

## **ANÁLISIS DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO DEL ALUMNADO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA. DIFERENCIAS ENCONTRADAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO**

### **PHYSICAL SELF ANALYSIS OF STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES. DIFFERENCES FOUND IN TERMS OF GENDER**

*Fecha de recepción: 22 Enero 2015*

*Fecha de admisión: 13 Abril 2015*

**David Hortigüela Alcalá**

Facultad de Educación. Universidad de Burgos.  
Calle Villadiego s/n. 947259517. dhortiguela@ubu.es

**Ángel Pérez Pueyo**

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.  
Campus de Vegazana s/n. 987293000. angel.perez.pueyo@unileon.es

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.7>

#### **Resumen**

El presente estudio, realizado en un instituto de Educación Secundaria de la capital de Burgos, analiza el autoconcepto físico del alumnado de Educación Física, atendiendo a los factores de competencia percibida, atractivo físico, fuerza física y autoconfianza. Participan 134 alumnos de los cuatro cursos de la ESO, los cuales son divididos en dos grupos en función del género; 1- grupo masculino (71 alumnos), 2- grupo femenino (63 alumnos). Todos los estudiantes han participado en una Unidad Didáctica (UD) de condición física, de 10 sesiones, e impartida por la misma profesora bajo una metodología de trabajo de carácter cooperativo, realizándose un pretest-postest. La metodología de investigación es cuantitativa, ya que se emplea tanto un análisis descriptivo (medias y desviación típica por factores) como inferencial (ANOVAS). Se observa cómo antes de llevarse a cabo la UD existían diferencias significativas entre géneros (valores más elevados en chicos) en los factores fuerza física y autoconfianza. Sin embargo al finalizar la UD, y a pesar de que los valores siguen siendo más elevados para el grupo masculino, no se alcanzan diferencias entre géneros. Además, en los dos grupos, los alumnos que realizan actividad física extraescolar presentan una mayor motivación hacia la UD desarrollada.

*Palabras clave:* educación física, autoconcepto, fuerza física, autoconfianza, condición física.

## Abstract

This study, conducted at the Institute of Secondary Education of the capital of Burgos, analyzes the physical self-concept of students in Physical Education, based on factors perceived competence, physical attractiveness, physical strength and self-confidence. The participants were 104 students in the four years of compulsory secondary education, which are divided into two groups according to gender; 1- male group (57 students), 2- female group (47 students). All students have participated in a teaching unit (TU) of fitness, for 10 sessions, and taught by the same teacher under a cooperative methodology, performing a pretest-posttest. The research methodology is quantitative, since it employs both a descriptive (mean and standard deviation factors) and inferential analysis (ANOVA). It shows how before the TU carried out were no significant differences between genders (higher values in boys) in physical strength and confidence factors. However at the end of TU, and although values remain higher for the male group, there isn't any differences between genders. Moreover, in both groups, students who perform extracurricular physical activity have greater motivation for TU developed.

*Keywords:* physical education, self-concept, physical strength, self-confidence, fitness.

## Introducción

Actualmente el autoconcepto físico se convierte en una de las variables que más influye en el nivel de satisfacción personal del individuo y en la aceptación de sus capacidades, ya no solamente a nivel físico y/o deportivo, sino en parámetros aplicables a la realización de actividades en el día a día (Auza, Grandmontagne & Rodríguez, 2005). Este autoconcepto integra algunos factores como competencia percibida, atractivo físico, fuerza física y autoconfianza, lo que hace necesario realizar un trabajo global que permita extraer información acerca cómo influyen las mismas en el individuo.

Por lo tanto, y según establece Schmidt, Valkanover, Roebbers and Conzelmann (2013) una dimensión psicológica tan relevante como esta ha de tenerse en cuenta en al ámbito escolar, en concreto en las clases de EF. La labor del docente no ha de girar únicamente en torno a los aspectos que influyen en la calificación, si no en el conocimiento y la regulación de los procesos individuales por los que el alumno aprende en la materia (Peris, Gómez & Puig ,2014). Si solamente nos basamos en el análisis motriz y dejamos de lado la reflexión sobre las conductas que generan ciertos comportamientos del alumnado hacia la práctica, será imposible comprender y poder justificar algunas de sus acciones (Lund, 2013).

