

Autoconcepto físico en estudiantes secundarios de una institución escolar de la zona norte de Chile Physical self-concept in high school students from a school institution in the north of Chile

*Jorge Valdivia Díaz, **Antonio Castillo Paredes, ***José González Campos

*Universidad de Las Américas (Chile), **Universidad de Las Américas (Chile), ***Universidad Católica del Maule (Chile)

Resumen. El objetivo del estudio fue analizar las orientaciones motivacionales asociadas al autoconcepto físico y los perfiles motivacionales en estudiantes de educación media de una institución educacional de la zona norte de Chile. Cuyo tamaño muestral alcanza a 1075 estudiantes de educación secundaria, de los cuales 585 fueron hombres y 490 mujeres. El enfoque metodológico es cuantitativo, transversal, prospectivo, cuyo nivel de profundización es inferencial y de muestreo aleatorio estratificado. Se utilizó una estrategia asociativa de tipo comparativa transversal con un diseño de grupos naturales. Se aplicó el Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea (TEOSQ) y el Cuestionario de Perfil Autopercepción Física (PSPP). Se observa que la combinación Baja Tarea-Bajo Ego presenta los máximos valores y Alta Tarea-Bajo Ego agrupa los valores más bajos. El perfil predominante en el sexo masculino es el que representa a sujetos muy competitivos, preferentemente motivados desde una perspectiva externa, y en el sexo femenino el que se caracteriza por una baja orientación motivacional general. En relación con el autoconcepto, los hombres obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en todas las dimensiones. Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas en las cinco dimensiones del autoconcepto físico en función del tipo de perfil motivacional, siendo predominante la orientación motivacional general que obtiene las puntuaciones más altas en Condición física, Apariencia, Competencia percibida y Fuerza. Respecto a los hallazgos se discuten la relación práctica entre el autoconcepto y el perfil motivacional.

Palabras claves: Autoconcepto físico, ego, tarea, perfil motivacional, educación física.

Abstract. The objective of the study was to analyze the motivational orientations associated with physical self-concept and motivational profiles in high school students from an educational institution in the northern part of Chile. The sample size reaches 1075 students for secondary education, of which 585 were men and 490 women. The methodological approach is quantitative, transversal, prospective. The level of depth is inferential and stratified random sampling. A cross-sectional comparative associative strategy was used with a natural group design. The Ego and Task Orientation Questionnaire (TEOSQ) and the Physical Self-Perception Profile Questionnaire (PSPP) were applied. It is observed that the combination between "Low Task" and "Low Ego" presents the maximum values, while "High Task" with "Low Ego" groups the lowest values. The predominant profile in the male sex is that which represents very competitive subjects, preferably motivated from an external perspective, and in the female sex the profile of low general motivational orientation predominates. In relation to self-concept, men obtain higher scores than women in all dimensions. The results show the existence of significant differences in the five dimensions of physical self-concept depending on the type of motivational profile, with the general motivational orientation predominating, obtaining the highest scores in physical condition, appearance, perceived competence and strength. Regarding the findings, the practical relationship between self-concept and motivational profile is discussed.

Keywords: Physical self-concept, ego, task, motivational profile, physical education.

Fecha recepción: 07-11-23. Fecha de aceptación: 16-07-24

Jorge Valdivia Díaz
jvaldivia@udla.cl

Introducción

Mediante la Educación Física (EF) escolar, se busca favorecer el desarrollo de habilidades motrices y la posibilidad que el estudiantado pueda manifestar sus sentimientos y emociones, para el progreso de su responsabilidad personal y social, entre otras experiencias de aprendizaje que contribuyen al progreso del ser íntegro (UCE, 2023).

Sobran razones para examinar fenómenos conexos con las sesiones de EF, principalmente con el objetivo de incrementar saberes vinculados con el desarrollo y adherencia a la actividad física (Deborah, 2023). Y, por consecuencia una comprensión profunda de la motivación como fenómeno multidisciplinario (Lirola & Spray, 2021; Schluchter, Nagel, Valkanover & Eckhart, 2023; Llerandi & Barrios, 2022). De tal manera que este conocimiento sirva a los docentes para incrementar los niveles de implicación por parte de la población de secundaria. Sin duda, la práctica de actividades físicas, en sí misma, se constituye como un componente preventivo para que los escolares no se involucren en acciones desaconejadas (Guerrero, Merchán, Cayetano & Muñoz, 2024). Por tanto, resulta decisivo sistematizar los

diversos estímulos educativos en las clases de EF que permitan a los estudiantes aprender y divertirse al mismo tiempo (Moreno, López & Chaverra, 2021). De lo anterior, se concibe que es necesario el trabajo regulado en todos los cursos, para concretar la adherencia a la actividad físico deportiva en la población adolescente (Serena, González, Pérez-Campos & Gómez-Tafalla, 2023).

El autoconcepto se define como la percepción que una persona tiene sobre sí misma, exteriorizada en sus acciones e interacciones frente a las diversas circunstancias que debe acometer (González, 2015). El autoconcepto abarca las ilustraciones, dogmas y cualidades de un ser humano respecto a sí mismo (Moschner & Dickhäuser, 2018; Kumar, Kumar & Singh, 2019; Munser-Kiefer, Martschinke, Lindl & Hartinger, 2023). Por tanto, en el plano académico el autoconcepto contribuye a vincular el éxito en la institución escolar con el nivel de logros en la etapa postescolar (Yang & Wong, 2020). Complementando lo anterior, se concibe como la cualidad que tiene cada ser humano para discernir respecto a lo que valora y cómo se siente cuando interactúa con otros sujetos y objetos de la realidad. El conocimiento del autoconcepto físico por parte del profesorado

responsable de conducir las clases en la asignatura de EF no solo permite regular los estímulos motrices (Pérez-Mármol, Chacón-Cuberos & Castro-Sánchez, 2023). Sino que, facilita la identificación de otras dimensiones del estudiante, que inciden de manera considerable en la motivación por la práctica de actividad física (AF) y deportiva durante su educación secundaria (Sanchez-Oliva, Leo Marcos, Amado Alonso, Pulido-González & García-Calvo, 2015; Torres, Membrilla, Pérez & Buñuel, 2015; Urrutia-Medina, Vera-Sagredo, Rodas-Kürten, Pavez-Adasme, Palou-Sampol & Poblete-Valderrama, 2024). Además, si el estudiante posee un mejor autoconcepto, permite mejoras en la percepción de sentimientos y emociones positivas, de esta manera lleva a la persona a un mayor compromiso para el desarrollo de actividades que contribuyen de manera positiva y significativa en el desarrollo de su ser integral (Gómez-del-Campo, Medina-Pacheco & Hernández-Martínez, 2018).

Una mirada retrospectiva de esta temática establece una definición jerárquica y multidimensional, descrita por los investigadores Shavelson, Hubner & Stanton (1976), precisando que, el autoconcepto posee dominios académicos, personales, sociales, físicos y espirituales que son inherentes a la naturaleza propia de la persona (Luna & Molero, 2013; Pulido, Redondo, Miladys, Lora, Lesby & Jiménez, 2023). Por tanto, tiene sentido al relacionar el autoconcepto físico con la percepción que poseen las personas sobre sus habilidades y apariencia física (Stein, 1996). Desde este punto de vista, el autoconcepto en adolescentes es un factor clave en su proceso desde la EF, otorgando el valor que tiene el ejercicio físico regular, el desarrollo de hábitos de vida saludable y promoción de rutinas de AF (Cariedo, González & López, 2015). Es fundamental que se aprecie una mayor predisposición hacia el cumplimiento de las tareas educativas durante el desarrollo de la clase de EF. Además, de asegurarse que el escolar se implique con la tarea, para ello será fundamental seleccionar estrategias que beneficien la actividad del alumnado y con ello el tiempo de compromiso motor con éxito (Corpas & Villodres, 2023; Heredia, Sánchez, Gallego, Zagalaz & Moral, 2019). Por tanto, identificar las concepciones de la experiencia vivida desde el propio individuo cognoscente, permite individualizar los estímulos educativos y buscar estrategias didácticas que amplíen el aprendizaje del alumnado (Espinar & Viguera, 2020). Resulta perentorio, considerar dentro de las decisiones de impartición en el aula, el autoconcepto físico desde las primeras edades, principalmente en la población adolescente, esto, con la finalidad de potenciar las predisposiciones positivas y motivación hacia asignatura de EF (Urrutia-Medina et al., 2024).

