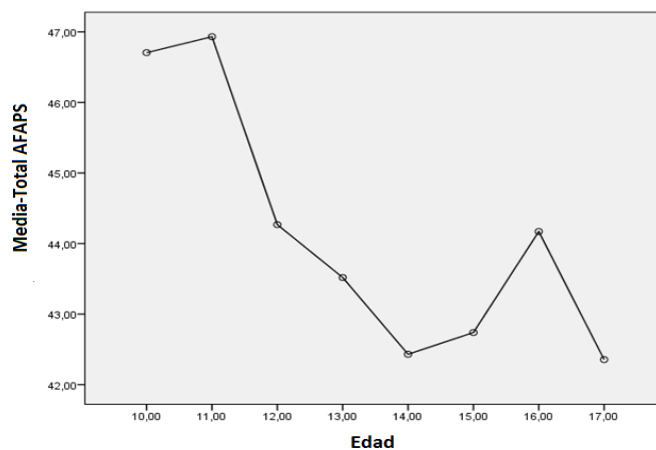


Figura 35. Media total de cuestionario AFAPS en función de la edad

Además se analizó si existían diferencias en función de la *práctica/no práctica*. Los datos indican que sí existen diferencias a favor los que practican actividades físico-deportivas (Tabla 26), variando el tamaño del efecto de mediano a grande.

Tabla 26. AFAPS en función de la presencia o ausencia de práctica de actividades físico-deportivas

Dimensiones del AFAPS	N y Media	T	P	d _{COHEN}	effect-size <i>r</i>
COMPETENCIA MOTRIZ	N _{SÍ} = 1075; M= 17.05 N _{NO} = 494; M= 14.54	11.85	.000	.64	.30
HABILIDAD MOTRIZ	N _{SÍ} = 1071; M= 10.24 N _{NO} = 494; M= 9.38	8.30	.000	.47	.22
ATARACTIVO FÍSICO	N _{SÍ} = 1076; M= 8.98 N _{NO} = 494; M= 8.52	3.87	.000	.20	.10
CONDICIÓN FÍSICA	N _{SÍ} =1069; M= 9.21 N _{NO} = 493; M= 7.84	12.86	.000	.67	.32
AFAPS	N _{SÍ} = 1063; M= 45.49 N _{NO} = 493; M= 40.31	11.72	.000	.63	.30

Posteriormente se realizó un análisis multivariante para conocer cómo influyen las variables *práctica* y *etapa educativa* en el Autoconcepto Físico (Tabla 27). Así, existen diferencias significativas en todos los factores excepto en el Factor 1 y 3, Competencia Motriz y Atractivo Físico, respectivamente, siendo los alumnos de Educación Primaria los que suelen practicar más actividad física y presenta mejor autoconcepto, siendo el tamaño del efecto grande. Así, es el alumnado de Educación Primaria que responde que sí practica actividad física el que obtiene los mejores puntajes frente al alumnado de Educación Secundaria que no practica actividad física el que presenta el autoconcepto físico más bajo.

Tabla 27. AFAPS en función de dos variables: etapa educativa y práctica de actividades físico-deportivas

Dimensiones del AFAPS	N y Media	F	P	η_p^2
COMPETENCIA MOTRIZ	N _{SÍ PRIMARIA} =220; M= 18.32	3.02	n.s.	.121
	N _{NOPRIMARIA} =130; M= 16.36			
	N _{SÍ SECUNDARIA} =843; M= 16.72	12.91	.000	.102
	N _{NOSECUNDARIA} =363; M= 13.91			
HABILIDAD MOTRIZ	N _{SÍ PRIMARIA} =220; M= 10.74	.088	n.s.	.054
	N _{NOPRIMARIA} =130; M= 10.41			
ATARACTIVO FÍSICO	N _{SÍ SECUNDARIA} =843; M=10.11	7.19	.007	.131
	N _{NOSECUNDARIA} =363; M= 9.01			
CONDICIÓN FÍSICA	N _{SÍ PRIMARIA} =220; M= 9.84	5.59	.018	.141
	N _{NOPRIMARIA} =130; M= 9.37			
AFAPS	N _{SÍ SECUNDARIA} =843; M= 8.76	5.59	.018	.141
	N _{NOSECUNDARIA} =363; M= 8.21			
	N _{SÍ PRIMARIA} =220; M= 9.76	5.59	.018	.141
	N _{NOPRIMARIA} =130; M= 8.84			
	N _{SÍ SECUNDARIA} =843; M= 9.07	5.59	.018	.141
	N _{NOSECUNDARIA} =363; M= 7.49			
	N _{SÍ PRIMARIA} =220; M= 48.67	5.59	.018	.141
	N _{NOPRIMARIA} =130; M= 45.00			
	N _{SÍ SECUNDARIA} =843; M= 44.67	5.59	.018	.141
	N _{NOSECUNDARIA} =363; M= 38.63			

Posteriormente, se realizó un análisis multivariante de las variables *sexo* y *edad* en función del *autoconcepto físico*. Los datos indican que existen diferencias significativas en el AFAPS y en los factores 2 y 4, Habilidad Motriz y Condición Física respectivamente (Tabla 28) siendo los chicos de menor edad los que presentan las mejores puntuaciones.

Tabla 28. AFAPS en función de la variable sexo y edad

Dimensiones del AFAPS	N y Media	F	P	η_p^2
COMPETENCIA MOTRIZ F1	M _{H10a} = 17.93; M _{M10a} = 16.92 M _{H11a} = 18.70; M _{M11a} = 16.26 M _{H12a} = 17.56; M _{M12a} = 15.35 M _{H13a} = 17.81; M _{M13a} =14.67 M _{H14a} = 17.12; M _{M14a} = 14.25 M _{H15a} = 17.24; M _{M15a} = 14.34 M _{H16a} = 17.10; M _{M16a} = 15.32 M _{H17a} = 18.15; M _{M17a} = 14.38	1.44	n.s.	.127
HABILIDAD MOTRIZ F2	M _{H10a} = 10.36; M _{M10a} = 10.73 M _{H11a} = 11.01; M _{M11a} = 10.23 M _{H12a} = 10.38; M _{M12a} = 9.54 M _{H13a} = 10.38; M _{M13a} = 9.37 M _{H14a} = 10.17; M _{M14a} = 9.26 M _{H15a} = 10.43; M _{M15a} = 9.12 M _{H16a} = 10.14; M _{M16a} = 9.58 M _{H17a} = 10.80; M _{M17a} = 9.46	3.14	.003	.100
ATRACTIVO FÍSICO F3	M _{H10a} = 9.36; M _{M10a} = 9.69 M _{H11a} = 9.98; M _{M11a} = 9.36 M _{H12a} = 8.93; M _{M12a} = 8.67 M _{H13a} = 9.03; M _{M13a} = 8.48 M _{H14a} = 8.79; M _{M14a} = 8.45 M _{H15a} = 8.62; M _{M15a} = 8.46 M _{H16a} = 8.85; M _{M16a} = 9.03 M _{H17a} = 8.35; M _{M17a} = 8.07	.857	n.s.	.039
CONDICIÓN FÍSICA F4	M _{H10a} = 9.54; M _{M10a} = 9.02 M _{H11a} = 10.15; M _{M11a} = 8.70 M _{H12a} = 9.51; M _{M12a} = 8.19 M _{H13a} = 9.70; M _{M13a} = 7.85 M _{H14a} = 9.36; M _{M14a} = 7.73 M _{H15a} = 9.29; M _{M15a} = 7.68 M _{H16a} = 9.29; M _{M16a} = 8.32 M _{H17a} = 10.15; M _{M17a} = 7.82	2.14	.036	.152
AFAPS TOTAL	M _{H10a} = 47.20; M _{M10a} = 46.38 M _{H11a} = 49.85; M _{M11a} = 44.56 M _{H12a} = 46.38; M _{M12a} = 41.77 M _{H13a} = 46.93; M _{M13a} = 40.39 M _{H14a} = 45.45; M _{M14a} = 39.70 M _{H15a} = 45.59; M _{M15a} = 39.61 M _{H16a} = 45.40; M _{M16a} = 42.26 M _{H17a} = 47.45; M _{M17a} = 39.74	2.14	.036	.135

A continuación se presentan las figuras que miden la relación entre las variables *sexo* y *edad*, en función de los factores que componen el AFAPS y la puntuación total.

En primer lugar, en la Figura 36 los datos indican que el factor 1, Competencia Motriz, es menor en las chicas conforme avanza en edad; mientras que en los chicos presentan puntuaciones mayores aunque varían, siendo menores en la etapa de secundaria.

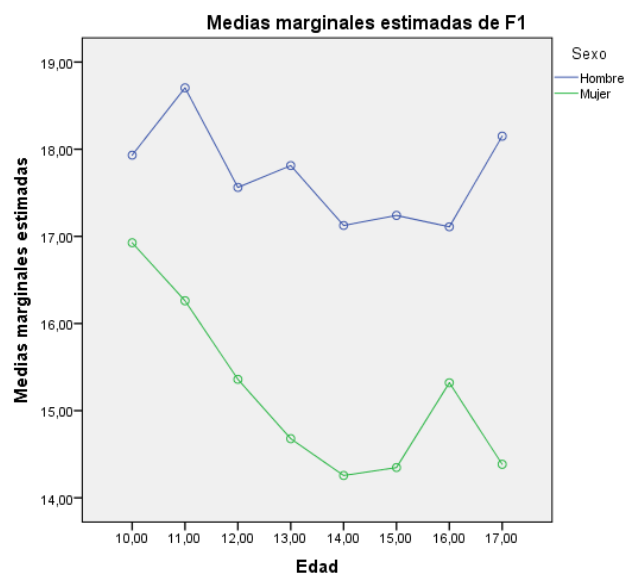


Figura 36. Factor 1, Competencia Motriz, y su relación con las variables *sexo* y *edad*.

En relación con el factor 2, Habilidad Motriz, los chicos se consideran más habilidosos motrizmente que las chicas, aunque esta percepción disminuye conforme aumenta la edad (Figura 37).

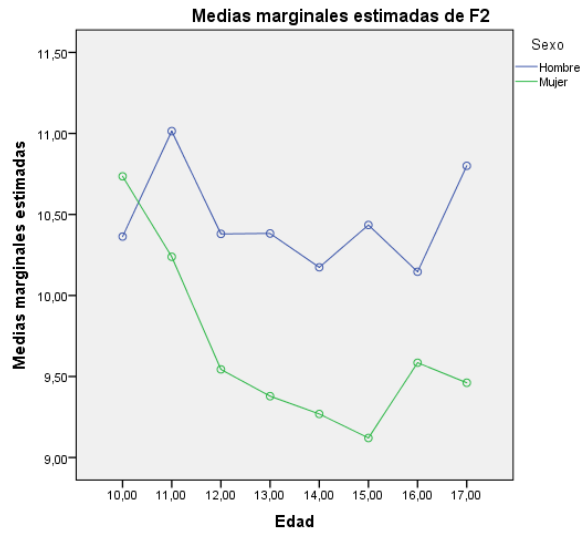


Figura 37. Factor 2, Habilidad Motriz, y su relación con las variables *sexo* y *edad*.

Por lo que respecta al factor 3, Atractivo Físico, los datos que aparecen en la Figura 38, reflejan la misma tendencia que en los factores anteriores, siendo la edad de 16 años, donde cambia para posteriormente empezar de nuevo a recaer.

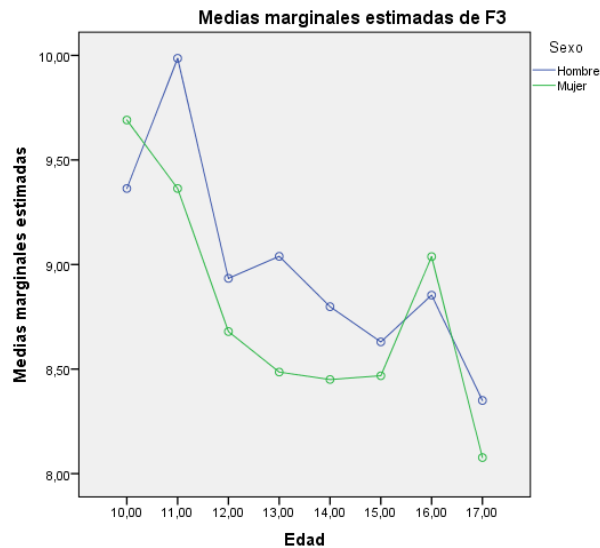


Figura 38. Factor 3, Atractivo Físico, y su relación con las variables *sexo* y *edad*.

En relación con la condición física, los datos indican la diferencia entre chicos y chicas, observándose en estas una disminución conforme avanza la edad, no dándose esta misma tendencia en chicos (Figura 39).

