

**AUTOCONCEPTO FÍSICO DE ESCOLARES CHILENOS.
DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DEL ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y SU
RELACIÓN CON LA INTENSIDAD PERCIBIDA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**PHYSICAL SELF-AWARENESS OF CHILEANS STUDENTS.
DIFFERENCES IN FUNCTION OF GENDER AND SOCIOECONOMIC STATUS AND ITS
RELATIONSHIP WITH PHYSICAL EDUCATION'S CLASS PERCEIVED INTENSITY**

¹García, Javier, ²Fernández, M., Del Prete, A., & ¹Olivares, P.R.

¹Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Chile.

²Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura.

GARCÍA, J., FERNÁNDEZ, M., DEL PRETE, A., & OLIVARES, P.R. (2014). Autoconcepto físico de escolares chilenos. Diferencias en función del género y del estatus socioeconómico y su relación con la intensidad percibida en la clase de educación física. *Mot. Hum.* 15(2): 63-71.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue comparar el Autoconcepto Físico de escolares chilenos en función del género y el nivel socioeconómico. La muestra estuvo compuesta por escolares de quinto curso de la región metropolitana. La escala de percepción del esfuerzo de Borg fue administrada durante 3 semanas en cada clase de EF, finalmente la escala del Autoconcepto Físico fue rellanada al final del proceso. La correlación de Spearman se utilizó para establecer relaciones entre la intensidad de la clase de EF y el Autoconcepto Físico. El estudio de las diferencias en función del género y del nivel socioeconómico se analizó con la U de Mann-Whitney. Se encontraron diferencias significativas en el Autoconcepto Físico en función del nivel socioeconómico, pero no en función del género. Los resultados sugieren un cambio en la metodología de enseñanza del profesorado de Educación Física.

Palabras clave: Educación Física, Autoconcepto Físico, Género.

ABSTRACT

The aim of the study was to analyze differences between Physical Self-Awareness in Chilean primary students according to gender and socioeconomic status. The sample was composed by fifth graders of the metropolitan region. The rate of perceived exertion was filled after P.E. classes during a period of three weeks. The Physical Self-Awareness questionnaire was filled at the end of the process. The Spearman correlation was used to analyze the relations between P.E. class intensity and Physical self-awareness. The Mann-Whitney U test was used to analyze differences between gender and socioeconomic status. Differences were found between according socioeconomic status but not between genders. The results suggest changes in P.E. the teachers' methodology.

Key words: Physical Education, Physical Self-Awareness, gender.

INTRODUCCIÓN

Más del 50% de la población joven chilena entre 13 y 16 años realiza menos de 2 horas de actividad física a la semana (Burrows et al., 2008). Las nuevas políticas de educación y de salud en Chile van encaminadas a la incorporación de nuevos hábitos saludables desde la edad escolar. La asignatura de Educación Física ha pasado a denominarse Educación Física y Salud, entre los objetivos de esta asignatura se encuentra el de aumentar la intensidad de las clases para fomentar estilos de vida saludable (objetivo nº 6 “Ejecutar actividades físicas de intensidad moderada a vigorosa que incrementen la condición física, por medio de juegos y circuitos” (MINEDUC, 2013).

Para la medida de la adquisición de estas conductas saludables se ha utilizado el Autoconcepto Físico (Rodríguez, Goñi, Azúa, & Ruiz, 2006). El Autoconcepto Físico informa de las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos en cuatro dimensiones diferentes: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza (Fox & Corbin, 1989; Goñi, Ruiz de Azúa, & Liberal, 2004). Diversos estudios han relacionado el Autoconcepto Físico con variables como hábitos de vida, práctica deportiva, el sexo o la edad (Soriano, Navas, & Holgado, 2011), encontrando una relación positiva entre la práctica de actividad física y el Autoconcepto Físico (Gutiérrez, Moreno, & Sicilia, 1999; León, Salvador, Henríquez, & García, 2008) así como con la intención de ser físicamente activo (J. A. Moreno, Moreno, & Cervelló, 2013). Los estudios que se han centrado en analizar las diferencias en función del sexo de los sujetos (De Gracia, Marcó, Fernández, & Juan, 1999; Hayes, Crocker, & Kowalski, 1999) han encontrado peores valores en el Autoconcepto Físico de mujeres que de hombres, puntuando los niños más alto en las cuatro dimensiones del Autoconcepto (Soriano et al., 2011), siendo los valores en las niñas físicamente activas mejores que en sedentarias (J. A. Moreno & Cervello, 2005). En una muestra de estudiantes de Educación Física, se comprobó que los chicos obtienen una puntuación más elevada que las chicas en varias de las dimensiones del Autoconcepto Físico, pero no en habilidad física y Autoconcepto general (Soriano et al., 2011).