En la misma línea, es posible identificar perfiles motivacionales en el contexto de la clase de EF, y con ello facilitar las decisiones curriculares, metodológicas y pedagógicas que debe tener en cuenta el profesorado para actuar en consecuencia con las demandas del contexto áulico en la asignatura y el reconocimiento a las diferencias individuales del estudiantado (Ruano, Martínez, Valero & Martínez, 2021). Sin duda, al implementar ambientes de aprendizaje en que

se considere este análisis contextual, es más probable incrementar los niveles de adherencia por la AF, se podría generar un incremento en las disposiciones del alumnado y que estas, sirvan de base, para transferir las experiencias vividas en el aula, en hábitos y entornos saludables fuera de la institución educacional (Ayala & Gastélum, 2020). Mas aun, las decisiones del cuerpo docente respecto a los perfiles motivacionales del estudiantado de secundaria, debe permitir un desarrollo creciente de las necesidades psicológicas básicas, un aumento en las tasas de divertimento y un progreso secuencial en el desarrollo de la toma de decisiones en forma autónoma (Heredia-León, Valero-Valenzuela, Gómez-Mármol & Manzano-Sánchez, 2023). Por consiguiente, el profesorado también puede controlar mediante el discernimiento de su estilo motivacional, la implementación de situaciones de aprendizaje que complementen en forma sistemática el desarrollo de la autonomía en el alumnado a su cargo (Huéscar, Moreno-Murcia, Ruiz González & León, 2019; Huéscar, Barrachina & Moreno-Murcia, 2022; Barrachina-Peris, Fin & Moreno-Murcia, 2024). Sin embargo, es importante subrayar que, se debe impedir comportamientos que amenoren las insuficiencias, para que el alumnado tenga prácticas motivacionales auténticas en las clases de EF (Burgueño, García-González, Abós & Sevil-Serrano, 2024).

En sintonía con aquello, es imprescindible la implementación de estrategias metodológicas que propicien un ambiente motivacional favorable (Cachón-Zagalaz, Carrasco-Venturelli, Sánchez-Zafra & Zagalaz-Sánchez, 2023). Este tipo de disposiciones en el aula, lo más probable es que afecten de manera positiva en los niveles de implicación del alumnado. Lo anterior, y teniendo en cuenta la población adolescente que presenta una alta motivación extrínseca, puede proyectarse a futuro, una constante adherencia hacia la AF (de Moraes, dos Santos & Bertolini, 2023).

En concordancia con lo anteriormente señalado, la presente investigación tuvo por objetivo analizar las orientaciones motivacionales asociadas al autoconcepto físico y los perfiles motivacionales en estudiantes de educación media de una institución educacional de la zona norte de Chile.

Material y método

Para seleccionar a los expertos que posteriormente evaluarán el contenido de los instrumentos TEOSQ y PSPP, se establecieron algunos criterios de inclusión, los que se detallan enseguida: (1) Profesionales del campo disciplinar de la EF y/o la Psicología; (2) Personas que hayan trabajado en educación, al menos 5 años; (3) Peritos que residan en la comuna donde se encuentra emplazada la Institución Educacional; (4) Experiencia en su profesión, de un mínimo de 10 años; (5) Posesión de grado académico de magister o doctorado en EF, Psicología o Educación. De acuerdo con lo anterior, veinticuatro profesionales reunían tales condiciones y aceptaron participar de este proceso. Establecido el panel de potenciales expertos, se consideró el método Delphi, (Cerezal & Fiallo, 2004), lo que permitió que cada

profesional se autoevaluara en relación con el objeto de estudio, lo que permitió determinar cocientes que, al ser contrastados con un patrón estadístico, permitió seleccionar a los expertos de acuerdo con los rangos de experticia ostentados. En tal contexto, lo primero que debían auto valorar fue su grado de conocimiento, para ello, requerían marcar con una equis (X), en una escala de uno a 10 el valor que más los representaba. De la información anterior, se obtuvo el Cociente de Conocimiento (Kc) a través de la siguiente fórmula: $Kc = \text{valor seleccionado} \times 0.1$. Posteriormente, se requería que identificaran el origen del conocimiento que justificara la apreciación declarada. Las fuentes de argumentación se señalan a continuación: a) Análisis teóricos realizados por usted; b) Su experiencia obtenida; c) Trabajos de autores extranjeros; d) Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero y e) Su intuición. Estas fuentes debían ser valoradas, teniendo en cuenta el grado de influencia que han tenido sobre el discernimiento desplegado. Para ello, se les presentó una escala con 3 categorías (alto, medio y bajo). Para el caso de la fuente a, el patrón correspondiente fue (alto=0.3; medio=0.2 y bajo=0.1); la b, (alto=0.5; medio=0.4 y bajo=0.2). Respecto a las fuentes c, d y e, los valores son iguales, (alto=0.05; medio=0.05 y bajo=0.05). Episodio seguido, se calculó el cociente de argumentación (Ka) mediante la sumatoria de los valores estándares alcanzados. Una vez realizada esta sumatoria, se procedió a computar el Cociente de Competencia (K), a través de la fórmula: $K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$. Ulterior a este cálculo se aplicó el código de interpretación del Cociente de Competencia. Lo anterior, se determinó de la siguiente forma: K alto= 0.8 a 1.0; K medio= 0.5 a 0.79 y K bajo= < 0.5. Efectuada esta valoración, se determinó que los profesionales consultados que reunían las condiciones necesarias para ser considerados como expertos en el tema investigado, debían exteriorizar un K alto. De los veinticuatro profesionales (100%), solo 11 (45.8%) cumplieron con el valor requerido para consignarlos como expertas o expertos. Ya constituido el panel de expertos, debieron valorar el discurso implícito (legibilidad para la población escolar a estudiar) de cada uno de los ítems de consulta correspondientes a los instrumentos TEOSQ y PSPP. Lo anterior, mediante una lista de control, cuyas categorías se presentaron de forma dicotómica, Si=1 y No=0. Además, podían verter su apreciación en el apartado de observaciones. En esta fase del estudio, se aplicaron las Pruebas no paramétricas de muestras relacionadas (Q de Cochran, Tau de Kendall y Friedman). El promedio extraído de los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta la significación asintótica (nivel crítico) de 0.03, valor menor a $\alpha=0.05$, permitió aceptar la hipótesis de homogeneidad en un 97%, lo que confirmó la viabilidad y consistencia de los instrumentos TEOSQ y PSPP. A su vez, el experto 8, sugirió simplificar la descripción de ambos instrumentos, para que sea más aprehensible su comprensión y ser aplicados posteriormente a la población escolar.

Análisis estadístico

Cabe mencionar que se utilizó el Paquete Windows 10, Microsoft Office, Excel para diseñar la primera matriz de vaciamiento. Posteriormente, los datos fueron exportados al Software estadístico Jamovi 2.3. Mediante este dispositivo se llevaron a cabo los análisis descriptivo, confirmatorio e inferencial.

Diseño

El enfoque metodológico adoptado para la investigación es cuantitativo, de corte transversal, prospectivo y nivel de profundización descriptivo-inferencial. El proceso de muestreo fue bajo un diseño de grupos naturales (Ato, López, & Benavente, 2013).