Del mismo modo, estudios como el de Méndez- Giménez, Fernández-Río and Cecchini (2014) reflejan que uno de los factores que incide en una baja autoestima y motivación del alumno hacia la práctica de actividad física es un nivel escaso en el autoconcepto físico, algo que se convierte en un gran limitante del aprendizaje si el docente de EF no lo detecta y actúa en consecuencia. Por ello, desarrollar metodologías abiertas y participativas que se articulen a partir de las capacidades y posibilidades del alumno, y no de sus limitaciones, provocará la creación de un clima motivacional positivo en el aula. Este ambiente de aprendizaje favorecerá la desinhibición del discente, aceptando como consecuencia la manera en la que actúa tanto uno mismo como los demás (Garn, Ware, & Solmon, 2011). Por tanto, es preciso reflexionar sobre los procesos de evaluación de las tareas o pruebas motrices que se desarrollan en el aula, entendiendo que el resultado que se obtenga en las mismas no depende únicamente de la capacidad motriz del alumno, sino de una gran cantidad de variables psicológicas sobre las que se puede actuar (Block, Taliaferro, Harris & Krause, 2010).

Si atendemos a la etapa de secundaria como sucede en el presente estudio, el alumnado

experimenta un periodo evolutivo en el que su dimensión emocional y afectiva se modifica de manera considerable, lo que desencadena en algunos casos en trastornos psicosociales vinculados al nivel de autoconfianza y su autoconcepto físico (Revuelta, Esnaola y Goñi, 2013). Por tanto, y si no se detectan determinados aspectos generados en el aula con el tiempo suficiente, los problemas pueden llegar a agudizarse, generándose incluso tendencias depresivas o trastornos en la alimentación. Lindberg, Hyde and McKinley (2006) indican que sobre todo en el género femenino, y si no se refuerza la autoestima en el ámbito deportivo, existen más probabilidades de que esto suceda.

Es por ello que trabajando desde el ámbito motriz e interrelacionando los objetivos planteados con las capacidades del alumnado, podemos conseguir que éste no se sienta vulnerable o inferior frente a los demás, ya sea tanto en relación al aspecto físico como respecto a su propia capacidad funcional. En este sentido, Santiago, Disch, and Morales (2012) indican la necesidad de abordar los contenidos de condición física y salud en el aula de EF de manera integradora, ya que así se permitirá al alumno ser conscientes de sus avances y de su verdadero aprendizaje. Estas propuestas rechazan el uso de la calificación de las pruebas a partir de baremos estandarizados, ya que discriminan al alumno por su capacidad motriz, determinada en gran parte por componentes genéticos. Por ello utilizan planteamientos metodológicos y evaluativos que valoran al alumno a partir de la mejora que obtienen en función de sus capacidades, la implicación en las tareas y la comprensión del sistema empleado, con el fin de obtener un aumento en la motivación hacia la práctica. Con este tipo de trabajo, desde el área de EF ha de incidirse en la línea de aumentar el potencial de las capacidades del alumno, haciéndole ver que está preparado para conseguir los retos que se le plantean en el aula. De este modo, se podrá valorar la importancia que tiene aceptar la manera en la que uno actúa en relación al ámbito físico (López-Barajas, Ortega, Valiente & Zagalaz, 2010).

Por lo tanto, no se trata únicamente de fomentar en el alumno los beneficios que tiene la práctica de actividad física a nivel biológico o social, sino de diseñar estrategias de actuación en el aula que le hagan sentirse cómodo y valorarse positivamente como participante (Barney & Christenson, 2013). De aquí deriva la responsabilidad que tiene el docente de EF y la comunidad educativa para abordar este tema que tanta trascendencia tiene, y que puede comenzar por conductas que pasan prácticamente desapercibidas.

Por tanto, y en base a la importancia que tiene en la dimensión psicoevolutiva la aceptación, tanto de uno mismo como de los demás, y la percepción sobre la autoeficacia en el ámbito motriz, se hace indispensable la colaboración entre los departamentos de orientación y los docentes de EF. Esto es debido fundamentalmente a que en esta área se generan muchas conductas de discriminación o de falta de iniciativa hacia el movimiento, con lo que ello conlleva (Moreno-Murcia, Martínez & Cervelló, 2011).

