



## Regulación emocional, autoconcepto y motivación en educación superior: estilo de vida activo como determinante

*Emotional regulation, self-concept and motivation in higher education: active lifestyle as a determinant*

### Autores

Pablo Jerez-López<sup>1</sup>  
 Ramón Chacón-Cuberos<sup>2</sup>  
 Inmaculada Serrano-García<sup>3</sup>  
 Ana Belén Belmonte-Arévalo<sup>2</sup>  
 Manuel Castro-Sánchez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Cuerpo de Maestros de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España)

<sup>2</sup>Universidad de Granada (España)

<sup>3</sup>Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad Matemáticas, en Junta de Andalucía (España)

Autor de correspondencia:  
 Ramón Chacón-Cuberos  
 rchacon@ugr.es

### Cómo citar en APA

Jerez-López, P., Chacón-Cuberos, R., Serrano-García, I., Belmonte-Arévalo, A. B., & Castro-Sánchez, M. (2025). Regulación emocional, autoconcepto y motivación en educación superior: estilo de vida activo como determinante. *Retos*, 65, 721–735. <https://doi.org/10.47197/retos.v65.109359>

### Resumen

**Introducción y objetivo:** La adultez emergente se constituye como una etapa de complejidad, en la que los jóvenes cursan estudios superiores a la vez que constituyen su personalidad y asientan hábitos y estilos de vida. La presente investigación tiene por objetivo conocer las diferencias existentes en autoconcepto, necesidades psicológicas básicas y la regulación emocional, según la práctica de actividad física en universitarios andaluces.

**Metodología:** Se emplea una muestra de 1204 estudiantes que cursan el Grado de Educación Primaria y el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Como principales instrumentos se han utilizado la Escala de Regulación Emocional, el cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas y la Escala de Autoconcepto AF-5, empleando el software IBM SPSS® 25.0 para el análisis de los datos.

**Resultados:** Los resultados indicaron que el autoconcepto general y en todas sus dimensiones, excepto la académica, presenta diferencias significativas en aquellos estudiantes que practican más ejercicio físico. En el análisis del modelo lineal univariado, tomando como variable dependiente el autoconcepto físico, se observó significatividad en cuanto a los motivos de práctica de actividad física, evidenciando cómo los hombres consideran el ejercicio físico como medio de mejora del atractivo y la salud principalmente. En cuanto al autoconcepto académico, se observó que los estudiantes no becados que practican más deporte poseen un autoconcepto académico superior.

**Conclusiones:** Se evidencia que seguir un estilo de vida activo mejora la autopercepción, así como la gestión emocional y el desarrollo motivacional en contextos de educación superior.

### Palabras clave

Actividad física; autoconcepto; emociones; motivación; rendimiento académico.

### Abstract

**Introduction and objective:** Emerging adulthood is a complex stage in which young people pursue higher education and at the same time build their personality and establish habits and lifestyles. The aim of this research is to find out the existing differences in self-concept, basic psychological needs and emotional regulation, according to the practice of physical activity in Andalusian university students.

**Methodology:** A sample of 1204 students studying for a degree in Primary Education and a degree in Physical Activity and Sport Sciences was used. The main instruments used were the Emotional Regulation Scale, the Basic Psychological Needs questionnaire and the AF-5 Self-Concept Scale, using IBM SPSS® 25.0 software for data analysis.

**Results:** The results indicated that the general self-concept and in all its dimensions, except academic self-concept, showed significant differences in those students who practised more physical exercise. In the analysis of the univariate linear model, taking physical self-concept as the dependent variable, significance was observed in terms of the reasons for practising physical activity, showing how men mainly consider physical exercise as a means of improving their attractiveness and health. In terms of academic self-concept, it was observed that non-scholarship students who practice more sport have a higher academic self-concept.

**Conclusions:** it is evident that following an active lifestyle improves self-perception, as well as emotional management and motivational development in higher education contexts.

### Keywords

Academic performance; emotions; motivation; physical activity; self-concept.

## Introducción

La adultez emergente representa una etapa clave en el ciclo vital de la persona debido a que los procesos madurativos a nivel social y personal se han prolongado en el desarrollo ontogénico del individuo mucho más allá de la adolescencia tardía (Arnett & Mitra, 2020; Mori et al., 2020). Esta etapa se ubica entre los 18 y 30 años y requiere de una atención especial, pues será en ella donde se asienten las relaciones interpersonales del adulto joven y se configuren hábitos de vida adulta que sentarán las bases de su bienestar; como, por ejemplo, la práctica de actividad físico-deportiva (Chacón-Cuberos et al., 2019; Flett et al., 2019). Además, este periodo coincidirá plenamente con el contexto formativo de la educación superior, una etapa educativa de importancia por la adquisición de competencias profesionales que permitan al estudiante universitario insertarse en el mercado laboral de forma eficaz (Agranovich et al., 2019).

Según Thomsen (2022) el abandono universitario o deserción en educación superior ha disminuido en los últimos años del 40% al 25% aproximadamente. Sin embargo, estas tasas siguen siendo muy elevadas, pues implican que uno de cada cuatro estudiantes abandona sus estudios universitarios, con importantes consecuencias a nivel económico y psicosocial. La creación de hábitos saludables, y en particular la práctica regular de actividad física desempeña un papel fundamental en la educación superior, donde los estudiantes enfrentan demandas académicas, sociales y emocionales que pueden afectar su bienestar y rendimiento; asociándose en última instancia a dicho abandono. De este modo, la adopción de un estilo de vida activo no solo mejorará la salud física, sino que también potencia el bienestar psicológico al reducir el estrés, mejorar la regulación emocional y fortalecer la resiliencia frente a los desafíos (Infantes-Paniagua et al., 2023; Maher et al., 2021). Además, la actividad física está estrechamente vinculada con el desarrollo de una motivación intrínseca y autodeterminada, un factor esencial para el éxito académico.

Este estudio pone el foco en dos elementos de la psicología positiva como factores determinantes en la configuración de hábitos saludables y el desarrollo de una conducta positiva en contextos formativos, considerando el autoconcepto multidimensional y el desarrollo de motivaciones autodeterminadas mediadas a través de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. De hecho, Guo et al. (2022) y Chacón-Cuberos et al. (2021) han demostrado que potenciar el autoconcepto académico y emocional mejora el desempeño académico. Así mismo, configurar metas alcanzables, un clima motivacional orientado a la tarea y la concreción de motivaciones intrínsecas que se alejen de los procesos de regulación externa ayudará a mantener la conducta y lograr el éxito en la consecución objetivos académicos y físico-deportivos. Finalmente, cabe señalar que este trabajo de investigación también pone el foco en el desarrollo de hábitos saludables, y concretamente, en la práctica de actividad física como factor potenciador del bienestar y la función cognitiva (Infantes-Paniagua et al., 2023), además de actuar de forma protectora contra el estrés y la ansiedad en contextos formativos (Maher et al., 2021).

### **Revisión de la literatura**

El desarrollo de la identidad personal del adulto emergente es un proceso complejo influenciado por factores clave de la psicología positiva, especialmente en lo relacionado con la configuración de hábitos y patrones de comportamiento. El primer constructo fundamental para comprender este proceso es el autoconcepto, definido como la imagen que una persona tiene de sí misma, influida tanto por su percepción personal como por el contexto sociocultural circundante (Arens et al., 2021). Esta construcción multifacética integra el feedback social y la interpretación individual de la información recibida, y, al estar estrechamente relacionada con la autoestima, implica una valoración continua de la propia imagen en diversas situaciones (Alsaker & Kroger, 2020). La literatura ha documentado que un autoconcepto sólido y positivo impacta significativamente en el bienestar, el rendimiento académico y la salud física, demostrando beneficios amplios en diversas áreas de la vida de los jóvenes (Arens et al., 2021).

