



TESIS DOCTORAL

DEPORTE Y MUJER

Consecuencias sobre la
motivación, el autoconcepto
físico y el florecimiento
humano

Dña. Paulette Joseph

Dirigida por:

Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

Y de igual manera el Espíritu nos ayuda en nuestra debilidad:

Por ejemplo, nosotros no sabemos que quiere Dios que le pidamos en oración, pero el Espíritu Santo ora por nosotros con gemidos que no pueden expresarse con palabras.

Y el padre, quien conoce cada corazón, sabe lo que el Espíritu Santo dice, porque el espíritu intercede por nosotros, los creyentes, en armonía con la con la voluntad de Dios que hace que todas las cosas cooperen para el bien de quienes lo aman y son llamados según el propósito que tiene para ellos.

Romanos 8:26-28.



Agradecimientos

Al señor mi Dios, por ser mi fortaleza y mi defensa en los momentos más difíciles. Mi amigo fiel, el camino a seguir. Creador de todas las cosas y dueño de mi vida, quien me guía y me permite hacer realidad muchas cosas en este caso mis sueños.

A David por su amor incondicional, quien me soporta y me alegra la vida con sus favores pequeños para mi y grandes para el, su paciencia y su humanidad tan grande.

Agradeciendo de todo corazón, por su esfuerzo, dedicación, consejos, paciencia, apoyo psicológico, apoyo profesional, confianza y sabiduría, a mi director Juan Antonio Moreno Murcia. Por ser una persona con las ideas muy claras, competente, seguro, sincero y con gran capacidad de trabajo. Él me ha demostrado lo positivo de la constancia y el trabajo bien hecho, y lo más importante, a dar lo mejor de uno mismo a los que nos rodean cada día. Es mi padre académico “Gracias, Juan Antonio por todos estos años en los que me has permitido seguirte y que espero que sean muchos más”.

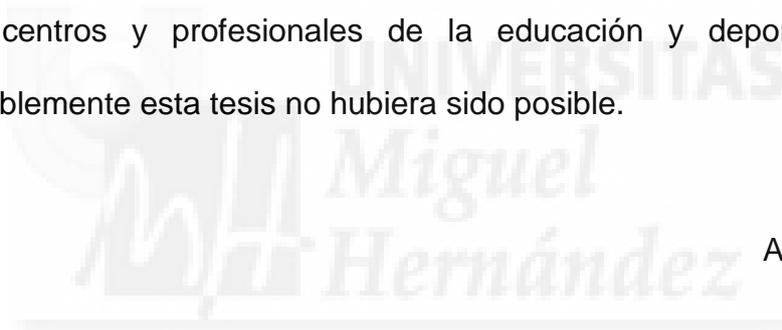
Gracias, por permitirme tener un huequito en esta gran familia de profesionales del Centro de Investigación del Deporte de la UMH. Y gracias también, por el entusiasmo, credibilidad y profesionalidad que transmites en tu discurso. Para mí es un honor y una satisfacción que una persona de su categoría profesional abale este trabajo de investigación. En todo este proceso de desarrollo académico y profesional

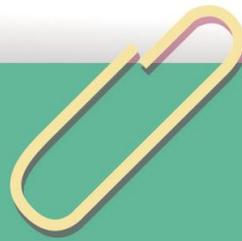
en la universidad me han acompañado y he trabajado con personas de admirable capacidad de trabajo, dedicación y disfrute por lo que realizan.

Agradecer la familiaridad y profesionalidad de todos/as los que trabajan en los diferentes laboratorios del CID. Son personas que siempre tienen una buena cara y que dedican la mayor parte de sus vidas a trabajar en lo que creen y les entusiasma. De ellos recojo su dedicación, esfuerzo y saber hacer en el trabajo.

Agradecer enormemente la colaboración de todas las personas que participaron en esta tesis desde que era solo un proyecto, a cada una de las personas de los diferentes centros y profesionales de la educación y deporte. Sin vosotros, incuestionablemente esta tesis no hubiera sido posible.

A todos, mil gracias.





Índice






 A decorative banner with a green-to-blue gradient and a white ribbon-like shape on the left side. The word 'ÍNDICE' is written in white capital letters in the center.

ÍNDICE

Introducción.....	1
 Marco teórico	
 1. Actividad física y mujer	
1.1. Introducción.....	15
1.2. La mujer y la actividad física.....	18
1.3. Actividad física y estereotipos de género.....	20
1.4. Valoración de la actividad física según el género.....	23
1.5. Actividad física y beneficios a la largo de la vida.....	29
1.6. La actividad física y la satisfacción con la vida.....	34
 2. Motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte	
2.1. Introducción.....	39
2.1. Teoría de la autodeterminación.....	40
2.1.1. Teoría de la evaluación cognitiva.....	41
2.1.2. Teoría de la integración orgánica.....	42
2.1.3. Teoría de la orientación de la causalidad.....	46
2.1.4. Teoría de las necesidades básicas.....	47
2.1.5. Teoría de los contenidos de meta.....	48
2.1.6. Teoría de motivación de las relaciones.....	49
2.2. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca.....	49

2.3. Importancia de la motivación autodeterminada en el ejercicio físico.....	51
---	----

3. Autoconcepto físico

3.1. Introducción.....	59
3.2. El autoconcepto físico y las motivaciones para la práctica deportiva.....	61
3.3. Efectos de la actividad física sobre el autoconcepto y la autoestima.....	63
3.4. Autoconcepto físico y género.....	65
3.5. Autoconcepto físico y edad.....	68

4. Satisfacción con la vida y florecimiento humano

4.1. Introducción.....	73
4.2. El estudio del bienestar.....	75
4.2.1. La felicidad.....	76
4.2.2. La satisfacción con la vida.....	80
4.2.3. Calidad de vida.....	81
4.2.4. Florecimiento humano.....	82
4.3. Satisfacción con la vida, ejercicio físico y salud.....	84
4.4. Satisfacción con la vida, ejercicio físico y edad.....	85
4.5. Satisfacción con la vida, ejercicio físico y sexo.....	86

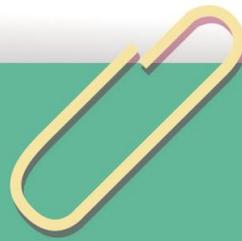
Marco experimental

1. Objetivos.....	91
2. Hipótesis.....	95

Estudio 1	101
1. Método.....	103
1.1. Participantes.....	103
1.2. Medidas.....	104
1.3. Procedimiento.....	107
1.4. Análisis de datos.....	108
2. Resultados.....	109
2.1. Propiedades psicométricas de la escala de florecimiento humano....	109
2.2. Análisis descriptivo y correlación de todas las variables.....	110
2.3. Análisis de cluster del autoconcepto físico.....	112
2.4. Análisis diferencial de los perfiles de autoconcepto físico.....	116
2.5. Análisis multivariante por tipos de práctica y grupos de edad.....	117
2.6. Análisis de regresión lineal.....	121
Estudio 2	123
1. Método.....	125
1.1. Participantes.....	125
1.2. Medidas.....	125
1.3. Procedimiento y diseño de investigación.....	130
1.4. Análisis de datos.....	131
2. Resultados.....	132
2.1. Efectos de la intervención.....	132

3. Discusión.....	135
4. Conclusión.....	143
Referencias.....	147





Introducción





1

INTRODUCCIÓN

El mundo del deporte en la sociedad occidental, todavía sigue reflejando el mantenimiento de una sociedad dicotómica y androgénica en cuanto al sexo. En este sentido, los estudios han demostrado que los estereotipos de género en las actividades físicas y deportivas vienen relacionando a cada sexo con una serie de rasgos tales como competencia, agresividad e independencia para el hombre, y sumisión, fragilidad, orden o pasividad para la mujer. Para dar la vuelta a una situación social que parece conocer bien la teoría pero que los datos empíricos la contradicen, hay que seguir concienciados trabajando de manera multidisciplinar todos los factores que pueden estar influyendo en la forma de pensar y actuar de una sociedad que sigue viendo como extraña la asociación mujer y deporte. La lucha contra la discriminación de la mujer en el deporte debería ser un reto que nos planteemos todos, no sólo las personas implicadas en estos temas.

El estado de bienestar está relacionado no solamente a un bienestar psicológico sino que también está asociado con un bienestar físico, social y emocional, por lo que parece que el ejercicio físico se puede convertir en una herramienta para llegar a ese estado de bienestar general (González y Otero, 2005). Existen investigaciones que establecen importantes relaciones entre el bienestar y la práctica de ejercicio físico (Forrest y McHale, 2009; Huang y Humphrey, 2012). Otros estudios, muestran que uno de los indicadores de la salud psicológica es el autoconcepto (Esnaola, Goñi, y Madariaga, 2008), este hace referencia a la idea u opinión que cada persona tiene de sí misma, incluso ha presentando buena relación con el ejercicio físico (Balaguer y García-Merita, 1994; Blasco, 1997). Siguiendo esta misma línea lo físico siempre ha

estado contemplado como parte importante del autoconcepto. Algunos estudios (Esnaola, 2004; Klomsten, Skaalvik y Espnes, 2004; Pastor y Balaguer, 2001; Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2005) han analizado las relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad física, indicando que los que realizan ejercicio físico asiduamente obtienen mejores puntuaciones en todas las dimensiones del mismo. Sabiendo que a nivel mundial las tasas de ejercicio físico son mayores en hombres que en mujeres (Blackman, Hunter, Hilyer, y Harrison, 1988; Ford, Puckett, Blessing, y Tucker, 1989; García y Llopis, 2011; Tiggemann y Williamson, 2000) y que las mujeres cuando hacen ejercicio, en comparación con los hombres, lo hacen en mayor medida por motivos de control del peso y mejora del atractivo físico, parece necesario llevar a cabo estudios donde se puedan detectar nuevas relaciones entre dichas variables que puedan esclarecer un poco más los posibles modelos de práctica en la mujer.

Un gran número de trabajos de investigación vienen apuntando que la práctica habitual del ejercicio físico beneficia la salud tanto a nivel físico como psicológico (Jiménez, Martínez, Miró, y Sánchez, 2008; King, 2002). Pese a que la práctica de actividad física viene siendo recomendada por sus beneficios sobre la salud, todavía un gran porcentaje de población femenina no practica ninguna actividad (CSD, 2010). La *Conferencia Mundial sobre la Mujer y Deporte* (2012) recogió algunas razones y beneficios por la cual la mujer debe realizar ejercicio físico, entre las que destacan que gozará de una mayor autoestima, presentará tasas más bajas de depresión y tendrá una mejor imagen corporal. En esta línea, algunas intervenciones (Escanola y Revueltas, 2009) han indicado que las chicas con baja autoestima y bajo autoconcepto físico pueden beneficiarse en la mejora de su autoestima tras un programa de ejercicio físico. La mejora del autoconcepto físico se relaciona con el progreso consentido en

cada una de las dimensiones que lo integran, el desarrollo de percepciones positivas en la imagen corporal (Bandura, 1986). Por otro lado Allison, Dwyer y Makin (1999), informaron que el predictor más fuerte para la mejora del autoconcepto físico era la competencia deportiva. También, Martens (1996) explicaba que el principio de competencia era fundamental para que las personas se sintieran valiosas, las experiencias negativas en la práctica de actividad física hacían que las personas se consideraran incompetentes. En esta misma dirección, las investigaciones de Sonstroem, Harlow y Josephs (1994) apuntaban al suministro de autoeficacia en la resolución de las tareas como facilitadoras de una adecuada interpretación de la autovaloración física general.

Por otro lado la intervención de otras dimensiones del autoconcepto físico parecen estar sujetas a factores difíciles de controlar desde las clases de ejercicio físico, pues las autopercepciones en apariencia física van a depender de aspectos sociales como las modas estético-corporales del momento, mientras la percepción de la fuerza parece estar vinculada en el adolescente al propio desarrollo evolutivo. Aunque, la satisfacción de las personas por la participación en el desarrollo de contenidos que abordan las dimensiones del autoconcepto físico sí parece tener una relación directa con el aumento de la motivación. Indicando que la percepción de autoeficacia en las ejecuciones eleva ésta considerablemente. Cuando la persona siente satisfacción y disfrute en la actividad que realiza también se percibe más competente y motivado. (Moreno-Murcia y Cervelló, 2012).

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) de (Deci y Ryan, 1985a; Ryan y Deci, 2000a) trata de explicar el por qué de la conducta del ser humano. El constructo analiza los

motivos que llevan a las personas a implicarse a realizar actividad física (Vallerand, Deci, y Ryan, 1987) y establece diferentes tipos de motivación ubicados en un continuo de autodeterminación. El nivel más alto es la motivación intrínseca, que es aquella que se experimenta al realizar una actividad por el mero placer que conlleva, esa práctica es placentera y produce sensaciones de competencia y autorrealización (Moreno y Martínez, 2006). En el nivel intermedio, se encuentra la motivación extrínseca que es aquella que se realiza para recibir recompensas o agentes externos. El modelo propone diversos tipos de motivación extrínseca, que varían mucho, en el grado de autonomía: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. En el extremo del continuo se encuentra la desmotivación, que es la ausencia total de motivación. Según Hagger y Chatzisarantis (2008), las investigaciones recientes que utilizan la TAD se dirigen a cambiar el comportamiento del practicante y a motivarlos en la práctica de ejercicio físico. A su vez, la conducta humana, es motivada por tres necesidades psicológicas primarias: autonomía, competencia y relación con los demás (Deci y Ryan, 2000). Estas necesidades, desde el modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (2001) mediarán el efecto que tienen los factores sociales sobre la motivación. Los climas motivacionales que favorecen el desarrollo de las necesidades psicológicas, también posibilitan que las personas se envuelvan de forma más autodeterminada en sus tareas, y por consiguiente, pueda aumentar su bienestar con la vida (Duda, Cumming, y Balaguer, 2005).

Así que facilitar actividades que les haga percibir con autoeficacia los logros conseguidos resulta necesario para desarrollar la percepción de competencia en los practicantes. Los sentimientos de satisfacción que se generan al sentirse competentes

mejoran la motivación intrínseca del practicante. El camino hacia la motivación parece encontrarse en la orientación disposicional de las personas a las tareas pues les hace definir el éxito en base al esfuerzo individual lo que hace aumentar su motivación.

En esta línea, García Ferrando (2006) señala que la mujer realiza actividad física por valores relacionados con la superación de retos personales, la imagen corporal, la salud y la socialización. En relación a la socialización a través del ejercicio físico, el bienestar personal parece presentarse como un indicador evaluativo (González-Serrano, Huéscar, y Moreno-Murcia, 2013). La reciente aplicación de los conocimientos de la Psicología Positiva (Seligman, 2012) al ámbito del deporte, ha establecido cierto consenso en la comunidad científica actual donde a través del ejercicio físico se puede favorecer la forma en que la persona regule sus aspectos emocionales y cognitivos en todos los ámbitos de su vida. Estos componentes, el emocional y cognitivo, definen el concepto de bienestar subjetivo (Seligman, 2002; 2011). La satisfacción con la vida y el bienestar representa al componente cognitivo, y es el grado en que una persona evalúa la calidad global de sus vivencias de forma positiva (Torregrosa, Belando, y Moreno-Murcia, 2013).

Este concepto de satisfacción o bienestar se ha relacionado con el florecimiento humano (Diener y Robert, 2009). El florecimiento humano consiste en efectuar, llevar a cabo, ejecutar una acción o en concreto la satisfacción por haber logrado o cumplido aquello a lo que se aspira (Diener y Robert, 2009). Este es un concepto que permite poder identificar el estado de bienestar en el practicante. Con este término queremos representar el estado de bienestar donde la persona experimenta emoción positiva, entrega, sentido, relaciones positivas y logros con el objeto de creer que experimenta

cierta satisfacción con su vida. En este sentido el florecimiento humano sería proporcionado por el bienestar que se experimenta de la práctica de actividad física, y esta, estaría ligada a la mejora del estado de salud, el bienestar y la calidad de vida (González y Otero, 2005), lo que podría satisfacer las necesidades del practicante para alcanzar un estado de bienestar y realización personal.

La práctica de ejercicio físico de forma regular es uno de los principales instrumentos que el ser humano tiene a su alcance para desarrollar y mantener su salud frente al modelo de vida sedentario imperante en nuestras sociedades desarrolladas. Además, la actividad física mejora el perfil lipídico y el control de la glucemia, reduce o previene la hipertensión arterial, la obesidad, el estrés y algunos tipos de cáncer, mejora la forma física, presenta beneficios psicológicos y aumenta la longevidad (Boraita, 2008; Márques, Rodríguez, y De-Abajo, 2006). Según Piedras, Meléndez, y Tomás (2010) con el envejecimiento se originan cambios importantes en la disminución de la capacidad física y funcional. Por el contrario, si se mantiene un estilo de vida activo durante la edad adulta, los niveles funcionales del organismo se mantienen a un nivel alto (Varo et al., 2003). Además, bajos niveles de actividad física aumentan todas las causas de mortalidad, por consiguiente, aumentando la práctica física durante la edad madura se disminuye el riesgo de mortalidad (Leyton, Jiménez, Naranjo, Castillo, y Morenas, 2013). Es por ello, que integrar la actividad física en el estilo de vida y consolidarla mediante programas que capten y motiven a las personas desde una perspectiva motivacional es uno de los objetivos en la actualidad.

