



Influencia de los datos biográficos y experiencia deportiva de los estudiantes universitarios de educación físico-deportiva sobre sus creencias, actitudes y autoconcepto físico

Influence of biographical data and sports experience of university students of physical-sports education on their beliefs, attitudes and physical self-concept

Neritzel Albisua Kaperotxipi¹, Luis Mari Zulaika Isasti²

¹Mondragon Unibertsitatea, España; ²Universidad del País Vasco. UPV-EHU, España

Resumen

El propósito de este estudio fue examinar cómo influyen las experiencias deportivas y su biografía en cada sujeto, con respecto a sus creencias y actitudes de cara a la Educación Física y su Autoconcepto Físico. Se utilizaron cuatro escalas diferentes en 826 estudiantes de entre 18 y 24 años que vivían en el País Vasco, encontrado por método de muestreo aleatorio simple. La primera escala es la "Escala de información personal" que consta de cuatro ítems para determinar las características socio-personales, sobre la experiencia deportiva, perfil de los/las entrenadores/as y calificación en Educación Física. En cuanto a la segunda escala utilizada fue *Feelings about Physical Education* (Bourke & Morgan, 2005) que examina las Percepciones sobre la Educación Física (PEF). La tercera escala utilizada fue el Cuestionario de actitudes hacia la educación física CAEF (Moreno et al., 2003), en su validación al Euskera de Actitudes hacia la disciplina de Educación Física (ADEF), y por último el Cuestionario AFI, *Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa* (Esnaola, 2006), que examina el Autoconcepto Físico de los sujetos. Los datos del estudio fueron analizados por medio del software SPSS 25 paquete de software. Se realizó un análisis de componentes principales (ACP) con el propósito de explorar la correlación entre escalas, así como también entre las escalas y las categorías de las variables biográficas y de experiencia deportiva. Se determinó que hay correlación de la gran mayoría de las escalas de los cuestionarios. En conclusión, se halló una clara separación entre dos grupos o perfiles de estudiantes determinada principalmente por las respuestas a los cuestionarios de actitudes hacia la actividad física, creencias y autoconcepto.

Palabras clave: Educación Física; Actividad física; Actitudes; Creencias; Autoconcepto Físico.

Abstract

The purpose of this study was to examine how sports experiences and their biography influence each subject, with respect to their beliefs and attitudes towards physical education and their physical self-concept. Four different scales were used in 826 students aged 18-24 years in total who lived in the Basque Country, found by simple random sampling method. The first scale is the "Personal Information Scale" that consists of 4 items to determine the socio-personal characteristics, the sporting experience, profile of the coaches and qualification in Physical Education. As for the second scale used, it was *Feelings about Physical Education* (Bourke, & Morgan, 2005) that examines Perceptions about Physical Education (PEF). The third scale used was the Questionnaire of attitudes towards physical education CAEF (Moreno et al., 2003), in its validation to the Basque of Attitudes towards the discipline of Physical Education (ADEF), and finally the AFI Questionnaire, *Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa* (Esnaola, 2006), which examines the physical self-concept of the subjects. The study data were analyzed by SPSS 25 software package. A principal component analysis (PCA) was carried out in order to explore the correlation between scales, as well as between the scales and the categories of the biographical and sports experience variables. It was determined that there is a correlation of the vast majority of the questionnaire scales. In conclusion, there is a clear separation between two groups or profiles of students determined mainly by the responses to the questionnaires on attitudes towards physical activity, beliefs and self-concept.

Keywords: Physical education; Physical activity; Attitudes; Beliefs; Physical self-concept.

Fecha de recepción: 03/02/2022

Fecha de aceptación: 06/06/2022

Correspondencia: Neritzel Albisua Kaperotxipi, Mondragon Unibertsitatea, España
Email: nalbisua@mondragon.edu

Introducción

Muchas de las creencias que tienen las y los estudiantes universitarios/as de magisterio sobre la enseñanza de la Educación Física provienen de sus experiencias como alumnos/as (Adamakis, 2018). Como señala Zoglowek (2021) los propios docentes de Educación Física ven su campo de actividad como un trabajo divertido, sin exigencias ni cargas especiales, que permite convertir una afición en una profesión o un trabajo con alto riesgo de burnout. Otras creencias suponen el reflejo de diversos tipos de experiencias personales o profesionales (Karaca y Hande, 2021; Tarman, 2012; Duffin et al., 2012 y Fives & Buehl, 2010), como son los valores y tradiciones familiares, los encuentros sociales, la participación en la comunidad, la cultura del país, su formación deportiva y su experiencia en deporte escolar.

Al derivar de experiencias personales, las creencias son similares a las actitudes y conocimientos. Sin embargo, hay un gran debate sobre sus fuentes y orígenes, a la hora de diferenciar creencias, actitudes y conocimientos. Pajares (1992) describió las dificultades de distinguir actitudes y creencias. Asimismo, también se ha hablado de las dificultades para esclarecer las semejanzas y diferencias entre conocimientos y creencias (Turri & Park, 2021). Con todo, está claro que las creencias tienen un componente motivacional, y que sirven para encauzar las actitudes (Wentzel, 2021).

Las creencias y actitudes de los/las alumnos/as pueden situarse a diferentes niveles, desde lo general hasta lo personal, y nos dan el contexto principal dentro del cual entienden el mundo y participan en él (Kucukibis & Gul, 2019). Son los principios guías en los que creen y actúan los/las alumnos/as, una especie de lentes por medio de las cuales entienden las nuevas experiencias como señalaron Bourke y Hansen (2008) y Murciano et al. (2017). Es posible que las creencias y actitudes que posee un alumno no se basen en ninguna prueba objetiva y sólida, o que se fundamenten en pruebas que se contradicen entre sí. Ciertamente, son parte de su identidad, como señalaron en las investigaciones de Bourke y Morgan (2005) y Bourke y Frampton (1992). Generalmente, los/las alumnos/as no examinan sus creencias y actitudes y las influencias que ejercen, ya que son implícitas, articuladas e inconscientes. Los estudios apuntan a que el no examinar las creencias y actitudes puede tener efectos negativos, puesto que guían nuestra práctica y prioridades, establecen variables no percibidas, influyen en la toma de decisiones y determinan qué tipo de interacción valorar (Romero-Bojórquez et al., 2014; Siebrich de Vries et al., 2013; Morgan & Bourke, 2007). Hardin (1991) examinó la relación entre la condición física de los estudiantes en edad universitaria y sus actitudes hacia la actividad física. Concluyó que los estudiantes en edad universitaria con una buena forma física tenían actitudes positivas hacia la actividad física. Aquellos que participaron en actividades físicas moderadas tenían una actitud más positiva hacia la actividad física que aquellos que participaron en actividades físicas livianas. Estos resultados coinciden con los obtenidos en estudios de temática similar (Gutiérrez Sanmartín & Pilsa Doménech, 2006; Moreno et al., 2003).