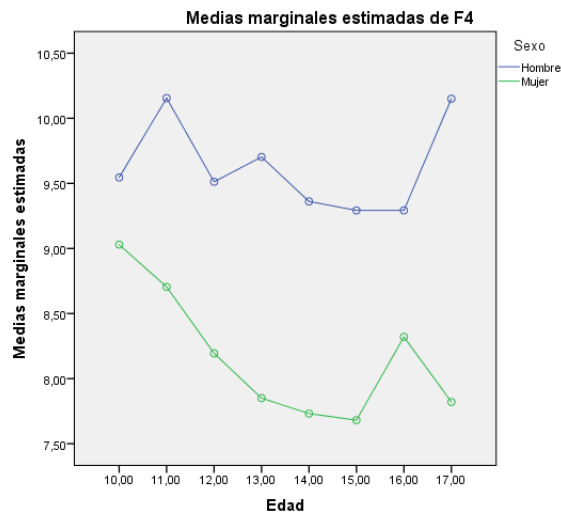


Figura 39. Factor 4, Condición Física, y su relación con las variables *sexo* y *edad*.

Por último, en la puntuación total del cuestionario AFAPS, los datos indican diferencias entre chicos y chicas, siendo mejor el autoconcepto en los primeros, tendencia que coincide en los factores analizados (figura 40).

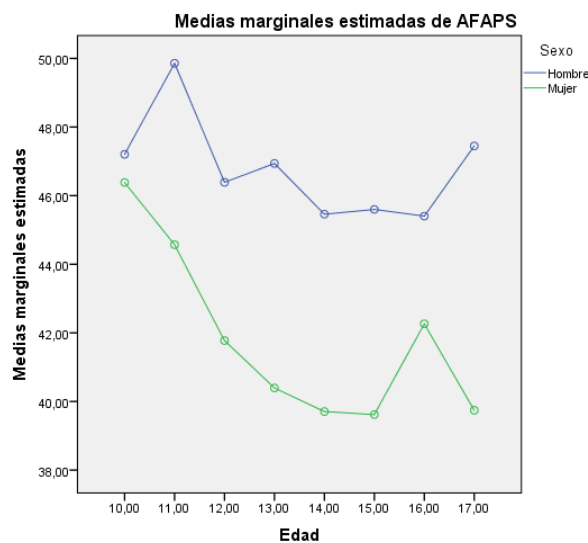


Figura 40. Media total del cuestionario AFAPS y su relación con las variables *sexo* y *edad*.

A continuación se muestra un cuadro resumen (Figura 41) con los resultados en función de las diferencias con índice de significatividad en cada dimensión del AFAPS:

			Competencia	Habilidad	Atractivo	Condición
			Motriz	Motriz	Físico	Física
PRIMARIA	Sexo	Masculino	X			X
		Femenino				
	Práctica	Sí	X		X	X
		No				
	Etnia	Bereber		X		
		Europeo				
SECUNDARIA	Sexo	Masculino	X	X		X
		Femenino				
	Práctic	Sí	X	X	X	X
		No				
	Etnia	Bereber	X	X	X	X
		Europeo				
TOTAL	Sexo	Masculino	X	X		X
		Femenino				
	Práctic	Sí	X	X	X	X
		No				
	Etnia	Bereber	X	X	X	X
		Europeo				

Figura 41. Cuadro de resultados en función de las variables y las dimensiones del AFAPS

CAPÍTULO 10

DISCUSIÓN

10.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA FASE DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

En relación con las cualidades psicométricas del AFAP como instrumento de medida del *autoconcepto físico*, después de realizar los análisis pertinentes, los resultados encontrados permiten afirmar que, tanto la consistencia interna como la estructura factorial del cuestionario AFAPS, son muy aceptables y lo avalan como un instrumento para la medida del Autoconcepto Físico en niños -población preadolescentes y adolescentes-. Además, cabe esperar que los rasgos psicométricos mejoren a medida que aumente el número de sujetos que cumplimenten el cuestionario (Goñi et al., 2004), entendiendo que la validación de un cuestionario es un proceso lento y continuo por lo que se deberá aplicar el instrumento a otras muestras y en diversos contextos (Tomás y Oliver, 2004).

La fiabilidad encontrada para el cuestionario es muy aceptable así como la de los factores que lo conforman, siendo el primer y cuarto factor adecuados (superiores a .70), y los factores 2 y 3 los que presentan los índices más bajos (por encima de .60) aunque dentro de los límites aceptables, de acuerdo a lo manifestado por Castillo y Balaguer (2001).

Analizando los resultados obtenidos en el AFAP se observa que aumenta la fiabilidad al eliminar los ítems 13, 14, 18 y 20, ya que su correlación ítem-total están por debajo de .30, estando redactados en sentido inverso los enunciados de todos estos ítems. Esto nos reafirma en la idea de que los cuestionarios aplicados al alumnado de Educación Primaria sean

CAPÍTULO 10- DISCUSIÓN

planteados en formato de preguntas cortas, claras y en sentido positivo para evitar errores de interpretación que disminuyen la comprensión y afectan a la fiabilidad del cuestionario.

El análisis factorial exploratorio indica que los 16 ítems, que componen el cuestionario final, convergen en cuatro factores: Competencia Motriz, Habilidad Motriz, Atractivo Físico y Condición Física, estos factores son coincidentes con los obtenidos, entre otros, por Bracken (1992) que encuentra cuatro componentes (Competencia Física, Apariencia Física, Forma Física y Salud). También, Marsh et al. (1994) analizan nueve subescalas: Fuerza, Obesidad, Actividad Física, Resistencia, Competencia (habilidad) Deportiva, Coordinación, Salud, Apariencia y Flexibilidad. Por su parte, Fox (1997) consideró que el autoconcepto físico lo forman cuatro dimensiones: Habilidad Física, Condición Física, Atractivo Físico y Fuerza. En esta línea, se encuentran las investigaciones de Goñi et al. (2004) en el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) con 4 dimensiones: Habilidad Física, Condición Física, Atractivo Físico y Fuerza.

En función de los resultados expuestos en el capítulo anterior, vemos que el modelo fundamentado en cuatro factores parece ajustarse a la población preadolescente y adolescente, lo que concuerda con el estudio propuesto por Esnaola et al. (2011) donde el grupo formado por la muestra comprendida entre los 12 y los 18 años se ajustaba mejor al modelo tetradimensional (Competencia, Atractivo, Fuerza y Condición) que la muestra de más edad.

Así, la estructura factorial del AFAPS es coincidente, en parte, con el Modelo Cuatripartito de Fox y Corbin (1989) ya que distinguen 4 dimensiones, aunque en este las dimensiones son: *Competencia* en el deporte, *Atractivo físico*, *Fuerza* y *Condición física*. También en el CAF (Goñi et al., 2004), cuestionario elaborado para preadolescentes y adolescentes de 12 a 16 años, la escala muestra la misma estructura factorial que la planteada por aquellos.

Siguiendo con el análisis de los factores que conforman el AFAPS se constata que el factor 1, *Competencia Motriz*, mide la percepción que tiene el alumnado de sus cualidades motrices dando importancia a la opinión de los otros que son significativos para él, estando este factor en consonancia con la idea de Goñi y Fernández (2007) sobre la importancia del reconocimiento de los otros en el desarrollo del autoconcepto en los primeros años, aproximadamente hasta los diez o doce años.

De los resultados del análisis de correlación entre el AFAPS y el CAF se constata que los resultados hallados en ambos cuestionarios presentan una correlación significativa, indicando esto una adecuada validez concurrente. Además, de los resultados del análisis de correlación se deduce que todas las dimensiones evaluadas por el AFAPS presentan correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el autoconcepto físico total. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Holgado, Soriano y Navas (2009) que concluyen que existe relación directa entre todas las dimensiones que componen el CAF con el autoconcepto físico.

CAPÍTULO 10- DISCUSIÓN

En conclusión, los resultados encontrados muestran al realizar la validez del cuestionario, que el AFAP presenta las siguientes ventajas: en primer lugar, la facilidad de aplicación de la prueba por el profesorado de Educación Física en la etapa de Primaria por razones como el número reducido de ítems y la redacción clara, simple y en sentido positivo de los enunciados. Además, el AFAPS sirve de ayuda para los docentes porque ayudará a la prevención/intervención desde el principio de curso, ya que la etapa preadolescente es un momento decisivo para un desarrollo adecuado del autoconcepto en función de las percepciones previas (González y Tourón, 1992) ya que este guarda relación con la intención de ser físicamente activos (Moreno, Moreno y Cervelló, 2007). Además, conocer desde el primer momento las autopercepciones que presenta el alumnado sobre su competencia, habilidad y condición física podrá hacer que el docente rompa con las ideas distorsionadas o negativas que presenta el alumnado, evitando desarrollar una autoestima negativa que incida en la no práctica de actividad física. Así, siguiendo a Holgado et al. (2009), todas las dimensiones del autoconcepto físico interactúan positivamente con la calificación en Educación Física, por esto hay que intentar promover en las clases de Educación Física un trabajo más específico sobre dichas dimensiones mediante la implicación en actividades físico-deportivas (Boyd y Hrycaiko, 1997; Moreno et al., 2008) lo cual redundará en beneficios para la salud de los adolescentes (Lindwall y Hassmen, 2004) y en aumentos del rendimiento académico en el área.

En esta línea, siguiendo a Moreno et al. (2008), la percepción de la condición física y de la competencia motriz son buenos predictores de la

práctica de ejercicio físico, por lo que detectar ideas negativas en ambos factores ayudará a desarrollar programas de prevención/intervención para modificar actitudes negativas hacia la práctica de ejercicio físico y evitar que los niños se conviertan en sedentarios.

10.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN

En relación con el Autoconcepto Físico y su relación con las variables de estudio, analizando los resultados del alumnado de Educación Primaria los datos indican que existen diferencias entre chicos y chicas, siendo mejor en los primeros.

En relación con la *edad*, estos datos están en contra de los de Moreno et al. (2009) que concluyen que los de mayor edad presentan mayor autoestima. En esta línea, en Goñi et al. (2004) los resultados del autoconcepto físico en función de la edad no son concluyentes para afirmar que la edad es un predictor del autoconcepto físico, por lo que concluyen que los resultados obtenidos en su investigación, en torno a la variable edad, demuestra el desconocimiento que existe sobre las pautas evolutivas que experimenta el desarrollo del mismo durante la adolescencia y juventud.

En cuanto a la variable *sexo*, los datos son concluyentes, siendo una de las variables de gran influencia en el autoconcepto físico. En el capítulo de investigaciones hemos visto como se presentan diferencias en algunas de las dimensiones del AFAPS en relación con esta variable. En esta línea, Balaguer (1998) encuentra que los chicos obtienen puntuaciones más altas que las chicas. Y, Soriano et al. (2011) concluyen que los chicos obtienen mayor puntuación en las dimensiones de “habilidad”, “condición”, “atractivo” y “fuerza”. También Barnett et al. (2008) encuentran que los

chicos adolescentes obtuvieron un puntaje mayor en el dominio de “competencia deportiva” que las chicas.

En los estudios anteriormente nombrados, no utilizaron los mismos instrumentos para medir el autoconcepto físico, sin embargo, en los estudios de Ruíz de Azúa et al. (2005), Esnaola y Revuelta (2009) y Videra y Reigal (2013), utilizaron el CAF para medir el autoconcepto físico y en todos se repite el mismo resultado en mayor o menor grado de significatividad: los chicos adolescentes obtuvieron mayores niveles en todos los subdominios frente a las mujeres. El estudio llevado a cabo por Molero et al. (2010) también utiliza como instrumento el CAF, sin embargo sus conclusiones difieren en parte, ya que sólo se encontró diferencias significativas en las dimensiones “habilidad física”, “condición física”, “fuerza” y “autoconcepto físico general” a favor de los chicos adolescentes, y no se hallaron diferencias significativas en los dominios “atractivo físico” y “autoconcepto general” en relación con el sexo.

Nuestros resultados coinciden, en parte, con los resultados de los estudios previos ya que indican que existen diferencias significativas en relación al *sexo* entre el alumnado de primaria en los factores “competencia motriz” y “condición física” a favor de los niños. En secundaria se hallan diferencias significativas en la puntuación total y en todos los factores del AFAPS menos en el factor 3, “atractivo físico” a favor de los chicos, resultados que se repiten para la muestra total del estudio.

Analizando el *sexo* y la *edad*, los resultados de este trabajo indican que conforme aumenta la edad, el autoconcepto, tanto total como de los

CAPÍTULO 10- DISCUSIÓN

factores que lo componen disminuyen, siendo esta tendencia más clara en las mujeres en todas las dimensiones del cuestionario y tanto en Primaria como en Secundaria. En esta línea, en el estudio de Crocker et al. (1998) se establece una relación inversa entre la imagen corporal y la autoestima en mujeres de entre 15 y 23 años. En la investigación de Elosua et al. (2010) las mujeres de entre 10 y 18 obtienen puntuaciones más bajas en relación a los hombres. Datos coincidentes con el trabajo de Moreno et al. (2011), donde los chicos obtienen mayor puntuación que las chicas en la dimensión de “atractivo físico”. Además, Mayorga et al. (2012), encontraron, entre otras diferencias, que los niños de 10 a 12 años presentaban mayor autoconcepto físico y competencia percibida que las niñas y un autoconcepto físico basal alto a la edad de 11 años.

