

33

INFLUENCIA

**DEL PROGRAMA EDUCACIÓN DE AVENTURA SOBRE LA
SATISFACCIÓN DEPORTIVA Y AUTOCONCEPTO FÍSICO EN
ESCOLARES**

INFLUENCIA

DEL PROGRAMA EDUCACIÓN DE AVENTURA SOBRE LA SATISFACCIÓN DEPORTIVA Y AUTO-CONCEPTO FÍSICO EN ESCOLARES

THE INFLUENCE OF ADVENTURE EDUCATION PROGRAM ON THE SPORTS SATISFACTION AND PHYSICAL

Jhon Patricio Revelo-Arévalo¹

E-mail: jhon.revelo.54@est.ucacue.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4265-7919>

Diego Andrés Heredia-León¹

E-mail: diego.heredia@ucacue.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2671-8961>

Edgardo Romero-Frómata¹

E-mail: edgardo.romero.66@ucacue.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5991-9327>

¹ Universidad Católica de Cuenca. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Revelo-Arévalo, J. P., Heredia-León, D. A., & Romero-Frómata, E. (2023). Influencia del programa educación de aventura sobre la satisfacción deportiva y autoconcepto físico en escolares. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 315-321.

RESUMEN

Las actividades de Educación Aventura presentan un enfoque de reto, se realizan en un entorno natural controlado, busca situar al alumno fuera de su contexto y zona de confort utilizando el riesgo, la incertidumbre, el reto y promoviendo el desarrollo físico, social, emocional, cognitivo y moral. El objetivo del presente estudio fue analizar la influencia del modelo Educación Aventura en los estudiantes del nivel media de educación general básica, mediante la aplicación de un programa experimental durante 8 semanas, para conocer los efectos sobre la satisfacción deportiva y el autoconcepto físico en escolares de la parroquia Huambaló del cantón Pelileo de la provincia de Tungurahua. Los participantes estaban conformados por el grupo experimental (n = 50) y control (n = 18) con edades comprendidas entre 9 a 12 años (M = 10.44; DS = 0.88), Los resultados revelaron diferencias significativas $p < .000$ para las dimensiones de la satisfacción deportiva y del autoconcepto físico, mientras que el grupo control no presentó mayores cambios. Se concluye la importancia de que los docentes fomenten actividades mediante el modelo de educación aventura lo que provocaría presentar altos niveles de satisfacción diversión, bajos niveles de aburrimiento en clases de educación física. Así como el autoconcepto presentaría cambios positivos en apariencia, competencia percibida, condición física, fuerza y autoestima.

Palabras clave:

Educación aventura, autoconcepto, satisfacción personal, Educación Física.

ABSTRACT

The activities of Adventure Education present a challenge approach, they are performed in a controlled natural environment, it seeks to place the student out of the context and comfort zone using the risk, the uncertainty, the challenge and promoting the physical, social, moral, emotional and cognitive development. The objective of this project was analyzing the influence of Adventure Education model in medium level students of general basic Education, through the application of an experimental program during 8 weeks to know the effects on the sportive satisfaction and the physical self-concept in school children in Huambalo Pelileo city in Tungurahua province the participants were conformed by the experimental group (n=50) and controlled (n=18) ages between 9-12 years (m=10.44; DS=0.88). The results showed significant differences $p < .000$ for the dimensions of sportive satisfaction and the physical self-concept, while the control group didn't present relevant changes. It concludes that the importance of teachers in the motivation of practicing activities with the adventure model presents high levels of satisfaction, fun and low levels of boring in physical education classes, as well as the self-concept will show positive changes in appearance, perceived competence, physical condition, strongness and self-esteem.

Keywords:

Adventure education, self-concept, personal satisfaction, Physical Education.

INTRODUCCIÓN

Como parte del sistema educativo ecuatoriano, el área de educación física tiene una misión educativa de: “Incorporar la actividad física culturalmente significativa en la formación integral del ciudadano, para que su práctica habitual, saludable y responsable contribuya a su realización individual y colectiva en el marco del buen vivir (Ecuador. Ministerio de Educación, 2016). Al mismo tiempo, los contenidos tradicionales que a lo largo de los años se ha venido trabajando durante diferentes instalaciones deportivas está en constante proceso de cambio, debido a diversas razones sociales. Los alumnos buscan nuevos aprendizajes acordes a sus intereses y necesidades (Baena-Extremera, 2011). Por lo cual, en los últimos años los modelos pedagógicos parecen estar transformando gradualmente las clases de educación física convirtiéndolos en una realidad para el éxito del alumnado (Pérez et al., 2021).