Sin embargo, no se han identificado diferencias significativas en la condición física y las actitudes entre sexos o estudios universitarios (Hardin, 1991). Hay poca revisión de la literatura relacionada con estudios universitarios y la asociación entre actitudes hacia la actividad física, condición física y el autoconcepto. El estudio de Vaquero-Solís et al. (2021) destaca que la actividad física se relaciona positivamente con la autoestima y la apariencia”

Los estudios sobre las actitudes hacia la actividad física y el autoconcepto no son concluyentes. Sin embargo, hay estudios que se han llevado a cabo relacionados con la autoestima, así como con la condición física (Alshammari, 2021; Raustorp & Fröberg, 2021, Zamorano-García et al., 2021; Mariani et al., 2021) o habilidades psicosociales y autoconcepto (Hernández et al., 2013). A modo de conclusión puede afirmarse que la autoestima, el género y la maduración se van convirtiendo en importantes contribuyentes en las actitudes hacia la actividad física y la condición física. Según Fernández-Bustos et

al. (2019) la actividad física puede ayudar a las personas a lograr un autoconcepto positivo y promover el bienestar psicológico a través de la mejora de las percepciones físicas y la satisfacción corporal. Las metodologías utilizadas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por los docentes también pueden incidir en el autoconcepto del alumnado (Hortigüela et al., 2016). No obstante, se destaca la importancia del Índice De Masa Corporal (IMC), la insatisfacción corporal y el autoconcepto físico en la configuración del autoconcepto. Shang Yao et al. (2021) expresan que la participación en el deporte ayuda a promover los beneficios psicológicos al reducir la ansiedad y la depresión. Las investigaciones sobre los beneficios de la participación deportiva en actividad física temprana han estado a favor de la práctica deportiva en todas las edades. Cabe destacar la investigación de Aróstegui et al. (2013) donde constatan que los jóvenes futbolistas de alto rendimiento desarrollan un autoconcepto físico superior al de otros jóvenes de su edad que no pertenecen a su colectivo.

Ciertos estudios clasificaron los factores determinantes a la adherencia a la actividad física de la siguiente manera: demográficos (edad, sexo, nivel de escolaridad); cognitivos (percepción, intención, estado de ánimo); ambiental (entorno); y soporte familiar (Wang Liu et al., 2015). Sin embargo, otro estudio clasificó estos factores asociados en dos categorías: individual (motivación, peso corporal, autoestima) y ambiental (apoyo social, tiempo, entorno) (Sherwood & Jeffery, 2000). Estos mismos aspectos también se encontraron en otro estudio, que establece que el éxito de cualquier programa de ejercicio físico está relacionado con la motivación de sus participantes (Capdevila et al., 2004). Esto se caracteriza como un proceso de aprendizaje dinámico donde la motivación canaliza información hacia el comportamiento deseado. La motivación incluye las necesidades, impulsos, deseos, intereses, metas, actitudes e inspiraciones de un individuo (Nematovich, 2021)

El objetivo final de este trabajo consiste en examinar cómo influyen las experiencias deportivas previas y la biografía de cada sujeto, con respecto a sus creencias personales y actitudes de cara a la Educación Física y su Autoconcepto Físico.

Para ello, se han formulado dos hipótesis a probar mediante análisis de componentes principales (ACP). Por un lado, (Hip 1). Los/las alumnos/as con mayor Autoconcepto Físico tienen una actitud y percepción positiva respecto a la Educación Física, dicho de otro modo, en qué medida correlacionan esos valores, es decir, su peso como relación de causalidad, y por otro, (Hip 2). la práctica de deporte tiene más influencia en la actitud, percepción y autoconcepto de los estudiantes que sus datos biográficos.

Método

Muestra

En el estudio han participado 827 alumnos/as (420 mujeres, 407 hombres) del curso 2018/2019 (entre 18 y 24 años) procedentes de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), la Universidad de Mondragón, la ikastola Arizmendi Pro y el IES UniEibar-Ermua. Alumnado de las titulaciones de: ciclo medio de Animación de Actividades Físicas y Deportivas; Grados en Educación Primaria, Educación Infantil y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Tabla 1

Distribución de los participantes según sexo y estudios

Estudios					Total
Ciclo superior de enseñanza y animación socio deportiva	Grado Primaria-Mención Educación Física	Grado Primaria-Mención no Educación Física	Grado en Educación Infantil	Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	Total
101	201	145	228	152	827
M: 18/ H: 83	M: 66/ H: 135	M: 101/ H: 44	M: 197/ H: 31	M: 38/ H: 114	M: 420 (51 %) H: 407 (48 %)

Nota: M: Mujer/ H: Hombre

No obstante se han identificado unos criterios para la inclusión y exclusión de los participantes en el estudio.

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión de los participantes en el estudio

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Haberse matriculado en un instituto o universidad participante.	No consentimiento o negación por parte del participante.
Disponer de la autorización para participar mediante la hoja del consentimiento informada firmada.	

Asimismo, los y las profesionales de referencia del estudio se han encargado de llevar a cabo la recogida de datos del estudio siguiendo los principios éticos especificados en la Declaración de Helsinki. A su vez, se ha seguido la normativa vigente en materia de protección de datos de carácter personal: el Reglamento (UE) 2016/679 del 27 de abril de 2016 (GDPR), la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (ES) y el Real Decreto (ES) 1720/2007 del 21 de diciembre (RDLOPD).

Instrumentos

Se ha utilizado el cuestionario *Feelings about Physical Education* (Bourke & Morgan, 2005) que examina las Percepciones sobre la Educación Física (PEF), en particular sobre el proceso de enseñanza del área y de su utilidad. Este cuestionario está constituido por 10 ítems, y se divide en 2 escalas: la Enseñanza de la Educación Física y la Utilidad de la EF. Presenta una fiabilidad de ($\alpha = .78$).

Seguidamente se ha empleado el Cuestionario de actitudes hacia la educación física CAEF (Moreno et al., 2003), en su validación al Euskera de Actitudes hacia la disciplina de Educación Física (ADEF). Este cuestionario está formado por 25 ítems divididos en cuatro escalas: Prestigio de la EF (PEF), Motivaciones hacia la EF (MEF), Dificultades de la EF (DEF), Didáctica de la EF (DIEF). Las respuestas deben elegirse en una escala tipo Likert con 4 opciones: que van desde 1 totalmente desacuerdo hasta 4 totalmente de acuerdo. Presenta una fiabilidad de ($\alpha = .86$).

Por último, se ha hecho uso del Cuestionario AFI, *Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa* (Esnaola, 2006). Este cuestionario esta completado por 36 ítems distribuidos en 6 escalas: Habilidades físicas (HF), Estado físico (EF), Atractivo Físico (AF), Fuerza (F), Autoconcepto Físico general (AFG), Autoconcepto general (AG). Las respuestas deben ser elegidas en una escala a modo Likert con 5 opciones, donde los extremos son: 1 falso, 5 verdad. Presenta una fiabilidad de ($\alpha = .93$).

Las variables de categorización o agrupación analizadas pueden dividirse en siete grupos principales:

1) Variables socio-personales:

- Sexo: se toma como variable el sexo, categoría dicotómica: chica y chico.

- Edad: como variable ordinal, número natural, unidad: años.

2) Experiencia en la actividad física

- Actividad física: se pregunta al alumno si practica o no actividad física, se aceptan respuestas de "sí" o "no". Se les pregunta qué actividad física practican en función de la respuesta; y si lo hacen de forma federada y/o libre.
- Participación en una selección: se pregunta al alumnado si han pertenecido o no a alguna selección deportiva. Se admiten las categorías de "sí" o "no" entre las respuestas.
- Rol de jugador: se les preguntó qué papel tenían como jugadores: "Titular" o "suplente".
- Nivel de deportista: a cada alumno se les preguntaba qué tipo de percepción tienen de sí mismos como deportistas: podían elegir entre las categorías "Malo", "Normal", "Bueno" y "Muy Bueno".
- Experiencia en deporte escolar: se les pregunta si han participado o no en deporte escolar. Opciones aceptadas como respuestas "sí" o "no".
- Diversidad deportiva: se les preguntaba si los alumnos han practicado un único deporte o varios diferentes. Se les pedía que enumeraran las modalidades deportivas.

3) Perfil de los/as entrenadores/as

- En los casos en los que sí participan en deporte se les pregunta si sus entrenadores son adolescentes o adultos.

4) Calificaciones obtenidas en Educación Física

- Se les pregunta (de modo muy genérico) por la nota media que han tenido en Educación Física a lo largo de los años como alumnos de la Educación obligatoria. Se recogen las calificaciones académicas habituales. La calificación se registra numéricamente, del 0 al 10.