En contraposición a los estudios previos y a nuestros resultados, encontramos los estudios llevados a cabo por Carraro et al. (2010) y Rodríguez et al. (2014) en el que la muestra de 8 a 11 años no presentó diferencias significativas en relación con el sexo y con el estudio de Janić et al. (2014) en la muestra de Serbia y Bosnia.

Si se analiza el autoconcepto físico en función de la *etapa educativa*, los resultados encontrados indican que el alumnado de educación primaria presenta mayor nivel de autoconcepto físico que el de secundaria. Es por ello que el puntaje no solo es mayor en la puntuación total, sino también cada una de las dimensiones del autoconcepto físico. Estos resultados concuerdan con los hallados por Martínez et al. (2014) quienes concluyeron que el alumnado de primaria obtenía mayores resultados que

los de secundaria en factores relativos al autoconcepto físico (condición física percibida, las expectativas de ejecución y autoeficacia percibida).

Analizando los datos relativos a la *edad*, vemos que las mayores puntuaciones de autoconcepto físico, medidos con el AFAPS, se encuentran en los alumnos más jóvenes, de 10 años, y que va decreciendo conforme aumenta la edad, hasta llegar a los 17 años, edad límite de nuestro estudio. En lo que se refiere a estas edades, los resultados concuerdan totalmente con los hallados por Cocca et al. (2009) y Leiva y Videra (2010) en el que encuentran una relación inversa entre el CAF y la edad. Coinciden parcialmente con los hallados por Babic et al. (2014), Crocker et al. (2000), Esnaola (2008), Moreno et al. (2008), Ruíz de Azúa et al. (2005) o Soriano et al. (2011), en los que solo decrecen algunos factores.

Según los resultados del estudio de Ruíz de Azúa et al. (2005), los subdominios de “habilidad física” y “condición física” decrecen con la edad mientras el “atractivo físico” y la “fuerza” no varían. Señalan los autores que a la edad de 15 años, se produce un punto de inflexión en las dimensiones “habilidad”, “condición”, “autoconcepto físico general” y “autoconcepto general”, a partir del cual ya no se producen aumentos significativos.

En nuestro estudio, a la edad de 14 años se dan las puntuaciones más bajas para la mayoría de los factores (“competencia motriz”, “habilidad motriz”, “condición física” y en la media total) y a los 16 años encontramos un momento puntual de recuperación de cada factor del autoconcepto físico, aunque posteriormente vuelven a decaer. En contraposición

CAPÍTULO 10- DISCUSIÓN

encontramos a Soriano et al. (2011) que concluyen que se produce un descenso en el grupo de “a partir de 15 años” en las dimensiones “condición física” y “fuerza” en las chicas, y “atractivo físico” en los chicos.

En cuanto a la *práctica deportiva* y la *etapa educativa*, los alumnos de primaria presentan valores más altos en relación con la práctica de actividades físico-deportivas en tiempo de ocio, es decir, aquellas que se llevan a cabo fuera de los centros educativos. En esta línea, existe gran variedad de estudios que tienen como finalidad conocer las motivaciones que llevan a chicos y chicas a la práctica de actividades físico-deportivas y la forma en la que influyen en los factores que componen el autoconcepto físico. Así encontramos por ejemplo, el estudio de Esteve et al. (2005) en el que exponen una motivación hacia la práctica mayor en chicos que en chicas, o el estudio de Lubans y Cliff (2011) donde las dimensiones de “fuerza” y “atractivo físico” tienen un papel relevante.

En relación con el autoconcepto físico, son múltiples los estudios que avalan que la *práctica de actividades físico-deportivas* influye positivamente en el nivel de autoconcepto físico. Así pues, encontramos los estudios de Alvariñas y González (2004); Crocker et al. (1998); Moreno et al. (2008); Molero et al. (2010); Murgui et al. (2016); Pastor y Balaguer (2001); Reigal et al. (2012); Reigal y Videra (2011); Rodríguez et al. (2014) y Ruíz de Azúa et al. (2005) que confirman esta afirmación con independencia del sexo. Las diferencias por sexo están relacionadas con el nivel de práctica -mayor en chicos- o de las dimensiones a las que afecta.

Al hablar de las dimensiones del autoconcepto físico que se relaciona con la práctica, encontramos el estudio Molero et al. (2010) que encuentra que los practicantes obtenían mayores puntuaciones en las dimensiones de “habilidad” y “fuerza”, o el estudio biográfico de Babic et al. (2014) donde la “aptitud física” y la “competencia percibida” eran motores de la actividad física y además, esa actividad se reflejaba en un mayor nivel en todos los dominios del autoconcepto físico. Estos resultados están en la línea de Navas y Soriano (2016) donde todas las dimensiones medidas a través del CAF eran significativamente más altas en aquellos más deportistas.

Otro enfoque de estudio que arroja luz sobre la variable *práctica de actividad física* y su relación con el autoconcepto físico, es el que se establece al tratar de encontrar el factor de influencia de uno sobre otro. Así, encontramos los estudios de Revuelta et al. (2013) que concluyen que es una relación bidireccional donde el autoconcepto físico es un aspecto fundamental de la actividad físico-deportiva en los adolescentes. También, Revuelta et al. (2016) determina que las dimensiones de “habilidad”, “condición” y “fuerza” influyen sobre la “frecuencia”, “duración” e “intensidad” del ejercicio. Aunque la dimensión “atractivo físico” es la menos relacionada con la actividad física, los datos indican que un autoconcepto bajo sobre el atractivo físico produce una mayor frecuencia, duración e intensidad de la actividad físico deportiva. En esta línea, Noack et al. (2013) defienden que el deporte organizado permite una mayor puntuación en “autoeficacia”, “competencia” y “atractivo físico”. Además, Moreno et al. (2011) establecen que la percepción de “competencia

CAPÍTULO 10- DISCUSIÓN

deportiva” es la dimensión del autoconcepto físico que mejor explica el hábito de la práctica de actividades físico-deportivas.

Pero parece ser que la práctica de actividades físico-deportivas, no sólo influye en los subdominios del autoconcepto físico, sino que además repercute en el autoconcepto académico (Louise et al., 2016), o en otros aspectos como la autoeficacia general y la satisfacción por la vida (Leiva y Videra, 2010).

Para resumir, en todos estos estudios se establece una relación positiva entre los practicantes de actividades físico-deportivas y el autoconcepto físico y además, se encuentran mayores puntuaciones entre la muestra activa frente a la sedentaria o menos activa. Estos resultados también se repiten en estudios de ámbitos deportivos en competición, dando como resultado un autoconcepto físico más positivo cuanto más nivel de práctica.

En este sentido, nuestros resultados coinciden con estos estudios pues aquellos que practican actividades físico-deportivas presentan mayores puntuaciones en todos los factores tanto del autoconcepto físico como en la puntuación total. Si se analiza por etapas, encontramos que existen diferencias significativas en el alumnado de primaria en todas las dimensiones excepto en el factor 2, “habilidad motriz”, a favor de los más deportivos. Por el contrario, en secundaria nuestros datos difieren parcialmente en lo relacionado con el sexo. Las puntuaciones más altas del AFAPS se correlacionan en mayor medida con los chicos que sí practican actividad física y deporte, pero en las puntuaciones más bajas del AFAPS,

son las chicas las que afirman ser más activas frente a los chicos, lo que contradice parcialmente a estudios como el de Cocca et al. (2009) o Piéron et al. (1996). En relación con el AFAPS, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones, a favor de los practicantes.

En referencia a la *etnia*, no es una variable muy estudiada por lo que apenas existen estudios de referencia. Los estudios transculturales previos presentados analizan el autoconcepto físico, el comportamiento motor o la práctica de actividades físico deportivas (Piéron et al., 1996; Revuelt et al., 2016 y Janić et al., 2014) en función del país de origen y en todos se hallaron diferencias. En consonancia con estos resultados, nuestros datos indican diferencias en el nivel de autoconcepto físico en función de la etnia. En esta línea se encuentra el estudio de Granda et al. (2013) aunque con resultados opuestos, ya que en nuestro estudio en la mayoría de los análisis el alumnado de procedencia bereber tanto en chicos como en chicas de ambas etapas y en la muestra total responden que practican actividad física. Además, estos resultados son secundados por la muestra mestiza y en último lugar se sitúa la muestra europea. Por el contrario, en la investigación de Granda et al. (2013) los de procedencia berber son menos activos que los europeos.

Las diferencias en cuanto a la *etnia* o cultura de origen, en primaria es mayoritario el porcentaje de chicos que responden que practican actividad física por encima del PC₇₅, siendo de origen bereber y es menor el porcentaje en las chicas de este mismo grupo. Además, en esta etapa se

CAPÍTULO 10- DISCUSIÓN

encuentran diferencias significativas a favor de la etnia bereber en el factor 2 “habilidad motriz” y en la puntuación total. Tanto en la etapa de secundaria como en la muestra total se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones y en la puntuación total del AFAPS, siempre a favor de la etnia bereber, que son los que responden que practican actividad física en mayor media que los de procedencia europea.

Tras el análisis de los resultados en relación con los estudios previos, se observa que las variables *edad, etapa educativa, sexo, práctica de actividades físico-deportiva y etnia*, son factores que influyen en el nivel de autoconcepto físico.

10.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES QUE COMPONENTEN EL AFAPS

Merecen especial atención un análisis en función de las dimensiones que componen el autoconcepto físico. En relación con la dimensión “competencia motriz”, es una variable conflictiva en relación con el sexo según los estudios de Cocker et al. (2000), Mayorga et al. (2011) y Moreno et al. (2008), donde se presenta como un factor más favorable entre los hombres, o en relación con la práctica deportiva según los estudios de Balaguer (1998), Louise et al (2016) o Pastor y Balaguer (1998) donde es más favorable para los más activos.

En nuestro estudio, la dimensión “competencia motriz” muestra diferencias estadísticamente significativas en función del sexo tanto en primaria y secundaria como con la muestra total, en todas las dimensiones a favor de los varones. En función de la práctica de actividades físico-deportivas, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la etapa de primaria, de secundaria y de la muestra total, a favor de los que sí dedican tiempo de ocio a la práctica de actividades físico-deportivas. En función de la etnia, esta dimensión no presenta diferencias significativas en primaria, pero sí en secundaria y en la muestra total a favor de la etnia bereber.

Respecto a la dimensión “habilidad motriz”, los estudios previos de Esnaola et al. (2011) y Ruíz de Azúa et al. (2005) muestran entre sus resultados un decrecimiento en relación con la edad y el sexo. En nuestro

CAPÍTULO 10- DISCUSIÓN

estudio, esta dimensión no presenta diferencias significativas en la etapa de primaria en relación con la variable sexo; pero sí en la etapa de secundaria y con la muestra total, siempre a favor de los varones. Este resultado está en la línea de Esteve et al. (2005) que concluyen que los chicos puntúan más en capacidad física y éxito social. Además, el alumnado que presenta, durante la etapa escolar, problemas de coordinación motriz puede agravarse en la etapa de secundaria y llevar al abandono de la actividad física o deporte, siendo este momento evolutivo donde decrece de forma vigorosa su práctica.

Respecto a la práctica de actividades físico-deportivas, no presenta diferencias estadísticamente significativas en primaria, pero sí en secundaria y en la muestra total a favor de los más activos, lo que concuerda parcialmente con el estudio de Pastor y Balaguer (2001), donde los más activos se perciben más habilidosos pero encuentra diferencias también en el grupo de adolescencia temprana. En función de la etnia, en nuestro estudio encontramos que sí existen diferencias significativas tanto en la etapa de primaria, en secundaria como en la muestra total, siempre a favor de la etnia bereber.

La dimensión “atractivo físico”, se presenta como una dimensión conflictiva en relación con el sexo ya que va asociada a una influencia negativa entre las mujeres que se traduce en un motivo de práctica (Moreno et al., 2011; Revuelta et al., 2013). En relación con los chicos, las chicas suelen obtener puntuaciones más bajas en la etapa adolescente en la mayoría de los estudios, sin embargo, estos resultados no se

corresponden con los hallados por Molero et al. (2010) cuya muestra no reflejó diferencias en función del sexo ni en “atractivo físico” ni en “autoconcepto general”. Siguiendo a Ruiz de Azúa et al. (2005), esta dimensión, junto con la de “fuerza”, no varían con la edad, y Noack et al. (2013) concluyen que el “atractivo físico” varía en función de la “competencia deportiva”. Por lo que respecta a nuestro estudio, la dimensión “atractivo físico” no presenta significatividad en función de la variable sexo en ninguna de las etapas educativas encontradas, ni en la muestra total. Estos resultados no coinciden con los de De Gracia, Marcó, y Trujillo (2007) que mostraron una relación inversamente proporcional entre las variables edad y autoestima corporal, con independencia del sexo. Por el contrario, existen diferencias entre hombres y mujeres, siendo los primeros los que obtienen mayores puntajes. Además, Trujano, Nava, Gracia, Limón, Alatraste y Merino (2010) comprobaron que las chicas tenían menor autoestima en general y corporal que los chicos.