Este proceso de cambio, conduce a que en el área de Educación Física sea el más apropiado para introducir a los estudiantes intereses educativos centrados en el aire libre a través del juego, utilizando experiencias y las interacciones con la naturaleza (Arufe et al., 2012), donde el entorno natural se percibe como un espacio donde se puede planificar un proceso de enseñanza aprendizaje (Miguel, 2003). Contenidos que son importantes adquiriendo más fuerza en diferentes programaciones deportivas, desbancando a otros colectivos, como el atletismo, entre otros (Granero et al., 2010). Por esta razón se propone desarrollar actividades de Educación Aventura siguiendo los procedimientos detallados por Hattie et al. (1997), enmarcados en la propuesta de Rhonke (1989), a través de los siguientes bloques curriculares: “prácticas lúdicas: los juegos y el jugar”, “prácticas gimnásticas”, “prácticas corporales expresivo-comunicativas”, “prácticas deportivas”, “construcción de la identidad corporal” y “relaciones entre prácticas corporales y salud (Ecuador. Ministerio de Educación Ecuador, 2016).

El modelo Educación Aventura según Galloway (2006), presenta un enfoque desafiante y averso al riesgo para las actividades realizadas en entornos naturales controlados que contienen factores de peligro real o percibidos donde los resultados son inciertos pudiendo ser influenciados por los actores y la circunstancia. Por lo tanto Baena-Extremera & Granero-Gallegos (2014), refieren que, uno de los puntos principales de este modelo es poner a los alumnos en situaciones o entornos que no les son familiares, para llevarlos a vivir experiencias que crean ciertas ideas o creencias que tenemos al mismo tiempo y que deben resolver las cuestiones planteadas por el profesor. En este sentido se han realizado estudios previos sobre el modelo de EA en clases de educación física de Baena-Extremera (2011); Baena-Extremera et al. (2013); y Koszałka-Silska et al. (2021). Por otra parte, este

modelo ha sido visto muy interesante y se aplicado en el ámbito deportivo como es el caso de las vías ferratas.

Al mismo tiempo se puede afirmar que la satisfacción con la escuela es la variable determinante en el desarrollo de los estudiantes (Hui & Sun, 2010). Donde el profesor desea conseguir que sus estudiantes disfruten y se diviertan en las clases de EF (Baena-Extremera et al., 2012), al mismo tiempo experimenten satisfacción y experiencias positivas, logrando mayores y mejores oportunidades de ser activos dentro y fuera del ambiente educativo, obteniendo buenos resultados académicos para el futuro del mismo (Cox et al., 2008; Moreno et al., 2011). Además, las actividades físicas juegan un papel activo e importante en el aprendizaje de los estudiantes, donde se diviertan y pasen un buen rato (Rikard & Banville, 2006), con la sociedad (Danielsen et al., 2009), y a la vez mejorando su rendimiento académico; estableciendo su compromiso como estudiante en sus diferentes actividades (Danielsen et al., 2011). Al mismo tiempo, el aburrimiento en EF se asocia con la insatisfacción en la escuela (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015), teniendo como consecuencias comportamentales negativas, la indisciplina (Moreno et al., 2011), la ansiedad como cognitivas (Coterón et al., 2013), incluso logrando conseguir el abandono escolar (Elmore & Huebner, 2010).

Otra variable que puede afectar a la educación física es el autoconcepto físico que ha sido considerablemente estudiado (Reigal et al., 2012), donde se debe tomar en cuenta que la autoestima y autoconcepto son procesos dinámicos y multidimensionales que se van construyendo a lo largo de la vida (Cuzco & Pesántes, 2022). Así como el autoconcepto en sí está relacionado con los aspectos cognitivos que se relacionan con la percepción y la autoimagen de cada persona, mientras que el concepto de autoestima se refiere al aspecto evaluativo y emocional. No son conceptos excluyentes, sino opuestos, ya que se implican y complementan. Un autoconcepto positivo crea una autoestima positiva y viceversa (Roa García, 2013).