La consolidación de hábitos activos es el

resultado de un complejo proceso de socialización y motivación en el que interaccionan aspectos personales y ambientales (Fernández et al. 2010). En cualquier caso, un primer paso antes de organizar estrategias para aumentar la motivación y adherencia a este tipo de tareas sería conocer las razones y barreras que existen para acceder a ellas (Ruiz et al. 2007). Estos tipos de análisis han puesto de manifiesto que ciertos obstáculos están relacionados con elementos de naturaleza física, como puede ser la percepción negativa de las capacidades motrices, de la propia imagen corporal o la sensación de fatiga y pereza (De Hoyo y Sañudo, 2007; Gálvez, 2004).

En la adolescencia, uno de los constructos más relevantes refiriéndose a la conducta y al desarrollo de una personalidad equilibrada es justamente el Autoconcepto (Esnaola, 2005; Garaigordobil y Berruero, 2007). Actualmente, nadie duda de su naturaleza múltiple, siendo su dimensión física una de las más relevantes. Uno de los aspectos por los que el Autoconcepto físico posee un gran valor en estas edades es porque pone de manifiesto la interpretación que las personas hacen de los cambios y características físicas que experimentan en esta fase de la vida (Carraro et al. 2010; García y García, 2006). Por otro lado, este tipo de evaluaciones condicionan la relación que se tiene con el entorno, así como el rendimiento en diferentes ámbitos de la vida como puede ser el académico, social y deportivo (Guillén y Ramírez, 2011) De este modo, la inseguridad que genera un Autoconcepto pobre influirá a la hora de desarrollar tareas sometidas a la evaluación pública. Además, y de forma particular, aquellas personas que no perciban su realidad física como adecuada tendrán cierta sensación de incompetencia que puede generar un impacto considerable en la motivación por practicarla (Ryan y Deci, 2000).

En el contexto de la Educación Física, entendido en un sentido amplio y no en su circunscripción escolar, responde a la idea dominante de masculinidad y feminidad. Hasta hace muy poco estaba muy claro el repertorio motriz masculino y el femenino. En el primero predomina la fuerza, el contacto corporal, el desplazamiento y el equipo, mientras que en las actividades consideradas femeninas predomina la flexibilidad, la utilización de instrumentos que mediatizan los contactos, el estatismo y las actividades individuales o por pareja.

En Chile, las clases de Educación Física están diferenciadas por género en muchos colegios. Es decir, los alumnos realizan la sesión de Educación Física con un profesor, mientras que las alumnas la realizan con una profesora, este hecho como veremos tiene repercusiones significativas en el Autoconcepto Físico del alumnado. Igualmente, existen distintos tipos de establecimientos escolares en función de la admisión de los alumnos, particulares (los padres se encargan de todo el costo de la matrícula) subvencionados (los padres y el estado pagan a partes iguales la matrícula de los alumnos), y municipales (donde es el Estado se hace cargo de los gastos de la matrícula). Tales diferencias reflejan un escalón social entre tipos de colegios que, en demasiadas ocasiones también coincide con diferencias en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, no se ha encontrado en la literatura estudios donde se dé la interacción de ninguno de estos fenómenos.

Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue analizar la influencia de las clases diferenciadas por sexo en el Autoconcepto Físico de escolares chilenos de 5° año básico, así como las diferencias entre escuelas particulares y subvencionadas, y su relación con la intensidad percibida en las clases de Educación Física.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño. Estudio transversal de medición única con muestra no probabilística. El estudio se encuadra dentro de los trabajos *descriptivos de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas* (Montero & León, 2007), además es de corte transversal, ya que los datos se toman en un único momento temporal.

Muestra. En este estudio se encuestaron un total de 120 alumnos y alumnas (alumnos N=69; alumnas N=51) de la Región Metropolitana de Chile. Los alumnos pertenecían a 6° básico, con una media de edad de 11 años. En el estudio participó alumnado perteneciente a dos tipos de colegios: particular (N=39) y subvencionado (N=81). Las encuestas se realizaron durante el curso escolar 2013. Todos los participantes presentaron un consentimiento informado firmado por sus padres o apoderados para poder participar en el estudio.