5) Creencias hacia la Educación Física.

- Creencias respecto a la enseñanza de la Educación Física: el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, hace juicios, tiene creencias y forma rutinas propias que entienden y contribuyen a su desarrollo profesional. Esta escala se compone de ítems sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.
- Utilidad de la Educación Física: el proceso de adquisición de nueva información y generación de nuevas creencias constituye una iniciativa que debe desarrollarse progresivamente, adoptando los pasos iniciales, aceptando y rechazando determinadas ideas, modificando los sistemas de presunción previamente definidos y, finalmente, adquiriendo nuevas creencias en torno a la disciplina. En esta escala se pregunta por los objetivos y la utilidad de la Educación Física.

6) Actitudes hacia la actividad física

- Reputación de la Educación Física: se analiza el valor de la Educación Física. Se pregunta qué prestigio y/o estatus tiene.
- Motivación por la Educación Física: se pregunta qué motivación tienen por la Educación Física.
- Dificultades de la Educación Física: sobre la dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de Educación Física.
- Didáctica de la Educación Física: se pregunta cómo debe desarrollarse la docencia de la Educación Física, es decir, cómo debería ser el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7) Autoconcepto Físico

- Capacidad física: percepción de aptitudes ("soy bueno", "Tengo aptitudes") y habilidades ("soy competente", "Me siento competente") para la práctica deportiva; aptitud para aprender deportes; certeza personal y actitud favorable a los deportes.
- Condición Física: condición y forma física; resistencia y energía; confianza en la condición física.
- Atractivo físico. Percepción del aspecto físico; certeza y satisfacción con el aspecto corporal.
- Fuerza. Verse o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso, certidumbre con los ejercicios que requieren fuerza y actitud favorable a su realización.
- Autoconcepto Físico general. Opiniones y sensaciones positivas (felicidad, satisfacción, orgullo y confianza) respecto al aspecto físico. Autoconcepto general. Grado de satisfacción general con cada uno y con la vida.

Procedimiento

Los cuestionarios anteriormente citados fueron elaborados para ser respondidos en formato de papel. Los/as alumnos/as rellenaron el cuestionario en horario lectivo, dentro del aula. Se acordó con los respectivos directores/as y los/as profesores/as la cita por teléfono previamente. El tiempo estimado para rellenar los cuestionarios fue de unos 30 minutos; los/las que más tardaron solo precisaron 10 minutos más. El único inconveniente para aquellos/as que participaron fue que podían haber utilizado ese tiempo para otros menesteres. Se debe recordar que las pruebas se efectuaron una sola vez.

Los cuestionarios antes citados siguieron un proceso de validación al euskera que cumplió todos los requisitos psicométricos exigidos: estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría, curtosis), Fiabilidad, Validez (de contenido y de criterio), y el análisis factorial (exploratorio y confirmatorio).

Evidentemente, la muestra de investigación tiene un efecto reactivo, es decir, el hecho de saber que son evaluados influye en sus actitudes. Existe el riesgo de deseabilidad social, según el cual el sujeto responde de modo sesgado con tendencia a opiniones políticamente correctas. Para evitarlo, era importante que los/as participantes desconocieran el objetivo de la investigación. Se les informó de que la participación era voluntaria, y, que los resultados serían anónimos y confidenciales y que no repercutirían en su expediente académico.

Análisis Estadístico

Para el análisis estadístico, se empleó el paquete IBM SPSS Statistics v25.0. Se ha tratado de valorar en el caso de los participantes del estudio el peso de la correlación y la influencia concreta sobre los resultados de aquellos factores que pueden influir en las creencias, actitudes y Autoconcepto Físico.

Se han llevado a cabo Modelos Lineales Generalizados (MLG), con el propósito de analizar los efectos de las variables cualitativas (p.ej. sexo, titulación, curso académico) de forma conjunta sobre las cuantitativas (escalas). El procedimiento MLG Univariante permite analizar la variación de una variable dependiente (escalas) en función de diversas variables independientes (p. ej. sexo, titulación, curso académico).

Para los análisis multivariantes, se han utilizado las técnicas del Análisis de Correspondencias Múltiple (ACM), el Análisis de Componentes Principales categóricos (ACP) y los Modelos de Ecuaciones Estructurales (MES). El ACM se ha utilizado para representar gráficamente la relación entre las categorías de las variables cualitativas (Tabla 3).

El ACP se ha utilizado para explorar de forma descriptiva la relación entre las variables cuantitativas (escalas, ver Tabla 3).

Por último, se ha realizado un Análisis factorial confirmatorio a partir de Modelos de Ecuaciones Estructurales (MES) para estimar y evaluar las relaciones entre las escalas (variables observadas) y los cuestionarios (variables latentes o no observadas), así como entre los cuestionarios (Tabla 4).

Resultados

A continuación, se expondrán los resultados relacionados con el objetivo principal, es decir, se evaluarán la influencia de los datos biográficos y las experiencias personales con respecto a las variables de actitud, percepción y autoconcepto de los estudiantes.

Si el autoconcepto tiene una relación positiva respecto al rendimiento y el profesorado influye en la autopercepción del alumnado, la seguida lógica de dicho posicionamiento sería la siguiente: la actitud del profesorado influye en el rendimiento del alumnado, y en consecuencia, en su desarrollo académico (Isaza & Henao, 2012; Ramos & Roque, 2021; Guizado, Valenzuela & Vallejo, 2020). Siguiendo esa línea, se ha usado la teoría de la acción razonada de Ajzen Ice y Martin Fishbein (1991) como base para demostrar la relación entre las tres variables.

Sobre ese principio lógico, el presente estudio ha analizado el Autoconcepto Físico de los/las estudiantes, su actitud hacia la Educación Física y su percepción respecto a ella.

Tabla 3

Matriz de saturaciones en componentes de las variables utilizadas en el ACP: escalas (variables activas), variables categóricas (variables suplementarias). En negrita se representan las variables con saturaciones más elevadas para cada dimensión.

Variables		Dimensión		
		1	2	
Escalas	ADEF	REF	0,342	-0,173
		MEF	0,663	0,122
		DIEF	0,281	-0,065
		DEF	0,106	-0,159
	CEF	EEF	0,684	0,049
		UEF	0,322	-0,415
	AF	HF	0,822	0,12
		EF	0,806	0,135
		AF	0,712	0,007
		F	0,531	0,218
		AFG	0,820	0,066
		AG	0,591	-0,158
		TIT	-0,485	-0,228
Variables categóricas	Biográficos	CA	0,025	0,034
		SEX	0,372	0,165
		PD	0,383	0,197
	Exp. Dep	NMD	0,285	0,131
		MS	0,160	0,119
		PDEQ	0,264	0,119
		NAEF	0,363	0,108