Siguiendo por esta línea Molinero, Salguero, y Márquez (2001), indican que debemos seguir profundizando en el conocimiento de las características de los diferentes

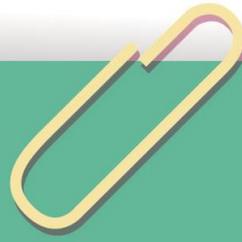
grupos de población que participan en las actividades físicas organizadas y la planificación de las mismas, ya que se genera un aumento de la adherencia a la práctica, para que un mayor número de personas puedan conseguir un estilo de vida saludable. Uno de los factores que se relaciona con el bienestar físico y psicológico del ser humano, es realizar actividad físico-deportiva, ya que trasciende en la percepción sobre la satisfacción con la vida (Fox, Stathi, McKenna, y Davis, 2007). Además, se ha visto que programas de intensidad alta/modera producen un incremento del bienestar en personas mayores (Dionigi, 2007). Pese a esto, históricamente, en muchos casos, sigue siendo un ámbito limitado para la mujer, incluso sabiendo que en mujeres adultas y edad avanzada la actividad física es un medio que podría aumentar en general la satisfacción con la vida y la satisfacción con su propio cuerpo y el bienestar (Štirbova, Harvanová, Hrochová-Hrubá, y Elfmark, 2009).

La actividad física, y el deporte en general, soportan gran parte de las características del sistema de género, tanto positiva como negativa. El deporte contemporáneo es un fenómeno social que nos viene acompañando desde principios de siglo XIX con la Revolución Industrial en Gran Bretaña. Sin embargo, y pese a que vamos avanzando en muchos aspectos, todavía queda mucho por caminar, sobre todo en lo referente a la práctica físico-deportiva igualitaria por parte de todas las personas, con independencia del sexo, la edad o cualquier otra circunstancia personal o social. En este sentido, hemos visto cómo mientras que el mundo del deporte en general ha estado monopolizado por la figura masculina, otros ámbitos, como el de las habilidades corporales de expresión y otras habilidades gimnásticas, han tenido a la mujer como protagonista. Aunque en la actualidad, ya hemos conseguido grandes

logros, y seguimos aspirando hacia un equilibrio pleno respecto al género y el deporte, todavía queda camino por recorrer. Por lo que consideramos interesante proporcionar nuevos análisis de relación entre las distintas variables que pueden ayudar en encontrar nuevos modelos para que la mujer se comprometa un poco más con la práctica de ejercicio físico.

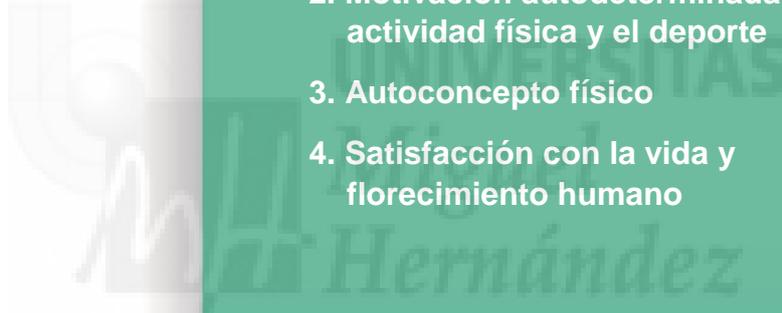
La estructura de este trabajo de investigación se organiza en varias partes. La primera corresponde al marco teórico en el que se sustenta el estudio, luego se presentan dos estudios, el estudio 1 de corte correlacional y el estudio 2, cuasi-experimental. A posteriori se presenta una discusión y conclusiones, para terminar con el apartado de referencias bibliográficas.

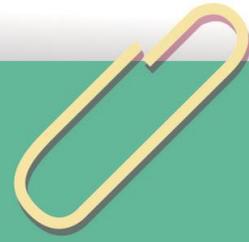
Todos los sustantivos de persona que aparecen en masculino, se entenderán que corresponden a hombres y mujeres.



Marco teórico

1. Actividad física y mujer
2. Motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte
3. Autoconcepto físico
4. Satisfacción con la vida y florecimiento humano





1. Actividad física y mujer





1 | ACTIVIDAD FÍSICA Y MUJER

1.1. Introducción

La actividad física se ha popularizado entre los temas de salud en las sociedades desarrolladas a finales del siglo XX (Devís y Peiro, 2000, 2002). Gracias al creciente número de publicaciones que han surgido en torno al tema la actividad física, con excesiva frecuencia ésta se ha ligado con explicaciones simplistas de carácter sanitario y con una orientación terapéutica casi exclusiva. Sin embargo, la actividad física tiene un impacto mucho más amplio en el bienestar de las personas, integrando la dimensión personal, la social, psicológica y la medioambiental. Existen reiteradas evidencias científica que nos indican que la actividad física produce beneficios integrales para la población, a pesar de esto aun se observa una disminución de la práctica deportiva en la población (Pratt, Macera, y Blanton, 1999). Es por esto, que resulta interesante profundizar en la importancia que tiene la actividad física y su impacto en el ámbito psicológico, emocional y social.

Unas de las prácticas humanas que están presentes en el trabajo, escuela, desde la infancia hasta la vejez es la actividad física, desde este punto de vista es un factor, que debe tenerse en cuenta cuando se habla de la salud de las personas. Salud, que para la organización mundial de la salud, se define como un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no la simple ausencia de la enfermedad (OMS, 2000). En este sentido, la actividad física se define como cualquier movimiento corporal asociado con la contracción muscular que incrementa el gasto de energía por

encima de los niveles de reposo. O también todos los movimientos de la vida diaria incluyendo el trabajo, la recreación, el ejercicio y las actividades deportivas en relación con la salud. El ejercicio físico es un término más específico que implica una actividad física planificada, estructurada y controlada (Armando, Elizabeth, y Pancorbo, 2012). Esta se define como cualquier movimiento corporal producido por la contracción de los músculos esqueléticos que aumentan el gasto energético por encima del nivel basal definen la actividad física como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos y que requiere un cierto gasto energético. La OMS define “AF habitual” como “el nivel y patrón de consumo de energía durante las actividades cotidianas de la vida, incluyendo las de trabajo y ocio” (Tornero, 2013).

El movimiento, la interacción y la regularidad son formas más extendidas de entender la actividad física. En un intento de mejorar la salud y el bienestar, las pruebas muestran que la práctica regular de programas de actividad física proporciona a toda persona beneficios físicos, sociales, físicos y mentales. Este estilo de vida activo se ve complementado con estrategias para mejorar la dieta y la alimentación, disuadir de fumar, reducir el consumo de alcohol o drogas. Todo ello constituye un método de prevención de enfermedades y algo con lo que las naciones pueden contribuir de forma rentable a la salud (UNICEF, 2006).

Desde el punto de vista de la psicología general según (Dweck, 1999) existen creencias que según la habilidad puede ser mejor a través del esfuerzo y del aprendizaje. Y una creencia que considera la habilidad como algo estable y no susceptible de modificarse (Biddle, Soos, y Chatzisarantes, 1999). Por otro lado el comportamiento positivo del docente o monitor cuando se está dirigiendo la actividad

física podría fomentar un tipo de motivación más autodeterminada y se podría así conseguir más actitudes positivas hacia la práctica de la actividad física (Moreno-Murcia, Zomeño, Marín de Oliveira, Ruiz, y Cervelló, (1999); Ntoumanis y Biddle, 1999; Ryan, Stiller, y Linch, 1994; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003).

Son ampliamente conocidos la multitud de beneficios físicos y psicológicos que la práctica de algún tipo de actividad física reporta en la población (American College of Sports Medicine, 2000). Existe una nueva línea de investigación centrada en la búsqueda de patrones conductuales que definen las principales formas de acercamiento de las personas hacia las actividades deportivas debido a la influencia integral de la actividad física (McNeill y Wang, 2005; Moreno, Cano, González-Cutre, y Ruiz, 2008; Ntoumanis, 2002). También surgen motivos relacionados con el reconocimiento la afiliación social, la imagen, competencia y la diversión en personas adolescentes y jóvenes mientras que en personas de más avanzada edad los motivos de práctica deportiva vienen dada mas por la relajación, relación y lúdica (Pardo et al., 2011).

Otro concepto importante es el de deporte, como fenómeno más afianzado en nuestra sociedad, ha ido asumiendo las nuevas modalidades físicas. No obstante la cada vez mayor diversidad y singularidad de estas, hace necesaria la separación y tratamiento diferenciado de dos realidades, de una parte, las modalidades deportivas (con lo que implican de reglamentación, entrenamiento y competición) y, por otra parte, las modalidades de actividades físicas, más ligadas a la recreación como forma de ocupar el tiempo libre, multiplicándose los motivos de realización de éstas. También el término ocio, de moda actualmente en nuestra sociedad, no es, ni mucho menos, un concepto

nuevo ni fácil de definir. Hay que tener en cuenta que el ocio es un hecho humano y, en consecuencia, determinado históricamente; su concepción ha evolucionado junto con las épocas, hasta cambiar radicalmente de contenido está compuesto por tres elementos: un marco temporal determinado (tiempo libre), una serie de actividades a realizar (práctica de actividades físico-deportivas) y las actitudes concretas y personales de cada persona (García et al., 2011). Según estos mismos autores es importante destacar la transformación que está sufriendo la estructura tradicional del sistema deportivo, así como la adquisición de dimensiones culturales, sociales y de mercado cada vez más complejas y diferenciadas las cuales están dando lugar a cambios continuos en el sistema, con la aparición constante de nuevos agentes sociales, modalidades físicas, deportivas y recreativas, así como, formas de práctica totalmente novedosas y en continua evolución. Estos hechos han condicionado totalmente las posibilidades de práctica de las mujeres, provocando actitudes y motivaciones muy peculiares, que están dando lugar a comportamientos específicos que responden a necesidades e intereses propios de la cultura femenina.

1.2. La mujer y la actividad física

La actividad física es un componente clave del balance de energía y se debe promover en los niños y adolescentes principalmente como un comportamiento de salud para una vida positiva. También contribuye a un medio eficaz para mejorar la salud, la función y la calidad de vida. Enriquecer y aumentar la vida de las personas a través de la actividad física se puede lograr, física, social y psicológicamente. De acuerdo con Pérez Samaniego (1999), los estudios muestran que los jóvenes se benefician claramente del ejercicio. La actividad física regular durante la infancia y la juventud

puede prevenir incluso el desarrollo de las condiciones en la vida adulta en el que la actividad física forma parte de un complejo multi-factorial. Las relaciones entre la actividad física y la salud agrupan un conjunto de factores biológicos, personales y socioculturales. Dependiendo de la manera de entender cada uno de ellos pueden establecerse diferentes concepciones de las relaciones entre la actividad física y la salud. Desde una concepción terapéutico-preventiva, la actividad física es considerada fundamentalmente como un remedio para curar o prevenir enfermedades diversas (Pérez Samaniego y Devís, 2003). No obstante, la relación entre actividad física y salud también puede concebirse en relación con una percepción subjetiva de salud que redunde en el bienestar. La calidad de vida se convierte en el referente cualitativo de la actividad física relacionada con la salud (Devís et al., 2000; Stathi, Fox y McKenna, 2002).

Entre los principales predictores de tipo psicosocial del bienestar subjetivo en la adultez tardía se han enfatizado la satisfacción con el estado de salud, las relaciones sociales, la satisfacción de las necesidades básicas, las habilidades personales, la autoeficacia y el ocio activo (Godoy-Izquierdo et al., 2012). Partiendo de la importancia de éstas variables, especialmente estado de salud y ocio activo, la práctica de actividad física se postula como un elemento a tener en cuenta en la en la evaluación del bienestar en los mayores y en el diseño de intervenciones para su incremento (Guillén, 1996; Menec, 2003; Pawlowsky, Downward y Rasciute, 2011).

Recientes estudios indican que más del 60% de las personas adultas no se compromete en actividades físico-deportivas (Jones, Ainsworth, Croft, Macera, Lloyd, y Yusuf, 1998) y que el 25% de la población adulta resulta completamente sedentaria.

Además, las investigaciones han determinado que aproximadamente el 50% de las personas que comienzan una actividad física abandona su práctica entre los primeros 3 y 6 meses (Dishman, 1988). Del mismo modo, y centrándonos en la variable referente al género, diferentes investigaciones han mostrado que las chicas adolescentes participan menos en las clases de educación física (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997), así como que existe un incremento del número de chicas universitarias que abandonan la participación en actividades físicas-deportivas (Douthitt, 1994 y Jaffee y Richer, 1993).

La severidad y permanencia de estilos de vida sedentarios, el marcado descenso de participación y la carencia de adherencia a programas físicos-deportivos, fundamentalmente entre las chicas, ha motivado que nos preocupemos por estudiar las actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante, con el fin de conocer y comprender los diferentes motivos que nos mostrarán algunas características para poder diseñar programas de actividades físico-deportivas con la intención de poder aumentar la adherencia a programas de estas características durante la etapa adulta en el género femenino.

1.3. Actividad física y estereotipos de género

Antes de definir qué se entiende por estereotipo de género, es necesario puntualizar el término género, ya que éste se relaciona con los rasgos psicosociales, y no biológicos como el sexo, atribuidos a cada sexo y depende de los aspectos sociológicos o culturales de una sociedad en concreto. Esto último es de suma importancia, ya que los estereotipos son reflejo de los roles sociales de hombres y

mujeres, y con frecuencia, ha sido utilizado por la cultura para anquilosar a la mujer con actividades de índole dependiente, poco prácticas, pasivas o subordinadas, que a su vez realzaban las características de fortaleza, competitividad y responsabilidad que definían a los hombres. Estos aspectos están relacionados con el papel que la mujer viene teniendo en los últimos siglos, papel que siempre ha estado ligado a las características de la sociedad de ese momento (Moreno et al., 2008). De manera genérica, dicha participación puede ser conceptualizada dentro de un continuo que ha oscilado desde la defensa del mantenimiento de las diferencias biológicas entre sexos hasta la búsqueda de la igualdad en la mujer, situándose la balanza en uno u otro extremo según las características propias de cada época. Así, en su origen se pensaba que la diferencias entre los sexos en capacidad, intereses y aptitudes eran naturales, biológicas y, por tanto, innatas. Estas diferencias naturales fueron determinando roles sociales diferentes que, con el tiempo, han ido construyendo desigualdades sociales entre hombres y mujeres. Desigualdades que han sido especialmente marcadas en el ámbito educativo y, por repercusión e influencia de éste, en el deportivo (Martínez Galindo y Moreno, 2009).

En el seno de cada sociedad se van configurando estereotipos asociados al género, la edad, así como a cualquier otro parámetro como la raza, nacionalidad, etc., en definitiva, se van interiorizando una serie de formas de sentir, pensar y actuar que determinan papeles sociales diferentes según el sexo (Sicilia, 2002) y sirven como referencia para la atribución de un determinado estatus, la expectativa del cumplimiento de un rol consecuente con el anterior, así como el interés por practicar un determinado deporte o práctica físico-deportiva. Por lo tanto, la fuerza de estos estereotipos físico sociales va a repercutir en el hecho de que los estudiantes lleguen

a la escuela con unas actitudes sexistas, reforzadas por la intervención educativa, llevando todo ello paulatinamente a las adolescentes hacia una desmotivación por la educación física y, consecuentemente, hacia una serie de consecuencias, tales como una escasa participación en actividades físico-deportivas extraescolares, una falta de adherencia en programas de estas características durante la etapa post-educativa y un crecimiento de los índices de abandono durante la edad adulta.

Algunas de estas actitudes sexistas adquiridas por los estudiantes hacen referencia al hecho de que la mayoría de niñas y adolescentes, sobre todo a partir de los 13-14 años, rechazan los esfuerzos de cierta intensidad (trabajo de resistencia, potencia, etc.), mientras que los niños, por el contrario, suelen aceptar mejor este tipo de esfuerzos, bien sea por la imitación de determinados deportistas ó bien por la imagen social y familiar implícita en el deporte. Del mismo modo, la mujer adolescente, en general, observa una mayor identificación de la actividad deportiva con el varón que con ella misma, aunque aceptan participar en actividades masculinas en mayor medida que los chicos lo hacen con actividades catalogadas como femeninas, tal es el caso de la expresión corporal o la danza. Otra actitud sexista hace mención al hecho de que la propia mujer se sitúe en condiciones de inferioridad en cuanto a sus posibilidades de aprendizaje, lo que determina la falta de motivación femenina hacia la actividad física.

