



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA,
MUSICAL Y DINÁMICA

Análisis del Autoconcepto Físico, Grado de Disfrute y Percepción de Éxito en Educación Física y su relación con el Nivel de Actividad Física Habitual en Adolescentes.

D. José Fernández Lifante

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA, MUSICAL Y DINÁMICA

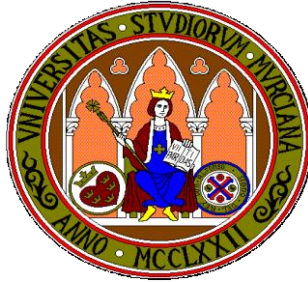
Pedro Luis Rodríguez García

Profesor Titular de la Universidad de Murcia

HACE CONSTAR:

Que la presentación de la tesis doctoral titulada “Análisis del Autoconcepto Físico, Grado de Disfrute y Percepción de Éxito en Educación Física y su relación con el Nivel de Actividad Física Habitual en adolescentes” realizada por D. José Fernández Lifante, ha seguido mi inmediata dirección y supervisión en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica y se presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

Y para que surta los efectos oportunos al interesado, firmo la presente en Murcia a 19 de octubre de 2016



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA, MUSICAL Y DINÁMICA

Eliseo García Cantó

Profesor Asociado de la Universidad de Murcia

HACE CONSTAR:

Que la presentación de la tesis doctoral titulada “Análisis del Autoconcepto Físico, Grado de Disfrute y Percepción de Éxito en Educación Física y su relación con el Nivel de Actividad Física Habitual en adolescentes” realizada por D. José Fernández Lifante, ha seguido mi inmediata dirección y supervisión en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica y se presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

Y para que surta los efectos oportunos al interesado, firmo la presente en Murcia a 19 de octubre de 2016

A Laura, por apoyarme, aguantarme y entenderme en cada momento.

A mis padres (Juan y M^a Cinta), por haber hecho de mí la persona que soy.

A Sergio, por haberme dado la felicidad completa.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer su apoyo a Laura Hernández Borrachero, sin ella, todas estas horas y esfuerzo habrían sido imposibles. Siempre ha confiado en mí, desde el jardín hasta el último día, incluso cuando he estado a punto de tirar la toalla. Porque me ha aguantado en los momentos regulares y en los malos, ha sabido entender mis ausencias y ha hecho que aprovechemos mejor nuestro tiempo. Porque me ha dado lo más importante de nuestra vida y ha permitido que creemos la mejor familia que puede haber.

Me gustaría agradecer a mi madre, M^a Cinta Lifante Pedrola, por enseñarme unos valores en los que ha creído desde siempre, de las mejores maneras que ha sabido y por inculcar en mí el espíritu del conocimiento y las ganas de ir siempre un poco más allá.

También a mi padre, Juan Fernández Guardiola, por brindarme siempre su apoyo en cualquier idea o proyecto en los que me he metido y haber contribuido a hacer de mí una persona fuerte y constante.

A mis hermanos (Juan e Inés) por estar ahí siempre que los he necesitado. Porque a pesar de no hacer ruido y no ser los más cariñosos del mundo, han sabido apoyarme desde la distancia o la cercanía y me han obligado a ser un poco más inteligente y reflexivo.

No querría dejar de mencionar al resto de mi familia, en especial a mis abuelos; en particular a mi abuelo Pepe, que siempre marcó en mí el espíritu científico y curioso y por ser la persona que he conocido de la que más cosas se pueden aprender. A mi abuela M^a Cinta por cuidar de mí y de todos de la mejor manera y cariño que se puede dar.

Este trabajo no hubiera sido posible sin el Dr. Pedro Luis Rodríguez García, él me rescató tras unos años en la deriva de la investigación y me ha guiado en los últimos años tratándome como algo más que un alumno y mostrándome el camino desde su amplia experiencia y profesionalidad y desde la cercanía de un amigo.

De la misma forma, quiero agradecer el empujón final que he recibido del Dr. Elíseo García Cantó, que pasó de ser un compañero a un maestro y un director. Una persona capaz de liderar cualquier proyecto que se proponga, para él los días tienen 26 horas, y aprovecha cada segundo de ellas para ayudar al que se lo pida. Sin él este trabajo nunca habría llegado a su fin.

Querría aprovechar estas líneas para agradecer a todas las personas que han contribuido a este trabajo, el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica de la Universidad de Murcia, donde empecé mi vida universitaria y que me ha acogido de nuevo para la consecución de esta tesis. A todos los profesores y alumnos de los institutos donde hemos realizado la investigación, con especial cariño dos grandes profesionales como Luis Miguel Marín y Pedro Alguacil, dos amigos y colegas. A José López Juárez por haber caminado junto a mí en los momentos de trabajo y de alegrías.

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

ÍNDICE

I. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.....	9
I.1. Justificación.....	11
I.2. Propósito.....	13
I.3. Objetivos.....	14
II. MARCO TEÓRICO.....	15
II.1. Actividad física en adolescentes.....	17
II.1.1. Análisis de la actividad física en adolescentes.....	19
II.2. Instrumentos de medición de la actividad física.....	23
Inventario de actividad física habitual en adolescentes (IAFHA).....	25
Previous day physical activity recall (PDPAR).....	26
Physical activity questionnaire for adolescents (PAQ-A).....	28
International physical activity questionnaire (IPAQ).....	29
Otros cuestionarios.....	30
II. 3. El autoconcepto físico como predictor de actividad física.....	33
II.3.1. El autoconcepto.....	35
II.3.2. Autoconcepto y autoestima.....	36
II.3.3. El autoconcepto físico.....	37
II.3.4. El autoconcepto físico y la actividad física.....	38
II.3.4.1. El autoconcepto en la adolescencia.....	38
II.3.4.2. El autoconcepto y la actividad física en la adolescencia.....	40
II. 4. La percepción de éxito en las clases de E. F.....	43
II.4.1. La motivación en la actividad física.....	45
II.4.2. La teoría de las metas de logro.....	45
II.4.2.1. Orientación al ego y orientación a la tarea.....	47
II.4.2.2. Factores para la orientación al ego o la tarea.....	47
II.4.2.3. Instrumentos de medida.....	49
II.4.3. La teoría de la autodeterminación.....	50
II.4.3.1. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínsea y Extrínseca.....	51
II. 5. El disfrute en la actividad física.....	53

II. 5.1. Concepto de disfrute.....	55
II. 5.2. El disfrute como factor de la motivación.....	55
II.5.3. Relación entre el compromiso deportivo y el disfrute.....	56
II.5.4. Relación entre la autoeficacia motriz y el disfrute.....	57
II.5.5. El disfrute en la actividad física en adolescentes.....	58
III. HIPÓTESIS.....	61
IV. MATERIAL Y MÉTODO.....	65
IV.1. Muestra.....	67
IV.2. Variables del estudio.....	68
IV.2.1. Práctica de actividad física habitual (IPAQ).....	68
IV.2.2. Autoconcepto Físico (PSQ).....	68
IV.2.3. Escala de percepción de éxito en E. Física (POSQ).....	69
IV. 2.4. Escala de Disfrute en la Actividad Física (PACES).....	69
IV. 2.5. La condición de estar federado en deporte.....	69
IV.3. Fiabilidad y validez de las escalas utilizadas.....	69
V. RESULTADOS.....	83
V.1. Datos descriptivos.....	85
V.1.1. Niveles de de práctica de actividad física por sexo.....	87
V.1.2. Niveles de autoconcepto físico por sexo.....	97
V.1.3. Orientación al ego y a la tarea por sexo.....	99
V.1.4. Disfrute en la actividad física por sexo.....	99
V.1.5. Condición de estar federados por sexo.....	100
V.2. Modelo lineal general multivariante.....	101
V.2.1. Relación entre el autoconcepto físico y el nivel de actividad física.....	103
V.2.2. Relación entre el disfrute y el nivel de actividad física.....	105
V.2.3. Relación entre los practicantes de competición federada y el nivel de actividad física.....	109
V.2.4. Relación de los niveles de actividad física con la percepción de éxito en la actividad física.....	111

VI. DISCUSIÓN.....	117
VI.1. Niveles de actividad física habitual.....	119
VI.2. Autoconcepto físico y su relación con los niveles de actividad física.....	120
VI.3. Disfrute y su relación con los niveles de actividad física.....	126
VI.4. Percepción de éxito en la actividad física y su relación con la actividad física habitual.....	128
VI.5. Condición de estar federado y su relación con la actividad física habitual.....	131
VII. CONCLUSIONES.....	133
VIII. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN....	137
VIII.1. Limitaciones de la investigación.....	139
VIII.2. Prospectivas de la investigación.....	141
IX. BIBLIOGRAFÍA.....	143
X. ANEXOS.....	161
X.1. Anexo 1. Carta a los directores.....	163
X.2. Anexo 2. Dossier de cuestionarios para participantes.....	164
X. 2.1. International Physical Activity Questionnaire (IPAQ).....	164
X. 2.2. Physical Self-concept Questionnaire (PSQ).....	165
X. 2.3. Otros Significativos.....	166
X. 2.4. Perception of Success Questionnaire (POSQ)	167
X. 2.5. Physical Activity Enjoyment Scale (PACES).....	168

RELACIÓN DE TABLAS.

Tabla 1. Descriptivos de la muestra en relación a varones y mujeres.

Tabla 2. Análisis de los ítems.

Tabla 3. Matriz de componentes rotados.

Tabla 4. Varianza total explicada por la escala global y las diferentes subescalas.

Tabla 5. Análisis de los ítems.

Tabla 6. Análisis factorial de componentes principales.

Tabla 7. Varianza explicada por cada subconstructo y por la escala global.

Tabla 8. Análisis de los ítems.

Tabla 9. Análisis factorial de componentes principales.

Tabla 10. Varianza explicada por cada subconstructo y por la escala global.

Tabla 11. Minutos a la semana de actividades intensas.

Tabla 12. Minutos a la semana de actividades moderadas.

Tabla 13. Minutos a la semana caminando.

Tabla 14. Minutos a la semana sentado.

Tabla 15. METs a la semana de actividad intensa.

Tabla 16. METs a la semana de actividad moderada.

Tabla 17. METs a la semana caminando.

Tabla 18. Total METs a la semana.

Tabla 19. Resumen de minutos y METS de actividad física en varones.

Tabla 20. Resumen de minutos y METS de actividad física en mujeres.

Tabla 21. Prueba T de Student para minutos de actividad física a la semana.

Tabla 22. Pruebas de los efectos inter-sujetos en METs a la semana de actividad física.

Tabla 23. Relación del nivel de actividad física habitual y el sexo.

Tabla 24. Descriptivos básicos de las dimensiones del autoconcepto en varones.

Tabla 25. Descriptivos básicos de las dimensiones del autoconcepto en mujeres.

Tabla 26. Comparación de las diferentes subescalas de autoconcepto en función del sexo.

Tabla 27. Orientación al ego y tarea en varones y mujeres.

Tabla 28. Media en la puntuación de disfrute en hombres y mujeres.

Tabla 29. Relación entre la práctica de competición federada y el sexo.

Tabla 30. Análisis de los valores medios de competencia percibida en relación con los niveles de actividad física.

Tabla 31. Análisis de los valores medios de atractivo físico en relación con los niveles de actividad física.

Tabla 32. Análisis de los valores medios de fuerza física percibida en relación con los niveles de actividad física.

- Tabla 33. Análisis de los valores medios de autoconfianza en relación con los niveles de actividad física.
- Tabla 34. Análisis de los valores medios de autoconcepto físico en relación con los niveles de actividad física.
- Tabla 35. Relación entre el nivel de actividad física en minutos a la semana en varones y el disfrute en la actividad física.
- Tabla 36. Minutos a la semana en mujeres en relación con el disfrute.
- Tabla 37. METs a la semana en varones en relación con el disfrute.
- Tabla 38. Relación de METs a la semana de actividad física en mujeres con los niveles de disfrute en la actividad física.
- Tabla 39. Relación de minutos a la semana de actividad física en varones con la condición de estar federado.
- Tabla 40. Relación entre los niveles de actividad física en minutos a la semana y la condición de estar federado en mujeres.
- Tabla 41. Relación de estar federado en deporte y METs a la semana de actividad física varones.
- Tabla 42. Relación de estar federado en deporte y METs a la semana de actividad física mujeres.
- Tabla 43. Relación entre la orientación al ego en varones y el nivel de actividad física medida en minutos a la semana.
- Tabla 44. Relación entre la orientación al ego en varones y el nivel de actividad física medida en METS a la semana.
- Tabla 45. Relación entre la orientación al ego en mujeres y el nivel de actividad física medida en minutos a la semana.
- Tabla 46. Relación entre la orientación al ego en mujeres y el nivel de actividad física medida en METs a la semana.
- Tabla 47. Relación entre la orientación a la tarea en hombres y el nivel de actividad física medida en minutos a la semana.
- Tabla 48. Relación entre la orientación a la tarea en hombres y el nivel de actividad física medida en METs a la semana.
- Tabla 49. Relación entre la orientación a la tarea en mujeres y el nivel de actividad física medida en minutos a la semana.
- Tabla 50. Relación entre la orientación a la tarea en mujeres y el nivel de actividad física medida en minutos a la semana.

**Análisis del Autoconcepto Físico,
Grado de Disfrute y Percepción
de Éxito en Educación Física y su
relación con el Nivel de Actividad
Física Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS



I.1. JUSTIFICACIÓN.

En los últimos años, en mi labor como profesional de la educación física y del deporte observar el comportamiento de los jóvenes en su vida escolar y extraescolar. En las clases de Educación Física he comprobado la gran diferencia en la motivación de los distintos alumnos, como diversos factores afectaban para que unos alumnos adoraran la asignatura mientras que para otros era el peor momento de la jornada escolar.

Mi experiencia y mi observación me han permitido constatar ciertos factores que influyen en el comportamiento de los alumnos. La capacidad de sentirse importante en frente del grupo y consigo mismo, destacar por encima de los demás y otros factores como la edad y el sexo son algunos factores que intervienen en modular la implicación de los jóvenes en el deporte y la actividad física.

Estas reflexiones han despertado en mí la curiosidad por conocer desde un punto de vista científico de qué manera influyen algunos de estos factores en los alumnos y en qué aspectos debemos hacer hincapié para que nuestros alumnos se impliquen en las clases de Educación Física y muestren un interés y un compromiso por la actividad física en su horario extraescolar y en etapas posteriores a su escolarización.

Uno de los mayores problemas de salud pública en la actualidad está causado por un estilo de vida sedentario en la población general y en concreto en niños y adolescentes (Rodríguez-Hernández, De la Cruz Sánchez, Feu y Martínez-Sánchez, 2011).

La práctica habitual de actividad física ha demostrado ser un factor clave para la mejora de la salud física (Ramírez, Vinaccia y Suárez, 2004) y de otros ámbitos como la cognición, la socialización y el rendimiento académico. Por tanto, la actividad física y deportiva debe considerarse un elemento fundamental en los programas de prevención de salud de los escolares. Está suficientemente probado que una práctica regular de actividad física puede reducir el riesgo de enfermedades cardíacas, algunos tipos de cáncer y diabetes Tipo 2 (Blair, 2009).

Para nuestro estudio hemos elegido la etapa de la adolescencia, ya que este periodo es decisivo para que los jóvenes se conviertan en practicantes de actividad física regular o por el contrario abandonen la práctica por completo (Cervelló, Escartí, y Guzmán, 2007). Estos autores llegaron a la conclusión que una motivación orientada a la tarea en los deportistas jóvenes fomentaba la permanencia y evitaba el abandono de la práctica. Otros estudios, han focalizado factores que pueden fomentar el abandono o la permanencia en la práctica de actividad física, como el apoyo de los padres o la competencia percibida (Boiché y Sarrazin, 2009).

Para la realización de este estudio, hemos analizado variables que pueden influir en la práctica de actividad física de los jóvenes, relacionando el

autoconcepto físico que los individuos tienen de sí mismos, la motivación hacia la tarea o al ego para realizar actividad física y el disfrute que manifiestan en una situación de actividad.

El primer componente que hemos querido estudiar en nuestra investigación es el autoconcepto físico. La etapa de la adolescencia es importante para la adquisición de hábitos de conducta con consecuencias para la salud. Algunos investigadores han explorado los posibles determinantes de la adopción de los estilos de vida de riesgo o de protección de la salud, entre los que el autoconcepto y la autoestima han ocupado una posición relevante en la literatura científica (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003).

Para tratar el autoconcepto, debemos distinguir los matices semánticos que lo diferencian de la autoestima. El autoconcepto se refiere más estrictamente a la idea que cada persona tiene sobre sí misma. Por otro lado, la autoestima se refiere a la valoración o aprecio que uno tiene por sí mismo (Goñi, 2009). En muchas ocasiones, ambos términos se utilizan indistintamente ya que el autoconcepto puede tener connotaciones de valor y la autoestima de aprecio. Por lo tanto, es muy complicado hacer referencia al autoconcepto sin tener en cuenta la autoestima.

En nuestra investigación hemos tenido en cuenta el modelo de autoconcepto de Fox y Corbin (1989) en el que proponen una estructura con cuatro subdominios que componen el autoconcepto físico general. Estos subdominios o dimensión son la competencia en el deporte, el atractivo físico, la condición física y la fuerza. Además contemplan el autoconcepto en un plano inferior a la autoestima.

En otros estudios relacionados con la dimensión psicológica de la actividad física, se ha constatado la idea de cuerpo asociada a la imagen corporal y el fuerte arraigo del culto al cuerpo en la actual sociedad (Smith, Handley y Eldredge, 1998). Ambos aspectos, el cuerpo y la apariencia, se reflejan como el predictor más influyente en la autoestima (Fox, 1997; Harter, 1999), quedando todas esas dimensiones incluidas en el constructo del autoconcepto físico.

El siguiente factor a tener en cuenta en nuestra investigación es la motivación que lleva a los individuos a la realización de la práctica de la actividad física. La motivación en el mundo de la actividad física y el deporte es considerada como el producto de un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales que determinan la elección de una actividad física o deportiva, la intensidad en la práctica de esa actividad, la persistencia en la tarea y, en último término, el rendimiento (Escartí y Cervelló, 1994). Por ello, el estudio de la motivación es un factor clave, ya que permite conocer por qué algunos adolescentes eligen una determinada actividad y los factores que determinan la permanencia o abandono de esta elección. Para medir esta motivación nos

hemos guiado por la perspectiva actual de la Teoría de la Metas de Logro (Ames, 1992; Nichols, 1989). Desde esta teoría, se defiende que la forma en la que los adolescentes juzgan su competencia e interpretan el éxito afectará a sus pensamientos, sentimientos y a su conducta. A partir del trabajo de Nicholls (1984, 1989), se defiende la existencia de dos principales metas de logro: meta tarea (o maestría) y meta ego (o resultado). Cuando los individuos juzgan su competencia y su éxito de forma autorreferenciada prevalece la meta tarea. En este caso, los sujetos se consideran competentes y con éxito cuando perciben la experiencia del aprendizaje, trabajan al máximo y/o perciben la mejora personal. Por otra parte, cuando el foco de interés son las metas ego, el éxito subjetivo y la percepción de competencia están vinculados a la demostración de superioridad.

El tercer factor escogido ha sido disfrute en la actividad física. En los últimos años se ha demostrado que uno de los motivos principales para mantener la práctica de actividad física es el disfrute, por encima de la competición (García Ferrando, 2006). En esta encuesta de hábitos deportivos de los españoles, se pone de manifiesto la tendencia que tienen al alza los deportes no competitivos en los que se prima el disfrute a la competición, como la natación y el ciclismo recreativos. Esta tendencia nos hace incluir el disfrute como un elemento a tener en cuenta de manera esencial.

Una vez definidas estas variables como predictores de la práctica de actividad física, hemos considerado otros factores externos como la práctica de sus iguales, familiares, condición de estar federado, y proximidad de instalaciones deportivas para medir su posible influencia en los hábitos de los adolescentes de entre 14 y 18 años.

I.2. PROPÓSITO

Una vez conocidos los factores que en estudios previos han sido referidos como elementos significativos y predictivos de la práctica habitual de actividad física, pretendemos hacer un análisis de todas las relaciones que se establecen entre las mismas, teniendo como referente principal el nivel de actividad física habitual. Para la valoración del nivel de actividad física hemos utilizado el "International Physical Activity Questionnaire" (IPAQ), ya que la literatura internacional nos aportaba una gran consistencia como instrumento de valoración indirecta del nivel de actividad física habitual de los adolescentes. Con los datos obtenidos en el test IPAQ, podemos disponer de la información necesaria de actividad física en nuestro alumnado y nos será posible comparar sus resultados con el resto de variables incluidas en la presente investigación. Al obtener los niveles de actividad física, el nivel de autoconcepto, el disfrute en las clases de educación física y la orientación al ego y la tarea de las motivaciones, pretendemos analizar las relaciones y la direccionalidad de las mismas.

I.3. OBJETIVOS


Teniendo en cuenta las consideraciones establecidas anteriormente y la revisión en profundidad de la literatura científica de relevancia nacional e internacional que aborda el tratamiento de estas variables nos planteamos los siguientes objetivos.

1. Confirmar la fiabilidad y validez de las diferentes escalas de evaluación de las variables incluidas en la presente investigación (IPAQ, Physical Self-concept Questionnaire (PSQ), Physical Activity Enjoyment Scale (PACES), Perception of Success Questionnaire (POSQ)) desarrollando un diseño piloto con una muestra de sujetos de similares características sociodemográficas a las incluidas en la muestra definitiva.
2. Observar las puntuaciones obtenidas en las diferentes escalas registrando los descriptivos principales, analizando las posibles diferencias en función del sexo y estableciendo una comparativa con los datos referidos en la literatura nacional e internacional.
3. Analizar la posible relación entre el nivel de actividad física habitual de los adolescentes y las variables que han sido determinadas como predictoras o causales en el modelo hipotético establecido inicialmente como son: el disfrute en la actividad física, la percepción de éxito en la educación física y el autoconcepto físico.

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

MARCO TEÓRICO

- 
- II.1. La actividad física en adolescentes.**
 - II.2. Instrumentos de medición de la actividad física.**
 - II.3. El autoconcepto físico como predictor del nivel de actividad física.**
 - II.4. La percepción de éxito en las clases de Educación Física.**
 - II.5. El disfrute en la actividad física.**

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.



1. La actividad física en adolescentes

II.1. LA ACTIVIDAD FÍSICA EN ADOLESCENTES.

II. 1.1. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN ADOLESCENTES.

Para comenzar el análisis de los distintos factores influyentes en la salud de los jóvenes, debemos abordar el concepto de actividad física y diferenciarlo de otros que podrían inducir a confusión.

La actividad física es definida como cualquier movimiento corporal realizado mediante los músculos esqueléticos y que resulta en un gasto de energía (Caspersen, Powell y Christenson, 1985). La actividad física en la vida diaria puede dividirse en tareas del hogar, deportes, acondicionamiento físico u otras actividades.

En los últimos años, Romero y Arráez (2000) amplían la definición de actividad física añadiendo el concepto de intencionalidad. De esta forma, describen la actividad física como una acción corporal a través del movimiento que, de manera general, puede tener una cierta intencionalidad o no. Según estos autores, cuando tiene intencionalidad, las finalidades pueden ser educativas, recreativas, terapéuticas o utilitarias. Sin embargo, también puede producirse de manera no intencional en la actividad cotidiana del sujeto.

La actividad física actúa sobre el organismo estimulando los procesos de adaptación y provoca diferentes efectos en el organismo en función de elementos cualitativos y cuantitativos (Chillón, 2005). Así, este autor divide los factores cuantitativos de la actividad física en función de:

- Tipo. Cuando se considera la práctica con objetivos de salud y se distinguen según si involucran a grandes grupos musculares, como en el trabajo aeróbico.
- Intensidad. Se expresa en porcentajes de trabajo por consumo de oxígeno o costo energético.
- Frecuencia. Es el número de veces que se realiza una actividad por unidad de tiempo y duración.

Chillón (2005) citando a Shephard (1994) distingue los factores cualitativos en actividades laborales, tareas domésticas y la educación física.

Por lo tanto, coincidiendo con Macarro (2008), consideramos que la actividad física engloba diferentes prácticas corporales que se manifiestan de diferentes formas. En nuestro caso valoramos la actividad física desde planteamientos educativos, de salud, recreativos y deportivos, dependiendo de la intencionalidad y el contexto.

El ejercicio físico estaría incluido dentro de la actividad física como una subclase diferenciándose en que es una actividad física planificada, estructurada, repetitiva y dirigida hacia un fin (Caspersen y cols., 1985). La diferencia principal, por lo tanto está en la intencionalidad, que según estos autores será el mejoramiento o mantenimiento de uno o más componentes de la aptitud física. Por ejemplo, una persona que va andando al trabajo está realizando actividad física, pero su intencionalidad no es necesariamente la de la mejora de su condición física. Sin embargo, una persona que sale a andar sistemáticamente una hora con la intención de mejorar su condición física, si está realizando ejercicio físico.

En nuestro estudio vamos a prestar atención a la actividad física en general, como el trayecto que andamos hasta el instituto, los juegos que hacemos con amigos, hacer la cama, hasta el deporte competitivo reglado.

El trabajo se ha realizado en la adolescencia ya que es una etapa decisiva en el desarrollo personal por los múltiples cambios fisiológicos y psicológicos que se producen, los cuales, a su vez, condicionan los hábitos de alimentación, actividad física y comportamiento. Además, estos hábitos tienen repercusión en la salud de la etapa adulta (González-Gross, Castillo, Moreno, Nova, González-Lamuño, Pérez-Llamas y Marcos, 2003). La participación en deportes una vez a la semana en chicas y dos veces a la semana en chicos se ha asociado a altos niveles de actividad física en la edad adulta (Tammelin y cols., 2003). Por tanto, aunque los parámetros de salud en la adolescencia son buenos, en esta edad es cuando se produce un descenso en la práctica de actividad física y un inicio en malos hábitos para la salud (Balaguer, Pastor y Moreno, 1999). La práctica de actividad física ha demostrado ser un factor relacionado con hábitos saludables como una buena alimentación y la baja práctica de actividad física se relaciona con hábitos no saludables como el consumo de tabaco, el alcohol y un bajo consumo de frutas (Pate, Heath, Dowda, y Trost, 1996). Otros estudios como los de Castillo con adolescentes valencianos llegaron a la conclusión de que los adolescentes con mayor nivel de actividad física tenían conductas más saludables que los sujetos con menos actividad (Castillo, 1995).

Tercedor y cols. (2005) apuntan que un 40,8% de los adolescentes no practican actividad física. Del 59,2 % de sujetos activos, 71,1% son varones y 46,7% mujeres. Estos datos, corroboran que los jóvenes pasan mucho tiempo dedicado a actividades inactivas (Nuviala y cols., 2009). Así, en su investigación encontraron que un 32% de los adolescentes dedicaba menos de una hora de práctica de actividad física en su tiempo libre.

Como hemos visto con anterioridad, la adolescencia es la etapa donde empieza a descender notablemente la práctica de actividad física. Diversos estudios han querido analizar los motivos que llevan a este descenso.

Moreno y cols. (2010), en un estudio con 3.497 adolescentes de la provincia de Granada, señalan como principal motivo de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva la falta de tiempo (Moreno, Cerezo y Guerrero, 2010). Otros motivos argumentados por los estudiantes fueron: la preferencia por otras actividades en el tiempo libre, la pereza y la desgana, no encontrándose diferencias significativas entre sexos en los principales motivos de abandono. Una de sus conclusiones fue que los factores personales tienen más peso en su abandono.

Cervelló, Escartí y Guzmán centraron su análisis en los motivos de abandono de los adolescentes. Estos autores utilizaron la teoría de las metas de logro para analizar el descenso de actividad deportiva (Cervelló, Escartí y Guzmán, 2007). En su estudio, señalaron que el abandono deportivo tenía una correlación en deportistas adolescentes que tenían una motivación orientada al ego (reconocimiento de los demás). Además, este abandono se relacionaba negativamente con su percepción de habilidad.

Castillo y Balaguer señalan como principales motivos de práctica en adolescentes valencianos la mejora de la salud, diversión, estar en forma y hacer amigos y los motivos menos importantes “ganar”, “ser como una estrella” y “agradar a mis padres” (Castillo y Balaguer, 2001). En este estudio, se dividen además los factores en tres dimensiones: motivos de aprobación social y de demostración de capacidad, motivos de salud y motivos de afiliación o sociales.

Una vez señalados los principales motivos de práctica y abandono en la población adolescente en general, debemos analizar la influencia del género en la práctica de actividad física. La literatura científica señala que en general las chicas practican menos actividad física que los chicos como observamos en los siguientes estudios (Castillo y Balaguer, 1998; Douthitt, 1994; Garzón y cols., 2002; Riddoch y cols., 2004; Tercedor y cols., 2005).

Garzón, Fernández, Sánchez y Gross (2002), señalan que el porcentaje de chicas es significativamente inferior al de los chicos. Estos autores señalan que en la elección de la práctica se reflejan estereotipos, prejuicios y valores de la sociedad, observando que el fútbol y el fútbol-sala eran practicados por un alto porcentaje de chicos. Por otro lado, deportes con estereotipos “femeninos” presentan un mayor porcentaje de chicas, como el aeróbic, danza o expresión corporal.

A nivel europeo, en un estudio realizado con 4168 escolares de Dinamarca, Portugal, Estonia y Noruega, los hábitos de actividad física eran similares en los cuatro países estudiados a pesar de sus diferencias climáticas y socioeconómicas. Esta investigación volvió a confirmar que los chicos se muestran más activos que las chicas en el periodo de la adolescencia (Riddoch y cols., 2004).

García Ferrando (2006), señalaba que los motivos de práctica en las chicas están más orientados a la salud y el aspecto físico, mientras que los chicos están más motivados por aspectos lúdicos, de recreación y relación social.

Los motivos de práctica también varían con el género y la edad. Así, los motivos relacionados con la aprobación social y la demostración de capacidad disminuyen con la edad en ambos sexos, y son más importantes para los varones. Los motivos sociales tienen una evolución distinta dependiendo del género. En las chicas permanece constante con la edad mientras que en los chicos disminuye en importancia con la edad. Por último, en los motivos de salud solo han aparecido diferencias significativas en la franja de 17 años, donde las chicas dan más importancia a este factor que los chicos (Castillo y Balaguer, 2001).