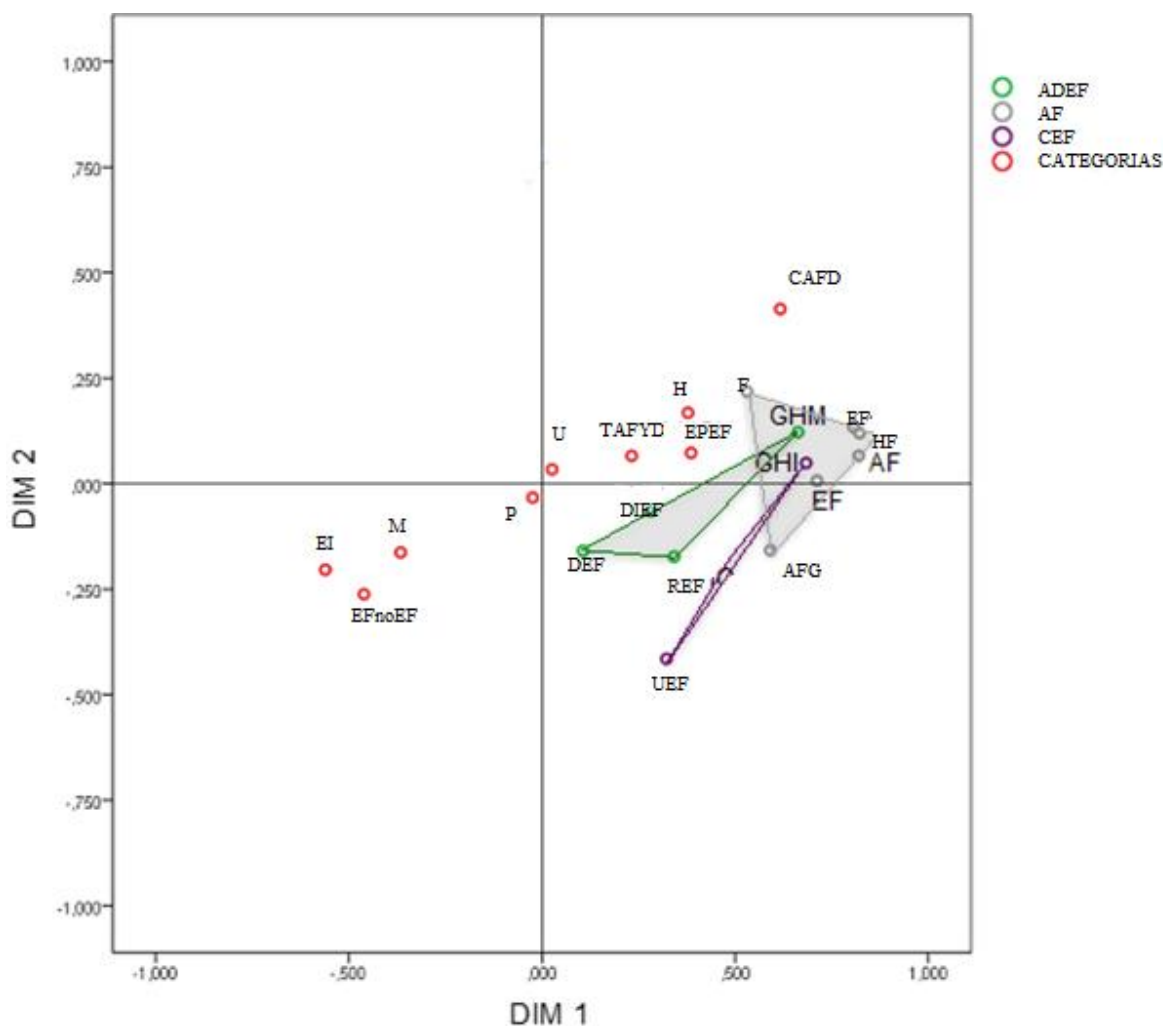
Nota: ADEF: Actitudes hacia la Educación Física; CEF: Creencias hacia la Educación Física; AF: Autoconcepto Físico. REF: Reputación de la Educación Física; MEF: Motivación por la Educación Física; DIEF: Dificultades de la Educación Física; DEF: Didáctica de la Educación Física; EEF: Creencias respecto a la enseñanza de la Educación Física; UEF: Utilidad de la educación física; HF: Capacidad física: percepción de aptitudes; EF: Condición Física: condición y forma física. AF: Atractivo físico; F: Fuerza; AFG: Autoconcepto Físico general. TIT: Titulación; CA: Curso académico; SEX: Sexo. PD: Práctica deportiva; NMD: Numero de modalidades deportivas practicadas; MS: Pertenencia a selección; PDEQ: Práctica deportiva en equipo; NAEF: No práctica deportiva.

En este análisis las variables categóricas se han introducido como variables suplementarias (no

activas). La práctica de deporte escolar y la formación de los entrenadores no han sido introducidas en el análisis pues no mostraban influencia significativa con ninguna de las escalas en los análisis MLG (Modelo lineal general).

Figura 1

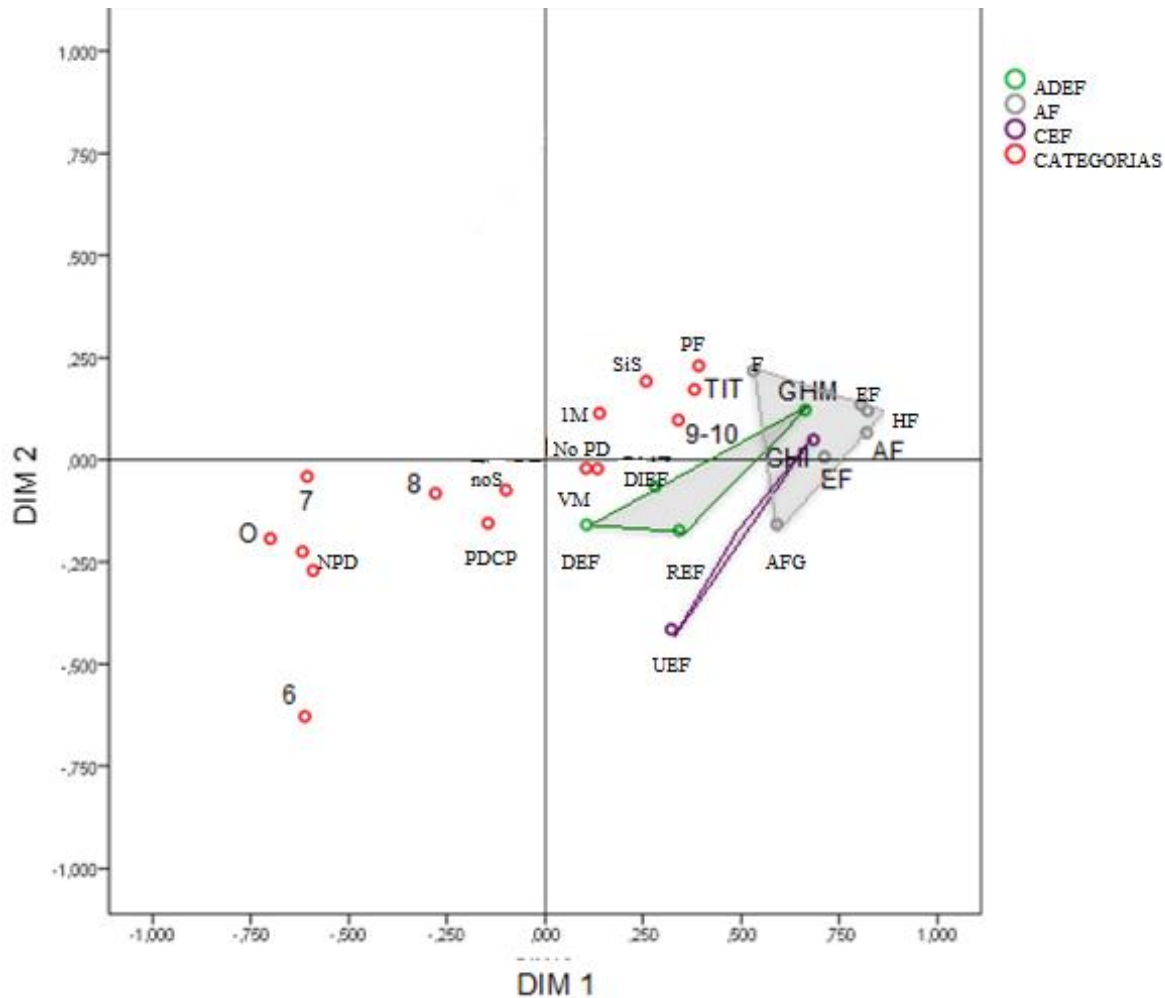
Gráfico de dispersión de las dos primeras dimensiones del ACP a partir de las coordenadas de las saturaciones de las escalas, y de los centroides de las categorías de las variables suplementarias de Datos biográficos. Dimensión 1: 29.5%, Dimensión 2: 12.5%.