Participantes

La muestra es no probabilística de tipo intencionada. Participaron 1075 estudiantes de enseñanza media, pertenecientes a un establecimiento de educación secundaria. El alumnado dispone de 2 horas pedagógicas a la semana de clases de EF. La modalidad de estudios es diurna y presencial. A su vez, pertenecen a una institución técnico profesional que se encuentra emplazada en la tercera región de Chile. La población estuvo constituida por 585 varones (54.42%) y 490 damas (45.58%), los que se ubican en un rango etario entre 13 y 19 años. De estos, 316 estudiantes pertenecen a Primero Medio (29.40%), 275 a Segundo Medio (25.58%), 273 a Tercero Medio (25.40%) y 211 a Cuarto Medio (19.62%) (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Distribución de los Participantes por Sexo y Curso

Sexo	Nivel que cursa (N/%)				Total
	1ero Medio	2do Medio	3ero Medio	4to Medio	
Femenino	133 (27.1%)	130 (26.5%)	129 (26.3%)	98 (20.0%)	490
Masculino	183 (31.3%)	145 (24.8%)	144 (24.6%)	113 (19.3%)	585
Total	316 (29.4%)	275 (25.6%)	273 (25.4%)	211 (19.6%)	1075

Instrumentos

Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea (TEOSQ, Duda, 1989; Balaguer, Castillo & Tomás, 1996). Cuenta con 13 ítems y evalúa las metas de logro mediante dos dimensiones, la orientación al ego (seis ítems) y la orientación a la tarea (siete ítems). Se solicita en las instrucciones que los participantes piensen en las situaciones que se sienten más exitosas en la práctica del deporte mediante la pregunta: "Yo me siento con más éxito en mi deporte cuando...". Las respuestas se recogen mediante una escala tipo Likert de cinco puntos que oscila desde (1) *muy en desacuerdo* a (5) *muy de acuerdo* (López-Walle, Balaguer, Meliá, Castillo & Tristán, 2011). Se encontró que las dimensiones presentan consistencia interna con un nivel de alfa para la Orientación a la Tarea de 0.79 y 0.89 para la subescala de Orientación al Ego (Cumming & Hall, 2004). De esta manera el TEOSQ es válido al utilizarse en el contexto de la clase de EF.

Cuestionario de Perfil Autopercepción Física (PSPP, Fox, 1990; Fox & Corbin, 1989) es un autoinforme de 30 ítems diseñado para evaluar percepciones del *self* físico desde una

perspectiva multidimensional y jerárquica, con seis ítems para cada una de sus cinco subescalas, que son: Autovaloración Física, Competencia Deportiva, Atractivo Corporal, Fuerza Física, y Condición Física. Los estudios que han analizado su fiabilidad demuestran que la consistencia interna de sus dimensiones, así como las puntuaciones de estabilidad temporal son adecuadas para todas las versiones en diferentes idiomas, con α de Cronbach obtenidos entre rangos de 0.70 y valores máximos de 0.90 (Atienza, Balaguer, Moreno & Fox, 2004).

Procedimiento

Para realizar el estudio se obtuvo la autorización de directivos y profesores de aula, quienes comunicaron a los padres y apoderados los objetivos de la investigación. La participación de los estudiantes fue voluntaria y se les explicó previamente del propósito de la administración de los instrumentos, informándoles que las respuestas eran de carácter anónimo. Posteriormente se aplicó los cuestionarios en el aula y en presencia solamente de dos investigadores. Los participantes emplearon entre 15 a 20 minutos en completar los instrumentos, y al terminar se retiraban los cuadernillos individualmente.

Para describir las diferentes dimensiones del PSPP y TEOSQ se calcularon los promedios y desviaciones estándar, así también las correlaciones lineales de Pearson (r) entre cada una ellas (Nunnally, 1987). Para analizar la influencia de la orientación motivacional, los participantes fueron clasificados en relación con su orientación predominante, hacia la tarea o hacia el ego, posteriormente fueron clasificados en cuatro grupos de perfiles motivacionales, la que se calculó en función de las medianas obtenidas en las orientaciones al ego y hacia la tarea (García-Mas & Gimeno, 2008).

Las diferencias de las dimensiones del autoconcepto y el tipo de orientación se estimaron utilizando el análisis de varianza (ANOVA) de un factor en función de las variables Curso y Tipo de Perfil. Para el sexo se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes. En el caso de no existir homogeneidad, se aplicó el test de Welch (Armitage, Berry & Matthews, 1994). Las comparaciones post-hoc se realizaron aplicando la prueba de Scheffé & Bonferroni. Se utilizó como medida del tamaño del efecto la d de Cohen y η^2 parcial al cuadrado (η_p^2) (Cohen, 1988).

Resultados

Como primer resultado, son estimadas las características métricas del instrumento Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea (TEOSQ) con un afán confirmatorio, a lo cual su validez convergente a partir del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), dando cuenta de un buen ajuste del modelo hipotetizado de dos factores (CFI=0.97, GFI=0.97, NFI=0.96, IFI=0.97, TLI=0.95, RMSEA=0.06 y SRMR=0.05), por otro lado, el Índice de Fiabilidad Compuesta (IFC) y el Índice de Varianza Extraída (AVE) son indicadores de una adecuada consistencia interna (IFC=0.88 y AVE>0.5). Por lo tanto, el cuestionario

mantiene sus propiedades métricas de orígenes en el contexto descrito.

Por otro lado, para el instrumento Cuestionario de Perfil Autopercepción Física (PSPP), se tiene como estimación de la fiabilidad la estadística α de Cronbach igual a 0.969, siendo consistente a la ω de McDonald. Respecto al análisis factorial, este es soportado en la estadística de adecuación de la muestra o KMO, para la cual todas las estimaciones están por sobre 0.9, además se señala como evidencia la prueba de Bartlett (p -valor <0,001), lo que permite concluir que el ajuste dimensional unitario caracteriza cargas factoriales significativas de cada ítem a una única dimensión (CFI=0.83, TLI=0.82, RMSEA=0.09 y SRMR=0.05). Por lo tanto, el cuestionario PSPP, también mantiene sus propiedades métricas de orígenes en el argumento detallado.

Datos descriptivos de Tipos de Orientación y Perfiles motivacionales

Respecto a la distribución de los participantes según su orientación, fue de alta orientación al Ego 525 (48.8%) y baja orientación 550 (51.2%), y alta orientación a la Tarea 477 (44.4%) y baja orientación 598 (55.6%).

Se observa en la Tabla 2 la distribución según los perfiles motivacionales y los resultados descriptivos, donde la combinación Baja Tarea-Bajo Ego muestra los máximos valores y Alta Tarea-Bajo Ego agrupa los valores más bajos.

Tabla 2
Distribución de los Participantes Según los Perfiles Motivacionales

Orientación Hacia el Ego N (%)	Orientación Hacia la Tarea N(%)	
	Alta	Baja
Alta	243 (22.6%)	282 (26.2%)
Baja	234 (21.8%)	316 (29.4%)

Se observa en la Tabla 3 que el Perfil 4 (Baja orientación motivacional general) es el que presenta mayor frecuencia en los niveles de Primero Medio ($n=109$), Segundo Medio ($n=75$) y Cuarto Medio ($n=66$). Por otra parte, en Tercero Medio predomina el Perfil 1 ($n=76$) que se refiere a una alta orientación motivacional general.