La naturaleza multidimensional del autoconcepto permite su análisis en cinco dimensiones principales: física, social, emocional, académica y familiar, cada una de las cuales contribuye al desarrollo global del individuo (Castro-Sánchez et al., 2019). Trabajar cada dimensión mediante estrategias específicas es crucial para promover un autoconcepto positivo. Por ejemplo, Morales-Rodríguez (2017) sugiere estrategias como el autoconocimiento, la autoobservación y la reevaluación cognitiva para fortalecer el autoconcepto emocional, mientras que el autoconcepto social se puede desarrollar mediante el trabajo



cooperativo y el fomento de habilidades sociales específicas (Simonsmeier et al., 2020). Así mismo, el autoconcepto familiar puede beneficiarse de un ambiente familiar positivo y relaciones interpersonales sanas dentro del hogar (Morales-Rodríguez, 2017). La práctica físico-deportiva, en este contexto, surge como una estrategia integradora que puede reforzar cada una de estas áreas al promover un desarrollo saludable y equilibrado del autoconcepto.

Dentro del autoconcepto, la dimensión física juega un papel crucial, ya que está directamente ligada a la imagen corporal y a la competencia motriz, ambos factores esenciales en la percepción general del autoconcepto (Fernández-Álvarez et al., 2020). Numerosos estudios destacan la práctica de actividad física como una herramienta esencial para construir un autoconcepto físico positivo, al mejorar la composición corporal, la salud percibida y la imagen corporal (Malm et al., 2019; Sewell et al., 2021). Esta mejora en la autopercepción física también tiene repercusiones en el bienestar mental, la regulación emocional y las oportunidades de socialización, creando un efecto positivo en la autoestima y el autoconcepto global. En consecuencia, la actividad física es una intervención efectiva para mejorar el autoconcepto, la inteligencia emocional y el rendimiento académico, promoviendo habilidades y competencias fundamentales para el crecimiento personal (Fernández-Álvarez et al., 2020; Portela-Pino et al., 2022; Chacón-Cuberos et al., 2020).

Además, la actividad física no solo afecta al autoconcepto, sino que también puede considerarse un facilitador de la motivación en el ámbito académico y personal (Carrasco et al., 2024). Estudios han demostrado que los estudiantes motivados son más persistentes, resilientes y estratégicos, lo cual se traduce en mejores resultados académicos y en un mayor control sobre su conducta (Reeve & Cheon, 2021). En este sentido, investigaciones como las de Herbert et al. (2020) sugieren que la actividad física puede fomentar motivaciones intrínsecas y autodeterminadas, esenciales para mantener conductas positivas y alcanzar el éxito académico. Los jóvenes que integran actividad física en sus rutinas de manera hedonista y regular tienden a desarrollar motivaciones intrínsecas, que son las más efectivas para mantener el compromiso y la perseverancia en el ámbito educativo (Leão-Pereira & Lorente-Catalán, 2024).

Para comprender la influencia de la motivación en el contexto educativo, es necesario explorar la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Ryan & Deci (2022), que define la motivación como una energía interna o externa dirigida al logro de metas. Esta teoría establece un continuo de motivación que va desde la desmotivación, en el extremo menos autodeterminado, hasta la motivación intrínseca, en el más autodeterminado. Entre ambos extremos se encuentran tipos de motivación extrínseca, como la regulación externa y la identificación de metas, cada uno de los cuales representa diferentes grados de autodeterminación (Ryan & Deci, 2022). Dentro de esta teoría, el modelo de necesidades psicológicas básicas sostiene que la motivación intrínseca surge cuando se satisfacen las necesidades de autonomía, competencia y relación (Vansteenkiste et al., 2020).

Para fomentar esta motivación autodeterminada, White et al. (2021) señalan diversas estrategias efectivas, como la adaptación de tareas al nivel del alumnado, el uso de feedback interrogativo, el fomento del trabajo cooperativo y la inclusión de elementos lúdicos en las actividades. Estas estrategias son particularmente útiles en el contexto de la actividad física, que ha demostrado ser un medio efectivo para satisfacer las necesidades psicológicas básicas y promover una motivación interna y sostenida hacia el aprendizaje y el desarrollo personal. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (2021) (OMS-2021) respalda la actividad física como un factor clave para el bienestar cognitivo y emocional, recomendando un mínimo de 150 minutos semanales de actividad física para adultos (OMS, 2021). Estudios han confirmado que un estilo de vida activo no solo facilita la motivación y el desempeño académico, sino que también fortalece el autoconcepto y la inteligencia emocional (Mendoza-Castejón & Clemente-Suárez, 2020; Chacón-Cuberos et al., 2021).

En conclusión, la integración de la actividad física y los principios de la motivación autodeterminada en el marco de la psicología positiva proporciona una base sólida para el desarrollo integral del adulto emergente. Esta combinación no solo promueve un autoconcepto positivo y multidimensional, sino que también fortalece las habilidades de autorregulación, la resiliencia y el rendimiento académico, contribuyendo a una vida equilibrada y satisfactoria en el contexto educativo y personal.

## ***Pregunta de investigación, objetivo e hipótesis***

Parece evidente el problema de investigación en el que se fundamenta este trabajo, pues diversos estudios han demostrado los efectos nocivos de seguir un estilo de vida sedentario, el cual, afecta negativamente a la función cognitiva, diferentes indicadores de salud física y mental, a la satisfacción personal y el desarrollo motivacional y a la construcción positiva de la propia autoimagen. Por tanto, y partiendo de las premisas detalladas a lo largo del marco teórico, se plantea como pregunta de investigación: ¿existen diferencias en el autoconcepto, el desarrollo motivacional y la gestión emocional de estudiantes universitarios cuando se practica al menos el mínimo de actividad física recomendada por los organismos internacionales? Esta pregunta, determina que el objetivo de esta investigación sea conocer las diferencias dadas en la regulación emocional, las necesidades psicológicas básicas y el autoconcepto -con especial énfasis en las dimensiones física y académica- según la práctica de actividad física, además de considerar otras variables moduladoras de tipo social y demográfico. En base a lo expuesto, se detallan a continuación las siguientes hipótesis de estudio, todas ellas de tipo alternativo y unilateral:

- H1: El alumnado que realiza actividad física poseerá una mejor regulación emocional y un mayor desarrollo motivacional.
- H2: Practicar actividad física se asociará positivamente con el autoconcepto general y todas sus dimensiones.
- H3: El autoconcepto físico estará mediado por la práctica físico-deportiva del adulto emergente, así como otros factores psicosociales como la regulación emocional y el desarrollo motivacional.
- H4: El autoconcepto académico estará mediado por la práctica físico-deportiva del adulto emergente, así como otros factores psicosociales como la regulación emocional y el desarrollo motivacional.