Nota: REF: Reputación de la Educación Física; MEF: Motivación por la Educación Física; DIEF: Dificultades de la Educación Física; DEF: Didáctica de la Educación Física; EEF: Creencias respecto a la enseñanza de la Educación Física; UEF: Utilidad de la Educación Física; HF: Capacidad física: percepción de aptitudes; EF: Condición Física: condición y forma física. AF: Atractivo físico; F: Fuerza; AFG: Autoconcepto Físico general. H: Hombre; M: Mujer; P: Primer año; U: Último año; TAFYD: Ciclo medio en Animación de Actividades Físicas y Deportivas; EPEF: Grado en Educación Primaria; EPnoEF: Grado Educación Primaria, no mención Educación Física; EI: Educación Infantil; CAFD: Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Figura 2

Gráfico de dispersión de las dos primeras dimensiones del ACP a partir de las coordenadas de las saturaciones de las escalas, y de los centroides de las categorías de las variables suplementarias de Experiencia deportiva. Dimensión 1: 29.5%, Dimensión 2: 12.5%.



REF: Reputación de la Educación Física; MEF: Motivación por la Educación Física; DIEF: Dificultades de la Educación Física; DEF: Didáctica de la Educación Física; EEF: Creencias respecto a la enseñanza de la Educación Física; UEF: Utilidad de la Educación Física; HF: Capacidad física: percepción de aptitudes; EF: Condición Física: condición y forma física. AF: Atractivo físico; F: Fuerza; AFG: Autoconcepto Físico general. H: Hombre; M: Mujer; P: Primer año; U: Último año; TAFYD: Ciclo medio en Animación de Actividades Físicas y Deportivas; EPEF: Grado en Educación Primaria; EPnoEF: Grado Educación Primaria, no mención Educación Física; EI: Educación Infantil; CAFD: Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

En las figuras 1 y 2 se representa el gráfico de dispersión de las dos primeras dimensiones del ACP a partir de las coordenadas de las saturaciones de las escalas, y de los centroides de las categorías de las variables suplementarias. La tabla 3 presenta la matriz de saturaciones en componentes tanto de las escalas como las variables. Las dos dimensiones obtenidas explican el 42% de la varianza total (Dimensión 1: 29.5%, Dimensión 2: 12.5%). Para una mejor interpretación, se han representado por separado las categorías de las variables suplementarias de datos biográficos (Figura 1) y de experiencia deportiva (Figura 2).

Los resultados del ACP muestran la correlación (Tabla 3) de la gran mayoría de las escalas de los cuestionarios ADEF (Actitudes hacia la disciplina de EF), CEF (Creencias hacia la enseñanza de EF) y AF (Autoconcepto Físico) con la dimensión 1. Las escalas del cuestionario de Autoconcepto (AF) son

las que muestran una correlación más positiva con esta dimensión. La escala de Motivaciones hacia la Educación Física (MEF) y la de creencias hacia la Enseñanza de Educación Física (EEF) se sitúan dentro de la dispersión de las escalas de Autoconcepto Físico (Fig 1 y 2). Este grupo de escalas presentan la mayor variabilidad en las valoraciones de los estudiantes. Por otro lado, la escala de Didáctica de la Educación Física (DIEF) es la que presenta una menor variación entre los estudiantes, como indica su posición más cercana al centro de coordenadas (presenta una baja correlación con las dos dimensiones).

Por otro lado, se observa una mayor correlación de las variables (suplementarias) biográficas y de experiencia deportiva con la dimensión 1 que con la dimensión 2. Así, las categorías CAFD, EPEF, TAFYD, hombres (H), federados (FED), titulares (TIT), 9-10, miembro de alguna selección (SI MS) y práctica de una (1M) o varias modalidades (VM) se correlacionan estrechamente con la mayoría de las escalas de los cuestionarios ADEF, CEF y AF. Este grupo de estudiantes presenta en general, pues, puntuaciones más elevadas para las escalas de estos cuestionarios, y principalmente de las escalas de Autoconcepto Físico, Motivaciones hacia la Educación Física y creencias hacia la Enseñanza de Educación Física.

También se observa que el curso académico tiene correlaciones muy bajas con las dos dimensiones principales obtenidas en el ACP, como muestra la situación próxima al centro de coordenadas del gráfico de dispersión de las categorías U y P (Fig 1 y 2). Este resultado indica que no existen diferencias importantes entre las valoraciones de los estudiantes que inician los estudios y los que finalizan.

En síntesis, los resultados del ACP indican una clara separación entre dos grupos o perfiles de estudiantes determinada principalmente por las respuestas a los cuestionarios ADEF, CEF y AF.

Los estudiantes, mayoritariamente chicos, de las titulaciones con especialidad en Educación Física (CAFD, EPEF y TAFYD), y especialmente los del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, que están o han estado federados en algún deporte, que son habitualmente titulares en deportes de equipo, y que obtienen la máxima calificación en la asignatura de Educación Física, tienen actitudes y creencias más positivas hacia la enseñanza de la disciplina de Educación Física, así como un más elevado Autoconcepto Físico, que los estudiantes (mayoritariamente chicas) de las titulaciones de EI (Educación Infantil) y EPnoEF (Educación primaria no educación física), que no practican ningún deporte, y si lo practican son habitualmente suplentes, y que obtienen notas no muy elevadas de la asignatura de Educación Física. Así pues, los resultados confirman la hipótesis de que los estudiantes de las titulaciones con especialidad en Educación Física y que tienen una mayor y mejor experiencia con el deporte, no solo tienen un más elevado Autoconcepto Físico, sino que también tienen actitudes y creencias más positivas hacia la disciplina de Educación Física. Por otro lado, no se observan cambios significativos o importantes entre los estudiantes que inician y los que finalizan los estudios.

En resumen, las actitudes hacia la disciplina de Educación Física (ADEF), las creencias hacia la Educación Física (CE) y el Autoconcepto físico (AFI) tienen covarianzas entre sí ($p < 0.01$) (tabla 4). Precisamente, esta relación se puede comprobar en los resultados del ACP, donde la escala de motivaciones hacia la Educación Física, las escalas de creencias hacia la Educación Física y las escalas de Autoconcepto Físico se sitúan dentro de la dispersión de las escalas (Figuras 1 y 2).

Cabe destacar que los resultados, tanto del análisis univariante como del ACP, sugieren que el hecho de ser habitualmente suplente en los deportes de equipo influye de forma más negativa en las actitudes, creencias y autoconcepto de los estudiantes que no practicar ningún deporte de equipo.

Por último, la titulación de estudios que cursa, y en especial Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD), es el factor con más influencia en la valoración de las escalas de este cuestionario. Los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el deporte muestran actitudes más positivas hacia los beneficios de la enseñanza de Educación Física que los de las otras titulaciones.

Tabla 4

Coefficientes de regresión de las escalas con los cuestionarios (variables latentes). En negrita se indican los coeficientes más elevados

			Estimate
DEF	<---	ADEF	.202
MEF	<---	ADEF	.662
PEF	<---	ADEF	.316
DIEF	<---	ADEF	.096
UEF	<---	CEF	.239
EEF	<---	CEF	.658
AG	<---	AF	.631
AFG	<---	AF	.921
F	<---	AF	.443
AF	<---	AF	.821
EF	<---	AF	.681
HF	<---	AF	.681

Nota: ADEF: Actitudes hacia la Educación Física; CEF: Creencias hacia la Educación Física; AF: Autoconcepto Físico. REF: Reputación de la Educación Física; MEF: Motivación por la Educación Física; DIEF: Dificultades de la Educación Física; DEF: Didáctica de la Educación Física; EEF: Creencias respecto a la enseñanza de la Educación Física; UEF: Utilidad de la educación Física; HF: Capacidad física: percepción de aptitudes; EF: Condición Física: condición y forma física; AF: Atractivo físico; F: Fuerza; AFG: Autoconcepto Físico general.