Analizando los datos en función de la práctica deportiva, vemos que sí existen diferencias estadísticamente significativas tanto en primaria, en secundaria como en la muestra total. Así, los que responden que practican deporte/actividad física presentan una mejor puntuación en atractivo físico. En función de la etnia, no existe diferencia significativa en primaria pero sí en secundaria y en la muestra total.

Por último, la dimensión “condición física” se presenta como un predictor o determinante de la actividad físico-deportiva según los estudios de Moreno et al. (2008) y Revuelta et al. (2013) y como un factor que

CAPÍTULO 10- DISCUSIÓN

decrece con la edad en ambos sexos según Esnaola et al. (2011). En nuestro estudio, el factor de “condición física” en relación con la variable sexo, presenta diferencias significativas en primaria, en secundaria y en la muestra total a favor de los varones. En función de la práctica deportiva, encontramos que sí existen diferencias estadísticamente significativas en primaria, en secundaria y en la muestra total, a favor de los más activos. En relación a la variable étnica, encontramos que en primaria no existen diferencias significativas, pero sí en secundaria y en la muestra total, a favor de la muestra de origen bereber.

Por su parte, en relación a la edad, existen diferencias significativas en todas las dimensiones a favor de los más jóvenes, lo que concuerda con los resultados de los estudios previos vistos con anterioridad.

Por todas estas diferencias, es importante que el profesorado de educación física cuente con instrumentos para mediar y evaluar el autoconcepto físico de su alumnado, que le permita posteriormente una intervención adecuada. Vemos que son muchas las diferencias que se establecen en función de las variables de estudio, sobre todo en la etapa de secundaria donde desciente notablemente la práctica de actividades físico-deportiva, lo cual repercute tanto en las clases de educación física como en la creación de hábitos de vida activos y saludables.

CAPÍTULO 11

CONCLUSIONES

11.1. CONCLUSIONES

En el presente capítulo vamos a presentar las principales conclusiones, relacionadas con las hipótesis y objetivos planteados. En relación con las hipótesis, que se concretaban en las siguientes:

- Existen diferencias en el nivel de autoconcepto físico relacionadas con la variable sexo.
- Existe relación directa entre la práctica de actividades físico-deportivas y el nivel de autoconcepto físico.
- Existen diferencias entre el grupo cultural de pertenencia y el autoconcepto físico.
- Existen diferencias entre el autoconcepto físico en función de la edad de los participantes.

En cuanto a los objetivos de la investigación se han dado respuesta a los siguientes:

- Determinar la validez y fiabilidad del Cuestionario de Autoconcepto Físico de Primaria y Secundaria (AFAPS) para la medición del constructo autoconcepto físico.
- Medir el autoconcepto físico del alumnado de tercer ciclo de educación primaria y de primer y segundo ciclo de educación secundaria obligatoria.
- Relacionar el nivel de autoconcepto físico con el resto de variables (edad, sexo, etnia y práctica físico-deportiva en el tiempo libre).

CAPÍTULO 11- CONCLUSIONES

Respecto al primer objetivo de esta investigación, se ha procedido mediante los correspondientes análisis estadístico (análisis factorial exploratorio y análisis factorial confirmatorio) determinar su fiabilidad y validez del instrumento. A partir de los datos obtenidos extraemos las siguientes conclusiones:

1. El Cuestionario Autoconcepto Físico para el Alumnado de Primaria y Secundaria (AFAPS) correlaciona con el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF), lo que muestra validez convergente y divergente de los dos instrumentos.
2. El AFAPS muestra un nivel de consistencia interna alta, tanto de la escala como de las dimensiones que lo componen.
3. El AFE muestra 4 factores que se ajusta a los 4 factores propuestos, siendo el porcentaje de varianza total explicada adecuada.
4. Los índices de bondad el AFC indican ajustes relativamente moderados, por lo que hay que seguir trabajando para mejorar la Escala.

En cuanto a los otros dos objetivos “medir el autoconcepto físico del alumnado de tercer ciclo de educación primaria y de primer y segundo ciclo de educación secundaria obligatoria” y “relacionar el nivel de autoconcepto físico con el resto de variables (edad, sexo, etnia y práctica físico-deportiva en el tiempo libre)” como se puede comprobar, con los resultados presentados se da respuesta a los objetivos propuestos. Por esto, en función de las variables analizadas, se puede concluir que:

1. Los chicos de primaria y de secundaria realizan más actividad o deporte que las chicas.
2. Los chicos, en mayor medida que las chicas, practican un mayor número de horas de actividad física.
3. Los chicos de primaria obtienen mayores medias en el AFAPS que las chicas y por tanto mejor autoconcepto físico.
4. Los chicos que mayores puntuaciones obtienen en el AFAPS son los que practican más actividad física/deporte.
5. Los chicos obtienen mejores puntajes en la puntuación total y en las dimensiones: competencia motriz y condición física que las chicas.
6. En el alumnado de primaria, solo existen diferencias en función de la variable sexo y edad en el autoconcepto físico, con puntuaciones mayores en los chicos y que se mantiene a lo largo de los años, para producirse un descenso a los 14 años.
7. En cuanto a la dimensión habilidad motriz, conforme aumenta la edad en los chicos aumenta la puntuación y en las chicas disminuye.
8. Los chicos de primaria de origen bereber que practican actividad física presentan mejor autoconcepto en la dimensión atractivo físico, frente a las mujeres de procedencia occidentales que no practican actividad física que son las que consiguen las puntuaciones más bajas.

CAPÍTULO 11- CONCLUSIONES

9. El alumnado de secundaria de procedencia bereber presenta mejor autoconcepto en el cuestionario de autoconcepto físico y en las dimensiones que lo componen.

En relación con las dimensiones que componen el AFAPS, se concluye lo siguiente:

1. En la dimensión "Competencia Motriz":
 - a. Presentan mejor autoconcepto los chicos que practican actividad física y deporte, tanto de primaria como de secundaria.
 - b. El alumnado de secundaria de procedencia bereber es el que presenta mejor puntuación en esta dimensión.
2. En el factor "Habilidad Motriz":
 - a. Este factor es diferente en chicos y chicas en función de la etapa analizada, así en primaria no se observan diferencias pero sí en secundaria. Esto puede ser fruto del momento evolutivo en los que se encuentra el alumnado, siendo los chicos de secundaria los que presentan mejor autoconcepto en este factor.
 - b. En la etnia, tanto en el alumnado de primaria y secundaria el mejor autoconcepto lo obtiene el grupo de procedencia bereber.
 - c. Los estudiantes que practican actividad físico-deportiva son los que obtienen mejores puntuaciones.
3. La dimensión "Atractivo Físico":

- a. No existen diferencias en función de la variables sexo, aunque los chicos presentan puntuaciones ligeramente superiores.
 - b. El grupo que practica actividad física presenta mejor puntuación, esta tendencia se da en ambas etapas educativas.
 - c. Es alumno de procedencia bereber el que obtiene mejor puntuación en esta dimensión, obteniendo las puntuaciones más baja las alumnas de origen europeo.
4. El factor "Condición Física":
- a. Los chicos son los que presentan mejor percepción sobre su condición física, esta tendencia se da tanto en primaria como en secundaria.
 - b. Independientemente de la etapa educativa, el alumnado que practica actividad físico-deportiva obtiene el mejor autoconcepto sobre su condición física.
 - c. El alumnado de secundaria de procedencia bereber es el que obtiene el mejor autoconcepto en esta dimensión.

Para concluir con el análisis y en función de los objetivos que se plantean, se puede concluir:

1. El perfil del alumnado que practica actividad física es un chico que cursa primaria, con una alta puntuación en el cuestionario AFAPS (por encima del percentil 75) de origen bereber que realiza actividad física de 3 a 9 horas semanales.

CAPÍTULO 11- CONCLUSIONES

2. El perfil del alumnado que no practica actividad físico-deportiva es una chica de procedencia europea, con una puntuación baja en el AFAPS y que responde que no realiza actividad física.
3. El autoconcepto físico decrece con la edad, siendo los niños de primaria más activos que la de secundaria, siendo necesario contar con instrumentos de evaluación para evaluar e intervenir si fuera necesario.

Por todo lo anterior, los resultados encontrados en la presente investigación confirman dicha hipótesis porque como se comprueba a lo largo de lo expuesto en el apartado correspondiente y debatido en la discusión, se han encontrado diferencias significativas entre las variables de estudio: sexo, edad, actividad física y etnia.

11.2. FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Por último, queda señalar las futuras líneas de investigación que se proponen:

- Ampliar la edad de la muestra ya que, por ejemplo, en el estudio de Aşçı (2009), con una muestra de entre 18 y 27 años se refleja un desarrollo igualitario para chicos y chicas en la mayoría de las subescalas del autoconcepto, existiendo diferencias leves en el autoconcepto personal y físico. Esto puede ser debido a que las mayores diferencias en relación con el sexo se dan en la etapa de la pubertad para luego alcanzar una estabilidad igualitaria. Esta podría ser una futura propuesta de estudio ya que nuestra investigación no abarca esas edades.
- Ampliar el ámbito de aplicación del cuestionario AFAPS para comprobar si los resultados en ámbitos deportivos son equiparables al ámbito educativo. Combinar el AFAPS con otros tipos de instrumentos destinados a estudiar los motivos de práctica para hombres y mujeres.
- Es importante combinar el AFAPS con instrumentos que estudien la influencia de las familiar y relacionar los resultados con la variable de origen cultural, ya que en la familia se establece el entorno más cercano de desarrollo, con quien se establece las bases para el desarrollo emocional, educativo y las primeras creencias.

CAPÍTULO 11- CONCLUSIONES

- Otra posible vía es la aplicación de forma conjunta del AFAPS con escalas que midan actitudes y estereotipos como variables que inciden en la práctica de la actividad física y deporte, y cómo influyen variables tales como el contexto cultural.
- Aplicar en las aulas de Educación Físico y elaborar programas de intervención. Para ello, trabajar con el profesorado de esta asignatura para, desde los primeros días de clase aplicar el cuestionario y conocer cómo funciona la clase. A partir del conocimiento del autoconcepto físico de los discentes, implementar un programa de intervención para el alumnado en riesgo, por presentar puntuaciones bajas, siendo posible que la puntuación en el AFAPS sea un predictor de la práctica de la actividad física y deportiva.

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alonso-García, J., y Román, J. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Alonso, J. y Sola, J. (1987). *Evaluación de la motivación de logro a través de los mensajes autodirigidos durante la realización de una tarea: el cuestionario AM*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alvariñas, M., y González, M. (2004). Relación entre la práctica Físico-Deportiva Extraescolar y el Autoconcepto Físico en la Adolescencia. *Revista de Educación Física*. 94, 5-8.
- Amador, J. A. y Forns, M. (1995). *Autoestima. Cómo mejorar la propia imagen*. Barcelona: Colimbo.
- Amezcuca, J. A., y Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Arnal, J. (2000). Metodologies de la investigació educativa. En J. Mateo y C. Vidal (eds.), *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Arráez, J.M. (1998). *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos*. Granada: Universidad de Granada.

- Aşçı, F.H. (2009). Sex differences in psychological effects of exercise. *International Journal of Psychology, 44*(4), 313–320
- Aşçı, F.H. (2003). The Effects of Physical Fitness Training on Trait Anxiety and Physical Self-Concept of Female University Students. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 255-264. doi: 10.1016/S1469-0292(02)00009-2
- Aşçı, F.H., Alfermann, D., Gagar, E., y Stiller, J. (2008). Physical self-concept in adolescence and young adulthood: a comparison of Turkish and German students. *International Journal of Sport Psychology, 39*, 217-236.
- Aşçı, F.H., Aşçı, A., y Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical Self-Perception Profile. *International Journal of Sport Psychology, 30*, 399-406.
- Aşçı, F.H. (2009). Sex differences in psychological effects of exercise. *International Journal of Psychology, 44*(4), 313-320.
- Atienza, F.L., Balaguer, I., Moreno, Y., y Fox, K.R. (2004). El perfil de autopercepción física: propiedades psicométricas de la versión española y análisis de la estructura jerárquica de las autopercepciones físicas. *Psicothema, 16*, 461-467.
- Avia, M. (1995). El self. En Avia, M.D., y Sánchez, M.L. (eds.): *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.