Considerando la tabla precedente como un resumen observado de un modelo lineal generalizado binomial con función de enlace logit, permite enriquecer el análisis con estimaciones Odd y Odd-Ratio, a describir:

$$Odd = \frac{P(OT = Alta|OE = Alta)}{P(OT = Alta|OE = Baja)} = \frac{0.51}{0.49} = 0.27$$

Lo cual significa que la probabilidad de tener una alta orientación hacia la tarea, dado que también se tiene una alta orientación hacia el Ego es 0.27 veces menor que tener alta orientación a la tarea dado que se tiene baja orientación hacia el ego, similarmente:

$$Odd = \frac{P(OT = Baja|OE = Alta)}{P(OT = Baja|OE = Baja)} = \frac{0.47}{0.53} = 0.23$$

De esta manera, tener una baja orientación hacia la

tarea, dado que se tiene una alta orientación hacia el Ego es 0.23 veces menor que tener baja orientación a la tarea dado que se tiene baja orientación hacia el ego. En conclusión, el tener una alta o baja orientación a la Tarea es independiente de tener una alta o baja orientación hacia el ego, lo cual es reafirmado en la determinación del odd-ratio siguiente:

$$Odd - Ratio = \frac{\frac{P(OT = Alta|OE = Alta)}{P(OT = Alta|OE = Baja)}}{\frac{P(OT = Baja|OE = Alta)}{P(OT = Baja|OE = Baja)}} = \frac{\frac{0.51}{0.49}}{\frac{0.47}{0.53}} = \frac{0.27}{0.23} = 1.17$$

Esto significa que la probabilidad de consistencia de nivel para la Orientación hacia Tarea y hacia el Ego, es 1.17 veces mayor o más alta que la inconsistencia entre los niveles de orientación hacia la Tarea y hacia el Ego. Sin embargo, el intervalo de confianza para la razón de chances es [0,914; 1,480], lo que significa que los comportamientos de cada factor son independientes.

Tabla 3. Perfiles Motivacionales Respecto del Nivel que Cursa

Nivel	Tipo de perfil (n, %)				Total
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	
Primero	56 (17.7%)	53 (16.8%)	98 (31%)	109 (34,5%)	316
Segundo	57 (20.7%)	74 (26.9%)	69 (25.1%)	75 (27.3%)	275
Tercero	76 (27.8%)	68 (24.9%)	63 (23.1%)	66 (24.2%)	273
Cuarto	54 (25.6%)	39 (18.5%)	52 (24.6%)	66 (31.3%)	211

Respecto a los perfiles presentados en la Tabla 4, el predominante en el sexo masculino es el Perfil tres que representa a sujetos muy competitivos, preferentemente motivados desde una perspectiva externa, y en el sexo femenino el Perfil cuatro que se caracteriza por una baja orientación motivacional general (Adaptado de Hardy, 1997; White, 1998; Hanrahan & Gross, 2005, en García-Mas & Gimeno, 2008).

Tabla 4. Distribución de los perfiles motivacionales según el sexo del estudiantado

Sexo	Tipo de perfil (n, %)				Total
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	
Masculino	149 (25.5%)	109 (18.6%)	171 (29.2%)	156 (26.7%)	585
Femenino	94 (19.2%)	125 (25.5%)	111 (22.7%)	160 (32.7%)	490

Como se observa en la Tabla 5, existen diferencias significativas de media en la orientación al ego y todas las dimensiones del autoconcepto físico en función del sexo, pero no se presentan diferencias en la orientación a la tarea entre mujeres ($M=4.18$, $DE=0.633$, $n=490$) y hombres ($M=4.17$, $DE=0,666$, $n=585$), $t(1073)=-0.251$, $p>0.05$ y

95% IC [-0.08; 0.06]. Respecto a Orientación al ego los hombres presentan puntuaciones superiores que las mujeres, sin embargo, el tamaño del efecto del sexo en las diferencias es pequeño. En relación con el autoconcepto, los hombres obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en todas las dimensiones, siendo en todos los casos el tamaño del efecto del sexo en las diferencias mayor.

Tabla 5. Diferencias en orientación al ego /tarea y dimensiones del autoconcepto físico en función del sexo

Orientación al ego/tarea y dimensiones autoconcepto	Media (DE)		g^l	t	p	d	95% IC diferencia de medias
	Mujeres	Hombres					
Orientación al ego	2.69 (0.892)	3.03 (0.870)	1073	6.219	0,000	0,385	[0.22; 0.44]
Orientación a la tarea	4.18 (0.633)	4.17 (0.666)	1073	-0.251	0,802		
Condición Física	14.33 (3.69)	16,78 (3,57)	1073	10.98	0,000	0,674	[2.00; 2.88]
Apariencia	19.06 (5.12)	21,39 (4,23)	1073	8.16	0,000	0,496	[1.76; 2.88]
Competencia Percibida	12.85 (3.68)	15.66 (3.62)	1073	12.58	0,000	0,769	[2.37; 3.25]
Fuerza	11.40 (2.96)	12,88 (2,95)	1073	8.14	0,000	0,500	[1.11; 1.83]
Competencia Física General	12.67 (3.21)	14.22 (3.13)	1073	7.96	0,000	0,488	[1.16; 1.92]

Como se muestra en la Tabla 6, la orientación a la tarea en función del nivel que cursa el alumnado presenta un estadístico de Levene (0,475, $p = 0,700$) que permite concluir homogeneidad de varianzas, y se presentan diferencias significativas entre los grupos respecto del curso $F(3, 1071) = 4,403$, $p < 0.01$, 95% IC [4.00; 4.15], [4.14; 4.29], [4.18; 4.35] y [4.10; 4.26], respectivamente. Así también, el estadístico de Levene (1,688, $p = 0,168$) para la variable condición física permite concluir homogeneidad de varianzas, y se observan diferencias entre los cursos $F(3.1071) = 3,096$, $p < 0.05$, 95% IC [15.73; 16.54], [14.85; 15.77], [15.28; 16.24] y [14.79; 15.80], respectivamente. Por último, el estadístico de Levene (2,153, $p = 0,092$) para la dimensión Competencia física general refiere homogeneidad de varianzas, y se presentan diferencias respecto del nivel que cursa $F(3, 1071) = 2,995$, $p < 0.05$, 95% IC [13.04; 13.75], [12.72; 13.49], [13.43; 14.26] y [13.37; 14.18], respectivamente. En todos los casos el tamaño del efecto que genera el nivel que cursa en las diferencias fue pequeño (η_p^2 entre 0,008 y 0,012).

Tabla 6. Diferencias en Orientación al Ego /Tarea y Dimensiones del Autoconcepto Físico en Función del Nivel que Cursa

Orientación al ego/tarea y dimensiones autoconcepto	Media (DE)				F	p	95% IC diferencia de medias
	1ro Medio	2do Medio	3ro Medio	4to Medio			
Orientación al ego	2.94 (0,865)	2.78 (0,903)	2.90 (0,942)	2.88 (0,865)	1.663	0.173	
Orientación a la tarea	4.08 (0,649)	4.21 (0,634)	4.26 (0,693)	4.18 (0,601)	4.403	0.004	[4.00; 4.15] [4.14; 4.29] [4.18; 4.35] [4.10; 4.26]
Condición Física	16.13 (3.65)	15.31 (3.88)	15.76 (4.01)	15.3 (3.70)	3.096	0.026	[15.73; 16.54] [14.85; 15.77] [15.28; 16.24] [14.79; 15.80]

Apariencia	20.47 (4.75)	20.01 (4.90)	20.32 (5.15)	20.55 (4.23)	0.640	0.589	
Competencia Percibida	14.59 (3.81)	14.19 (4.00)	14.60 (3.98)	14.02 (3.79)	1.388	0.245	
Fuerza	12.31 (3.06)	12.00 (3.18)	12.39 (3.07)	12.08 (2.77)	0.974	0.404	
Competencia Física General	13.40 (3.21)	13.11 (3.27)	13.85 (3.47)	13.78 (2.96)	2.995	0.030	[13.04; 13.75] [12.72; 13.49] [13.43; 14.26] [13.37; 14.18]