En la misma línea, Gálvez y cols. (2007) analizaron los motivos de práctica dependiendo del sexo, concluyendo que los motivos de apariencia estética aumentan los niveles de actividad física en los varones, pero no se observa lo mismo en las mujeres. Además, señalan que la competición aumenta significativamente la práctica de actividad física en ambos sexos. Otro motivo fundamental para el aumento de la práctica es el reconocimiento social en ambos géneros. Estos autores indican que las diferencias en las motivaciones en ambos sexos son: la autoestima y la competición en varones y la salud y la imagen corporal en las mujeres.

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

2. Instrumentos de medición de la actividad física

**Inventario de actividad
física habitual en
adolescentes (IAFHA).**

**Previous Day Physical
Activity Recall (PDPAR).**

**Physical Activity
Questionnaire for
Adolescents (PAQ-A).**

**International Physical
Activity Questionnaire
(IPAQ).**

Otros cuestionarios.



II. 2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA.

La precisión en la medición de la actividad física es un reto para los investigadores en la materia. Existen al menos seis categorías distintas para medir la práctica de actividad física que incluyen, encuestas de autoinforme, dispositivos electrónicos, observación directa, medición indirecta de las calorías, medición directa de calorías y agua doblemente marcada. Cada una de estas técnicas tiene sus ventajas y desventajas (Kohl, Fulton y Caspersen, 2000). Algunas de las principales ventajas de los cuestionarios autoadministrados son la capacidad para recoger datos a un gran número de sujetos a un bajo coste, no alterando el comportamiento y posibilitando la recogida de todas las dimensiones perseguidas por los investigadores (Sallis y Saelens, 2000). Estos autores también señalan algunas limitaciones de los cuestionarios, como la complejidad cognitiva que supone recordar la actividad física y la ambigüedad de algunos términos utilizados como “intensidad moderada”.

La mayor parte de los estudios sobre actividad física en escolares utilizan encuestas de recuerdo para medir los niveles de actividad física y eso dificulta la comparación de sus resultados. En la literatura científica existen varios test o encuestas diseñadas para la medición de las distintas dimensiones de la actividad física. Con las encuestas de recuerdo, tenemos que tener en cuenta la edad de los sujetos, ya que con menores de diez años hay problemas en las concepciones de duración e intensidad a la hora de evocar sus actividades (Riddoch y cols., 2004). Este es otro de los motivos por los que en nuestro estudio con el IPAQ, hemos escogido la etapa de la adolescencia. Aunque esta metodología tiene sus limitaciones, sigue siendo ampliamente utilizada para amplias muestras por su relación de coste y fiabilidad (Ridley, Olds y Hill, 2006).

A continuación, vamos a profundizar en algunos de los cuestionarios más utilizados en la medición de la actividad física con jóvenes escolares, describiendo el que hemos escogido en nuestro estudio y los motivos que nos han llevado a ello.

Inventario de Actividad Física Habitual en Adolescentes (IAFHA).

Uno de los instrumentos recientemente validado para la medición de la actividad física en adolescentes es el Inventario de Actividad Física Habitual en Adolescentes (IAFHA) (Gálvez, Rodríguez y Velandrino, 2006). Este cuestionario fue una adaptación del Questionnaire for the measurement of Habitual Physical Activity (QHPA) (Baecke, Burema y Frijters, 1982) en el que a diferencia del IAFHA, su objetivo es medir el nivel de actividad física en población general. Este cuestionario divide los tiempos de práctica en tiempo de trabajo, deporte en el tiempo de ocio y otras actividades físicas excluyendo los deportes en el tiempo de ocio. En el estudio de Baecke y cols. (1982) se determinó la importancia de

medir estos tres aspectos de la actividad física y su fiabilidad en la población general.

Gálvez y cols. (2006), mantuvieron la estructura inicial del QHPA y sustituyeron algunos ítems para adaptarlos a las actividades de los adolescentes, respetando las tres divisiones del original. Finalmente, las tres subescalas del modelo son: el tiempo de estancia en el centro escolar, el tiempo libre o de ocio y el tiempo dedicado a la actividad físico-deportiva de forma voluntaria.

A la hora de trasladar el cuestionario de Baecke y cols. (1982) a la población adolescente española, Gálvez y cols. (2006), encontraron algunos inconvenientes debidos a su generalidad. Los adolescentes no se veían reflejados en los ítems del test original en el período de actividad principal. Además, las traducciones previas no estaban adaptadas a la población adolescente. Por ello, Gálvez y cols. (2006) adaptaron algunos ítems del bloque del tiempo libre para su adecuación a las actividades realizadas por los adolescentes.

En el QHPA se realiza la medición de la actividad física considerando la intensidad, la frecuencia (según las horas por semana) y la continuidad (en función de los meses por año de práctica). Otra de las variaciones del IAFHA fue medir las actividades en función de los METs (un MET equivale a 1,25 KCAL por minuto), siguiendo los criterios de coste metabólico de un rango de actividades físicas del American College of Sports Medicine (2011).

La última variación llevada a cabo por Gálvez y cols. (2006) para la adaptación del IAFHA fue la supresión del ítem número uno. En este ítem se preguntaba en el QPA por la actividad principal, siendo en los jóvenes escolarizados la asistencia a clase, prácticamente en su totalidad, por lo que decidieron eliminar esta cuestión.

Yuste y cols. (2008) obtuvieron una fiabilidad y validez del cuestionario IAFHA aceptablemente alta en un contexto de adolescentes de la Región de Murcia, llegando a un nivel de confianza del 95%.

Previous Day Physical Activity Recall (PDPAR).

El cuestionario Previous Day Physical Activity Recall (PDPAR) es un instrumento autoadministrado diseñado para medir la actividad física en los jóvenes, especialmente después del horario escolar. Esta herramienta recoge las actividades realizadas por los sujetos el día previo a rellenar el cuestionario.

Las actividades se recogen en una tabla dividida en periodos de 30 minutos cada una, donde los jóvenes deben indicar que actividad realizaron y la intensidad de la misma en una escala con las siguientes opciones: muy ligera, ligera, moderada o intensa. Además, los chicos y chicas tienen una lista con 35

actividades comunes a las que se le asigna un código numérico para facilitar la recogida de datos. El cuestionario se complementa con una lista de dibujos que ilustran las actividades más típicas. Este instrumento detecta a su vez la participación en encuentros específicos de actividad física de intensidad de moderada a vigorosa.

Wetson y cols. (1997) demostraron su fiabilidad y validez para estimar la actividad física moderada e intensa en adolescentes comparándolo con otras medidas como un podómetro, un medidor de calorías y mediciones de la frecuencia cardíaca (Weston, Petosa y Pate, 1997).

Rodríguez, Pérez, García-Cantó y Rosa (2015) adaptaron el PDPAR a la cultura y lengua española y analizaron su validez de contenido, aceptabilidad y fiabilidad. Estos autores encontraron resultados satisfactorios y demostraron que dicho cuestionario es una herramienta práctica para valorar la actividad física extraescolar en escolares españoles de 10 y 11 años.

Para su adaptación a la cultura española se tuvieron que modificar los horarios de salida escolar y algunas actividades realizadas por los jóvenes. El horario habitual de salida de los centros escolares suele ser a las 14:00 horas por lo que se añadieron dos bloques de 30 minutos al original que establecía las 15:00 horas.

En otro estudio con adolescentes, comparando los resultados de la medición del PDPAR y acelerómetros, los resultados fueron válidos para la actividad moderada, pero sobrestimados para la actividad intensa (Anderson y cols. 2005). Esto puede deberse a que las características del PDPAR clasifica las actividades en bloques de 30 minutos y no se ajustaban a las actividades intensas.

Otro cuestionario basado en el PDPAR es el Three Day Physical Activity Recall (3DPDAR). A diferencia del primero, el 3DPDAR fue diseñado para recoger las actividades de los adolescentes en un periodo de tres días. En este caso los días están divididos en 34 bloques cada uno y recoge los periodos de antes, durante y después del horario escolar. Las actividades pasan de 35 a 59 en una lista. Para completar este formulario es necesaria una sesión entera por su larga duración.

Robert y cols. (2004) señalan que el 3DPDAR resulta ser un periodo demasiado largo para recordar con precisión las actividades e indican que comparándolo con otras formas de medición las medidas se sobrestiman, por lo que recomiendan utilizarlos en combinación con otros datos objetivos (Robert y cols. 2004).

Physical Activity Questionnaire for Adolescents (PAQ-A).

En la etapa de la adolescencia, uno de los cuestionarios más usados en las diversas investigaciones es el PAQ-A (Physical Activity Questionnaire for Adolescents) (Kowalski y cols. 1997). Este cuestionario valora la actividad física del sujeto en los últimos siete días. El PAQ-A permite averiguar los momentos del día y de la semana donde los adolescentes realizan la actividad física. Este instrumento ha obtenido asociaciones con la adiposidad, factores psicológicos, y variabilidad de la frecuencia cardíaca entre otros (Baile y cols. 1999; Chen y cols., 2008). Este test se engloba dentro de un grupo de cuestionarios PAQ similares que miden desde la niñez hasta la etapa adulta.

El PAQ-A está formado por nueve preguntas relacionadas con la actividad física realizada por el adolescente mediante una escala Likert de cinco puntos. Las preguntas se dividen en la actividad durante el tiempo libre, durante las clases de educación física, en los diferentes horarios y durante el fin de semana. Las dos últimas preguntas del instrumento valoran el nivel de actividad entre cinco propuestos y la frecuencia con que se realizó cada día de la semana. La puntuación final se obtiene realizando la media aritmética de las ocho primeras preguntas. Por último, la pregunta número nueve permite conocer si el sujeto estuvo enfermo o no pudo realizar actividad física durante esa semana. Este cuestionario fue creado para un estudio de la Universidad de Saskarchewan en Canadá y fue validado al contexto español por Martínez-Gómez y cols. (2009).

En el estudio original el cuestionario muestra una aceptable consistencia interna y volvió a confirmar que los varones eran significativamente más activos que las mujeres. El PAQ demostró ser una herramienta eficaz para la medición de los niveles generales de actividad física (Crocker, Bailey, Kowalski y McGrath, 1997).

En otros países de nuestro entorno, como Portugal, el cuestionario ha demostrado tener una validez y fiabilidad similar al original, resultando más adecuada en chicas que en chicos (Mota, Santos, Guerra, Ribeiro, Duarte y Sallis, 2002).

El cuestionario muestra una validez y una fiabilidad adecuada al contexto español en adolescentes según demostraron Martínez-Gómez y cols. (2009) comparando los resultados por los medidos con un acelerómetro. Para la adaptación al contexto español se modificaron algunas actividades más adecuadas a las practicadas en nuestro país según el estudio de Ferrando (2006) sobre los hábitos deportivos. Los resultados mostraron una aceptable fiabilidad test-retest $CCI= 0,71$ y una consistencia interna de $0,74$. En la muestra segmentada por sexos, mostró correlaciones moderadas y significativas para los chicos pero no para las chicas.

International Physical Activity Questionnaire (IPAQ).

Para la medición de la actividad física en nuestro estudio hemos decidido la utilización del International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) (Craig, Marshal, Sjostrom, Barman, Booth y Ainsworth, 2003). El IPAQ es un método internacional de autoinforme que mide la práctica de actividad física realizada en la última semana.

El cuestionario tiene dos versiones, de las cuales hemos utilizado la versión corta por adecuarse mejor al contexto y a la edad de los participantes. Los adolescentes respondieron sobre la actividad física realizada los últimos siete días. En la versión corta utilizada, se interroga a los adolescentes en varios bloques. En el primero de ellos se pregunta por el tiempo que permanecen sentados a lo largo de un día. En el segundo bloque se pregunta por la cantidad de tiempo que andan, siempre en períodos de más de diez minutos. En el tercero los sujetos deben responder por la actividad física ligera o moderada realizada en los últimos siete días. Por último, se pregunta por el tiempo que pasan realizando actividad física intensa. Una vez recogida la información se obtienen los METs consumidos y clasificamos a los sujetos en tres niveles dependiendo de la actividad física realizada: baja, moderada y alta.

Hemos escogido este cuestionario por su amplia utilización y validez a nivel internacional y su estandarización en diferentes culturas. Craig y cols. (2003) validaron el IPAQ en un estudio realizado en doce países distintos. Estos autores obtuvieron unas correlaciones de 0,80 para su reproducibilidad y de 0,30 para su validación que resultaron aceptables para la medición de actividad física en población de 15 a 69 años.

El IPAQ en su versión corta ha sido utilizado en algunos estudios con adolescentes con diversos resultados. Ramirez-Lechuga y cols. (2011) no lograron alcanzar significatividad entre los valores de actividad física medida con un analizador de gases y las medidas del IPAQ. En la diferencia entre sexos, señalan que observan relaciones más fuertes en las chicas, atribuyendo estas diferencias a la posibilidad de que las chicas fueran más precisas, objetivas y honestas en sus respuestas. Estos mismos autores realizaron otro estudio con el IPAQ, concluyendo que un programa de actividad física con alta intensidad de ocho semanas suponía una mejora de la capacidad aeróbica en las chicas pero no en los chicos (Ramírez-Lechuga y cols., 2012).

En la misma línea, Chillon y cols. (2011) midieron la actividad física en adolescentes mediante una adaptación del IPAQ y la acelerometría, concluyendo que existe una relación positiva entre la forma de transporte activo (andando y bicicleta) y los niveles de actividad física.

Hagstromer y cols. (2008) validaron una versión del IPAQ para adolescentes en el contexto europeo, el IPAQ-A. Los resultados concluyeron que dicho cuestionario tiene validez para la medición en adolescentes europeos entre

15 y 17 años. Sin embargo, los resultados para 14 años y menos edad no tuvieron una correlación aceptable (Hagstromer y cols., 2008).

Fuera de Europa también se ha utilizado el IPAQ para la medición de la actividad física en adolescentes. Dos Santos, De Faria, Byrne y Hills (2006) mostraron mediante este instrumento que las chicas mostraban mayores niveles de intensidad moderada mientras que los chicos estaban más tiempo realizando actividades vigorosas.

Otros cuestionarios.

Además de los cuestionarios analizados previamente, existen otros que han sido utilizados en la investigación con adolescentes. Martínez-Gómez y cols. (2009) obtuvieron una validez aceptable en otros cuestionarios para valorar la actividad física en población adolescente. En su estudio compararon los resultados obtenidos durante siete días con un acelerómetro en 232 adolescentes madrileños, con sus resultados en diferentes cuestionarios. Uno de ellos fue la batería de test FITNESSGRAM diseñada en Estados Unidos para la valoración de la condición física en niños y jóvenes de 5 a 17 años. Esta batería está compuesta por pruebas de capacidad aeróbica, de composición corporal y fuerza y resistencia corporal. Para acompañar a la batería de actividad física FITNESSGRAM se realizan tres preguntas en un cuestionario que hacen referencia al número de días que realizan actividad física aeróbica, de fuerza y flexibilidad. Martínez-Gómez y cols. (2009) analizaron la pregunta relacionada con la actividad física aeróbica.

Otro de los cuestionarios validados fue el PACE (Physician-based Assesment and Counseling for Exercise) de actividad física para adolescentes. Este instrumento fue desarrollado para medir la actividad física inicial de los pacientes del estudio PACE en sujetos adultos. Patrick y cols. (2001) adaptaron este instrumento para adolescentes obteniendo resultados adecuados de fiabilidad. Este cuestionario valora con dos preguntas, cuántos días en la última semana y en una semana habitual el sujeto realiza al menos una hora de actividad física. El PACE pregunta al adolescente las veces que realiza al menos 60 minutos de actividad física en la última semana y en una semana habitual.

La tercera escala utilizada en este estudio fue la escala de actividad física comparativa. En esta escala se le pide al sujeto que compare su nivel de actividad física con otras personas de su mismo sexo y edad. Los sujetos valoran sobre una escala Likert del 1 al 5.

Para completar su estudio de validez, Martínez-Gómez y cols. (2009) analizaron una pregunta del cuestionario Krece Plus de actividad física. Este instrumento se creó junto a un cuestionario sobre hábitos alimenticios y fue validado por Serra y cols. (2001) para la población española entre 4 y 14 años.

El Test Corto de Actividad Física Krece Plus está formado por dos preguntas, que se refieren a las horas del día que se ve la televisión o se entretienen con el ordenador o la videoconsola por un lado y a la práctica de actividades extraescolares deportivas por otro. Para su análisis, Martínez y cols. (2009) compararon la pregunta relacionada con la actividad física extraescolar. Los sujetos debían contestar si realizaban 0, 1, 2, 3, 4, 5 o más horas a la semana.

Los resultados obtenidos para estos sencillos cuestionarios mostraron correlaciones moderadas comparándolos con la actividad física total ($\rho = 0,36-0,43$) y la actividad física vigorosa ($\rho = 0,34-0,46$) valorada mediante acelerómetro. La pregunta del Test Krece Plus obtuvo unas correlaciones más altas que los otros cuestionarios. La pregunta del cuestionario FITNESSGRAM obtuvo las correlaciones más bajas. Este estudio concluyó que estos cuestionarios tienen mayores correlaciones en actividades vigorosas que en moderada, pudiéndose deber a la mayor facilidad para el recuerdo de los adolescentes de las actividades más intensas (Martínez y cols. 2009).

En la bibliografía científica existen más instrumentos de autoinforme y otros cuestionarios, pero hemos considerado apuntar los anteriores como los más significativos y relacionados con nuestra materia de estudio.

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

3. El autoconcepto físico como predictor de actividad física

- II. 3.1. El autoconcepto.**
- II.3.2. Autoconcepto y autoestima.**
- II.3.3. El autoconcepto físico.**
- II.3.4. El autoconcepto físico y la actividad física.**



II.3. EL AUTOCONCEPTO FÍSICO COMO PREDICTOR DE ACTIVIDAD FÍSICA.

II.3.1. EL AUTOCONCEPTO.

Las primeras teorías que describieron el autoconcepto fueron creadas por autores como James (1890) y Coley (1902) citados en González y Tourón (1992). James (1890) consideraba dos componentes principales del autoconcepto, el “Mí material”, el “Mí social” y el “Mí espiritual”. El “Mí material” se refería a las posesiones materiales y personales y el “Mí social” consideraba el reconocimiento que la persona recibe de los demás. De esta manera, James anticipó el carácter social que más adelante describiría el Interaccionismo Simbólico. Por último, se refiere al “Mí espiritual” como el conjunto de emociones y sentimientos, la parte más íntima de la persona (González y Tourón, 1992). De acuerdo con la revisión de Luna y Molero (2013), Cooley explica el comportamiento de los demás en el autoconcepto con la metáfora del espejo social (looking-glass self). De esta forma, la percepción que cada uno tiene de sí mismo viene determinada por la percepción de las reacciones que los demás tienen de él.

Mead (1934), mencionado por González y Tourón (1992), dentro de su Teoría del Interaccionismo Simbólico explicaba el concepto de “self” como la capacidad de considerarse a uno mismo. El self es una característica propia de los humanos con conciencia, no se da en animales, ni en niños recién nacidos. Para Mead (1934) citado por Mora (2002), son imprescindibles las experiencias sociales para la concepción del self. Sin embargo, una vez desarrollado el self en una persona, es posible mantenerlo sin la presencia de estas relaciones sociales. Para este autor, la condición del self necesita que los individuos salgan de sí mismos para poder evaluarse. Para lograr eso, las personas suelen ponerse en el lugar que los otros las ponen.

Luna y cols. (2013) explicaron en su revisión, la importancia del psicoanálisis sobre el autoconcepto y su formación. Este movimiento, encabezado por Freud, se centró en el “ello”, el “yo” y el “súper-yo” como los tres procesos que conforman la personalidad de los individuos. El “yo” sería una estructura integradora de la personalidad, un agente mediador entre el “ello” y el “súper-yo”.

En la década de los 70 se produjo un cambio en el punto de vista del constructo del autoconcepto. De la mano de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) citado por González-Pienda, Núñez Pérez, González-Pumariega y García (1997) se establece una concepción multidimensional y jerárquica del autoconcepto enfrentada a la unidimensional.

El modelo de Shavelson y cols. (1976) en González-Pienda y cols. (1997) está compuesto por dos dominios el autoconcepto académico y el no académico.

A su vez, el autoconcepto académico se subdivide en las diferentes asignaturas de la escuela. Por su parte, el autoconcepto no académico se subdivide en social, emocional y físico.

Dentro de estos tres subapartados existen otras divisiones. En el autoconcepto social se encuentra “entre iguales” y “otros significativos”. En el autoconcepto físico están “habilidad física” y “apariencia física”. En el autoconcepto emocional no describieron otros subapartados (Shavelson, Huebner y Stanton, 1976).

Como hemos visto, históricamente, algunos autores han definido el autoconcepto como un constructo unidimensional. Actualmente, se entiende desde distintos ámbitos de la vida como el familiar, el social, emocional o físico (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). En nuestro estudio vamos a desarrollar en profundidad las propiedades del autoconcepto físico.

II.3.2. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA.

Antes de definir el constructo de autoconcepto físico queremos aclarar las distinciones y semejanzas de los términos autoestima y autoconcepto. A lo largo de la historia se han utilizado diversos términos para referirse al autoconcepto; autoestima, autoimagen, yo, self, ego, autoconciencia, autoconocimiento, sí mismo, autoevaluación, autovaloración, autovalía, autosentimiento, autorespeto, etc. (Rodríguez, 2008).

Los términos más utilizados en psicología han sido los de autoestima y autoconcepto y los demás se pueden agrupar dentro de estos dos. Los términos intercambiables por autoconcepto son los de self, autovaloración, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia. Los más apropiados para autoestima son autoconsideración, autogeneración, autoaceptación, autorrespeto, autovalía, autoasentimiento y autoevaluación (Hattie, 1992).

Ambos términos se refieren a la concepción que se tiene de uno mismo, pero semánticamente son distintos. El autoconcepto tiene un componente cognitivo/perceptivo, que se relaciona con la idea que cada sujeto tiene de sí mismo. La autoestima, por su parte, tiene un componente afectivo/evaluativo, que se podría definir como el aprecio, estima o amor que cada cual siente por sí mismo (Watkins y Dhawan, 1989).

Por tanto, el autoconcepto implica una descripción objetiva o subjetiva de uno mismo, con multitud de elementos que sirven para distinguir a una persona de las demás (González, 1999). Sin embargo, la autoestima es la valoración que el sujeto hace del autoconcepto, de lo que conoce de sí mismo, por lo que la autoestima se puede considerar un aspecto dentro del autoconcepto donde se incluyen juicios de valor de sí mismo (Berk, 1998).

A pesar de estas diferencias conceptuales, a nivel práctico se han venido utilizando de manera intercambiable, por estar íntimamente relacionados. Rodríguez (2008) afirma que se suelen intercambiar porque no se ha demostrado la distinción entre ambos ni conceptual ni empíricamente. Resulta de este modo difícil distinguir el autoconcepto sin tener en cuenta la autoestima.

Teniendo en cuenta las diferencias y las semejanzas entre ambos términos, en el presente estudio hemos optado por referirnos como autoconcepto, ya que es el más utilizado en la literatura científica

II.3.3. EL AUTOCONCEPTO FÍSICO.

El autoconcepto físico ha sido fundamental en recientes estudios relacionados con la actividad física (Balaguer y Castillo, 2004; Infante y Goñi, 2010; Moreno, Cervelló, 2009). Goñi y Ruiz de Azúa (2009) han establecido cuatro presunciones teóricas que nos ayudan a comprender el constructo de autoconcepto físico:

- La multidimensionalidad. Dentro del constructo de autoconcepto físico se encuentran varios componentes más específicos. Cada sujeto puede tener niveles más altos de uno de esos componentes y más bajos de otros. La suma de todos estos factores compondrían su autoconcepto físico general.
- Jerarquía. Las distintas subdimensiones que componen el autoconcepto físico no tiene la misma importancia. Esta estructura jerárquica no ha recibido todavía el suficiente respaldo empírico, por lo que necesita de más investigaciones para soportarlo.
- Consistencia. El individuo hace una interpretación de la realidad de manera coherente con sus percepciones físicas y su comportamiento es consistente, por lo tanto sus ideas preconcebidas sobre su yo-físico se preservan y se confirman. Existe una tendencia a valorar más los aspectos positivos de uno mismo y menos lo negativo. Por ejemplo, si una persona tiene buena percepción de su flexibilidad y mala percepción de su fuerza, tenderá a dar más importancia a la dimensión de flexibilidad.
- Modificabilidad. Los diferentes dominios del autoconcepto no mantienen el mismo grado de estabilidad. Cada individuo tendrá una tendencia distinta a modificar los aspectos de su autoconcepto físico. El autoconcepto físico se va estabilizando con la edad a medida que se confirman las percepciones previas.

Una vez analizadas las características generales del autoconcepto, debemos señalar que distintos autores han diferenciado los factores que influyen en el mismo (Fox y Corbin, 1989; Franzoi y Shields, 1984; Marsh, Richards,

Jhonson, Roche y Tremayne, 1994; Marsh y Shavelson, 1985; Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006), variando desde dos hasta nueve dependiendo del autor.

Los modelos más simples son los de Marsh y Shavelson (1985) que lo dividen en habilidad o competencia deportiva y atractivo físico, el modelo de Franzoi y Shields (1984) que encontraron tres dimensiones: habilidad física, apariencia física y conductas de control de peso y el de Fox y Corbin (1989) que describe la autovaloración física como un mediador entre cada uno de los subdominios y la autoestima global. Finalmente, la estructura queda dividida en cuatro subdominios: competencia atlética y deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza.

Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006) diseñaron un modelo similar al de Fox y Corbin en el que distinguen las siguientes dimensiones:

- Habilidad física: Percepción de las cualidades y habilidades para la práctica de los deportes; capacidad de aprender deportes; seguridad personal y predisposición ante los deportes.
- Condición física: forma física, resistencia y energía.
- Atractivo físico: percepción de la apariencia física propia: seguridad y satisfacción por la imagen propia.
- Fuerza: Verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso, con seguridad ante ejercicios que exigen fuerza y con predisposición a realizar dichos ejercicios.
- Autoconcepto físico general. Opiniones y sensaciones positivas en lo físico.
- Autoconcepto general: Satisfacción con uno mismo y con la vida en general.

El modelo más complejo lo desarrollaron Marsh, Richards, Jhonson, Roche y Tremayne (1994), planteando nueve dimensiones: fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, competencia/habilidad deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad.

II.3.4. EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LA ACTIVIDAD FÍSICA.

II.3.4.1. El autoconcepto en la adolescencia.

El autoconcepto es variable a lo largo de las distintas etapas de la vida de una persona. A medida que pasan los años el autoconcepto se vuelve más estable (Luna y Molero, 2013). En la etapa de la adolescencia las autodescripciones de los sujetos son cada vez más complejas y van variando sus áreas más significativas.

Antes de analizar la etapa que nos ocupa, la adolescencia, debemos conocer la evolución en edades previas. Las edades tempranas son de vital importancia para la consolidación de la personalidad y el autoconcepto (Harter, 1999). Además, considera que una buena estructuración del autoconcepto tenderá a la estabilización.

Para Haussler y Milicic (1994) existen tres etapas en la formación del autoconcepto, la primera etapa la llamó del sí mismo primitivo, la segunda el sí mismo exterior y la tercera el sí mismo interior.

La primera etapa va desde el nacimiento hasta los dos años y el niño se desarrolla hasta percibirse como una realidad distinta de los demás. La segunda va desde los dos a los doce años, siendo un período donde recibe mucha información del exterior y es crucial la relación con los adultos. En esta etapa, el autoconcepto depende en gran parte de lo que los otros perciben de él y le comunican. En los primeros ciclos de primaria, el niño se muestra más sereno, y en el período final, llegando a los 10-11 años se muestra más curioso e inquieto y va afianzando su personalidad.

Siguiendo a Haussler y Milicic (1994), la etapa de la adolescencia se encuentra en la tercera de su división. Si bien, gran parte de su identidad se ha formado, es muy importante para definirse en términos de autovaloración social. Las vivencias de éxito o fracaso van a introducir cambios en su autoconcepto.

En esta etapa, el pensamiento llega a su plenitud en el razonamiento abstracto y en la capacidad de razonar de manera hipotético-deductiva. El adolescente tiene la necesidad de conformar su autoconcepto en relación a su pasado, presente y sus aspiraciones de futuro (Palacios, 2003).

En la adolescencia el desarrollo del autoconcepto es un problema cognitivo. Es la concepción de uno mismo teniendo en cuenta las características que en cada edad se consideran más trascendentes. En la infancia y adolescencia el desarrollo cognitivo sigue una progresión, por lo que el autoconcepto podría tener una evolución similar, teniendo en cuenta las diferencias individuales de cada individuo, con sus experiencias vitales (Palacios, 2003).

Siguiendo a Palacios (2003), encontramos unos factores de los que depende la identidad de los adolescentes:

- El momento de la adolescencia. En los primeros años se encuentran más casos de identidad “prestada” a lo que le viene impuesto sin cuestionarse valores e ideas. En los años finales de la etapa el adolescente conforma una identidad más “lograda” y propia buscada activamente.

- Los estilos de relación familiar. Es importante que exista un apego seguro que permita al adolescente confiar en sí mismo y en sus habilidades.
- Las condiciones de vida y las posibilidades de futuro. Los jóvenes con más responsabilidades laborales tempranas tendrán más sentido del compromiso que los que optan por pruebas de acceso a la universidad para decidir su futuro.
- El momento histórico cultural y el tipo de sociedad en que vive cada persona condiciona su identidad.

En la adolescencia inicial es cuando los niveles de autoestima están más bajos, ya que es cuando se producen los mayores cambios físicos relacionados con la pubertad. Si en esta etapa se construye un autoconcepto equilibrado se protegerá de malestares psicosociales, favoreciendo la autoestima y la calidad de vida (Steinberg, 2002).

Una característica importante a tener en cuenta en la etapa de la adolescencia es la interrelación entre los jóvenes de distinto sexo, siendo muy distinta a las de otras etapas (Alcaide, 2009). Las relaciones sociales y las normas tienen un peso fundamental a la hora de configurar su autoconcepto. La autopercepción del adolescente está muy relacionada con sus conductas y actitudes. Por un lado, debe asumir papeles y responsabilidades de adulto, y por otro se les niegan los privilegios de estos adultos (Alcaide, 2009).