En base a la teoría fundamentada el objetivo del estudio fue analizar la influencia del modelo Educación Aventura en los estudiantes del nivel media de EGB, usando un programa experimental de 8 semanas, para conocer los efectos sobre la satisfacción deportiva y el autoconcepto físico en escolares.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se ejecutó a través de un diseño quasi-experimental con pre y post-test con grupo control. El tipo de muestreo realizado no fue estocástico, a conveniencia pues los estudiantes fueron seleccionados de forma intencional por facilidad para llevar a cabo la intervención. El grupo experimental procede de dos paralelos (n = 50) fue compuesto por 19 hombres y 31 mujeres, mientras que el grupo control procede de un paralelo (n = 18) distribuido en 10 hombres y 8 mujeres un total de

68 alumnos (29 niños y 39 niñas); con edades comprendidas entre 9 a 12 años ($M = 10.44$; $DS = 0.88$), como requerimientos de la muestra fue haber asistido a un 90 % de las clases que se realizaron tanto el pre test como el post test, de igual manera haber respondido todas las encuestas realizadas con las variables de investigación antes y después de la formación del modelo de Educación Aventura. Dos grupos habían completado previamente un cuestionario dirigido a las variables de estudio:

Se usó la versión española adaptada al contexto de la Educación Física (SSI- EF) (Baena-Extremera, et al., 2012) del original Sport Satisfaction Instrument (Duda & Nicholls, 1992; Balaguer et al., 1997). Consta de 8 ítems para medir la satisfacción intrínseca en la EF, mediante dos subescalas que miden satisfacción/diversión (5 ítems) (e.g. "Normalmente me divierto en las clases de Educación Física") y aburrimiento (3 ítems) (e.g. "En las clases de Educación Física a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente). Por otra parte, en las instrucciones se pide a los alumnos marcar las contestaciones en un escalafón de ítems politómicos, que va desde muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (5).

Duda & Nicholls (1992); Balaguer, et al. (1997); y Castillo et al. (2001), demostraron la validez interna de la estructura factorial en dos subescalas, así como unas medidas aceptables de fiabilidad que variaban de $\alpha = .82$ para satisfacción/diversión a $\alpha = .71$ para aburrimiento. Baena-Extremera et al. (2012), confirmaron esta estructura factorial para EF y encontraron índices de fiabilidad entre $\alpha = .91$ para satisfacción/diversión y $\alpha = .79$ para aburrimiento. En el presente estudio, los resultados de confiabilidad obtenidos antes y después de la prueba son satisfactorios: satisfacción/diversión, $\alpha = .821$ y $\alpha = .931$; Aburrimiento, $\alpha = .533$ y $\alpha = .788$ antes y después de la prueba, respectivamente.

Se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto Físico (PSQ), la adaptación al castellano (Moreno & Cervelló, 2005) del original Physical Self-Perception Profil (PSPF) (Fox & Corbin, 1989). Consta de 30 ítems, mediante dos subescalas que miden Condición física (6 ítems) (e.g. "Siempre mantengo una excelente condición y forma física"), Apariencia (8 ítems) (e.g. "Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan atractivo"), Competencia percibida (6 ítems) (e.g. "Soy muy bueno/a en casi todos los deportes"), Fuerza (5 ítems) (e.g. "Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física"), Autoestima (5 ítems) (e.g. "Creo que no estoy entre los/as más capaces cuando se trata de habilidad deportiva"). En la presente investigación los resultados de confiabilidad obtenidos muestran una consistencia interna satisfactoria antes y después de la prueba: Condición Física, $\alpha = .690$ y $\alpha = .783$ imagen corporal (Apariencia), $\alpha = .572$ y $\alpha = .673$, Competitividad deportiva (Competencia percibida), $\alpha = .769$ y $\alpha = .832$; Fuerza, $\alpha = .690$ y $\alpha = .783$; Autoestima, $\alpha = .568$ y $\alpha = .588$. Aunque algunos

parámetros muestran una fiabilidad inferior al valor recomendado o alfa, los coeficientes entre 0,60 y 0,70 pueden considerarse como mínimos aceptables (Taylor et al., 2008), teniendo en cuenta su número limitado de casos y tamaño mínimo de muestra.