El presente artículo aporta aspectos novedosos a la bibliografía vinculada con este tema, ya que se incide en el autoconcepto físico del alumno de secundaria en EF en función del desarrollo de una UD de planificación del entrenamiento, desde un enfoque abierto y participativo.

## Objetivos

- Comparar la percepción, en función del género, que tiene el alumnado en las clases de EF sobre su autoconcepto físico antes y después de haber desarrollado una UD de condición física.
- Analizar en qué medida el curso, la realización de actividad extraescolar fuera del aula y el expediente académico influyen en la motivación de cada uno de los grupos sobre la UD de condición física desarrollada.

## Método

### Participantes

En el estudio participan un total de 134 alumnos (53% mujeres y 47% hombres), con una media de edad de 14.62 años (DT = 1.73). Todos los alumnos forman parte de los cuatro cursos de la ESO de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Burgos (34 en primero, 37 en segundo, 30 en tercero y 33 en cuarto), tal y como se refleja en la tabla 1. Tras realizar la prueba de SHAPIRO-WILK se observa que la muestra responde a parámetros de normalidad ( $p = .113$ ). Todos los participantes han experimentado una UD de condición física bajo una metodología abierta y participativa en el curso escolar 2013-2014.

Tabla 1. Participantes del estudio categorizados en función del curso y del género.

CURSO	CHICOS	CHICAS	TOTAL
1º ESO	20	14	34
2º ESO	18	19	37
3º ESO	16	14	30
4º ESO	17	16	33
	71	63	134

### Instrumentos

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado la escala validada de autoconcepto físico para jóvenes (C-PSQ), creada por Fox y Corbin (1989) y adaptada por Moreno, Cervelló, Vera y Ruíz, (2007). Esta escala tiene un total de 28 cuestiones a las que los estudiantes responden en grado al acuerdo con el enunciado en una escala tipo Likert, cuyos valores van desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 10 (totalmente de acuerdo).

Con respecto a la validez, la prueba piloto realizada al cuestionario confirma el significado previsto de las variables que se pretenden medir, comprobando la utilidad práctica del instrumento. Para la consistencia interna (cálculo de la fiabilidad) de las preguntas del cuestionario se empleó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo para los ítems un  $r = 0,818$ , superior al límite inferior que según Corbetta (2007) es aceptado como fiable. Se aplica un nivel de confianza del 95%.

El análisis factorial realizado en la validación del cuestionario muestra 4 factores que integran el mismo:

- 1- Competencia percibida (10 ítems): se abordan ítems relacionados con la percepción del participante sobre su condición física, destreza en los deportes, implicación de su físico en las tareas realizadas, confianza de sus capacidades en la resolución de las tareas y la seguridad en sí mismo.
- 2- Atractivo físico (7 ítems): se atiende al grado de percepción del participante sobre la imagen de su cuerpo proyectada en los demás, comprobado cómo repercute este hecho en la práctica de actividad física. Incluye aspectos relativos a la satisfacción, creencias y predisposición.
- 3- Fuerza física (6 ítems): se especifican ítems relacionados con la percepción de la utilidad que tiene su propio cuerpo para la realización de actividad física.
- 4- Autoconfianza (4 ítems): incluye cuestiones vinculadas al nivel de percepción propia que tiene el participante sobre su capacidad para resolver y practicar con eficacia diferentes situaciones motrices.

### Diseño y procedimiento

Todos los estudiantes participantes en el estudio han cursado una UD de condición física, impartida por la misma profesora en el segundo trimestre, y que ha tenido 10 sesiones de duración. Se ha uti-

lizado una metodología de carácter cooperativo en su tratamiento, el estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005,2010), caracterizado por: a) generación de actitudes iniciales positivas del alumno hacia la práctica, b) aplicación de evaluación formativa durante el proceso, c) implicación del alumno en su aprendizaje, siendo lo motriz un medio para conseguir otros muchos fines (relacional, motivacional...). Aunque en función del curso los objetivos didácticos de la UD atienden a una complejidad diferente, se configura un fin fundamental de la misma para toda la etapa: conocer las diferentes manifestaciones de las capacidades físicas básicas así como su planificación y puesta en práctica grupal en función de las posibilidades y limitaciones de cada uno. Por lo tanto existe un trabajo claramente coeducativo.