Por tanto, el autoconcepto es un importante correlato para el ajuste psicosocial de los adolescentes (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011), lo que nos invita a profundizar en su relación con la actividad física en esta etapa.

II.3.4.2. El autoconcepto y la actividad física en la adolescencia.

Diversos estudios han indicado que entre la actividad física y el autoconcepto físico existe una relación positiva y bidimensional (Goñi y Zulaika, 2000). Por otro lado, Moreno, Cervelló y Moreno (2008) afirman que el ejercicio físico practicado de manera habitual y de forma apropiada es una de las mejores estrategias para el desarrollo óptimo del autoconcepto.

Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004) en su estudio con escolares de entre 14 y 16 años describieron que los chicos muestran puntuaciones superiores de autoconcepto en todas las subdimensiones. Por otro lado, los adolescentes que no practicaban ningún deporte tenían un autoconcepto más bajo en todas las subdimensiones que los que si practicaban.

Rodríguez y cols. (2006) afirman que el autoconcepto físico positivo va de la mano de los hábitos saludables, mientras que una vida poco saludable se relaciona con una percepción negativa. Estos autores no concluyeron el sentido

de la causalidad, si los malos hábitos conducían al bajo autoconcepto o al contrario, pero asumieron la posibilidad de la bidireccionalidad.

Moreno, Cervelló y Moreno (2009) indican que las chicas son las que tienen un mayor grado de exigencia en su imagen corporal y, sin embargo, tienen mayor nivel de autoconcepto las fumadoras que no practican actividad física. Además, encuentran diferencias a favor del autoconcepto físico en los chicos en todas las dimensiones estudiadas salvo en la apariencia física. La práctica deportiva extraescolar también se relacionó de forma positiva con el autoconcepto, excepto con el subdominio de la imagen corporal, que era más alta en los no practicantes.

Pastor, Balague y García-Merita (2006) analizaron la relación de algunos factores del autoconcepto, como la competencia deportiva y la apariencia física con los hábitos saludables, entre los que se encontraba la práctica de actividad física, concluyendo que en ambos sexos, cuanto mayor es la percepción de competencia deportiva, mayor es la práctica de deporte. Estos hábitos además tendían a reducir el consumo de sustancias nocivas para la salud.

En otra investigación llevada a cabo por Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti (2010) relacionando el autoconcepto físico con la práctica de actividad física en adolescentes, se concluyó que la práctica deportiva se relaciona positivamente con las percepciones físicas de los adolescentes. Por otro lado, profundizando en las dimensiones del autoconcepto, indicaron que la subdimensión de "atractivo" fue la más estable y la más influyente en el autoconcepto personal y era la menos sensible a la influencia positiva de la práctica deportiva.

Reigal y Videra (2011) en su estudio multidimensional del autoconcepto y su relación con la práctica de actividad física encontraron que los sujetos que tenían mayor frecuencia de práctica semanal tenían niveles más altos de autoconcepto con diferencias significativas en todas las subescalas salvo en la de autoconcepto general.

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

4. La percepción de éxito en las clases de Educación Física

**II. 4.1. La motivación en la
actividad física.**

**II.4.2. La teoría de las
metas de logro.**

**II.4.3. La teoría de la
autodeterminación.**



II. 4. LA PERCEPCIÓN DE ÉXITO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

II. 4.1. LA MOTIVACIÓN EN LA ACTIVIDAD FÍSICA.

La motivación es un aspecto fundamental en todos los aspectos de la vida, entre ellos el educativo y el laboral, ya que orienta las acciones y conduce a la persona hacia sus objetivos (Naranjo, 2009). Entre las múltiples definiciones de motivación, nos quedamos con la de Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) que apuntan a la motivación como una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana. Estos autores, definen la motivación como el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada a una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se enfrentan.

Desde nuestro estudio, pretendemos averiguar los motivos que llevan a los adolescentes a practicar la actividad física o a no practicarla y, para ello, vamos a analizar las teorías más aceptadas sobre la motivación en la actividad física.

Siguiendo a Santrock (2002) encontramos tres perspectivas en la motivación:

- La conductista incide en el papel de las recompensas en la motivación.
- La humanista se centra en las capacidades del ser humano para desarrollarse.
- La cognitiva subraya el poder del pensamiento.

Las teorías sobre la motivación más seguidas en el terreno de la actividad física y la educación han sido la Teoría de la Auto-eficacia (Bandura, 1977), la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la Teoría Personal de Creencia de Habilidad (Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992).

Dentro de estas múltiples corrientes y teorías de la motivación, en el ámbito de la actividad física vamos a centrar nuestro análisis en dos de ellas: la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

II. 4.2. LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO.

La teoría de las metas de logro se enmarca dentro de las teorías cognitivo sociales sobre motivación y fue desarrollada principalmente por Nicholls y Ames (1989) en el ámbito escolar y se aplicó en el ámbito deportivo por autores como Fox, Biddle y Armstrong (1992), Roberts y Ommundsen, (1996) entre otros.

Carratalá (2004) citando a Maehr (1984), define el término meta como el núcleo motivacional de la acción, lo que espera conseguir una persona cuando realiza una actividad y cómo define el éxito y el fracaso en una situación. Por lo

tanto, de las metas que tenga una persona dependerá en gran parte sus respuestas y reacciones ante el resultado de la acción. La base de esta teoría hace referencia a la creencia de que una persona se esfuerza en demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Dweck, 1986).

Maehr y Nicholls (1980), citado por Carratalá (2004), consideran que para entender las conductas de logro se debe reconocer que el éxito y el fracaso son estados subjetivos que la persona da al logro. Por lo tanto, lo que para unos es un éxito para otros es un fracaso.

Para comprender mejor la teoría de las metas de logro, nos centramos en tres puntos centrales enunciados por Weiss y Chaumeton (1992):

- Concepto de capacidad. A diferencia de las teorías clásicas, que consideraban la capacidad o habilidad un constructo unidimensional, la perspectiva de las metas de logro existen dos concepciones diferentes. Una de ellas está basada en los criterios propios de la persona, en el que uno mismo juzga su nivel de capacidad. El otro, se basa en la comparación con los demás de su rendimiento en la ejecución de la tarea.
- Constructo multidimensional. Mientras que otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961) consideran la motivación de logro un constructo unidimensional, la perspectiva de las metas de logro, la considera multidimensional, incluyendo factores sociales, contextuales, personales y de desarrollo.
- Las metas. Según Nicholls (1989) la orientación final del sujeto no dependerá sólo de las diferencias individuales, sino también de las diferentes situaciones en las que se encuentra. El sujeto determinará su éxito o fracaso final dependiendo de la consecución final de sus metas.

Las metas de las personas serán distintas dependiendo de los entornos de logro en los que se encuentren (Maehr y Nicholls, 1980). Por este motivo, agruparon en categorías las distintas conductas que se observan en los entornos de logro, tomando como referencia las metas para las que se originan las conductas. De esta forma, nos encontramos con cuatro tipos de conductas:

- Conductas orientadas a la demostración de la capacidad. La meta en este caso es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la de atribuirse baja capacidad. El sujeto recibe información de su ejecución de la comparación social. Los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás.
- Conductas orientadas al dominio de la tarea. Lo importante ya no es el resultado final sino la mejora personal. La meta es aumentar el dominio de la tarea.
- Conductas orientadas a la aprobación social. La meta es maximizar la probabilidad de virtuosismo y obtener reconocimiento social. No importa tanto el resultado de la ejecución, sino el reconocimiento de los demás.

- Conductas orientadas a la consecución de las metas. La meta de la conducta es la consecución del resultado final, no importa el aprendizaje de la tarea a realizar. El éxito o fracaso dependerá únicamente de la consecución o no de las metas.

4.2.1. Orientación al ego y orientación a la tarea.

La teoría de las metas de logro se divide en dos orientaciones predominantes. Por un lado tenemos la orientación hacia la tarea, donde la meta es la mejora de la competencia personal. Esta orientación hace que el individuo incremente el interés por el aprendizaje, por cumplir las reglas, por esforzarse al máximo y por mejorar la salud y las habilidades propias del deporte, percibiendo el éxito cuando demuestran el dominio y siendo el esfuerzo causa de éxito (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos Rosa, 2004).

Por otra parte, los sujetos orientados al ego o rendimiento, consideran que la actividad física y el deporte les ayudará a conseguir mayor reconocimiento social y establecen relaciones muy bajas con la motivación intrínseca (Cervelló y cols., 2004). Para que un individuo esté orientado a uno de estas dos tendencias influirán de manera decisiva los factores que veremos en el siguiente apartado (Hellín, 2007).

4.2.2. Factores para la orientación al ego o la tarea.

La tendencia de los sujetos hacia la orientación al ego o la tarea dependerá principalmente de dos tipos de factores: disposicionales y situacionales.

Los factores disposicionales u orientaciones motivacionales, son las características personales de cada individuo que le llevarán hacia estar orientado al ego o la tarea. Por su parte, los factores situacionales o clima motivacional hace referencia a lo que rodea al individuo, su entorno y circunstancias que le pueden hacer tender hacia una orientación u otra.

- Factores disposicionales

Nicholls (1992) afirma que los pensamientos, los estados afectivos y los comportamientos de las personas se consideran expresiones racionales de sus metas de logro. Según este modelo, existen dos concepciones de habilidad.

La primera se corresponde a una entidad modificable, mejorable y específica que hace referencia a la preocupación por el aprendizaje. En esta primera concepción, lo importante es la valoración subjetiva del propio ejecutante y si se mejoró o no la tarea. Esta concepción es la que Nicholls (1992) denominó "orientación a la tarea", y es variable porque puede incrementarse con el esfuerzo.

La segunda concepción es fija, innata y general. En este caso, el sujeto se compara con los demás y el éxito o fracaso depende de la valoración que hace en relación a otros sujetos. Nicholls (1992) llamó a esta concepción, “orientación al ego”.

Además de los factores personales (orientaciones motivacionales), el ambiente en el que se encuentra el individuo (climas motivacionales) también influirá en la orientación final. Dependiendo de la situación en la que se encuentre en cada momento las metas serán individuales o en relación a cánones establecidos. Las recompensas externas, la intervención de los adultos o la valoración del esfuerzo pueden influir de manera decisiva hacia una u otra meta de logro (Hellín, 2007). Mahers (1984) confirma que los padres, profesores y entrenadores crean en el sujeto un clima motivacional que puede ir orientado hacia el ego o la tarea.

Se pueden distinguir cuatro climas motivaciones diferentes (Hellín, 2007): psicológicos, creados por otros significativos, contextuales y situacionales.

- El clima psicológico se refiere a la importancia que tienen los procesos psicológicos del individuo en el impacto que el clima produce sobre él (Ames, 1987).
- El clima motivacional creado por los otros significativos hace referencia a la intervención de padres, madres, educadores, entrenadores, compañeros, etc. En las primeras etapas, la familia juega un papel decisivo en la actitud de los niños hacia el deporte y la actividad física, existiendo relaciones significativas entre el interés de los padres y la participación de sus hijos. Sin embargo, a partir de la adolescencia el peso de la familia disminuye a favor del grupo de iguales (Balaguer, Tomás, Castillo, Martínez, Blasco y Arango, 1994).
- El clima contextual se refiere al que genera el profesor de educación física en sus clases, formas de agrupación, forma de recompensas, metodología, etc.
- El clima situacional es el que tiene el sujeto en cada momento concreto. Por tanto, la forma en que el individuo percibe una situación particular a través de claves transmitidas al impartir la clase en ese momento.

Para entender la relación entre las orientaciones y los climas motivacionales debemos conocer el concepto de estados de implicación. La orientación motivacional predispone al sujeto hacia una u otra implicación, pero el estado de implicación es el que se produce en cada situación particular.

Existe controversia entre diversos autores para identificar qué orientación está siendo la que implica al sujeto en cada momento. Hardwood y Hardy (2001) consideran que es difícil medirse ya que depende más del inconsciente que del consciente y que un sujeto puede estar motivado a la vez al ego y a la tarea. Por otro lado, Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr (2001) indican que estos

estados sí se pueden medir y aunque pueden variar los estados de implicación por momentos, no es posible estar implicados a la tarea y al ego a la vez.

4.2.3. Instrumentos de medida.

En la literatura científica encontramos diferentes instrumentos para medir las orientaciones disposicionales, el clima motivacional y el estado de implicación de los sujetos. Vamos a realizar un repaso por los más utilizados en la medición de las orientaciones disposicionales y explicar un poco más en profundidad el que hemos escogido para nuestro estudio.

Ewing (1981) creó el primer instrumento de medición de las metas disposicionales basándose en las ideas que posteriormente servirían a Nicholls (1989) para crear su teoría de las metas de logro. El cuestionario "Achievement Orientation Inventory (AOI)" estaba compuesto por tres factores: orientación hacia la capacidad deportiva, orientación a la tarea y orientación hacia la aprobación social. Las críticas hacia este cuestionario fueron por su carácter dicotómico, es decir no contemplaba que los sujetos estuvieran orientados a más de un factor a la vez.

En el terreno deportivo, Vealey diseñó otro instrumento llamado "Competitive Orientation Inventory (COI)" para medir las orientaciones disposicionales. La escala quedó constituida por dos factores: orientación a la ejecución y orientación a los resultados. Duda (1992), criticó la validez del cuestionario debido a la formulación ambigua de algunos de sus ítems en correspondencia con la orientación al ego y la tarea.

Gill y Deeter (1988) diseñaron el "Sport Orientation Questionnaire (SOQ)" para la orientación del logro en deportistas. Estos autores concretaron tres factores: competitividad con ítems relativos al esfuerzo y la mejora personal, victoria, que mide el deseo por conseguir mejores resultados que los otros y orientación a la meta, que consistía en conseguir metas personales en el deporte. El principal problema encontrado por la validación de Mars (1994) fue que el factor "competitividad" reflejaba orientaciones combinadas al ego y la tarea, al no indicarse en los ítems si la competición era contra otros o bajo criterios autorreferenciales.

Duda (1989) creó uno de los instrumentos más utilizados en la literatura científica, el "Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)". Está compuesto por dos factores: orientación a la tarea y orientación al ego. Esta escala es una adaptación de la de Nicholls y cols. (1985) y ha sido validada en el contexto educativo por autores como Spray, Biddle y Fox (1999) y en muestras españolas por Castillo, Balague y Duda (2000).

Otro instrumento muy utilizado para medir las metas de logro ha sido el "Goal Orientation in Exercise Scale (GOES)" creada por Kilpatrick, Bartholomew y Riemer (2003) a partir del TEOSQ de Duda (1989) y validada al contexto

español por Moreno, Martínez Galindo, Alonso y González-Cutre (2007). La escala quedó compuesta por dos factores: orientación a la tarea y orientación al ego. Los resultados obtenidos para esta escala en el contexto español revelaron un alpha de .80 para ambos factores en un ambiente deportivo no competitivo (Moreno y cols. 2007).

Para nuestro estudio hemos escogido la escala denominada "Perception of Success Questionnaire (POSQ)" diseñado por Roberts y Balagué (1989, 1991). Está formado por dos factores: orientación a la competitividad (ego) y orientación a la maestría (tarea). La versión española de este cuestionario también ha demostrado buena distribución factorial (Martínez Galindo, Alonso y Moreno, 2006) en alumnos de educación física.

II. 4.3. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) se centra en determinar el grado en que los comportamientos son volitivos o autodeterminados, es decir, en qué medida los sujetos realizan sus acciones de forma voluntaria (Carratalá, 2004). En esta teoría, Deci y Ryan (2000) establecen que una persona se comporta siguiendo tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás. La teoría de la autodeterminación ha sido aplicada en diferentes contextos, deportivos, educativos para explicar cómo los individuos pueden sentirse, de manera diferente, intrínsecamente motivados, extrínsecamente motivados o desmotivados hacia una actividad (Hellín, 2007).

Esta teoría se ha desarrollado a través de cuatro teorías surgidas del trabajo de campo y de laboratorio: Teoría de la Evaluación Cognitiva, Teoría de la Integración del Organismo, Teoría de la Orientación de Causalidad y Teoría de las Necesidades Básicas.

La Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982), explica la existencia de tres factores que pueden aumentar o disminuir la motivación intrínseca. Uno de ellos es el que explica que un contexto social que promueve los sentimientos de competencia en la acción aumenta la motivación intrínseca. Para que los sentimientos de competencia mejoren deben ir acompañados por una sensación interna de autonomía, lo que sería el segundo factor. Por último, la relación con los demás puede provocar también un aumento o disminución de la motivación intrínseca.

La Teoría de la Integración del Organismo, Deci y Ryan (1985) establece un continuo en el que se encuentran los diferentes niveles de autodeterminación que van desde la más autodeterminada, la motivación intrínseca, pasando por la motivación extrínseca hasta la menos autodeterminada que es la desmotivación.

Dentro de la motivación intrínseca, se establecen tres niveles: hacia el conocimiento, hacia la ejecución y la motivación intrínseca hacia la estimulación.

Por su parte, en la motivación extrínseca encontramos: la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa. En el nivel más bajo de motivación está la desmotivación, que supone la falta de intención por parte del sujeto que suele ir acompañada por sentimientos de miedo, frustración o depresión (Ryan y Deci, 2000).

La Teoría de la Orientación de Causalidad, señala las diferencias individuales que existen entre las personas y su tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. Deci y Ryan (2000) establecen tres tipos de orientaciones causales: hacia la autonomía, orientación al control y orientación impersonal.

Por último, la Teoría de las Necesidades Básicas establece la relación entre las necesidades básicas y la salud psicológica y de bienestar personal. Las necesidades básicas establecidas previamente fueron: la necesidad de autonomía, competencia y relación social. Según esta subteoría, las necesidades básicas son necesarias para una óptima salud psicológica o bienestar, de forma que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que es necesario la satisfacción de las tres (Ruan y Deci, 2000).

4.3.1. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca.

El Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (HMIEM) fue desarrollado por Vallerand (1997, 2001) y propone una integración de las relaciones de los niveles de motivación, las formas de motivación del individuo, las representaciones motivacionales sus determinantes y consecuencias.

González-Cutre y cols. (2010) establecen una serie de postulados que explican el modelo:

- Debe tenerse en cuenta la motivación intrínseca, extrínseca y la desmotivación.
- Existen tres niveles de motivación: global, contextual y situacional.
- La motivación está determinada por factores sociales en cualquiera de los niveles. Cada nivel tiene la capacidad de influir en el nivel anterior próximo. Por tanto, la motivación global puede influir en la contextual y este a su vez en la situacional.
- La motivación de un nivel inferior influye en la motivación superior.
- La motivación conlleva consecuencias en aspectos como la práctica de actividad física, las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca hasta la desmotivación.


Siguiendo a Hellín (2007), podemos concluir que la motivación es importante en la vida de las personas ya que produce consecuencias, cognitivas, afectivas y conductuales, que pueden presentarse en cada uno de los niveles

dependiendo de la motivación que las produce. Las consecuencias serán más positivas cuando nos acerquemos a la motivación intrínseca y más negativas cuando nos acerquemos a la desmotivación.

Análisis del Autoconcepto Físico, Grado de Disfrute y Percepción de Éxito en Educación Física y su relación con el Nivel de Actividad Física Habitual en adolescentes.

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

5. El disfrute en la actividad física

- 
- II. 5.1. Concepto de disfrute.**
 - II.5.2. El disfrute como factor de la motivación.**
 - II.5.3. Relación entre el compromiso deportivo y el disfrute.**
 - II.5.4. Relación entre la autoeficacia motriz y el disfrute.**
 - II.5.5. El disfrute en la actividad física en adolescentes.**

II. 5. EL DISFRUTE EN LA ACTIVIDAD FÍSICA.

II. 5.1. CONCEPTO DE DISFRUTE.

En los últimos años, se ha prestado atención en diversas investigaciones a los motivos que determinan la participación en actividades físico-deportivas, siendo uno de los factores determinantes la sensación de disfrute en la práctica (Balaguer y Castillo, 2001; Gómez, Gámez y Martínez, 2011; Prochaska, Sallis, Slymen y Mckenzie, 2003).

Moore, Yin, Hanes, Duda, Gutin y Barbeau (2009) definen el disfrute como el estado positivo de afecto que refleja sentimientos como el placer, el gusto y la diversión durante la práctica de actividad física. Otros autores como Nash, Goldfine y Collins (2003), lo definen como una respuesta actitudinal positiva hacia la experiencia deportiva que refleja sensaciones como el placer, gusto o diversión.

El disfrute es uno de los principales motivos de práctica de actividad física y deportiva en la población escolar como se ha demostrado en diversos estudios en nuestro país (Chamero y Fraile, 2013; Fernández, Sánchez-Bañuelos y Salinero, 2008; Gómez y Rodríguez, 2010; Moreno, González-Cutre, Martínez, Alonso y López, 2008). Por esta razón, consideramos fundamental tenerlo en cuenta en nuestra investigación.

II. 5.2. EL DISFRUTE COMO FACTOR DE LA MOTIVACIÓN.

El disfrute ha sido estudiado en el ámbito de la actividad física como componente o factor dentro de distintas perspectivas. Como ya vimos en el apartado anterior, el disfrute se ha considerado uno de los principales factores de la motivación intrínseca de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) y está estrechamente relacionado con la orientación a la tarea en la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989).

Así, encontramos diversos estudios previos que nos muestran la relación existente entre la motivación y el disfrute.

En estudios que relacionan la teoría de las metas de logro, Boyd, Weinmann y Ying (2002) encontraron que altas puntuaciones en autopercepción, condición física, competencia percibida, fuerza física y orientación a la tarea se correspondían con variables de la motivación intrínseca como el disfrute. En la misma línea, Kilpatrick, Bartholomew y Riemer (2003), mostraron una correlación positiva y significativa entre el disfrute en el ejercicio y la orientación a la tarea. Caimey, Kwan, Velduizen, Hay, Bray y Faught (2012) en un estudio más actual, indicaron que una baja competencia percibida estaba asociada al bajo disfrute en las clases de Educación Física. Además, consideran que entre los chicos con baja competencia percibida, el disfrute se mantiene constante a lo largo del

tiempo en un nivel bajo. En relación con el género, Caimey y cols. (2012) encontraron que las chicas tenían niveles más bajos de disfrute que los chicos y que las diferencias se incrementaban con la edad. De la misma manera, Biddle, Wang, Chatzisarantis y Spray (2003) relacionan directamente el disfrute en la práctica de actividad física con la orientación a la tarea.

Comparando el disfrute con la teoría de la autodeterminación, Ntoumanis (2002) encontró una relación positiva y significativa del disfrute en el ejercicio físico con las formas de motivación más autodeterminadas. De la misma manera, Bryan y Solmon (2012) mostraron una relación positiva entre la orientación a la tarea y el disfrute en la educación física y altos niveles de motivación autodeterminada. Por último, Moreno y Gonzalez-Cutre (2006) señalaron que la orientación a la tarea y la motivación autodeterminada predecían positivamente el disfrute en el ejercicio físico y que la orientación al ego se asociaba de forma negativa con el disfrute.

II.5.3. RELACIÓN ENTRE EL COMPROMISO DEPORTIVO Y EL DISFRUTE.

Otra teoría que ha tratado el constructo de disfrute es la del compromiso deportivo (Scanlan, Russell, Magyar y Scanlan, 2009).

Scanlan y cols. (2009) describieron un modelo de compromiso deportivo que definieron como la persistencia en la realización de una acción, en su caso, la actividad físico-deportiva. Los factores en el constructo del compromiso deportivo fueron: disfrute (sentimientos de de placer, gusto y diversión hacia la práctica deportiva), alternativas de participación (opciones de participar en otras actividades en lugar de hacer deporte), inversión personal (recursos que se invierten dentro de la actividad), presión social (expectativas sociales o normas que crean sentimientos de obligación para permanecer en la actividad físico-deportiva), oportunidades de participación (posibilidades valiosas que se presentan a través de una participación continua, como hacer amigos) y apoyo social (apoyo y ánimo que los sujetos perciben como significativo para su participación en el deporte).

Estos autores consideran el disfrute como una respuesta positiva y afectiva hacia la experiencia deportiva que refleja sentimientos generalizados como placer, gusto y diversión (Scanlan y cols. 2009). Para ello, utilizaron el disfrute como una variable determinante del compromiso deportivo en jóvenes deportistas y la falta de disfrute o diversión como un motivo de abandono de la práctica deportiva.

Varios estudios (Casper y Andrew, 2008; Peñaloza, Andrade, Jaenes y Méndez, 2013; Sousa, Torregrosa, Viladrich, Villamarín y Cruz, 2007) concluyen que las variables que más predecían el compromiso fueron el disfrute y el apoyo

social. De esta manera, la variable disfrute se considera relevante a la hora de elegir la práctica de un deporte (Peñazola y cols., 2013).

II.5.4. RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA MOTRIZ Y EL DISFRUTE.

La percepción de eficacia motriz percibida influye en el tipo de actividad físico-deportiva en la que los jóvenes se implican, convirtiéndose en un indicador del tiempo e intensidad en la que se comprometen a su realización (Hernández, Velázquez, Martínez, Garoz y Tejero, 2011).

La autoeficacia alude al sentimiento de competencia ante los retos que acontecen en la vida de las personas, de forma que éstas pueden afrontar esas situaciones con la sensación de poder controlarlas y reducir la incertidumbre que originan (Bandura 1997 citado por Hernández y cols., 2011). La autoeficacia motriz se define como aquella percepción o sensación de competencia que tiene uno mismo a la hora de manejar de forma eficaz situaciones vinculadas a la actividad física (Hernández y Garoz, 2007).

Un reciente estudio ha relacionado la competencia motriz percibida con el disfrute, llegando a la conclusión de que una mejor percepción de la autoeficacia se traduce en más posibilidades de disfrutar con la actividad física y mantener el interés en la práctica. Por tanto, es más probable que un sujeto que disfruta en la práctica y se percibe autoeficaz motrizmente consolide sus hábitos de actividad físico-deportiva (Chamero y Fraile, 2013). Estos autores encontraron una relación moderada entre las variables de disfrute y competencia percibida. La autoeficacia motriz puede ser un factor potencial en la sensación de disfrute y persistencia en las tareas motrices que requieren un esfuerzo para alcanzar sus objetivos. El disfrute, por otro lado, puede ser un componente clave en la percepción de competencia motriz ante las dificultades de cualquier actividad física (Chamero y Fraile, 2013).

McCarthy, Jones y Cark-Carter (2008) indicaron que de las variables que conforman la dimensión de disfrute en la práctica de actividad física y deportiva, solamente el reconocimiento de la competencia percibida de otras personas y la emoción competitiva se correlacionaban con el disfrute.

En otros estudios, aunque no midieron la relación directa entre ambas variables, si lo hicieron con la relación de estas dos variables, entre otras, con la práctica de actividad física.

Carrol y Loumidis (2001) encontraron una relación positiva y moderada entre el disfrute en la actividad física y la competencia percibida, pero no encontraron diferencias en los niveles de disfrute y la cantidad de actividad física practicada en horario extraescolar.

En esta misma línea, Wallhead y Buckworth (2004) señalaron que el disfrute, la competencia percibida, el apoyo de los padres y las oportunidades de

ser activos estaban asociados consistentemente con la práctica de actividad física en los jóvenes.

Ommundsen, Klasson-Heggebo y Andersen (2006) indican que, por un lado, el disfrute en la actividad física, y la percepción de competencia se relacionan con los niveles de actividad física y por otro lado, el disfrute en las clases de educación física, es la variable que mejor predice la práctica de actividad física en el horario escolar. En este mismo estudio, encontraron que el apoyo social entre iguales y el disfrute se relacionaban fuertemente con la actividad física en la escuela.

Cox, Smith y Williams (2008) señalan que el disfrute en las clases de educación física y la percepción de competencia percibida tienen una relación positiva y directa con los niveles de actividad física. Estos autores también encontraron relaciones positivas entre la autonomía y la motivación autodeterminada con la práctica de actividad física en preadolescentes de entre once y trece años.

II.5.5. EL DISFRUTE EN LA ACTIVIDAD FÍSICA EN ADOLESCENTES.

En la etapa adolescente al igual que en otras etapas de la vida, se ha encontrado una relación positiva entre el disfrute y la práctica de actividad física (Fernández García y cols. 2003; López-López y cols., 2015; Macarro, 2008; Prochaska, 2003).

Castillo y Balaguer (2001) estudiaron las diferencias entre las edades infantil, adolescente y adulta sobre los motivos hacia la práctica de actividad físico-deportiva. Los niños y adolescentes buscarían en el ejercicio físico la diversión o disfrute, el placer de jugar y el perfeccionamiento de sus aptitudes. Al llegar la etapa adulta, priman las razones relacionadas con la salud.

Antes de profundizar en la etapa adolescente, cabe destacar el estudio de Prochaska y cols. (2003) con estudiantes entre nueve y doce años, en el que encontraron un descenso del disfrute a lo largo del periodo escolar más acentuado en las chicas y en sujetos que no practican deportes de equipo.

Los estudios en el periodo de la adolescencia han relacionado el disfrute, la práctica de actividad física y otros factores en la etapa adolescente llegando a resultados similares en diferentes culturas y países.

Gálvez, Rodríguez y Velandrino (2009) apuntan a la diversión como uno de los factores principales para la práctica de actividad física en adolescentes junto con la salud y el reconocimiento social.

De la misma manera, Taymoori, Lubans y Berry (2010) en un estudio con adolescentes iraníes, encontraron que la autoeficacia, el compromiso y el disfrute estaban asociados positivamente a la práctica de actividad física.

García-Bengoechea, Sabiston y Farmoush (2010) indicaron que el disfrute en la educación física era una variable correlacionada directamente con la participación de los adolescentes en actividad física organizada y no organizada.

Motl, Dishman, Saunders, Dowda, Felton y Pate (2001) encontraron relaciones directas entre el disfrute en la educación física, el disfrute en la actividad física y la participación deportiva. En un estudio posterior, Dishman, Motl, Saunders, Felton, Ward, Dowda y Pate (2005) evaluaron un programa de intervención de disfrute en las clases de educación física y su incidencia en los niveles de actividad física. Los resultados mostraron que un incremento de la diversión en las clases de Educación Física se relacionaba de forma positiva y directa con los niveles de actividad física en su tiempo libre y un efecto positivo e indirecto entre el disfrute y la autoeficacia.