Discusión

Al parecer, en el caso de muchos de los estudiantes que han participado en nuestro trabajo de investigación, sus biografías y en especial la sólida relación desde la infancia con el deporte han sido condicionantes para emprender una formación académica relacionada con la Educación Física, como señalaron Bourke y Morgan (2005), y Bourke y Hansen (2008). En opinión de Zoglowek (2021) en lo que respecta a las biografías deportivas de los/las estudiantes y sus experiencias como alumnos/as de Educación Física tienen una notable influencia en como conciben, por un lado, el desarrollo individual y social de los niños y niñas, y por otro, la “filosofía” o ideología de sus enfoques particulares sobre la naturaleza de la asignatura y sus objetivos; y por último el ser docente de Educación Física sería una forma de mantener y continuar su "propósito de vida".

Los estudiantes que están o han estado federados en algún deporte muestran una motivación más positiva hacia la disciplina de Educación Física (MEF) y tienen un mayor autoconcepto de su estado físico. Afirmación coincidentes con diversos trabajos (Arostegui et al., 2013, Giner et al., 2019, 2021; Hernández, et al., 2013, Hortigüela et al., 2016, Marin-de la Fuente et al., 2018). Un estudio realizado por Goñi y Zulaika (2001) con niños y niñas guipuzcoanos/as de entre 10 y 11 años federados en deporte escolar concluyó que existía relación entre el interés por el deporte y el nivel de competencia motriz del individuo. Aquellos niños y niñas competentes tenían mayor interés por el deporte y practicaban más actividades físicas. También en esta investigación, los estudiantes que han estado federados tienen mayor motivación respecto a la Educación Física, y, se ven más competentes. Cabe destacar las conclusiones del estudio de Araújo y Dosil (2015). En él se reconoce al docente de Educación Física como uno de los mayores impulsores de un estilo de vida activo y saludable entre los niños y niñas.

Los/las alumnos/as que han sido miembro de alguna selección y que suelen ser titulares en los deportes de equipo tienen percepciones más positivas sobre la enseñanza de la Educación Física. Dichos estudiantes también muestran un mayor Autoconcepto Físico, especialmente en lo concerniente a las escalas de habilidad física, atractivo físico y fuerza, siendo en la escala de fuerza en la que mayor incidencia tiene. Las derrotas en competiciones deportivas influyen en la autoestima, como señaló la investigación de Ahmed et al. (2021), como también influyen en la autovaloración y el nivel de capacidad del deportista el comportamiento de sus entrenadores y el tipo de liderazgo (Mariani et al.,

2021). El nombrar a un niño o niña suplente puede tener consecuencias en su autoestima (Roffé, 2020). Sin embargo, aquellos que han sido titulares no tienen actitudes muy positivas en referencia a los beneficios que tiene la enseñanza de Educación Física en el ejercicio físico y el fitness. Puede que las experiencias vividas por dichos alumnos/as (sobre todo las vividas dentro del deporte federado), las lesiones, disgustos, derrotas, etc. les hayan llevado a tener una visión negativa del ejercicio físico y el fitness. Se considera necesario realizar un análisis más profundo de su vida deportiva.

Por último, el haber sido suplente en deportes de equipo influye más negativamente en las actitudes, percepciones y autoconcepto que el no haber hecho ningún deporte de equipo. Estos resultados no coinciden con el trabajo de investigación de Zulaika (1999). Dicho estudio concluía que los suplentes tenían mejor Autoconcepto Físico que los que no practicaban deporte. Es cierto que su estudio se realizó con niños y niñas de Gipuzkoa, mientras que el presente trabajo se ha realizado con estudiantes de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra. En el caso de estos estudiantes, las experiencias vividas en el deporte escolar han influido en la percepción y actitud que tienen hoy día sobre la Educación Física. La realidad del deporte escolar es diferente en cada territorio, y algunos dan más importancia al rendimiento que otros.

Nos tendría que invitar a la reflexión si más estudios demostrasen que aquellos “que no hacen deporte” obtienen mayores valores que los “suplentes” en parámetros de percepción, actitud y autoconcepto. Nos tendríamos que cuestionar si la praxis cotidiana, el modelo instaurado es adecuado. ¿Es el deporte escolar en realidad tan educativo como se le presupone?

Conseguir una calificación de sobresaliente (9-10) en la asignatura de Educación Física influye positivamente en la mayoría de escalas de Autoconcepto Físico y de actitudes y percepciones respecto a la disciplina de educación física. La nota puede ser una herramienta para valorar el proceso de los alumnos/as, especialmente ya que refleja el nivel de consecución de las competencias u objetivos establecidas en el currículo (Zulaika, 2005; Alcaide, 2020; Camuñas & Alcaide, 2020; Gracia, 2020; Infantes, 2021; Mansilla-Chacón, 2021; Rebolledo-Mejía et al., 2021; Obed Amoah et al.; Mohd Zaini et al., 2021). Asimismo, es asombroso que en la mayoría de las titulaciones las puntuaciones adquiridas en educación física estén por encima del 8 ¿Cómo se califica en educación física? ¿O es que tan buenos son los planteamientos como para que los alumnos/as consigan tal éxito? ¿Qué se mide? ¿En base a qué se califica?

Las escalas de los cuestionarios sobre actitudes hacia los beneficios de la enseñanza de educación física, en cambio, los que obtuvieron mayor nota no otorgan puntuaciones tan altas. Al parecer aquellos que han recibido un feedback muy positivo (los que han recibido “premios”) tienen buenos recuerdos, lo cual influye totalmente en las percepciones, actitudes y apego hacia ese ámbito.

En lo referente a la relación entre actitudes, percepciones y autoconcepto, los cuestionarios GHJ, GHU y AFI en general están correlacionados, lo cual significa que determinados estudiantes responden de manera similar a esos 3 cuestionarios.

En nuestra opinión, esta tendencia difusa de la escala sobre la utilidad de la educación física (GHE) refleja la confusa realidad en educación física que ha vivido el colectivo durante la educación primaria y secundaria. De hecho, ciertamente, todavía aún se está discutiendo el objetivo que debiera plantearse esta materia en de cara a la escuela y en la sociedad.

Teniendo en cuenta esas relaciones, se han encontrado dos grupos o perfiles de estudiante muy diferenciados (extraídos del Estudio de Características Principales):

Tabla 5

Perfiles diferenciados de estudiantes

Perfil 1	Perfil 2
Grados del plan de estudios con contenidos relacionados con la actividad física y el deporte	Grados del plan de estudios sin contenidos relacionados con la actividad física y el deporte
Titulaciones relacionadas con EF (CAFYD, PEF, TAFYD)	Titulaciones no relacionadas con EF (EI y EPnoEF)
Federados	No practican deporte
Titular en deportes de equipo	Suplentes
Notas altas en EF	Notas bajas de EF
Chicos	Chicas
Actitudes y creencias positivas hacia la EF	Actitudes y creencias negativas hacia la EF
Autoconcepto Físico alto	Bajo Autoconcepto Físico

Conclusiones

Los resultados confirman la hipótesis 1, es decir, los estudiantes de las titulaciones con contenidos sobre Educación Física con una más amplia y mejor experiencia en deporte no solo tienen mayor Autoconcepto Físico, sino que también tienen actitudes y percepciones más positivas hacia la disciplina de educación física.