Con respecto a las diferencias en las dimensiones del autoconcepto en función del tipo de perfil motivacional, se observa en la Tabla 7 que se presentan diferencias significativas en las cinco dimensiones del PSPP: Condición física, presenta un estadístico de Levene (2,439, $p = 0,063$) que permite concluir homogeneidad de varianzas, y se presentan diferencias significativas entre los grupos respecto del perfil motivacional $F(3,1071) = 31,558$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,081$, 95% IC [16.83; 17.80], [15.73; 16.76], [14.66; 15.49] y [14.10; 14.86], respectivamente; Apariencia, presenta un estadístico de Levene (2,674, $p = 0,050$) que permite concluir homogeneidad de varianzas, y se presentan diferencias significativas entre los grupos $F(3,1071) = 5,456$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,015$, 95% IC [20.70; 21.93], [19.83; 21.16], [19.37; 20.49] y [19.33; 20.29], respectivamente; Competencia percibida, presenta un estadístico de Levene (0,915, $p = 0,433$) que permite concluir homogeneidad de varianzas, y se presentan diferencias

significativas entre los grupos $F(3,1071) = 34,980$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,089$, 95% IC [15.86; 16.80], [13.99; 14.95], [13.59; 14.50] y [12.72; 13.51], respectivamente; Fuerza, presenta un estadístico de Levene (1,846, $p = 0,134$) que permite concluir homogeneidad de varianzas, y se presentan diferencias significativas entre los grupos $F(3,1071) = 10,061$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,027$, 95% IC [12.64; 13.46], [11.73; 12.51], [11.82; 12.53] y [11.34; 11.96], respectivamente y Competencia física general, presenta un estadístico de Levene (2,369, $p = 0,050$) que permite concluir homogeneidad de varianzas, y se presentan diferencias significativas entre los grupos en función del tipo de perfil motivacional $F(3,1071) = 8,120$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,022$, 95% IC [13.60; 14.48], [13.64; 14.50], [12.69; 13.41] y [12.76; 13.44], respectivamente para cada uno de ellos. Respecto a Condición física y Competencia percibida el efecto del tipo de perfil motivacional en las diferencias fue moderado.

Tabla 7
Diferencias en las Dimensiones del Autoconcepto Físico en Función del Perfil Motivacional

Dimensiones del autoconcepto	Media (DE)				F	P	η_p^2
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4			
Condición Física	17.31(3.84)	16.25(3.98)	15.08(3.53)	14.48(3.42)	31,558	0,001	0,081
Apariencia	21.31(4.87)	20.50(5.14)	19.93(4.79)	19.81(4.35)	5,456	0,001	0,015
Competencia Percibida	16.33(3.71)	14.47(3.73)	14.04(3.89)	13.11(3.60)	34,980	0,001	0,089
Fuerza	13.05(3.22)	12.12(3.03)	12.17(3.02)	11.65(2.78)	10,061	0,001	0,027
Competencia Física Gral.	14.04(3.47)	14.07(3.36)	13.05(3.08)	13.10(3.05)	8,120	0,001	0,022

Al correlacionar las orientaciones motivacionales con las dimensiones del autoconcepto físico se obtiene las más altas entre Orientación al ego y; Condición física, $r(1075) = 0,175$, $p = 0,001$, Apariencia, $r(1075) = 0,091$, $p = 0,003$, Competencia percibida, $r(1075) = 0,253$, $p = 0,001$, y Fuerza, $r(1075) = 0,186$, $p = 0,001$. Así también entre orientación a la tarea y; Condición física, $r(1075) = 0,269$, $p = 0,001$, Apariencia, $r(1075) = 0,099$, $p = 0,001$, Competencia percibida, $r(1075) = 0,262$, $p = 0,001$, Fuerza, $r(1075) = 0,163$, $p = 0,001$, y Competencia física general, $r(1075) = 0,181$, $p = 0,001$.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue analizar las orientaciones motivacionales asociadas al autoconcepto físico y los perfiles motivacionales en estudiantes de educación media de una institución educacional de la zona norte de Chile. En esa línea, se constató su validación de contenido, mediante la consulta a expertos, lo cual permitió confirmar que ambos instrumentos estaban diseñados en correspondencia con el nivel de discriminación de la población respondiente. Por tanto, destacamos, que fue necesario y pertinente comprobar respecto a la convergencia entre los

modelos culturales y avenencias lingüísticas contextualizadas a nuestra idiosincrasia, con el propósito de validar ambos instrumentos vinculados con el autoconcepto (Hapsari, Huang & Kanita, 2023).

Por tanto, no se realizaron ajustes a ambos instrumentos. A modo general, podemos destacar los siguientes resultados obtenidos luego de la aplicación de los cuestionarios de Orientación al Ego y a la Tarea (TEOSQ) y de Perfil Autopercepción Física (PSPP). Se puede señalar que el instrumento TEOSQ obtuvo valores cercanos al 25% para la orientación hacia la tarea (alta-alta; alta-baja) y por otra parte se obtuvo valores cercanos al 30% en la orientación hacia la tarea (baja-alta; baja-baja). Sin embargo, se ha evidenciado que la autoeficacia motriz es fundamental para el desarrollo de la motivación y de esta manera mantener estilos de vida activos (Morales-Sánchez, Hernández-Martos, Reigal Garrido & Hernández-Mendo, 2024). Siguiendo esta lógica, es importante mantener la relación entre estas variables, debido a que, permite al estudiantado mantener estilos de vida saludables y la adquisición de los beneficios que proporciona mantenerse físicamente activo (Navas, Soriano, Holgado & López, 2009; Maltagliati, Sarrazin, Fessler, Lebreton & Cheval, 2024; Shakoort, Platat, Ali, Ismail, Al Dhaheri, Bosevski, ... & Stojanovska, 2023). En cuanto a la

fiabilidad, ambos instrumentos presentaron índices factoriales muy altos, tanto en la prueba de α de Cronbach como también en la ω de McDonald. Cabe destacar que, ambos instrumentos presentan carga factorial alta, lo que permite su replicabilidad en el contexto de la educación secundaria en Chile.

Al igual que el estudio con atletas de Gencer & Osturk (2018), la edad es una variable que incide en la orientación al ego y hacia la tarea. Mas aun, aquellos deportistas que practican actividades individuales presentan una mayor orientación al ego, a diferencia de los que practican actividades colectivas (Arslanoglu, 2016). En nuestra investigación, se evidenció que las mujeres se orientan más por la tarea que por el ego. A diferencia de Belli (2015) en las personas de sexo femenino predominó la orientación al ego. Esto puede relacionarse con la necesidad de valorar su apariencia física y su preocupación por su corporalidad. En comparación al estudio desarrollado por Ruiz, Piéron & Zamarripa (2014) donde se concluye que se encontraron diferencias significativas entre sexos, debido a que la orientación al ego es menor en mujeres que en los hombres. Al igual que la investigación realizada por la Torre-Cruz, Ruiz-Ariza, Ocaña-Expósito & Martínez-López, (2017), la combinación Baja Tarea-Bajo Ego presenta los máximos valores. Sin duda, la implicación y compromiso académico tienen una conexión a favor o en contra con el sexo del estudiante, evidenciando que un incremento en la predisposición hacia la EF podría presagiar un autoconcepto más positivo en la población adolescente (Valderrama, Sagredo & Medina, 2023).

Por lo tanto, resulta sugerente planificar situaciones de aprendizaje que no induzcan a la discriminación arbitraria debido al género que presente el alumnado, esto, mediante entornos equitativos e inclusivos (Urrutia-Medina, et al., 2024). De lo anterior, se desprende que, para mejorar el autoconcepto físico, se deben implementar estudios que incluyan a ambos sexos (Villalobos, Vega, Vásquez, Blanco, Leal, Pando & García, 2023).