Posteriormente, en un estudio con chicas adolescentes, se observó que las variables que se relacionaron positivamente con el disfrute en las clases de educación física fueron el nivel de actividad física, efectos beneficiosos percibidos con la actividad física, autoeficacia en la actividad física en el tiempo libre y por el contrario el índice de masa corporal está asociado de manera negativa con el disfrute (Barr-Anderson, Neumark-Sztainer, Schmithz, Ward, Conway, Pratt, Baggett y Pate, 2008).

Por tanto, el disfrute en las clases de educación física está relacionado con los factores motivacionales asociados con la adopción de un estilo de vida físicamente activo en horario extraescolar. Además, el disfrute ha estado relacionado con la adhesión a la actividad física en la educación física (Wallhead y Buckworth, 2004).

En contraste con estos resultados, Kalaja, Jaakkola, Liukkonen y Watt (2010) encontraron que la variable del disfrute en las clases de educación física no predecía de manera significativa la participación en la actividad física. Estos autores encontraron que la única variable significativa para la participación en la actividad física fue la competencia percibida.

En la relación con otras variables, Gao (2008) concluyó que el disfrute no contribuía directamente con la condición física cardiorrespiratoria. Sin embargo, la percepción de competencia percibida sí se asociaba positivamente con ese aspecto de la condición física.

Una reciente investigación se centró en los cambios producidos entre los factores que predecían la práctica en la transición entre la niñez y la adolescencia. Gebremariam, Bergh, Andersen, Ommundsen, Bjeland y Lien (2012) concluyeron que el disfrute, la autoeficacia y el apoyo social, entre otras variables eran moderadamente estables en la transición entre las etapas de la niñez a la adolescencia. Además, fue pequeño pero significativo el descenso en el disfrute en ambos géneros a lo largo del periodo estudiado.

Análisis del Autoconcepto Físico, Grado de Disfrute y Percepción de Éxito en Educación Física y su relación con el Nivel de Actividad Física Habitual en adolescentes.

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.



HIPÓTESIS

III. HIPÓTESIS.

Una vez analizada en profundidad la literatura científica que estudia las variables incluidas en la presente investigación y las relaciones establecidas, así como la direccionalidad causal entre las mismas, dado que realizamos un abordaje de análisis estadístico causal, planteamos las siguientes hipótesis.

1. Nuestro diseño de investigación nos permitirá confirmar la fiabilidad y validez de los diferentes instrumentos utilizados en la presente investigación, circunstancia que garantizará una mayor consistencia en la valoración de las relaciones establecidas entre dichas variables.

2. El modelo hipotético que planteamos para el análisis descriptivo e inferencial de las variables incluidas en el presente estudio, nos permite plantear las siguientes hipótesis:

2.1. Modelo hipotético planteado para los resultados descriptivos que se obtendrían en el análisis de las diferentes variables:

2.1.1. Las puntuaciones en el nivel de actividad física habitual serán significativamente más altas en varones que en mujeres.

2.1.2. El nivel de disfrute en la actividad física será significativamente mayor en los varones en relación con las mujeres.

2.1.3. La valoración de la percepción de éxito en la educación física ofrecerá variaciones estadísticamente significativas en función del sexo, de tal forma los varones obtendrán puntuaciones significativamente más elevadas en orientación al ego, mientras que las chicas presentarán puntuaciones significativamente más elevadas en orientación a la tarea.

2.1.4. La valoración del autoconcepto físico en adolescentes será significativamente más elevado en varones que en mujeres; no obstante, la disparidad de resultados que la literatura científica refiere cuando se analizan las diferentes subescalas, no nos permitirá bajo el marco de preparación de la presente investigación hipotetizar las posibles diferencias en relación a la variable sexo.

2.2. Modelo hipotético planteado para los resultados inferenciales que se obtendrían en la relación que la variable nivel de actividad física habitual tiene con las variables predictivas incluidas en el siguiente estudio:

2.2.1. Se establecerá una relación directa entre la variable disfrute en la actividad física y la modificación de los niveles de actividad física habitual en los adolescentes, de tal modo que incrementos en la puntuación obtenida en la variable disfrute causarán, tanto en varones como en mujeres, de forma directa un aumento de los niveles de actividad física habitual. De este modo, el nivel de disfrute en la actividad física será un factor predictor que causa cambios

directos en los niveles de actividad física habitual tanto en varones como en mujeres.

2.2.2. La percepción de éxito en la educación física se relacionará de forma directa con cambios en los niveles de actividad física habitual, de tal forma que aquellos sujetos orientados selectivamente hacia el ego obtendrán puntuaciones significativamente más altas en los niveles de actividad física habitual en relación a los sujetos que presenten una orientación determinada selectivamente a la tarea. No obstante, si tenemos en cuenta a los grupos de sujetos ubicados específicamente en la orientación al ego o a la tarea, los cambios en los niveles de puntuaciones en ambas percepciones no generarán cambios significativos en las puntuaciones del nivel de actividad física habitual. Esta tendencia de relaciones que se establecería entre la percepción de éxito y los niveles de actividad física habitual no presentaría variaciones significativas en función del sexo.

2.2.3. El autoconcepto físico de los adolescentes variará significativamente en relación al nivel de actividad física habitual, de tal forma que aquellos sujetos, tanto en varones como mujeres que obtengan puntuaciones más elevadas en el nivel de actividad física habitual, obtendrán valores significativamente más altos de autoconcepto físico.

Análisis del Autoconcepto Físico, Grado de Disfrute y Percepción de Éxito en Educación Física y su relación con el Nivel de Actividad Física Habitual en adolescentes.

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

IV

MATERIAL Y MÉTODO

IV.1. Muestra.

IV.2. Variables del estudio.

IV.3. Fiabilidad y validez de las escalas utilizadas.

IV. MATERIAL Y MÉTODO

IV.1. MUESTRA

Un total de 583 adolescentes escolarizados de la zona del levante de España (272 varones y 312 mujeres) (media \pm desviación estándar: (11,21 \pm 0,45) participaron en la investigación, dentro de un diseño descriptivo relacional de corte transversal y de naturaleza “*ex post facto*”.

Los adolescentes fueron seleccionados aleatoriamente de centros públicos de Educación Secundaria de la Región de Murcia que cursaban la asignatura de Educación Física en los cursos 3º y 4º de E.S.O. y 1º y 2º de Bachillerato, excluyendo aquellos casos que, por motivos diversos, pudiesen estar exentos de realizar la asignatura de Educación Física.

La selección de los sujetos y los centros fue aleatoria, incluyendo como criterios la distribución de zonas atendiendo las características socioeconómicas existentes en cada Región, así como mantener un equilibrio en relación con la proporcionalidad de la variable sexo, lo cual parece conferir a la muestra utilizada una relativa homogeneidad.

La composición en cuanto al género y los estadísticos básicos de la edad se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Descriptivos de la muestra en relación a varones y mujeres.

		Edad						
		14	15	16	17	18	Total	
Sexo	Hombre	Recuento	46	51	84	60	31	272
		% de Sexo	16,9%	18,8%	30,9%	22,1%	11,4%	100,0%
		% del total	7,9%	8,7%	14,4%	10,3%	5,3%	46,6%
	Mujer	Recuento	47	76	107	57	25	312
		% de Sexo	15,1%	24,4%	34,3%	18,3%	8,0%	100,0%
		% del total	8,0%	13,0%	18,3%	9,8%	4,3%	53,4%
Total		Recuento	93	127	191	117	56	584
		% de Sexo	15,9%	21,7%	32,7%	20,0%	9,6%	100,0%
		% del total	15,9%	21,7%	32,7%	20,0%	9,6%	100,0%

La investigación se llevó a cabo de acuerdo con las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de 2008) y siguiendo las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (documento 111/3976/88 de julio de 1990). Este trabajo ha sido sometido a valoración y ha obtenido la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia.

IV.2. VARIABLES DEL ESTUDIO.

Para determinar los distintos parámetros y variables de nuestra investigación, elegimos los cuestionarios considerados más adecuados y validados internacionalmente. En primer lugar, necesitábamos medir los niveles

de actividad física y en segundo lugar las distintas variables que puedan determinar estos valores como el autoconcepto físico, el disfrute, la motivación y la condición de estar federado.

IV.2.1. Práctica de actividad física habitual (IPAQ).

Los datos necesarios para la medición de la actividad física fueron obtenidos mediante el International Physical Activity Questionnaire (IPAQ). Los jóvenes respondieron acerca de la actividad física realizada en los últimos siete días, diferenciando la actividad física intensa, la actividad moderada, caminar y los minutos que permanecen sentados. Para realizar las clasificaciones de los individuos según su actividad física seguimos las recomendaciones de la Guía para el Procesamiento de Datos y Análisis del Cuestionario Internacional de Actividad Física realizado por Delgado, Tercedor y Soto (2005). En nuestro estudio utilizamos la versión corta del IPAQ porque conseguimos resultados específicos para actividades físicas intensas, actividades moderadas y andar.

Para realizar la clasificación de los sujetos, se equiparaba la actividad física registrada en el cuestionario a su valor correspondiente en METs. Se realizó acorde al protocolo donde se empleaba la siguiente fórmula: Nivel de METs x Minutos de actividad x Número de veces en una semana (Ainsworth, Haskell, Whitt, Irwin, Swartz, Strath, O'Brien, Bassett, Schmitz, Emplaincourt, Jacobs y Leon, 2000). Con esta fórmula obtuvimos la siguiente clasificación:

1. Alta actividad física: aquellos que habían realizado actividad física vigorosa durante al menos 3 días acumulando como mínimo 1.500 MET-min-sem, o aquellos que habían realizado alguna combinación de andar, actividad moderada o actividad vigorosa durante los últimos 7 días, logrando un mínimo de al menos 3.000 MET-min-sem.
2. Moderada actividad física: cuando se realizaban 3 o más días de actividad vigorosa de al menos 20 min/día, 5 o más días de actividad moderada o andar durante al menos 30 min/día, o 5 o más días de alguna combinación de andar, actividad moderada o vigorosa logrando un mínimo de al menos 600 MET-min-sem.
3. Baja actividad física: aquellos sujetos que no cumplían los criterios de las dos anteriores categorías.

La elección de este cuestionario fue la amplia validación y fiabilidad demostrada a nivel nacional e internacional, demostrada en otros por Craig y cols. (2003), en un estudio en el que participaron investigadores y sujetos de 12 países distintos.

IV.2.2. Autoconcepto Físico (PSQ).

Para la medición del Autoconcepto Físico se ha utilizado el Physical Self-concept Questionnaire (PSQ) distinguiendo cuatro variables para agrupar los diversos ítems:

- Competencia percibida. Agrupa los ítems que preguntan por la percepción de competencia de los alumnos en la actividad física.
- Atractivo físico. Refleja las respuestas de los individuos sobre su aspecto físico.
- Fuerza física. Mide la percepción de los sujetos sobre la fuerza física.
- Autoconfianza. Refleja la media de los ítems que miden la percepción de autoconfianza de los jóvenes.
- Autoconcepto físico. Esta variable es la media realizada sobre las cuatro dimensiones anteriores.

IV. 2.3. Escala de percepción de éxito en Educación Física (POSQ).

La medición de la percepción de éxito de las clases de Educación Física se realizó mediante el Perception of Success Questionnaire (POSQ). En esta escala se pregunta a los sujetos por su orientación al ego o la tarea según responde hacia variables propias de la orientación ego (cuando derroto a los demás, cuando soy el mejor...) o de orientación a la tarea (cuando trabajo duro, cuando alcanzo una meta...). Se utilizó una escala Likert de 0 a 10 donde 0 era totalmente desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo.

IV. 2.4. Escala de Disfrute en la Actividad Física (PACES).

Otra de las variables medidas en el estudio fue el disfrute en la actividad física. La escala utilizada para medir el disfrute fue el instrumento PACES, en el que se pregunta a los sujetos su percepción de disfrute cuando están activos. En esta escala encontramos ítems para el factor disfrute positivo (es muy agradables, mi cuerpo se siente bien...) y para el factor negativo (me deprime, de ninguna manera es divertido...). Los alumnos responde sobre una escala likert desde el valor 1 totalmente en desacuerdo hasta un máximo de 5 totalmente de acuerdo.

IV. 2.5. La condición de estar federado en deporte.

Dentro del cuestionario de otros significativos, donde se preguntaba a los sujetos por la cuestiones como la actividad física realizada por familiares o amigos, la cercanía de instalaciones deportivas, etc, finalmente se escogió la condición de estar federado en algún deporte como variable más influyente sobre la actividad física habitual realizada por los participantes del estudio.

IV.3. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LAS ESCALAS UTILIZADAS.

Participantes

Un total de 140 adolescentes de la zona levante de España (70 varones y 70 mujeres) pertenecientes a enseñanza secundaria y de edades comprendidas entre 14 y 17 años (media \pm desviación estándar: 16,24 \pm 0,45) fueron seleccionados a criterio intencional en diversos centros en los cuales se tenía

una mayor implicación de los profesores de Educación Física.

A) Escala International Physical Activity Questionnaire (IPAQ))

El IPAQ es un cuestionario creado para medir la actividad física realizada de forma habitual en diferentes países con sujetos de entre 15 y 69 años. Fue creado con el fin de obtener un instrumento estandarizado y válido en distintas culturas y poder dar respuesta a la gran demanda de comparaciones de hábitos de práctica físico-deportiva existente entre países. Para su validación, pasaron el cuestionario en 12 países diferentes para posteriormente comparar los resultados obtenidos con los de acelerometría, obteniendo unas correlaciones de 0,80 para su reproducibilidad y de 0,30 para su validación, siendo parecidas a la mayoría de cuestionarios empleados en este tipo de estudios. Por ello, se aceptaron las propiedades psicométricas del cuestionario para utilizarlo en estudios que precisaran la medición de la actividad física.

En dicho cuestionario, los sujetos han de responder acerca de la Actividad Física realizada en los últimos 7 días. A la hora de clasificar a los sujetos, los datos son convertidos a METs siguiendo el protocolo establecido. En base a la estimación de los METs consumidos, el IPAQ divide a los sujetos en 3 niveles o categorías: baja, moderada y alta actividad física.

Los valores METs seccionados se derivan del trabajo realizado durante los estudios de fiabilidad de IPAQ acometidos en 2000-2001. Usando el Compendio de Ainsworth y cols. (Med Sci Sports Med 2000) se pueden extraer unos METs promedio como resultado de cada tipo de actividad. Por ejemplo; se incluyen todos los tipos de “andar” y se crea un valor medio de METs para “andar”. El mismo procedimiento se ha tomado para las actividades de intensidad moderada y las actividades de intensidad vigorosa. Los siguientes valores se usaran para el análisis de los resultados de IPAQ: Andar = 3.3 METs, AF Moderada = 4.0 METs y AF vigorosa = 8.0 METs. Usando estos valores, se definen cuatro resultados continuos:

Andar MET-minutos/semana = 3.3 * minutos andando * días andando

Actividad Moderada MET-minutos/semana = 4.0 * minutos de actividad de intensidad moderada * días de intensidad moderada

Actividad Vigorosa MET-minutos/semana = 8.0 * minutos de actividad de intensidad vigorosa * días de intensidad vigorosa

Actividad Física Total MET-minutos/semana = suma de Andar + Moderada + Vigorosa MET-minutos/semana

B) Escala Physical Self Questionnaire (PSQ)

Análisis de fiabilidad

En las pruebas de fiabilidad de los ítems de la escala y análisis factorial confirmatorio de las distintas subescalas y las propiedades psicométricas y estadísticas de los ítems y el estudio de la fiabilidad de la escala se efectuó sobre los ítems que finalmente permanecieron en la escala después de suprimir aquellos que no alcanzaron al menos una correlación con la escala global de 0,50. Para el cálculo de la fiabilidad total de la escala se utilizó el procedimiento clásico propuesto por Cronbach (Martínez Arias, 1995) y que implementa el paquete SPSS 19.

El análisis confirmatorio de los datos obtenidos tras la aplicación de la escala se ha centrado en el estudio de las propiedades psicométricas tradicionales (Crocker y Algina, 1986; Martínez Arias, 1995) del instrumento de medida: análisis de ítems, fiabilidad y validez, así como el desarrollo de un modelo estructural que defina la relación entre la variable global y sus diferentes subconstructos.

Así, se obtuvo un valor de Alpha de .928 para la escala global. Una vez obtenidos los resultados de los análisis de fiabilidad efectuados establecimos variaciones de la versión PSQ de Moreno y Cervelló (2005), eliminando dos de los ítems que presentaban dificultades para los sujetos que participaron en la investigación y reducían el valor global de la escala si permanecían en la misma.

En el análisis de los ítems podemos observar que, cuando se elimina alguno de ellos baja el valor total del Alpha de Crombach (tabla 2).

Tabla 2. Análisis de los ítems.

	Media de la escala si se elimina ese elemento	Varianza de la escala si se elimina ese elemento	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Soy muy bueno en casi todos..	158,46	2194,97	,683	,924
Siempre mantengo una excelente...	158,58	2195,08	,669	,924
Comparado con la mayoría, mi ...	159,03	2235,53	,442	,927
Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo,...	158,96	2245,14	,366	,928
Me siento muy orgulloso de lo que puedo hacer físicamente,	157,78	2193,66	,496	,926
Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico intenso...	159,31	2179,07	,535	,926
Tengo dificultad para mantener un cuerpo bonito	158,54	2244,41	,422	,927
Mis músculos son tan fuertes como la mayoría de las ...	158,91	2178,02	,378	,928
Siempre estoy satisfecho de cómo soy físicamente	158,56	2223,30	,644	,924
No me siento seguro cuando se trata de participar en deportes	158,33	2175,50	,401	,925
Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física	158,78	2229,05	,699	,926
Me siento avergonzado de mi cuerpo cuando se trata de ...	157,71	2175,50	,554	,925
Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza,...	160,23	2178,51	,501	,923
Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha ...	158,46	2194,94	,560	,925
Considero que siempre soy de los mejores cuando se trata...	159,45	2186,93	,701	,923
Suelo encontrarme un poco incomodo en lugares donde ...	156,93	2152,83	,478	,926
Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi ...	160,55	2228,07	,420	,927
Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física	158,25	2229,12	,464	,927
Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de ...	158,67	2177,73	,681	,924
Suelo estar entre los más rápidos cuando se trata de ...	158,68	2172,31	,703	,923
Me siento muy confiado para practicar de forma continuada...	158,31	2200,322	,716	,923
Creo que comparado con la mayoría, mi cuerpo no ...	158,75	2191,32	,553	,925
Creo que comparado con la mayoría, soy muy fuerte ...	160,14	2196,12	,581	,925
Desearía tener más respeto hacia mi propio físico	158,39	2167,42	,484	,926
Cuando surge la oportunidad, siempre soy de los primeros ...	158,73	2173,8	,605	,925
No me siento seguro sobre el aspecto de mi cuerpo	158,36	2258,07	,598	,925
Creo que no soy tan bueno como la mayoría cuando se trata ...	158,91	2184,39	,327	,928
Me siento muy satisfecho....	157,77	2184,42	,641	,924

Validez de constructo.

El análisis factorial fue realizado mediante extracción de componentes principales y rotación varimax. El resultado de nuestro análisis se presenta en la tabla 2. Dicha prueba reproduce las cuatro dimensiones propuestas originalmente. Los ítems se agrupan en cuatro factores principales y estadísticamente independientes.

Para hacer un estudio pormenorizado de las diferentes subescalas, analizamos la fiabilidad parcial de cada una de ellas, comprobando la idoneidad de cada ítem dentro de la propia subescala y en la escala global del instrumento PSQ. *Autopercepción de competencia: .838; Percepción del atractivo físico: .775; Percepción de fuerza: .898 Autoconfianza: .901.*

A continuación, presentamos los resultados de fiabilidad de cada una de las subescalas:

Tabla 3. Matriz de componentes rotados.

	Componente			
	1	2	3	4
<i>Cuando surge la oportunidad, siempre soy de los primeros para participar en deportes</i>	,816	,018	,163	,166
<i>Soy muy bueno en casi todos los deportes</i>	,801	,164	,128	,204
<i>Considero que siempre soy de los mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas</i>	,800	,149	,229	,119
<i>Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física</i>	,780	,264	,092	,166
<i>Suelo estar entre los más rápidos cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas</i>	,761	,223	,175	,204
<i>Siempre mantengo una excelente forma física</i>	,732	,314	,010	-,009
<i>Me siento muy confiado para practicar de forma continuada y para mantener mi forma física</i>	,719	,318	,150	,144
<i>Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico intenso de forma regular y continuada</i>	,700	,113	,057	,026
<i>Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero en ofrecerme</i>	,614	,076	,485	,042
<i>Creo que comparado con la mayoría, soy muy fuerte y tengo músculos bien desarrollados</i>	,604	,091	,458	,034
<i>Me siento muy orgulloso de lo que puedo hacer físicamente</i>	,579	,230	,002	-,044
<i>No me siento seguro sobre el aspecto de mi cuerpo</i>	,113	,782	,191	-,192
<i>Me siento muy satisfecho tal y como soy físicamente</i>	,298	,753	,052	-,068
<i>Me siento avergonzado de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa</i>	,150	,739	,048	,069
<i>Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha confianza en mí mismo</i>	,162	,724	,087	-,148
<i>Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi aspecto físico</i>	,401	,692	,080	,172
<i>Creo que comparado con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma</i>	,167	,682	,124	,091
<i>Desearía tener más respeto hacia mi propio físico</i>	,093	,645	,196	-,193
<i>Tengo dificultad para mantener un cuerpo bonito</i>	,058	,644	,033	,117
<i>Siempre estoy satisfecho de cómo soy físicamente</i>	,412	,610	,119	-,065
<i>Comparado con la mayoría mi cuerpo no es tan bonito</i>	,057	,601	,146	,142
<i>Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera bonita</i>	,266	,466	,083	-,237
<i>Creo que no soy tan bueno como la mayoría cuando se trata de mi fuerza física</i>	,016	,181	,665	,132
<i>Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física</i>	,203	,183	,638	,309
<i>Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo</i>	,260	,098	,587	-,302
<i>Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física</i>	,136	,180	,542	,145
<i>Suelo encontrarme un poco incomodo en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte</i>	,325	,245	,264	,564
<i>No me siento seguro cuando se trata de participar en actividades deportivas</i>	,285	,206	,205	,535

La varianza explicada por cada uno de los subconstructos se presenta en la tabla 4, observándose los siguientes valores: *autopercepción de competencia*: 35,93%, *subescala de percepción del atractivo físico*: 11,25%, *subescala de percepción de fuerza*: 5,92% y *subescala de autoconfianza* 4,29%. Por tanto, la varianza total explicada por la escala es de 57,40%. Tras las pruebas aplicadas, se puede afirmar que la escala PSQ tiene la fiabilidad y validez necesarias para nuestro estudio.

Tabla 4. Varianza total explicada por la escala global y las diferentes subescalas.

Componente	Autov alores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,062	35,937	35,937	10,062	35,937	35,937	6,665	23,804	23,804
2	3,150	11,250	47,187	3,150	11,250	47,187	5,632	20,114	43,917
3	1,659	5,923	53,110	1,659	5,923	53,110	2,357	8,417	52,334
4	1,203	4,295	57,406	1,203	4,295	57,406	1,420	5,071	57,406
5	,973	3,476	60,882						
6	,884	3,158	64,040						
7	,814	2,906	66,946						
8	,765	2,734	69,680						
9	,758	2,708	72,388						
10	,656	2,342	74,730						
11	,648	2,313	77,043						
12	,587	2,097	79,140						
13	,566	2,021	81,161						
14	,548	1,956	83,117						
15	,494	1,766	84,882						
16	,481	1,716	86,599						
17	,440	1,571	88,169						
18	,428	1,528	89,697						
19	,386	1,379	91,076						
20	,365	1,304	92,380						
21	,335	1,198	93,578						
22	,328	1,172	94,750						
23	,313	1,118	95,868						
24	,273	,977	96,845						
25	,256	,915	97,759						
26	,240	,859	98,618						
27	,211	,755	99,373						
28	,176	,627	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

c) Escala de Percepción de Éxito en la Actividad Física (POSQ)

El análisis de fiabilidad de la escala señala un valor Alpha= 0.928. Así, para un nivel del confianza del 95%, la fiabilidad obtenida resulta estadísticamente significativa.

Todos los ítems poseen una buena fiabilidad, ya que el valor Alpha de Cronbach disminuye cuando se elimina alguno de ellos (tabla 5).

Tabla 5. Análisis de los ítems.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Cuando derroto a los demás	82,4305	363,888	,657	,895
Cuando soy el mejor	81,7599	359,221	,723	,891
Cuando trabajo duro	79,7719	404,321	,552	,900
Cuando demuestro una clara mejoría personal	79,6741	406,447	,554	,900
Cuando mi actuación supera la del resto de alumnos	81,4220	366,059	,751	,889
Cuando demuestro al profesor y a mis compañeros que soy el mejor	81,8405	359,966	,727	,891
Cuando supero las dificultades	79,6672	404,628	,576	,899
Cuando domino algo que no podía hacer antes	79,2950	409,126	,557	,900
Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	80,8508	375,230	,699	,892
Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	79,8010	404,125	,555	,899
Cuando alcanzo una meta	79,4357	406,600	,560	,900
Cuando soy claramente superior	81,7684	363,099	,681	,894

Validez de constructo.

El análisis factorial fue realizado mediante extracción de componentes principales y rotación varimax. El resultado de nuestro análisis se presenta en la tabla 6. Dicha prueba reproduce las cuatro dimensiones propuestas originalmente. Los ítems se agrupan en dos factores principales y estadísticamente independientes.

Tabla 6. Análisis factorial de componentes principales.

	Componente	
	1	2
Cuando soy claramente superior	,894	,065
Cuando mi actuación supera la del resto de alumnos	,886	,167
Cuando demuestro al profesor y a mis compañeros que soy el mejor	,881	,144
Cuando soy el mejor	,845	,180
Cuando derroto a los demás	,816	,127
Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	,769	,251
Cuando domino algo que no podía hacer antes	,117	,878
Cuando supero las dificultades	,152	,863
Cuando trabajo duro	,141	,840
Cuando demuestro una clara mejoría personal	,147	,834
Cuando alcanzo una meta	,169	,815
Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	,175	,803

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La varianza explicada por cada uno de los dos subconstructos se presenta en la tabla 7. Tras las pruebas aplicadas, se puede afirmar que la escala de Percepción de éxito en la actividad física (POSQ) es un instrumento válido y fiable.

Tabla 7. Varianza explicada por cada subconstructo y por la escala global.

Componente	Autov alores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,967	49,723	49,723	5,967	49,723	49,723	4,471	37,260	37,260
2	2,896	24,136	73,858	2,896	24,136	73,858	4,392	36,598	73,858
3	,610	5,080	78,938						
4	,437	3,644	82,582						
5	,377	3,139	85,721						
6	,335	2,788	88,509						
7	,326	2,718	91,227						
8	,260	2,170	93,397						
9	,232	1,932	95,329						
10	,213	1,771	97,100						
11	,180	1,499	98,599						
12	,168	1,401	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

d) Escala de Análisis de Disfrute en la Actividad Física (PACES)

El análisis de fiabilidad de la escala señala un valor $\text{Alpha} = 0.872$ Así, para un nivel del confianza del 95%, la fiabilidad obtenida resulta estadísticamente significativa.

Todos los ítems poseen una buena fiabilidad, ya que el valor Alpha de Cronbach disminuye cuando se elimina alguno de ellos (tabla 8).

Tabla 8. Análisis de los ítems.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se eleimina el elemento
Disfruto	50,7363	37,601	,617	,816
Me aburro	50,5531	39,150	,519	,825
No me gusta	50,6490	38,859	,608	,832
Lo encuentro agradable	50,9829	37,327	,561	,817
De ninguna manera es divertido	50,5428	38,890	,667	,827
Me da energía	50,8716	36,486	,568	,816
Me deprime	50,3887	39,902	,608	,827
Es muy agradable	50,9366	36,269	,623	,813
Mi cuerpo se siente bien	50,7723	37,205	,594	,816
Obtengo algo extra	51,2586	36,336	,571	,822
Es muy excitante	51,3733	35,744	,505	,820
Me frustra	50,5651	39,666	,572	,833
De ninguna manera es interesante	50,6370	39,141	,581	,833
Me proporciona fuertes sentimientos	51,5856	37,499	,535	,833
Me siento bien	50,7106	37,372	,620	,815
Pienso que debería estar haciendo otra cosa	50,6729	38,618	,646	,829

Validez de constructo.

El análisis factorial fue realizado mediante extracción de componentes principales y rotación varimax. El resultado de nuestro análisis se presenta en la tabla 9. Dicha prueba reproduce las cuatro dimensiones propuestas originalmente. Los ítems se agrupan en dos factores principales y estadísticamente independientes.

Tabla 9. Análisis factorial de componentes principales.

	Componente	
	1	2
Mi cuerpo se siente bien	,733	,135
Es muy agradable	,702	,255
Me siento bien	,702	,253
Es muy excitante	,688	,048
Obtengo algo extra	,686	-,035
Disfruto	,685	,264
Me da energía	,639	,253
Lo encuentro agradable	,606	,303
Me proporciona fuertes sentimientos	,600	-,150
De ninguna manera es divertido	,064	,695
Me aburro	,158	,659
Me deprime	,152	,644
No me gusta	,044	,610
Me frustra	,043	,561
De ninguna manera es interesante	,069	,510
Pienso que debería estar haciendo otra cosa	,227	,430

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La varianza explicada por cada uno de los dos subconstructos se presenta en la tabla 10, pudiendo afirmar que la escala de Percepción de éxito en la educación física (PACES) es un instrumento válido y fiable.

Tabla 10. Varianza explicada por cada subconstructo y por la escala global.