Se pide a los alumnos/as que pongan en duda y revisen sus creencias constantemente, pero, al mismo tiempo, han de identificar y mantener aquellas que les son de utilidad. De acuerdo con la investigación de Karaca y Hande (2021), solo cuando hay congruencia entre las creencias de los docentes y los principios subyacentes de cualquier innovación o reforma, los docentes adoptan esa innovación. Con la ayuda de las experiencias de campo, como docentes, tomarán una mejor conciencia de la compleja dinámica del aula (Tarman, 2012). Los/las investigadores/as han encontrado que los/las estudiantes en formación son menos capaces de diferenciar las creencias de autoeficacia para el manejo del aula, la participación de los estudiantes y las prácticas de instrucción que los/las maestros/as experimentados y, en consecuencia, informan un sentido general de eficacia de la enseñanza en general (Duffin et al., 2012; Fives & Buehl, 2010). Es por ello que la autoconfrontación como herramienta pedagógica podría ser un eje fundamental en donde girar las intervenciones y evaluaciones de los/las docentes y alumnos/as, para superar la distancia entre la teoría y la práctica, y contradecir o sustentar la creencia o la actitud, como constatan (Murciano et al., 2017).

Las aplicaciones prácticas que se derivan del presente estudio se sustentan en confirmar que hay relación entre actitudes y creencias hacia la educación física y el Autoconcepto Físico. Es por ello que en cualquier diseño de formación relacionada con la educación física o actividad física es importante indagar y tener conciencia de las tres variables, para poder desarrollarse profesional y personalmente.

Así mismo, a tenor de la hipótesis 2, la experiencia deportiva tiene un gran impacto en las creencias y actitudes hacia la educación física, así como los datos biográficos, el sexo y la formación universitaria. Las experiencias vividas en el deporte escolar y clases de Educación Física durante la infancia condicionará la actitud que tenga la ciudadanía hacia la práctica físico-deportiva en el futuro. Constatar esta realidad deberá invitar a la reflexión y a repensar tanto la Educación Física como el modelo de deporte escolar, así como a subrayar su trascendencia. En qué enfoque, orientación y filosofía contextualizarlos. Superar visiones, basadas en el entrenamiento y el rendimiento, ampliar el abanico de la oferta más allá de modalidades deportivas tradicionales, incluir aspectos ligados a la afectividad y la inteligencia emocional, preocuparse por el grado de satisfacción de los y las participantes, utilizar sistemas de evaluación más cualitativos y participativos para el alumnado y una serie de adaptaciones que vayan estructurando la Educación Física e iniciación físico-deportiva del siglo XXI.

Al mismo tiempo, estos hallazgos deberían impulsarnos a replantearnos la formación académica de grado superior vinculada al ámbito físico-deportivo, incluyendo en sus planes de estudios preparación

relacionada con la afectividad, la inteligencia emocional, la autogestión y el grado de satisfacción, así como el perfil de ingreso. Con este trabajo esperamos haber contribuido a visualizar y enfatizar la relevancia del área de Educación Física y la práctica físico-deportiva en edades iniciales, así como para mejorar la calidad de la misma.

Limitaciones y Futuras Líneas de investigación

El estudio está condicionado por tres limitaciones principalmente, los cuestionarios están validados al Euskera, por lo tanto, al ser pioneros en ese idioma y segmento de población cultural y geográficamente carecen de referentes con los que poder comparar o contrastar los resultados obtenidos del estudio. Por otra parte al investigar las variables de Educación Física, Deporte Escolar y Formación Universitaria al mismo tiempo, se da pie a la posible confusión y posibilidad de discernir entre los citados constructos. Por último se considera que hubiera sido más enriquecedor, completo y holístico haber utilizado también análisis cualitativos para complementar los resultados obtenidos, habida cuenta de la naturaleza de las variables estudiadas.

Considerando los resultados obtenidos en este estudio, se recomiendan las siguientes sugerencias:

- Sería interesante elaborar un estudio que comparase posibles diferencias en función de la provincia de pertenencia de cara al Deporte Escolar, contrastar distintos modelos de deporte escolar o la aplicación de los mismos. Medir las consecuencias de un determinado planteamiento de deporte escolar respecto a diversos aspectos: variables psicosociales y educativas, emociones, habilidades personales, grado de satisfacción ... Para posteriormente poder proponer estrategias de mejora.
- Existe evidencia de que los/las profesores/as de Educación Física prestan más atención a los/las estudiantes de su clase que son similares a ellos/ellas, es decir, mesomorfos activos (Tinning, 2010). Los/las estudiantes universitarios/as de Educación Física también tienen experiencias significativas y están expuestos a diferentes discursos y prácticas durante los años de estudios superiores que influyen en sus perspectivas y subjetividades. Significativamente, estos discursos y prácticas pueden tener el potencial de influir en la vida de los/las estudiantes, así como en la concepción del rol como futuros docentes de Educación Física que poseen.
- No son sólo los/las docentes los que influyen en el aprendizaje y las actitudes de los/las estudiantes hacia la Educación Física. Las familias también juegan un papel importante en la educación de un/a niño/a. Por lo tanto sería interesante también estudiar la influencia de la familia en sus actitudes.

Contribución de cada Autor: Conceptualización, N.A; metodología, N.A; validación, N.A y LM. Z.; análisis, N.A y LM. Z.; escritura del manuscrito, N.A; escritura, revisión y edición, N.A y LM. Z.; supervisión, LM. Z.

Financiación: Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

Conflicto de Intereses: Las/os autoras/es declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- Adamakis, M. (2018). Physical Education students' beliefs in four important curricular outcomes: Results from three Greek Faculties. *Journal of Physical Education and Sport*, 18 (2), 1001-1007. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s2148>
- Ahmed, M. D., Yan Ho, W. K., Begum, S., & López Sánchez, G. F. (2021). Perfectionism, Self-Esteem, and the Will to Win Among Adolescent Athletes: The Effects of the Level of Achievements and Gender. *Frontiers in psychology*, 12, 580446. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.580446>
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

- Alcaide, M. (2020). Influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en alumnos universitarios. *Innovación Docente e Investigación en Educación: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, 649-662. Universidad Camilo José Cela.
- Alshammari, S. M. (2021). The Impact of Exercise on the Rate of Self-esteem and Motivation on the College of Education Students' Achievement during Covid 19 Pandemic. *Revista Geintec-Gestao Inovacao e Tecnologias*, 11(4), 4975-4989.
- Amoah, Samuel & Acheampong, Henry & Sefah, Elizabeth & Britwum, Francis & Adjei, Edwin. (2021). Academic Self-Concept and Academic Performance of College of Education Students. *Journal of Education and Practice*. <https://doi.org/10.7176/JEP/12-24-06>.
- Araújo, A. & Dosil, J. (2015). The influence of attitudes toward physical activity and sports. *Motriz: Revista Educaión Física*, 21 (4), 344-351. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742015000400002>
- Aróstegui, B., Goñi, A., Zubillaga, A., & Infante, G. (2013). El autoconcepto físico de jóvenes futbolistas de alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 9-14. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/177151>.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bourke, S.F. & Frampton, J. (1992). Assessing the quality of school life: Some technical considerations. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, Australia. http://www.redorbit.com/news/education/1197804/recommendations_to_improve_primary_school_physical_education_classroom_teachers_perspective/#Trdh2DCSz3w8gaXi.99.
- Camuñas, D. & Alcaide, M. (2020). La influencia de la práctica deportiva en el autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 431, 55-67. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi431.942>
- Capdevila, L., Niñerola, J. & Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (1), 55-74.
- Duffin, L., French, B. & Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
- Esnaola, I. (2005). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Fernández-Bustos J.G., Infantes-Paniagua Á, Cuevas R & Contreras O.R. (2019). Effect of Physical Activity on Self-Concept: Theoretical Model on the Mediation of Body Image and Physical Self-Concept in Adolescents. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01537>
- Giner, I., Navas, L., & Holgado, F. P. (2019). Barreras para practicar actividad física extraescolar, el autoconcepto físico, las orientaciones de meta y el rendimiento académico en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 15(1) 50-55.
- Giner-Mira, I., Navas-Martínez, L., Holgado-Tello, F. P., & Soriano-Llorca, J. A. (2020). Factors that Influence Academic Performance in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 49-55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.07)
- Gracia Olivas, P. (2020). Autoconcepto físico, género y aprovechamiento escolar. Cambios en la transición a educación superior. En: Roig-Vila, R. (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Guizado, G. G., Valenzuela, M. A., & Vallejo, P. A. (2020). Desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Tecnología en la Universidad Nacional de Educación de Perú. *Revista Conrado*, 16(72), 200-203. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1231>
- Gutiérrez Sanmartín, M. & Pilsa Doménech, C. (2006) Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6 (24), 212-229. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>
- Hardin, S.E.(1991). The relationship between fitness scores of college-age students and their attitudes toward physical activity. (Doctoral dissertation, University of Arkansas, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 52, 3217A.