En cuanto a los resultados del cuestionario PSPP, se puede observar que, a modo general se obtuvo valores significativos ($p=0,001$) en las variables de condición física, apariencia, competencia percibida, fuerza y competencia física general. Específicamente, el sexo masculino presenta puntuaciones mayores en la autopercepción física, al igual que el estudio de García, Massó & Torres, 2023. Comparativamente, la dimensión más ascendida en nuestra investigación fue la orientación motivacional general, a diferencia del trabajo realizado por Rose, Hands & Parker, 2022, se constató una autopercepción descendida en la generalidad de los subdominios físicos. Es indudable que, pasa a ser un factor incidente en la autopercepción del estudiantado, la frecuencia y el volumen de AF que los adolescentes realizan en la institución educacional. Situación, que, a nuestro juicio incide en forma significativa. Las mediaciones fundadas en la AF, principalmente en la organización educacional, resultan ser fructuosas para el desarrollo de autopercepciones físicas positivas (Zamorano-García, Infantes-Paniagua,

Cuevas-Campos & Fernández-Bustos, 2021). Incluso, si las experiencias de práctica de AF en la institución escolar son auto percibidas como significativas para el estudiante, estas se replicarán fuera del entorno escolar (Rastogi, Cadmus-Bertram & Meyers, 2023; Fajardo & Márquez, 2024).

Un estudio en sujetos mayores de 18 años ha demostrado que en comparación al sexo, existieron diferencias significativas solo en la variable autoestima, a su vez, según la trayectoria deportiva, este tuvo resultados significativos en todas las variables del instrumento (Castro & Gallardo, 2022). Esto puede tener relación debido a que, la práctica de AF y deporte posee beneficios para una mejor socialización, nivel cognitivo, académico y salud en general, impactando positivamente en la calidad de vida de quienes lo practican (Añazco-Martínez, 2023; Martínez-Hita, García-Cantó, Gómez-López & Granero-Gallegos, 2021). De esta manera, se puede evidenciar que existe una relación positiva y significativa entre apariencia física y condición física (Guamán, Bravo & Rodríguez, 2023).

Muy en sintonía con nuestros hallazgos, se encuentra el estudio realizado por Vernetta, Álamo & Peláez-Barrios (2023), se concluye que los hombres registraron un autoconcepto físico superior en las dimensiones conexas con las habilidades deportivas y atractivo físico. En las mujeres exclusivamente la dimensión del autoconcepto general fue privilegiada. Es importante clarificar que, en el género femenino, no presenta la directriz de las demás dimensiones del autoconcepto físico, y no merma con la fase etaria, sino que sobrelleva un incremento (Soriano, Navas & Holgado, 2011). Por otra parte, este resultado contradice a lo declarado por Vaquero-Solís, Tapia-Serrano, Moreno-Díaz, Cerro-Herrero & Sánchez-Miguel, 2021, esto debido a que, se concluyó que la práctica de AF por parte de las mujeres permite la predicción de la apariencia y autoestima. Al igual que, en la investigación realizada por Fernández-Álvarez, Carriedo & González, 2020, se devela que los varones tienen un mayor autoconcepto físico que la muestra de mujeres adolescentes. Sin embargo, es importante destacar el rol de la AF, debido a que se evidencia como un factor precursor en la autoestima, apariencia e insatisfacción corporal (Vaquero-Solís et al., 2021). De esta manera, queda evidencia que, un mejor autoconcepto físico y mantenerse activo físicamente permite una regulación emocional, percibiéndose con una mejor condición física, más atractivo y fuerte en hombres por sobre las mujeres (Vega-Díaz, De Labra & González-García, 2023).

Fortalezas y limitaciones

Como principal fortaleza, se puede demostrar el gran tamaño de la muestra del presente estudio, si bien corresponde a un establecimiento educativo de la zona norte de Chile, estos resultados podrían servir de referencia para la toma de decisiones de acuerdo con el contexto educativo en que se debe intervenir, principalmente hacia aquellos estudiantes muestreados en el presente estudio. Además, teniendo en cuenta estos resultados, tanto la metodología -

como también- los hallazgos encontrados pueden servir para futuras investigaciones en que se identifique el tipo de motivación de los estudiantes. Como limitación, podemos señalar que la selección de la muestra fue por conveniencia (Hernández & Mendoza, 2020), lo que restringe su transferencia a otras Instituciones Escolares, pues estas presentan características disímiles. En tal sentido, la organización educacional, se encuentra focalizada en el norte del país, y Chile tiene zonas geográficas que no son similares a esta. Por tanto, el autoconcepto físico y la adherencia a la AF, también se encuentran influidas por factores medioambientales y territoriales.

Conclusiones

Finalmente, ambos instrumentos aplicados, nos permiten develar un panorama general de estudiantes de enseñanza media respecto al autoconcepto físico y los perfiles motivacionales. De esta manera, una mejor percepción de éxito y un alto autoconcepto físico contribuyen de manera directa o indirecta en el desarrollo integral del alumnado. Sobre todo, lo que conlleva el autoconocimiento. Permitiéndoles un desarrollo físico, psicológico y de interacción social en sintonía con las demandas de la comunidad socio-educativa. El autoconcepto se concibe como la cualidad que tiene cada ser humano para discernir respecto a lo que valora y cómo se siente cuando interactúa con otros sujetos y objetos de la realidad. El conocimiento del autoconcepto físico por parte del profesorado responsable de conducir las clases en la asignatura de EF no solo permite regular los estímulos motrices. Sino que, facilita la identificación de otras dimensiones del estudiante, que inciden de manera considerable en la motivación por la práctica de AF y deportiva durante el proceso de educación secundaria.

Aplicaciones prácticas

Los instrumentos utilizados son de fácil y rápida aplicación. Lo cual, podría ser utilizado de manera complementaria a la clase de EF escolar. De esta manera, el alumnado y el profesorado poseen información valiosa que sirve para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, permite a los estudiantes y docentes reconocer las orientaciones motivacionales hacia el ego o la tarea, cuando requieren internalizar los efectos que conlleva la EF, la práctica deportiva o de la actividad físico – deportiva escolar.

Futuras líneas de investigación

Los instrumentos, permiten el levantamiento de información que podría ser utilizado para realizar ajustes a la preparación del contenido de la clase de EF escolar. De esta manera, desde la formación del profesorado, se obtiene información relevante a considerar para la mejora de sus procesos de enseñanza, aprendizaje y formación práctica sobre el uso de las actividades antes mencionadas de manera complementaria a la clase de EF escolar. Por lo mismo, se

recomiendan las siguientes futuras líneas de investigación:

- Planificación de la enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con los perfiles motivacionales de los y las estudiantes.
- Caracterización de las orientaciones motivacionales.
- Factores causales de las orientaciones motivacionales.
- Diversidad de zonas geográficas y orientaciones motivacionales.
- Intervención didáctica y orientaciones motivacionales.
- Perfil motivacional y autoconcepto físico.