Debido a esta falta de motivación, así como por el complejo de inferioridad, la mujer evita entrar en competencia con el sexo opuesto en el campo de la actividad física, un sexo seguro de sus posibilidades y con liderazgo. Otro de los motivos que puede condicionar la interacción entre estudiantes en el desarrollo de actividades físicas es

el nivel de “agresividad física” a través de contactos corporales reglados que suelen ser mucho más utilizados por los chicos que por las chicas. Finalmente, la menstruación, los efectos negativos sobre el aparato reproductor femenino y la masculinización de la mujer, han sido los grandes temas sobre los que se ha asentado la inhibición deportiva de la mujer y, aunque actualmente dichos prejuicios parecen carecer de sentido, las adolescentes suelen emplearlo como “excusa” para rechazar la realización de actividad físico-deportiva.

En definitiva, para comprender la construcción ideológica que determina los intereses y actitudes hacia la actividad físico-deportiva es interesante tener en consideración diversos aspectos que abarcan aspectos desde la valoración realizada por los discentes sobre la educación física, el interés de la población por practicar determinadas actividades físico-deportivas, la importancia de aspectos tales como la motivación y la diversión en la adopción de estilos de vida activos y la aceptación social de la mujer en el mundo del deporte, atendiendo, para ello, a las diferencias de sexo existentes, existe una evidencia acumulada de que el bienestar psicológico está asociado con comportamientos saludables. Entre los comportamientos más saludables, la actividad física está estrechamente relacionada con una mejora de la calidad o satisfacción con la vida de las personas que la practican (McAuley et al., 2006; Rejeski y Mihalko, 2001).

1.4. Valoración de la actividad física según el género

En los últimos años ha habido un incremento de estudios centrados en el análisis de las actitudes de los estudiantes hacia la educación física. Este incremento puede que

sea atribuido a la influencia que las actitudes ejercen sobre la participación futura en actividades físicas fuera de la etapa escolar (Carlson, 1995; Ennis, 1996; Portman, 1995), sobre el éxito de los estudiantes en la educación física (Graham, 1995; Lee, 1997) y sobre el conocimiento otorgado a través de las actitudes de los estudiantes hacia la educación física en vistas al desarrollo del currículum (Cothran y Ennis, 1998). Las vivencias específicas que suponen las clases de educación física dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado. Esta valoración, en conjunto, conformará actitudes positivas ó negativas que, a su vez, generarán hábitos de práctica de ejercicio físico, o por el contrario, desligarán a la persona de toda práctica físico-deportiva a lo largo de su vida adulta (Moreno y Cervelló, 2003).

Existe una creciente concienciación acerca de las marcadas actitudes negativas que muestran las adolescentes femeninas hacia la actividad física en general y la educación física en particular. Esta pronunciada negatividad toma algunas formas y ha sido bien documentada por autores tales como Scraton (1992) y Shropshire, Carroll y Yim (1997), según los cuales estas formas oscilan entre el escaso entusiasmo hacia las actividades deportivas extra-curriculares, la no participación en las mismas y la ausencia de clases de educación física. Por su parte, Deem y Gilroy (1998), señalan como principales razones que explican las actitudes negativas mostradas por las alumnas, su propia habilidad atlética, la aceptación social de las chicas deportistas y el aspecto físico de la educación física. Las consecuencias derivadas de estas actitudes son varias ya que las adolescentes no solo pierden una parte vital de su educación y experiencia, sino que además esta pérdida se traduce en términos de perjuicio de aspectos beneficiosos de participación en el deporte tales como salud, auto-estima y diversión (Health Education Authority, 1998). Estas pérdidas no solo

ejercen sus efectos en la etapa escolar, sino que se extienden a los estilos de vida posteriores al colegio, así como a los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida (Deem y Gilroy, 1998; Wright y Dewar, 1997).

Estudios realizados en la década de los 90 (García Ferrando, 1993; Mendiara, 1986; Sánchez Bañuelos, 1994; Torre, 1997), han manifestado que las clases de educación física, para la mayoría de escolares, resultaban poco satisfactorias y poco divertidas y no suponían un elemento que indujera o motivara hacia la práctica de la actividad física en tiempo de ocio y recreación, así como que la influencia que el docente ejercía a la hora de motivar al alumnado para que se interesara por el deporte era poco significativa. Por el contrario, según algunos estudios (Casimiro, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Moreno y Hellín, 2006; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003), la opinión de ha cambiado, de tal manera que ahora encuentran que la asignatura en cuestión les gusta más, le dan mayor importancia, está mejor valorada entre los alumnos de Primaria que entre los de Secundaria y, concretamente, más entre los chicos que entre las chicas. Al respecto, una particularidad positiva encontrada en el estudio de Treanor, Graber, Housner y Wiegand (1998) fue que al 84.5% de los estudiantes le gustaba la educación física. A pesar de este hallazgo positivo, se encontraron diferencias significativas en relación al género del discente, de tal manera que, los chicos mostraron un mayor gusto por la asignatura en Educación Secundaria a diferencia de las alumnas, quienes exhibieron un descenso paulatino del gusto o interés por la Educación Física conforme aumentaban en edad, descenso traspasable al nivel de práctica físico-deportiva general, claramente inferior en el caso del sexo femenino (Douthitt, 1994; Hellín, 2003; Jaffee y Richer, 1993; Owen y Bauman, 1992). A este respecto, para Busser, Hyams y Carruthers (1996), Gili-Planas y Ferrer-Pérez

(1994) y Lee, Fredenburg, Belcher y Cleveland (1999), las mujeres son más sedentarias porque no les gusta la competición y buscan objetivos a largo plazo que, al ser más difíciles de obtener, dificultaría el mantenimiento de la práctica de ejercicio, mientras que los hombres, al disfrutar del ejercicio por el hecho de realizar una competición, recibirían un refuerzo inmediato que mantendría su conducta.

Tradicionalmente, la práctica deportiva ha estado ligada al hombre, sobre todo cuando se discuten aspectos competitivos. Por su parte, la mujer ha estado relegada a un segundo plano, casi invisible. Las perspectivas de obtener éxito en las chicas y en los chicos son distintas y éstas son mediadoras de su elección conductual (Botelho et al., 2000; Macías y Moya, 2002). Además, con frecuencia se observa que, los chicos o chicas que intentan vencer este tipo de barreras tradicionales respecto al tipo de práctica sufren comentarios despectivos y sexistas de las personas de su entorno (Blández et al., 2007). Mosquera y Puig (2002) indican como el deporte moderno, en sus orígenes, no era un mundo de mujeres y, además, los hombres no toleraban su presencia. La posición de rechazo respecto a la incorporación de la mujer al deporte se basaba en el discurso patriarcal que dictaba lo que las mujeres podían o no hacer en este y en otros ámbitos.

El juego, como fenómeno evolutivo fundamental en el desarrollo del niño, es el precursor más directo del deporte futuro, ya que si al niño no se le ofrecen experiencias de juego. Por otro lado, otra puntualización en este sentido y que a nuestro parecer también es responsable del control social al que están sometidos los estereotipos de género en general, y en concreto respecto a las actividades físico-deportivas, es la influencia de los medios de comunicación. Así pues, pese a que

parece que la sociedad evoluciona en valores y así parece que se nos transmite a diario en los diferentes medios, aún hoy asumimos como adecuado que nos sigan vendiendo juegos y juguetes para los niños en función del sexo. Relacionadas con los deportes, difícilmente adquirirá después este hábito y mucho menos de manera placentera. En este sentido, los medios de comunicación, en vez de utilizar su influencia para convertir un sistema cerrado en abierto, nos siguen presentando los juegos de pelota o de fuerza siempre con un niño como protagonista, mientras que los juegos relacionados con las labores domésticas, maternas, o emocionales son presentados exclusivamente por niñas. Por otro lado, el deporte como espectáculo retransmitido en televisión, sigue teniendo fuertes connotaciones masculinas. Las prácticas de la mujeres son minoritarias, y las que existen apenas se difunden en los medios, incluso se comparan injustamente con las de los varones (Santos et al., 2004). Si la familia o los iguales asumen y practican estos mensajes como apropiados para sus hijos e hijas, se seguirán transmitiendo y anquilosando dichos estereotipos sexistas.

Como se puede observar, estas diferencias son reflejo de la sociedad en la que vivimos, se reflejan en todos sus ámbitos (educación, familia, trabajo, etc.) y son asimismo extrapoladas al ámbito de las actividades físicas y deportivas. Así pues, algunos autores han informado también de dicha contradicción entre los valores aprendidos en el proceso de socialización y los códigos corporales que se transmiten a través del deporte (De Andrés y Aznar, 1996). Las mujeres se identifican más con las actividades físicas de destrezas, rechazando las que se definen por la fuerza, y señalan al fútbol, boxeo o rugby como deportes poco apropiados para ellas. El fútbol sigue siendo un ámbito de predominancia masculina, funcionando como un marcador

de identidad para los chicos, sin embargo, en el caso de las chicas se empieza a observar una tendencia por entrar en dicho ámbito masculino (Blasco, 2003). Por su parte, los hombres muestran cierto rechazo por actividades como la gimnasia por considerarla femenina (Vázquez, 1992; Buñuel, 1992). Como señala Hargreaves (1993), la hegemonía masculina en el deporte es más resistente al cambio que cualquier otra área de la cultura. En este sentido, según Moral et al. (2006), los principales factores que condicionan los procesos de inclusión social en las mujeres en el ámbito de la práctica deportiva son los siguientes:

- *La pervivencia de las prácticas sexuadas.* Históricamente, las diferencias fisiológicas de hombres y mujeres han orientado sus elecciones deportivas. Esta tendencia, afortunadamente, se va reduciendo en algunos deportes de motor, de combate o determinadas especialidades atléticas.
- *La identificación de deporte-virilidad.* Se refiere a la distinta codificación del cuerpo masculino (funcional) y femenino (estético).
- *La edad.* Es la variable que más determina la desigualdad en el acceso y participación deportiva. Entre los 15 y 30 años es donde se da una mayor diferencia entre la participación de los chicos y las chicas en el deporte.
- *Los prejuicios sobre el cuerpo y el uso del deporte como cuidado del cuerpo femenino.* Para las mujeres, el deporte ha estado ligado al cuidado físico, a estar en forma y mantener la silueta. Tal y como exponen Santos et al. (2004): “Las características del deporte de las mujeres han estado vinculadas sobre todo a su dimensión higiénica, menos a su dimensión de ocio y mucho más escasamente a su capacidad de entretenimiento competitivo. La imagen del aeróbic feminizado en busca de una estética irreprochablemente esculpida por los mensajes

publicitarios es ya hoy un icono que distingue los usos deportivos de la mujer actual”.

- *Los usos de su tiempo de ocio y las responsabilidades domésticas.* El tiempo libre de las amas de casa está compartido, y en ocasiones, sigue dependiendo de las necesidades del resto de la familia (Buñuel y Vázquez, 1994; Vázquez y Buñuel, 2001), tendiendo a la práctica pasiva (espectadoras).
- *Dificultad de integración multicultural.* Es un tópico reciente que se abre paso entre los anteriores factores cada vez que nuestra sociedad progresa hacia la multiculturalidad y la convivencia multiétnica.

1.5. Actividad física y beneficios a lo largo de la vida

Durante la infancia y la juventud, la educación física en la escuela ofrece una excelente oportunidad de aprender y practicar una serie de destrezas que contribuyen potencialmente a mejorar la condición física y la salud a lo largo de toda la vida. Dichas actividades pueden consistir en correr a diario, nadar, montar en bicicleta y escalar, así como otros deportes y juegos más estructurados. Un dominio temprano de las habilidades básicas resulta esencial para que los jóvenes practiquen estas actividades y comprendan la importancia que tienen de cara a su educación futura, o bien como adultos en el trabajo o en su tiempo de ocio. No obstante, la educación física no se limita al entrenamiento de las destrezas físicas, sino que tiene una dimensión que trasciende lo meramente lúdico. La participación en actividades físicas diferentes favorece la asimilación de conocimientos y conceptos tales como “las reglas del juego”, el juego limpio y el respeto, la conciencia táctica y corporal, así como la conciencia social asociada a la interacción personal y el trabajo en equipo inherente a

muchos deportes. También la actividad física, la educación física y el deporte, como, por ejemplo, una buena salud, un desarrollo personal adecuado y la inclusión social, corroboran la importancia de incluir esta asignatura en el currículo escolar. Asimismo, diversos documentos de la Comisión Europea han puesto de manifiesto la relevancia de la educación física y el deporte en la sociedad.

La actividad física y el deporte en general contribuyen al desarrollo personal y social, proporcionando oportunidades para disfrutar, aprender nuevas habilidades motoras y cooperar con el grupo de iguales, pudiendo aportar, además, conocimientos sobre la adopción de estilos de vida saludables. Sin embargo, numerosos estudios llevados a cabo en los últimos tiempos (Ballesteros, Dal-Re, Pérez-Farinós y Villar, 2007; Guillet, Vallerand, y Lafreniere, 2012; Guzman y Kingston, 2012; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Hoehner et al., 2008; Papaioannou, 1997; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001; Yancey et al., 2007) revelan un marcado decline gradual del interés y la participación en actividades físicas y deportivas en la adolescencia. Ésta se convierte en una etapa determinante para la adquisición de hábitos deportivos saludables evitando así el abandono de la actividad física (Almagro, Sáenz-López, y Moreno, 2010; Caspersen, Pereira, y Curran, 2000; Cervelló, Escartí, y Guzmán, 2007). Por ello, y aunque son diversos los estudios que han analizado la relación de los factores motivacionales y la participación deportiva de los jóvenes en la última década (Hodge, Allen, y Smellie, 2008; Moreno-Murcia, Cornelio, y Borges, 2011; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín de Oliveira, Ruiz, y Cervelló, 2013; Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009, entre otros) resulta importante profundizar en la comprensión de los factores psico-sociales que determinan la motivación de los practicantes.

La Comisión Europea señaló en su Libro Blanco sobre el Deporte (Comisión Europea, 2007a) que el tiempo que se dedica a la práctica deportiva, bien sea en las clases de educación física en el centro escolar o en actividades extracurriculares, puede producir beneficios sustanciales tanto a nivel educativo como de salud. Las directrices de la UE sobre “La mejora de la salud a través de la actividad física” (Grupo de Trabajo de la UE “Deporte y Salud”, 2008) instaban a que se prestase una atención especial a los problemas mentales y de salud ocasionados por el descenso de la actividad física entre los jóvenes, así como al consiguiente aumento del sedentarismo y la obesidad.

Según las estimaciones de las directrices, hasta un 80% de los estudiantes en edad escolar realizan actividades físicas exclusivamente en su centro educativo, siendo recomendable al menos una hora diaria de actividad física ligera. Dedicar suficiente tiempo al ejercicio y a la actividad física en el centro escolar, bien como parte del currículo formal o a través de actividades extracurriculares, puede contribuir significativamente a lograr un estilo de vida más saludable. (Comisión Europea, 2007b).

Las personas somos conscientes que una buena condición física y la práctica de actividad físico-deportiva puede contribuir a que nos encontremos mejor a todos los niveles y más preparados para enfrentarnos a los diversos riesgos para la salud que nos cercan en nuestra vida cotidiana, esto siempre y cuando nuestras necesidades básicas estén cubiertas y dispongamos de tiempo y los recursos necesarios para la actividades. Si hacemos hincapié en el componente más psicológico de la actividad físico-deportiva se utiliza en ocasiones como elemento de apoyo en terapias contra la

depresión o el estrés, o como una estrategia preventiva sin embargo se trata de una relación ambivalente porque ya que una práctica inadecuada puede incluso llevar a experimentar estados desagradables y aumentar los niveles de estrés hasta costas muy altas llegando a provocar el síndrome de burnout con todas las consecuencias adversas para la salud (Cartón, 2001).

Ya desde otra perspectiva la práctica de actividad física por parte de los mayores de 65 años ha sido relacionada con una mayor calidad de vida (Bohórquez, Lorenzo, y García, 2013; Rejeski, Brawley, y Shumaker, 1996; Sánchez, Ureña, y Garcés de los Fayos, 2002) llegando incluso a proponerse que esta mejora seguiría un patrón lineal, de modo que la mayor calidad de vida correspondería a personas con elevados niveles de práctica de actividad física (Jürgens, 2006). Para Elavsky et al. (2005), esta relación tendría no sólo efectos a corto plazo sino también a largo plazo extendiéndose durante un período temporal de un año. Por el contrario, el sedentarismo en personas mayores se ha relacionado con una disminución de sus capacidades físicas, cognitivas y psicológicas (Guillén, 1996; Guillén y Sánchez, 2010). La relación entre actividad física y calidad de vida está mediada, según diferentes autores (Márquez, Hu, Jerome y Diener, 2005; McAuley et al., 2006), por los beneficios consecuentes de la implicación activa en el ejercicio; del mismo modo es posible entender que la relación entre sedentarismo y disminución de la calidad de vida se encontraría mediada por los mismos mecanismos. Beneficios de la actividad física como la mejora de la autoeficacia (Dionigi, 2007; McAuley, Blissmer, Katula, Duncan, y Mihalko, 2000), el incremento de la autoestima (García et al., 2012), la existencia de afecto positivo (Salmon, Owen, Crawford, Bauman, y Sallis, 2005) o la satisfacción con la vida

(Meléndez, Tomás, Oliver, y Navarro, 2008) promocionarían el bienestar subjetivo o lo disminuirían ante su inexistencia/desaparición.