Tanto antes de comenzar la UD como al finalizarla, todos los alumnos cumplimentaron la escala de forma individual. Únicamente debían de marcar si eran chicos o chicas, con el fin de que los investigadores organizaran los cuestionarios en función del género, tanto en el pretest como en el postest. En todo momento se garantizó el anonimato para que las respuestas de los estudiantes fueran lo más sinceras posibles, al igual que la confidencialidad en el tratamiento de los datos. Además, se les animó a que contestaran lo más verazmente posible a las preguntas y se les aseguró que sus respuestas no afectarían a sus notas de EF.

Es importante destacar que para poner en marcha la investigación, en primer lugar se obtuvo permiso del Comité de Ética de la Universidad del investigador principal, así como del centro educativo en el que se iba a desarrollar la investigación. Posteriormente, se obtuvo el consentimiento informado de todos los padres del alumnado participante.

Análisis empleado

El análisis realizado en esta investigación es cuantitativo, llevándose a cabo un tratamiento descriptivo, (medias y DT) y uno inferencial (ANOVA). Este análisis se realiza para obtener la percepción del alumnado sobre su nivel de autoconcepto físico antes y después de haber cursado una UD de condición física, comprobando si varía significativamente en función del género a partir de las variables estudiadas.

## Resultados

### Análisis descriptivos

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

	N	PRE-TEST			POST-TEST		
		Media	DT	Var.	Media	D.T	Var.
<b>Grupo masculino (a)</b>							
F.1. Compete. percibida	71	7,33	.213	.045	7,91	.156	.024
F.2. Atractivo físico	71	7,16	.153	.023	7,31	.128	.016
F.3. Fuerza física	71	8,19ab	.313	.097	8,03	.289	.083
F.4. Autoconfianza	71	7,68ab	.214	.045	7,96	.201	.040
<b>Grupo femenino (b)</b>							
F.1. Compete. percibida	63	7,02	.313	.097	7,86	.298	.088
F.2. Atractivo físico	63	6,98	.175	.030	7,22	.172	.029
F.3. Fuerza física	63	6,12	.313	.097	7,13	.261	.068
F.4. Autoconfianza	63	6,13	.251	.063	7,83bb	.165	.027

\*Nota: Los superíndices reflejan las diferencias significativas encontradas en los grupos

Se observa en la tabla 2 cómo en el pretest existen diferencias significativas en los factores 3 y 4, relativos a la fuerza física y la autoconfianza, entre el grupo masculino y femenino. Así, en el pretest el factor de fuerza física en el grupo masculino es que el obtiene la media más elevada (8,19), superando en más de dos puntos al femenino. En los otros dos factores las medias son bastante equilibradas entre grupos.

En el posttest ya no existen diferencias significativas en ninguno de los factores entre grupos, a pesar de que los valores más elevados siguen obteniéndose en el grupo masculino. Sin embargo, sí que se han encontrado diferencias significativas en el factor 4 de autoconfianza entre el pre y el posttest en el grupo femenino, habiendo aumentado la media en más de un punto y medio.

### Análisis inferencial: ANOVAS

BONFERRONI Y POST HOC. A partir del análisis factorial realizado y en relación a los ítems relacionados con la predisposición positiva hacia la práctica deportiva en cada uno de los grupos, se ha creado la variable de escala denominada “motivación hacia la UD impartida”. Se busca la interacción entre esta variable dependiente y otras independientes. La primera de ellas es el curso; 1- “primer curso”, 2- “segundo curso”, 3- “tercer curso”, 4- “cuarto curso”. La segunda es la realización de actividad física extraescolar, quedando categorizada en; 1- “nada”, 2- “una o dos veces a la semana”, 3 “más de dos veces a la semana”. La última se refiere al expediente académico del alumno en el primer trimestre; 1- “ninguna asignatura suspensa”, 2- “entre una y tres asignaturas suspensas”, 3- “más tres asignaturas suspensas” (ver tabla 3).