Referencias

- Añazco-Martínez, L. (2023). La clase de Educación Física en el contexto escolar chileno: significados desde la percepción de alumnado del sur de Chile. *Revista INTEREDU*, 2(7), 52-83. <https://doi.org/10.32735/S2735-652320220007123>
- Armitage, P., Berry, G. & Matthews, J. N. S. (1994). *Statistical methods in medical research* (3a ed.). Oxford, Reino Unido: Blackwell Science.
- Arslanoglu, C. (2016). Relationship between target orientations and perceived motivational climate levels of students engaged in individual and team sports activities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(10), 3311-3318.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., Moreno, 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(3), 461-467.
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi:10.6018/analesps.29.3.178511.
- Ayala, C. M. S., & Gastélum, G. (2020). Teoría de la auto-determinación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 838-844. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
- Balaguer, I., Castillo, I. y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del *Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte* (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- Barrachina-Peris, J.; Fin, G.; Moreno-Murcia, J. A. (2024). Mejora de las competencias en educación física: Intervención basada en las preferencias de práctica de los estudiantes y en el apoyo a la autonomía. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação*, Araraquara, v. 19, n. 00, e024020, 2024. e-ISSN: 1982-5587. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18093>
- Burgueño, R., García-González, L., Abós, Á., & Sevil-Serrano, J. (2024). Students' motivational experiences

- across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(1), 82-96. DOI: 10.1080/17408989.2022.2028757
- Cachón-Zagalaz, J., Carrasco-Venturelli, H., Sánchez-Zafra, M., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2023). Motivation toward physical activity and healthy habits of adolescents: a systematic review. *Children*, 10(4), 659.. <https://doi.org/10.3390/children10040659>
- Carriedo Cayón, A., González González de Mesa, C. & López Manrique, I. (2015). Relación entre la meta de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (403), pp. 13–24. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i403.53>
- Castro, M. & Gallardo, I. (2022). Autoconcepto Físico en practicantes de Calistenia de la Región Metropolitana. *Archivos de la Sociedad Chilena de Medicina del Deporte*, 67(1), 12-21. <https://revistasochmedep.cl/index.php/Revista/article/view/21/23>
- Cerezal, J. & Fiallo, J. (2004) *Como investigar en Pedagogía*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Corpas, J. M.; Villodres, G. C. (2023). Análisis del tiempo de compromiso motor en educación física: Una revisión bibliográfica. *Journal of Sport and Health Research*. 15(3):455-470. <https://doi.org/10.58727/jsr.94287>
- Cumming, J., & Hall, C. (2004). The relationship between goal orientation and self-efficacy for exercise. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (4), 747 – 763.
- Deborah R. Vivo (2023) The effects of online enactive education on secondary school students, *The Journal of Educational Research*, 116:4, 230-239, DOI: 10.1080/00220671.2023.2251405
- de Moraes Ovando, R. G., dos Santos, L. L. M., & Bertolini, S. M. M. G. (2023). Perfil motivacional para práctica de ejercicios físicos: una coorte retrospectiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (50), 8-14. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99435>
- Duda, J. L. (1989a). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high-school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 318-335.
- Duda, J. L. (1989b). Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t21903-000>
- Espinar Álava, Estrella Magdalena, & Viguera Moreno, José Alberto. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), e12. Epub 01 de octubre de 2020. Recuperado en 23 de abril de 2024, de https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es.
- Fajardo, J. A. T., & Márquez, V. S. (2024). Relationship between Physical Activity and Body Image in Adolescents. *Journal ISSN*, 2766, 2276.
- Fernández-Álvarez, L. E.; Carriedo, A.; González, C. (2020). Relaciones entre el autoconcepto físico, la condición física, la coordinación motriz y la actividad física en estudiantes de secundaria. *Journal of Sport and Health Research*. 12(Supl 3):259-270.
- Fox, K.R. (1990). *The physical self-perception manual*. Dekalb, IL: Office for Health Promotion, Northern Illinois University.
- 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.
- García-Mas, A., & Gimeno, F. (2008). La Teoría de Orientación de Metas y la enseñanza de la educación física: consideraciones prácticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 511-522.
- García, S. M., Massó, X. G., & Torres, G. M. (2023). Relación entre actividad física, auto percepción física, hábitos de vida saludable y nivel socio-económico en el alumnado adolescente. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (49), 1027-1037. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97045>
- Gencer, E., & Öztürk, A. (2018). The Relationship between the Sport-Confidence and the Coach-Athlete Relationship in Student-Athletes. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 7-14.
- Gómez-del-Campo-del-Paso M.-I., Medina-Pacheco B., & Hernández-Martínez I. (2018). Autoconcepto y motivación en adolescentes que abandonan voluntariamente sus estudios de preparatoria. Una aproximación cualitativa. *Búsqueda*, 5(21), 135-145. <https://doi.org/10.21892/01239813.400>
- Gonzalez, J. I. (2015). Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de granada [Universidad de Granada]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57827>
- Guamán Jiménez, L. X., Bravo Navarro, W. H., & Rodríguez Zárate, N. M. (2023). Autoconcepto físico e intención de ser físicamente activos en atletas prejuveniles y juveniles. *MQR Investigar*, 7(1), 3150–3167. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.3150-3167>
- Guerrero, M. F., Merchán, F. H., Cayetano, A. R., & Muñoz, S. P. (2024). Asociación del acoso escolar y el autoconcepto físico en la transición de primaria a secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (52), 178-184. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101130>
- Hapsari, H. I., Huang, M. C., & Kanita, M. W. (2023). Evaluating self-concept measurements zin adolescents: A systematic review. *Children*, 10(2), 399. <https://doi.org/10.3390/children10020399>

- doi.org/10.3390/children10020399
- Heredia, C. M. R., Sánchez, A. J. L., Gallego, F. L., Zagalaz, J. C., & Moral, P. Á. V. (2019). Análisis del tiempo de clase en EF y propuestas para su optimización. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 126-129. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61880>
- Heredia-León, Diego Andrés, Alfonso Valero-Valenzuela, Alberto Gómez-Mármol, and David Manzano-Sánchez (2023). "Motivational Profiles in Physical Education: Differences at the Psychosocial, Gender, Age and Extracurricular Sports Practice Levels" *Children* 10, no. 1: 112. <https://doi.org/10.3390/children10010112>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.
- Huésca Hernández, Elisa, Juan Antonio Moreno-Murcia, Lorena Ruiz González, and Jaime León González. 2019. "Motivational Profiles of High School Physical Education Students: The Role of Controlling Teacher Behavior" *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16, no. 10: 1714. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101714>
- Huésca, E., Barrachina, J., & Moreno-Murcia, J. A. (2022). *En búsqueda de la autonomía en educación física*. Octaedro. Ley Orgánica, 3, 2020.
- Kumar, A., Kumar, V., & Singh, H. (2019). Exploration of five domains of self-concept between body builders and power lifters a comparative study. *International Journal of Physiology, Nutrition and Physical Education* 2019; 4(1): 86-87.
- la Torre-Cruz, D., Manuel, J., Ruiz-Ariza, A., Ocaña-Expósito, S., & Martínez-López, E.
- J. (2017). Perfiles de orientación hacia la meta y su relación con indicadores de actividad físico-deportiva. *Universitas Psychologica*, 16(3), 100-111.
- Lirola, M. J., & Spray, C. (2021). Validation of the Amotivation Inventory in Physical Education: physical activity and physical self-concept. DOI: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i54.3596>
- Llerandi Padrón, Vicente, & Barrios Palacios, Yury Douglas. (2022). La motivación y el aprendizaje en la clase de educación física: reflexiones prácticas. *Conrado*, 18(84), 30-39. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100030&lng=es&tlng=es
- López-Walle, J., Balaguer, I., Meliá, J. L., Castillo, I., & Tristán, J. (2011). Adaptación a la población mexicana del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ). *Revista De Psicología Del Deporte*, 20(2), 523-536.
- Luna, N. C., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (10). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Maltagliati, S., Sarrazin, P., Fessler, L., Lebreton, M., & Cheval, B. (2024). Why people should run after positive affective experiences instead of health benefits. *Journal of sport and health science*, 13(4), 445. DOI: 10.1016/j.jshs.2022.10.005
- Martínez-Hita, FJ, García-Cantó, E., Gómez-López, M. & Granero-Gallegos, A. (2021). Revisión sistemática del tiempo de compromiso motor en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49), 365-378. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1609>
- Mato Medina, Oscar Enrique, Ambris Sandoval, Julio, Llergo Young, Mónica, & Mato Martínez, Youhanna. (2020). Autoconcepto en adolescentes considerando el género y el rendimiento académico en Educación Física. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 22-30.
- Morales-Sánchez, V. O., Hernández-Martos, J., Reigal Garrido, R., & Hernández-Mendo, A. (2024). Orientación motivacional e intención de ser físicamente activo en estudiantes de educación física: El papel de la autoeficacia motriz. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 24(1), 26–38. <https://doi.org/10.6018/cpd.583561>
- Moreno, S., López, D., & Chaverra, B. (2021). La educación física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 22 (2), julio-diciembre, 1-12 DOI <https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7>
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2018). Selbstkonzept. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Eds.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 750-756). Beltz. ISBN 978-3-621-28297-0
- Munser-Kiefer, M., Martschinke, S., Lindl, A., & Hartinger, A. (2023). Development of Self-Concept in Multi-Grade 3rd and 4th Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(4), 343–356. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2010>
- Navas, L., Soriano Llorca, J. A., Holgado Tello, F. P., & López Núñez, M. (2009). Las orientaciones de meta de los estudiantes y los deportistas: perfiles motivacionales. *Acción Psicológica*, 6 (2), 17-29. <https://doi.org/10.5944/ap.6.2.218>
- Nunnally, J. (1987). *Teoría Psicométrica*. México: Trillas.
- Pérez-Mármol M., Chacón-Cuberos R. y Castro-Sánchez M. (2023). Autoconcepto físico en educación secundaria: relación con factores académicos. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 667-678. <https://doi.org/10.5209/rced.79956>
- Pulido Guerrero, Edgar Guillermo, Redondo Marín, Miladys Paola, Lora Carrillo, Lesby Johana, & Jiménez Ruiz, Luz Karine. (2023). Medición del Autoconcepto: Una Revisión. *Psyche*, 32(1), 00113. <https://dx.doi.org/10.7764/psyche.2020.22389>
- Rastogi S, Cadmus-Bertram L, Meyers L. (2023). Efectos psicosociales de las intervenciones de actividad física