## **Método**

### ***Participantes***

El estudio desarrollado sigue un diseño cuantitativo, no experimental, descriptivo y de corte transversal. Así mismo, se concreta como un diseño *ex post facto* con una medición en un único grupo. La muestra estuvo compuesta por 1204 estudiantes universitarios, con una distribución por sexo del 48,2% (n = 580) para las mujeres y un 51,8% (n = 624) para los varones y una edad comprendida entre los 18 y 39 años (M = 21,47; DT = 2,80). Las titulaciones que cursaban estos participantes fueron el Grado en Educación Primaria como estudios vinculados a las ciencias sociales (51,7%; n = 622) y el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como estudios vinculados a las ciencias de la salud (48,3%; n = 582), todos ellos asociados a diferentes universidades andaluzas. El tipo de muestreo para la elección de la muestra fue por cuotas, el cual es un tipo de muestreo no probabilístico que sigue los siguientes criterios de inclusión y exclusión: CI-1, Estar cursando cualquier curso del Grado en Educación Primaria o Grado en Ciencias de la Actividad Física y el deporte en una universidad andaluza; CE-1, No haber superado al menos el 50% de los créditos matriculados en el último curso académico; CE-2, Presentar algún tipo de patología o problema que impidiese cumplimentar el cuestionario. En este sentido, considerando un tamaño muestral de n = 1204, y un universo poblacional de 23651 alumnos matriculados para las titulaciones detalladas para el curso 2020/2021, se obtiene un margen de error del 2.75, con un intervalo de confianza del 95%.

### ***Procedimiento***

#### *Instrumento*

Las escalas empleadas en el presente estudio han sido las siguientes:

#### Escala de Regulación Emocional

Esta fue validada originalmente por Gross & John (2003) y adaptada al español por Gómez-Ortiz et al. (2016). Este instrumento está configurado por un total de 10 indicadores (e.g. "1. Guardo mis emociones para mí mismo"), los cuales se valoran a través un rango de respuesta tipo Likert de 7 opciones, donde 1 equivale a "Completamente en desacuerdo" y 7 representa "Completamente de acuerdo". Esta escala



divide la regulación emocional en dos dimensiones clave, la supresión expresiva que se configura por los ítems 1, 2, 3 y 4; y la reevaluación cognitiva, compuesta por los ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 10. Esta escala reveló una consistencia interna adecuada en ambas dimensiones, estando determinado a través del coeficiente alfa de Cronbach y Omega de McDonald: supresión expresiva ( $\alpha = 0,773$ ;  $\omega = 0,782$ ) y reevaluación cognitiva ( $\alpha = 0,787$ ;  $\omega = 0,786$ ), con unos valores totales de  $\alpha = 0,780$  y  $\omega = 0,784$ .

#### Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas

Este instrumento fue desarrollado por Sheldon & Hilpert (2012), siendo adaptado al español de forma posterior en el trabajo de Reggiani (2013). Esta escala está configurada por 12 cuestiones (e.g. "1. Las tareas que realizo se ajustan a mis intereses") que el encuestado valora mediante una escala Likert con cinco opciones de respuesta (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo). Estas dimensiones agrupan los indicadores que conforma el cuestionario del siguiente modo: necesidad de competencia (ítems 2, 5, 8 y 11), necesidad de autonomía (ítems 1, 4, 7 y 10), y necesidad de relación (ítems 3, 6, 9 y 12). Los valores de fiabilidad global de la escala fueron muy buenos para los coeficientes utilizados ( $\alpha = 0,858$ ;  $\omega = 0,857$ ). Así mismo, se revelan valores aceptables y adecuados para las tres dimensiones de la misma: necesidad de competencia ( $\alpha = 0,748$ ;  $\omega = 0,750$ ), necesidad de autonomía ( $\alpha = 0,752$ ;  $\omega = 0,755$ ) y necesidad de relación ( $\alpha = 0,835$ ;  $\omega = 0,845$ ).

#### Escala de Autoconcepto AF-5

Este cuestionario fue desarrollado por García & Musitu (1999) a partir del modelo multidimensional de autoconcepto de Shavelson et al. (1976). La escala se configura por un total de 30 indicadores (e.g. "1. Hago bien los trabajos académicos") que se valoran a través de una graduación tipo Likert de 5 opciones (1 = Nunca; 5 = Siempre. De este modo, la distribución de los ítems acorde las dimensiones es la siguiente: autoconcepto social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), autoconcepto académico (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), autoconcepto emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28), autoconcepto físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30) y autoconcepto familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29). La consistencia interna global de la escala fue apropiada para los coeficientes utilizados ( $\alpha = 0,886$ ;  $\omega = 0,882$ ). Así mismo, se revelan valores aceptables y adecuados para las cinco dimensiones de la misma: autoconcepto social ( $\alpha = 0,830$ ;  $\omega = 0,837$ ), autoconcepto académico ( $\alpha = 0,827$ ;  $\omega = 0,832$ ), autoconcepto emocional ( $\alpha = 0,820$ ;  $\omega = 0,822$ ), autoconcepto físico ( $\alpha = 0,790$ ;  $\omega = 0,790$ ) y autoconcepto familiar ( $\alpha = 0,859$ ;  $\omega = 0,855$ ).

#### Cuestionario Ad hoc.

Cuestionario de elaboración propia para el registro de variables nominales asociadas a datos sociodemográficos, académicos y vinculados a los hábitos físico-deportivos.

#### *Procedimiento de recogida de datos*

Este trabajo de investigación fue realizado a través de diferentes fases. La primera estuvo asociada a la elección de las escalas validadas descritas previamente y su adaptación, respetando su estructura interna, a un sistema de encuestas online. Dado que la muestra objeto de estudio estuvo constituida por adultos emergentes mayores de edad, se incluyó una primera sección en el formulario destinada a detallar la naturaleza, objetivo y perspectivas del estudio, así como el tratamiento estadístico a realizar con los datos. A este respecto, se detalló el carácter confidencial de la encuesta, asegurando anonimato a los encuestados y se incluyó una cuestión destinada a obtener su consentimiento informado.

La segunda fase estuvo asociada a la difusión de la encuesta y su aplicación, lo cual se realizó a través de medios digitales y dispositivos electrónicos, respetando la proporcionalidad de alumnos matriculados en las diferentes universidades andaluzas y las titulaciones objeto de estudio. Una vez que cada estudiante recibió la encuesta, este pudo decidir de forma libre si participaba en la misma tras la lectura de la información preliminar. En caso de respuesta afirmativa, y dado que todos los sujetos eran mayores de edad, se procedió con cumplimentación del cuestionario final. El tiempo estimado en completar la encuesta fue aproximadamente de 10 minutos.

El periodo de recogida de datos estuvo comprendido entre los meses de marzo y abril de 2021, participando un total de 4 universidades (dos de la zona oeste andaluza y otras dos de la zona este). Cabe señalar que, una vez finalizada la encuesta, se reportó a cada sujeto una copia de las respuestas obtenidas en cada escala, agradeciendo la participación. En la línea de lo expuesto, hay que destacar que este estudio ha respetado la Declaración de Helsinki (modificación del 2008) sobre Ética en Investigación, el

derecho de confidencialidad de los participantes (Ley 15/1999 del 13 de diciembre) y ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada con código 2264/CEIH/2021.

## Análisis de datos

Los datos se analizan a través del software IBM SPSS® 25.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA). Los descriptivos básicos fueron definidos a través de análisis de frecuencias y medidas. La distribución normal de las respuestas fue comprobada mediante los valores de asimetría y curtosis de cada uno de los ítems de las escalas empleadas; debiéndose obtener un valor menor a dos para asegurar índices de dispersión apropiados. Así mismo, la consistencia interna de las escalas fue contrastada tanto de forma global como por dimensiones a través de los siguientes estadísticos: el coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y el coeficiente Omega de McDonald ( $\omega$ ). En ambos casos, el Índice de Confiabilidad se fijó en el 95%.