Instrumentos de medida

Intensidad del esfuerzo durante las clases de EF.
La intensidad durante las clases de EF se evaluó

mediante la escala de percepción subjetiva del esfuerzo desarrollada por Borg (1982) para que los propios individuos midiesen su percepción de la actividad realizada. Para el estudio se utilizó la versión adaptada para niños, donde se usaban representaciones gráficas para expresar la intensidad del esfuerzo.

Autoconcepto Físico. El Autoconcepto Físico se evaluó mediante el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) (Goñi et al., 2004). El CAF se desarrolla a partir del modelo de Fox y Corbin (1989), con una fiabilidad de .952. Este cuestionario consta de 36 ítems en una escala Lickert de 1 a 5, algunos ítems de manera directa y otros de manera indirecta, agrupados en 6 escalas con una alta fiabilidad: Atractivo Físico ($\alpha = .87$), Habilidad Física ($\alpha = .84$), Condición Física ($\alpha = .88$), Fuerza ($\alpha = .83$), Autoconcepto físico general ($\alpha = .87$) y Autoconcepto general ($\alpha = .84$). La escala de habilidad física se refiere a la percepción de las habilidades para la práctica deportiva; la escala de condición física hace referencia a la forma física y la confianza en el mismo; el atractivo físico indica la percepción de su apariencia física; la fuerza a la percepción de sentirse fuerte; el Autoconcepto físico general hace referencia a las sensaciones positivas en el aspecto físico; finalmente, el Autoconcepto general es el grado de satisfacción en sí mismo.

Procedimiento. Para establecer la intensidad de la clase de Educación Física, los alumnos cumplimentaron la escala de percepción subjetiva del esfuerzo de Borg (Yelling, Lamb, & Swaine, 2002) al acabar cada sesión durante un período de tres semanas sin festividades escolares (Kowalski, Crocker, & Kowalski, 1997), obteniendo una medición más real de la actividad escolar en la clase de Educación Física. Al finalizar ese período los alumnos completaron el CAF de manera individual. Antes de empezar a completar los cuestionarios, se informó a los niños de cómo debían rellenarlo y siempre estuvo presente uno de los encuestadores. Se informó a los alumnos que lo importante era responder bien a todas las preguntas, no realizarlo lo antes posible.

Análisis estadístico. Tras la recopilación de los datos se realizó un análisis descriptivo de los mismos, con medias y desviación típica. Para el estudio de relaciones entre las distintas variables se utilizó un análisis de correlaciones de Spearman debido a la naturaleza no paramétrica de los datos. La *U de Mann-Whitney* fue utilizada para analizar las diferencias en función del género y el colegio de los alumnos (Pardo & Ruiz, 2002). Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS.

RESULTADOS.

En la tabla 1 se puede observar el análisis descriptivo de toda la muestra para la escala de percepción del esfuerzo de Borg y el CAF, diferenciando la muestra en función del sexo y el tipo de colegio de los alumnos encuestados.

Tabla 1. Descriptivos y desviación típica de la escala de BORG y encuesta CAF para toda la muestra y en función del sexo y el colegio. Diferencias entre sexos y tipo de colegios.

	Niños		Niñas		<i>U</i>	Subvencionado		Particular		<i>U</i>
	Media	DT.	Media	DT.		Media	DT.	Media	DT.	
Escala de Borg	5.35	1.70	5.19	1.92		6.92	.965	4.63	1.62	**
Habilidad Física	18.70	5.15	18.80	5.45		24.24	4.45	16.57	3.77	**
Condición Física	20.46	4.53	19.65	4.34		23.71	4.85	18.70	3.38	**
Atractivo Físico	21.32	4.96	20.43	4.45		23.76	4.52	19.83	4.39	**
Fuerza	19.54	3.96	19.37	4.56		22.32	4.11	18.34	3.70	**
Autoconcepto físico	20.88	9.01	19.55	5.08		25.12	3.99	18.42	7.85	**
Autoconcepto general	19.32	5.94	19.69	6.09		26.09	4.46	16.86	4.24	**

* $p < .05$; ** $p < .001$

Se observa que los participantes de colegio subvencionado indican una mayor puntuación en la escala de Borg que los participantes de colegio particular, así como una mayor puntuación en todas las escalas del CAF ($p < .001$). Por sexo, aunque la tendencia es a una mayor puntuación por parte de

los niños tanto en la escala de Borg como en el CAF, la diferencia obtenida no es estadísticamente significativa. En la tabla 2 se observan las correlaciones entre la escala de percepción del esfuerzo de Borg y los factores que componen el CAF.