- Babic, M.J., Morgan, P.J., Plotnikoff, R.C., Lonsdale, C., White, R.L., y Lubans, D.R. (2014). Physical Activity and Physical Self-Concept in Youth: Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Med*, 44(11), 1589-1601. doi: 10.1007/s40279-014-0229-z.
- Balaguer, I. (1998). *Self-concept, physical and health among adolescents*. Trabajo presentado en el 24 International Congress of Applied Psychology, San Francisco (Estados Unidos).
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Barnett, L.M., Morgan, P.J., Van Beurden, E., y Beard, J.R. (2008). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. doi: 10.1186/1479-5868-5-40.
- Battle, J. (1992). *Culture-Free Self-Esteem Inventories*. Austin, USA: PROED.
- Berger, E. M. (1952). The relation between expressed acceptance of self and expressed acceptance of others. Atlanta: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(4), 778.
- Berk, L.E. (1998). El yo y la comprensión social. En L.A. BERK. *Desarrollo del niño y del adolescente*. 11. Madrid: Prentice Hall, 571-623.

- Bhatnagar, J. (1984). Educación multicultural desde una perspectiva psicológica. En T. Husen y S. Oppen (Eds.), *Educación multicultural y multilingüe*, 73-89. Madrid: Narcea.
- Biddle, S.J., y Armstrong, N. (1992). Children's physical activity: an exploratory study of psychological correlates. *Social Science and Medicine*, 34(3), 325-331.
- Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R., y Fox, K. (1993). Assessment of Children's Physical Self-Perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4, 93-109.
- Bills, R. E., Vance, E. L., & McLean, O. S. (1951). An index of adjustment and values. Washington: *Journal of Consulting Psychology*, 15(3), 257.
- Blakemore, S.J., y Mills, K.L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115202
- Blascowitch, J., y Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. En J.P. Robinson, P.R. Shaver y L.S. Wrightsman (eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*. Nueva York: Academic Press.
- Bledsoe, J. C. (1964). Self concepts of children and their intelligence, achievement, interests, and anxiety. *Journal of Individual Psychology*, 20(1), 55.

- Bolea, A.S., Felker, D.W. y Barnes, M.D. (1971). *A pictorial self-concept scale for children in K-4*. *Journal of Educational Measurement*, 8(3), 223-224.
- Bouchard, C., Shephard, R.J., Stephens, T., Sutton, J., y McPherson, B. (Eds.) (1990). *Exercise, fitness, and health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Boyd, K.R., y Hrycaiko, D.W. (1997). The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females. *Adolescence*, 32(127), 693-709
- Brookover, W., Erickson, E., y Joiner, L. (1967). *Self Concept of Ability and School achievement, III*. Cooperative Research Project, 2831. East Lansing, Michigan State University
- Booth, M.L. (2000). Assessment of Physical Activity: An International Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(2), 114-120.
- Bouchard, C., Shephard, R., Stephens, T., Sutton, J., y McPherson, B. (1990). *Exercise Fitness and Health*. Champaign: Human Kinetics.
- Bracken, B.A. (1992). *Multidimensional self-concept scale*. Austin, Tx: Pro-ed.
- Brown, L., y Alexander, J. (1991). *Self-esteem index: Examiner's manual*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Bruchon-Schweitzer, M. (1990). *Une psychologie du corps*. P.U.F. Paris.

- Brumfitt, S.M. y Sheeran, P. (1999). The development and validation of the visual analogue self esteem scale. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 387-400.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burnett, P.C. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools*, 31, 164-171.
- Byrne, B.M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC.: APA.
- Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 173-186.
- Camacho, M. J., Fernández, E. y Rodríguez M. I. (2006). Imagen corporal y práctica de actividad física en las chicas adolescentes: incidencia de la modalidad deportiva. *International Journal of Sport Science*, 2, 1-19.
- Campbell, R. (2003). *Children's inventory of self-esteem*. Olathe: Brougham Press.
- Candel, N., Olmedilla, A., y Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8, 61-77.

- Canfield, J. F. y Wells, H. C. (1976). *100 Ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for teachers and parents*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Capdevilla, Ll. (2005). *Actividad Física y Estilo de Vida Salubre*. Barcelona: Documenta Universitaria.
- Cardenal, M.V. (1991). *El autoconcepto y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Cardenal, V., y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24, 101-111.
- Carraro, A., Scarpa, S., y Ventura, L. (2010). Relationships between physical self-concept and physical fitness in italian adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), 522-530. Doi: 10.2466/PMS.110.2.522-530
- Carrasco, M.A., y Del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Carreiro da Costa, F., Pereira, P., Diniz, J., y Piéron, M. (1997). Motivation, perception de compétence et engangement moteur des eleves dans des classes d' éducation physique. *Revue de l' Éducation Physique*, 37(2), 83-91
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 521-551.

- Cash, T. F. y Pruzinsky, T. (Eds.) (2002). *Body Images: A Handbook of Theory, Research, and Clinical Practice*. New York: Guilford Press.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts*, 63, 22-29.
- Castillo, I., Tomás, M. I. y Pastor, Y. (1999). Participación en competiciones deportivas, motivos de práctica deportiva y conductas de salud. En F. Guillén (Dir.), *La Psicología del Deporte en España al final del Milenio* (pp. 471-477). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Chapman, J. W. y Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Chase, L.A. (1991). *Physical self-perceptions and activity involvement in the older population*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona, AZ.
- Cicirelli, V.G. (1973). *The Purdue Self-concept Scale for Preschool Children Manual*. West Lafayette, IN: Purdue University.
- Combs, A.W., Soper, D., y Courson, C.C.(1963). The measurement of self-concept and self-report. *Educational and Psychological measurement*, 23(3), 493-500.

- Cocca, A., Salinas, F., Miranda, T., y Viciano, J. (2009). Correlación entre nivel de actividad física, autoconcepto físico e índice de masa corporal en sujetos españoles de 8 a 23 años. *Ciencia, Deporte y Cultura Física*, 5(5), 4-18.
- Cole, D.A., Maxwell, S.E., Martin, J.M., Peeke, L.G., Seroczynski, A.D., Tram, J.M., Hoffman, K.B., Ruiz, M.D., Jacquez, F., y Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723–1746.
- Coleman, J.C., y Hendry, L.B. (1999). *The nature of Adolescence*. London: Routledge.
- Contreras, O.R., Fernández, J.G., García, L.M., Palou, P., y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19, 23-39.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coopersmith, S., y Gilberts, R. (1982). *Behavioral Academia Self-Esteem (BASE)*. New York, NY: Consulting Psychologist Press.
- Costello, A.B., y Osborne, J.W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (7) disponible en <http://pareonline.net/genpare.asp?wh=0&abt=10>

- Council of Europe Committee for the Development of Sport (1988). *Eurofit: Handbook for the EUROFIT Tests of Physical Fitness*. Italy: Edigraf editorial grafica.
- Crain, M. (1996). The influence of age, race and gender on child and adolescent self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept* (pp. 395-420). New York: Wiley.
- Crawford, P. (1977). *Norms for the North York Self-concept Inventory: Intermediate and primary levels*. North York Canada: North York Board of Education (ERIC document reproduction service No. ED 226 023).
- Crocker, P.R.E., Eklund, R.C., y Kowalski, K.C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 18, 383-394. doi: 10.1080/02640410050074313
- Crocker, P.R.E., Sabinston, C.M., Kowalski, N., McDonough, M.H., y Kowalski, K.C. (2006). Longitudinal assessment of the relationship between physical self-concept and health related behaviour and emotion in adolescent girls. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 185-200.
- Da Silva, P.A. (1997). *O pensamento do aluno: percepções pessoais e crenças sobre o sucesso e insucesso em educação física*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Técnica de Lisboa.

- Davis, T.M. y Johnston, J.M. (1987). On the stability and internal consistency of the self-concept and motivation inventory: Preschool /kindergarten form. *Psychological Reports*, 61, 871-874.
- de Gracia, M., Marcó, M., Fernández, M., y Juan, J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20(1), 15-26.
- De Gracia, M., Marcó, M., y Trujillo, P. (2007). Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes. *Psicothema*, 19(4), 646-653.
- De La Rosa, J. y Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto. Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2 (1), 15-33.
- Devis, J., y Peiró, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante?. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 8, 73-83.
- Devis, J., Peiró, C., Pérez, V., Ballester, E., Devís, F., Gomar, M., y Sánchez, R. (2007). ¿Qué es la actividad física, la salud y el bienestar?, en Devís, J. (coord.) (2007). *Actividad física, deportiva y salud 2ª Edición*. Barcelona: INDE.
- Díaz-Aguado, M^a.J., Segura, M^a.P. y Royo, P. (1995). *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dieppa, M., Machargo, J., Luján, I., y Guillén, F. (2008). Autoconcepto general y físico en jóvenes españoles y brasileños que practican actividades físicas versus no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 221-239.
- Dishman, R. K., Hales, D. P., Sallis, J. F., Saunders, R., Dunn, A. L., Bedimorung, A. L. y Ring, K. B. (2010). Validity of social-cognitive measures for physical activity in middleschool girls. *Journal of Pediatric Psychology*, 35, 72-88.
- DuBois, D.L. y Hirsch, B.J. (2000). Self-esteem in early adolescent: from stock character to marquee attraction. *Journal of Early Adolescent*, 20, 5-11.
- Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions for achievement motivation in school work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: the structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D. y Blumefield, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.

- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., y Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, *57*(2), 283-310. doi:10.1111/j.1467-6494.1989.tb00484.x
- Eder, R. (1990). Uncovering young children's psychological selves: individual and developmental differences. *Child Development*, *61*, 849-863.
- Elosua, P. (2004). AFA-A testaren euskaratzea. [Adaptation to Basque of the AFA-A]. *Tantak*, *32*, 39–56.
- Elosua, P. (2005). Evaluación progresiva de la invarianza factorial entre las versiones original y adaptada de una escala de autoconcepto. [Progressive assessment of factorial invariance between original and adapted versions of a self-concept scale]. *Psicothema*, *17*, 356–362.
- Elosua, P., López-Jaúregui, A. (2008). Adapting the AF5 autoconcept scale to Basque: Validity evidences. *Individual Differences Research*, *6*, 59–70.
- Elosua, P., y Muñiz, J. (2010). Exploring the Factorial Structure of the Self-Concept. A Sequential Approach Using CFA, MIMIC, and MACS Models, Across Gender and Two Languages. *European Psychologist*, *15*, (1), pp. 58-67. DOI: 10.1027/1016-9040/a000006

- Engel, M., y Raine, W.J. (1963). A method for the measurement of the self-concept of children in the third grade. *The Journal of Genetic Psychology, 102*(1), 125-137
- Epstein, S. (1973) The Self-Concept Revised. *American Psychologist, 28*, 403-416.
- Escartí, A., y García Ferriol, A. (1993). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte, 6*, 35-51.
- Escartí, A., García-Ferriol, A., y Musitu, G. (1993). *Desarrollo y validación estadística de una escala de medida del clima familiar deportivo*. IV Congreso Nacional Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Sevilla.
- Esnaola, I. (2005). *Elaboración y validación del Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Tesis doctoral: Universidad del País Vasco.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de psicología, 24* (1), pp. 1-8.
- Esnaola, I., y Goñi, A. (2006). Autokontzeptu fisikoa neurtzeko galdesorta berri baten propietate psikometrikoak: Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) [Psychometric properties of a new questionnaire to measure physical self-concept: Questionnaire of physical self-concept (AFI)]. *Uztaro, 56*, 109-122.

- Esnaola, I., Infante, G., y Zulaika, L. (2011). The Multidimensional Structure of Physical Self-Concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 304-312.
- Esnaola, I., y Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas, valor percibido y dificultad percibida. *Acción Psicológica*, 6(2), 31-43.
- Esnaola, I., y Rodríguez, A. (2008). La imagen corporal y el autoconcepto físico, en A. Goñi (coord.) *El autoconcepto físico*. (pp. 59-80). Madrid: Psicología Pirámide.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Esteve, J.V., Musitu, G., y Lila, M. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. La influencia de la familia y de los iguales. *Escritos de Psicología*, 82-90.
- Estévez Díaz, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de Alicante*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Eurofit (1993). *Eurofit Tests of Physical Fitness* (2ª ed.). Strasbourg: Committee of Experts on Sports Research.

- Elexpuru, I., y Garma, A.M. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Faigenbaum, A., Zaichkowsky, L.D., Westcott, W.L., Long, C.J., LaRosa-Loud, R., Micheli, L.J., y Outerbridge A.R. (1997) Psychological effects of strength training on children. *Journal of Sport Behavior*, 20, 164–175.
- Fernández, J. G., Contreras, O. R., García, L. M., y González, S. (2010). Autoconcepto físico según la actividad físicodeportiva realizada y la motivación hacia ésta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 251-283. doi:10.14349/rlp.v42i2.478.
- Fernández, A., y Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 13-22
- Figa, L.E. (1979). *The ability of the student-teacher factor to discriminate between subjects on the Bickley Assessment of Self-Esteem*. Florence, SC: Francis Marion College. (ERIC document reproduction service No. ED 313 447)
- Finley, M., y Landless, P. (2014). *Viva con esperanza*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Fitts, W.H. (1965). Tennessee self concept scale. Nashville, Tenn: Counselor Re-cordings and Tests.
- Fleming, J.S. y Whalen, D.J. (1991). The personal and academia self-concept inventory: factor structure and gender differences in high school

and college samples. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 1-11.