Tabla 3. Resumen de Anova (Bonferroni) para cada una de las variables independientes analizadas en el posttest (curso, actividad deportiva extraescolar y expediente académico)

MOTIVACIÓN HACIA LA UD IMPARTIDA	F	gl	p
<b>Grupo masculino</b>			
Curso	112.12	1	.218
Actividad deportiva extraescolar	93.16	2	<b>.011*</b>
Expediente académico	67.03	1	.112
<b>Grupo femenino</b>			
Curso	104.11	1	.132
Actividad deportiva extraescolar	93.22	2	<b>.034*</b>
Expediente académico	65.44	1	.213

\*p< .05 entre “nada” (media 4,56) y “más de dos veces a la semana” (media 7,12) en grupo a lo largo de la carrera

Se observa cómo la única variable con la que existe significatividad es la referida a la práctica de actividad física extraescolar, coincidiendo además en el grupo masculino y femenino aquellos que no hacen ninguna y aquellos que hacen más de dos veces a la semana (F (71)=93,16, p< .011) y (F (63)=93,22 p< .034). Por lo tanto se puede afirmar que a mayor práctica de actividad deportiva extraescolar mayor motivación presentan los alumnos hacia la UD de condición física impartida. Las variables independientes del curso y del expediente académico del alumno en el trimestre anterior no repercuten directamente en este nivel de motivación.

### Discusión

Ha quedado reflejado cómo la puesta en práctica de una UD de condición física bajo la utilización de una metodología abierta y participativa (estilo actitudinal) en la etapa de secundaria ha tenido una incidencia directa en la mejora del autoconcepto del alumno, sobre todo en el grupo femenino. Esto manifiesta, por un lado, la variabilidad que tienen los alumnos en la etapa adolescente respec-

to a factores conductuales y de personalidad, y por otro, la relevancia que tiene el docente de EF para incidir y trabajar sobre estos aspectos.

En primer lugar, se ha observado cómo la percepción y concepción inicial que tienen los alumnos sobre su autoconcepto físico difiere significativamente entre el grupo masculino y el femenino, lo que hace reflexionar sobre la cantidad de variables incidentes en estos aspectos psicométricos de tanta relevancia. En concreto, es en los factores de fuerza física y de autoconfianza donde se establecen las diferencias a favor del género masculino. Si atendemos a otras investigaciones (Moral, 2007) indican una tendencia más elevada de los chicos hacia su autoimagen, vinculada ésta a las posibilidades de actuación en el ámbito deportivo y motriz. Kessels and Steinmayr (2013) reflejan que este hecho se encuentra directamente relacionado con factores socioculturales, donde todavía hoy en día se asocian los términos de fuerza al género masculino. Si atendemos específicamente a la edad adolescente, Kim-Spoon, Ollendick and Seligman (2012) establecen la necesidad de trabajar desde el ámbito educativo los aspectos psicosociales y conductuales, ya que es común que las chicas tengan un menor nivel de competencia percibida en los últimos cursos de la educación obligatoria. De aquí deriva la necesidad que desde el área de EF se promuevan metodologías de EF inclusivas basadas en la motivación y la superación personal, haciendo ver al alumno que lo verdaderamente importante es comprender la esencia de aquello que se hace bajo la principal premisa de respeto y tolerancia a los demás (López-Rodríguez & Guevara, 2013).