- Hernández, N., Martínez, J., Palazón, D., Sánchez, A., & Berengüí, R. (2013). Relación del autoconcepto físico y las habilidades psicológicas en el rendimiento deportivo. I. jornadas nacionales de psicología del deporte de la UCAM. Posters. pág. 55.
- Hortigüela, D., Pérez, A. & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos*, 30, 76-81. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.36371>
- Hox J. J & Bechger T. M. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review*, 11, 354-373.
- Infantes, A. (2021). *Relaciones entre actividad física, autoconcepto y rendimiento académico en alumnado con altas capacidades*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Isaza, L. & Henao, G., (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023539015>
- Karaca, Mehmet & Uysal, Hacer Hande. (2021). The development and validation of an inventory on English writing teacher beliefs. *Assessing Writing*. 47. 100507. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100507>.
- Kucukibis, H. & Gul, M. (2019). The Relationship between Attitudes towards Physical Activity and Self-Esteem of High School Students. *Asian Journal of Education and Training*. 5 (1), 70-73. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.51.70.73>
- Mansilla Chacón, D, Cheuquián, M., Pillancari, L. & Espinoza, L. (2021). Autoconcepto y rendimiento académico: una revisión de la Literatura Hispana. *Rev. INTEREDU*. 1(2), 109-131. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000277>
- Mariani, A. M., Picci, L. & Melchiori, F. M. (2021). The influence of coaches' leadership style on self-esteem and sport motivation in adolescent athletes. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 5 (2). <https://doi.org/10.32043/gsd.v5i2.397>
- Marin-De la fuente, V., Alguacil, M. & Escamilla-Fajardo, P. (2018) Práctica deportiva extraescolar y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 11, 49-61. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i11.3421>
- Mohd Zaini, S. N., Md Rami, A. A., Mohamad Arsad, N. & Mohd Anuar, M. A. (2021) Relationship of academic performance and academic self-concept with career decision-making among UPM undergraduate students. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 7 (2), 50-61. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i2.13403>
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. & Gutiérrez, M (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11 (2), 14-28.
- Morgan, P. & Bourke, S. (2005). An investigation of preservice and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 52(1), 7-13. <http://hdl.handle.net/1959.13/27293>
- Morgan, P. & Bourke, S. (2007) 'Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE'. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/17408980701345550>
- Morgan, P. & Hansen, V. (2008). 'The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers', *Sport, Education and Society*, 13(4),373-391. <https://doi.org/10.1080/13573320802444994>
- Murciano, A. Ozaeta, A. & Sainz, M. (2017). *Proceso de reflexión de enseñantes en nuevos contextos formativos: roles del formador*. CIMIE17 Investigación e Innovación. Bilbao.
- Nematovich, K. S. (2021). Sports, physical, physical education as necessary elements of sports culture. *Middle European Scientific Bulletin*, 11. 466. <https://doi.org/10.47494/mesb.2021.11.466>
- Pratt, L. A., & Brody, D. J. (2014). Depression and obesity in the U.S. adult household population, 2005-2010. National Center for Health Statistics. <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db167.pdf>
- Ramos, C. L. & Roque, R. V. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. *SCIELO. Dilemas contemporáneos: educación, política, valores*. 8, <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755>
- Raustorp, A., & Fröberg, A. (2021). Comparing self-perceived global self-esteem and physical self-esteem among children and adolescents in Southeastern Sweden, investigated in 2000 and 2017. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 33(3), 181-188. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2018-0250>

- Rebolledo-Mejía, M. M.; Tirado-Vides, M. M.; Mahecha-Duarte D. P. & Villalobos-Tovar, J. C. (2021). Incidencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. *Encuentros*, 19, 189-202. <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2407>
- Roffé, M. (2020). Psicología del jugador suplente en el fútbol. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y el Ejercicio Físico*, 5(2). <https://doi.org/10.5093/rpadef2020a11>
- Romero–Bojórquez, L., Utrilla–Quiroz, A., & Utrilla–Quiroz, V. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, 10 (5), 291-319. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134020>
- Shang Y., Hao-Dong, X. & Shi-Yong, Y. (2021). The Relationship Between Physical Exercise and Subjective Well-Being in College Students: The Mediating Effect of Body Image and Self-Esteem. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.658935>
- Sherwood N. E. & Jeffery R. W (2000). The behavioral determinants of exercise: implications for physical activity interventions. *Annual Review of Nutrition*, 20, 21-44. <https://doi.org/10.1146/annurev.nutr.20.1.21>
- Siebrich de Vries, Wim J.C.M. van de Grift & Ellen P.W.A. Jansen (2013). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development, *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357, <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521>.
- Talbot, M. (2001). The case for physical education. In G. Doll-Tepper y D. Scoretz (Eds.), *World summit on physical education*. Berlin, Germany: ICSSPE, 39-50.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. London: Routledge.
- Turri, J. & Park, Y. (2021). Knowledge and belief in Korean, *Philosophical Psychology*. <https://doi.org/10.1080/09515089.2021.2016672>
- Van Krieken, R. (1998). *Norbert Elias*. Routledge.
- 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-objetivación e insatisfacción corporal de jóvenes adolescentes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(48), 199-206. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i48.1724>
- Wang, X., Liu, Q.-M., Ren, Y.-J., Lv, J., & Li, L.-M. (2015). Family influences on physical activity and sedentary behaviours in Chinese junior high school students: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 15, 287. <http://doi.org/10.1186/s12889-015-1593-9>.
- Weinstein, C. (1988). Pre-service teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-41.
- Wendy Barber, W. Walters, P. Chartier & C. Temertzoglou (2022) Examining self-Confidence and self-Perceived competence in Canadian pre-service teachers (PSTs): the role of biographies in physical education teacher education (PETE), *Sport, Education and Society*, 27 (3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1844649>
- Wentzel, K. (2021). Motivational decision-making in achievement settings: A competence-in-context approach. *Advances in Motivation Science*, 8 (245-284).
- Zamorano, D., Fernández, J., & Váñez, J. (2021). Diseño y evaluación de un programa para la mejora de la condición física en Educación Primaria: efecto sobre la autoestima y la intención de ser activo. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 10(1), 107–112. <https://doi.org/10.6018/spork.461721>
- Zoglowek, H. (2021). Why Become a PE Teacher? – Motivation, Self-Concept and Implications for Teacher Education. *Revija za Elementarno Izobraževanje*, 14(1), 31-46. <https://doi.org/10.18690/rei.14.1.31-46.2021>
- Zulaika, L. M. (2005). *25 razones para practicar deporte. Beneficios psicológicos, sociales y valores educativos*. San Sebastian.
- Zulaika, L.M. & Goñi, A. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa. *Apunts*, 59, 6-10. <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=486>