Según Bohórquez (2014), aquellas personas que están implicadas en tareas de ejercicio físico estiman mayor su felicidad que aquellas que realizan actualmente algún tipo de actividad física. Las personas que en la actualidad realizan actividad física son más felices que aquellos que la han realizado sólo en el pasado, nunca o siempre. Y no haber realizado nunca actividad física está relacionado con menores niveles de felicidad actual que haberla realizado en algún momento de la vida o mantenerla. Siendo así importante no sólo presencia de la actividad física sino también cantidad que se practique de la misma, en la evaluación de la felicidad y sus factores determinantes abren una vía necesaria para el diseño de programas de mejora de la calidad de vida de las personas.

Para concluir este punto se puede abordar el componente mas psico-social de las relaciones entre la actividad físico-deportiva y la calidad de vida. Estas relaciones se encuentran fundamentalmente en aquellas sociedades que tienen un desarrollo suficiente como para que se pueda practicar de manera generalizada, dedicando tiempo y recursos necesarios, es decir, sociedades que dispongan de tiempo de ocio entendiéndolo como “el conjunto de actividades que una persona realiza en su tiempo libre, porque desea hacerla, sin presiones externas, con el objetivo de divertirse, entretenerse, desarrollase a si mismo, o cualquier otro objetivo que no explique beneficios materiales” (Arggyle 1996). Por otra parte, la calidad de vida se refiere a los estilos de vida social, la asunción de riesgos, los hábitos diarios, y en conjunto, el entorno social en el que se desarrolla la persona así como la forma subjetiva de

vivencia (Cartón, 2000). En este sentido se diferencia entre felicidad que recogería aspectos subjetivos de la calidad de vida y el estado de bienestar, que se referiría a los aspectos objetivos (nivel económico y social) todo ello explica el hecho de que cada persona defina la calidad de vida de forma muy diferente, aplicando a la consideración subjetiva de sus condiciones reales, las diferentes escalas de valores que posean.

1.6. La actividad física y la satisfacción con la vida

La práctica de actividad físico-deportiva se presenta como uno de los factores relacionados en la investigación con el bienestar físico y psicológico de la persona (Fox, Stathi, McKenna, y Davis, 2007) ya que repercute además, en la percepción sobre la satisfacción con la vida. Las personas informan que hacen ejercicio físico porque quieren mejorar su calidad de vida, concretamente su salud actual y envejecer de forma más saludable. Así, la actividad física se convertiría en una herramienta útil para la mejora de la salud y para que las personas se sientan finalmente más satisfechas con la vida.

Gracias a la reciente aplicación de los conocimientos de la Psicología Positiva al ámbito del deporte, existe consenso en la comunidad científica actual de que el contexto deportivo puede favorecer la forma en la que la persona regula sus aspectos emocionales y cognitivos en todos los ámbitos de su vida. Ambos componentes, el emocional y el cognitivo, definen el concepto de bienestar subjetivo (Seligman, 2002; 2011), cuyo estudio goza en la actualidad de máxima vigencia centrando la atención

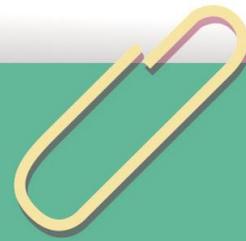
de numerosos trabajos de investigación (Steel, Schmidt, y Shultz, 2008; Videra y Reigal, 2013).

Mientras que la felicidad constituye el componente afectivo del bienestar subjetivo, la satisfacción con la vida representa al componente cognitivo, y es el grado en que una persona evalúa la calidad global de sus vivencias de forma positiva (Veenhoven, 1994). Sopesa lo bueno contra lo malo, compara el resultado con un estándar o criterio elegido (Shin y Johnson, 1978), y llega finalmente a un juicio subjetivo de percepción consciente (Pavot, Diener, Colvin, y Sandvik, 1991). Dicha percepción depende de referentes personales, no se trata de un estándar impuesto externamente, sino que correspondería a un criterio autoimpuesto (Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000, 2003). El curso de los acontecimientos experimentados por la persona pueden determinar la satisfacción con su vida y hacer necesario disponer de estrategias de intervención para mejorar dicho parámetro. En este sentido, existen una serie de factores a tener en cuenta en la comprensión de la satisfacción con la vida, sobre todo, relacionados con las aspiraciones de la persona o con la vida que llevan (Tarazona, 2005). Concretamente, algunos autores han señalado que la percepción que tiene la persona de sí misma y del entorno en el que vive son aspectos cruciales para determinar la satisfacción con la vida (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999).

Son numerosos los estudios que han analizado la relación de la satisfacción con la vida con el ejercicio físico (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, y Ryan, 2000; Balaguer, Castillo, Álvarez, y Duda, 2005; Reinboth, Duda, y Ntoumanis, 2004), en los cuales, además, se ha incluido la relación con otras variables comportamentales, cognitivas, biológicas y/o emocionales, de forma que, para la consecución de una mayor

satisfacción con la vida a través de la práctica de actividad físico-deportiva, sería determinante la forma en la que la actividad se presenta a la persona y cómo dicha práctica pueda mediar para una mayor motivación. Estos aspectos redundarían finalmente en una adaptación positiva hacia la meta de la satisfacción con la vida de la persona (González-Serrano, Huéscar, y Moreno-Murcia, 2013).





2. Motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte





2

MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA

El cambio relativamente permanente de conductas cualquiera que sea su contenido o materia posee características comunes que llevan al aprendizaje, comienza con un cierto nivel de conocimientos y habilidades que el estudiante aporta y que se amplían y perfeccionan en función de este. El aprendizaje implica el uso de estrategias y la utilización de aspectos relacionados con el procesamiento de información tales como: atención, percepción, organización, almacenamiento y recuperación, entre otros. En este contexto es importante añadir la motivación como aspecto importante para que este aprendizaje se de de forma óptima.

Para conocer mejor la motivación de las personas en los contextos de logro, satisfacción, realización, etc, utilizaremos como hilo conductor la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000), que hace referencia a la idea de que las personas necesitan sentir sensaciones de competencia, así como participar en acontecimientos que promuevan dichos sentimientos con el fin de incrementar su motivación intrínseca, agrupándose en ella aspectos emocionales, sociales, físicos y académicos (Gutiérrez, Moreno, y Sicilia, 1999b; Jiménez, Cervelló, Gusi, y Gálvez, 2000; Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976).

La Teoría de la Autodeterminación se ha aplicado en una variedad de contextos, tanto en educación (Deci, Vallerand, Pelletier, y Ryan, 1991) como en deporte (Vallerand, Deci, y Ryan, 1987) para explicar cómo las personas pueden sentirse, de manera

diferente, intrínsecamente motivados, y extrínsecamente motivados o desmotivados hacia una actividad.

2.1. Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1980, 1985, 1991) es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985a).

Según la teoría de la autodeterminación, el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000), las cuales parecen ser esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Estas tres necesidades psicológicas influirán en la motivación de la personas, de manera que la satisfacción de las mismas llevaría a un aumento de la motivación intrínseca, mientras que la frustración estaría asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivación (Deci y Ryan, 2000). Deci y Ryan (1991) establecen tres dimensiones para la evaluación del contexto social: el soporte de autonomía, la estructura y la implicación. El contexto social óptimo para favorecer un comportamiento

autodeterminado será aquel que desarrolle la autonomía, y establezca una estructura adecuada y suponga la implicación de otros significantes.

Esta teoría general de la motivación y la personalidad ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de seis mini-teorías: teoría de la evaluación cognitiva, teoría de integración orgánica, teoría de las orientaciones de causalidad, teoría de necesidades básicas, la teoría de los contenidos de meta, y teoría de motivación de las relaciones.

2.1.1. Teoría de la evaluación cognitiva

Uno de los factores externos está representado por el contexto social, de tal manera que se establece una relación entre los contextos sociales que promueven sentimientos de competencia durante la acción y el aumento de la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Estos sentimientos de competencia deben ir unidos a sentimientos de autonomía para que exista un aumento en la motivación intrínseca, lo que conduce a otro factor externo representado por la percepción de un “locus interno de causalidad”. Por lo que, la posibilidad de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para la auto-dirección aumentarán la motivación intrínseca, generando una mayor sensación de autonomía. No sólo las recompensas tangibles disminuyen la motivación intrínseca, conduciendo hacia la percepción de un “locus” externo de causalidad sino que también las amenazas, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas. El otro factor externo, es la relación con los demás, que está relacionado con el aumento o disminución de la motivación intrínseca, ya que

se ha demostrado que un entorno en el que exista una buena relación con otras personas aumentará la motivación intrínseca.

2.1.2. Teoría de la integración orgánica

Establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes niveles de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación, de tal forma que de más a menos autodeterminada estaría la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. A continuación se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002) (Figura 1).

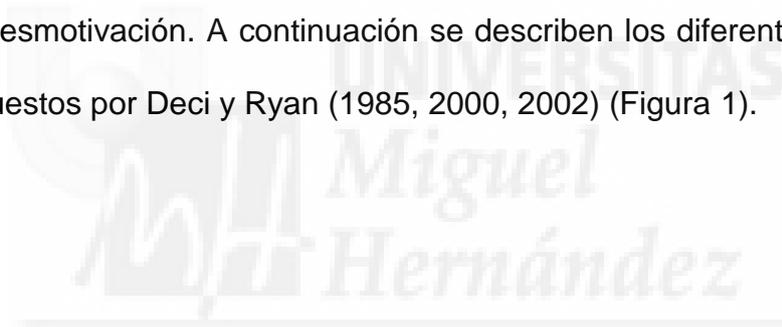


Figura 1. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Conducta	No autodeterminada		Autodeterminada			
Tipo de motivación	Desmotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Procesos reguladores relevantes	No intencional No valorado Incompetencia Pérdida de control	Obediencia Recompensas externas Castigos	Autocontrol Impliación ego Recompensas internas Castigos	Importancia personal Valoración consciente	Congruencia Conciencia Síntesis con uno mismo	Interés Disfrute Satisfacción inherente

La motivación intrínseca supone el compromiso de un practicante con una actividad por el placer y el disfrute que le produce, por tanto, el desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización. Este constructo describe la inclinación natural hacia la asimilación, la maestría, el interés espontáneo y la exploración, que es tan esencial para el desarrollo social y cognitivo y que representa el principal origen del placer y la vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993). Esta motivación intrínseca se sostiene a través de la competencia de la persona y sus creencias de eficacia, de manera que una persona intrínsecamente motivada se siente competente y eficaz manteniendo el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización incluso después de haberse alcanzado la meta (el estudiante muestra interés por aprender porque considera interesante la tarea de aprendizaje).

Pelletier et al. (1995) y Vallerand (1997) propusieron tres tipos de motivación intrínseca denominados motivación intrínseca hacia el conocimiento (por ejemplo, sentir satisfacción al aprender cosas nuevas o al ampliar conocimientos sobre algo que al practicante le resulta interesante), motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes (por ejemplo, voy al gimnasio porque realmente me gusta asistir a clase) y motivación intrínseca hacia el logro (por ejemplo, sentir satisfacción al ir superando actividades deportivas difíciles).

La motivación extrínseca, ordenada de mayor a menor autodeterminación, está compuesta por la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa. El primer tipo de motivación extrínseca es la regulación externa. Es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca, y por tanto, la de mayor contraste con la motivación intrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas. Las personas experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados. La regulación externa constituye la búsqueda de recompensas o evitación de castigos (Ryan y Deci, 2000). Esta forma de regulación se caracteriza por tener un locus de control externo (por ejemplo, el estudiante que cursa sus estudios sólo para obtener el título y encontrar mejor trabajo).

El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada, también llamada introyección o regulación auto-ejecutada. Este tipo de regulación es la menos autodeterminada de los tres tipos de regulación interiorizada. Establece reglas para la acción asociadas con expectativas de autoaprobación, evita sentimientos de

culpabilidad y ansiedad y logra mejoras del ego tales como el orgullo. Los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa llegando a ejercer presión sobre sí mismo para regular su propio comportamiento (por ejemplo, el practicante que al realizar bien sus tareas se siente bien consigo mismo o asiste al gimnasio para demostrar que es una persona físicamente activa).

El tercer nivel de regulación dentro del continuum de la motivación es la regulación identificada (por ejemplo, el practicante que se involucra en la práctica para que le permite alcanzar objetivos más relevantes). La conducta es altamente valorada y la persona la juzga como importante, realizando libremente la actividad aunque esta no sea agradable. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de realizar una actividad en concreto viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad. Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, existe un alto grado de autonomía percibida.

El último nivel de regulación es el de la regulación integrada. Es la forma más autodeterminada de regulación interiorizada, en la que la conducta se realiza libremente y varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente (por ejemplo, el practicante que se involucra en su labor porque está de acuerdo con su forma de vida). La regulación integrada comparte aspectos de la motivación intrínseca, pero sigue siendo una forma de motivación extrínseca ya que no se actúa por el placer inherente de la actividad.

La desmotivación es la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca (por ejemplo, el practicante que siente que ir al gimnasio es una pérdida de tiempo o que no le sirve para nada). Correspondería al grado más bajo de auto-determinación. La desmotivación hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar, es el resultado de no valorar una actividad o de no sentirse competente para realizarla.

2.1.3. Teoría de la orientación de causalidad

En esta teoría se señalan las diferencias individuales de las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. Deci y Ryan (2000), describen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de las personas: la orientación de autonomía, la orientación de control y la orientación impersonal.

La orientación de autonomía implica regular el comportamiento atendiendo a la propia iniciativa de la persona con un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados.

La orientación al control implica orientarse hacia las directrices que indican cómo comportarse, y se asocia positivamente con la autoconciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”.

La orientación impersonal incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma (asociada con un locus externo). Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados, se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones y experimentan las tareas como algo dificultoso. Este tipo de orientación está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o la ansiedad fuerte. La desmotivación y la orientación de causalidad impersonal surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los resultados de las investigaciones muestran que las diferentes orientaciones predicen los estilos de regulación (Vallerand, 1997).

2.1.4. Teoría de las necesidades básicas

En la Teoría de la Autodeterminación, las necesidades especifican los aspectos psicológicos innatos y esenciales para el crecimiento psicológico continuado, la integridad y el bienestar (Deci y Ryan, 2000). Estas necesidades constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación que a su vez influirán sobre la personalidad o los aspectos afectivos. La Teoría de la Autodeterminación establece que existen tres necesidades psicológicas básicas en los seres humanos: la necesidad de autonomía, competencia y relación social.

Deci y Ryan (1991) nos explican estas tres necesidades de modo que, en lo que se refiere a la necesidad de autonomía, ésta comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento. Se trata de un deseo de experimentar un "locus"

interno de causalidad. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Mientras, la necesidad de relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social. Esta necesidad se define a través de dos dimensiones, sentirse aceptado e intimar con los demás. Estas necesidades explican las condiciones necesarias para la salud psicológica o bienestar y su satisfacción está relacionada con un funcionamiento más positivo. Las investigaciones indican que cada una de ellas juega un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria, de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas.

2.1.5. Teoría de los contenidos de meta

Surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas y su impacto en la motivación y el bienestar de la persona. Las metas son vistas como maneras diferentes de satisfacer las necesidades básicas, por lo tanto, están asociadas de forma distinta al bienestar. Las metas extrínsecas tales como el éxito financiero, la apariencia, la fama, la popularidad, han sido contrastadas con las metas intrínsecas tales como la comunidad, las relaciones cercanas, y el crecimiento personal, mostrando mayores probabilidades de estar asociadas a bajos niveles de bienestar y mayores niveles de malestar.

2.1.6. Teoría de motivación de las relaciones

La relación es una de las tres necesidades psicológicas básicas y tiene que ver con el desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales cercanas, tales como mejores amigos y parejas, así como la pertinencia a grupos. Esta mini-teoría tiene que ver con estas y otras relaciones, y postula que una cierta cantidad de estas interacciones, no sólo es deseable para la mayoría de la gente, sino que es esencial para su ajuste y bienestar, porque las relaciones proporcionan satisfacción de la necesidad de relacionarse. Sin embargo, la investigación muestra que no sólo es necesario estar satisfecho en las relaciones de alta calidad, sino que se necesita tener también satisfecho la autonomía y, en menor medida, la necesidad de la competencia. De hecho, las relaciones personales de más calidad son aquellas en las que cada persona es compatible con la autonomía, la competencia y las necesidades de la relación de la otra persona.