Tras la puesta en práctica de la UD las percepciones de los dos grupos han variado sustancialmente, ya que a pesar de que el grupo masculino sigue alcanzando unos valores superiores en las medias, ya no existen diferencias significativas en ninguno de los cuatro factores entre grupos. Por lo tanto, se ha experimentado un aumento considerable en el postest en el grupo femenino en cuanto a competencia percibida, fuerza física, atractivo físico y autoconfianza. Esto parece indicar que la UD desarrollada ha generado confianza y ha aumentado el autoconcepto en la clase, especialmente en el grupo femenino. Kirby and Inchley (2013) comentan precisamente la mayor variabilidad en la conducta que experimentan las niñas a lo largo de su periodo de adolescencia, siendo más susceptibles a experimentar cambios relacionados con aspectos sociales o culturales. Experiencias en esta línea Marshall, Parker, Ciarrochi and Heaven (2014) demuestran que los medios de comunicación, el tipo de vestimenta o las relaciones de amistad pueden repercutir directamente en la autoestima de las chicas, no siempre de manera positiva. Es por ello que la educación, y en concreto el periodo de la ESO, se convierte en fundamental para observar, analizar, guiar y tomar medidas en consideración sobre este tipo comportamientos y actitudes (Nelson, 2013). Si atendemos al área de EF hemos de prestar más atención, ya que aspectos asociados a la competencia motriz siempre derivan en actitudes en el aula que no deben pasar desapercibidas por parte del docente, debiendo actuar en consecuencia. Así, el rol metodológico que utilice el docente en el área de EF se convierte en fundamental, debiendo atender a aspectos clave asociados a climas de comprensión, tolerancia, respeto y asunción de las posibilidades y limitaciones de cada uno frente al uso excesivo de la competición y el rendimiento (Durán, Lavega, Planas, Muñoz & Pubill, 2014).

Por tanto, en el estudio se observa cómo el factor cuatro de autoconfianza experimenta diferencias significativas entre el pretest y el postest en el grupo femenino, alcanzándose unos resultados más elevados tras haber finalizado la UD. Esto indica que la forma en la que se han abordado los contenidos relativos de la condición física a lo largo de la unidad ha permitido que los alumnos se sientan motivados hacia su puesta en práctica, aumentando su competencia en la utilización de su cuerpo para resolver las tareas demandadas. Es preciso recordar, como establece Velázquez (2011), que la idea esencial de la EF escolar ha de girar sobre la comprensión y la utilidad práctica que el alumno ha de encontrar hacia la actividad física y el deporte, siendo el día de mañana un hábito voluntario y autónomo que reporte beneficios tanto físicos como psicosociales.

Por otro lado, y respecto a las tres variables independientes analizadas: curso, expediente académico y nivel de práctica de actividad física extraescolar, únicamente en esta última se han encontrado diferencias significativas en cada uno de los grupos en relación a la motivación del alumno hacia la UD realizada. Estas diferencias se observan entre aquellos/as que no hacen ningún tipo de actividad fuera del aula y los/las que lo hacen más de dos veces a la semana. En esta línea, otros estudios (Ericsson & Cederberg, 2015) reflejan la relación directa existente entre la predisposición positiva que tienen los alumnos hacia la materia de EF cuando éstos tienen un nivel de práctica elevado fuera del aula. Sin embargo, es destacable observar cómo cuando la EF adquiere unas connotaciones de aprendizaje que van más allá de la mera práctica motriz, sin reflexión asociada, su motivación decae (Shen, 2014), en concreto cuando se les manda tareas que requieren responsabilidad y trabajos asociados a su propia práctica. Este perfil de alumno que realiza deporte extraescolar entiende la EF como una prolongación de esa actividad deportiva (se lo han permitido en cursos anteriores), lo que le lleva a la frustración cuando comprueba que con el uso de otras metodologías más participativas la EF va más allá. Además, este tipo de alumno suele tener mal expediente académico en otras materias debido a su predisposición negativa (Sanchez-Oliva, Sanchez-Miguel; Leo, Kinnafick, García-Calvo, 2014). Es por ello que los docentes de EF han de reflexionar sobre la necesidad de utilizar estilos de enseñanza que verdaderamente garanticen el aprendizaje de los alumnos, haciendo explícitos todos los aspectos diferenciadores que existen entre esta materia y lo que puede ser una actividad deportiva (González & Portolés, 2014).