Componente	Autov alores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,967	49,723	49,723	5,967	49,723	49,723	4,471	37,260	37,260
2	2,896	24,136	73,858	2,896	24,136	73,858	4,392	36,598	73,858
3	,610	5,080	78,938						
4	,437	3,644	82,582						
5	,377	3,139	85,721						
6	,335	2,788	88,509						
7	,326	2,718	91,227						
8	,260	2,170	93,397						
9	,232	1,932	95,329						
10	,213	1,771	97,100						
11	,180	1,499	98,599						
12	,168	1,401	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

V

RESULTADOS

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

V

1. Datos descriptivos

**V. 1.1. Niveles de actividad
física por sexo.**

**V.1.2. Niveles de
autoconcepto físico por
sexo.**

**V.1.3. Percepción de éxito
por sexo.**

**V.1.4. Disfrute en la actividad
física por sexo.**

**V.1.5. Condición de estar
federado por sexo.**

V.1. DATOS DESCRIPTIVOS.

V.1.1. NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA POR SEXO.

En la tabla 11 se observa que los varones tienen unos valores más altos de actividad física intensa semanal, con una media de minutos a la semana superior (331') a las mujeres (129'), existiendo diferencias significativas, teniendo en cuenta los resultados de la prueba T de Student para muestras independientes entre ambos sexos ($F=56,615$; $p<0,0005$).

Tabla 11. Minutos a la semana de actividades intensas.

Sexo		Estadístico	Error típ.		
Minutos a la semana de actividades intensas	Hombre	Media	331,0544	18,20139	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		295,2203
			Límite superior		366,8885
		Media recortada al 5%	302,2990		
		Mediana	270,0000		
		Varianza	90111,037		
		Desv. típ.	300,18500		
		Mínimo	,00		
		Máximo	1980,00		
		Rango	1980,00		
		Amplitud intercuartil	360,00		
		Asimetría	1,815		,148
		Curtosis	5,770		,294
		Mujer	Mujer		Media
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			110,3795	
	Límite superior			148,8282	
Media recortada al 5%	107,2949				
Mediana	60,0000				
Varianza	29783,358				
Desv. típ.	172,57856				
Mínimo	,00				
Máximo	1260,00				
Rango	1260,00				
Amplitud intercuartil	210,00				
Asimetría	2,371			,138	
Curtosis	8,869			,275	

En relación a los minutos semanales de actividad moderada, los varones muestran una media superior (229 min.) a la de las mujeres (109 min.). Existen diferencias significativas entre ambos sexos ($F=12,736$; $p<0,0005$) (tabla 12).

Tabla 12. Minutos a la semana de actividades moderadas

		Sexo		Estadístico	Error típ.
Minutos a la semana de actividades moderadas	Hombre	Media		229,7603	38,37245
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	154,2143	
			Límite superior	305,3063	
		Media recortada al 5%		155,1912	
		Mediana		120,0000	
		Varianza		400505,017	
		Desv. típ.		632,85466	
		Mínimo		,00	
		Máximo		9600,00	
		Rango		9600,00	
		Amplitud intercuartil		210,00	
		Asimetría		12,300	,148
		Curtosis		178,839	,294
	Mujer	Media		109,1730	7,93919
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	93,5515	
			Límite superior	124,7945	
		Media recortada al 5%		91,1640	
		Mediana		60,0000	
		Varianza		19602,557	
Desv. típ.			140,00913		
Mínimo			,00		
Máximo			900,00		
Rango			900,00		
Amplitud intercuartil			180,00		
Asimetría			2,101	,138	
Curtosis			5,849	,276	

Como podemos observar en la tabla 13, los minutos caminando a la semana de las mujeres tienen una media superior a la de los varones. Las mujeres obtienen una media de 251 minutos a la semana, mientras que los hombres se quedan en 246 minutos, no siendo estadísticamente significativas las diferencias.

Tabla 13. Minutos a la semana caminando.

		Sexo	Estadístico	Error típ.		
Minutos a la semana caminando	Hombre	Media	246,0066	17,77714		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	211,0078		
			Límite superior	281,0055		
		Media recortada al 5%	211,5711			
		Mediana	150,0000			
		Varianza	85959,308			
		Desv. típ.	293,18818			
		Mínimo	,00			
		Máximo	2940,00			
		Rango	2940,00			
		Amplitud intercuartil	243,60			
		Asimetría	3,878	,148		
		Curtosis	26,855	,294		
		Mujer	Media	251,7385	14,93562	
			Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	222,3508	
				Límite superior	281,1261	
			Media recortada al 5%	220,3291		
Mediana	180,0000					
Varianza	69598,685					
Desv. típ.	263,81563					
Mínimo	,00					
Máximo	1680,00					
Rango	1680,00					
Amplitud intercuartil	270,00					
Asimetría	2,168		,138			
Curtosis	5,730		,275			

En la tabla 14, observamos que las mujeres permanecen más tiempo sentadas (4149 min.) que los hombres (3889 min.), sin que existan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 14. Minutos a la semana sentado.

Sexo		Estadístico	Error típ.			
Minutos a la semana sentado	Hombre	Media	3889,8794	42,55048		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3806,1079		
			Límite superior	3973,6509		
		Media recortada al 5%	3874,4657			
		Mediana	3780,0000			
		Varianza	492467,719			
		Desv. típ.	701,76044			
		Mínimo	420,00			
		Máximo	6720,00			
		Rango	6300,00			
		Amplitud intercuartil	840,00			
		Asimetría	,238	,148		
		Curtosis	3,161	,294		
		Minutos a la semana sentado	Mujer	Media	4149,9231	43,25301
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	4064,8175
Límite superior	4235,0286					
Media recortada al 5%	4116,6880					
Mediana	4200,0000					
Varianza	583696,605					
Desv. típ.	764,00040					
Mínimo	2520,00					
Máximo	6720,00					
Rango	4200,00					
Amplitud intercuartil	840,00					
Asimetría	,603			,138		
Curtosis	,674			,275		

En la tabla 15, se observa que los hombres obtienen puntuaciones más altas de METs a la semana de actividad intensa (524) que las mujeres (497), encontrando diferencias significativas entre ambos sexos ($F=56,615$; $p<0,0005$).

Tabla 15. METs a la semana de actividad intensa.

Sexo		Estadístico	Error típ.				
Mets a la semana actividad intensa	Hombre	Media	524,1406	2,42685			
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		519,3627		
			Límite superior		528,9185		
		Media recortada al 5%	520,3065				
		Mediana	516,0000				
		Varianza	1601,974				
		Desv. típ.	40,02467				
		Mínimo	480,00				
		Máximo	744,00				
		Rango	264,00				
		Amplitud intercuartil	48,00				
		Asimetría	1,815		,148		
		Curtosis	5,770		,294		
		Mujer	Mujer		Media	497,2805	1,30271
					Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	
Límite superior	499,8438						
Media recortada al 5%	494,3060						
Mediana	488,0000						
Varianza	529,482						
Desv. típ.	23,01047						
Mínimo	480,00						
Máximo	648,00						
Rango	168,00						
Amplitud intercuartil	28,00						
Asimetría	2,371			,138			
Curtosis	8,869			,275			

En la tabla 16, apreciamos los METs de actividad moderada a la semana. En este caso, observamos que los varones tienen niveles más altos de METs (919) que las mujeres (436), existiendo diferencias significativas entre ambos sexos ($F=12,736$ $p<0,0005$).

Tabla 16. METs a la semana de actividad moderada.

		Sexo		Estadístico	Error típ.	
Mets a la semana actividad moderada	Hombre	Media		919,0412	153,48980	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	616,8572		
			Límite superior	1221,2252		
		Media recortada al 5%		620,7647		
		Mediana		480,0000		
		Varianza		6408080,3		
		Desv. típ.		2531,41863		
		Mínimo		,00		
		Máximo		38400,00		
		Rango		38400,00		
		Amplitud intercuartil		840,00		
		Asimetría		12,300	,148	
		Curtosis		178,839	,294	
		Mujer	Media		436,6920	31,75676
			Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	374,2059	
	Límite superior			499,1780		
	Media recortada al 5%			364,6559		
	Mediana			240,0000		
	Varianza			313640,907		
Desv. típ.			560,03652			
Mínimo			,00			
Máximo			3600,00			
Rango			3600,00			
Amplitud intercuartil			720,00			
Asimetría			2,101	,138		
Curtosis			5,849	,276		

En relación a los METs a la semana caminando, observamos en la tabla 17 que la media de las mujeres (830 METs) está por encima de la media de los hombres (811 METs), no existiendo diferencias significativas entre sexos.

Tabla 17. METs a la semana caminando.

Sexo		Estadístico	Error típ.			
Mets a la semana caminar	Hombre	Media	811,8218	58,66458		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	696,3256		
			Límite superior	927,3181		
		Media recortada al 5%	698,1846			
		Mediana	495,0000			
		Varianza	936096,866			
		Desv. típ.	967,52099			
		Mínimo	,00			
		Máximo	9702,00			
		Rango	9702,00			
		Amplitud intercuartil	803,88			
		Asimetría	3,878	,148		
		Curtosis	26,855	,294		
		Mujer	Mujer	Media	830,7369	49,28754
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	733,7577
Límite superior	927,7161					
Media recortada al 5%	727,0859					
Mediana	594,0000					
Varianza	757929,680					
Desv. típ.	870,59157					
Mínimo	,00					
Máximo	5544,00					
Rango	5544,00					
Amplitud intercuartil	891,00					
Asimetría	2,168			,138		
Curtosis	5,730			,275		

En la tabla 18, se puede observar como en los METs totales a la semana, los hombres (2131 METs) ofrecen datos de media superiores a las mujeres (1766 METs). Estos datos reflejan diferencias significativas entre hombres y mujeres en la actividad física que realizan a lo largo de una semana ($F= 13,837$; $p<0.001$).

Tabla 18. Total METs a la semana.

Sexo		Estadístico	Error típ.				
Total Mets a la semana	Hombre	Media	2131,1911	95,56677			
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1943,0434			
			Límite superior	2319,3388			
		Media recortada al 5%	1939,7547				
		Mediana	1666,2500				
		Varianza	2484178,1				
		Desv. típ.	1576,12755				
		Mínimo	480,00				
		Máximo	11718,00				
		Rango	11238,00				
		Amplitud intercuartil	1336,19				
		Asimetría	2,343	,148			
		Curtosis	7,724	,294			
			Mujer	Media	1766,4297	61,95113	
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1644,5318	
					Límite superior	1888,3276	
Media recortada al 5%	1654,6026						
Mediana	1471,0000						
Varianza	1193600,0						
Desv. típ.	1092,52004						
Mínimo	480,00						
Máximo	7512,00						
Rango	7032,00						
Amplitud intercuartil	1169,20						
Asimetría	1,851			,138			
Curtosis	4,734			,276			

En las tabla 19 y 20 se presenta un resumen de los datos descriptivos de los minutos y METs de actividad física realizados a la semana para varones y mujeres.

Tabla 19. Resumen de minutos y METS de actividad física en varones.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Minutos a la semana de actividades intensas	272	,00	1980,00	331,0544	300,18500
Minutos a la semana de actividades moderadas	272	,00	9600,00	229,7603	632,85466
Minutos a la semana caminando	272	,00	2940,00	246,0066	293,18818
Minutos a la semana sentado	272	420,00	6720,00	3889,8794	701,76044
Mets a la semana actividad intensa	272	480,00	744,00	524,1406	40,02467
Mets a la semana actividad moderada	272	,00	38400,00	919,0412	2531,419
Mets a la semana caminar	272	,00	9702,00	811,8218	967,52099
N válido (según lista)	272				

Tabla 20. Resumen de minutos y METS de actividad física en mujeres.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Minutos a la semana de actividades intensas	312	,00	1260,00	129,6038	172,57856
Minutos a la semana de actividades moderadas	311	,00	900,00	109,1730	140,00913
Minutos a la semana caminando	312	,00	1680,00	251,7385	263,81563
Minutos a la semana sentado	312	2520,00	6720,00	4149,9231	764,00040
Mets a la semana actividad intensa	312	480,00	648,00	497,2805	23,01047
Mets a la semana actividad moderada	311	,00	3600,00	436,6920	560,03652
Mets a la semana caminar	312	,00	5544,00	830,7369	870,59157
N válido (según lista)	311				

En la tabla 21 se presentan la comparación de las medias entre varones y mujeres de los minutos de actividad física realizados a la semana. Como podemos apreciar, los varones muestran registros significativamente más altos en los minutos a la semana de actividades intensas y moderadas; mientras que no hallamos diferencias significativas para los minutos a la semana caminando y sentados.

Tabla 21. Prueba T de Student para minutos de actividad física a la semana.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	F	p- valor
Minutos a la semana de actividades intensas	Hombre	272	331,0544	300,18500	56,615	,000
	Mujer	312	129,6038	172,57856		
Minutos a la semana de actividades moderadas	Hombre	272	229,7603	632,85466	12,736	,000
	Mujer	311	109,1730	140,00913		
Minutos a la semana caminando	Hombre	272	246,0066	293,18818	,014	,906
	Mujer	312	251,7385	263,81563		
Minutos a la semana sentado	Hombre	272	3889,879 4	701,76044	1,078	,300
	Mujer	312	4149,923 1	764,00040		

En la relación a los METs realizados a la semana podemos observar que los varones registran puntuaciones significativamente más elevadas en los METs a la semana de actividades intensas, moderadas y en el global de los METs realizados.

Tabla 22. Pruebas de los efectos inter-sujetos en METs a la semana de actividad física.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	F	p- valor
Mets a la semana actividad intensa	Hombre	272	524,1406	40,02467	56,615	,000
	Mujer	312	497,2805	23,01047		
Mets a la semana actividad moderada	Hombre	272	919,0412	2531,41863	12,736	,000
	Mujer	311	436,6920	560,03652		
Mets a la semana caminar	Hombre	272	811,8218	967,52099	,014	,906
	Mujer	312	830,7369	870,59157		
Total Mets a la semana	Hombre	272	2131,191 1	1576,12755	13,837	,000
	Mujer	311	1766,429 7	1092,52004		

En la tabla 23 se detallan los resultados de la relación establecida entre la clasificación del nivel de actividad física habitual (bajo, moderado, alto) y el sexo. Los resultados de la prueba Chi Cuadrado de Pearson con análisis de residuos señalan que los varones se asocian positivamente a un nivel de actividad física alto.

Tabla 23. Relación del nivel de actividad física habitual y el sexo.

			Nivel de Actividad Física Habitual			
			Bajo	Moderado	Alto	Total
Sexo	Hombre	Recuento	51	117	104	272
		% de Sexo	18,8%	43,0%	38,2%	100,0%
		% del total	8,7%	20,1%	17,8%	46,7%
		Residuos corregidos	-1,8	-,6	2,3	
Mujer	Recuento	78	142	91	311	
	% de Sexo	25,1%	45,7%	29,3%	100,0%	
	% del total	13,4%	24,4%	15,6%	53,3%	
	Residuos corregidos	1,8	,6	-2,3		
Total	Recuento	129	259	195	583	
	% de Sexo	22,1%	44,4%	33,4%	100,0%	
	% del total	22,1%	44,4%	33,4%	100,0%	

$\chi^2= 6,35$; $p < .05$

V.1.2. NIVELES DE AUTOCONCEPTO FÍSICO POR SEXO.

Las tablas 24 y 25, muestran los datos descriptivos correspondientes a las medias de las puntuaciones del Autoconcepto Físico y sus correspondientes dimensiones para varones y mujeres.

Según los resultados obtenidos en la prueba T de Student, los varones obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en las dimensiones de autopercepción de fuerza física y autoconfianza.

Tabla 24. Descriptivos básicos de las dimensiones del autoconcepto en varones.

		Competencia percibida	Atractivo Físico	Fuerza Física	Autoconfianza	Autoconcepto Físico
N	Válidos	271	272	272	271	270
	Perdidos	1	0	0	1	2
Media		7,2616	6,1570	6,1556	7,2491	6,7045
Desv. típ.		1,70958	2,01164	1,90774	2,06363	1,57209
Mínimo		1,70	,29	1,67	1,00	2,06
Máximo		9,80	10,00	10,00	18,75	9,91

Tabla 25. Descriptivos básicos de las dimensiones del autoconcepto en mujeres.

	Competencia percibida	Atractivo Físico	Fuerza Física	Autoconfianza	Autoconcepto Físico
N Válidos	312	312	312	312	312
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	5,1772	5,3255	4,7089	5,6883	5,2250
Desv. típ.	1,82238	2,19896	1,75115	2,29208	1,56897
Mínimo	,30	,14	,50	,00	,75
Máximo	9,80	10,00	10,00	10,00	9,46

Tabla 26. Comparación de las diferentes subescalas de autoconcepto en función del sexo.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	F	p- valor
Competencia percibida	Hombre	271	7,2616	1,70958	,414	,520
	Mujer	312	5,1772	1,82238		
Atractivo Físico	Hombre	272	6,1570	2,01164	,186	,666
	Mujer	312	5,3255	2,19896		
Fuerza Física	Hombre	272	6,1556	1,90774	8,081	,005
	Mujer	312	4,7089	1,75115		
Autoconfianza	Hombre	271	7,2491	2,06363	6,483	,011
	Mujer	312	5,6883	2,29208		
Autoconcepto Físico	Hombre	270	6,7045	1,57209	1,359	,244
	Mujer	312	5,2250	1,56897		

V.1.3. PERCEPCIÓN DE ÉXITO EN LA ACTIVIDAD FÍSICA POR SEXO.

En la tabla 27 podemos observar los registros de las medias para varones y mujeres de la percepción de éxito en Educación Física. La comparación de las medias de la orientación al ego y a la tarea señalan puntuaciones significativamente más elevadas para los varones en relación con las mujeres.

Tabla 27. Orientación al ego y tarea en varones y mujeres.

		VARONES				
		N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor
Orientación al ego	hombres	272	7,15	2,35	60.90	.000
	mujeres	312	5,55	2,56		
		MUJERES				
		N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor
Orientación a la tarea	hombres	271	8,70	1,33	21.35	.000
	mujeres	312	8,07	1,90		

V.1.4 DISFRUTE EN LA ACTIVIDAD FÍSICA POR SEXO.

Como podemos observar en la tabla 28, la media de la escala de disfrute en la actividad física es mayor en varones (55,28) que en mujeres (53,28). La diferencia de medias entre sexo es estadísticamente significativa ($p < 0,0005$).

Tabla 28. Media en la puntuación de disfrute en hombres y mujeres.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	p
Puntuación de escala de disfrute	Hombre	272	55,2831	6,39742	3,730	,000
	Mujer	312	53,2853	6,50936	3,734	,000

V.1.5. CONDICIÓN DE ESTAR FEDERADO POR SEXO.

En la tabla 29 se aprecia como los hombres practican más deporte federado (37,1%) que las mujeres (12,2%), con una diferencia en porcentaje de casi 25 puntos. La prueba de Chi-cuadrado detecta diferencias significativas por sexo ($\chi^2 = 49,889$; $p < 0.005$) en la participación en deporte federado. Los sujetos federados representan el 23,8% de la muestra mientras que un 76,2% afirmó no practicar deporte federado.

Tabla 29. Relación entre la práctica de competición federada y el sexo.

	Sexo		Practica competición federada		Total
			Si	No	Si
Hombre		Recuento	101	171	272
		% de Sexo	37,1%	62,9%	100,0%
		% del total	17,3%	29,3%	46,6%
		Residuos corregidos	7,1	-7,1	
Mujer		Recuento	38	274	312
		% de Sexo	12,2%	87,8%	100,0%
		% del total	6,5%	46,9%	53,4%
		Residuos corregidos	-7,1	7,1	
Total		Recuento	139	445	584
		% de Sexo	23,8%	76,2%	100,0%
		% del total	23,8%	76,2%	100,0%

$$\chi^2 = 49,889; p < 0.005$$

Análisis del Autoconcepto Físico, Grado de Disfrute y Percepción de Éxito en Educación Física y su relación con el Nivel de Actividad Física Habitual en adolescentes.

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

2. Modelo lineal general multivariante

V

V. 2.1. Relación entre el autoconcepto físico y el nivel de actividad física.

V.2.2. Relación entre el disfrute y el nivel de actividad física.

V.2.3. Relación de los practicantes de competición federada con el nivel de actividad física.

V.2.4. Relación de los niveles de actividad física con la percepción de éxito en la actividad física.

V. 2. MODELO LINEAL GENERAL MULTIVARIANTE.

V.2.1. RELACIÓN DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA.

En la tabla 30 podemos observar que, tanto en varones como en mujeres, se produce un incremento significativo de los valores de competencia percibida en relación con el aumento del nivel de actividad física habitual.

Tabla 30. Análisis de los valores medios de competencia percibida en relación con los niveles de actividad física.

Nivel de actividad física	VARONES					MUJERES				
	N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor	N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor
Bajo	50	7.22	1.61			78	4.68	1.81		
Moderado	117	6.99	1.76	3.42	.034	142	5.38	1.79	4.00	.019
Alto	104	7.58	1.65			91	5.29	1.80		
TOTAL	271	7.26	1.70			311	5.18	1.82		

Cuando analizamos la relación entre los valores del subconstructo “atractivo físico” observamos que, en el caso de los varones se establece un aumento significativo en los valores registrados cuando se pasa de un nivel bajo a un nivel alto de actividad física habitual. Por el contrario, en el caso de las mujeres no se producen variaciones significativas (tabla 31).

Tabla 31. Análisis de los valores medios de atractivo físico en relación con los niveles de actividad física.

Nivel de actividad física	VARONES					MUJERES				
	N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor	N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor
Bajo	51	6,23	1.92			78	5.50	2.17		
Moderado	117	5,79	1.84	3.85	.023	142	5.19	2.15	,524	,593
Alto	104	6,53	2.17			91	5.38	2.30		
TOTAL	271	6,15	2.01			311	5.32	2.20		

En la tabla 32 se reproduce el mismo patrón de relación que en la valoración de la subescala anterior, observando en los varones incrementos significativos de la actividad física habitual cuando se pasa de niveles bajos a niveles altos de actividad física habitual.

Tabla 32. Análisis de los valores medios de fuerza física percibida en relación con los niveles de actividad física.

Nivel de actividad física	VARONES					MUJERES				
	N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor	N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor
Bajo	51	5.89	1.67			78	4.53	1.76		
Moderado	117	5,73	1.99			142	4.77	1.83		
				7.73	.001				,523	,593
Alto	104	6,70	1.78			91	4.75	1.62		
TOTAL	272	6,15	1.90			311	4..70	1.75		

En la tabla 33 se analiza la relación de las variaciones en la autoconfianza con el nivel de actividad física habitual sin observarse diferencias significativas tanto en varones como en mujeres.

Tabla 33. Análisis de los valores medios de autoconfianza en relación con los niveles de actividad física.

Nivel de actividad física	VARONES					MUJERES				
	N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor	N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor
Bajo	51	7.25	1.89			78	5.68	2.37		
Moderado	116	7.00	2.29			142	5.71	2.07		
				1.65	.193				,007	,993
Alto	104	7.51	1.85			91	5.68	5.53		
TOTAL	271	7.24	2.06			311	5.70	2.28		

Por último, las puntuaciones globales de autoconcepto se elevan significativamente con relación al aumento de los niveles de actividad física habitual en el caso de los varones. Sin embargo, en las mujeres no se observan diferencias significativas.

Tabla 34. Análisis de los valores medios de autoconcepto físico en relación con los niveles de actividad física.

Nivel de actividad física	VARONES					MUJERES				
	N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor	N	MEDIA	Desv. Tip.	F	p-valor
Bajo	50	6.70	1.49			78	5.10	1.67		
Moderado	116	6.36	1.56	5.96	.003	142	5.26	1.54	,345	,709
Alto	104	7.08	1.53			91	5.27	1.53		
TOTAL	270	6.70	1.57			311	5.23	1.56		

V.2.2. RELACIÓN ENTRE EL DISFRUTE Y EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA.

En la tabla 35 se presenta un análisis multivariante de la varianza (MANCOVA) que relaciona el nivel de disfrute en la actividad física deportiva con el nivel de actividad física habitual (IPAQ). Se observa que, en el caso de los varones, cuando aumenta el nivel de disfrute en la actividad física se genera un incremento significativo de los minutos realizados a la semana en actividades intensas.

Tabla 35. Relación entre el nivel de actividad física en minutos a la semana en varones y el disfrute en la actividad física.

	Nivel de disfrute en la actividad física	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Minutos a la semana de actividades intensas	Bajo	231,9511	216,24231	94	10,85	,000
	Medio	339,3588	330,77623	97		
	Alto	436,1185	311,12054	81		
	Total	331,0544	300,18500	272		
Minutos a la semana de actividades moderadas	Bajo	265,1617	991,02894	94	,224	,799
	Medio	212,8454	349,28062	97		
	Alto	208,9333	257,52645	81		
	Total	229,7603	632,85466	272		
Minutos a la semana caminando	Bajo	213,3957	329,91066	94	,990	,373
	Medio	272,2701	285,85744	97		
	Alto	252,4000	253,91882	81		
	Total	246,0066	293,18818	272		
Minutos a la semana sentado	Bajo	3925,9277	666,34229	94	1,58	,206
	Medio	3951,0309	732,07537	97		
	Alto	3774,8148	699,63046	81		
	Total	3889,8794	701,76044	272		

En cuanto a las mujeres, esta relación se hace más patente y en el análisis multivariante se aprecia que, cuando aumenta la percepción de disfrute se establece un incremento significativo en los minutos a la semana de actividades intensas, moderadas y caminando (tabla 36).

Tabla 36. Minutos a la semana en mujeres en relación con el disfrute.

	Nivel de disfrute en la actividad física	Media	Desv. típ.	N	F	p- valor
Minutos a la semana de actividades intensas	Bajo	79,6913	111,21890	138	20,68	,000
	Medio	133,5897	161,27559	117		
	Alto	246,7091	252,79024	55		
	Total	129,6658	173,13443	310		
Minutos a la semana de actividades moderadas	Bajo	79,0217	113,95713	138	8,47	,000
	Medio	118,6923	147,19991	117		
	Alto	166,5600	164,15365	55		
	Total	109,5252	140,09746	310		
Minutos a la semana caminando	Bajo	239,3913	249,62082	138	,743	,048
	Medio	276,5590	300,36739	117		
	Alto	237,4364	212,96671	55		
	Total	253,0723	264,11670	310		
Minutos a la semana sentado	Bajo	4267,7174	714,04066	138	4,96	,447
	Medio	4123,8974	766,44656	117		
	Alto	3892,6364	817,04688	55		
	Total	4146,8903	762,54057	310		

En las tabla 37 y 38, teniendo en cuenta el análisis de los METs realizados a la semana se reproduce el mismo patrón de relaciones observado anteriormente.

Tabla 37. METs a la semana en varones en relación con el disfrute.

	Nivel de disfrute en la actividad física	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Mets a la semana actividad intensa	Bajo	510,9268	28,83231	94	10,85	,000
	Medio	525,2478	44,10350	97		
	Alto	538,1491	41,48274	81		
	Total	524,1406	40,02467	272		
Mets a la semana actividad moderada	Bajo	1060,6468	3964,11577	94	,224	,799
	Medio	851,3814	1397,12248	97		
	Alto	835,7333	1030,10582	81		
	Total	919,0412	2531,41863	272		
Mets a la semana caminar	Bajo	704,2060	1088,70517	94	,990	,373
	Medio	898,4913	943,32954	97		
	Alto	832,9200	837,93211	81		
	Total	811,8218	967,52099	272		
Total Mets a la semana	Bajo	1917,5136	1456,48489	94	1,36	,257
	Medio	2275,1206	1839,19124	97		
	Alto	2206,8025	1343,64505	81		
	Total	2131,1911	1576,12755	272		

Tabla 38. Relación de METs a la semana de actividad física en mujeres con los niveles de disfrute en la actividad física.

	Nivel de disfrute en la actividad física	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Mets a la semana actividad intensa	Bajo	490,6255	14,82919	138	20,68	,000
	Medio	497,8120	21,50341	117		
	Alto	512,8945	33,70537	55		
	Total	497,2888	23,08459	310		
Mets a la semana actividad moderada	Bajo	316,0870	455,82851	138	8,47	,000
	Medio	474,7692	588,79965	117		
	Alto	666,2400	656,61461	55		
	Total	438,1006	560,38985	310		
Mets a la semana caminar	Bajo	789,9913	823,74872	138	,743	,477
	Medio	912,6446	991,21237	117		
	Alto	783,5400	702,79014	55		
	Total	835,1385	871,58511	310		
Total Mets a la semana	Bajo	1596,7038	983,11398	138	3,29	,038
	Medio	1885,2258	1223,54265	117		
	Alto	1962,6745	1005,41572	55		
	Total	1770,5279	1091,88951	310		

V.2.3. RELACIÓN ENTRE PRACTICANTES DE COMPETICIÓN FEDERADA Y EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA.

En las tablas 39 y 40 se presentan los resultados del análisis multivariante que relaciona la condición de estar federado con los minutos a la semana de actividad física realizados. Tanto en varones como en mujeres se observa un aumento significativo de los minutos a la semana realizados de actividades intensas, reproduciéndose este patrón de relación en el análisis de los METs realizados a la semana (tablas 41 y 42).

Tabla 39. Relación de minutos a la semana de actividad física en varones con la condición de estar federado.

	Practica competición federada	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Minutos a la semana de actividades intensas	Si	446,5723	270,06038	101	25,984	,000
	No	262,8246	296,87578	171		
	Total	331,0544	300,18500	272		
Minutos a la semana de actividades moderadas	Si	222,6059	298,85649	101	,020	,886
	No	233,9860	765,41844	171		
	Total	229,7603	632,85466	272		
Minutos a la semana caminando	Si	263,2337	368,86640	101	,554	,038
	No	235,8316	238,14297	171		
	Total	246,0066	293,18818	272		
Minutos a la semana sentado	Si	3881,8812	785,53130	101	1,819	,477
	No	3894,6035	649,62673	171		
	Total	3889,8794	701,76044	272		

Tabla 40. Relación entre los niveles de actividad física en minutos a la semana y la condición de estar federado en mujeres.

	Practica c.federada	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Minutos a la semana de actividades intensas	Si	291,3158	230,68841	38	43,005	,000
	No	107,1297	150,51236	273		
	Total	129,6347	172,85582	311		
Minutos a la semana de actividades moderadas	Si	131,9368	137,17777	38	1,145	,258
	No	106,0044	140,35281	273		
	Total	109,1730	140,00913	311		
Minutos a la semana caminando	Si	199,3737	245,09684	38	1,740	,188
	No	259,6198	266,20422	273		
	Total	252,2585	264,08056	311		
Minutos a la semana sentado	Si	3962,921 1	747,96258	38	2,634	,106
	No	4177,307 7	764,94821	273		
	Total	4151,112 5	764,94225	311		

Tabla 41. Relación de estar federado en deporte y METs a la semana de actividad física varones.