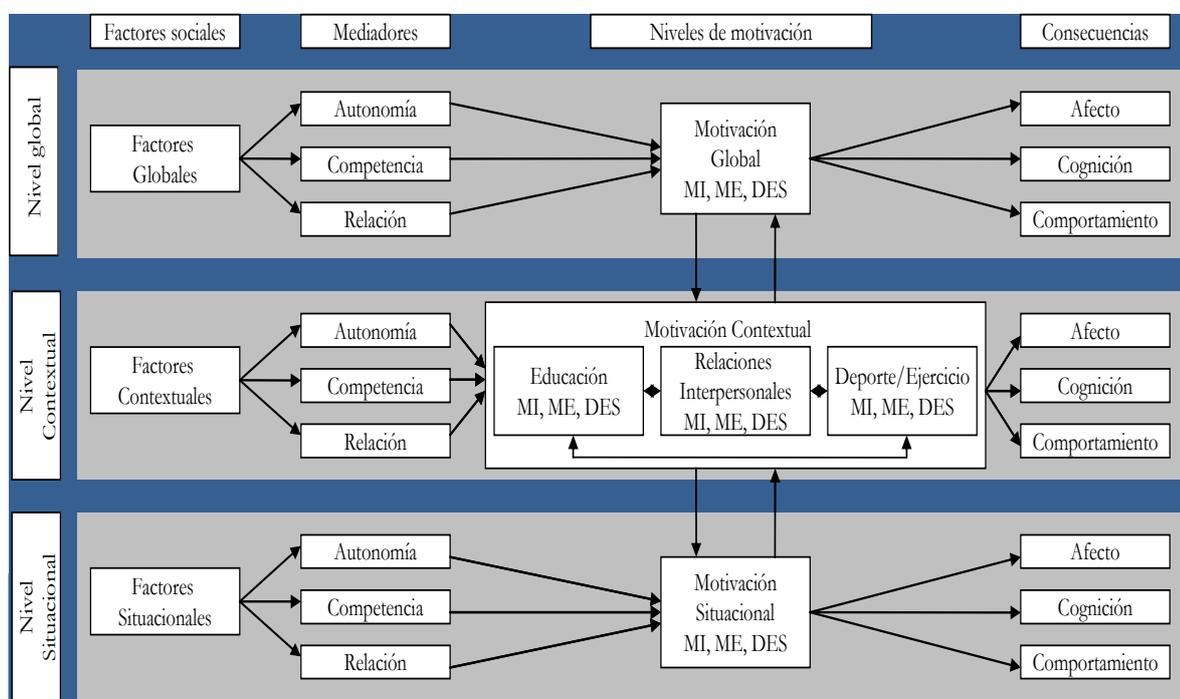
2.2. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (1997, 2001, 2007) (HMIEM)

Partiendo de la teoría de la autodeterminación, Vallerand (1997, 2007), desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (HMIEM, Figura 2). Este modelo supone un avance en el estudio de la motivación y se apoya en una serie de postulados y corolarios que se resumen a continuación:

- Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la extrínseca y la desmotivación.

- Existen tres niveles de motivación: global, contextual y situacional (motivación general de una persona), contextual (orientación general hacia un contexto específico como la actividad física), y situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular).
- La motivación es determinada por factores sociales en cualquiera de los niveles enumerados con anterioridad, y cada uno de estos niveles puede influir en el nivel anterior más próximo, de tal modo, que la motivación global puede influir en la contextual y ésta en la situacional. Por otro lado, las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación. Así que, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior.
- La motivación conlleva a una serie de consecuencias importantes, como la persistencia en la práctica deportiva, de forma que, las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación. Estas consecuencias motivacionales existen a los tres niveles.

Figura 2. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001).



2.3. Importancia de la motivación autodeterminada en el ejercicio físico

Diferentes investigaciones en la actividad físico-deportiva muestran una relación positiva de la competencia (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Goudas y Biddle, 1994; Goudas et al., 1994; Gouda et al., 2000; Hassandra et al., 2003; Li et al., 2005; Losier y Vallerand, 1994; Markland y Hardy, 1997; Whitehead y Corbin, 1991) y la autonomía percibida (Gagné et al., 2003; Markland y Hardy, 1997; Pelletier, 2000; Vallerand y Pelletier, 1985) con la motivación intrínseca. Además, Pelletier et al. (1995) encontraron correlaciones positivas de la autonomía, competencia percibida y esfuerzo, no sólo con la motivación intrínseca sino también con la identificación.

En relación a la autonomía percibida, Vallerand y Pelletier (1985) ya apuntaban en investigaciones realizadas con nadadores adolescentes, que aquellos que percibían en sus entrenadores un estilo interpersonal más autónomo mostraban mayores niveles de competencia percibida y motivación intrínseca que los que percibían a sus entrenadores como más controladores. Igualmente, Avans (2000) en un estudio con jóvenes luchadores asistiendo a un campamento intensivo de lucha, encontró que aquellos que asistían por decisión propia (mayor autonomía) estaban más motivados intrínsecamente hacia la ejecución y la estimulación, que aquellos que estaban por decisión de su entrenador. Los luchadores que habían comenzado en una edad más temprana mostraban valores significativamente mayores de desmotivación, al igual que aquellos que asistían por decisión de sus padres. Por tanto, las formas más autodeterminadas de motivación se relacionaban con los deportistas que habían

tomado personalmente la decisión de asistir, mientras que aquellos deportistas que estaban por decisión de otros, mostraban mayores valores de introyección y desmotivación.

Asimismo, Gagné, Ryan, y Bargmann (2003), en un estudio diario de cuatro semanas (15 sesiones) con chicas gimnastas estadounidenses de entre 7 y 18 años, encontraron que el apoyo a la autonomía por parte de padres y entrenadores se relacionaba positivamente con las formas de motivación autodeterminadas. Además, el apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada se relacionaban con la asistencia a los entrenamientos, y la motivación inicial se relacionaba con el bienestar después de cada sesión. Por su parte, Blanchard y Vallerand (1996) encontraron en un estudio con jugadores de baloncesto que la percepción de las tres necesidades básicas, competencia, autonomía y relación con los demás, mediaba el efecto del comportamiento del entrenador y la cohesión del equipo sobre la motivación. Concretamente, los deportistas que percibían un estilo a favor de la autonomía y una cohesión de equipo se sentían más competentes, autónomos y conectados con los demás, mostrando más motivación intrínseca y extrínseca autodeterminada. Asimismo, en un reciente estudio realizado con jóvenes jugadores de fútbol británicos Adie, Duda, y Ntoumanis (2012) encontraron que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mediaban la relación entre el soporte de autonomía del entrenador y el mayor bienestar subjetivo de los deportistas.

También se ha encontrado una relación positiva entre la motivación intrínseca y la relación con los demás (Losier y Vallerand, 1995; Paava, 2001). Así, Paava (2001) con una muestra de deportistas universitarios, halló que la dimensión de sentirse

aceptado predecía positivamente la motivación intrínseca hacia la ejecución y hacia el conocimiento. Del mismo modo, si disminuía la sensación de aceptación, incrementaba la desmotivación. Por otro lado, la dimensión de intimar con los demás predecía positivamente la motivación intrínseca hacia la estimulación y la identificación.

En el ámbito de la educación física, Prusak et al. (2004) en un estudio experimental con chicas en clases de educación física hallaron que el grupo que podía elegir actividades y con quién hacerlas (más autonomía), a nivel situacional estaba más motivado intrínsecamente, mostraba mayores niveles de identificación y experimentaba menos control externo y menos desmotivación que el grupo que no tenía posibilidad de elección. Además, a nivel contextual disminuyó la desmotivación. De manera que diversos estudios (Cox et al., 2009; Cox y Williams, 2008; González-Cutre et al., 2011; Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, y García-Calvo, 2012) han manifestado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas median la relación entre el comportamiento de educación en la autonomía del docente y una mayor motivación autodeterminada. En un estudio aún más reciente (Schneider y Bethany, 2013) observaron que cuando los estudiantes adolescentes sienten satisfechas las tres necesidades psicológicas básicas, de acuerdo a la influencia del entorno educativo-social más cercano (apoyo hacia la práctica de actividad física) se ve mejorada su motivación intrínseca.

En varios estudios se han tratado de establecer diferentes perfiles motivacionales en estudios recientes apoyándose en la teoría de la autodeterminación (Boiché, Sarrazín, Grouzet, Pelletier, y Chanal, 2008; Cox y Ullrich-French, 2010; Moreno et al., 2006;

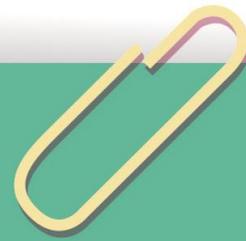
Ntoumanis, 2002; Ullrich-french y Cox, 2009, entre otros). Así, Vlachopoulos et al. (2000), partiendo del trabajo de Vallerand y Fortier (1998), establecieron cuatro perfiles motivacionales teóricos: (a) el perfil tradicional autodeterminado, en el que los deportistas puntúan alto en las formas de motivación autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación) y bajo en las formas no autodeterminadas (introyección y regulación externa); (b) deportistas con puntuación alta tanto en las formas autodeterminadas como en las no autodeterminadas; (c) deportistas con alta puntuación sólo en formas no autodeterminadas; y (d) deportistas con baja puntuación en las dos formas de motivación. Así, en su investigación con deportistas adultos sólo encontraron la presencia de los dos primeros perfiles, revelando el segundo un mayor disfrute, esfuerzo, afecto positivo y negativo, una actitud positiva hacia la participación deportiva más fuerte, intenciones más fuertes y autodeterminadas para seguir participando en el deporte durante mucho tiempo y mayor satisfacción que el perfil tradicional autodeterminado.

En el estudio de Teixeira, Carraça, Markland, Silva, y Ryan (2012) concluyeron que la literatura actual es consistente en mostrar que todas las formas de regulación intrínseca podrían relacionarse con la participación en el ejercicio físico en diversas edades y situaciones de salud psíquico-física de la población. Asimismo, se evidencia que formas de regulación extrínseca, como valorar personalmente ciertos resultados del ejercicio, es un factor particularmente importante para la adopción inicial de práctica deportiva. Por el contrario, hay algunos indicios de que el predominio de la motivación intrínseca (es decir, la valoración de la experiencia real del ejercicio) es especialmente importante para la participación en actividades físico-deportivas más a largo plazo. También es importante destacar la fuerte covarianza encontrada entre

formas de regulación extrínseca como la regulación integrada y la motivación intrínseca. Otra conclusión de este estudio, es que motivos intrínsecos o metas sociales asociados con el ejercicio (afiliación social, compromiso, asunción de retos y el desarrollo de habilidades) están claramente vinculados con una mayor participación en actividades físicas. En este sentido, parece evidente la utilidad de las intervenciones basadas en la teoría de la autodeterminación para promover la adopción y el mantenimiento de la práctica deportiva en todas las edades en mujeres y hombres.







3. Autoconcepto físico





3

AUTOCONCEPTO
FÍSICO

3.1. Introducción

Se puede definir el autoconcepto físico como las percepciones que las personas tienen sobre sus habilidades físicas y su apariencia física (Stein, 1996). Para Marchago (2002), Cash y Pruzinsky (1990), el autoconcepto físico es una representación mental multidimensional que las personas tienen de su realidad corporal incluyendo elementos perceptivos, cognitivos, afectivos, emocionales y otros aspectos relacionados con lo corporal. Para Thompson, Penner, y Atabe (1990), el autoconcepto físico es una actitud hacia la dimensión física del self, proponen la existencia de tres componentes del autoconcepto físico: componente perceptual, componente cognitivo-afectivo y componente conductual. También, Franzoi y Shields (1984) informan sobre tres dimensiones del autoconcepto físico: habilidad física, apariencia física y conductas de control de peso. Por otro lado, Burns (1990) distinguía entre esquema corporal, conocimiento obtenido de las sensaciones corporales y de la posición de sus partes, e imagen corporal, que es una resultante de la evaluación del yo físico.

Hubo un cambio conceptual que supuso la aceptación de los modelos multidimensionales y jerárquicos del autoconcepto y el desarrollo de instrumentos de medida adecuados a dichos modelos, ha originado que el dominio físico haya sido vinculado estrechamente al autoconcepto físico mediante las dimensiones de apariencia física y habilidad física (Fox, 1988; Marsh, 1986; Marsh y Shavelson, 1985

y Nelson, 1994). Harter (1985), señaló la competencia atlética y la apariencia física como los subdominios del dominio físico. Anteriormente, el factor que se consideraba que contribuía a la autoestima era, simplemente, el atractivo físico (Nelson, 1994).

En cuanto al origen del autoconcepto físico, autores como Musitu, Buelga, Lila, y Cava (2001) consideran que los niños y adolescentes van desarrollando su autoconcepto a través de la interacción directa, los procesos autoperceptivos y los procesos de comparación social; siendo las autopercepciones en estos uno de los principales predictores de la práctica deportiva presente (Kimieck, Horn, y Shurin, 1996) y futura (García y King, 1991; McAuley, 1992; Reynolds, Killen, Bryson, Maron, Taylor, Maccoby, y Farquhar, 1990; Sallis, Hovell, Hofstetter, y Barrington, 1992). Por tanto, podemos decir que existe una evolución en el tiempo, llegando a cobrar gran importancia cuanto mayor es el individuo sobre todo en la etapa de la adolescencia cuando la persona esta en busca de una identidad propia.

Durante años se entiende el autoconcepto como un constructo unidimensional; sin embargo, en la actualidad se sostiene que las personas generan percepciones de sí mismos muy diferentes en distintos aspectos de sus vidas (familiar, social, emocional, físico, etc.). A partir de la década de los setenta se proponen diversos modelos del autoconcepto, entre los que destaca el de Shavelson, Hubner, y Stanton (1976), que propone la condición jerárquica y multidimensional. Este modelo ha creado a partir de esta fecha una gran evidencia empírica en los distintos dominios en los que se estructura el autoconcepto.

Un dominio del autoconcepto con el que establece altas y consistentes relaciones es el autoconcepto físico (Fox, 1997; Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004). Incluso, el propio autoconcepto físico conlleva importantes propiedades de bienestar psicológico. Por ejemplo, el autoconcepto físico ha mostrado relaciones con diversos indicadores de bienestar, tales como, afecto positivo y ajuste emocional, incluso cuando el autoconcepto global y la deseabilidad social ha sido estadísticamente controlada (Sonstroem y Potts, 1996; Van de Vliet et al., 2002).

3.2. El autoconcepto físico y las motivaciones para la práctica deportiva

Varios autores tratan de predecir la motivación hacia la práctica deportiva considerando la autoestima como predictor. En relación a esto, Ingledew y Sullivan (2002) lo hicieron teniendo en cuenta las preocupaciones que mostraban los chicos por su masa corporal y las de las chicas por su autoimagen física. Aunque no hallaron relaciones significativas en este estudio, estos autores afirmaron que masa corporal e imagen física aparecían en la adolescencia como potentes predictores para la adhesión al ejercicio físico.

También se observó que niños y adolescentes practican deporte y actividades físicas por tres motivos principales (Weiss, 1993; Weiss y Ferrer-Caja, 2002; Harter, 1987; Weiss, 2000): demostrar y desarrollar su capacidad física (habilidades atléticas, salud física y aspecto físico), obtener aceptación social y diversión. Estos tres motivos están contemplados en el modelo de motivación hacia la actividad física y autoestima de Harter (1987) (Figura 4), adaptado por Weiss y Ebbeck (1996) al dominio de la actividad física, en el que la competencia percibida y el apoyo social representan los

determinantes de la autoestima, y el placer y el comportamiento de actividad física representan los resultados. De este modo, aquellos jóvenes que creen que sus capacidades físicas son elevadas, probablemente disfrutarán más de la actividad y mantendrán su interés por la participación continuada que aquellos otros adolescentes que creen que su nivel de capacidad física es bajo (Weiss y Ebbeck, 1996; Weiss y Ferrer-Caja, 2002).

Fuentes de información sobre la propia capacidad en la actividad física se concretan en los resultados obtenidos (éxitos, recompensas externas, salud, etc), las fuentes sociales (feedback y refuerzos de otros significativos, comparación con los pares) y las fuentes internas (mejora sobre ejecución pasada, esfuerzo, placer de la actividad, logro de objetivos personales) (Weiss, 2000). El empleo de estas fuentes muestra diferencias en función del género y de la edad (Horn y Harris, 1996). También, algunas de las principales fuentes de placer en la actividad física son las interacciones sociales positivas, el apoyo y la participación de los padres, entrenadores e iguales, las autopercepciones de capacidad física, el reconocimiento social, el esfuerzo, la demostración de habilidades y las sensaciones derivadas por el movimiento corporal (Scanlan y Simon, 1992; Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons, y Keeler, 1993; Klint y Weiss, 1986; Coakley y White, 1992). Todo ello contribuye a desarrollar un sentimiento intrínseco que promueve la participación en actividades atléticas (Rowland y Freedson, 1994).