Sin embargo, el curso de la ESO en el que se encuentre el alumno así como su expediente académico son variables en las que no existen diferencias de cara a esa motivación hacia la UD desarrollada para cada uno de los grupos. Investigaciones como Li, Wright, Rukavina and Pickering (2008) van en esta línea, reflejando que aunque la motivación de las chicas respecto a la actividad física suele ir en descenso a lo largo de la adolescencia, ésta no suele influir directamente en el compromiso hacia las asignaturas, sobre todo en los últimos cursos cuando tienen una mayor preocupación por los resultados de académicos. Sin embargo, algunas investigaciones encuentran otros resultados en cuanto a la variable de expediente académico. Fedewa and Ahn (2011) indican que aquellos alumnos que realizan más actividad física regular a lo largo del curso obtienen mejores resultados académicos, achacando que la desinhibición y liberación de energía, unido a la responsabilidad del individuo, derivan en una mejora en la planificación para el tiempo de estudio. Por tanto estos autores rompen con la falsa creencia de que la actividad física y/o deportiva puede restar tiempo de estudio al alumnado adolescente, comprobando que a veces, “menos es más”. Así, parece imprescindible que se relacionen y se aúnen aspectos vinculados a la EF, responsabilidad, esfuerzo, comprensión y capacidad de mejora hacia el aprendizaje (Martos, Torrent, Durbá, Saiz & Tamarit, 2014).

## Conclusiones

En relación al primer objetivo del estudio y tras comparar la percepción del alumnado en función de los dos grupos generados (masculino y femenino) antes y después de llevar a cabo la UD, se ha observado cómo en el pretest existían diferencias significativas en los factores tres y cuatro, relativos a la fuerza física y a la autoconfianza. Sin embargo, tras haber cursado el trabajo de condición física bajo el estilo actitudinal, ya no se alcanzan diferencias significativas entre grupos en ninguno de los cuatro factores de estudio, aumentando sus valores medios sobre todo en el grupo femenino. Además, en este grupo el factor de autoconfianza aumenta considerablemente, siendo este valor significativamente superior que en el pretest.

Respecto al nivel de motivación encontrado por el alumnado de los dos grupos hacia la UD, en ambos géneros se han encontrado diferencias en relación al número de veces que realizan práctica extraescolar fuera del aula, en concreto entre los que no realizan ninguna y entre lo que lo hacen más de dos veces a la semana. Por lo tanto el nivel de actividad física fuera del aula se considera

como uno de los factores influyentes en la motivación hacia el trabajo de condición física en clase. También se ha reflejado cómo el curso en el que se haya puesto en práctica la unidad y el expediente académico del alumno en el trimestre anterior no deriva en diferencias de percepciones entre grupos.

Consideramos que este artículo puede ser de especial interés para todos aquellos docentes, (no solo de Educación Física) entrenadores y profesionales del ámbito de la psicología interesados y motivados en analizar cómo influyen los contenidos impartidos en los aspectos psicosociales del alumno. El artículo presenta algunas limitaciones. En primer lugar, únicamente se analizan las clases de EF de un centro educativo, por lo que podría ser conveniente contrastar estos datos con los obtenidos en otros centros donde sea un profesor diferente el que imparta la UD de condición física. En segundo lugar, no se especifica el tipo de actividad física extraescolar que realizan los alumnos, lo que sería conveniente saber para sacar conclusiones significativas en cuanto a ésta y su motivación hacia la UD desarrollada.

## Referencias bibliográficas

- Auza, S., Grandmontagne, A., & Rodríguez, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del auto-concepto físico. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 17(3), 225-238.  
<http://dx.doi.org/10.1174/113564005774462582>
- Barney, D., & Christenson, R. (2013). Using Humor in Physical Education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 26(2), 19-22.  
<http://dx.doi.org/10.1080/08924562.2013.764800>
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using Self-Efficacy Theory to Facilitate Inclusion in General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43-46.  
<http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448>
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Durán, C., Lavega, P., Planas, A., Mu-oz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts: Educación física y deportes*, 117, 23-32.  
[http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Ericsson, I., & Cederberg, M. (2015). Physical Activity and School Performance: A Survey among Students Not Qualified for Upper Secondary School. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 45-66.  
<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2013.788146>
- Fedewa, A., & Ahn, S. (2011). The Effects of Physical Activity and Physical Fitness on Children's Achievement and Cognitive Outcomes: A Meta-Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521-535.  
<http://dx.doi.org/10.5641/027013611X13275191444107>  
<http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2011.10599785>  
 PMID:21957711
- Fox, K.R. & Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Garn, A., Ware, D., & Solmon, M. (2011). Student Engagement in High School Physical Education: Do Social Motivation Orientations Matter? *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 84-98.
- González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar. Relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9(1), 51-65.
- Kessels, U., & Steinmayr, R. (2013). Macho-Man in School: Toward the Role of Gender Role Self-Concepts and Help Seeking in School Performance. *Learning and Individual Differences*, 23,234-240.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.013>