Para comenzar el proceso de investigación se obtuvo la aprobación de las autoridades de la institución educativa, del mismo modo se socializó el objetivo de la investigación a la autoridad y padres de familia, se obtuvo el consentimiento de un representante legal porque el estudiante era menor de edad, los mismos que también debían dar su consentimiento para participar en esta investigación. Luego se procedió a la elaboración del cuestionario donde el profesor conservó el anonimato de los alumnos en cada una de las respuestas con una duración de 30 minutos aproximadamente, las preguntas del cuestionario deben ser respetadas para tratar de resolver interrogantes formuladas por los estudiantes. Para ejecutar el programa EA, el profesor examinó y siguió las características descritas por Hattie et al. (1997), y sugeridas por Rhonke (1989), la duración del grupo experimental fue de forma simultánea durante 8 semanas con un tiempo de 60 minutos (10H30 a 11H30). Por otro lado, el grupo de control recibió clases de 09H00 a 10H00 con actividades basadas en las destrezas de los bloques curriculares 2016.

El profesor de EF llevó las clases con normalidad con el grupo de control y con el grupo experimental se llevó a cabo tras realizar diversas evaluaciones iniciales (tipos de habilidades avanzadas, conocimientos y experiencia en actividades del entorno natural, etc.), conocer bien a los estudiantes y empezar desde su primer nivel. La planificación en el programa de EA tuvo una duración de 8 semanas donde los estudiantes desarrollaron el programa de acuerdo a los métodos descritos en Hattie, et al. (1997). Esta propuesta establece varias tareas que deben incluirse en el plan de clases: 1. Actividades con traslados desconocidos; 2. Actividades para vencer sus impedimentos; 3. Actividades de comunicación; 4. Actividades de resolución de problemas; 5. Tareas para generar confianza y enfrentar los desafíos del grupo; 6. Actividades con elementos y con cuerdas; 7. Actividades con problemas individuales, en las que se contienen elementos con cuerdas a elevación. La institución escogida no contaba con instalaciones para ofrecer actividades como escalada, tirolesa, rapel, adaptaciones de "puenting", etc. Al final de la tarea, estas variables se volvieron a medir de forma virtual a través de la plataforma Google Forms.

En cada uno de las dimensiones se realizaron los cálculos de estadísticos descriptivos más importantes como es la media y la desviación estándar, se realizaron pruebas de normalidad y homocedasticidad para evaluar la homogeneidad de las diferencias entre los grupos. Así también se calcularon la curtosis y el índice de asimetría en general se acercaron a cero y mayor que 2. se calculó

la fiabilidad de cada dimensión propuesta a través del alfa de Cronbach y un análisis de correlación bivariados. Para examinar las diferencias dentro del grupo con otras tomas pre y pos test se realizó el análisis de varianza o análisis de puntuación de ganancia. Del mismo modo, mediante la prueba t de student para muestras relacionadas, se examinó si había diferencias significativas en las variables con el grupo experimental y control antes de la intervención, con los datos del pre test.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las diferencias entre los grupos se evaluaron mediante la prueba t de student para muestras independientes. Los datos importantes, y que hacen mención a la media (M) y a la desviación estándar (SD) de las medidas pre y pos test, se muestra en la tabla 1. GC obtienen los siguientes datos: Satisfacción/diversión ($t = .294$; $p = .769$), Aburrimiento ($t = -.590$; $p = .557$), Apariencia ($t = 1.191$; $p = .238$), competencia percibida ($t = -1.524$; $p = .132$), condición física ($t = -.299$; $p = .765$), fuerza ($t = .951$; $p = .344$), y autoestima ($t = .56$; $p = .955$). GE después de aplicar dichas pruebas las mayores desigualdades se hallaron en la satisfacción/diversión ($t = -4.08$; $p < .000$), en la dimensión de aburrimiento ($t = 3.28$; $p < .000$), la competencia percibida ($t = -3.64$; $p < .000$), condición física ($t = -3.32$; $p < .000$), autoestima ($t = -3.78$; $p < .000$), apariencia ($t = -4.92$; $p = .000$) y fuerza ($t = -5.23$; $p = .000$).

Tabla 1. Diferencias intragrupo en grupo experimental y grupo de control.