- para niños en edad preescolar, niños y adolescentes: papel de los entornos de intervención. *American Journal of Health Promotion*, 37(4):538-554. doi: 10.1177/08901171221133803
- Rose, E., Hands, B. & Parker, H. (2022). The relationship Between Perceptions of Physical Self-Worth, Subdomain Importance, and Physical Fitness in Adolescent With Low Motor Competence: An Exploratory Study. *Research for Exercise and Sport*, 94(2), 383-390. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1998306>
- Ruano, P. C., Martínez, S. G., Valero, A. F., & Martínez, J. T. (2021). Análisis comparativo de los perfiles motivacionales y el Estado de Flow entre una metodología tradicional y la metodología Flipped Classroom en estudiantes de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 338-344. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78574>
- Ruiz-Juan, F., Piéron, M., & Zamarripa, J. (2014). Spanish version of the "Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire or TEOSQ" adapted to Physical Education. *Studies in Psychology*, 32(2), 179-193. <https://doi.org/10.1174/021093911795978162>
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Baena-Extremera, A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). Gender, physical self-perception and overall physical fitness in secondary school students: A multiple mediation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6871. DOI: 10.3390/ijerph17186871
- Urrutia-Medina, J., Vera-Sagredo, A., Rodas-Kürten, V., Pavez-Adasme, G., Palou-Sampol, P., & Poblete-Valderrama, F. (2024). Autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Ciencias De La Actividad Física UCM*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.3>
- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F. M., Amado Alonso, D., Pulido-González, J. J., & García-Calvo, T. (2015). Analysis of motivational profiles and their relationship with adaptive behaviours in physical education classes. *Revista latinoamericana de Psicología*, 47(3), 156-166.
- Serena Montañana, A., González Serrano, M. H., Pérez-Campos, C., & Gómez-Tafalla, A. M. (2023). Análisis de las variables relacionadas con el interés por la Educación Física en el alumnado de educación secundaria: ¿cómo fomentarlo? (Analysis of the variables related to interest in Physical Education in secondary school students: how to foster it?). *Retos*, 46, 378-385. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92585>
- Shakoor, H., Platat, C., Ali, H. I., Ismail, L. C., Al Dhaheri, A. S., Bosevski, M., ... & Stojanovska, L. (2023). The benefits of physical activity in middle-aged individuals for cardiovascular disease outcomes. *Maturitas*, 168, 49-52. DOI: 10.1016/j.maturitas.2022.11.002
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.2307/1170010>
- Schluchter, T., Nagel, S., Valkanover, S., & Eckhart, M. (2023). Correlations between motor competencies, physical activity and self-concept in children with intellectual disabilities in inclusive education. *Journal of applied research in intellectual disabilities*. <https://doi.org/10.1111/jar.13115>
- Soriano Llorca, J. A., Navas Martínez, L., & Holgado Tello, F. P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts. Educació física i esports*. [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2011/4\).106.04](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/4).106.04)
- Stein (1996) Stein, R. J. (1996). Physical self-concept en B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 374-394). Oxford: John Wiley and Sons.
- UCE (2023). Plan de Reactivación Educativa. Priorización Curricular 2023 – 2025. Educación física y salud. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Educacion-fisica-y-salud/>
- Urrutia-Medina, J.I., Vera-Sagredo, A., Rodas-Kürten, V., Pavez-Adasme, G., Palou-Sampol, P., & Poblete-Valderrama, F. (2024). Autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(1), enero-junio, 1-18. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.3>
- Torres, B. J. A., Membrilla, I. N., Pérez, G. P., & Buñuel, P. S. L. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (34), 26-41.
- Valderrama, F. P., Sagredo, A. J. V., & Medina, J. U. (2023). Rol del autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física en función del sexo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 461-469.
- Vaquero-Solís, M., Tapia-Serrano, M.A., Moreno-Díaz, M.I., Cerro-Herrero, D., & Sánchez-Miguel, P.A. (2021). Análisis exploratorio de la actividad física en la auto-objetificación e insatisfacción corporal de jóvenes adolescentes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(48), 199-206. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i48.1724>
- Vega-Díaz, M., de Labra Pinedo, C., & González-García, H. (2023). Perfiles de autoconcepto físico percibidos: intención de ser físicamente activo y regulación emocional. *Psicología conductual= behavioral psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 31(1), 179-196. <https://doi.org/10.51668/bp.8323111s>
- Vernetta, M., Álamo Martínez, G., & Peláez-Barrios, E. M. (2023). Condición física-salud y autoconcepto físico en adolescentes canarios en función del género (Physical condition-health and physical self-concept in adolescents from the Canary Islands

- according to gender). *Retos*, 50, 566–575. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99875>
- Villalobos, J. M. R., Vega, H. B., Vásquez, S. I. A., Blanco, J. R., Leal, A. C. D., Pando, E. V. B., & García, P. J. J. (2023). Physical Self-concept in Mexican Adolescent men and women. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (47), 610-614. DOI: 10.47197/retos.v47.90686
- Yang, L., & Wong, L. P. (2020). Career and life planning education: Extending the self-concept theory and its multidimensional model to assess career-related self-concept of students with diverse abilities. *ECNU Review of Education*, 3(4), 659-677. DOI: 10.1177/2096531120930956
- Zamorano-García, D., Infantes-Paniagua, Á., Cuevas-Campos, R., y Fernández-Bustos, JG (2021). Impacto de las intervenciones basadas en la actividad física en el autoconcepto físico de niños y adolescentes: un metaanálisis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 94 (1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1927945>

Datos de los/as autores/as:

Jorge Valdivia Díaz
Antonio Castillo Paredes
José González Campos

jvaldivia@udla.cl
antonio.castillo@udla.cl
jgonzalezc@ucm.cl

Autor/a
Autor/a
Autor/a