Kim-Spoon, J., Ollendick, T., & Seligman, L. (2012). Perceived Competence and Depressive Symptoms among Adolescents: The Moderating Role of Attributional Style. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(4), 612-630.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10578-012-0287-0>  
PMid:22392412

Kirby, J., & Inchley, J. (2013). Walking Behaviours among Adolescent Girls in Scotland: A Pilot Study. *Health Education*, 113(1), 28-51.

<http://dx.doi.org/10.1108/09654281311293628>

Lindberg, S., Hyde, J., & McKinley, N. (2006). A Measure of Objectified Body Consciousness for Preadolescent and Adolescent Youth. *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 65-76.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00263.x>

Li, W., Wright, P., Rukavina, P.B., & Pickering, M. (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.

López-Barajas, D.M., Ortega, F., Valiente, I., & Zagalaz, M.L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 17, 38-41.

López-Rodríguez, & Guevara, L.H. (2013). El acto democrático desde una Educación Física cooperativa como mediación humana. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 8, 33-39.

Lund, J. (2013). Activity in Physical Education: Process or Product? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(7), 16-17.

<http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2013.817897>

Marshall, S., Parker, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P. (2014). Is Self-Esteem a Cause or Consequence of Social Support? A 4-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 85(3), 1275-1291.

<http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12176>  
PMid:24138098

Martos, D., Torrent, G., Durbá, V., Saiz, L., & Tamarit, E. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: un estudio de caso colaborativo en secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 26, 3-8.

Méndez- Giménez, A. Fernández-Río, J., & Cecchini, J.A. (2014). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(1), 71-82.

<http://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232013000100008>

Moral, M. (2007). Determinantes psicosociales de la autoimagen corporal y el autoconcepto general en adolescentes en búsqueda de identidad. *Revista de psicología social aplicada*, 17(1), 53-78.

Moreno-Murcia, J.A., Martínez, C., & Cervelló, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de Educación Física. *Revista de educación*, 355, 207-208.

Moreno, J. A., Cervelló, E., Vera, J. A., y Ruiz, L. M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practicing levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 12-34.

Nelson, J. (2013). Self-Concept of College Students with ADHD: Discordance between Self- and Parent-Reports. *Journal of Attention Disorders*, 17(2), 163-170.

<http://dx.doi.org/10.1177/1087054711430331>  
PMid:22210801

Peris, C., Gómez, J., & Puig, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física.

Apunts: Educación física y deportes, 116, 33-43.

[http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)

[http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2014/2\).116.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2014/2).116.03)

Pérez-Pueyo, A. (2005). Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. Universidad de León: León.

Pérez Pueyo, A. (2010). El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física. Madrid: Editorial CEP S.L.

Revueña, L., Esnaola, I., & Go-i, A. (2013). El autoconcepto físico como determinante de la actividad físico-deportiva durante la adolescencia. *Psicología conductual: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 21(3), 581-604.

Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P.A., Leo, F.M., Kinnafick, F.E., García-Calvo, T. (2014). Physical Education Lessons and Physical Activity Intentions within Spanish Secondary Schools: A Self-Determination Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249.

<http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0043>

Santiago, J., Disch, J., & Morales, J. (2012). Elementary Physical Education Teachers' Content Knowledge of Physical Activity and Health-Related Fitness. *Physical Educator*, 69(4), 395-412.

Shen, B. (2014). Outside-School Physical Activity Participation and Motivation in Physical Education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 40-57.

<http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12004>

PMid:24547753

Schmidt, M., Valkanover, S., Roebbers, C., & Conzelmann, A. (2013). Promoting a Functional Physical Self-Concept in Physical Education: Evaluation of a 10-Week Intervention. *European Physical Education Review*, 19(2), 232-255.

<http://dx.doi.org/10.1177/1356336X13486057>

Velázquez, R. (2011). El modelo comprensivo de la enseñanza deportiva. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 37, 7-19.