El análisis de comparación de medias de muestras independientes fue realizado a través de T de Student, empleando el Test de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas ( $p > 0,05$  determina la aceptación de la hipótesis nula). Esta prueba fue acompañada del cálculo del tamaño del efecto para cada diferencia, determinada a través de la D de Cohen y el valor R-size. Por otro lado, se realizan dos modelos lineales univariados en el que se constituye el autoconcepto físico y el autoconcepto académico como variables dependientes respectivamente, aglutinando las variables de intervalo como covariables, y las variables nominales como factores. Este modelo emplea el Coeficiente de Determinación ( $R^2$ ) para definir el porcentaje de varianza explicada y el Eta parcial al cuadrado ( $\eta^2$ ) para el tamaño del efecto de las variables en el modelo cuando se observó significatividad ( $p < 0,05$ ).

## Resultados

La Tabla 1 muestra los valores medios para las variables objeto de estudio según el nivel de práctica de actividad física en ambos sexos. En primer lugar, la regulación emocional solo mostró significatividad en las mujeres, y en concreto en la supresión expresiva, mostrando mayores valores medios cuando la práctica de AF era reducida ( $3,55 \pm 1,17$  vs.  $3,76 \pm 1,31$ ), con un tamaño del efecto leve. En el caso de las necesidades psicológicas básicas se mostró significatividad para la necesidad de competencia en ambos sexos, con un mayor tamaño del efecto para los hombres ( $d = 0,346$  vs.  $d = 0,208$ ) y con mayores puntuaciones cuando se practicaba AF (Hombres =  $4,00 \pm 0,58$  vs.  $3,79 \pm 0,63$ ; Mujeres =  $4,05 \pm 0,56$  vs.  $3,93 \pm 0,59$ ). Así mismo, la necesidad de relación obtuvo significatividad y puntuó de forma más elevada para la práctica de actividad física en varones ( $4,18 \pm 0,66$  vs.  $3,93 \pm 0,79$ ), con un tamaño del efecto moderado. En línea con lo expuesto, y en relación con el autoconcepto, se revelan diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones excepto en la académica tanto en hombres como en mujeres, con excepción de la dimensión familiar en estas últimas. De forma específica, se observa un mayor autoconcepto general cuando se practica actividad física (Hombres =  $3,86 \pm 0,44$  vs.  $3,47 \pm 0,48$ ; Mujeres =  $3,72 \pm 0,47$  vs.  $3,49 \pm 0,47$ ), dándose un tamaño del efecto elevado en hombres ( $d = 0,847$ ) y moderado en mujeres ( $d = 0,489$ ). Esta misma tendencia puede apreciarse en las dimensiones del autoconcepto social, emocional y físico, siempre con mayores valores medios cuando se sigue un estilo de vida activo y con mayores tamaños del efecto para los hombres.

Tabla 1. Diferencias de medias y tamaños del efecto para los factores psicosociales según la práctica de AF

	Hombres						Mujeres					
	AF (M $\pm$ DE)		Estadísticos				AF (M $\pm$ DE)		Estadísticos			
	+ 3h/s	- 3h/s	T	p	d	r-s	+ 3h/s	- 3h/s	T	p	d	r-s
E-RC	5,07 $\pm$ 0,96	4,85 $\pm$ 1,07	1,654	0,099	0,216	0,107	4,81 $\pm$ 0,98	4,75 $\pm$ 1,16	0,592	0,554	0,055	0,027
E-SE	4,10 $\pm$ 1,18	4,13 $\pm$ 1,29	-0,184	0,854	-0,024	-0,012	3,55 $\pm$ 1,17	3,76 $\pm$ 1,31	-2,134	0,048*	-0,169	-0,084
N-A	3,61 $\pm$ 0,65	3,48 $\pm$ 0,67	1,525	0,128	0,196	0,097	3,59 $\pm$ 0,64	3,51 $\pm$ 0,73	1,358	0,175	0,116	0,058
N-C	4,00 $\pm$ 0,58	3,79 $\pm$ 0,63	2,710	0,007*	0,346	0,170	4,05 $\pm$ 0,56	3,93 $\pm$ 0,59	2,402	0,017*	0,208	0,103
N-R	4,18 $\pm$ 0,66	3,93 $\pm$ 0,79	2,758	0,006*	0,343	0,169	4,03 $\pm$ 0,76	4,04 $\pm$ 0,74	-0,084	0,933	-0,013	-0,006
A-G	3,86 $\pm$ 0,44	3,47 $\pm$ 0,48	6,546	0,000*	0,847	0,389	3,72 $\pm$ 0,47	3,49 $\pm$ 0,47	5,417	0,000*	0,489	0,237
A-A	3,56 $\pm$ 0,63	3,52 $\pm$ 0,68	0,481	0,630	0,061	0,030	3,79 $\pm$ 0,57	3,72 $\pm$ 0,56	1,442	0,150	0,123	0,061
A-S	4,04 $\pm$ 0,67	3,62 $\pm$ 0,85	4,474	0,000*	0,548	0,264	3,96 $\pm$ 0,73	3,73 $\pm$ 0,79	3,435	0,001*	0,302	0,149
A-E	3,34 $\pm$ 0,76	2,95 $\pm$ 0,63	4,526	0,000*	0,558	0,269	2,79 $\pm$ 0,80	2,55 $\pm$ 0,84	3,301	0,001*	0,292	0,144
A-F	4,43 $\pm$ 0,61	4,15 $\pm$ 0,64	3,404	0,001*	0,447	0,218	4,46 $\pm$ 0,69	4,34 $\pm$ 0,81	1,810	0,071	0,159	0,079
A-FI	3,94 $\pm$ 0,61	3,12 $\pm$ 0,88	7,132	0,000*	1,083	0,476	3,59 $\pm$ 0,71	3,11 $\pm$ 0,67	7,703	0,000*	0,695	0,328

Nota 1: E-RC, Reevaluación Cognitiva; E-SE, Supresión Expresiva; N-A, Necesidad de autonomía; N-C, Necesidad de Competencia; N-R, Necesidad de relación; A-G, Autoconcepto General; A-A, Autoconcepto Académico; A-S, Autoconcepto Social; A-E, Autoconcepto Emocional; A-FA, Autoconcepto Familiar; A-FI, Autoconcepto Físico; P, P-valor; d, D de Cohen; r-s, coeficiente de correlación en tamaño del efecto.

Nota 2: \*, Diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ )



La Tabla 2 muestra un modelo lineal univariado, el cual es desarrollado para examinar el autoconcepto físico de la muestra objeto de estudio como variable dependiente. Así mismo, se consideran las necesidades psicológicas básicas y la regulación emocional como covariables, mientras que el sexo, la práctica de AF semanal y el motivo de práctica físico-deportiva actúan como factores de agrupación. Una vez ejecutado el modelo, se obtuvo un valor ajustado de R<sup>2</sup> de 0,440, lo cual implica un 44,0% de la varianza explicada. Este valor resulta aceptable, y aunque puede parecer poco elevado, su justificación radica en la naturaleza socio-cognitiva del ser humano, pues en el campo de la psicología y las ciencias del comportamiento existe una elevada complejidad y multi-factorialidad a la hora de dar explicación al desarrollo de factores psicosociales.