Tabla 2. Correlaciones percepción del esfuerzo de Borg y C.A.F.

	Habilidad Física	Condición Física	Atractivo Físico	Fuerza	Autocon. físico	Autocon. general	Total
Escala de BORG	.432(**)	.286(**)	.274(**)	.299(**)	.537(**)	.468(**)	.542(**)

** ($p < .001$) * ($p < .05$)

En la tabla 2 se observa como todos los factores tienen una correlación positiva y estadísticamente significativa con la escala de percepción del esfuerzo. Es decir, la intensidad percibida por el alumnado en la clase de Educación Física se relaciona positivamente con el Autoconcepto percibido por el mismo. Cuanto mayor sea la intensidad, mayor va a ser el Autoconcepto en todas sus dimensiones.

DISCUSIÓN

Los resultados principales de este estudio son que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la intensidad de las clases de EF y el Autoconcepto Físico entre el alumnado de colegios particulares y de colegios subvencionados, no encontrándose estas diferencias entre damas y varones. Además la percepción del esfuerzo en las clases de EF está directamente relacionada con todas las escalas del Autoconcepto Físico.

La percepción de intensidad media de la clase de EF ha sido de 5.27 sobre la escala de Borg, lo que corresponde con un 60% de la frecuencia cardíaca máxima en los escolares de esta edad (Buceta, 1998).

El Ministerio de Educación Chileno en sus nuevas bases curriculares, establece que las clases de EF tienen que tener una intensidad moderada a vigorosa, lo que equivale a una intensidad por encima del 70% de la frecuencia máxima (McCormick et al., 2012). Por tanto, aunque habría que evaluarlo de forma objetiva y directa en futuros estudios, se puede extraer que la intensidad media de las sesiones de EF evaluadas no cumple con las nuevas bases curriculares establecidas. Estudios previos coinciden con esta falta de intensidad (Crocker et al., 2003; L. Moreno, Concha, & Kain, 2012). En concordancia con las nuevas bases curriculares de EF en Chile, hacer actividad física en intensidad moderada a vigorosa durante 7 días a la semana es la recomendación que hace la Organización Mundial de la Salud para mejorar la salud y la calidad de vida de los jóvenes hasta 17 años. Sin embargo este no es un objetivo pedagógico propio del objeto de estudio de la Educación Física. De hecho es una visión de la asignatura situada en el paradigma tecnocrático y con fuertes tintes médico-saludables y militares (Toro, 2007). En estas edades hay que trabajar para instaurar hábitos de vida que perduren en la adolescencia y juventud, y ayudar a desarrollar una adherencia a la actividad física y al movimiento fuera del aula de Educación Física. Buscar elevar la intensidad de la clase de EF no es una metodología apropiada ni para establecer hábitos que se repitan en el futuro, ni para que los alumnos aprendan los contenidos de la asignatura. De hecho, los objetivos de la EF son difícilmente compatibles con el trabajo de la condición física. El gasto energético durante la realización de un ejercicio con un contenido conceptual o de comprensión es solo del 53% de uno cuyo objetivo sea el trabajo de la condición física (Sarkin, McKenzie, & Sallis, 1997). Es decir, la cantidad de contenidos conceptuales, procedimentales o sociales interfieren en el tiempo de ser físicamente activo. Una de las razones

principales que promueve la inactividad y el abandono de la práctica física son las altas demandas de actividad física que solo unos pocos pueden alcanzar (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert, & Brown, 2012). Otra de estas razones es el favoritismo del profesorado hacia los alumnos, los cuales se consideran más hábiles y parecen rendir más en las tareas planteadas en las clases de Educación Física, llevándose más elogios y refuerzos positivos respecto a las alumnas. Por otra parte, los niños y niñas son más activos durante el recreo que durante la clase de EF (Parcel et al., 1987; Pate, Baranowski, Dowda, & Trost, 1996; Sleaf & Warburton, 1992), aunque las oportunidades para ambos géneros son distintas en ambos escenarios, disfrutando los niños de mejores estructuras para moverse en el recreo que las niñas. Asimismo, es más frecuente que la participación sea más activa en niños que en niñas, debiéndose esto a la masculinización de los deportes y juegos en el colegio (Armstrong & McManus, 1994). Es importante señalar que las diferencias por sexo son difíciles de analizar, pues los instrumentos de evaluación favorecen a los niños (Marsh, 1989). Hay que puntualizar, que el análisis realizado en este estudio, no encontró diferencias estadísticamente significativas, debido probablemente al tamaño de la muestra analizada.