	Practica c.federada	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Mets a la semana actividad intensa	Si	539,5430	36,00805	101	25,984	,000
	No	515,0433	39,58344	171		
	Total	524,1406	40,02467	272		
Mets a la semana actividad moderada	Si	890,4238	1195,42598	101	,020	,886
	No	935,9439	3061,67376	171		
	Total	919,0412	2531,41863	272		
Mets a la semana caminar	Si	868,6711	1217,25911	101	,554	,457
	No	778,2442	785,87181	171		
	Total	811,8218	967,52099	272		
Total Mets a la semana	Si	2298,6378	1807,90861	101	1,819	,179
	No	2032,2898	1418,06494	171		
	Total	2131,1911	1576,12755	272		

Tabla 42. Relación de estar federado en deporte y METs a la semana de actividad física mujeres.

	Practica c. federada	Media	Desv. típ.	N	F	p- valor
Mets a la semana actividad intensa	Si	518,8421	30,75845	38	43,005	,000
	No	494,2840	20,06831	273		
	Total	497,2846	23,04744	311		
Mets a la semana actividad moderada	Si	527,7474	548,71108	38	1,145	,285
	No	424,0176	561,41124	273		
	Total	436,6920	560,03652	311		
Mets a la semana caminar	Si	657,9332	808,81956	38	1,740	,188
	No	856,7453	878,47392	273		
	Total	832,4531	871,46584	311		
Total Mets a la semana	Si	1704,5226	1059,14148	38	,139	,710
	No	1775,0468	1098,70281	273		
	Total	1766,4297	1092,52004	311		

V.2.4. RELACIÓN DE LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA CON LA PERCEPCIÓN DE ÉXITO EN LA ACTIVIDAD FÍSICA.

Los análisis multivariante que relacionan la percepción de éxito con el nivel de actividad física de los adolescentes no detectan variaciones significativas en los minutos de actividad física y METs realizados a la semana por los varones. (tablas 43-48).

Tabla 43. Relación entre la orientación al ego en varones y el nivel de actividad física medida en minutos a la semana.

	Valoración de la Orientación al ego	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Minutos a la semana de actividades intensas	Bajo	284,0270	225,61974	37	1,624	,199
	Medio	295,7919	233,79480	74		
	Alto	358,0696	338,24929	161		
	Total	331,0544	300,18500	272		
Minutos a la semana de actividades moderadas	Bajo	203,1892	298,04967	37	1,248	,289
	Medio	139,2811	153,30168	74		
	Alto	277,4534	800,87885	161		
	Total	229,7603	632,85466	272		
Minutos a la semana caminando	Bajo	191,4000	181,80891	37	,745	,476
	Medio	256,9378	397,98157	74		
	Alto	253,5317	255,12621	161		
	Total	246,0066	293,18818	272		
Minutos a la semana sentado	Bajo	3774,3243	527,29678	37	1,951	,144
	Medio	4019,2865	707,53330	74		
	Alto	3856,9565	728,85788	161		
	Total	3889,8794	701,76044	272		

Tabla 44. Relación entre la orientación al ego en varones y el nivel de actividad física medida en METS a la semana.

	Valoración de la Orientación al ego	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Mets a la semana actividad intensa	Bajo	517,8703	30,08263	37	1,624	,199
	Medio	519,4389	31,17264	74		
	Alto	527,7426	45,09990	161		
	Total	524,1406	40,02467	272		
Mets a la semana actividad moderada	Bajo	812,7568	1192,1986	37	1,248	,289
	Medio	557,1243	613,20672	74		
	Alto	1109,8137	3203,5153	161		
	Total	919,0412	2531,4186	272		
Mets a la semana caminar	Bajo	631,6200	599,96941	37	,745	,476
	Medio	847,8949	1313,3392	74		
	Alto	836,6545	841,91648	161		
	Total	811,8218	967,52099	272		
Total Mets a la semana	Bajo	1962,2470	1388,4335	37	1,434	,240
	Medio	1924,4581	1512,6279	74		
	Alto	2265,0369	1638,7556	161		
	Total	2131,1911	1576,1275	272		

Tabla 45. Relación entre la orientación al ego en mujeres y el nivel de actividad física medida en minutos a la semana.

	Valoración de la Orientación al ego	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Minutos a la semana de actividades intensas	Bajo	146,4170	202,92935	106	1,658	,192
	Medio	105,3623	131,90788	106		
	Alto	137,6545	175,34103	99		
	Total	129,6347	172,85582	311		
Minutos a la semana de actividades moderadas	Bajo	101,4962	130,11496	106	,939	,392
	Medio	101,9774	139,85153	106		
	Alto	125,0970	150,12500	99		
	Total	109,1730	140,00913	311		
Minutos a la semana caminando	Bajo	254,2189	293,14737	106	,203	,817
	Medio	262,4943	246,75796	106		
	Alto	239,2000	250,99681	99		
	Total	252,2585	264,08056	311		
Minutos a la semana sentado	Bajo	4006,0472	743,56186	106	2,933	,055
	Medio	4220,8019	685,61517	106		
	Alto	4231,8182	848,72096	99		
	Total	4151,1125	764,94225	311		

Tabla 46. Relación entre la orientación al ego en mujeres y el nivel de actividad física medida en METs a la semana.

	Valoración de la Orientación al ego	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Mets a la semana actividad intensa	Bajo	499,5223	27,05725	106	1,65	,192
	Medio	494,0483	17,58772	106		
	Alto	498,3539	23,37880	99		
	Total	497,2846	23,04744	311		
Mets a la semana actividad moderada	Bajo	405,9849	520,45984	106	,939	,392
	Medio	407,9094	559,40611	106		
	Alto	500,3879	600,50001	99		
	Total	436,6920	560,03652	311		
Mets a la semana caminar	Bajo	838,9223	967,38633	106	,203	,817
	Medio	866,2313	814,30126	106		
	Alto	789,3600	828,28947	99		
	Total	832,4531	871,46584	311		
Total Mets a la semana	Bajo	1744,4294	1122,2331	106	,041	,960
	Medio	1768,1891	1085,8828	106		
	Alto	1788,1018	1077,9338	99		
	Total	1766,4297	1092,5200	311		

Tabla 47. Relación entre la orientación a la tarea en hombres y el nivel de actividad física medida en minutos a la semana.

	Valoración de la Orientación a la tarea	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Minutos a la semana de actividades intensas	Bajo	295,6189	286,19776	53	,748	,474
	Medio	325,6788	305,04996	104		
	Alto	355,0737	302,64528	114		
	Total	332,1653	300,17972	271		
Minutos a la semana de actividades moderadas	Bajo	170,6717	241,35158	53	1,260	,285
	Medio	180,3808	250,55176	104		
	Alto	300,6105	931,24146	114		
	Total	229,0583	633,91942	271		
Minutos a la semana caminando	Bajo	275,7283	433,78796	53	,895	,410
	Medio	261,6577	267,40718	104		
	Alto	219,1474	229,86009	114		
	Total	246,5269	293,60478	271		
Minutos a la semana sentado	Bajo	3999,1925	715,70886	53	,818	,443
	Medio	3866,8269	597,28392	104		
	Alto	3857,3684	782,39484	114		
	Total	3888,7351	702,80449	271		

Tabla 48. Relación entre la orientación a la tarea en hombres y el nivel de actividad física medida en METs a la semana.

	Valoración de la Orientación a la tarea	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Mets a la semana actividad intensa	Bajo	519,4158	38,15970	53	,748	,474
	Medio	523,4238	40,67333	104		
	Alto	527,3432	40,35270	114		
	Total	524,2887	40,02396	271		
Mets a la semana actividad moderada	Bajo	682,6868	965,40630	53	1,260	,285
	Medio	721,5231	1002,2070	104		
	Alto	1202,4421	3724,9658	114		
	Total	916,2332	2535,6776	271		
Mets a la semana caminar	Bajo	909,9034	1431,5002	53	,895	,410
	Medio	863,4704	882,44370	104		
	Alto	723,1863	758,53830	114		
	Total	813,5389	968,89576	271		
Total Mets a la semana	Bajo	2112,0060	1802,5814	53	,039	,970
	Medio	2108,4173	1406,0099	104		
	Alto	2157,5593	1630,2860	114		
	Total	2129,7914	1578,8742	271		

Por el contrario, en el caso de las mujeres, una orientación a la tarea se relaciona significativamente con un aumento de los minutos de actividad física y METs realizados a la semana intensos, moderados y caminando (tablas 49 y 50).

Tabla 49. Relación entre la orientación a la tarea en mujeres y el nivel de actividad física medida en minutos a la semana.

	Valoración de la Orientación a la tarea				F	p-valor
		Media	Desv. típ.	N		
Minutos a la semana de actividades intensas	Bajo	96,0462	147,24344	104	6,07	,003
	Medio	119,7214	152,50828	112		
	Alto	178,0926	208,75232	95		
	Total	129,6347	172,85582	311		
Minutos a la semana de actividades moderadas	Bajo	74,5154	100,85106	104	5,21	,006
	Medio	133,3768	163,45855	112		
	Alto	118,5789	140,83618	95		
	Total	109,1730	140,00913	311		
Minutos a la semana caminando	Bajo	205,8115	213,97584	104	2,45	,088
	Medio	273,1339	314,14896	112		
	Alto	278,4947	244,29493	95		
	Total	252,2585	264,08056	311		
Minutos a la semana sentado	Bajo	4223,2212	752,90664	104	1,31	,270
	Medio	4169,2500	818,96327	112		
	Alto	4050,7895	707,28253	95		
	Total	4151,1125	764,94225	311		

Tabla 50. Relación entre la orientación a la tarea en mujeres y el nivel de actividad física medida en minutos a la semana.

	Valoración de la Orientación a la tarea	Media	Desv. típ.	N	F	p-valor
Mets a la semana actividad intensa	Bajo	492,8062	19,63246	104	6,07	,003
	Medio	495,9629	20,33444	112		
	Alto	503,7457	27,83364	95		
	Total	497,2846	23,04744	311		
Mets a la semana actividad moderada	Bajo	298,0615	403,40426	104	5,21	,006
	Medio	533,5071	653,83421	112		
	Alto	474,3158	563,34470	95		
	Total	436,6920	560,03652	311		
Mets a la semana caminar	Bajo	679,1781	706,12027	104	2,45	,088
	Medio	901,3420	1036,6915	112		
	Alto	919,0326	806,17327	95		
	Total	832,4531	871,46584	311		
Total Mets a la semana	Bajo	1470,0458	839,96931	104	5,95	,003
	Medio	1930,8120	1295,5318	112		
	Alto	1897,0941	1017,1807	95		
	Total	1766,4297	1092,5200	311		

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

VI

DISCUSIÓN

- VI.1. Niveles de actividad física habitual.**
- VI.2. El autoconcepto y su relación con los niveles de actividad física.**
- VI.3. El disfrute y su relación con los niveles de actividad física.**
- VI.4. La percepción de éxito en la actividad física y su relación con la actividad física habitual.**
- VI.5. La condición de estar federado y su relación con los niveles de actividad física habitual.**

VI.1. NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL.

Para analizar los resultados obtenidos, hemos separado las distintas variables presentadas en el marco teórico. En primer lugar, analizaremos las relacionadas con los niveles de actividad física en adolescentes, en segundo lugar comparemos esos datos con las variables que influyen los niveles de actividad física. Dentro de estas variables, comenzaremos con el autoconcepto físico, continuaremos con el disfrute en la actividad física, en tercer lugar analizaremos la motivación hacia la práctica y finalmente realizaremos el análisis de otras variables contextuales.

En relación a los niveles de actividad física, prestamos especial atención a las investigaciones que utilizan instrumentos similares al utilizado en nuestro estudio, aunque también comparemos otros estudios relevantes. Para comprender mejor la investigación, compararemos nuestros datos con otros estudios que trabajaron con adolescentes en contextos parecidos al nuestro y en otros países y culturas.

En el presente estudio se ha valorado la actividad física semanal realizada por los alumnos utilizando el cuestionario autoadministrado IPAQ. Por medio del IPAQ se han obtenido los minutos de actividad física moderada semanal, los minutos de actividad física intensa semanal, los minutos de caminar y los minutos sentados. En la literatura nacional e internacional hay numerosos estudios que comparan los minutos de actividad física diaria de moderada a vigorosa, otros comparan los minutos totales a la semana y otros los METs. Aunque en nuestro caso la media de minutos no expresaría de manera real los minutos que practican los adolescentes por día, ya que algunos días practican y otros no. Para la comparación con otros estudios elegiremos una de nuestras dos mediciones realizadas, minutos o METs.

La OMS (2010) recomendó un mínimo de 60 minutos al día de actividad física moderada o vigorosa. En este caso, nuestro estudio mostraría medias superiores en los hombres con 133 minutos al día e inferiores en las mujeres con 44 minutos. Numerosos estudios previos confirman mayores niveles de actividad física en los varones que en las mujeres (Castillo y Balaguer, 1998; Ekelund y cols. 2012; Garzón y cols., 2002; Riddoch y cols., 2004; Tercedor y cols., 2005).

Fuera de Europa, Troiano, Berrigan, Dodd, Masse, Tilert and Mc Dowell (2008) en un estudio con 7176 sujetos estadounidenses de edades comprendidas entre los 11 y los 70 años señalaron que en el periodo de edad de entre 13 y 16 años se produce un gran descenso en la actividad física tanto en varones como en mujeres, siendo en chicas más acusado. En nuestra muestra coincidimos en que las mujeres ofrecen datos más bajos, pero el descenso más pronunciado aparece a partir de los 17 años en las mujeres y no se aprecia en los hombres.

A nivel europeo encontramos numerosos estudios comparativos con población adolescente, utilizando instrumentos como el IPAQ. Rütten, y cols. (2002) utilizaron el IPAQ para realizar su estudio EUPASS en ocho países de la Unión Europea, entrevistando de forma telefónica a 100 personas al mes en cada país durante seis meses. Los resultados obtenidos fueron de más de 300 minutos a la semana de actividad física. Para España los resultados obtenidos fueron de 197,31 minutos de actividad vigorosa por semana y 210,95 minutos de actividad moderada. Estos datos son diferentes a los obtenidos en nuestra muestra, encontrando valores superiores en los minutos de actividad vigorosa (331 minutos en varones y 129 en mujeres) que en la actividad moderada (229 minutos en varones y 109 en mujeres).

Una investigación llevada a cabo en el norte de Europa por Belander, Torstveit, y Sundgot-Borgen (2004) con 549 adolescentes y jóvenes noruegas de entre 13 y 19 años destacaron que el 52% de las adolescentes de entre 13 y 19 años practicaban más de una hora al día. En nuestro estudio un 22,1% tenía un nivel de actividad baja, un 44,4% fueron clasificados como moderado y un 33,4% tenían un alto nivel de actividad física.

Riddoch y cols. (2004) realizaron un estudio comparativo entre cuatro países europeos con 2185 niños y adolescentes entre 9 y 15 años de Portugal, Dinamarca, Noruega y Estonia. Los niños de 9 años se mostraron más activos que los adolescentes de 15. En relación al sexo los chicos se mostraron un 26% más activos en la edad de 15 años.

En esta misma línea encontramos el estudio de Sjöström, Oja, Hagströmer, Smith, y Bauman (2006) con una muestra de 1000 sujetos de 15 países distintos de la Unión Europea, donde indican que el 29% de la muestra realizaba suficiente actividad física para la salud. Uno de los datos significativos de este estudio fue que la actividad de andar era la más predominante en España.

Rangul, Holmen, Kurtze, Cuypers, y Midthjell (2008) en una investigación con 200 adolescentes de entre 13 y 18 años noruegos mostraron datos parecidos entre sexos en sus mediciones con el IPAQ. En minutos de actividad vigorosa por día (74 vs 71) y en minutos de actividad moderada (66 vs 65), obteniendo las mujeres mayor número de minutos andando (40 vs 44) y sentadas (327 vs 414). Estos datos contrastan con nuestra muestra, donde encontramos diferencias significativas entre varones y mujeres en actividad intensa y actividad moderada.

Vašíčková, Groffik, Frömel, Chmelík y Wasowicz (2011) en un estudio con 495 adolescentes polacos, quisieron comparar el conocimiento de aspectos relacionados con actividad física y hábitos saludables, con los niveles de actividad física medidos con el IPAQ y las diferencias entre sexos. Las medias en METs fueron de 11.386 para los chicos frente a los 8.891 para las chicas,

siendo en ambos casos muy superiores a los de nuestra muestra (2.131 vs 1766).

En nuestro país hemos encontrado también diversos estudios que utilizan el IPAQ y muestran los niveles de actividad física en nuestros adolescentes.

En nuestra investigación hemos hallado unos niveles de actividad física de 2131 METs en hombres y 1766 en mujeres. Otros estudios a nivel nacional han mostrado sus mediciones en forma diaria. Peiró-Velert, Devís-Devís, Beltrán-Carrillo y Fox (2008), realizaron un estudio con 323 adolescentes entre 12 y 16 años de la Comunidad Valenciana evaluando mediante un cuestionario de autoinforme la actividad física y posteriormente calculando el gasto energético en METs, arrojando unos valores medios diarios de 44,68 METs para los varones y de 38,77 METs para las mujeres. Cantera-Garde y Devís-Devís (2000) encontraron en adolescentes entre 12 y 18 años de la provincia de Teruel un gasto energético medio de 40,1 METs para los varones y 37,2 METs para las mujeres. Serra (2008), en su estudio con adolescentes aragoneses obtuvo un promedio de 39,70 METs para los varones y de 37,51 METs para las mujeres.

Martínez-Gómez, Welk, Calle, Marcos, Veiga (2009) realizaron una investigación dentro del estudio AFINOS con una muestra de 214 adolescentes de entre 13 y 16 años de la Comunidad de Madrid midiendo la actividad física con acelerómetro. Los resultados mostraron que los chicos adolescentes tenían más niveles de actividad física en los niveles de moderada, vigorosa y total, mientras las mujeres obtenían mayores puntuaciones en las actividades ligeras. En dicho estudio, un alto nivel de sujetos alcanzó los niveles recomendados de nivel de actividad física diaria, el 82,2% de los chicos y el 60,7% de las chicas. Nuestra muestra se aproxima a estos niveles de actividad física en varones, teniendo un 81% y lo supera en mujeres con niveles moderados y altos de actividad física con un 76%.

Oviedo y cols. (2013) en un estudio con 60 adolescentes catalanes de entre 13 y 16 años, indicaron que el 45,5% de los varones y el 14,84% de las mujeres cumplían con la recomendación diaria de actividad física. En dicho estudio se realizaron las mediciones mediante acelerómetros. El tiempo que dedicaron a la realización de actividad física fue de 64,51 minutos en los varones y 48,18 minutos en las mujeres, quedando los hombres por debajo de la media de nuestro estudio y las mujeres por encima.

García-Cantó, Pérez-Soto, Rodríguez y Moral (2013) en un estudio con 533 adolescentes de entre 14 y 17 años de la Región de Murcia encontraron que el 25,5% de los sujetos analizados eran regularmente activos, asociándose de manera positiva al sexo masculino. Estos autores utilizaron el instrumento de medición IPAQ en su formato corto en una muestra de características muy similares a la del presente estudio.

VI.2. EL AUTOCONCEPTO Y SU RELACIÓN CON LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA.

En los niveles de autoconcepto físico observamos que existen diferencias significativas por sexos a favor de los varones en dos subescalas (fuerza física y autoconfianza). En las subescalas de competencia percibida, atractivo físico y en el autoconcepto físico, no existieron diferencias significativas entre ambos sexos.

Algunas de las investigaciones previas coinciden en todas las subdimensiones con nuestra tesis y otras varían en alguna de las subescalas del autoconcepto, siendo el nivel general mayor en los hombres.

Goñi y cols. (2006) en un estudio realizado con jóvenes del norte de España de entre 12 y 23 años describieron que los chicos muestran puntuaciones superiores de autoconcepto en todas las subdimensiones.

De la misma manera, Soriano y cols. (2011) en un estudio realizado con 574 estudiantes de la Comunidad Valenciana de entre 11 y 17 años encontraron que los varones obtienen mayores puntuaciones que las chicas en casi todas las subescalas del autoconcepto físico (atractivo físico, condición física, habilidad física y fuerza). Respecto a la variable edad, señalan que existe un descenso significativo en tres de las subescalas del autoconcepto, (condición física y fuerza en mujeres y atractivo físico en varones).

En otra investigación con 1648 adolescentes de entre 14 y 16 años de la provincia de Málaga, Videra y Reigal (2013) encontraron que los chicos tienen mejor percepción de autoconcepto físico en todas sus dimensiones.

En la misma línea, Álvarez y cols. (2015) en una investigación realizada con una muestra de 208 estudiantes universitarios de entre 18 y 31 años, señalan que los varones obtienen puntuaciones significativamente más altas en cuatro factores del autoconcepto: habilidad física, condición física, fuerza y autoconcepto físico general.

Sin embargo, otros estudios obtienen resultados diferentes a los del presente estudio. Así, Goñi (2009) en un estudio con adultos de entre 23 y 64 años del norte de España encontraron puntuaciones mayores en hombres que en mujeres pero no encontraron diferencias significativas entre ambos sexos. La mayor diferencia la encontraron entre las subescalas de los practicantes de actividad física frente a los sujetos más sedentarios, a favor de los primeros en las cuatro subescalas.

Hay investigaciones como la de Molero, Ortega, Valiente y Zagalaz (2010) que no encuentran diferencias en algunos de los factores del cuestionario, al igual que ocurre en nuestro estudio, como en atractivo físico y autoconcepto general. Así, dichos autores ofrecen resultados similares a los encontrados, al obtener significatividad en las diferentes subescalas de los componentes del autoconcepto físico como habilidad física, condición física, fuerza y autoconcepto

físico general, a favor de los varones. Sin embargo, no se han constatado diferencias en el atractivo físico y en el autoconcepto general entre hombres y mujeres. Estos datos demuestran la creciente presión social que existe en la adolescencia por el atractivo físico en los dos géneros, siendo los varones los más preocupados por aspectos como la fuerza física.

Los resultados de nuestra investigación indican que la actividad física se asocia de manera positiva con el autoconcepto físico en los adolescentes de la Región de Murcia. Así, los adolescentes con un mayor nivel de actividad física semanal mostraron mayores puntuaciones en el autoconcepto físico. Nuestros resultados señalan que en los varones existen relaciones significativas positivas entre las dimensiones de competencia percibida, atractivo físico, fuerza física y autoconcepto general. Por lo tanto, la única dimensión que no mostró relaciones significativas fue la autoconfianza. Sin embargo, en las mujeres, tan solo hubo relaciones estadísticamente positivas y significativas entre la competencia percibida y la actividad física. Las otras subdimensiones no encontraron relación significativa con los niveles de actividad física.

Estudios previos con adolescentes (Borrego, López y Díaz, 2012; Carraro y cols. 2010; Du Toit, Venter y Potgieter, 2005; García-Sánchez y cols., 2013, Jiménez-Moral y cols., 2013; Moore y cols. 2012; Overbay y Purath, 1997; Reigal y cols., 2014) coinciden con nuestros resultados, destacando las asociaciones positivas entre el autoconcepto y los niveles de actividad física.

Goñi, Ruiz de Andúa y Rodríguez (2004), en una investigación con 343 adolescentes de entre 13 y 16 años en el norte de España, evaluaron la relación entre las distintas dimensiones del autoconcepto físico y la práctica deportiva. Los resultados de su estudio relacionaron cuatro dimensiones del autoconcepto (habilidad física, condición física, fuerza y autoconcepto físico general) con practicar deporte de forma habitual (tres o más días por semana), siendo el autoconcepto de estos sujetos superior al de aquellos que practicaban actividad físico-deportiva esporádicamente (casi nunca o alguna vez por semana).

Pastor, Balague y García-Merita (2006) analizaron la relación de algunos factores del autoconcepto, como la competencia deportiva y la apariencia física con los hábitos saludables, entre los que se encontraba la práctica de actividad física, en un estudio con 1.038 adolescentes de entre 15 y 18 años de la Comunidad Valenciana concluyendo que en ambos sexos, cuanto mayor es la percepción de competencia deportiva, mayor es la práctica de deporte. Estos hábitos además tendían a reducir el consumo de sustancias nocivas para la salud.

En la misma línea, Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006) en un estudio con jóvenes del norte de España de entre 12 y 23 años describieron que los varones obtienen puntuaciones superiores de autoconcepto en todas las subdimensiones. Por otro lado, los jóvenes que no practicaban ningún deporte

tenían un autoconcepto más bajo en todas las subdimensiones que los que sí practicaban.

Por su parte, Rodríguez y cols. (2006) en una investigación realizada con 539 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 23 años del País Vasco, afirman que el autoconcepto físico positivo va está relacionado con los hábitos saludables, mientras que una vida poco saludable se relaciona con una percepción negativa. Estos autores no concluyeron el sentido de la causalidad, pero sí que los malos hábitos conducían al bajo autoconcepto o al contrario, asumiendo la posibilidad de la bidireccionalidad.

En la misma línea, Moreno, Cervelló y Moreno (2007) en un estudio con niños, adolescentes y jóvenes de entre 9 y 23 años de la Región de Murcia, afirmaron que los varones adolescentes muestran mayores valores que las mujeres en el autoconcepto físico. Estos autores encontraron que la imagen corporal en las adolescentes estaba altamente relacionada con la autoestima.

Estos mismos autores, Moreno, Moreno, Cervelló (2009) en una investigación con 1.008 adolescentes del sureste de España, encontraron diferencias a favor del autoconcepto físico en los chicos en todas las dimensiones estudiadas salvo en la imagen corporal. De esta manera, la práctica deportiva extraescolar se relacionó de forma positiva con el autoconcepto, excepto con el subdominio de la imagen corporal, que era más alta en los no practicantes.

En otra investigación llevada a cabo por Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti (2010) relacionan el autoconcepto físico con la práctica de actividad física en 400 adolescentes de Castilla-La Mancha, concluyendo que la práctica deportiva se relacionaba positivamente con las percepciones físicas de los adolescentes. Por otro lado, profundizan en las dimensiones del autoconcepto, indicando que la subdimensión de "atractivo" fue la más estable y la más influyente en el autoconcepto personal y era la menos sensible a la influencia positiva de la práctica deportiva.

Reigal y Videra (2011) en un estudio con 2.079 adolescentes de Málaga encontraron que los sujetos que tenían mayor frecuencia de práctica deportiva semanal tenían niveles más altos de autoconcepto con diferencias significativas en todos las subescalas salvo en la de autoconcepto general.

En esta misma línea, Reigal, Videra, Parra y Juárez (2012) en una investigación con 1.504 adolescentes de Málaga, señalaron que las puntuaciones de autoconcepto son significativamente superiores en los sujetos activos frente a los que no realizan actividad física. Sin embargo, encontraron que en la percepción de salud no existían diferencias entre los sujetos activos e inactivos.

Estos mismos autores, en el año 2013 en un estudio con 1588 adolescentes de la ciudad de Málaga, señalan que la relación entre las distintas subescalas del autoconcepto y el nivel de actividad física era bidireccional, encontrando que las subescalas de condición física, habilidad física y fuerza se incluía en su modelo de regresión con la actividad física como predictores, quedando fuera la subescala de atractivo físico.

En un reciente estudio en la Región de Murcia con 208 universitarios con edades comprendidas entre los 18 y 31 años, Rivera, Ferrara, Pot y González (2015) coinciden con la mayoría de los estudios analizados previamente en que los varones obtienen niveles más altos en los cuatro factores del autoconcepto. Estos autores no encontraron diferencias significativas entre las dimensiones de atractivo físico y la fuerza física con los niveles de actividad física. Sin embargo, los practicantes regulares de actividad física sí que obtuvieron mayores puntuaciones en todas las dimensiones del autoconcepto físico.

En un artículo que revisaba estudios internacionales relacionando el autoconcepto con la actividad física, Babic, Morgan, Plotnikoff, Lonsdale, White, y Lubans (2014), indicaron que la competencia percibida era la dimensión que más determinaba el nivel de actividad física, quedando con menor influencia otras dimensiones como el estado de forma percibido, el autoconcepto físico general y la apariencia física. Nuestros resultados coinciden con dichos datos ya que la competencia percibida es la única subescala que se relaciona con la actividad física en las mujeres.

Una de las posibles causas para explicar el mayor nivel de autoconcepto en varones respecto a mujeres podría ser que la variable de la práctica deportiva influye de manera determinante sobre el autoconcepto (Moreno y cols. 2008). Otra posible causa sería que los factores de imagen corporal influyen en gran medida en el autoconcepto femenino, es decir las mujeres son más críticas con su aspecto físico que los hombres (Rivera y cols. 2015).

De esta manera, podemos decir que la variable que más predice la realización de actividad física es la competencia percibida. A su vez, existen mayores relaciones entre el autoconcepto físico de los hombres con la práctica de actividad física en las mujeres, pudiéndose atribuir a que para las mujeres en el período de la adolescencia para definir su autoconcepto priman otros factores de aspecto físico por encima de la actividad física.

VI.3. EL DISFRUTE Y SU RELACIÓN CON LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA.

Nuestros resultados muestran que cuando mayor es el nivel de disfrute en la práctica de actividad física, mayores son los niveles de actividad física semanal intensa en adolescentes. De esta forma, el disfrute correlaciona significativamente con la actividad física intensa en varones y mujeres, pero no se relaciona con la actividad física moderada ni con el total de actividad física por semana.

Estos resultados coinciden con las investigaciones previas consultadas en la literatura nacional e internacional (Abarca, 2011; Fernández García y cols. 2003; López-López y cols., 2015; Macarro, 2008; Prochaska, 2003), encontrando una relación significativa entre el disfrute y la práctica de actividad física.

El único caso encontrado en la bibliografía revisada en que la correlación sea negativa, es en el estudio de Fairclough (2003) quien en un estudio realizado con noventa estudiantes ingleses de entre 11 y 14 años, encontró una relación $r = -.4$ ($p < .05$) entre el disfrute y la actividad física moderada e intensa en chicas. Una de las razones para estos datos podría ser el compromiso fisiológico requerido en las sesiones de educación física.