Variables dependientes	Grupo Experimental					Grupo Control				
	Pre		Post		P	Pre		Post		P
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
Satisfacción Diversión	3.71	0.54	4.46	0.62	.000	4.31	1.10	4.40	1.10	.769
Aburrimiento	2.42	1.12	2.15	0.69	.000	2.32	0.84	2.08	0.84	.557
Apariencia	1.74	0.79	2.16	0.43	.000	2.31	0.56	2.48	0.56	.238
Competencia Percibida	2.45	1.02	3.07	0.54	.000	3.11	0.75	3.23	0.75	.132
Condición Física	2.44	1.03	3.01	0.50	.000	3.09	0.67	3.23	0.67	.765
Fuerza	2.12	0.84	2.34	0.60	.000	2.00	0.81	2.12	0.81	.344
Autoestima	2.23	0.93	2.75	0.52	.000	2.81	0.67	2.67	0.67	.955

Nota: M: media, SD: desviación estándar, P: pruebas t

En la tabla 2 se analizó las correlaciones bivariadas en la que tomando el grupo experimental sirve de referencia para probar la relación entre las diferentes dimensiones. En el pre test se encuentra una correlación negativa significativa entre las dimensiones del SSI: autoestima e imagen corporal. Por otra parte, las elevadas correlaciones positivas a través de la satisfacción/diversión frente a la Condición Física, la Fuerza y la Autoestima, así también la apariencia con la competencia percibida.

Tabla 2. Coeficientes alfa de Cronbach y correlación de las subescalas analizadas, en pre y postest del grupo experimental.

	α (Pre)	α (post)	1	2	3	4	5	6	7
1.- Satisfacción Diversión	0,81	0,93		.18	-.14	-.15	.49**	.45**	.60**
2.- Aburrimiento	0,53	0,79	.36		-.06	-.08	-.07	.03	-.10
3.- Apariencia	0,57	0,67	.11	.56*		.47**	-.17	-.31	-.10
4.- Competencia Percibida	0,76	0,83	.25	.43	.68**		-.06	-.23	-.18
5.- Condición Física	0,69	0,78	.85**	.32	.04	-.09		.59**	.47**
6.- Fuerza	0,63	0,78	.59*	.21	-.03	-.21	.59*		.47**
7.- Autoestima	0,57	0,59	.59*	.09	-.23	-.40	.79**	.77**	

Nota: α = Alfa de Cronbach *Pre = diagonal inferior, Post = diagonal superior.* * $p < .05$. ** $p < .01$.

Para volver a examinar las relaciones existentes en diferentes dimensiones de grupos experimentales, pero después de la finalización del programa de intervención, se realizó un estudio de correlación bivariado. Como se observa en la tabla 2, se encontró una relación significativamente negativa entre la autoestima y la competitividad deportiva, y relaciones significativamente positivas entre la autoestima y la condición física, así también la fuerza con la condición física y la autoestima.

El objetivo del estudio fue analizar la influencia del modelo Educación Aventura en los estudiantes del nivel medio de EGB, aplicando el programa experimental durante 8 semanas, para conocer los efectos sobre la satisfacción deportiva y el autoconcepto físico en escolares.

A través de este estudio lograron obtener resultados favorables, donde las dimensiones del SSI: satisfacción/diversión y aburrimiento. Autoconcepto: Condición física, Apariencia, Competencia percibida, Fuerza, Autoestima después de la intervención basado en el modelo educación aventura, hubo mayor incidencia en el grupo experimental ya que se encontraron diferencias mientras que en el GC no se evidencio las diferencias.

De acuerdo con Baena-Extremera (2011), el propósito de este trabajo fue comprender las características de los diversos programas educativos y de aventura utilizados en educación física y distinguir las actividades de cada programa. Partiendo de las principales bases de datos internacionales, se realiza una revisión interpretativa de documentos, dando como resultado una gran cantidad de documentos y actividades que pueden ser aplicadas a los estudiantes.

Así la investigación va con concordancia Baena-Extremera et al. (2013), donde las clases de Educación Física en el grupo experimental estuvo compuesta por 76 estudiantes, que pertenecen al 4º curso de Educación Secundaria, con edades entre 15 y 16 años ubicado en un centro de enseñanza pública de la provincia de Almería (España), cuando midieron las variables de SSI y PSQ en la que intervino el modelo de EA, los resultados de la intervención, la imagen corporal mejoró y se encontró una correlación entre la imagen corporal y su condición física. En cuanto a la condición física, puede ver cómo aumentó su percepción de esta variable, mejoró su condición física y su fuerza, y a medida que aumentó su condición física, también lo hizo su autoestima. Un dato interesante es la mejora de la competencia.