Al analizar la significatividad y el tamaño del efecto en las variables incluidas en el modelo lineal, se observó significatividad para las dos dimensiones de la regulación emocional, considerando la reevaluación cognitiva ( $p = 0,002$ ;  $\eta^2 = 0,017$ ) y la supresión expresiva ( $p = 0,003$ ;  $\eta^2 = 0,007$ ), ambas con un tamaño del efecto bajo para la variable dependiente. En el caso de las necesidades psicológicas básicas también se observó significatividad para sus dimensiones, considerando de mayor a menor tamaño del efecto; necesidad de competencia ( $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,037$ ), necesidad de relación ( $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,026$ ) y necesidad de autonomía ( $p = 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,010$ ), siendo estos, moderado en el primer caso, y leve en los restantes. Finalmente, se obtuvo significatividad para el sexo ( $p = 0,003$ ;  $\eta^2 = 0,007$ ), el motivo de práctica de AF ( $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,027$ ) y la intersección entre estas variables ( $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,020$ ), en todos los casos con un tamaño del efecto leve.

Tabla 2. Modelo lineal univariado para el autoconcepto físico

Origen	Tipo III - Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	$\mu^2$
Modelo corregido	292,547 <sup>a</sup>	27	10,835	34,163	0,000*	0,440
Intersección	25,590	1	25,590	80,686	0,000*	0,064
E-RC	6,518	1	6,518	20,552	0,000*	0,017
E-SE	2,728	1	2,728	8,603	0,003*	0,007
N-A	3,641	1	3,641	11,481	0,001*	0,010
N-C	14,251	1	14,251	44,935	0,000*	0,037
N-R	9,846	1	9,846	31,045	0,000*	0,026
Sexo	2,748	1	2,748	8,663	0,003*	0,007
AF	0,934	1	0,934	2,944	0,086	0,002
Motivo de AF	10,217	5	2,043	6,443	0,000*	0,027
Sexo * AF	0,266	1	0,266	0,839	0,360	0,001
Sexo * Motivo de AF	7,742	5	1,548	4,882	0,000*	0,020
AF * Motivo de AF	1,587	5	0,317	1,001	0,416	0,004
Sexo * AF * Motivo de AF	0,403	4	0,101	0,318	0,866	0,001
Error	372,975	1176	0,317			
Total	16776,944	1204				
Total corregido	665,522	1203				

Nota 1: E-RC, Reevaluación Cognitiva; E-SE, Supresión Expresiva; N-A, Necesidad de autonomía; N-C, Necesidad de Competencia; N-R, Necesidad de relación; AF, Actividad Física; gl, grados de libertad;  $\mu^2$ , Eta parcial al cuadrado.

Nota 2: \*, Diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ )

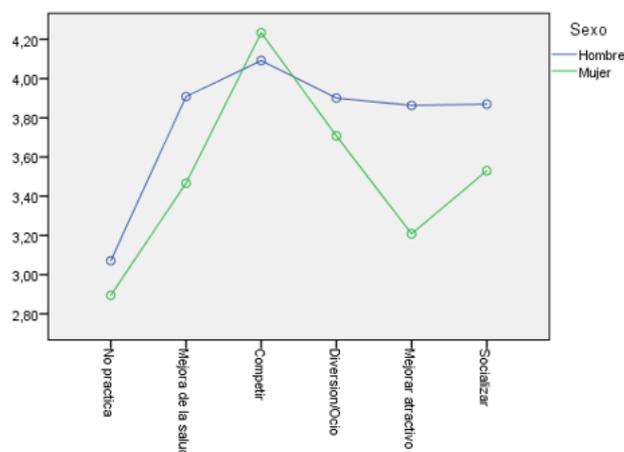
En línea con lo expuesto, las Figuras 1 y 2 muestran los gráficos obtenidos en el modelo lineal univariado a partir de las medias marginales estimadas de autoconcepto físico según los factores de agrupación: sexo -representado en líneas separadas-, práctica de al menos 3 horas de AF semanal -representado en gráficos separados- y motivo de práctica deportiva -definido en el eje de abscisas-. Podemos observar hallazgos de interés, pues en ambos casos los menores niveles de autoconcepto físico se dan para los no practicantes, quedando además el valor medio del autoconcepto de las mujeres por debajo de los hombres en todas las motivaciones excepto en la competición y en la socialización cuando la práctica de AF es inferior a 3 horas semanales. Así mismo, resulta de interés destacar que la mejora del atractivo y la salud es especialmente relevante en los hombres, mediando este factor al desarrollo del autoconcepto físico.

Finalmente, se decide realizar otro modelo lineal univariado (Tabla 3), el cual es ahora desarrollado para examinar el autoconcepto académico de la muestra como variable dependiente. En este caso, se consideran nuevamente las necesidades psicológicas básicas y la regulación emocional como covariables, mientras que el sexo, la práctica de AF semanal, la nota y la concesión de beca actúan ahora como factores de agrupación. Una vez ejecutado el modelo, se obtuvo un valor ajustado de R<sup>2</sup> de 0,442, implica un 44,2% de la varianza explicada. Este valor resulta aceptable, y aunque puede parecer poco elevado,

su justificación radica en la naturaleza socio-cognitiva del ser humano, pues en el campo de la psicología y las ciencias del comportamiento existe una elevada complejidad y multi-factorialidad a la hora de dar explicación al desarrollo de factores psicosociales.

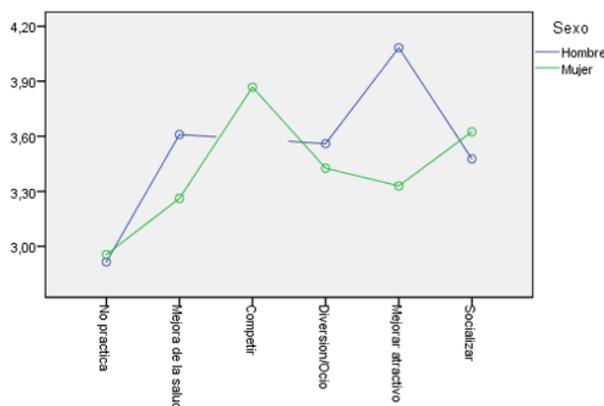
Al analizar la significatividad y el tamaño del efecto en las variables incluidas en el modelo lineal, se observó significatividad solo para una de las dimensiones de la regulación emocional, siendo esta la supresión expresiva ( $p = 0,028$ ;  $\eta^2 = 0,004$ ), con un tamaño del efecto leve. En el caso de las necesidades psicológicas básicas, solo la necesidad de competencia reportó significatividad, con un tamaño del efecto muy elevado ( $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,286$ ). Por otro lado, y en relación con los factores de agrupación, se observó diferencias estadísticamente significativas para el sexo ( $p = 0,013$ ;  $\eta^2 = 0,005$ ), la nota ( $p = 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,010$ ), la intersección de la nota y la concesión de beca ( $p = 0,034$ ;  $\eta^2 = 0,004$ ), la intersección de sexo, AF y nota ( $p = 0,026$ ;  $\eta^2 = 0,004$ ) y la intersección de los cuatro factores mencionados ( $p = 0,002$ ;  $\eta^2 = 0,008$ ); se observa un tamaño leve en todos los casos.