3.3. Efectos de la actividad física sobre el autoconcepto y la autoestima

Varios estudios han confirmado que la actividad física como la práctica deportiva, independientemente de otras variables tales como el sexo, la edad, el deporte practicado, o el nivel educativo, muestran relaciones positivas con el autoconcepto físico (Sonström, Speliotis, y Fava, 1992) y con el autoconcepto general (Blackman, Hunter, Hilyer, y Harrison, 1988; Bowsby e Iso-Ahola, 1980; Deo y Bhullar, 1974; Felker y Kay, 1971). También se han hallado relaciones positivas entre actividad física e imagen corporal y entre actividad física y autoestima de modo que los sujetos con alta autoestima tienen mayores probabilidades de iniciar y mantener actividades físicas con regularidad (Hellin, 2007). Por el contrario, las personas con baja autoestima tienen menores probabilidades de implicarse en actividades deportivas (Mueller, Field, Yando, Harding, González, Lasko, y Bendell, 1995). Esta relación entre actividad física y autoestima es recíproca y circular, es decir, las personas con mayor autoestima se implican más en la actividad física y ésta contribuye a mejorar su autoestima (Boyd y Hycenko, 1997; Platzer, 1976; Whitehead y Corbin, 1997). No obstante, Deci y Ryan (1996) señalan que la actividad física sólo contribuirá a mejorar la autoestima cuando el sujeto practicante esté motivado intrínsecamente.

Fox (1992) propone al respecto que las percepciones de la apariencia física incluyen algunas competencias físicas y componentes de la forma corporal (coordinación, grasas corporales, fuerza, etc.), por lo que la actividad física, al mejorar las condiciones físicas incrementaría estas percepciones sobre la apariencia. Según Tomás (1998), se podría considerar que la participación en actividades físicas permitiría potenciar las habilidades físicas y mejorar la apariencia física, por lo que se

mejoraría el autoconcepto físico y con él, el autoconcepto global. Existen numerosas investigaciones (Balaguer y García Merita, 1994; Morgan y Pollock, 1978; Sonströem y Morgan, 1989; Taylor, Sallis, y Needle, 1985) que sostienen que cuando se practica ejercicio de modo regular, tanto si se trata de práctica de actividad física en general como si se trata de práctica deportiva, se mejora el autoconcepto y otros constructos autorreferentes (Zulaika, 1999b).

Los primeros trabajos que relacionaban la autoestima, la actividad física, el ejercicio y el deporte son amplios, pero con muchas deficiencias teóricas y generados con instrumentos carentes de fiabilidad y validez. En cambio, los estudios que utilizan instrumentos que evalúan el autoconcepto multidimensional aportan resultados más concluyentes a la relación de la práctica físico-deportiva con el autoconcepto.

Atienza, Balaguer, García-Merita, y Moreno (1997) y Moreno (1997) estudian la relación del autoconcepto físico y la práctica de ejercicio y deporte en adolescentes valencianos evaluado con el Perfil de Autopercepción Física (PSPP), se discriminó, independientemente de grupos por sexo, entre grupos de práctica y no práctica a partir de las puntuaciones del cuestionario. Los resultados indicaron que las puntuaciones de los cinco dominios propuestos eran más altas en ambos sexos para el grupo de los que realizaban ejercicio físico, siendo la diferencia entre ambos grupos significativa para todos los dominios en el caso de los chicos y para la mayoría de ellos en el caso de las chicas (condición física, fuerza y deporte), lo cual mostraba una relación entre la autopercepción física y la práctica de ejercicio físico. Además los resultados mostraron que la autopercepción física era capaz de clasificar correctamente a un alto porcentaje de chicos y chicas según la frecuencia de entrenamiento y que la Condición

física era el mejor predictor de la práctica de ejercicio físico tanto para chicos como para chicas.

Los estudios realizados por Moreno y Cervelló (2005) sobre el autoconcepto físico y el efecto del género, la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar y la frecuencia de práctica en una muestra de estudiantes de educación física, utilizando el instrumento PSPP adaptado al contexto español (Gutiérrez, Moreno, y Sicilia, 1999b), mostraron que los alumnos que practican y lo hacen con mayor frecuencia, mejoran las autopercepciones en competencia percibida, atractivo corporal, condición física y fuerza.

3.4. Autoconcepto físico y género

La autoimagen corporal relacionada con la autoestima es un aspecto significativo y relevante para las personas y en especial para las mujeres (Cardenal, 1999), cuyas autopercepciones sobre la propia imagen corporal estarían más diferenciadas que en los hombres (Koff, Rierdan, y Stubbs, 1990). Franzoi y Shields (1984) señalan en sus estudios que existen diferencias en la importancia de los diferentes subcomponentes de la autoimagen corporal entre chicos y chicas. Así, mientras que en los chicos la mayor relevancia corresponde a las dimensiones fuerza y condición física, las dimensiones más relevantes en las chicas son el atractivo sexual, el peso y la condición física. Quizá la explicación que se pueden dar a estos datos la encontramos en la presión social y excesiva importancia que otorga nuestra sociedad al atractivo físico, unido a la dificultad de ajustarse al ideal de belleza femenina imperante y que corresponde a un cuerpo extremadamente delgado.

Aunque Abell y Richards (1996) han encontrado resultados contradictorios, según los cuales los hombres tendrían una peor imagen corporal que las mujeres, que explican por el deseo masculino de ser más fuertes y duros, la mayoría de las investigaciones han mostrado que las chicas tienen una peor imagen corporal que los chicos (Brooks-Gunn, 1992; Clifford, 1971; Davis y Katzman, 1997; Polce-Lynch, Myers, Kilmartin, Forssmann-Falck, y Kliever, 1998). Las chicas, en general, presentan autopercepciones referidas a sus cuerpos más negativas que los chicos (Kearney-Kooke, 1999), siendo el peso un factor muy importante en la imagen corporal en éstas (Mendelson y White, 1985). Para Freedman (1984), las chicas tienden a dar demasiada importancia al atractivo físico debido a una cierta presión social (popularidad, relaciones heterosexuales). Esto podría explicar que Lerner y Karabenick (1974) encontrasen relaciones significativas entre atractivo físico y autoconcepto en chicas pero no en chicos.

Diversos trabajos han intentado subrayar la importancia de los factores biológicos, familiares y socioculturales y de las expectativas adversas como catalizadores de esta imagen corporal negativa que puede desencadenar trastornos de la conducta alimenticia (Gardner, Stark, Friedman, y Jackson, 2000; Gowers y Shore, 2001; Leung, Thomas, y Waller, 2000; Thompson y Chad, 2000). La asociación entre el atractivo físico percibido y la autoestima global ha sido demostrada en todas las edades y refleja la importancia de la apariencia física. Las mujeres tenderían a valorar sus cuerpos en función de su atractivo, mientras que los hombres lo harían por su capacidad operativa sobre el medio externo. Esta diferente valoración haría, consciente o inconscientemente, que las mujeres estén sometidas a una mayor

presión para alcanzar los estándares convencionales referidos al atractivo físico (Hellin, 2007).

Por otra parte, Bem (1993) denuncia que en nuestras sociedades existe una tendencia perversa que promueve los valores y las expectativas masculinas, proporcionando a las mujeres menores oportunidades para sentirse valoradas y para realzar su autoestima. Lo cual es consistente con la idea de Kearney-Cooke (1999) de que nuestra cultura promueve mensajes que constriñen los roles socialmente aceptables para las mujeres. Por ello, las chicas presentan una menor autoestima que los chicos en la adolescencia (Marcotte, Fortín, Potvin, y Papillon, 2002), y a esta diferencia contribuirían autovaloraciones más bajas en la apariencia física y en la autopercepción de capacidad física (Corbin, 2002). Las chicas que practican deporte tienen una mayor autoestima que aquellas que no lo practican debido, según Trew, Scully, Kremer, y Olge (1999), al desarrollo de sentimientos de logro, de un sentido de pertenencia y a la adquisición de nuevas habilidades. Las chicas perciben que poseen una capacidad inferior a los chicos para el deporte, asignan a éste una menor importancia y perciben en menor grado el estímulo paternal hacia la participación (Brustad, 1993). Además, las chicas son más realistas al autoevaluar su capacidad física, ya que los chicos tienden a sobrevalorarse, lo que afecta a la autoconfianza (Eccles y Harold, 1991).

Los estudios sobre los efectos del género y la interacción del género con la práctica físico-deportiva ante la autopercepción física por parte de los adolescentes españoles de Moreno y Cervelló (2005), muestran en los chicos valores más elevados que en las chicas en competencia percibida, atractivo corporal, condición física y fuerza física. Respecto a la interacción del género y la práctica, Mendoza (1994) confirmó

diferencias sexuales, teniendo los chicos una autoestima física más positiva, y matizó que las chicas ofrecen menores niveles de autoestima cuando la tarea deportiva tiene connotaciones masculinas, cuando la situación es competitiva, y cuando el feedback es ambiguo. Moreno y Cervelló (2005) diferencian los valores otorgados a la competencia percibida, condición física y fuerza en chicas practicantes de las no practicantes, siendo las primeras las que realzan dichos valores. En los demás estudios no aparecen diferencias significativas.

3.5. Autoconcepto físico y edad

Una de las dimensiones del autoconcepto que mayor relevancia tienen en la etapa adolescente es el autoconcepto físico (Ferron, 1997; Harter, 1998) puesto que contribuirá decisivamente en la valoración de sí mismo, al bienestar psicológico, a la salud mental y a la afirmación de la propia identidad (Harter, 1998; Lujan, 2002; Coleman, 1985). Otros estudios en los que interaccionan la práctica físico-deportiva con la edad, encuentran que la práctica deportiva correlaciona positivamente con la competencia percibida por los chicos en la adolescencia temprana (10-13 años) y media (14-17 años), igual correlación encuentra en las chicas durante la adolescencia media (Pastor y Balaguer, 2001). De igual manera, Boyd y Hrycaiko (1997), en una muestra de chicas adolescentes y preadolescentes, hallaron que la actividad física sólo tenía efecto sobre el autoconcepto físico en las preadolescentes, que se generalizaba produciendo cambios en la autoestima global; sin embargo estos efectos no los halló en las adolescentes tempranas y medias. En general, la literatura refleja un aumento de la autoestima con la edad (Butcher, 1989; Cairns, McWhirter, Duffy, y Barry, 1990; Crain y Bracken, 1994).

Existe una evidencia acumulada de que el bienestar psicológico está asociado con la mejora del autoconcepto físico (Fox, 2000; Infante y Zulaika, 2008). Está comprobado que las autopercepciones físicas son mejoradas a través de la participación en actividades físicas. De hecho, las autopercepciones físicas correlacionan consistentemente con la actividad física desde la adolescencia en adelante (Fox, 1997). Incluso las mejoras de las autopercepciones físicas obtenidas mediante la aplicación de programas de intervención, basados en la práctica de actividad física, pueden llegar a alcanzar el nivel más alto de la jerarquía del autoconcepto (Fox, 2000; Taylor y Fox, 2005; Infante y Zulaika, 2008).

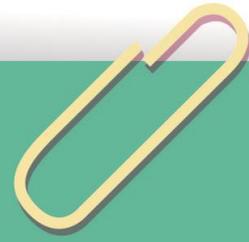
3.5. Autoconcepto físico, práctica de ejercicio físico y satisfacción con la vida

Uno de los elementos que la investigación presenta como fundamental a la hora de determinar la satisfacción vital de la persona es la percepción sobre sí misma y sobre el entorno que le rodea (Diener et al., 1999; Ying y Fang-Biao, 2005). Bandura (1987) define el autoconcepto como «la opinión global sobre uno mismo que se forma a partir de la experiencia directa y de las evaluaciones de las otras personas significativas». Los efectos positivos en este concepto, también se han atribuido a la práctica físico-deportiva (Belando, Ferriz-Morell, y Moreno-Murcia, 2012; Moreno, Moreno, y Cervello, 2009). Es conocido que la práctica de una actividad física regular, estable y moderada contribuye a mejorar tanto la salud física como la psicológica de la persona. En relación a esta última dimensión, la idea de cuerpo asociada a la imagen corporal y el fuerte arraigo de culto al cuerpo en la actual sociedad, ha sido (Smith, Handley, y

Eldredge, 1998) y está siendo (Lau, Cheung, y Ransdell, 2008; Perry, Rosenblatt, Kempner, Feldman, Paolercio, y Van Bemden, 2002) objeto de estudio.

Ambos aspectos, el cuerpo y la apariencia, se reflejan como el predictor más influyente en la autoestima (Fox, 1997; Harter, 1993), quedando todas esas dimensiones incluidas en el constructo del autoconcepto físico. Tomando como referencia el modelo del autoconcepto multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton, (1976) y de Fox y Corbin (1989) desarrollaron el Perfil de Auto-percepción Físico (PSPP), separando el autoconcepto físico en cuatro subdominios (la competencia física percibida, la fuerza física, la condición física y el atractivo físico, apariencia o imagen corporal) junto con un quinto y más general (la autoestima). La percepción de la condición física se ha manifestado como el predictor más significativo en la práctica de actividad físico-deportiva (Fox y Corbin, 1989; Sonström, Speliotis, y Fava, 1992) asignando diferentes valores (positivos o negativos) al aspecto físico, destacando la importancia de la competencia física percibida. Ésta, a su vez, afecta a la conducta del ejercicio y a la autoevaluación física de la persona (Harter, 1978).

También, la frecuencia de práctica físico-deportiva también parece contribuir de forma positiva a la autoestima y autoconcepto físico de los practicantes (Moreno-Murcia, Borges, Marcos, Sierra, y Huéscar, 2012), ya que cuanto mayor es la frecuencia de la práctica de actividad física, mejor es la salud mental del practicante, disminuyendo por tanto su grado de depresión (Kull, 2002). Sallis, Prochaska, y Taylor (2000) encontraron que la práctica del ejercicio físico en adolescentes de 13 a 18 años se relacionaban positivamente con las variables imagen corporal y percepción de competencia.



4. Satisfacción con la vida y floreCIMIENTO humano





4

SATISFACCIÓN CON LA VIDA
Y FLORECIMIENTO HUMANO

4.1. Introducción

Existen nuevos movimientos que se enmarcan dentro de la psicología en un intento de crecer y de convertirse en ciencia, recientemente ha surgido la psicología positiva que ha generado un gran interés de estudios del bienestar y de la vida satisfactoria. La psicología positiva constituye un nuevo proceso que no se limita al estudio de lo “positivo” per se. Ya que no solo se limita al estudio únicamente del bienestar y la felicidad. La psicología positiva suele concebirse como un movimiento académico o como un área de investigación. De forma complementaria se suele entender como un conjunto de temas de estudio y de conclusiones de investigación que tienen como vínculo común estar centrado en aspectos positivos del ser humano.

Algunos autores que han seguido a Martin Seligman pro ser su más reconocido precursor, agrupan en tres grandes bloques esta nueva forma de estudiar la psicología: el estudio de las emociones positivas, el estudio de los rasgos positivos y el estudio de las organizaciones positivas (Peterson, 2006).

Existen otros aspectos de la psicología positiva fundamentales para nuestra investigación y que está muy relacionado con aspectos positivos del ser humano tales como el estudio de las fortalezas humanas. Para la investigación asumiremos que la psicología positiva es el estudio de las emociones positivas y su relación con otras aéreas psicológicas, ya que se observa que las emociones positivas presentan una

gran cantidad de efectos positivos en diversas áreas del funcionamiento psicológico, la teoría de la ampliación y construcción plantea que las emociones positivas podrían tener como función principal el desarrollo de habilidades y comportamientos nuevos (Fredrickson, 1998).

Conocer y comprender el origen de las fortalezas humanas y el carácter es algo esencial y una tarea pendiente de la psicología, conocer estas nos pueden ayudar a comprender cuál es la relación que se da con el bienestar, la felicidad para posteriormente entender el carácter subjetivo que tienen para cada persona la satisfacción con la vida. La definición dada por la OMS sobre la salud, desde la psicología positiva se entiende que uno de los elementos clave de la misma es el bienestar psicológico de la persona (Fierro, 2007).

El estudio del bienestar, así mismo, se puede clasificar en dos grandes tradiciones (Ryan y Deci, 2001): una relacionada fundamentalmente con la felicidad (bienestar hedónico) y otra ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaemónico). Cabe distinguir en la trayectoria investigadora del bienestar dos grandes etapas. Inicialmente en el estudio de este constructo el aspecto central es la propia evaluación que la persona hace de su vida (Diener, 2000), la cual dará lugar a la estructura del bienestar según los diferentes dominios de la vida que son evaluados. Y una segunda etapa donde, el interés investigador se centra en el estudio de los procesos que subyacen al bienestar (Cuadra y Florenzano, 2003) y es entonces cuando cobra fuerza la concepción del bienestar subjetivo, la que seguramente mayor respaldo empírico ha recibido, lo cual ha permitido identificar la estructura interna de dicho constructo, diferenciando claramente algunos componentes: satisfacción con la vida

(Diener, 1994; Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000) y felicidad o balance global entre los afectos positivos y negativos (Bradburn, 1969; Argyle, 1992).