Se ha demostrado que las motivaciones que tienen una mejor relación estadísticamente significativa con el Autoconcepto Físico no son la salud o la estética, sino otras como mejorar la habilidad o la diversión (Fernández, Contreras, García, & Villora, 2010). Por otro lado, para intentar mejorar el aprendizaje en las clases de EF, estas tienen que ser impartidas por profesores especialistas (McKenzie et al., 1995), aumentando así la media del tiempo de práctica o de la ejecución de habilidades. La mejor puntuación a favor de los niños en el hecho de ser más activos (a través de la escala de percepción del esfuerzo de Borg) que las niñas confirma la bibliografía publicada anteriormente, aunque estas diferencias no sean significativas en las clases de EF (Sallis, 1993; Sarkin et al., 1997).

Los resultados del CAF muestran puntuaciones más elevadas (aunque sin llegar a la significancia estadística) para las niñas que para los niños en las dimensiones de Autoconcepto Físico General y Habilidad Física. En la mayoría de los estudios revisados los niños siempre puntúan más alto en el CAF (Offer, Ostrov, & Howard, 1981). En el contexto escolar chileno es común dividir la clase de EF en niños, los cuales tienen un profesor, y las niñas, con una profesora.

Los alumnos participantes en este estudio se dividían por sexos para realizar las clases de EF y esta puede ser una de las razones por las que se dé esta diferencia con los estudios anteriores. Se ha demostrado que la sociedad ejerce influencia para que los niños prefieran parecer fuertes y las niñas estilizadas, participando, ellos, en actividades físicas estereotipadas como masculinas, y, por el contrario, ellas prefieren practicar actividades tradicionalmente femeninas (Klomsten, Marsh, & Skaalvik, 2005). Este fenómeno va enmarcado probablemente en la construcción y el simbolismo del cuerpo, que permanece bajo unos modelos que, si bien varían con el tiempo y según del contexto social y cultural, no varía la valoración de las características corporales que en cada momento han de adecuarse al ideal. A lo largo de la historia y en la mayoría de las culturas, de hecho, las mujeres han sido sometidas a una mayor presión sobre su cuerpo como imagen exterior de su valía (Toro, 1996). La belleza sigue siendo un atributo más asociado a las mujeres que a los hombres cuando se trata de definir los aspectos más destacables de una persona.

La separación de la clase de EF por géneros puede favorecer estas diferencias; además esta separación indica que ni el profesorado, ni el personal administrador, ni el alumnado han sido, ni son ajeno a las experiencias y significados que se atribuyen al cuerpo y al rol que hombres y mujeres asumen en la sociedad y que se han ido tejiendo históricamente. Las actividades que realizan ambos grupos son distintas, la masculinidad del deporte deja de estar presente en las clases de las niñas, con lo que ellas pueden desarrollarse de una forma más integral.

Si bien es cierto que en Educación Física, al igual que ha ocurrido en otras áreas, el modelo mixto no ha derivado necesariamente en un modelo coeducativo (Fasting, 1992). La unión de las culturas femeninas y masculinas ha consistido, en la mayoría de los casos, en la imposición de la segunda para todas y todos. Una vía habitual de esto consiste en la selección de contenidos, estando las prácticas deportiva y lúdica masculina desproporcionadamente representada frente a las femeninas (García y Asins, 1994; Scraton 1995) Como en otros ámbitos la resistencia masculina a realizar las actividades supuestamente femeninas es mucho mayor que a la inversa y esas resistencias, a veces desaniman al profesorado a incluir estas actividades.