Figura 1. Medias marginales estimadas de autoconcepto físico según factores de agrupación (+3h de AF semanal)



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Medias marginales estimadas de autoconcepto físico según factores de agrupación (-3h de AF semanal)



Para finalizar, en las Figuras 3 y 4 muestran los gráficos obtenidos en el modelo lineal univariado a partir de las medias marginales estimadas de autoconcepto académico según los factores de agrupación: nivel de AF -representado en líneas separadas-, nota media -representada en gráficos separados- y concesión de beca -definido en el eje de abscisas-. De forma particular, y considerando los valores de significatividad reportados en el modelo, se han podido observar hallazgos de interés. Concretamente, cuando la calificación media del estudiante es inferior a notable, los niveles de autoconcepto académico son más elevados cuando no se practica actividad física, tanto para estudiantes becados como no becados. Sin embargo, cuando la calificación media es superior, en los estudiantes no becados que siguen un estilo

de vida activo se desarrolla un autoconcepto académico superior. Adicionalmente, cabe señalar que esta dimensión del autoconcepto mejora cuando se recibe beca en los alumnos con mejor rendimiento académico, invirtiéndose esta situación en aquellos que tienen un desempeño académico más pobre.

Tabla 3. Modelo lineal univariado para el autoconcepto académico

Origen	Tipo III – Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	$\mu^2$
Modelo corregido	204,663 <sup>a</sup>	20	10,233	46,896	0,000	0,442
Intersección	19,976	1	19,976	91,545	0,000	0,072
E-RC	0,016	1	0,016	0,075	0,784	0,000
E-SE	1,060	1	1,060	4,856	0,028*	0,004
N-A	0,007	1	0,007	0,034	0,854	0,000
N-C	103,390	1	103,390	473,808	0,000*	0,286
N-R	0,105	1	0,105	0,483	0,487	0,000
Sexo	1,360	1	1,360	6,234	0,013*	0,005
AF	0,113	1	0,113	0,516	0,473	0,000
Nota	2,530	1	2,530	11,593	0,001*	0,010
Beca	0,328	1	0,328	1,501	0,221	0,001
Sexo * AF	0,695	1	0,695	3,183	0,075	0,003
Sexo * Nota	0,630	1	0,630	2,887	0,090	0,002
Sexo * Beca	0,187	1	0,187	0,855	0,355	0,001
AF * Nota	0,023	1	0,023	0,103	0,748	0,000
AF * Beca	0,066	1	0,066	0,301	0,583	0,000
Nota * Beca	0,980	1	0,980	4,489	0,034*	0,004
Sexo * AF * Nota	1,081	1	1,081	4,955	0,026*	0,004
Sexo * AF * Beca	0,437	1	0,437	2,004	0,157	0,002
Sexo * Nota * Beca	2,157	1	2,157	9,883	0,002*	0,008
AF * Nota * Beca	0,078	1	0,078	0,359	0,549	0,000
Sexo * AF * Nota * Beca	2,194	1	2,194	10,055	0,002*	0,008
Error	258,144	1183	0,218			
Total	16608,389	1204				
Total corregido	462,807	1203				

Nota 1: E-RC, Reevaluación Cognitiva; E-SE, Supresión Expresiva; N-A, Necesidad de autonomía; N-C, Necesidad de Competencia; N-R, Necesidad de relación; AF, Actividad Física; gl, grados de libertad;  $\mu^2$ , Eta parcial al cuadrado.

Nota 2: \*, Diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ )

Figura 3. Medias marginales estimadas de autoconcepto académico según factores de agrupación (Nota inferior a notable)

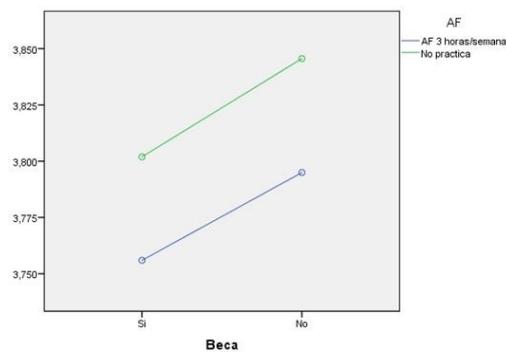
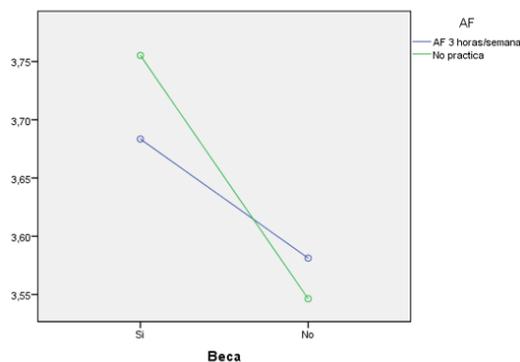


Figura 4. Medias marginales estimadas de autoconcepto académico según factores de agrupación (Nota superior a notable)



## Discusión

Esta investigación tenía como objetivo principal analizar las diferencias en regulación emocional, necesidades psicológicas básicas y autoconcepto en función de la práctica de actividad física en estudiantes universitarios, al considerar estos factores como indicadores claves de la salud psicosocial en una etapa decisiva para el desarrollo futuro (Jacho, 2023; Vega-Díaz et al., 2023). Los resultados obtenidos sugieren que la actividad física desempeña un papel relevante en el bienestar emocional, la satisfacción de necesidades psicológicas y el autoconcepto, con variaciones significativas según el género y el nivel de implicación en la práctica deportiva.

En primer lugar, los datos muestran que la práctica de actividad física mejora la regulación emocional, especialmente en mujeres, quienes experimentan una mayor capacidad para gestionar y reprimir emociones; suponiendo la aceptación de la primera hipótesis de forma parcial. Este hallazgo concuerda con investigaciones previas (Duque et al., 2022; Rodríguez-González et al., 2021) que asocian la actividad física regular con mayores niveles de inteligencia emocional en el género femenino. Una posible explicación de esta relación radica en la liberación de neurotransmisores como las endorfinas, dopamina y serotonina durante el ejercicio, que contribuyen a mejorar el estado de ánimo y facilitan el control emocional, reduciendo la ansiedad y el estrés (Chacón-Cuberos et al., 2021). Además, factores contextuales, como el enfoque social y de bienestar que se promueve en algunos entornos deportivos, pueden reforzar habilidades como la empatía y la autoestima, elementos esenciales en la gestión emocional. Este contexto social también podría explicar por qué las mujeres que practican deportes en ambientes de socialización o competencia presentan una regulación emocional fortalecida, al proporcionarles una red de apoyo y una plataforma para canalizar sus emociones de manera constructiva.

Por otro lado, los resultados reflejan un incremento en la satisfacción de la necesidad de competencia entre estudiantes que practican actividad física, independientemente del género, lo que confirma hallazgos previos que relacionan la actividad física con un mayor sentido de competencia (Lamonedá & Huerstas-Delgado, 2019). En entornos deportivos, los estudiantes experimentan logros y superan retos, reforzando su percepción de habilidad y autovaloración. Así mismo, el aumento observado en la necesidad de relación en los hombres podría deberse al componente social inherente a muchas actividades físicas, que favorece el desarrollo de habilidades de comunicación y colaboración y fortalece las relaciones interpersonales (Acuña, 2024; Martínez et al., 2020). Esta dimensión social de la actividad física facilita la empatía, al compartir experiencias y emociones con los demás, creando un ambiente de apoyo mutuo que refuerza la cohesión social y el sentido de pertenencia, lo que a su vez contribuye a la satisfacción de la necesidad de relación.