Folsom-Meek, S.L. (1991). Relationships among Attributes, Physical Fitness, and Self-Concept Development of Elementary School Children. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 379-383. doi: 10.2466/pms.1991.73.2.379

Fonseca, A.M., y Fox, K.R. (2002). Como avaliar o modo como as pessoas se percebem fisicamente? Um olhar sobre a versao portuguesa do Physical Self-Perception Profile (PSPP) [A translation on the Portuguese version of physical self-perception profile]. *Revista Portuguesa de Ciencias do Desporto*, 2, 11-23.

Fox, K.R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.

Fox, K.R. (1990). *The physical self-perception profile. Manual*. Dekalb, IL: Northern Illinois University.

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*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Fox, K.R., y Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.

- Fox, K.R., Corbin, C.B., y Couldry, W.H. (1985). Female Physical Estimation and Attraction to Physical Activity. *Journal of Swrt Psychology*, 7, 125-136.
- Franzoi, S.L., y Shields, S.A. (1984). The Body-Esteem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48, 173-178.
- Gabelko, N. H. (1997). Age and gender differences in global, academic, social and athletic self-concepts in academically talented students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- García-Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deporte.
- García Ferriol, A., y Busso, E. (2001). *Autoconcepto y habilidad motriz en la educación física escolar*. Trabajo Investigación de Doctorado. Universidad de Valencia.
- García-Sánchez, A., Burgueño-Menjibar, R., López-Blanco, D., y Ortega, F.B. (2013). Condición física, adiposidad y autoconcepto en adolescentes. Estudio piloto. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 453-461.
- García, E., Gallo, P., y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el Análisis Factorial Confirmatorio. *Psicothema*, 10(3), 717-724.

- García, F., y Musitu, G. (1999). *Manual AF-5*. Madrid: TEA.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- García, J.F., Musitu, G., Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. [Self-concept in adults from Spain and Portugal]. *Psicothema*, 18, 551–556.
- García Torres, B., y Martínez Arias, R. (2001). *Cuestionario de Autoconcepto*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Gervilla, E. (2002). La tiranía de la belleza, un problema educativo hoy. La estética del cuerpo como valor y como problema. *Teoría de la Educación*, 14, 185-206.
- Goldberg, D.P. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire*. London: Oxford University Press.
- Goldberg, D.P. (1978). *Manual of the General Health Questionnaire*. Windsor, Inglaterra: NLF Publishing.
- González Martín, M.T. (1999). Algo sobre autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Aula Revista de Pedagogía*, 11, 217-232.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., y García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289.

González, M.C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

Goñi, A. (1996). Autoconcepto y autoestima. En A. Goñi, F. Bacaicoa, J. M. Madariaga, J. Uriarte y E. Zarandona (Eds.). *Psicología de la educación sociopersonal* (pp. 53-73). Madrid: Fundamentos.

Goñi, A. (1996). La evaluación de la educación sociopersonal. En A. Goñi (Ed). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.

Goñi, A. (coord.) (2008). *El autoconcepto físico*. Madrid: Psicología Pirámide.

Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.

Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto.

Revista de Psicodidáctica, 12(2), 179-194.

Goñi, E. y Fernández, A. (2008). El autoconcepto, en A. Goñi, (coord.) (2008). *El autoconcepto físico*. (pp. 26-57) Madrid: Psicología Pirámide.

Goñi, A., y Rodríguez, A. (2004). Trastornos de la conducta alimentaria, práctica deportiva y autoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(1), 29-36.

- Goñi, A., Rodríguez, A., y Esnaola, I. (2010). Las autopercepciones físicas en la edad adulta y en la vejez. *Psicothema*, 22(3), 460-467
- Goñi, A., Rodríguez, A., y Ruíz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25 (4), 141-151.
- Goñi, A. y Ruíz de Azúa, S. (2008). La estructura interna del autoconcepto físico, en A. Goñi (coord.) (2008). *El autoconcepto físico* (pp. 81-97). Madrid: Psicología Pirámide.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Liberal, I. (2004). Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.
- Goñi, A., Ruíz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: EOS.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *APUNTS. Educación Física y Deporte*, 77, 18-24.
- Goñi, A., y Zulaica, L. M. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa. *Apunts*, 59, 6-10.

- Granda, J., Alemany I., y Canto A. (2000) El desarrollo del autoconcepto en jóvenes deportistas. En J. Granda (Coord.). *Actualidad laboral y profesional del sector de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 118-139). Barcelona: CIMS.
- Granda, J., Alemany, I., Montilla, J.M., Barbero, J.C., Mingorance, A., y Rojas, G. (2013). Frecuencia de práctica y motivos de participación en actividades físicas en función del género y la edad de escolares de 13-14 años de Melilla. *Publicaciones*, 43, 79-97
- Granda, J., Canto, A., Ramírez, V., Barbero, J.C., y Alemany, I. (1998) *Modelos organizativos del deporte en edad escolar. Evaluación de una alternativa* (Pp. 115-122). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Greene, J.C., e Ignico, A.A. (1995) The effect of a ten-week physical fitness program on fitness profiles, self-concept, and body-esteem in children. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance*, 31, 42–47.
- Gresham, F. (1995). Student self-concept scale: Description and relevance to students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(1), 19-26.
- Gresham, F.M., Elliott, S.N. y Evans-Fernandez, S.E. (1993). *Student selfconcept scale manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.

- Gutiérrez, M., Moreno, J. A., y Sicilia, A. (1999) Medida del Autoconcepto Físico: Una adaptación del PSPP de Fox (1990). *Comunicación presentada al IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. Lleida, INEFC.
- Hagger, M., Ashford, B., y Stambulova, N. (1998). Russian and British children's physical self-perceptions and physical activity participation. *Pediatric Exercise Science*, 10(2), 137-152.
- Hagger, M., Biddle, S., Chow, E., Stambulova, N., y Kavussanu, M. (2003). Physical Self-Perceptions in adolescence: Generalizability of a hierarchical multidimensional model across three cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 611-628. doi:10.1177/0022022103255437
- Harter, S. (1978). Effectance Motivation Reconsidered: Toward a Developmental Model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53 (1), 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.

- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. y Messer, B. (1986). *Manual for the Adult Self Perception Profile*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. y Piker, R. (1984). The pictorial scales of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Haugen, T., Säfvenborm, R., y Ommundsen, Y. (2011). Physical activity and global self-worth. The role of physical self-esteem indices and gender. *Mental Health and Physical Activity*, 4, 49-56. doi:10.1016/j.mhpa.2011.07.001
- Havighurst, R.J. (1972): *Developmental tasks and education*. Davis. NewYork: McKay
- Hellín, G. (2007) *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional de estudiantes de educación física*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Helmreich, R., Stapp. J. y Ervin, C. (1974). The Texas Social Behavior Inventory (TSBI): An objective measure of selfesteem or social competence. *Journal Supplement Abstract SertYce: Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 79.

- Helms, D., Holthouse, N., Granger, R.L., Cicarelli, V.G. y Cooper, W.H. (1968). *The children's self-concept index (CSCI)*. New York: Westinghouse Learning Corporation
- Herrero, J., Musitu, G., García, F., y Gomis, M.J. (1991); Las prácticas educativas de los padres en la adolescencia. *Actas del III Congreso Nacional de Psicología social*, Vol 1; p. 352-361.
- Holgado, F.P., Soriano, J.A. y Navas, L. (2009). El Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF): Análisis Factorial Confirmatorio y predictivo sobre el rendimiento académico global y específico del área de Educación Física. *Acción Psicológica*, 6, 93-102.
- Horn, T.S., y Harris, A. (1996). Perceived competence in young athletes: Research findings and recommendations for coaches and parents. En F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 309-329). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Hughes, H.M. y Leatherman, M.K. (1982). *Refinement of the Maryland preschool selfconcept scale*. Fayetteville: University of Arkansas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 222 568).
- Inchley, J., Kirby, J., y Currie, C. (2011). Longitudinal changes in physical selfperceptions and associations with physical activity during adolescence. *Pediatric Exercise Science*, 23, 237-249. doi: 10.1123/pes.23.2.237

- Infante, G., y Goñi, E. (2009). Actividad Físico-Deportiva y Autoconcepto Físico en la Edad Adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1) 49-62.
- Jaakkola, T. y Washington, T. (2011). Measured and perceived physical fitness, intention, and self-reported physical activity in adolescence. *Advances in Physical Education*, 1(2), 16-22. Doi: 10.4236/ape.2011.12004
- Jackson, L.A. (1992). *Physical appearance and gender: Sociobiological and sociocultural perspective*. Albany: State University of New York.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S., Wigflied, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509–527.
- Janić, S.R., Jurak, G., Milanović, I., Lazarević, D., Kovač, M., Novak, D. (2014). Physical self-concept of adolescents in western balkan countries: a pilot study. *Perceptual and motor skill*, 119(2), 629-649. Doi: 10.2466/08.PMS.119c23z7.
- Jensen, M. A. (1985). Development of a preschool self- concept scale. *Early Child Development and Care*, 22(2-3), 89-107.
- Jones, D.A., Ainsworth, B.E., Croft, J.B., Macera, C.A., Lloyd, E.E., y Yusuf, H.R. (1998). Moderate-Leisure-Time Physical Activity: Who is meeting the Public Health Recommendations? A national Cross-Sectional Study. *Archives of Family Medicine*, 7, 285-289.

- Joseph, J. (1979). *Joseph Pre-School and Primary Self-Concept Screening Test*. Chicago, IL: Stoelting.
- Kim, J., y Mueller, C.W. (1978). *An introduction to factor analysis: What it is and how to do it*. Beverly Hills, CA: Sage
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Klomsten, A.T., Skaalvik, E.M., y Espnes, G.A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist?. *Sex Roles, 50*, 119-127. doi:10.1023/B:SERS.0000011077.10040.9a
- Knowles, A. M., Niven, A. G., Fawkner, S. G. y Henretty, J. M. (2009). A longitudinal examination of the influence of maturation on physical self-perceptions and the relationship with physical activity in early adolescent girls. *Journal of Adolescence, 32*, 555-566. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.001
- Landers, D.M., y Petruzzello, S.J. (1994). Physical activity, fitness and anxiety. En C. Bouchard, R.J. Shephard y T. Stephens (Eds.), *Physical activity, fitness, and health. International Proceedings and Consensus Statement* (pp. 868-882). Champaign: Human Kinetics.
- Latorre, A., Rincón, D. del, y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lawrence, D. (1981). The development of a self-esteem questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 51*, 245-251.

Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality. A functional theory and methodology for personality evaluation.*

Leger, L., y Lambert, J. (1982). A maximal multistage 20-m shuttle run test to predic VO2 max. *European Journal of Applied Physiology*, 49, 1-12.

Leiva, J., y Videra, A. (2010). Estudio del autoconcepto físico, la autoeficacia general y satisfacción por la vida, tras el incremento de la actividad física. *Revista Digital-Buenos Aires*, 140.

León, O.G., y Montero, I. (1998) *Diseños de investigación*. Madrid: McGraw-Hill.

León, J., Núñez, J. L., Domínguez, E. G., y Martín-Albo, J. (2013). Motivación intrínseca, autoconcepto físico y satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico: análisis de un modelo de ecuaciones estructurales en el entorno de programación R. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 39-58.

Lindwall, M. y Hassmén, P. (2004). The role of exercise and gender for physical self-perceptions and importance ratings in Swedish university students. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 14(6), 373-380.

Lindwall, M., y Lindgren, E.C. (2005). The effects of a 6-month exercise intervention programme on physical self-perceptions and social physique anxiety in non-physicall active adolescent Swedish girls. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 643-658.

- Lipsitt, L. P. (1958). A self-concept scale for children and its relationship to the children's form of the Manifest Anxiety Scale. *Children Development, 29*, 463-472.
- Long, B.H., Ziller, R.C., y Henderson, E.H. (1968). Developmental changes in the self-concept during adolescence. *The School Review, 210-230*.
- Long, B.H., Ziller, R.C. y Henderson, E.H. (1969). *The self-social constructs test*. Towson, MD: Goucher College. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 033 744)
- Louise, T., Hernández, A., Reigal, R.E., y Morales, V. (2016). Efectos de la actividad física en el autoconcepto y la autoeficacia en preadolescentes. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29*, 61-65
- Lubans, D.R., y Cliff, D.P. (2011) Muscular fitness, body composition and physical self-perception in adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport, 14(3)*, 216-221. doi: 10.1016/j.jsams.2010.10.003.
- Luhtanen, R. y Crocker, J. (1992). A collective Self-esteem Scale: Self-Evaluation of one's social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20(5)*, 503- 515
- Luszczynska A. y Abraham, C. (2012). Reciprocal relationships between three aspects of physical self-concept, vigorous physical activity, and lung function: a longitudinal study among late adolescents. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 640-648.