Parle (1983), encontró que los estudiantes que recibieron un programa de EE Outward Bound (grupo experimental) habían mejorado la autoeficacia en comparación con un grupo de control. En este sentido, un estudio de Iso-Ahola & Graefe (1988), mostró que los atletas exitosos en escalada en roca habían aumentado significativamente la autoestima. Por lo tanto, el diseño del programa de EA y los programas subsiguientes (Kimball & Bacon, 1993) deben estructurar las actividades de modo que el éxito y el afrontamiento sean posibles, pero lo que es más importante, probables.

Una limitación del estudio fue el uso de una muestra pequeña de instituciones correspondientes a estudiantes de 5º, 6º y 7º año de EGB. Por lo que, los resultados se consideran como preliminares. Teniendo en cuenta que esta investigación existe numerosas variables y efectos que no se pueden intervenir, es necesario llevar esta replicar

este modelo pedagógico con otras con otras instituciones que cuenten con una gran cantidad de estudiantes. Como ventaja, la innovación metodológica y los resultados de un programa de educación de aventura son pocas veces desarrollados en nuestro país. Se puede hacer hincapié en el diseño a la hora de desarrollar un programa de EA porque, dada la creciente importancia de las actividades de ocio, aventura y naturaleza en nuestro país, ayuda a dar respuesta a las últimas necesidades de los alumnos y la sociedad.

CONCLUSIONES

Con relación al objetivo se analizó la influencia del modelo Educación Aventura en los estudiantes del nivel medio de EGB, usando de un programa experimental durante 8 semanas, en donde se encontraron cambios significativos en el grupo control en la satisfacción deportiva y el autoconcepto físico en clases de educación física.

En consecuencia, se manifiesta la importancia de las actividades educación aventura en las clases de educación física que promuevan el aprendizaje, con la finalidad de elevar los niveles de satisfacción, como la diversión y disminuir el aburrimiento. Así como cambios positivos en el autoconcepto físico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arufe, V., Calvelo, L., González, E. & López, C. (2012). Salidas a la naturaleza y profesorado de Educación Primaria. Un estudio descriptivo. *EmasF: Revista Digital de Educación Física*, 19, 1-9.
- Baena-Extremera, A. (2011). Programas didácticos para Educación Física a través de la Educación de Aventura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 3-13.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2014). Actividades en el medio natural, aula y formación del profesorado. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 45, 8- 13.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A, Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 377-396.
- Baena-Extremera, A., Serrano Pérez, J. M., Fernández Baños, R., & Fuentesal García, J. (2013). Adapting new Adventure Sports to School Physical Education: Via Ferratas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 114, 36-44.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., & Duda, J.L. (1997). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents. (Ponencia). *European Conference of Psychological Assessment*. Lisboa, Portugal.

- Castillo, I., Balaguer I., & Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Coterón-López, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., & Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513.
- Cuzco Pérez, K. V., & Pesántez Calderón, A. C. (2022). *Autoestima y autoconcepto en niños preescolares de 4 a 5 años: guía de apoyo para padres y docentes en tiempos de Covid-19*. (Tesis de licenciatura). Universidad del Azuay.
- Danielsen, A. G., Breivik, K., & Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Education Research*, 102(4), 303-318.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2016). Currículo Educación General Básica Media <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Media.pdf>
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537.
- Extremera, Antonio & Granero Gallegos, Antonio. (2014). Educación física a través de la educación
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Galloway, S. (2006). Adventure recreation reconceived: Positive forms of deviant leisure. *Leisure*, 30, 219-232.
- Granero, A., Baena, A., & Martínez, M. (2010). Contenidos desarrollados mediante las actividades en el medio natural de las clases de Educación Física en secundaria obligatoria. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(3), 273-288.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.
- Hui, E., & Sun, R. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 155-172.
- Koszalka-Silska, A., Korcz, A., & Wiza, A. (2021). The Impact of Physical Education Based on the Adventure Education Programme on Self-Esteem and Social Competences of Adolescent Boys. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6).
- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I., & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de Educación Física. *European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.
- Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: Gender and involvement in physical activity effects. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Pérez Pueyo, Á. L., Hortigüela Alcalá, D., Fernández Río, J., Calderón, A., García López, L. M., González-Villora, S., ... & Sobejano Carrocera, M. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Rhonke, K. (1989). Cows tails and Cobras II. Kendall/Hunt.
- Rikard, G. L., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
- Roa García, A. (2013). Educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (44), 241-257.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-79.