Algunos estudios como el de Kalaja y cols. (2010) no encontraron a la variable del disfrute como un predictor significativo hacia la práctica de actividad física en su investigación con 404 estudiantes finlandeses de 13 años.

Wenthe y cols. (2009) en una investigación con 205 adolescentes estadounidenses encontraron al disfrute como un importante predictor de la actividad física. El disfrute explicaba un 4% de la varianza en la actividad física vigorosa de los varones, sin embargo no se asociaba con la actividad física de las mujeres.

En relación a la intensidad de las relaciones entre ambas variables, nuestros resultados son más altos en algún caso y más bajos en otros. Así, Abarca (2011) obtuvo una correlación de $r = .65$, Taymoori y cols. (2010) de $r = .54$, Lubans y Morgan (2009) de $r = .37$ y Mekdes y cols. (2012) una de $r = .70$.

En el mismo sentido, Moreno y González-Cutre (2006) en un estudio con 513 practicantes de actividades físicas del sureste español encontraron que el disfrute en la práctica se asociaba a la adherencia a la práctica de actividad física y a la misma vez, los sujetos que más practicaban, se relacionaban con la orientación a la tarea y una mayor autodeterminación.

Siguiendo con esta línea de investigación, Moreno y cols. (2007) en una muestra de 394 practicantes de la Comunidad Valenciana de entre 12 y 54 años relacionaban de forma positiva y significativa el disfrute con la práctica de actividad física. Estos autores, volvieron a resaltar la importancia de la

motivación autodeterminada en el practicante para conseguir un mayor disfrute y un mayor compromiso en la práctica de actividad física.

En la misma línea, Taymoori y cols. (2010) en un estudio con 534 adolescentes iraníes encontraron una correlación de $r=,54$ ($p<,01$) ($Beta = .22$, $p < .01$), entre la actividad física y el disfrute.

Abarca (2011) en una muestra de 1618 alumnos aragoneses de entre 11 y 18 años, describió que el disfrute ($y=0,66$, $p<,001$) predice significativamente la participación en la actividad física y se correlaciona significativamente con la actividad física ($r= ,65$, $p<,001$), encontrando diferencias significativas ($p<,001$) entre el género masculino y el femenino. En relación con la práctica y el sexo, observaron diferencias significativas ($p<,001$) a favor de los chicos.

Mekdes y cols. (2012) encontraron relaciones positivas, aunque pequeñas, pero significativas entre la relación del disfrute y la práctica de actividad física en un estudio realizado en Noruega con 885 estudiantes adolescentes. Este estudio pretendió estudiar la estabilidad de varios factores a lo largo de la etapa de la adolescencia y su influencia en la actividad física habitual.

Arias-Estero y cols. (2012) en un estudio con jugadores de categorías inferiores de baloncesto de Murcia, Valencia y Madrid mostraron unos valores de disfrute muy altos, sin que existieran diferencias por razones de género o edad.

Cairney y cols. (2012) en una investigación con 2260 jóvenes canadienses señalaron que el nivel de disfrute descendía más en chicas en el paso de la pubertad a la adolescencia y se mantenía más constante en chicos.

En un reciente estudio, Silva y cols. (2014) en un estudio con 203 estudiantes portugueses de 15 años, encontraron relaciones entre la actividad intensa y la moderada con la variable disfrute en la actividad física ($\beta = .47$, $p < .01$). Estos autores afirmaban que el disfrute tenía más influencia en el modelo que explicaba el apoyo entre iguales hacia la práctica de actividad física que en el que intentaba explicar la influencia del apoyo de los padres.

Por otro lado, los resultados de nuestro estudio, comparan las variables de disfrute con los distintos niveles de actividad física tanto en varones como en mujeres. Estos resultados muestran que existen relaciones significativas entre el disfrute y la práctica de actividad física intensa, moderada y la actividad física total semanal en las mujeres. Sin embargo, las asociaciones significativas en los hombres solamente se producen entre el disfrute y la práctica de actividades intensas. Nuestros datos se asemejan a los de López-López y cols. (2013) en un estudio con 800 adolescentes canarios de entre 12 y 16 años en el que encontraron una asociación positiva entre esta variable disfrute y la práctica de la AF. De la misma manera, los adolescentes que cumplen con las

recomendaciones de práctica de AF de intensidad moderada y vigorosa, muestran mejores valores en disfrute.

En nuestro estudio, los varones obtienen una puntuación de disfrute (55,28) dos puntos más alta que las chicas (53,28), siendo la diferencia de medias entre sexo estadísticamente significativa ($p < 0,001$).

Estos resultados coinciden con investigaciones como las de Abarca (2011) donde obtiene puntuaciones en el disfrute global en las varones de 4,78 (1,02) puntos frente a los 4,30 (1,20) en las mujeres, expresando diferencias significativas ($p < 0,001$).

Otros estudios como el de Chamero y Fraile (2013) con 307 escolares madrileños de entre 11 y 12 años, encontraron que las puntuaciones eran superiores en más elevadas en chicos (69,12) que en chicas (68,28). Además, encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el disfrute y la actividad física $p > 0,01$. En su investigación, mostraron altas puntuaciones de disfrute a esas edades coincidiendo con Fernández, Sánchez Bañuelos y Salinero (2008) quienes señalaban que esa tendencia en el disfrute disminuía en la adolescencia. Fernández y cols. (2008) no encontraron diferencias significativas en las edades de 11-12 años, aunque las diferencias entre sexos fueron aumentando con la edad.

VI.4. LA PERCEPCIÓN DE ÉXITO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL.

Nuestros resultados muestran unos niveles generales de orientación a la tarea (8,70 y 8,07) superiores a la orientación al ego (7,15 y 5,55) en ambos sexos.

Moreno y cols. (2007) en un estudio con 394 practicantes de actividad-física de entre 12 y 16 años de la Región de Murcia encontraron medias similares a las de nuestro estudio con puntuaciones de 7,01 en orientación al ego en varones y 5,71 de orientación al ego en mujeres. En la orientación a la tarea los chicos mostraron medias de 8,64 y las chicas 8,78 puntuando en este caso por encima de los varones.

Resultados parecidos fueron encontrados por Moreno, Hellín y Cervelló (2006) en un estudio con 736 estudiantes de la Región de Murcia con edades comprendidas entre 14 y 17 años, en los que la orientación a la tarea presentaba puntuaciones superiores a la orientación al ego. En la misma línea, Moreno, Llamas y Ruiz (2006) y Moreno, Cervelló, Zomeño y Marín (2009), obtienen puntuaciones en las que el clima aprendizaje superaba al clima rendimiento.

Datos similares fueron encontrados por Granero-Gallego y Baena-Extremera (2014) en un estudio con 1298 estudiantes de las provincias de Almería, Granada y Málaga con edades comprendidas entre 12 y 19 años,

encontrando que la mayor parte de la muestra afirmaba estar orientada a la tarea y percibir un clima al aprendizaje. De hecho, el clima motivacional orientado al aprendizaje derivará en una orientación de meta orientada a la tarea, mientras que la percepción de un clima implicante al rendimiento derivará en una orientación al ego.

En concordancia con lo anterior, Granero-Gallego, Baena-Extremera, Gómez-López y Abrales (2014) en un estudio con 846 adolescentes de la Región de Murcia de edades comprendidas entre los 12 y 19 años, utilizaron el POSQ con una escala Likert del 1 al 5. Sus resultados fueron 2,64 puntos en orientación al ego en varones y 3,34 en mujeres y en orientación a la tarea 4,06 en varones y 4,14 en mujeres. Al contrario que en nuestro estudio, las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en ambas orientaciones.

Los hombres muestran medias significativamente superiores en ambas orientaciones ($p < .001$). Las mujeres muestran una diferencia de media de casi tres puntos a favor de la orientación a la tarea, lo que coincide con la mayoría de estudios consultados en la literatura científica. Así, Llanos y Taberner (2003) con una muestra de 199 sujetos de edades comprendidas entre los 12 y 18 años de Salamanca hallaron que las hombres obtenían unas medias muy similares a las mujeres en orientación a la tarea (83,94 vs. 83,31) mientras que en orientación al ego los hombres puntuaban significativamente muy por encima de las chicas (60,03 vs 46, 99).

Peiró y Sanchís (2004) en una muestra de 774 estudiantes valencianos de E.S.O. de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años encontraron diferencias por género en las dos subescalas de ego y tarea. Los análisis indicaron que existían diferencias significativas entre medias para el factor ego (5,40) estando el grupo de los chicos (26,72) más orientado al ego que el grupo de las chicas (23,97). La prueba t no resultó significativa para el factor tarea, por lo tanto, la diferencia entre la media del grupo de los chicos ($M = 33.27$) y la de las chicas ($M = 33.93$) no se consideró estadísticamente significativa.

En la misma línea, Alonso, Moreno y Cervelló (2005) en un estudio con 1103 adolescentes de la provincia de Alicante, encontraron que los chicos tenían una mayor inclinación hacia el ego que las chicas y, al igual que ocurre en nuestra investigación, los chicos también obtenían más puntuación en la orientación a la tarea.

Moreno y cols. (2006) señalan que en relación al género los chicos obtenían mayores resultados en orientación al ego y a la motivación extrínseca, mientras que las chicas se orientaban más a la tarea y a la motivación intrínseca. Moreno y cols. (2007), encontraron que los chicos estaban más orientados al ego y perciben un clima más implicante al ego, mientras que las chicas perciben un clima más implicante a la tarea.

Moreno acompañado de otros investigadores en un estudio más reciente, encontraron, en una muestra de 565 adolescentes de una edad media de 14,5 años de Murcia que la orientación al ego en varones era significativamente superior que en las mujeres, al igual que en nuestro estudio. Por otro lado, la orientación a la tarea tenía puntuaciones muy similares en ambos sexos (81,02 vs 81,70) y no mostraban diferencias significativas. Al igual que ocurría en el presente estudio, las puntuaciones a la tarea eran mayores que al ego en ambos sexos (Moreno, Sicilia, Cervelló, Huéscar y Dumitru, 2011).

En las relaciones de los niveles de actividad física con la orientación al ego o a la tarea, en ambos sexos, tan solo encontramos en nuestro estudio relaciones significativas entre la orientación a la tarea en mujeres y los niveles de actividad física moderada, intensa y los totales.

En la literatura revisada, encontramos artículos como el de Jiménez-Castuera y cols. (2006) con 402 estudiantes de entre 14 y 18 años de la provincia de Cáceres, en el que la práctica deportiva se relacionaba de forma positiva con la orientación a la tarea en ambos sexos y de forma negativa con la orientación al ego.

Un reciente estudio llevado a cabo por Carriedo, González y López (2013) relacionó las variables de práctica de actividad física, niveles de autoconcepto y metas de logro en una muestra de 124 alumnos de un colegio de Oviedo con alumnos de entre 12 y 18 años. Al igual que en nuestro estudio, los varones puntuaron ligeramente, pero significativamente superior en orientación al ego y a la tarea, y significativamente superior en nivel de actividad física a favor de los varones. También coincidió con nuestra investigación en que la orientación a la tarea fue superior al ego en ambos sexos. Por otro lado, los resultados en relación a la actividad física y la orientación de metas, coincidió parcialmente con nuestro estudio, la variable orientación al ego y a la tarea no se relacionó significativamente con la práctica deportiva. Sin embargo, el autoconcepto físico sí mostró diferencias positivas significativas a favor de los practicantes de deporte.

Algunas de las razones que encontramos en la literatura revisada para los resultados descritos son que los chicos están más orientados al ego que las chicas ya que consideran la educación física como un medio para adquirir estatus social, mostrar que son mejores que los demás y, por tanto, superiores (Goudas y Biddle, 1994; Carr y Weigand, 2001; Papaioannou y Kouli, 1999; Walling y Duda, 1995). Los resultados de nuestro estudio confirman los datos obtenidos en estos estudios previos, de tal manera que son los alumnos los que presentan valores más elevados en la orientación al ego que las alumnas.

VI.5. LA CONDICIÓN DE ESTAR FEDERADO Y SU RELACIÓN CON LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL.

La condición de estar federado en un deporte se ha asociado de manera positiva y significativa con los niveles de actividad física intensa en varones y en mujeres pero no en los niveles de actividad moderada, caminar o minutos sentado en ninguno de los dos sexos. En relación al sexo, un 37,1% de los hombres de nuestra muestra practica algún deporte federado por un 12,2% de las mujeres.

Nuviala, Ruiz y García (2003), en un estudio con 647 escolares de la comunidad de Aragón indicaron que el 62,3% de los varones practican actividades físico-deportivas extraescolares organizadas, mientras que las mujeres presentan un porcentaje más bajo (39,1%), mostrando porcentaje más elevados que la muestra de nuestra investigación.

En esta misma línea, Gálvez (2004) en una muestra de 888 adolescentes de la Región de Murcia con edades comprendidas entre 14 y 17 años concluyó que existía un bajo nivel de asociacionismo deportivo en la etapa adolescente, que disminuye significativamente con la edad y que es más bajo en mujeres. Así, coinciden con nuestros resultados en que los niveles globales de actividad física habitual se ven significativamente aumentados por la condición de estar federado.

Estos resultados coinciden con algunos estudios consultados en la bibliografía como Yuste (2005) quien señala que de la totalidad de adolescentes federados (21,7%), el 73,6% son varones y el 26,4% son mujeres.

En un estudio realizado con 889 escolares de la Región de Murcia, García-Cantó (2011) indicó que un 59,7% de los federados eran varones, mientras que el 40,3% eran mujeres. En este mismo estudio, se corroboró la relación directa entre el asociacionismo deportivo y el aumento de los niveles de actividad física.

Por su parte, Folgar, Boubeta y Vaquero-Cristóbal (2014) en su estudio con 287 escolares gallegos de entre 9 y 16 años encontraron datos más altos que nuestro estudio de asociacionismo deportivo, con unos porcentajes de 72% en los varones y 41,1% en las mujeres.

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

VII

CONCLUSIONES

VII. CONCLUSIONES.

1. Los resultados de las pruebas de fiabilidad y validez obtenidas en las diferentes en las subescalas de evaluación de las variables relacionadas en la siguiente investigación señalan valores que nos permiten confirmar la idoneidad de dichas escalas para medir los parámetros para los cuales han sido construidas. Las propiedades psicométricas de dichas escalas nos confirman unos registros de fiabilidad y validez que van a permitir reforzar la consistencia de los análisis y relaciones establecidas entre las diferentes variables.

2.1. Niveles de actividad física habitual en adolescentes. Las puntuaciones obtenidas por los adolescentes en la escala IPAQ se pueden considerar moderadas o bajas, coincidiendo estos resultados con los referidos en las publicaciones nacionales e internacionales consultadas. Así mismo, encontramos diferencias significativas entre varones y mujeres siendo los registros de todos los parámetros analizados significativamente más altos en hombres respecto a mujeres.

2.2. Disfrute en la actividad físico-deportiva. En relación con el disfrute en la actividad físico deportiva, las puntuaciones obtenidas son similares a las medias referidas en la literatura nacional e internacional consultadas. Los registros alcanzados por los varones son significativamente más altos que los obtenidos por las mujeres.

2.3. Los registros en orientación al ego y a la tarea son significativamente más elevados en varones que en mujeres.

2.4. No encontramos diferencias significativas en los registros globales de autoconcepto entre varones y mujeres, aunque existe una clara controversia y variabilidad de resultados en las diferentes investigaciones encontradas en la literatura nacional e internacional.

3. El disfrute en la actividad física es una variable predictora del nivel de actividad física habitual en adolescentes. Podemos observar, tanto en varones como en mujeres que cuando pasamos desde un nivel bajo a niveles medios o altos en disfrute en la actividad física se van a producir incrementos significativos en el nivel de actividad física habitual.

4. La percepción de éxito en la actividad física es una variable predictora del nivel de actividad física en adolescentes. Podemos observar, tanto en varones como en mujeres que se producen aumentos significativos en los niveles de actividad física habitual en función de la orientación que presente el sujeto. De este modo, los sujetos orientados al ego presentan niveles de actividad física habitual significativamente más elevados que aquellos orientados a la tarea. No obstante, si tenemos en cuenta los niveles de puntuación registrados en cada una de las orientaciones, tanto en la orientación al ego como en la orientación a la tarea, no se producen cambios significativos en los niveles de actividad física habitual en función del grado bajo, medio o alto obtenido en dichas puntuaciones.

5. La variable autoconcepto físico se presenta en la literatura nacional e internacional consultada en una situación muy variable cuando se relaciona con la actividad física realizada. Nuestra investigación apoya un modelo unidireccional de efecto del nivel de actividad física realizada sobre el aumento significativo de las puntuaciones obtenidas en el autoconcepto físico. El planteamiento hipotético derivado del estudio en profundidad de la respuesta de esta variable en diversas investigaciones de rigor científico demostrado, nos permite construir un modelo teórico de relación, en el cual, al ser la escala PSQ una escala que plantea todos los ítems con alusión directa a la actividad física y deportiva, aquellos adolescentes que poseen una actividad motriz alta derivarán de sus respuestas unos niveles de autoconcepto altos. De esta forma al responder, es la variable actividad física la que está mediatizando las puntuaciones de autoconcepto obtenidas. Por tanto, la direccionalidad del efecto está marcada, desde nuestro punto de vista, por la forma de planteamiento en los ítems, vinculando el nivel de autoconcepto a la actividad física realizada. Llegamos a la conclusión que es preciso por tanto aplicar un instrumento de valoración del autoconcepto que tenga un carácter neutro y que no asocie sus ítems a la actividad física realizada. En nuestro caso la variable actividad física orienta y mediatiza la magnitud de las puntuaciones que se obtienen en el autoconcepto.

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

VIII

**VI.1. Limitaciones de la
investigación.**

**VI.2. Prospectivas de la
investigación.**

VIII. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.

VIII.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

El estudio de las relaciones que se establecen entre las variables incluidas en la presente investigación y el planteamiento metodológico abordado para dar respuesta a los objetivos principales de la misma, nos presenta a priori una serie de limitaciones que debemos referir para poder, en futuras prospectivas de intervención, depurar las mismas y obtener unas conclusiones que concreten de forma más acertada la relación de las variables estudiadas. Entre las limitaciones más significativas destacamos:

1. El carácter transversal de la investigación supone una limitación del presente trabajo debido a que, en función del periodo o etapa escolar en la que se administren los instrumentos de medida es posible que se obtengan variaciones en las puntuaciones. Nuestro trabajo de campo fue realizado durante los meses de febrero y marzo. Quizá, si se administran las pruebas de evaluación fuera del período escolar obtendríamos puntuaciones en el nivel de actividad física diferentes a las registradas.
2. Relacionado con la transversalidad encontramos una limitación a la hora de obtener resultados de la evolución de las variables incluidas en nuestra investigación en relación con la edad. Dado que nuestra investigación se incluye dentro de los modelos denominados “*cross sectional*” solo se puede dar información sectorizada de cada franja de edad analizada, pero no se puede determinar la evolución longitudinal que las variables sufrirían con el transcurso de los años. Es por ello, que en la presente investigación no hemos ofrecido datos de las variables principales del estudio en relación con la edad.
2. Otro elemento limitante de esta investigación se centra en la obtención del nivel de actividad física habitual de los adolescentes. Aunque el IPAQ es un instrumento que ha demostrado en numerosas investigaciones internacionales unas adecuadas propiedades psicométricas, no deja de ser una valoración indirecta y subjetiva de la actividad física realizada. En la actualidad existen mecanismos más precisos y directos para medir la actividad física realizada. No obstante, dado el tamaño de la muestra analizada, estos instrumentos suponen un alto coste económico y logístico. Es por ello que seleccionamos aquellos instrumentos que poseen una mayor adaptabilidad y facilidad de aplicación al entorno escolar.
3. Los datos registrados de las diferentes variables analizadas no son representativos de la población adolescente de la Región de Murcia. En nuestra investigación no se ha realizado un muestreo probabilístico y representativo de la población, por lo que a la hora de realizar comparaciones con otras investigaciones y discutir los resultados hemos encontrado algunas dificultades y divergencias con estudios que han

utilizado muestras poblacionales representativas. No obstante, los datos relacionales obtenidos de las variables incluidas en la investigación se han realizado con un número total de sujetos que permite obtener una adecuada potencia en todos los estadísticos aplicados.

4. Una vez concluida la investigación, hemos detectado ciertas limitaciones en la obtención de información de la relación entre las variables analizadas para aquellos sujetos que se encuentran en niveles bajos y muy elevados del nivel de actividad física habitual. Hubiera sido necesario completar los resultados de esta metodología cuantitativa con técnicas de abordaje cualitativas, tales como entrevistas o grupos de discusión focalizados.
6. Tras el estudio concienzudo de los resultados obtenidos y la discusión en profundidad con la literatura nacional e internacional analizada, debemos señalar que el instrumento de medida del autoconcepto físico nos ha arrojado unos resultados de direccionalidad contrarios a nuestra hipótesis de partida debido probablemente al influjo que genera la variable de actividad física cuando los ítems del cuestionario están orientados hacia el autoconcepto condicionado a la realización de actividad física. Es por ello, que hubiese sido preciso seleccionar un instrumento para evaluar el autoconcepto de carácter neutro y no direccionado hacia el autoconcepto en la realización de actividad física.

VIII.2. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez analizados los resultados y conclusiones de nuestra investigación, las limitaciones que presenta la misma y la lectura y discusión de la literatura internacional que analiza las variables principales que hemos relacionado en el presente trabajo nos planteamos las siguientes perspectivas de investigación para mejorar y depurar la naturaleza de las relaciones que se establecen entre dichas variables. Entre las líneas de trabajo a realizar destacaríamos:

1. La utilización de instrumentos de medidas de actividad física más precisos y directos, como acelerómetros, seleccionando muestras más reducidas y en entornos más controlados de actividad.
2. Utilizar técnicas cualitativas de investigación que complementen y enriquezcan los resultados de las relaciones obtenidas entre las variables principales incluidas en el presente trabajo.
3. Plantear un trabajo de carácter longitudinal para verificar las variaciones de las variables analizadas a lo largo del tiempo.
4. Realizar el abordaje de diseños de investigación de carácter experimental (preexperimentales o cuasiexperimentales) para verificar el efecto que variables como el disfrute en la actividad o el planteamiento de climas orientados al ego o la tarea poseen sobre el nivel de actividad física habitual.
5. Utilizar o diseñar un instrumento de análisis del autoconcepto que posea neutralidad a la hora de relacionarlo con el nivel de actividad física habitual y profundizar en el análisis de la direccionalidad existente en la relación entre estas variables.
6. Plantear modelos de ecuaciones estructurales que permitan analizar la fuerza y direccionalidad del efecto de las variables predictoras sobre la variable principal.
5. Una vez comprobado en nuestro estudio y en otros la importancia del disfrute en la práctica de actividad física, sería conveniente implementar los contenidos de la asignatura de Educación Física y de programas de actividades extraescolares, centrados en el aumento del disfrute en la práctica y no tanto en el factor competitivo como se orienta en numerosas situaciones en la actualidad.

**Análisis del Autoconcepto
Físico, Grado de Disfrute y
Percepción de Éxito en
Educación Física y su relación
con el Nivel de Actividad Física
Habitual en adolescentes.**

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

IX

BIBLIOGRAFÍA

IX. BIBLIOGRAFÍA.

- Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J. y Leon, A. S. (2000). Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(9; SUPP/1), S498-S504.
- Álvarez L., Cuevas, R., Lara, A. y González, G. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 27-34.
- Álvarez, S. (2007). Procesos cognitivos de visualización espacial y aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 4, 61-71.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anderson, C. B., Hagströmer, M. y Yngve, A. (2005). Validation of the PDPAR as an adolescent diary: effect of accelerometer cut points. *Medicine and science in sports and exercise*, 37(7), 1224-1230.
- Arráez, J. M. y Romero, C. (2000). *Didáctica de la Educación Física. Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid, Síntesis, 99-151.
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L. y Lubans, D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: Systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589-1601.
- Baecke, J. A., Burema, J. y Frijters, J. E. (1982). A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *The American journal of clinical nutrition*, 36(5), 936-942.
- Bailey, D. A., McKay, H. A., Mirwald, R. L., Crocker, P. R. E. y Faulkner, R. A. (1999). A six-year longitudinal study of the relationship of physical activity to bone mineral accrual in growing children: The University of Saskatchewan bone mineral accrual study. *J Bone Miner Res.*, 14, 1672-9.
- Balaguer, I., Tomás, I., Castillo, I., Martínez, V., Blasco, M. P. y Arango, C. (1994). Healthy lifestyles and physical activity. In *8th Conference of the European Health Psychology Society*, Alicante.
- Balaguer, I. y Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 37-64). Valencia: Promolibro.

- Balaguer, I. (1997). La autoeficacia en el deporte y en el ejercicio: Áreas de aplicación y campos de aplicación. En XII-XIII *Jornadas de Psicología de l'Activitat Física o de l'Esport* (pp. 114-138). Generalitat de Catalunya: Secretaria General de l'Esport.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balaguer Solá, I., Pastor Ruiz, Y. y Moreno Sigüenza, Y. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana d'Estudis Autonòmics*, (26), 33-57.
- Barr-Anderson, D. J., Neumark-Sztainer, D., Lytle, L., Schmitz, K. H., Ward, D. S., Conway, T. L. y Pate, R. R. (2008). But I like PE: Factors associated with enjoyment of physical education class in middle school girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), 18-27.
- Baumeister, R. F., Campbell, J.D., Krueger, J. I. y Vohs, K. D (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1) 1-44.
- Baumeister, R. F. (2013). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press.
- Belander, O., Torstveit, M. K., y Sundgot-Borgen, J. (2004). [Are young Norwegian women sufficiently physically active?]. *Tidsskrift for den Norske laegeforening: tidsskrift for praktisk medicin, ny raekke*, 124(19), 2488-2489.
- Bengoechea, E. G., Sabiston, C. M., Ahmed, R. y Farnoush, M. (2010). Exploring links to unorganized and organized physical activity during adolescence: the role of gender, socioeconomic status, weight status, and enjoyment of physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 81(1), 7-16.
- Berck, L. (1998). *El yo y la comprensión social*. Madrid: Prentice Hall.
- Berra, S., Bustingorry, V., Henze, C., Díaz, M. D. P., Rajmil, L. y Butinof, M. (2009). Adaptación transcultural del cuestionario KIDSCREEN para medir calidad de vida relacionada con la salud en población argentina de 8 a 18 años. *Archivos argentinos de pediatría*, 107(4), 307-314.
- Biddle, S. (1993). Psychological benefits of exercise and physical activity. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 99-106.
- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British journal of sports medicine*, 43(1), 1-2.
- Blair, S. N., Kohl, H. W. y Paffenbarger, R. S. Jr. (1989). Physical fitness and all cause mortality: A prospective study of healthy men and women. *JAMA*, 262, 2395-2401.

- Blasco, P., Atienza, F. L. y Castillo, I. (1997). *Beneficios psicológicos de la práctica deportiva en estudiantes universitarios valencianos*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Blasco, V. J. Q., Blasco, R. Q. y Sánchez, M. P. B. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de investigación en educación*, (6), 33-42.
- Boiché, J. S. C. y Sarrazin, P. G. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8(1), 9-16.
- Boyd, M. P., Weinmann, C. y Ying, Z. (2002). The Relationship of Physical Self-Perception and Goal Orientation to Intrinsic Motivation to Exercise. *Journal of Sport Behaviour*, 25(1), 1-18.
- Bryan, C. L. y Solmon, M. A. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of sport behavior*, 35(3), 267.
- Bueno, J. A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. y Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 26.
- Calvo-Pacheco, M., Rodríguez-Álvarez, C., Moreno, P., Abreu, R., Aguirre-Jaime, A. y Arias, Á. (2014) Valoración del estado nutricional de escolares de primaria de la isla de Tenerife (España). *Higiene y Sanidad Ambiental*, 14 (1), 1171-1177.
- Carpi, A., Llorens, R. Z., Navarro, P. G., Marzo, J. C. y Buuk, A. P. (2007). Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 59-70.
- Carriedo, A. C., González, C. y López, I. (2015). Relación entre la meta de logro en las clases de Educación Física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (403), 13-24.
- Carroll, B. y Loumidis, J. (2001). Children's Perceived Competence and Enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School. *European physical education review*, 7(1), 24-43.
- Casas, A. G., García, P. L. R. y Nicolás, A. P. V. (2006). IAFHA: Inventario de actividad física habitual para adolescentes. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2), 86-99.
- Casper, J. y Andrew, D. (2008). Sport commitment differences among tennis players on the basis of participation outlet and skill level. *Journal of Sport Behavior*. 31(3), 201-219.

- Caspersen, C. J., Powell, K. E. y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126.
- Castillo, I., García-Merita, M. y Balaguer, I. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de psicología del deporte*, 16(2), 0201-210.
- Cervelló, E. M., Escartí, A. y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19(1), 65-71.
- Cervelló, E.M. y Santos-Rosa, F.J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, I. y Santos-Rosa, F.J. (2004). goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students 1. *perceptual and motor skills*, 99(1), 271-283.
- Chen, SR, Lee YJ, Chiu HW, Jeng C. (2008). Impact of physical activity on heart rate variability in children with type 1 diabetes. *Childs Nerv Syst.*, 24, 741-7.
- Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la Salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Chillón, P., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., De Bourdeaudhuij, I., Martínez-Gómez, D., Vicente-Rodriguez, G., Wildhalm, K., Molnar, D., Gottrand, F., González-Gross, M., Ward, D., Moreno, L., Castillo, M. y Sjöström, M. (2011). Active commuting and physical activity in adolescents from Europe: results from the HELENA study. *Pediatric exercise science*, 23(2), 207.
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M., Palou, P. y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39.
- Cox, A. E., Smith, A. L. y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of adolescent health*, 43(5), 506-513.
- Craig, C.L., Marshall, A.L., Sjöström, M., Bauman, A.E., Booth, M.L., Ainsworth, B.E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J.F. y Oja, P. (2003). International Physical Activity Questionnaire: 12-Country Reliability and Validity. *Med. Sci. Sports Exerc*, 35 (8), 1381–1395.
- Crocker, P. R., Bailey, D. A., Faulkner, R. A., Kowalski, K. C. y Mgrath, R. (1997). Measuring general levels of physical activity: preliminary evidence for the Physical Activity Questionnaire for Older Children. *Medicine and science in sports and exercise*, 29(10), 1344-1349.