4.2. El estudio del bienestar

La manera de definir y medir la satisfacción con la vida también ha sufrido variaciones históricas; frente a una primera concepción como calidad de vida, que trata de buscar indicadores de la presencia de condiciones consideradas necesarias para una buena vida (Andrews y Whitey, 1976; Campbell, Converse, y Rodgers, 1976), una segunda lo entiende como una valoración más subjetiva de cómo es el vivir bien o la calidad de vida “realizada” (Veenhoven, 1994) o como un elemento incluido en el dominio hedonístico (Grant, Wardle y Steptoe, 2009). Sin embargo la mayoría de las aproximaciones a la satisfacción con la vida han venido del modelo presentado por Diener y sus colaboradores. La felicidad es una de las principales metas vitales de la mayoría de las personas y, solo por ello es un objetivo de estudio de gran interés. El estudio del bienestar es relevante porque no es solo una cuestión de placer o serenidad para la persona sino que tiene importantes implicaciones para la salud mental y física de la persona. En este sentido, el bienestar de las personas tienen unos beneficios a mediano plazo en forma de estabilidad y satisfacción familiar, satisfacción con las relaciones interpersonales, el rendimiento y de buena salud aportando así mucho al funcionamiento social y comunitario (Lybomirsky, King, y Diener, 2005).

El bienestar se plantea como el reflejo de un funcionamiento psicológico óptimo, aunque también sostiene que una persona podría sentirse plena de bienestar psicológico y experimentar frecuentes emociones negativas y pocas emociones

positivas debido a las circunstancias esto según la autora Carol Ryff (1989), que nos deja su modelo de dimensiones del bienestar donde se nos plantea seis dimensiones básicas que delimitan al bienestar definiendo además los dos extremos, por una parte el funcionamiento óptimo y por otro el funcionamiento deficitario. Las dimensiones son: Autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y creencia personal.

Por su parte Keyes y Lopez (2002) distinguen tres diferentes ámbitos para operativizar la salud mental positiva: Bienestar subjetivo (el cual supone una elevada satisfacción con la vida), bienestar psicológico (que incorpora las seis dimensiones propuestas por Ryff) y bienestar social. Esta propuesta es interesante porque permite ampliar el foco del bienestar más allá de la persona a su entorno inmediato.

4.2.1. La felicidad

Para adentrarnos en con el concepto de florecimiento humano es importante comprender lo controvertido que es el término de felicidad. Se entiende como un constructo que incluye los estados afectivos experimentados por la persona (Hayes y Joseph, 2003), o como la frecuencia e intensidad de emociones positivas experimentadas, es decir, como factor afectivo (Andrews y Withey, 1976; Campbell, 1981; Diener, 2000; Emmons y Diener, 1985). La definición que ofrece Seligman (2002) de felicidad abarca tres componentes: la experimentación de emociones positivas, mantenerse ocupado con la realización de actividades diarias. Esta vía es quizás la más conocida y responde a la noción más comúnmente extendida de felicidad. Consiste en incrementar, la mayor parte del tiempo, la cantidad de

emociones positivas para ser feliz. La propuesta es netamente hedonista y considera que la felicidad consiste en tener la mayor cantidad de momentos felices a lo largo de nuestras vidas. Estos momentos felices pueden alcanzarse en el momento presente a través del savoring y el mindfulness. Ambos consisten en rescatar el momento presente de la forma más genuina posible. El savoring, o “saborear el momento presente”, consiste en deleitar nuestros sentidos de la forma más auténtica posible, y se trata de concentrar nuestros esfuerzos en saborear una buena práctica, una buena comida, escuchar buena música, etc. Por el otro lado, el mindfulness es un estado mental que se alcanza a través del entrenamiento caracterizado por la atención plena de los propios pensamientos, acciones o sensaciones. Las emociones positivas también pueden alcanzarse focalizándose en el pasado, al cultivar la gratitud y el perdón, o en el futuro, a través de la esperanza y el optimismo. Este acceso a la felicidad (vida placentera) tiene dos límites importantes. En primer lugar, el nivel de emocionalidad positiva está muy ligado a la personalidad y los componentes genéticos heredables (entre un 40 y un 50%). Esto significa que el nivel de emocionalidad positiva que tienen las personas es más o menos fijo, con poca probabilidad de cambio (Lyubomirsky, 2007). En segundo lugar, otra desventaja es que ocurre un fenómeno que se denomina adaptación hedónica o habituación. Las personas se habitúan rápidamente a las emociones positivas y resulta necesario incrementar el monto de estas emociones de forma permanente hasta un punto tal en el que el incremento no causa mayor felicidad: la música o la comida que nos entusiasmaba no evoca ya los mismos sentimientos y escuchar música o comer en mayor cantidad no trae aparejado un mayor bienestar. Sería un límite que nos autoimponemos para el placer sin límites que tiene su origen en nuestro pasado evolutivo. Operaría como un factor protector frente a las adversidades. Está demostrado científicamente que, si bien reaccionamos

con alta emocionalidad negativa a los eventos vitales estresantes, luego de un tiempo volvemos a nuestra línea base (set point) sin importar la intensidad del evento (Diener, Lucas, y Scollon, 2006). Esto sólo es posible gracias a nuestro mecanismo de habituación; si experimentáramos grandes cantidades de afecto positivo, experimentaríamos grandes cantidades de afectos negativos también. Afortunadamente, las emociones positivas no son la única vía de acceso hacia la vida plena.

“The engaged life” y el hallazgo de un propósito o significado en la vida, el placer se deriva del compromiso con la tarea efectiva y con la capacidad de experimentar flow. Se alcanza el estado de flow cuando una actividad nos absorbe y tenemos la sensación de que el tiempo se detuvo. Tal vez pueda alcanzarse el estado de flow mediante algún desafío en el trabajo, la lectura de un libro o al tocar un instrumento. Para alcanzar el flow es necesario que la tarea no sea ni muy aburrida (porque el estado de flow no se alcanza), ni tampoco muy estresante, porque el flow se pierde. Es una ecuación entre nuestras habilidades personales y las características de la tarea. Si somos conscientes de nuestras fortalezas personales (para qué somos buenos y qué somos capaces de hacer), al aplicarlas en una tarea concreta alcanzaremos esa conexión tan particular que llamamos compromiso (engagement). Este estado tiene que ver con la clásica distinción entre el placer hedónico y eudaemónico de los griegos. El flow se relaciona con este último y consiste en que el logro de la gratificación no se da de primera mano como en las emociones positivas, sino que exige esfuerzo y trabajo. El logro de la virtud no es una meta final, sino que es un trabajo constante y muchas veces no resulta placentero (Seligman, Steen, Park, y Peterson, 2005).

En la línea de investigación desarrollada por Lyubomirsky, se identifica la felicidad, denominada felicidad subjetiva, con el bienestar subjetivo (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005). Lyubomirsky et al. (2005) construyeron un modelo en el que decían que el nivel de felicidad de la persona estaba determinado por la predisposición genética, circunstancias relacionadas con factores estables (salud, estado civil, etc.) o temporales (aumento salarial, enfermedad, etc.) y actividades voluntarias que son elegidas por la persona y suponen un cierto nivel de esfuerzo e implicación. Entre estas actividades se encuentra la actividad física. Tiene que ver con la búsqueda de sentido y eso sólo puede entenderse en un contexto global más amplio.

Otra tercera vía es la aplicación de las fortalezas personales para el desarrollo de algo más importante y amplio que uno mismo. Es poder aplicar las fortalezas para ayudar a los demás y hacer que éstos puedan desarrollar sus potencialidades. Generalmente, este proceso se da a través de las instituciones: La familia, el trabajo, la escuela, la comunidad. En suma, es poner nuestras capacidades al servicio de los demás para obtener significado vital como resultado de este proceso.

Los tres componentes primarios del bienestar subjetivo se corresponden con una elevada satisfacción con la vida, la presencia de estados afectivos positivos y la ausencia de estados afectivos negativos (Diener, 1994; Diener y Lucas 1999; Lucas, Diener y Suh, 1996). En otras palabras la felicidad es el nombre que le ponemos a sentimientos y emociones positivas (Diener y Biswas, 2008). Ahora la riqueza psicológica como una experiencia de well-being y la alta calidad de vida, es una

manifestación de que tenemos una vida excelente y esto nos lleva a sentir satisfacción en la vida (Diener y Biswas, 2008).

4.2.2. La satisfacción con la vida

La satisfacción con la vida se refiere a la experiencia cognitiva mediante la que la persona compara la situación percibida actual, con la que esperaba, deseaba o sentía que alcanzaría (Campbell, 1976). La diferencia entre esas dos situaciones determina el nivel de satisfacción vital. La mayoría de estudios que analizan la asociación entre actividad física, felicidad o variables psicológicas incluidas dentro del término felicidad, como bienestar, o calidad de vida, coinciden en establecer una relación directa entre actividad física y felicidad (Currie, Roberts, Morgan, Smith, Settertobulte, Samdal y Rasmussen, 2004; Dias, Corte-Real, Corredeira, Barreiros, Bastos, y Fonseca, 2008; Holder, Coleman, y Sehn 2009; Piers y Herzberg, 2002; Sánchez-López, Salcedo-Aguilar, Solera-Martínez, Moya-Martinez, Notario-Pacheco, y Martínez- Vizcaíno, 2009; Tkach y Lyubomirsky, 2006). Igualmente ocurre con la asociación entre actividad física y satisfacción con la vida (Jiménez-Moral, Zagalaz, Molero, Pulido-Martos, y Ruiz, 2013). En otros estudios sin embargo, los resultados no son concluyentes, no encontrándose ningún tipo de relación (Sollerhed, Apitzsch, Råstam, y Ejlertsson, 2008). Es importante destacar que la mayoría de los estudios mencionados analizaban la actividad física mediante auto-informes. Una medida objetiva del nivel de actividad física realizada “recientemente” podría ser la capacidad aeróbica (Ruiz y Ortega, 2009).

4.2.3. Calidad de vida

Por su parte Levys y Anderson (1980) define la calidad de vida como una medida compuesta de bienestar físico, mental y social. Tal y como la perciba cada persona y cada grupo, y de felicidad, satisfacción y recompensa e incluyen aspectos tan variados como la salud, el matrimonio, la familia, el trabajo, vivienda, la situación financiera, las oportunidades educativas, la autoestima, la creatividad, la competencia, etc. Todos estos puntos distintos sobre lo que entenderíamos por calidad de vida se apoya en diversos grados en los diferentes elementos que lo componen (económico, social, laboral, emocional).

Así pues la calidad de vida tiene un gran componente subjetivo de ahí que, los que practican deportes de riesgos consideran que su calidad de vida aumenta y se sienten mejor cuando pueden practicarlos, no considerando el obstáculo que arriesga su salud e incluso su vida (Enriquez, Sanchez y Cartón, 1999). En todo caso la práctica de actividad física-deportiva puede ser un factor de calidad de vida en la medida que se cumplan algunas condiciones: que se realice como una actividad de ocio y tiempo libre, que mejore o mantenga la salud, que sus beneficios socioeconómicos sean mayores que sus costes y que se experimenten emociones placenteras en la práctica. También en este caso al relacionar el deporte con la calidad de vida, debemos contemplar otros factores que median y regulan la interacción. Un primer elemento es el tipo de población que practica, desde los más jóvenes y sanos hasta los más adultos o con alguna deficiencia de algún tipo, a otros grupos como el compuesto por la población carcelaria, hasta las denominadas poblaciones especiales.

La actividad física puede tener una influencia directa o indirecta sobre la calidad de vida en un doble sentido por todo lo que puede aportar, mejorar la condición física, facilite las relaciones interpersonales y de disfrutes. Desde la psicología de la actividad física podemos contribuir a que se produzcan estos efectos, tanto actuando sobre las personas que la practican como sobre todos aquellos de quienes depende la organización y dirección de la actividad.

4.2.4. Florecimiento humano

En Psicología se utiliza el término florecimiento para hablar de el sentirse plenamente vivo, siendo creativo y resiliente o capaz de sobreponerse a la adversidad. Martin Seligman (2011), en su teoría del bienestar nos habla de florecer como un término relacionado con la salud mental positiva ya que implica la ausencia de enfermedad o trastorno mental y, a la vez, la presencia de crecimiento personal. Para Seligman, los factores para alcanzar el crecimiento personal son PERMA, siglas en inglés de estos cinco factores fundamentales y que son:

- *P- Positive Emotions. Emociones positivas.* Se trata de experimentar más emociones positivas que negativas mediante actividades que nos llevan a aumentarlas lo que nos hará tener más tiempo de disfrute aumentando nuestro bienestar.
- *E- Engagement. Entrega, compromiso, involucramiento.* Es la capacidad de involucrarnos de manera positiva en los actos del día a día. Aunque nos parezcan poco placenteros, incluso no siéndolo, si utilizamos nuestras fortalezas al realizarlos, nuestro nivel de bienestar se elevará.

- *R- Relationships. Relaciones.* Se refiere a realizar una conexión auténtica con los demás. Manejar las relaciones con los demás de manera constructiva nos ayudará a mantener nuestro nivel de bienestar alto.
- *M- Meaning. Significado, sentido en la vida.* Pertenecer a algo más grande que nosotros mismos nos llevará también al bienestar. Ser altruistas nos aportará más felicidad que comprarnos algo, por ejemplo.
- *Accomplishment. Logros.* Sentir que podemos alcanzar las metas que nos proponemos aumentará nuestro bienestar, es la percepción de logro. Realmente tenemos éxito cuando perseveramos, tenemos mayor determinación y no abandonamos, a veces, más decisivos que las propias capacidades.

Además, Seligman expone que debemos tener al menos 3 de estas 6 características adicionales: autoestima (tener una actitud positiva hacia si mismo), optimismo, resiliencia (capacidad de sobreponerse a la adversidad), vitalidad, autodeterminación y relaciones positivas.

El florecimiento humano no es visible a corto plazo. Una de las dificultades para no desfallecer y persistir en la lucha por alcanzar nuestras metas y sueños es la imposibilidad de ver resultados inmediatos. La perspectiva del tiempo hace que valoremos las capacidades, habilidades y talentos que, con el esfuerzo diario y las condiciones adecuadas acaban floreciendo.

4.3. Satisfacción con la vida, ejercicio físico y salud

En los últimos cinco años existe un incipiente aumento de la demanda social de actividad física impulsada por la nueva conciencia general respecto a la salud y el culto al cuerpo, según señala la última encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles desarrollada por el Consejo Superior de Deportes (CSD, 2010). Así pues, debido a que los aspectos que tienen que ver con la salud ocupan un valor central (Segar, Eccles, y Richardson, 2011; Standage, Gillison, Ntoumanis, y Treasure, 2012), la práctica de actividad físico-deportiva es considerada como una importante conducta saludable, siendo lógico que la salud esté frecuentemente citada como motivo para practicar ejercicio. Dentro de un estilo de vida saludable, además de la práctica deportiva, se han señalado una serie de factores como los hábitos de alimentación, el consumo del alcohol y de tabaco y también las percepciones de salud que experimentan las personas (Balaguer, 2002; Rodríguez, Goñi, y Ruíz de Azúa, 2006). Sin embargo, un aspecto que aparece en numerosos trabajos es, la recomendación hacia las personas practicantes, de que las metas asociadas a la actividad físico-deportiva estén enfocadas más a estimular el sentimiento de bienestar y la reducción de estrés, en lugar de, a la pérdida de peso o la mejora de la salud, metas éstas últimas más controladoras (Campos, Huertas, Colado, López, y Pablos, 2003; Segar, 2011).

Además, las metas centradas en estimular el sentimiento de bienestar y la reducción de estrés se relacionan positivamente con la participación en alguna actividad física, el aumento de la autoeficacia y del sentimiento de competencia física, la mejora en el autoconcepto, autoestima e imagen corporal y mayor calidad de vida (Miranda y

Godeli, 2003). Morgan (1985) señaló que la relación positiva entre la participación en deportes y los indicadores de bienestar psicológico pueden ser el resultado del placer intrínseco y la diversión asociada a la práctica de dichas actividades. Por otro lado, es abundante la investigación que señala los perjuicios para la salud del consumo de tabaco y alcohol (Bernaards, Twisk, Van Mechelen, Snel, y Kemper, 2003; Melnick, Miller, Sabo, Farrell, y Barnes, 2001), asociándose la práctica regular de ejercicio físico a la reducción de conductas de consumo de tabaco (Nistal, Prieto, Del Valle, y González, 2003). En este sentido, la proliferación en los últimos años del consumo de tabaco y alcohol entre los jóvenes ha despertado una gran alarma social mostrando diferencias en el consumo del primero atendiendo al sexo y la edad de los adolescentes (Mendoza y López Pérez, 2007).