En cuanto a las diferencias por tipo de establecimiento escolar, el análisis inferencial muestra diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .001$) para todas las variables analizadas. Los alumnos del colegio subvencionado muestran valores más altos en todas las escalas del CAF, así como en la percepción subjetiva del esfuerzo en la clase de EF. Estos resultados son acordes a los obtenidos en estudios previos (Gonzalez, Goñi, & Rodríguez, 2012). En los centros de mayor nivel socioeconómico, los centros particulares, los alumnos tienden a sufrir una mayor indefensión ante las influencias culturales que afectan al Autoconcepto. De este modo, si el nivel socioeconómico es menor, la influencia disminuye. Moreno (2003) encuentra diferencias socioeconómicas en relación al Autoconcepto Físico y autoestima, concluyendo que los hijos de trabajadores no cualificados puntúan mejor en ambos conceptos.

En esta línea, hace años que la preocupación sobre la imagen corporal era propia de un nivel sociocultural bajo, mientras que actualmente el prototipo de belleza ejerce una presión cultural mayor en los sectores sociales más elevados (Acosta & Gómez, 2003).

Estas influencias son mayores dentro del grupo familiar y de los pares. Son los padres y compañeros del entorno escolar los valores de referencia en la construcción de la imagen corporal a través del feedback o el modelado (Kearney-Cooke, 2002). De hecho se han encontrado diferencias en la cantidad de actividad física que realizan los escolares de quinto grado en Chile en función del estatus socioeconómico (Correa-Burrows, Burrows, Ibaceta, Orellana, & Ivanovic, 2014). Esto demuestra la importancia que los padres dan a la actividad física que realizan los hijos y las hijas, bien sea por salud, estética o rendimiento deportivo. Esta importancia puede ser interpretada por los niños y las niñas de manera negativa, afectando a la percepción que estos tienen de su habilidad física o Autoconcepto físico, entre otros.

Este estudio cuenta con algunas limitaciones. El tamaño de la muestra no es lo suficientemente amplio como para generalizar los resultados y solamente se han analizado estudiantes de dos colegios distintos. Otra limitación es la

medición de la intensidad de las clases de EF de forma indirecta a través de la escala de Borg. Actualmente existen dispositivos que permiten la evaluación directa y objetiva de la intensidad de la actividad física que se realiza como son los acelerómetros, sin embargo estos dispositivos son muy costosos y la escala de Borg, con sus limitaciones, ha sido ampliamente utilizada y validada en múltiples contextos. Se necesitan más estudios con muestras representativas para extrapolación de los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

La percepción del esfuerzo en las clases de EF se relaciona positivamente con todas las escalas del Autoconcepto Físico. La percepción de la intensidad de las clases de EF y el Autoconcepto Físico difiere de forma estadísticamente significativa entre alumnos de colegios particulares y alumnos de colegios subvencionados, no encontrándose estas diferencias entre damas y varones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acosta, M. V., & Gómez, G. (2003). Insatisfacción corporal y seguimiento de dieta. Una comparación transcultural entre adolescentes de España y México. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 9-21.

Armstrong, N., & McManus, A. (1994). Children's fitness and physical activity—a challenge for physical education. *British Journal of Physical Education*, 25(1), 20-26.

Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., & Brown, D. H. (2012). When Physical Activity Participation Promotes Inactivity Negative Experiences of Spanish Adolescents in Physical Education and Sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.

Borg, G. A. v. (1982). Psychophysical bases of perceived exertion. *Med sci sports exerc*, 14(5), 377-381.

Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*: Dykinson Madrid.

Burrows, R., Díaz, E., Sciaraffia, V., Gattas, V., Montoya, A., & Lera, L. (2008). Hábitos de

ingesta y actividad física en escolares, según tipo de establecimiento al que asisten. *Revista médica de Chile*, 136(1), 53-63.

Correa-Burrows, P., Burrows, R., Ibaceta, C., Orellana, Y., & Ivanovic, D. (2014). Physically active Chilean school kids perform better in language and mathematics. *Health Promotion International*. doi: 10.1093/heapro/dau010

Crocker, P., Sabiston, C., Forrester, S., Kowalski, N., Kowalski, K., & McDonough, M. (2003). Predicting Change in Physical Activity, Dietary Restraint, and Physique Anxiety in Adolescent Girls. *Canadian Journal of Public Health*, 94(5).

De Gracia, M., Marcó, M., Fernández, M. J., & Juan, J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20(1), 15-26.

Fernández, J. G., Contreras, O. R., García, L. M., & Villora, S. G. (2010). Autoconcepto físico según la actividad físicodeportiva realizada y la motivación hacia ésta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2).

- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 408-430.
- Gonzalez, Ó., Goñi, A., & Rodríguez, A. (2012). *La presión sociocultural percibida sobre el autoconcepto físico: naturaleza, medida y variabilidad*: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial= Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., & Liberal, A. (2004). El autoconcepto físico y su media. Las propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213.
- Gutiérrez, M., Moreno, J., & Sicilia, A. (1999). Medida del Autoconcepto físico: Una adaptación del PSPP de Fox (1990). *Comunicación presentada al IV Congreso de las Ciencias de lEsport, lEducació Física i la Recreació. Lleida: IFEFC.*
- Hayes, S. D., Crocker, P. R., & Kowalski, K. C. (1999). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: Evaluation of the physical self-perception profile model. *Journal of Sport Behavior*.
- Kearney-Cooke, A. (2002). Familial influences on body image development. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body Image. A handbook of theory, research, y clinical practice* (pp. 99-107). New York: Guilford.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9-10), 625-636.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R., & Kowalski, N. P. (1997). Convergent validity of the physical activity questionnaire for adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 9, 342-352.
- León, M. D., Salvador, J. M., Henríquez, I. L., & García, F. G. (2008). Autoconcepto general y físico en jóvenes españoles y brasileños que practican actividad física vs. no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2).
- Marsh, H. W. (1989). Effects of single-sex and coeducational schools: A response to Lee and Bryk.
- McCormick, B. T., Hannon, J. C., Newton, M., Shultz, B., Miller, N., & Young, W. (2012). Comparison of Physical Activity in Small-Sided Basketball Games Versus Full-Sided Games. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 7(4), 689-698.
- McKenzie, T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone, E. J., . . . Harsha, D. W. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 184-193.
- MINEDUC. (2013). *Bases Curriculares Educación Física y Salud*: Gobierno de Chile.
- Montero, I., & León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moreno, J. A., & Cervello, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48(4), 291-311.
- Moreno, J. A., Moreno, R., & Cervelló, E. (2013). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y salud*, 17(2), 261-267.
- Moreno, L., Concha, F., & Kain, J. (2012). Intensidad de movimiento de escolares durante clases de educación física de colegios municipales: resultados según el profesional que efectúa las clases. *Revista chilena de nutrición*, 39(4), 123-128.
- Moreno, Y. (2003). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. (Tesis de licenciatura), Valencia: Universitat de València.
- Offer, D., Ostrov, E., & Howard, K. I. (1981). *The adolescent: A psychological self-portrait*: Basic Books New York.
- Parcel, G. S., Simons-Morton, B. G., O'Hara, N. M., Baranowski, T., Kolbe, L. J., & Bee, D. E. (1987). School promotion of healthful diet and exercise behavior: an integration of organizational change and social learning theory interventions. *Journal of School Health*, 57(4), 150-156.
- Pardo, A., & Ruiz, M. Á. (2002). *SPSS 11: Guía para el análisis de datos*: McGraw-Hill Madrid.

- Pate, R. R., Baranowski, T., Dowda, M., & Trost, S. G. (1996). Tracking of physical activity in young children. *Medicine and science in sports and exercise*, 28(1), 92-96.
- Rodríguez, A., Goñi, A., Azúa, D., & Ruiz, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Psychosocial Intervention/Intervencion Psicosocial*, 15(1).
- Sallis, J. F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical Reviews in Food Science & Nutrition*, 33(4-5), 403-408.
- Sarkin, J. A., McKenzie, T. L., & Sallis, J. F. (1997). Gender differences in physical activity during fifth-grade physical education and recess periods. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 99-106.
- Sleap, M., & Warburton, P. (1992). Physical activity levels of 5–11-year-old children in England as determined by continuous observation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(3), 238-245.
- Soriano, J., Navas, L., & Holgado, F. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 106(4), 36-41.
- Toro, S. (2007). Memoria y Evolución, pilares de una educación consciente desde la motricidad. *Revista Profissão Docente*, 7(16).
- Yelling, M., Lamb, K. L., & Swaine, I. L. (2002). Validity of a pictorial perceived exertion scale for effort estimation and effort production during stepping exercise in adolescent children. *European Physical Education Review*, 8(2), 157-175.

Enviar correspondencia a:

Javier García Rubio
Universidad Autónoma
C./ Carlos Antúnez 1920, Providencia. Santiago de Chile.
Email - javier.garcia@uautonoma.cl