- Machargo, S. (1991). *El profesor y el Autoconcepto de sus alumnos. Teoría y Práctica*. Escuela Española S.A. Madrid.
- Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, 2, 1-25.
- Markus, H., Moreland, R.L., y Smith, J. (1985). Role of the Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1492-1512.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimension of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430. doi:10.1037/0022-0663.81.3.417
- Marsh, H.W. (1990). *The self description questionnaire (SDQ) II. A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents' selfconcept. An interim test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation
- Marsh, H. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept*. Penrith, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, SELF Research Centre.
- Marsh, H.W. (1993). Academic self-concept: Theory measurement and research. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self*, Vol. 4, 59-98. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Marsh, H.W. (1996). Construct validity of physical self-description questionnaire responses: relations to external criteria. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 18*, 111-131.
- Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L. y Tidman, M. (1984). The self description questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 76*, 940-956.
- Marsh, H., Barnes, J. y Hocevar, D. (1985). Self-other agreement on multidimensional self-concept ratings: Factor analysis and multitrait-multimethod analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 1360-1377.
- Marsh, H.W., y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of the self-concept. En B.A. Bracken (Ed.): *Handbook of the self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp.38-90). New York: Wiley. Freeman.
- Marsh, H. W., y O`Neil, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQIII): The construct validity for multidimensional self concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement, 21*, 153-174.
- Marsh, H. y Peart, N, D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sports and Exercise Psychology, 10*, 390-407.

- Marsh, H.W., Relich, J.D., y Smith, I.D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 390-407.
- Marsh, H.W., Richards, G., Johnson, S., Roche, L. y 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, 270-305. doi: 10.1123/jsep.16.3.270
- Marsh, H.W., y Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Martinek, T.J. y Zaichkowsky, L.D. (1977). *Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale for Children*. Saint Louis, MO: Psychologists and Educators, Inc
- Martínez, E., López, F., Moral, J.E., De la Torre, M., (2014). Estilos Educativos Familiares e Indicadores de Actividad Física en Niños y Adolescentes. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(1), 97-115.
- Martorell, M. C., Aloy, M., Gómez, O. y Silva, F. (1993). AC. Escala de autoconcepto. En F. Silva y M. C Mortorell (Dirs.). *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 25-53). Madrid: MEPSA.
- Marzano-Parisoli, M.T. (2001) The contemporary construction of a perfect body image: bodybuilding, exercise addiction, and eating disorders. *Quest*, 53, 216-230.

- Mateo, J. (2000). La investigació «ex-post-facto». En J. Mateo y C. Vidal (eds.), *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Mateo, J., y Vidal, M.C. (coord.) (2000). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Marx, R.W., y WINNE, P.H. (1980): Self-Concept Validation Research: Some Current Complexities. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13(2), 72-82.
- Mayorga, D., Viciano, J., y Cocca, A. (2012). Relationship between physical self-concept and health-related physical fitness in Spanish schoolchildren. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 24 December 2012, 659-668. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.458
- Mayorga, D., Viciano, J., Cocca, A, y de Rueda Villén, B. (2012). Effect of a physical fitness program on physical self-concept and physical fitness elements in primary school students. *Perceptual and Motor Skills*, 115(3), 984-996.
- McAuley, E., Elavsky, S., Motl, R. W., Konopack, J. F., Hu, L., y Márquez, D. X. (2005). Physical activity, self-efficacy and self-esteem: longitudinal relationships in older adults. *Journal of Gerontology*, 60, 268-275. doi:10.1207/s15324796abm3002_6
- McAuley, E., Mihalko, S. L., y Bane, S. M. (1997). Exercise and self-esteem in middle-aged adults: multidimensional relationships and physical

fitness and self-efficacy influences. *Journal of Behavioral Medicine*, 20, 67-83. doi:10.1023/A:1025591214100

McAuley, E., y Rudolf, D. (1995). Physical activity, aging and psychological well-being. *Journal of Aging and Physical Activity*, 3, 67-96.

McDaniel, E.D. y Leddick, G.H. (1978). *Elementary children's self-concepts, factor structures and teacher ratings*. West Lafayette, IN: Purdue University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 175 919)

McDonald, D.G., y Hodgdon, J.A. (1991). *The psychological effects of aerobic fitness training: Research and theory*. New York: Springer-Verlag.

McDowell, A.L. y Lindholm, B.W. (1986). Measures of self-esteem by preschool children. *Psychological Reports*, 59(2), 615-621.

Mehrabian, A. (1998). *Manual for the self-esteem and optimism-pessimism scales*. Los Angeles, CA: University of California

Melchor, M.T., Montaña, J.G., Díaz, F.J., y Cervantes, F. (2013). Desarrollo y validación de una ecuación para estimar el consumo máximo de oxígeno en niños de Secundaria en una prueba de un kilómetro. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 401, 12-19.

Mellides, A. (2015). *Personalidad y destrezas lingüísticas*. Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos.

- Mendelson, B.K. y White, D.R. (1982). Relation between body-esteem and self-esteem of obese and normal children. *Percept Mot Skills*, 54(3), 899-905.
- Mendoza, R.; Sagrera, M. R. y Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionados con la salud (1986-1990)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Michael, J.J. (1972). The Thomas Self-concept Values Test. En O.K. Buros (Ed.), *Seventh mental measurement yearbook*, 1, (pág. 371-374). Highland Park, NJ: Gryphon Press.
- Michael, W.B., Smith, R.A. y Michael, J.J. (1985). *Dimensions of self concept, form H-College*. San Diego: Ed. ITS.
- Miller, P. (1979). Sex of subject and self-concept variables. In R. C. Wylie (Ed.), *The self-concept (Vol. 2, pp. 241–328)*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Mills, K.L., Lalonde, F., Clasen, L.S., Giedd, J.N., y Blakemore, S.J. (2014). Developmental changes in the structure of the social brain in late childhood and adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(1), 123-131. doi: 10.1093/scan/nss113
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-330). Madrid: Alianza.

- Molero, D., Ortega, F., Valiente, I., y Zagalaz, M. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescents en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 38-41.
- Montero, I., y León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Moore, J. B., Mitchell, N. G., Bibeau, W. S. y Bartholomew, J. B. (2011). Effects of a 12-Week Resistance Exercise Program on Physical Self-Perceptions in College Students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 291-301.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación*. San Sebastián: Ttartalo.
- Morales, P. (2011). *Cuestionarios y escalas*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Cuestionariosyescalas.pdf>
- Morales, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?*. Estadística aplicada a las ciencias sociales. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)* [Psychometric properties of Physical Self-Perception

Profile]. (Unpublished doctoral dissertation). Universidad de Valencia, Valencia: Spain.

Moreno, J.A. (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.

Moreno, J.A., y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: Effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.

Moreno, J.A., Cervelló, E., Vera, J.A., Ruíz, 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), 1-17.

Moreno, J.A., Cervelló, 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), pp. 171-183.

Moreno, J.A., Hellín, P., González, D., y Martínez, C. (2011). Influence of Perceived Sport Competence and Body Attractiveness on Physical Activity and other Healthy Lifestyle Habits in Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 282-292. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.25

- Moreno, J.A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Revista de Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.
- Morgan, W.P. (1994). Physical activity, fitness and depression. En C. Bouchard, R.J. Shephard y T. Stephens (Eds.), *Physical activity, fitness, and health. International proceedings and consensus statement* (pp. 3-32). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Muller, D.G., y Leonetti, R. (1972). *Primary Self-Concept Scale: Test Manual*. Ft. Worth, TX: National Council for Bilingual Education, 1972 (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 062847)
- Muñoz, P.E., Vázquez-Barquero, J.L., Rodríguez, F., Pastrana, E., y Varo, J. (1979). Adaptación española del General Health Questionnaire (GHQ) de D.P. Goldberg. *Archivos de Neurobiología*, 42(2), 139-158.
- Murgui, S., García, C., y García, A. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 19-25. ISSN: 1132-239X.
- Murgui, S., García, C., García, A., y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 263-269.

- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M.S., y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). *Autoconcepto Forma A. Manual*. Madrid: Tea.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1997) *Manual AFA Autoconcepto Forma- A*. Madrid: Ediciones TEA.
- Musitu, G., Roman, J.M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Navas, L., y Soriano, J.A. (2016). Análisis de los motivos para practicar o no actividades físicas extracurriculares y su relación con el autoconcepto físico en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 69-76.
- Neeman, J., y Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. Denver: University of Denver.
- Ninot, G., Fortes, M., y Delignières, D. (2006). Validation of a Shortened Instrument for Assessing the Dynamics of the Global SelfEsteem and Physical Self in Adults. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 531-542.
- Ninot, G., Fortes, M., y Delignières, D. (2001). A psychometric tool for the assessment of the dynamics of the physical self. *European Journal of Applied Psychology*, 51, 205-216.

- Noack, P., Kauper, T., Benbow, A., y Eckstein, K. (2013). Physical self-perceptions and self-esteem in adolescents participating in organized sports and religious groups. *European Journal of Developmental Psychology, 10*(6), 663-675.
- Novo, R.F., y Silva, D.R. (2003). O conceito de si em adultos idosos: análise das características reveladas ao nível da auto-avaliação. *Ridep, 15*(1), 121-138.
- Núñez, J.C. (1998). *Intervención sobre los Déficit Afectivos y Motivacionales de los Alumnos con dificultades de Aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- O'Brien, E. J. y Epstein, S. (1989). *Multidimensional Self-Esteem Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Offer, D., Ostrov, E. y Howard, K. (1982). *The offer Self-Image Questionnaire for Adolescents: A Manual*. Michael Reese Hospital, Chicago.
- Offer, M.D., Ostrov, J.D., Howard, D. y Dolan, M.A. (2005). *Offer Self-Image Questionnaire for Adolescents (OSIQ-R)*. Los Ángeles, CA: Western Psychological Services.
- Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.

- Orenstein, P. (1994). *Schoolgirls: Young women's self-esteem and the confidence gap*. New York, NY: Doubleday.
- Ortega, M.A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Ortega, C. (2013). *¿Por qué me conviene hacer deporte?*. Jaén: Formación Alcalá.
- Overbay, J. D., & Purath, J. (1997). Self-Concept and Health Status in Elementary-School-Aged Children. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 20*, 89-101. doi: 10.3109/01460869709026880
- Ozehosky, R. J. y Clark, E. T. (1971). Verbal and non-verbal measures of self-concept among kindergarten boys and girls. *Psychological Reports, 28*, 195-199
- Page, A., Ashford, B., Fox, K., y Biddle, S. (1993). Evidence of cross-cultural validity for the Physical Self-Perception Profile. *Personal Individual Differences, 14*, 585-590. doi: 10.1016/0191-8869(93)90151-R.
- Parker, G., Tupling, H. y Brown, L. B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology, 52*, 1-10.
- Pastor, Y., y Balaguer, I. (2001). Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos. *Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada*. (nº 57).

- Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., y Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97. doi: 10.1027//1015-5759.17.2.87
- Perez, J.R. (1982). *Perez self-concept inventory. Test manual*. Dallas Independent School District. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 228 877)
- Phillips, E.L. (1951). Attitudes toward self and others: a brief questionnaire report. *Journal of Consulting Psychology*, 15(1), 79.
- Piéron, M. (2002). *Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra*. Andorra: Ministeri d'Educació, Joventut i Esports.
- Piéron, M., Ledent, M., Almond, L., Airstone, M. y Newberry, I. (1996). *Comparative analysis of youth lifestyle in selected European Countries*. University of Liège y University of Loughborough. Study prepared to be submitted to the International Council of Sport and Physical Education. Liège.
- Piéron, M., Telama, R., Almond, L., y Carreiro da Costa, F. (1999). Estilo de vida de jóvenes europeos: un estudio comparativo. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y práctica*, 76, 5-10. ISSN: 1133-0546
- Piers, E.V., y Harris, D.B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests.

- Piers, E.V., y Harris, D.B. (1984). *Manual for the Piers–Harris Children's Self Concept Scale*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Piers, E., y Harris, D. (2002). *Piers Harris Children's Self-Concept Scale, Second Edition (Piers-Harris 2)*. Los Angeles, California: Western Psychological Services.
- Portell, M., Vives, J., y Boixadòs, M. (2003). *Mètodes d'investigació: recursos didàctics*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Pruzinsky, T. y Cash, T.F. (1990). Integrative themes in body-image development, deviance and change. En T.F. Cash y Pruzinsky (Eds.), *Body images. Development, deviance and change* (pp. 337-349). New York: Guilford.
- Rahmani-Nia, F., Damitchi, A., Azizi, M. y Hoseini, R. (2011). Associations between selfperceived and measured physical fitness of male college students. *World Applied Sciences Journal*, 14, 1331-1338.
- Ramos, A. (2003). *Actividad Física e Higiene para la Salud*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Ramos, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. (Tesis para la obtención del grado de Doctor). Universidad de Granada.
- Ramos, R., Giménez, A.I., Muñoz, E. y Lapaz, M.A. (2006). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para educación primaria (A-EP)*. Madrid: TEA Ediciones.