Continuando con lo expuesto, se procede a aceptar la segunda hipótesis, pues en cuanto al autoconcepto, los hallazgos indican que casi todas sus dimensiones —excepto la académica— mejoran con la práctica de actividad física, coincidiendo con estudios que asocian un estilo de vida activo con una percepción más positiva de uno mismo (Gedda et al., 2021). El ejercicio físico fortalece la autoimagen al permitir que los estudiantes observen progresos en su condición física, generando confianza y percepción de control sobre el cuerpo. Estos factores son particularmente evidentes en el autoconcepto físico, donde los hombres muestran niveles más altos, como señala Vega-Díaz et al. (2023), probablemente debido a la influencia de las mejoras físicas percibidas en su autovaloración y bienestar emocional (Ballester-Martínez et al., 2022). En el caso de las mujeres, aquellas que realizan actividad física con una motivación centrada en la competencia o socialización reportaron un autoconcepto físico superior, lo que sugiere que estos objetivos específicos pueden impulsar la autoimagen al centrarse en la pertenencia social y el logro personal. Todo ello, lleva a aceptar parcialmente la tercera hipótesis según las premisas dadas.

Finalmente, respecto al autoconcepto académico, se observó una mejora en estudiantes activos con un buen rendimiento académico, especialmente en aquellos que reciben becas; llevando a una aceptación parcial de la última hipótesis. Esto coincide con estudios que asocian el apoyo financiero con una percepción elevada de competencia y valoración académica (Gaspar & Alguacil, 2022; Luque et al., 2019). La recepción de una beca no solo proporciona recursos materiales, sino que también actúa como un reconocimiento de sus logros, elevando el autoconcepto académico al validar su esfuerzo y rendimiento. Estos hallazgos resaltan el papel de la actividad física en el fomento del bienestar psicosocial y el rendimiento académico de los estudiantes, enfatizando la importancia de políticas educativas que promuevan estilos de vida activos en contextos universitarios.



Entre las limitaciones del estudio conviene destacar: a) se trata de un estudio con diseño de corte transversal, por lo que no se pueden establecer relaciones causales; b) algunas variables no consideradas, como algunos factores psicológicos necesarios para conocer las motivaciones de los estudiantes; c) la no aleatorización de la muestra, aunque se ha tratado de reducir gracias a los criterios de inclusión y exclusión; d) la deseabilidad social en la respuesta de las escalas, ya que el tiempo destinado a las mismas podría ser considerado elevado; y e) se emplea un muestreo por cuotas, cuyas principales limitaciones son el sesgo de selección, la no aleatoriedad de la muestra y la falta de diversidad en la población a considerar en el muestreo. En cuanto a las perspectivas futuras, resultaría de interés realizar un estudio longitudinal que incluyese estudiantes universitarios de otras provincias o comunidades, así como incluir otros factores psicosociales como la satisfacción con la calidad de vida o la autoestima.

A partir de las limitaciones de este estudio, las investigaciones futuras podrían enfocarse en realizar estudios longitudinales que permitan explorar la relación causal entre la actividad física y los indicadores psicosociales, como la regulación emocional y el autoconcepto, en estudiantes universitarios. Sería relevante también ampliar la muestra a otras provincias o comunidades, lo que proporcionaría una mayor generalización de los resultados. Además, se sugiere incluir variables adicionales, como la satisfacción con la calidad de vida, la autoestima o incluso factores de motivación intrínseca y extrínseca, para obtener un análisis más completo de los efectos de la actividad física en el bienestar psicosocial de los jóvenes universitarios.

Considerando los hallazgos de este estudio y como implicaciones prácticas derivadas de los principales resultados, se sugiere implementar programas regulares de actividad física en las universidades como estrategia para mejorar el bienestar psicosocial de los estudiantes, promoviendo tanto sesiones individuales como grupales. Estas iniciativas deberían diseñarse con enfoques diferenciados por género, destacando los beneficios de la actividad física en la regulación emocional de las mujeres y en la satisfacción de la necesidad de relación en los hombres. Además, sería fundamental fomentar ambientes deportivos que favorezcan la interacción social y la cohesión, contribuyendo al desarrollo de habilidades como la empatía y la autoimagen positiva.

Así mismo, la actividad física podría integrarse en programas de apoyo psicológico y estrategias de prevención del estrés, aprovechando su capacidad para mejorar el estado de ánimo y reducir la ansiedad. Para maximizar su impacto, se recomienda ampliar la oferta deportiva, haciéndola accesible a todos los estudiantes y diversificándola según sus intereses y habilidades. También es clave establecer incentivos como becas o reconocimientos para estudiantes destacados, reforzando el vínculo entre actividad física y rendimiento académico. Finalmente, formar a monitores y docentes en el diseño de prácticas deportivas inclusivas y motivadoras contribuiría a consolidar estilos de vida activos y saludables en el ámbito universitario.

## Conclusiones

Este estudio contribuye a la comprensión de cómo la práctica de actividad física impacta en factores psicosociales fundamentales para el bienestar de los estudiantes universitarios, como la regulación emocional, las necesidades psicológicas básicas y el autoconcepto. Los hallazgos sugieren que la actividad física puede ser un recurso clave para promover la salud mental y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, especialmente en el contexto de la educación superior. La influencia positiva de la actividad física en la regulación emocional de las mujeres y en el autoconcepto físico y social en los hombres destaca la necesidad de adaptar las intervenciones a las características específicas de cada grupo, promoviendo entornos que favorezcan tanto la competencia como la relación interpersonal.

Así mismo, este estudio enfatiza el valor del apoyo financiero en el desarrollo de un autoconcepto académico positivo, particularmente en estudiantes de alto rendimiento, lo cual resalta la relevancia de políticas de becas que no solo alivien el costo económico, sino que también refuercen el reconocimiento académico. En conjunto, estos hallazgos aportan un marco teórico que respalda la inclusión de programas de actividad física en las universidades, dado su potencial para mejorar el bienestar integral y la persistencia académica.

La investigación futura deberá abordar los efectos de la actividad física en combinación con otros factores psicosociales, mediante estudios longitudinales que permitan establecer relaciones causales y explorar los beneficios a largo plazo de un estilo de vida activo. Este enfoque contribuirá a diseñar estrategias educativas y de salud pública más efectivas, orientadas a maximizar el bienestar y el éxito académico de los estudiantes universitarios.

## Agradecimientos

No existen entidades ni organizaciones que detallar en esta sección.

## Financiación

Este trabajo de investigación no ha contado con fuentes de financiación

## Referencias

- Acuña, S. L. (2024). El disfrute, desarrollo, cuidado de la vida y comprensión de los desafíos del ámbito pedagógico desde la corporeidad. *Retos*, 54, 602-608. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.99909>
- Agranovich, Y., Amirova, A., Ageyeva, L., Lebedeva, L., Aldibekova, S., & Uaidullakzy, E. (2019). The formation of self-organizational skills of student's academic activity on the basis of 'time management' technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(22), 95-110. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i22.11755>
- Alsaker, F. D., & Kroger, J. (2020). Self-concept, self-esteem, and identity. In *Handbook of adolescent development* (pp. 90-117). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203969861-6>
- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I., & Brunner, M. (2021). The structure of academic self-concept: A methodological review and empirical illustration of central models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34-72. <https://doi.org/10.3102/0034654320972186>
- Arnett, J. J. & Mitra, D. (2020). Are the features of emerging adulthood developmentally distinctive? A comparison of ages 18-60 in the United States. *Emerging Adulthood*, 8(5), 412-419. <https://doi.org/10.1177/2167696818810073>
- Ballester-Martínez, O., Baños, R., & Navarro-Mateu, F. (2022). Actividad física, naturaleza y bienestar mental: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(2), 62-84. <https://doi.org/10.6018/cpd.465781>
- Carrasco, H., Chacón-Zagalaz, J., Ubago-Jiménez, J. L., & Lara-Sánchez, A. (2024). Validación y adaptación del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2, por adolescentes chilenos en la clase de educación física. *Journal of Sport and Health Research*, 16(2), 197-210. <https://doi.org/10.58727/jshr.103644>
- Castro-Sánchez, M., Rojas-Jiménez, M., Zurita-Ortega, F., & Chacón-Cuberos, R. (2019). Multidimensional self-concept and its association with problematic use of video games in Spanish college students. *Education Sciences*, 9(3), 206. <https://doi.org/10.3390/educsci9030206>
- Chacón-Cuberos, R., Olmedo-Moreno, E. M., Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F., & Castro-Sánchez, M. (2021). Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1421-1435. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1686610>
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E. M., & Castro-Sánchez, M. (2019). Relationship between academic stress, physical activity and diet in university students of education. *Behavioral Sciences*, 9(6), 59. <https://doi.org/10.3390/bs9060059>
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., & Castro-Sánchez, M. (2020). Physical activity and academic performance in children and preadolescents: a systematic review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 139, 1-9. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.01)
- Duque, V., Mancha, D., Ibáñez, S., & Sáenz, P. (2022). Motivación, inteligencia emocional y carga de entrenamiento en función del género y categoría en baloncesto en edades escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(2), 15-32. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/450341>