- Davison, K.K., Werder, J.L., Trost, S.G., Baker, B.L. y Birch, L.L. (2007). Why are early maturing girls less active? Links between pubertal development, psychological well-being and physical activity among girls at ages 11 and 13. *Social Science & Medicine*, 64, 2391- 2404.
- Dishman, R. K., Motl, R. W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D. S., Dowda, M. y Pate, R. R. (2005). Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention. *Medicine and science in sports and exercise*, 37(3), 478-487.
- Dos Santos Amorim, P. R., de Faria, R. C., Byrne, N. M. y Hills, A. P. (2006). Physical activity and nutritional status of Brazilian children of low socioeconomic status: undernutrition and overweight. *Asia Pac J Clin Nutr*, 15(2), 217-223.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw Hill.
- Douthitt, V. L. (1994). Psychological determinants of adolescent exercise adherence. *Adolescence*, 29(115), 711.
- Ekelund, U., Luan, J. A., Sherar, L. B., Esliger, D. W., Griew, P. y Cooper, A. (2012). Moderate to vigorous physical activity and sedentary time and cardiometabolic risk factors in children and adolescents. *Jama*, 307(7), 704-712.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp.61-90). Valencia: Albatros Educación.
- Escartí, A. y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, (24), 69-96.
- Fairclough, S. (2003). Physical activity, perceived competence and enjoyment during high school physical education. *European Journal of Physical Education*, 8(1), 5-18.
- Fernández, E., Contreras, O., Sánchez, F. y Fernández-Quevedo, C. (2011). Evolución de la práctica de la actividad física y el deporte en mujeres adolescentes e influencia en la percepción del estado general de salud. *Colección ICD: Investigación en Ciencias del Deporte*, (35).
- Fernández, I. C. y Sola, I. B. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apunts: Educación física y deportes*, 54, 22-29.

- Fernández, I. C., Marco, M. I. T., Merita, M. L. G. y Solá, I. B. (2003). Participación en deporte y salud percibida en la adolescencia. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 56(1), 77-88.
- Folgar, M. I., Boubeta, A. R. y Cristobal, R. V. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 80-84.
- Fox, K. R. (1990). *The physical self-perception profile*. Manual: Northern Illinois University.
- Fox, K. R. (1997). *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Fox, K. R. y Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J. y Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(5), 645-662.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Gálvez Casas, A. (2004). *Actividad física habitual de los adolescentes de la región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gao, Z. (2008). Perceived competence and enjoyment in predicting students' physical activity and cardiorespiratory fitness. *Perceptual and motor skills*, 107(2), 365-372.
- García Ferrando, M. (2006). Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). *Revista internacional de sociología*, 64(44), 15-38.
- Garner, D. M. y Wooley, S. C. (1991). Confronting the failure of behavioral and dietary treatments for obesity. *Clinical Psychology Review*, 11, 1-14.
- Garrido, R. E. R. y García, A. V. (2011). Frecuencia de práctica física y autoconcepto físico multidimensional en la adolescencia. *Apunts. Educació física i esports*, (105), 28.
- Garzón, P. C., Fernández, M. D., Sánchez, P. T. y Gross, M. G. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (3), 5-12.

- Garzón, P. C. (2008). Importancia del desplazamiento activo al colegio, en la salud de los escolares españoles: estudio AVENA. *Deporte y actividad física para todos*, (4), 94-101.
- Gómez, A., Gámez, S. y Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13 (2), 183-196
- González, C., Cecchini, J. A., Llavona, A. y Vázquez, A. (2010). Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas. *Aula Abierta*, 38 (1), 25-36.
- González-Gross, M., Castillo, M. J., Moreno, L., Nova, E., González-Lamuño, D., Pérez-Llamas, F. y Marcos, A. (2003). Alimentación y valoración del estado nutricional de los adolescentes españoles (Estudio AVENA): Evaluación de riesgos y propuesta de intervención. I. Descripción metodológica del proyecto. *Nutrición Hospitalaria*, 18(1), 15-28.
- González-Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G. y García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González-Torres, M. C., Tourón, J. y Gaviria, J. L. (1994). Validación del cuestionario de autodescripción de Marsh (SDQ-I) en el ámbito español. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 7-26.
- Goñi, A., Rodríguez, A. y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología y Psicósomática*, 25(4), 17-27.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 77, 18- 24.
- Goñi, A. y Zulaica, L.M. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa. *Apunts*, 59, 6-10.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M. y Abrales, J. A. (2014). Estudio psicométrico y predicción de la importancia de la Educación Física a partir de las orientaciones de meta ("Perception of Success Questionnaire-POSQ"). *Psicología: Reflexão e Crítica*, 27(3), 443-451.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 614-623

- Hagströmer, M., Bergman, P., De Bourdeaudhuij, I., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Manios, Y., Rey-López, J.P., Phillipp, K., Berlpsch, J. y Sjöström, M. (2008). Concurrent validity of a modified version of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ-A) in European adolescents: The HELENA Study. *International journal of obesity*, 32, S42-S48.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (1992). Measuring the Effects of Schooling. *Australian Journal of education*, 36(1), 5-13.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hausler, I. y Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo*. Santiago de Chile: Dollmen.
- Hernández-Álvarez, J. L., Tejero, C. M., Garoz-Puerta, I., Martínez-Gorroño, M. y Velázquez-Buendía, R. (2011). Escala de Autoeficacia Motriz: propiedades psicométricas y resultados de su aplicación a la población escolar española. *Revista de Psicología del deporte*, 20, 13-28.
- Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J. y Herrera, I. (2004). ¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15-21.
- Jiménez-Castuera, R., Cervelló-Gimeno, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J. y Iglesias-Gallego, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 385-401.
- Kilpatrick, M., Bartholomew, J. y Reimer, H. (2003). The measurement of goal orientations in exercise. *Journal of Sport Behaviour*, 26(2), 121-136.
- Kohl, H. W., Fulton, J. E. y Caspersen, C. J. (2000). Assessment of physical activity among children and adolescents: a review and synthesis. *Preventive Medicine*, 31(2), S54-S76.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R. y Kowalski, N. P. (1997). Convergent validity of the physical activity questionnaire for adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 9, 342-352.
- Lau, P. W. C., Cheung, M. W. L., y Ransdell, L. B. (2008). A structural equation model of the relationship between body perception and self-esteem: Global physical selfconcept as the mediator. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 493-509.
- Llanos, C. y Tabernero, B. (2003). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido y las creencias de éxito en las clases de educación física. En S. Márquez (Ed.) *Psicología de la Actividad*

Física y el Deporte: perspectiva latina (pp. 39-45). León: Universidad de León.

- López Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I. y Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- Loprinzi, P. D. y Cardinal, B. J. (2011). Measuring children's physical activity and sedentary behaviors. *Journal of exercise science & fitness*, 9(1), 15-23.
- Loucaides, C.A., Chedzoy, S.M., Bennett, N. y Walshe, K. (2004). Correlates of physical activity in a Cypriot sample of sixth-grade children. *Pediatric Exercise Science*, 16, 25-36.
- Lozano Fernández, L. M., García Cueto, E. y Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12 (2), 344-347.
- Lubans, D. R. y Morgan, P. J. (2009). Social, psychological and behavioural correlates of pedometer step counts in a sample of Australian adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(1), 141-147.
- Luna, N. C. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.
- Majem, L. S., Barba, L. R., Bartrina, J. A., Rodrigo, C. P., Santana, P. S. y Quintana, L. P. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del Estudio enKid (1998-2000). *Medicina clínica*, 121(19), 725-732.
- Martínez-Gómez, D., Welk, G. J., Calle, M. E., Marcos, A. y Veiga, O. L.; AFINOS Study Group (2009). Preliminary evidence of physical activity levels measured by accelerometer in Spanish adolescents: the AFINOS Study. *Nutrición Hospitalaria*, 24 (2), 226-232
- Martínez-Gómez, D., Martínez-De-Haro, V., Del-Campo, J., Zapatera, B., Welk, G. J., Villagra, A. y Veiga, Ó. L. (2009). Validez de cuatro cuestionarios para valorar la actividad física en adolescentes españoles. *Gaceta Sanitaria*, 23(6), 512-517.
- Martínez-Gómez, D., Martínez-de-Haro, V., Pozo, T., Welk, G. J., Villagra, A., Calle, Calle, M.E., Marcos A. y Veiga, O. L. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles. *Revista española de salud pública*, 83(3), 427-439.
- Mc Arthur, L. H. y Raedeke, T. D. (2009). Race and sex differences in college student physical activity correlates. *American journal of health behavior*, 33(1), 80-90.
- Mc Carthy, P. J., Jones, M. V. y Clark-Carter, D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: A developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(2), 142-156.

- Mc Murray, R. G., Ring, K. B., Treuth, M. S., Welk, G. J., Pate, R. R., Schmitz, K. H., Pickrel, J., González, V., Almedia, M.J., Young, D.R. y Sallis, J. F. (2004). Comparison of two approaches to structured physical activity surveys for adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 36(12), 2135.
- Molero, D., Ortega, F., Valiente, I. y Zagalaz, M.L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos*, 17, 38-41.
- Moore, J. B., Yin, Z., Hanes, J., Duda, J., Gutin, B. y Barbeau, P. (2009). Measuring enjoyment of physical activity in children: validation of the Physical Activity Enjoyment Scale. *Journal of applied sport psychology*, 21(S1), S116-S129.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 78-102.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, G. y Cervelló, E. (2006). Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2007) Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 1(25), 35-51
- Moreno, J.A., Cervelló, E. y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- Moreno, J. A., y Llamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 11.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E. y Dumitru, D. C. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and selfreported discipline in physical education. *Journal of sports science & medicine*, 10(1), 119.
- Moreno, J.A., Zomeño, T.E., Marín, L.M., Ruiz, L.M. y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la EF según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.

- Moreno, J. M., Cerezo, C. R. y Guerrero, J. T. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de educación*, 353, 311-312.
- Mota, J., Santos, P., Guerra, S., Ribeiro, J. C., Duarte, J. A. y Sallis, J. F. (2002). Validation of a physical activity self-report questionnaire in a Portuguese pediatric population. *Pediatric Exercise Science*, 14(3), 269-276.
- Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., Pate, R. R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American journal of preventive medicine*, 21(2), 110-117.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nuviala, A. N., Juan, F. R. y Montes, M. E. G. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes: La influencia de los padres. *Retos, nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (6), 13-20.
- Nuviala Nuviala, A., Grao Cruces, A., Fernández Martínez, A., Alda Schönemann, O., Burges Abad, J. A. y Jaume Pons, A. (2009). Autopercepción de la salud, estilo de vida y actividad física organizada. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9 (36), 414-430.
- Nuviala, A., Ruiz, F. y García, E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 13-20.
- Ommundsen, Y., Klasson-Heggebø, L. y Anderssen, S. A. (2006). Psycho-social and environmental correlates of location-specific physical activity among 9- and 15-year-old Norwegian boys and girls: the European Youth Heart Study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(1), 32.
- Ottevaere, C., Huybrechts, I., De Bourdeaudhuij, I., Sjöström, M., Ruiz, J. R., Ortega, F. B. Hagströmer, M. y De Henauw, S. (2011). Comparison of the IPAQ-A and actigraph in relation to VO 2 max among European adolescents: The HELENA study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14(4), 317-324.
- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A. y Guerra, M. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (23), 43-47.
- Palacios, J. (2003). Desarrollo del Yo. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M., Ortiz, M. (Eds). *Desarrollo Afectivo y Social* (pp. 231-261). Madrid: Pirámide.

- Pate, R. R., Heath, G. W., Dowda, M. y Trost, S. G. (1996). Associations between physical activity and other health behaviors in a representative sample of US adolescents. *American journal of public health*, 86(11), 1577-1581.
- Pate, R. R., Dowda, M., O'Neill, J. R. y Ward, D. S. (2007). Change in physical activity participation among adolescent girls from 8th to 12th grade. *Journal of Physical Activity and Health*, 4(1), 3.
- Patrick, K., Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Lydston, D. D., Calfas, K. J., Zabinski, M. F., Wilfley, D. E. y Brown, D. R. (2001). A multicomponent program for nutrition and physical activity change in primary care: PACE+ for adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155 (8), 940-6.
- Peiró Velert, C. y Sanchis Gimeno, J. R. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. *Revista de psicología del deporte*, 13, 25-39.
- Peñazola, R., Andrade, P., Jaenes, J.C. y Méndez M.P. (2013). Compromiso deportivo en jóvenes mexicanos. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 8(2), 317-330.
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Perry, A. C., Rosenblatt, E. S., Kempner, L., Feldman, B. B., Paolercio, M. A., y Van Bemden, A. L. (2002). The effects of an exercise physiology program on physical fitness variables, body satisfaction, and physiology knowledge. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 16, 219-226.
- Prochaska, J. J. (2003). A Longitudinal Study of Children's Enjoyment. *Pediatric Exercise Science*, 15(1), 0-1.
- Ramírez-Lechuga, J., Femia, P., Sánchez-Muñoz, C. y Zabala, M. (2011). La actividad física en adolescentes no muestra relación con el consumo máximo de oxígeno. *Archivos de medicina del deporte*, 28 (142), 103-112.
- Ramírez, W., Vinaccia, S. y Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios Sociales*, (18), 67-75.
- Rangul, V., Holmen, T. L., Kurtze, N., Cuypers, K. y Midthjell, K. (2008). Reliability and validity of two frequently used self-administered physical activity questionnaires in adolescents. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 1-10.

- Reigal, R. y Videra A., (2011). Frecuencia de práctica física y autoconcepto físico multidimensional en la adolescencia. *Apunts. Educació física i esports*, (105), 28.
- Reigal, R., Videra A., Martín I. y Juárez R. (2013). Importancia del autoconcepto físico y la autoeficacia general en la predicción de la conducta de práctica física. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(112), 46-51.
- Riddoch, C. J., Andersen, L. B., Wedderkopp, N., Harro, M., Klasson-Heggebo, L., Sardinha, L. B. y Ekelund, U. L. F. (2004). Physical activity levels and patterns of 9-and 15-yr-old European children. *Medicine and science in sports and exercise*, 36(1), 86-92.
- Ridley, K., Olds, T. S. y Hill, A. (2006). The multimedia activity recall for children and adolescents (MARCA): development and evaluation. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(1), 10.
- Risotto, M. A. (2009). Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de 1º de Bachillerato según el género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44.
- Roberts, G. C. y Balagué, G. (1989). The development of a social-cognitive scale in motivation. *Comunicación presentada en el Seventh World Congress of Sport Psychology*, Singapore.
- Rodríguez-Hernández, A., Cruz-Sánchez, E. D. L., Feu, S. y Martínez-Santos, R. (2011). Sedentarismo, obesidad y salud mental en la población española de 4 a 15 años de edad. *Revista Española de Salud Pública*, 85(4), 373-382.
- Rodríguez, A., Goñi, A. y Ruiz De Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención psicosocial*, 15 (1), 81-94.
- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Rodríguez García, P. L., Pérez Soto, J. J., García Cantó, E., y Rosa Guillamón, A. (2015). Adaptación transcultural de un cuestionario que evalúa la actividad física en niños de 10 y 11 años. *Archivos argentinos de pediatría*, 113(3), 198-204.
- Rütten, A., Ziemainz, H., Schena, F., Stahl, T., Stiggelbout, M., Auweele, Y. V. y Welshman, J. (2003). Using different physical activity measurements in eight European countries. Results of the European Physical Activity Surveillance System (EUPASS) time series survey. *Public health nutrition*, 6(04), 371-376.
- Sallis, J.F. y McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 62 (2), 124-137

- Sallis, J. F. y Saelens, B. E. (2000). Assessment of physical activity by self-report: status, limitations, and future directions. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(sup2), 1-14.
- Sallis, J. F., Buono, M. J., Roby, J. J., Micale, F. G. y Nelson, J. A. (1993). Seven-day recall and other physical activity self-reports in children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 25(1), 99-108.
- Sallis, J. F., Patterson, T. L., Buono, M. J. y Nader, P. R. (1988). Relation of cardiovascular fitness and physical activity to cardiovascular disease risk factors in children and adults. *American Journal of Epidemiology*, 127(5), 933-941.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Scanlan, T., Carpenter, P., Schmidt, G., Simons, J., y Keeler, B. (1993). An introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 1-15.
- Scanlan, T., Russell, D., Magyar, M. y Scanlan, L. (2009). Project on elite athlete commitment (PEAK): III An examination of the external validity across gender, and the expansion and clarification of the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 685-705.
- Serra L.I. y Aranceta J. (2001). *Obesidad infantil y juvenil. Estudio enKid*. Barcelona: Masson.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 407-441.
- Sjöström, M., Oja, P., Hagströmer, M., Smith, B. J. y Bauman, A. (2006). Health-enhancing physical activity across European Union countries: the Eurobarometer study. *Journal of Public Health*, 14(5), 291-300.
- Smith, B. L., Handley, P. y Eldredge, D. A. (1998). Sex differences in exercise motivation and body image satisfaction among college students. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 723-732.
- Soriano J.A., Navas, L. y Holgado, F. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Educación física y deportes*, 106, 36-41.
- Sousa, C., Torregrosa, M., Viladrich, C., Villamarín, F. y Cruz, J. (2007). The commitment of young soccer players. *Psicothema*, 19(2), 256-262.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B. y Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732-737.

- Tammelin, T., Näyhä, S., Hills, A. P. y Järvelin, M. R. (2003). Adolescent participation in sports and adult physical activity. *American journal of preventive medicine*, 24(1), 22-28.
- Taymoori, P., Lubans, D. y Berry, T. R. (2010). Evaluation of the health promotion model to predict physical activity in Iranian adolescent boys. *Health Education & Behavior*, 37(1), 84-96.
- Tercedor, P., Martín-Matillas, M., Chillón, P., Pérez López, I. J., Ortega, F. B., Wärnberg, J. y Delgado, M. (2007). Incremento del consumo de tabaco y disminución del nivel de práctica de actividad física en adolescentes españoles: Estudio AVENA. *Nutrición Hospitalaria*, 22(1), 89-94.
- Troiano, R. P., Berrigan, D., Dodd, K. W., Masse, L. C., Tilert, T. y McDowell, M. (2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine and science in sports and exercise*, 40(1), 181.
- Trost S.G., Ward D.S., McGraw B. y Pate R.R. (1999) Validity of the Previous Day Physical Activity Recall (PDPAR) in Fifth-Grade Children. *Pediatric Exercise Science*. 11(4), 341-348.
- Vallerand, R. J. y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of sport psychology*, 2, 389-416.
- Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of applied psychology*, 2(10).
- Videra-García, A. y Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 29(1), 141-147.
- Wallhead, T. L. y Buckworth, J. (2004). The Role of Physical Education in the Promotion of Youth Physical Activity. *Quest*, 56(3), 285-301.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do We Need to Distinguish the Constructs of Self-Concept and Self-Esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562
- Weinberg, R. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona. Ariel Psicología.
- Weiss, M.R. y Chaumont, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*, (pp.61-99), Champaign IL. Human Kinetics.
- Wenthe, P. J., Janz, K. F. y Levy, S. M. (2009). Gender similarities and differences in factors associated with adolescent moderate-vigorous physical activity. *Pediatric exercise science*, 21(3), 291.

- Weston, A. T., Petosa, R. y Pate, R. R. (1997). Validation of an instrument for measurement of physical activity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*.
- Young D. R. y Steinhardt, M. A. (1993), The importance of physical fitness versus physical activity for coronary artery disease risk factors: A cross-sectional analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (4), 377-384.
- Yuste, J. L. (2005). *Influencia de la condición de estar federado, autopercepción de competencia motriz y valoración de las clases de Educación Física sobre los niveles de actividad física habitual en adolescentes*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

Análisis del Autoconcepto Físico, Grado de Disfrute y Percepción de Éxito en Educación Física y su relación con el Nivel de Actividad Física Habitual en adolescentes.

José Fernández Lifante
Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.

X

ANEXOS

- X. 1. Anexo 1. Carta a los directores de los centros educativos.**
- X.2. Anexo 2. Dossier de cuestionarios para participantes.**
 - X.2.1. International Physical Activity Questionnaire (IPAQ).**
 - X.2.2. Physical Self-concept Questionnaire (PSQ).**
 - X.2.3. Otros significativos.**
 - X.2.4. Perception Of Success Questionnaire (POSQ).**
 - X.2.5. Physical Activity Enjoyment Scale (PACES).**

X.1. AXEXO 1. CARTA A LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Murcia, 24 de Enero de 2014

Pedro Luis Rodríguez García

Director del Programa de doctorado “Ciencias de la Actividad Física y el Deporte”
Profesor Titular de la Universidad de Murcia

A la dirección del Centro:

Estimado director:

Dentro de la línea de investigación “Actividad Física y salud”, perteneciente al programa de doctorado arriba señalado, se están desarrollando diversas investigaciones con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza en nuestra especialidad docente.

En esta ocasión, nos dirigimos a usted con la intención de solicitar su colaboración en dos proyectos relacionados con los hábitos de práctica de actividad física en nuestros escolares. La tarea a desarrollar en su centro consistiría en la administración de un breve y sencillo cuestionario de carácter anónimo a rellenar por los escolares de 3º, 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato. La actividad se desarrollaría bajo la supervisión del profesor de Educación Física, sin entorpecer significativamente las tareas docentes del centro.

Su inestimable ayuda puede contribuir a mejorar la situación docente de nuestra materia, así como su estatus dentro del currículum. Queremos hacerle partícipe de las dificultades que plantea hoy en día la investigación, que goza de pocos recursos y financiación. Por ello, reiteramos nuestro agradecimiento de antemano. Para cualquier duda o consulta, puede dirigirse al siguiente teléfono y dirección de correo:

Pedro Luis Rodríguez García

TELF: 968 36 77 86

E-MAIL: plodri@um.es

Reciba un cordial saludo y nuestro más sincero agradecimiento.

Pedro Luis Rodríguez García
Director de la investigación

X.2. AXEXO 2. DOSSIER DE CUESTIONARIOS PARA PARTICIPANES.

X.2.1. INTERNATIONAL PHYSICAL ACTIVITY QUESTIONNAIRE (IPAQ).

Estamos interesados en averiguar acerca de los tipos de actividad física que hace la gente en su vida cotidiana. Las preguntas se referirán al tiempo que destinaste a estar físicamente activo en los **últimos 7 días**. Por favor responde a cada pregunta aún si no te consideras una persona activa. Por favor, piensa acerca de las actividades que realizas en tu instituto, como parte de tus tareas en casa o en la calle, moviéndote de un sitio a otro, o en tu tiempo libre para la recreación, el ejercicio o el deporte.

Piensa en todas las actividades intensas que realizaste en los últimos 7 días . Las actividades físicas intensas se refieren a aquellas que implican un esfuerzo físico intenso y que te hacen respirar mucho más intensamente de lo normal. Piensa <i>solo</i> en aquellas actividades físicas que realizaste durante por lo menos 10 minutos seguidos.			
1. Durante los últimos 7 días , ¿en cuántos realizaste actividades físicas intensas tales como levantar pesos pesados, cavar, hacer ejercicios aeróbicos o montar rápido en bicicleta?	___ Días por semana.		<input type="checkbox"/> *Si no hice pase a la 3.
2. Habitualmente, ¿cuánto tiempo en total dedicaste a una actividad física intensa en uno de esos días?	___ horas por día	___ minutos por día	<input type="checkbox"/> No está seguro.
Piensa en todas las actividades moderadas que realizaste en los últimos 7 días. Las actividades moderadas son aquellas que requieren un esfuerzo físico moderado que te hace respirar algo más intensamente de lo normal. Piense <i>solo</i> en aquellas actividades físicas que realizaste durante por lo menos 10 minutos seguidos.			
3. Durante los últimos 7 días , ¿en cuántos días realizaste actividades físicas moderadas como transportar pesos ligeros, montar en bicicleta a velocidad regular o jugar dobles de tenis? No incluya caminar.	___ Días por semana.		<input type="checkbox"/> *Si no hice pase a la 5.
4. Habitualmente, ¿cuánto tiempo en total dedicaste a una actividad física moderada en uno de esos días?	___ horas por día	___ minutos por día	<input type="checkbox"/> No está seguro.
Piensa en el tiempo que dedicaste a caminar en los últimos 7 días . Esto incluye caminar en el instituto o en la casa, para trasladarse de un lugar a otro, o cualquier otra caminata que podrías hacer solamente para la recreación, el deporte, el ejercicio o el ocio.			
5. Durante los últimos 7 días , ¿En cuántos caminaste por lo menos 10 minutos seguidos?	___ Días por semana.		<input type="checkbox"/> *Si no hice pase a la 7.
6. Habitualmente, ¿cuánto tiempo en total dedicaste a caminar en uno de esos días?	___ horas por día	___ minutos por día	<input type="checkbox"/> No está seguro.
La última pregunta es acerca del tiempo que pasaste sentado durante los días hábiles de los últimos 7 días . Esto incluye el tiempo dedicado estudio, en la casa, en una clase, y durante el tiempo libre. Puedes incluir el tiempo que pasaste sentado ante un escritorio, visitando amigos, leyendo, viajando en autobús, o sentado o recostado viendo la televisión, o el ordenador.			
7. Durante los últimos 7 días ¿cuánto tiempo pasaste sentado durante un día hábil ?	___ horas por día	___ minutos por día	<input type="checkbox"/> No está seguro.

X.2.2. PHYSICAL SELF-CONCEPT QUESTIONNAIRE (PSQ).

EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA:	VALORA DE 0 A 10 RODEANDO EL N°:
1. Soy muy bueno/a en casi todos los deportes.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
2. Siempre mantengo una excelente forma física.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
3. Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan bonito.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
4. Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
5. Me siento muy orgulloso/a de lo que puedo hacer físicamente.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
6. Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico intenso de forma regular y continuada.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
7. Tengo dificultad para mantener un cuerpo bonito.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
8. Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
9. Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
10. No me siento seguro/a cuando se trata de participar en deportes.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
11. Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
12. Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
13. Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecerme.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
14. Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha confianza en mí mismo.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
15. Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
16. Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
17. Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera bonita.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
18. Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
19. Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi aspecto físico.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
20. Suelo estar entre los/as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
21. Me siento muy confiado/a para practicar de forma continuada y para mantener mi forma física.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
22. Creo que, comparado/a con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
23. Creo que comparado con la mayoría, soy muy fuerte y tengo músculos bien desarrollados.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
24. Desearía tener más respeto hacia mi propio físico.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
25. Cuando surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en deportes.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
26. No me siento seguro/a sobre el aspecto de mi cuerpo.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
27. Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
28. Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Competencia percibida: 1, 2, 5, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 23, 25

Atractivo físico: 3 (-), 7(-), 9,12 (-), 14 (-), 17, 19, 22 (-), 24 (-), 26 (-), 28

Fuerza física: 4 (-), 8, 18 (-), 27 (-)

Autoconfianza: 16 (-), 10 (-)

X.2.3. OTROS SIGNIFICATIVOS.

Mi maestro de Educación Física es: Hombre Mujer

Hago deporte de competición federado: Si No

Hay instalaciones deportivas muy cerca de mi casa: Si No

SEÑALA EL GRADO DE CONFORMIDAD CON LAS SIGUIENTES CUESTIONES:				
1: Nada 2: Poco 3: Bastante 4: Mucho				
	1	2	3	4
1. Juego y hago deporte con mis amigos regularmente fuera del colegio.				
2. Mi padre realiza ejercicio físico o deporte regularmente.				
3. Mi madre realiza ejercicio físico o deporte regularmente.				
4. Tengo algún hermano/a que realiza ejercicio físico, juegos o deporte regularmente.				
5. Los amigos con los que yo salgo realizan ejercicio físico, juegos o deporte regularmente.				
6. Mi padre me anima mucho a realizar ejercicio físico, juegos o deporte regularmente.				
7. Mi madre me anima a realizar ejercicio físico, juegos o deporte regularmente.				
8. Tengo algún hermano/a que me anima a realizar ejercicio físico, juegos o deporte regularmente.				
9. Los amigos con los que yo salgo me animan a realizar ejercicio físico, juegos o deporte regularmente.				
10. Haría más deporte si las instalaciones deportivas estuvieran más cerca de mi casa.				

X.2.4. PERCEPTION OF SUCCESS QUESTIONNAIRE (POSQ).

EN LAS CLASES DE EF SIENTO QUE TENGO ÉXITO:	VALORA DE 0 A 10 RODEANDO EL NÚMERO:
1. Cuando derroto a los demás	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
2. Cuando soy el mejor	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
3. Cuando trabajo duro	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
5. Cuando mi actuación supera la del resto de alumnos	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
6. Cuando demuestro al profesor y a mis compañeros que soy el mejor	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
7. Cuando supero las dificultades	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
8. Cuando domino algo que no podía hacer antes	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
11. Cuando alcanzo una meta	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
12. Cuando soy claramente superior	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Orientación ego: 1, 2, 5, 6, 9, 12

Orientación tarea: 3, 4, 7, 8, 10, 11

X.2.5. PHYSICAL ACTIVITY ENJOYMENT SCALE (PACES).

SEÑALA EL GRADO DE CONFORMIDAD CON LAS SIGUIENTES CUESTIONES:				
1: Nada 2: Poco 3: Bastante 4: Mucho				
CUANDO ESTOY ACTIVO:	1	2	3	4
1. Disfruto.				
2. Me aburro.				
3. No me gusta.				
4. Lo encuentro agradable.				
5. De ninguna manera es divertido.				
6. Me da energía.				
7. Me deprime.				
8. Es muy agradable.				
9. Mi cuerpo se siente bien.				
10. Obtengo algo extra.				
11. Es muy excitante				
12. Me frustra.				
13. De ninguna manera es interesante.				
14. Me proporciona fuertes sentimientos.				
15. Me siento bien.				
16. Pienso que debería estar haciendo otra cosa.				

Disfrute: 1, 2(-), 3(-), 4, 5(-), 6, 7(-), 8, 9, 10, 11, 12(-), 13(-), 14, 15, 16(-)