- Ramya, M., y Hemalatha, S. (2016). Physical Self-Concept and Physical Activity of Overweight Adolescent Girls. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(4), 378-382.
- Raudino, A., Fergusson, D.M., y Horwood, L.J. (2013). The quality of parent/child relationships in adolescence is associated with poor adult psychosocial adjustment. *Journal of Adolescence*, 36(2), 331-340. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.12.002
- Raudsepp, L., Liblik, R., y Hannus, A. (2002). Children's and adolescents' physical self-perceptions as related to moderate to vigorous physical activity and physical fitness. *Pediatric Exercise Science*, 14(1), 97-106.
- Renick, M. J. y Harter, S. (1988). *Self-perception profile for learning disabled students*. Denver, CO: University of Denver.
- Reigal, R., y Videra, A., (2011). Frecuencia de práctica física y autoconcepto físico multidimensional en la adolescencia. Apunts. *Educación Física y Deporte*, 105, 28-34.
- Reigal, R., Videra, A., Martín, I., y Juárez, R. (2013). Importancia del autoconcepto físico y la autoeficacia general en la predicción de la conducta de práctica física. Apunts. *Educación Física y Deportes*, 112(2), 46-51. doi:/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.03
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J.L., y 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.

Revuelta, L., Esnaola, I., y Goñi, A. (2016). Relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva adolescente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 561-581. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.010>

Revuelta, L., Esnaola, I., y Goñi, A. (2013). El autoconcepto físico como determinante de la actividad físico-deportiva durante la adolescencia. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 21(3), 581-601.

Revuelta, L., Esnaola, I., y Goñi, A. (en prensa). Relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.

Ricciardelli, L.A., y McCabe, M.P. (2001) Children's body image concerns and eating disturbance: a review of the literatura. *Clinical Psychology Review*, 21, 325-344.

Richards, G.E. (1988). *Physical Self-Concept Scale*. Sydney: Australian Outward Bound Foundation.

Rodríguez-Tomé, H., y Bariaud, F. (1994): Changes in self-conceptions in adolescence. *Communication à la IV Biennial Conference of EARA*, Stockholm.

- Rodríguez, A., Goñi, A., y Ruiz de Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), pp. 81-94.
- Rodríguez, P., Tarraga, L., Rosa, A., García-Cantó, E., Pérez-Soto, J., Gálvez, A., y Tarraga P. (2014). Physical Fitness Level and Its Relationship with Self-Concept in School Children. *Scientific Research Psychology*, 5, 2009-2017. doi: 10.4236/psych.2014.518204
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC)
- Roid, G.H., y Fitts, W.H. (1988). *Tennessee Self-Concept Scale: Revised Manual*. Northridge, CA: Western Psychological Services.
- Roid, G. H., y Fitts, W. H. (1991). *Tennessee selfconcept scale: Revised manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: Princeton University.
- Rossmann, G.B., y Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roth, M. (2005). Fragebogen zur Körpererfahrung für Jugendliche. In A. Glöckner-Rist (Ed.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungssysteme. ZIS Version 9.00*. [ZUMA information system. Electronic handbook of social

science assessment instruments. ZIS Version 9.00] Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Rothenberg, D. (1997). *Supporting girls in early adolescence*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.

Rudisill, M.E. (1989). Influence of Perceived Competence and Causal Dimension Orientation on Expectations, Persistence, and Performance during Perceived Failure. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(2), 166-175.

Ruíz de Azúa, S. (2008). La medida del autoconcepto físico. En A. Goñi, (Coord.) (2008) *El autoconcepto físico* (pp. 99-110). Madrid: Psicología Pirámide.

Ruiz de Azúa, S., Rodríguez, A., y Goñi A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y Educación*, 17(3), 225-238.

Ruiz, J.R., España Romero, V., Castro Piñero, J., Artero, E.G., Ortega, F.B., Cuenca García, M. et al. (2011). Batería ALPHA-Fitness: Test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*, 26, 1210-1214.

- Sadres, E., Eliakim, A., Constantini, N., Lidor, R., y Falk B. (2001) The effect of long-term resistance training on anthropometric measures, muscle strength, and self concept in pre-pubertal boys. *Pediatric Exercise Science*, 13, 357–372.
- Salleras Sanmartín, L. y Serra Majem, L. (1992). Actividad física y salud. En: G. Piedrola Gíl, y col (Eds). *Medicina Preventiva y Salud Pública* (pp. 1.253-1.262). Barcelona: Salvat Editores S. A.
- Sallis, J.F., Taylor, W.C., Dowda, M., Freedson, P.S., y Pate, R.R. (2002). Correlates of vigorous physical activity for children in grades 1 through 12: comparing parentreported and objectively measured physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 14, 30-44.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sans, A. (2004). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 167-193) Madrid: La Muralla.
- Schwarz, B., Walper, S., Gödde, M., y Jurasic, S. (1997). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der 1. Hauptbefragung, überarbeitete Version* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Familienentwicklung nach der Trennung" Nr. 14). [Documentation of assessment instruments of the second main data collection, revised version (Reports of the research team, Family development after separation", No. 14] München: Ludwig-Maximilians-Universität.

- Secord, P.F., y Jourard, S.M. (1953). The appraisal of body cathexis: Body cathexis and the self. *Journal of Consulting Psychology, 17*(3), 343-347.
- Serrano Muñoz, A.M. (2014). Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas. Tesis Doctoral Universidad de Córdoba.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, J.C. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Simmons, R. G., y Blyth, D. A. (1987). *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*. New York: Aldine de Gruyter.
- Slutzky, C. y Simpkins, S. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(3), 381-389.
- Smith, A.L. (1999). Perceptions of peer relationships and physical activity participation in early adolescence. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 21*, 329-350.
- Smith, C.J., Noll, J.A., y Bryant, J.B. (1999). The effect of social context on gender self-concept. *Sex Roles, 40*, 499-512.

- Soares, A.T. y Soares, L. M. (1985). *The self-perception inventory: adult forms test manual*. Trumbull, Connecticut: Asoares Associates.
- Sonstroem, R.J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Review*, 12(1), 123-156.
- Sonstroem, R.J. (1978). Physical estimation and attraction scales: rationale and research. *Medicine and Science in Sports*, 10(2), 97-102.
- Sonstroem, R.J. (1997). The physical self-system: a mediator of exercise and self-esteem. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 3-26). Champaign: Human Kinetics.
- Sonstroem, R.J., Harlow, L.L., y Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: Validity of a model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 29-42.
- Sonstroem, R.J., Harlow, L.L., Gemma, L.M., y Osborne, S. (1991). Test of structural relationships within a proposed exercise and self-esteem model. *Journal of Personality Assessment*, 56(2), 348-364.
- Sonstroem, R.J., y Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21(3), 329-337. doi:10.1249/00005768-198906000-00018
- Sonstroem, R. J., Speliotis, E. D., y Fava, J. L. (1992). Perceived Physical Competence in adults: an examination of the Physical Self-Perception Profile. *Journal of Sports y Exercise Psychology*, 14, 207-221.

- Soriano, J.A., Navas, L, y Holgado, F.P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 106, 4º trimestre, pp. 36-41
- Stake, J.E. y Stake, M.N. (1979). Performance self-esteem and dominance behavior in mixed-sexed dyads. *Journal Personality*, 47, 71–81.
- Stiller, J., Würth, S., & Alfermann, D. (2004). Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK). Zur Entwicklung der PSK-Skalen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. [Measurement of physical self-concept (PSK). On the development of the PSK scales ofr children, adolescents, and young adults] *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*. 25, 239-257.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. E. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory (Self-evaluation questionnaire)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Stephenson, W. (1954). *The study of behavior. Q-technique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Strein, W. (1996). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review*, 22(2), 273-285.
- Tenenbaum, G., Eklund, R., y Kamata, A. (2012). *Measurement in sport and exercise psychology*. United States: Human Kinetics.

- Thomas, S., Reading, J., & Shephard, R. J. (1992). Revision of the Physical-Activity Readiness Questionnaire (PAR-Q). *Canadian Journal of Sport Sciences-Revue Canadienne Des Sciences Du Sport*, 17, 338-345.
- Tomás, I. (1998). Psychometric equivalence of a translation of the PSDQ (Physical Self-Description Questionnaire) into Spanish. Valencia, Spain: Univer. of Valencia.
- Tomás, J.M. y Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293
- Toro, J., Salamero, E., y Martínez, E. (1995). Evaluación de las influencias socioculturales sobre el modelo estético corporal en la anorexia nerviosa. *Revista de Psiquiatría*, 22(7), 205-214.
- Trew, K., Scully, D., Kremer, J. y Ogle, S. (1999). Sport, Leisure and Perceived Self-Competence among Male and Female Adolescents. *European Physical Education Review*, 1(5), 53-73.
- Trujano, P., Nava, C., de Gracia, M., Limón, G., Alatraste, A. y Merino, T. (2010). Trastorno de la imagen corporal: Un estudio con preadolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género. *Anales de psicología 2010*, 26(2), 279-287.
- Van de Vliet, P., Knapen, J., Onghena, P., Fox, K. R., Van Coppenolle, H., David, A., Pieters, G., y Peuskens, J. (2002). Assessment of physical self-perceptions in normal Flemish adults versus depressed

psychiatric patients. *Personality and Individual Differences*, 32, 855-863.

Vázquez-Gómez, B.; Fernández-García, E. y Ferro, S. (2000). *Educación Física y género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.

Videra, A., y Reigal, R.E. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147.

Villa, A. y Auzmendi, E. (1990). *Medición del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao: Mensajero.

Villa, A. y Auzmendi, E. (1992). *Escala de percepción del autoconcepto infantil (PAI)*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Villar, I., Michael, W. y Gribbons, B. (1995). The development and construct validation of a Portuguese version of an academic self-concept scale. *Educational and Psychological Measurement*, 55(1), 115-123.

Waetjen, W. (1963). Self-concept as learner scale. In M. Argyle y Y. Lei (Eds.), *Social relationships*. London: Open University Press.

Walker, D.K., Bane, M.J. y Bryk, A. (1973). *The quality of the Head Start planned variation data*. Cambridge, MA: Huron Institute. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 082 856)

Warr, P. y Jackson, P.R. (1983). Self-esteem and unemployment among young workers. *Le travail Humain*, 46(2), 355-366.

- Wattenberg, W.W., y Clifford, C. (1964). Relation of self-concepts to beginning achievement in reading. *Child Development*, 461-467.
- Weiss, M.R., & Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. En O. Bar-Or (Ed.), *The encyclopaedia of sports medicine, Volume VI: The child and adolescent athlete* (pp. 364-382). Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Weiss, M.R., Smith, A.L., & Theeboom, M. (1996). "That's what friends are for": Children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 347-379.
- Weiss, M.R. (2000). Motivating kids in physical activity. President's Council on Physical Fitness and Sports. Research Digest (sep.) 3-11. Disponible en internet: <http://www.prohealthnetwork.com/library/showarticle.cfm/ID/767>
- Whitehead, J.R. (1991). *Preliminary evidence of the Physical Self-Perception Profile questionnaire for seventh and eighth grade students*. Paper presented at the anual meetingof the north american society for the psychology of sport and physical activity. Asilomar, CA: USA.
- Whitehead, J.R. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted Physical Self-Perception Profile Questionnaire. *Pediatric Exercise Science*, 7, 132-151.

- Wilgenbusch, T., Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101–120.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (9ª ed). México: Pearson Educación.
- Yeatts, P., y Bentley, E. L. (1968). The development of a non-verbal measure to assess the self-concept of young and low verbal children. *American Educational Research Association New York*, 1.

ANEXO

ANEXO 1. Primer AFAPS con 20 ítems

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Soy uno de los mejores en mi clase de Educación Física	1	2	3	4
2. Aprendo rápido una nueva habilidad	1	2	3	4
3. Me siento bien cuando practico deporte	1	2	3	4
4. Me siento seguro aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4
5. Me esfuerzo por ser el mejor en la clase	1	2	3	4
6. El profesor considera que soy uno de los mejores de la clase	1	2	3	4
7. Mis amigos piensan que soy uno de los mejores de mi clase	1	2	3	4
8. Estoy contento con lo que peso y mido	1	2	3	4
9. Mis amigos piensan que soy uno de los mejores de mi clase	1	2	3	4
10. Todos mis compañeros me buscan para formar equipo en clase	1	2	3	4
11. Tengo una buena figura	1	2	3	4
12. Mi aspecto físico es mejor que la de mis amigos	1	2	3	4
13. Soy torpe en las tareas de Educación Física	1	2	3	4
14. Soy perezoso cuando hago ejercicio	1	2	3	4
15. Soy físicamente fuerte	1	2	3	4
16. Soy más fuerte que la mayoría de la gente de mi edad	1	2	3	4
17. Tengo mucha capacidad de flexibilidad	1	2	3	4
18. No me gustan las actividades de Educación Física	1	2	3	4
19. No soy habilidoso en el deporte	1	2	3	4
20. Normalmente soy la última opción cuando hacemos equipo	1	2	3	4

Figura 1. Primer AFAPS con 20 ítems