- Fernández-Álvarez, L. E., Carriedo, A., & González, C. (2020). Relaciones entre el autoconcepto físico, la condición física, la coordinación motriz y la actividad física en estudiantes de secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 12(Supl 3), 259-270. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80787>
- Flett, G., Khan, A., & Su, C. (2019). Mattering and psychological well-being in college and university students: Review and recommendations for campus-based initiatives. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 667-680. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00073-6>
- García, F. & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- Gaspar, A. & Alguacil, M. (2022). Influencia de la Actividad Físico-Deportiva en el rendimiento académico, la autoestima y el autoconcepto de las adolescentes: el caso de la isla de Tenerife. *Retos*, 46, 120-128. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93496>
- Gedda, R., Valdés, P. & Villagrán, N. (2021). Asociación entre el autoconcepto académico con el rendimiento académico en estudiantes universitarios físicamente activos e inactivos. *Retos*, 41, 1-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82565>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Analysis of emotion regulation in Spanish adolescents: Validation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 6, 1959. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01959>
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personal and Social Psychology*, 85, 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Guo, J. P., Yang, L. Y., Zhang, J., & Gan, Y. J. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: relationships and causal ordering. *Higher Education*, 83, 809-828. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00705-8>
- Herbert, C., Meixner, F., Wiebking, C., & Gilg, V. (2020). Regular physical activity, short-term exercise, mental health, and well-being among university students: the results of an online and a laboratory study. *Frontiers in psychology*, 11, 509. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00509>
- Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J.G., Paloramores, A., & Contreras-Jordán, O. (2023). Associations between physical activity and academic achievement in gifted students. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1), 177-196. <https://doi.org/10.1080/13598139.2021.1978404>
- Jacho, J. A. (2023). La actividad física y la inteligencia emocional en adolescentes. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 2(6), 1177-1198. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i6.6333>
- Lamonedá, J. & Huertas-Delgado, F. J. (2019). Necesidades psicológicas básicas, organización deportiva y niveles de actividad física en escolares. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 115-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6805894>
- Leão-Pereira, A. F., & Lorente-Catalán, E. (2024). Un estudio mixto sobre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas del alumnado de Educación Física en un centro innovador. *Retos*, 59, 64-74. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.104115>
- Luque, A., Gálvez, A., Gómez, L., Escámez, J. C., Tárraga, L. & Tárraga, P. J. (2021). ¿Mejora la Actividad Física el rendimiento académico en escolares? Una revisión bibliográfica. *JONNPR. Journal of Negative & No Positive Results*, 6(1), 84-103. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.3277>
- Maher, J. P., Hevel, D. J., Reifsteck, E. J., & Drollette, E. S. (2021). Physical activity is positively associated with college students' positive affect regardless of stressful life events during the COVID-19 pandemic. *Psychology of Sport and Exercise*, 52, 101826. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101826>
- Malm, C., Jakobsson, J., & Isaksson, A. (2019). Physical activity and sports-real health benefits: a review with insight into the public health of Sweden. *Sports*, 7(5), 127. <https://doi.org/10.3390/sports7050127>
- Martínez, R., Granero-Gallegos, A. & Gómez-López, M. (2020). La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física y su relación con la satisfacción con la vida en los adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 45-54. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61750>
- Mendoza-Castejón, D., & Clemente-Suárez, V. J. (2020). Autonomic profile, physical activity, body mass index and academic performance of school students. *Sustainability*, 12(17), 6718. <https://doi.org/10.3390/su12176718>

- Morales-Rodríguez, F. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- Mori, C., Cooke, J. E., Temple, J. R., Ly, A., Lu, Y., Anderson, N., Rash, C., & Madigan, S. (2020). The prevalence of sexting behaviors among emerging adults: A meta-analysis. *Archives of Sexual Behavior*, 49, 1103-1119. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01656-4>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Directrices de la OMS sobre actividad física y comportamientos sedentarios*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/349729>. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
- Portela-Pino, I., Domínguez-Alonso, J., Alvariñas-Villaverde, M., & Chinchilla-Mira, J. J. (2022). Influence of personal, academic, social, and level of physical activity variables on emotional intelligence. *Children*, 9(2), 286. <https://doi.org/10.3390/children9020286>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reggiani, C. F. (2013). Necesidades psicológicas básicas, enfoques de aprendizaje y atribución de la motivación al logro en estudiantes universitarios. Estudio exploratorio. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 1-12. <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.977>
- Rodríguez-González, P., Cecchini, J., Méndez-Giménez, A., & Sánchez-Martínez, B. (2021). Motivación intrínseca, inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje: un análisis multinivel. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(82), 235-252. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.82.003>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1-7). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7\\_2630-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2)
- Sewell, K. R., Erickson, K. I., Rainey-Smith, S. R., Peiffer, J. J., Sohrabi, H. R., & Brown, B. M. (2021). Relationships between physical activity, sleep and cognitive function: A narrative review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 130, 369-378. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.09.003>
- Shavelson, J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-442. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sheldon, K. M. & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439-451. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>
- Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M., & Schneider, M. (2020). Peer feedback improves students' academic self-concept in higher education. *Research in Higher Education*, 61, 706-724. <https://doi.org/10.1007/s11162-020-09591-y>
- Thomsen, J. P. (2022). The social class gap in bachelor's and master's completion: university drop out in times of educational expansion. *Higher Education*, 83(5), 1021-1038. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00726-3>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vega-Díaz, M., De Labra, C. & González-García, H. (2023). Perfiles de autoconcepto físico percibidos: intención de ser físicamente activo y regulación emocional. *Psicología Conductual*, 31(1), 179-196. <https://doi.org/10.51668/bp.8323111s>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

## Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Pablo Jerez-López  
Ramón Chacón-Cuberos  
Inmaculada Serrano-García  
Ana Belén Belmonte-Arévalo  
Manuel Castro-Sánchez  
Ramón Chacón-Cuberos

pjerez@correo.ugr.es  
rchacon@ugr.es  
Isergar510@g.educaand.es  
abelmonte@correo.ugr.es  
manuelcs@ugr.es  
rchacon@ugr.es

Autor/a  
Autor/a  
Autor/a  
Autor/a  
Autor/a  
Traductor/a