4.4. Satisfacción con la vida, ejercicio físico y edad

La práctica de actividad física frecuentemente se ha relacionado en adolescentes con una mayor satisfacción con la vida (Moraes et al., 2009; Moreno-Murcia y Vera, 2011). Las personas adultas físicamente activas son más optimistas que las personas inactivas y se comprometen a realizar ejercicio físico mucho antes que las personas pesimistas. Por otra parte, las personas moderadamente activas y las más activas tienen una elevada autoeficacia física y menor ansiedad riesgo (Kavussanu y McAuley, 1995; Biddle, 1997; Harter, 1978). La práctica de actividad física de forma habitual también se relaciona positivamente con una mayor autoeficacia física en personas mayores (Langan, 1997). Las personas mayores sedentarias presentan niveles de satisfacción con la vida más bajos que aquéllas que realizan actividad física de forma individual o participando en actividades grupales (Barriopedro, Eraña, y

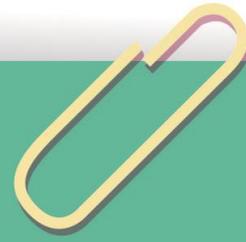
Mallol, 2001). Por otra parte, la actividad física que realizan las personas mayores se relaciona positivamente con la percepción subjetiva del bienestar, de manera que la satisfacción con la vida y la felicidad se incrementa de forma significativa, mientras que el sentimiento de soledad decrece significativamente (McAuley, Blissmer, Marquez, Jerome, Kramer, y Katula, 2000). Dionigi (2007) observó a personas mayores entre 65 y 72 años que participaron en un programa de 12 semanas de entrenamiento de resistencia de intensidad moderada/alta obteniendo finalmente un incremento en el bienestar. Según Gallahue y Ozmun (1995) factores como el ejercicio, un estilo de vida activo y la capacidad de ejecutar las actividades diarias con eficacia pueden tener un impacto positivo sobre cómo las personas mayores se sienten y cómo las otras personas les ven. Sánchez, Ureña, y Garcés de los Fayos (2002) aplicaron un programa de actividad física gerontológica, capaz de generar cambios en los indicadores de aptitud física, demostrando un aumento significativo de la afectividad positiva y disminución significativa de la afectividad negativa y depresión. Berger y McInmam (1993) revisando estudios sobre la actividad física y la satisfacción con la vida identificaron que los sentimientos positivos de autoestima, autoconcepto, autoeficacia y autoimagen están presentes en dicha relación. Además, Carvalho (2005) y Esperança (2005) verificaron que los jóvenes con necesidades educativas especiales que practicaban deporte estaban más satisfechos con la vida que los que no practicaban.

4.5. Satisfacción con la vida, ejercicio físico y sexo

Aunque en los últimos estudios epidemiológicos se sigue señalando una mayor participación del hombre frente a la mujer en actividades físico-deportivas (García

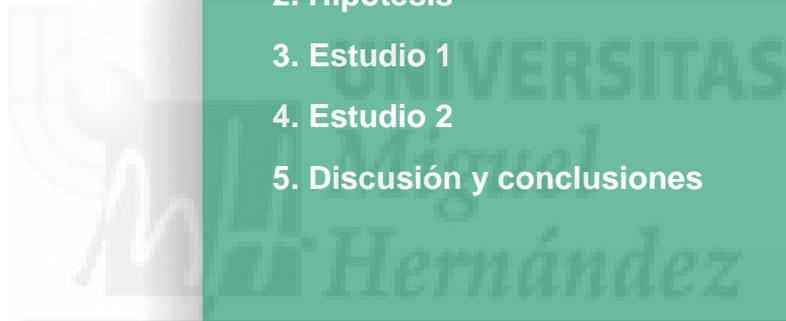
Ferrando, 2006), y en algunos estudios se ha considerado ineficaz el estudio de variables como el sexo para explicar la satisfacción con la vida (Ash y Huebner, 2001), en otros trabajos han aparecido relaciones significativas respecto a estas variables. Concretamente, la práctica de actividad física regular en las mujeres adultas y de edad avanzada podría aumentar la satisfacción con la vida, la satisfacción con su propio cuerpo y el bienestar personal (Štirbova et al., 2009). Sin embargo, en un estudio de Marcos, Borges, Rodríguez, Huéscar, y Moreno-Murcia (2012) se encontró que fueron los chicos los que presentaban una motivación hacia la práctica relacionada con el disfrute y el placer de la práctica en sí misma, hallazgo que reflejaría la influencia de los valores y normas adquiridos durante el proceso de socialización. Finalmente, en un estudio en adolescentes de diferentes áreas geográficas de Portugal (Moraes, Corte-Real, Dias, y Manuel-Fonseca, 2009), se observó que cuanto más activos eran los jóvenes de ambos sexos, sus niveles de satisfacción con la vida eran mayores. Además, Campos et al. (2003) observaron un incremento de la satisfacción con la vida en mujeres mayores, tras la realización de un programa de ejercicio físico basado en el desarrollo de la fuerza. Esta disparidad de resultados en cuanto a las relaciones significativas respecto a estas variables anima a promover una práctica igualitaria para las personas, en el sentido de utilizar la actividad físico-deportiva como una herramienta a disposición de ambos sexos y con beneficios para ambos, ya que aunque es necesario incidir en aquellos elementos basados en roles y estereotipos ligados a los sexos que dificultan la igualdad en el ámbito deportivo, hombres y mujeres deben ser equiparados en este ámbito. En este sentido, el papel del técnico deportivo se presenta fundamental a la hora de transmitir y practicar dicha igualdad de género, para que ambos sexos puedan disponer de las mismas oportunidades.

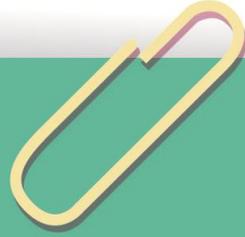




Marco experimental

1. Objetivos
2. Hipotesis
3. Estudio 1
4. Estudio 2
5. Discusión y conclusiones





UNIVERSITAS
Miguel
Hernández

Objetivos



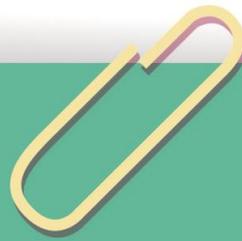
1 | OBJETIVOS

Tras la revisión teórica y los resultados encontrados en la misma, los objetivos de este estudio fueron los siguientes:

- Validar al contexto español la escala de florecimiento humano.
- Comprobar la relación existente entre el soporte de autonomía de los proferores, compañeros y familia, necesidades psicológicas básicas, motivación integrada e intrínseca, actividad física habitual y florecimiento humano.
- Determinar los perfiles de autoconcepto físico existentes.
- Comprobar que relación presentaban los perfiles de autoconcepto físico con el soporte de autonomía, medidores psicológicos, motivación, actividad física habitual y el florecimiento humano.
- Comprobar las posibles diferencias por grupos de edad y tipo de actividad existente entre el soporte de autonomía de los proferores, compañeros y familia, necesidades psicológicas básicas, motivación integrada e intrínseca, actividad física habitual y florecimiento humano.

- Comprobar el poder de predicción sobre el florecimiento humano que presentaba el soporte de autonomía (profesores, compañeras y familia), los medidores psicológicos, la motivación intrínseca e integrada y el autoconcepto físico (medida media global).
- Comprobar el efecto del estilo interpersonal de soporte de autonomía respecto a los medidores psicológicos, la motivación integrada, la fuerza, la resistencia cardiovascular, la actividad física habitual y el florecimiento humano en un grupo de mujeres practicantes de ejercicio físico.





Hipótesis





1 | HIPÓTESIS

Según los objetivos planteados, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1

Se esperan correlaciones positivas entre el soporte de autonomía de los proferores, compañeros y familia, necesidades psicológicas básicas, motivación integrada e intrínseca, autoconcepto físico, actividad física habitual y florecimiento humano.

Hipótesis 2

Al igual que suceden en estudios previos donde se observan relaciones positivas entre la satisfacción con la vida, con el autoconcepto físico y el ejercicio físico (Currie, Roberts, Morgan, Smith, Settertobulte, Samdal, y Rasmussen, 2004; Dias, Corte-Real, Corredeira, Barreiros, Bastos, y Fonseca, 2008; Holder, Coleman, y Sehn 2009; Piers y Herzberg, 2002; Sánchez-López, Salcedo-Aguilar, Solera-Martínez, Moya-Martinez, Notario-Pacheco, y Martínez- Vizcaíno, 2009; Tkach y Lyubomirsky, 2006). Se espera que aquellas mujeres con altos niveles de autoconcepto físico presenten altos niveles de florecimiento humano y altas tasas de ejercicio físico.

Hipótesis 3

Atendiendo a los estudios previos sobre perfiles de autoconcepto (Cox y Ullrich-French, 2010; Méndez, Sánchez, Fernández-Rio, Cecchini, y González, 2013; Ruiz, Graupena, Gutiérrez, y Nishida, 2004; Ullrich-Frech y Cox, 2009; Vansteenkiste, Soenens, Sierens, Luyckx, y Willy, 2009; Yli-Piipari et al., 2009), se hipotetizó que existirán varios perfiles de autoconcepto físico.

Hipótesis 4

Dada la importante relación de la práctica de actividad física, el autoconcepto físico y las variables de la teoría de la autodeterminación (Blue, 1995; Godin, 1993, 1994; Hagger et al., 2002), se espera encontrar que el perfil de autoconcepto físico alto presente relación con el soporte de autonomía, medidores psicológicos básicos, motivación autodeterminada, actividad física habitual y florecimiento humano.

Hipótesis 5

Siguiendo la secuencia del modelo de la motivación de Vallerand (1997, 2001, 2007) y en relación a los diversos estudios que han analizado la importancia de las necesidades psicológicas básicas en el comportamiento de regulación interna de las mujeres, se espera que los soportes de autonomía (profesores, compañeras y familia), mediadores psicológicos, motivación integrada y autoconcepto físico predigan positivamente el florecimiento humano.

Hipótesis 6

La realización de actividad física estará directamente relacionada con el florecimiento humano en las mujeres.

Hipótesis 7

Según el modelo de motivación intrínseca y extrínseca de Robert Vallerand se espera que las mujeres que practiquen actividades colectivas presenten mejores valores en soporte de autonomía, mediadores psicológicos, motivación autodeterminada, autoconcepto físico y florecimiento humano.

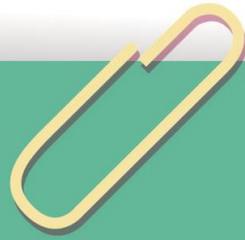
Hipótesis 8

Las practicantes de edad intermedia (30-40 años) serán las que presenten mayores valores en el soporte de autonomía, mediadores psicológicos, motivación autodeterminada, actividad física habitual, autoconcepto físico y florecimiento humano.

Hipótesis 9

Se espera que el estilo interpersonal con soporte de autonomía tenga influencia en las mejoras de los medidores psicológicos, la motivación integrada, la fuerza, la resistencia cardiovascular, la actividad física habitual y el florecimiento humano.





Estudio 1





1 | ESTUDIO 1

El objetivo de este estudio fue validar al contexto español la escala de florecimiento humano. Además se planteó comprobar que relación presentaba con el soporte de autonomía, los medidores psicológicos, la motivación, con la tasa de ejercicio físico y el autoconcepto físico. Por otro lado, se realizó un cluster con el autoconcepto físico y se comprobó la relación que presentaba con el resto de variables. También se analizó por sexo, tipo de actividad y grupos de edad las posibles diferencias respecto a las variables dependientes descritas anteriormente.

1. Método

1.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 580 mujeres practicantes habituales de actividades físicas (zumba, pilates, bodypam, spinning, musculación, vela, padel, tonificación, G.A.P, bailes de salón, fitball, aerobics, body combat, aquagym, danza, elíptica, correr, tenis, pole dance, senderismo, patinaje, yoga y natación) con edades comprendidas entre los 18 y 65 años ($M = 37.13$; $DT = 12.56$), de doce centros deportivos pertenecientes a una gran provincia española. Fue un muestreo aleatorio por conglomerados (Azorín y Sánchez-Crespo, 1986).

1.2. Medidas

Apoyo a la autonomía. Se empleó la validación al castellano (Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008) de la *Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings* (Hagger et al., 2007). Esta escala estaba compuesta por un total de 12 ítems agrupados en un solo factor (e.g., “La familia/iguales/monitor contesta a mis preguntas sobre el ejercicio físico”) que evalúa el apoyo a la autonomía en el contexto social por parte del conjunto de iguales, de la familia y el profesor). Se respondían mediante una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). El alfa de Cronbach fue de .83 para los iguales, .85 para la familia y .85 para el docente.

Necesidades psicológicas básicas. Se empleó la *Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale* (PNSE) de Wilson, Rogers, Rodgers, y Wild (2006) validada al contexto español por Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo, y Conte (2011), y que mide la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas en clases de educación física. Está compuesta de 18 ítems agrupados en tres factores de seis ítems cada uno: competencia (e.g. “Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto personal”), autonomía (e.g. “Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera”) y relación con los demás (e.g. “Creo que me llevo bien con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos”). La oración previa es “En las clases de educación física...” y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert que oscila entre 1 (*Falso*) y 6 (*Verdadero*). La consistencia interna fue de .83, .82, y .74 respectivamente.

Motivación intrínseca e integrada. Se utilizó del Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ) de Lonsdale, Hodge, y Rose (2008), validado al contexto español por Moreno-Murcia et al. (2011) las dimensiones de motivación intrínseca general (e.g. “Porque lo disfruto”) e integrada. (e.g. “Porque es parte de lo que soy”). El encabezamiento de los ítems es “Cuando realizo alguna actividad físico-deportiva lo realizo...” Las respuestas se puntúan mediante una escala tipo Likert que oscila entre 1 (*Muy falso*) y 7 (*Muy verdadero*). La consistencia interna de cada dimensión fue de .89 y .91, respectivamente.

Autoconcepto físico. Se utilizó la versión en español de la Physical Self-Perception Profile (PSP) desarrollado por Fox y Corbin (1989), validado al castellano por Moreno y Cervelló (2005). El cuestionario evalúa las dimensiones: condición física, compuesto por seis ítems (e.g., “Siempre mantengo una excelente condición y forma física”, apariencia, compuesto por ocho ítems, (e.g., “Tengo dificultad para mantener un cuerpo atractivo”, competencia percibida, compuesta por seis ítems (e.g., “Soy buena en casi todos los deportes”, fuerza, compuesta por cinco ítems (e.g., “Comparado con la mayoría de la gente de mi sexo, creo que me falta fuerza física” y autoestima, compuesta de cinco ítems (e.g., “No me siento segura cuando se trata de participar en actividades deportivas”. En total la prueba está compuesta por treinta ítems y está encabezada por el enunciado “Cuando realizo actividad física...”. Se responden mediante una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 4 (*Totalmente de acuerdo*). Los valores de alfa de Cronbach fueron de .69 para condición física, .79 para apariencia, .75 para competencia percibida, .73 para fuerza y .70 para autoestima.

Actividad física habitual. Para medir el nivel de práctica de actividad física habitual percibido de las practicantes se utilizó la versión española de Sarria, Selles, Cañedo-Arguelles, Fleta, Blasco, y Bueno (1987) del *Cuestionario de Actividad Física Habitual* de Baecke, Burema, y Frijters (1982). El ejercicio físico en el tiempo libre se evaluó mediante cuatro preguntas. La primera se refería al tipo de deporte o deportes practicados, la frecuencia semanal y los meses en los que se desarrollaba. El resultado de esta primera pregunta se calculó con la siguiente fórmula: Modalidad 1 (intensidad × tiempo × proporción) + Modalidad 2 (intensidad × tiempo × proporción). Los diferentes coeficientes fueron destinados a calcular esta fórmula, dependiendo del deporte realizado, las horas semanales y los meses en los que se realizaba (Florindo y Latorre, 2003). Las otras tres preguntas evaluaron el nivel de ejercicio físico en el tiempo libre (e.g. “durante el tiempo libre realizo deportes o ejercicios físicos”) utilizando una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (Nunca) y 5 (Con mucha frecuencia). Para calcular el resultado final, la puntuación de la primera pregunta se reconvirtió en valores de 1 a 5 y se calculó el promedio de las cuatro preguntas.

Florecimiento humano. Se empleó el *Cuestionario de Florecimiento Humano* (FH) de Diener et al. (2009) (Flourishing Scale, FS) conformada por ocho ítems y una sola dimensión que describe aspectos importantes del funcionamiento de la persona en relación con las relaciones positivas, los sentimientos de competencia y el significado atribuido a la vida (e.g. “Los objetivos que percibo en la vida tienen sentido para mí”). La sentencia previa era “¿Cómo puedes percibir tu éxito personal?”. Para las respuestas se utiliza una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*).

1.3. Procedimiento

Para la recogida de la información nos pusimos en contacto con los responsables de los locales deportivos tanto públicos como privados (gimnasios, piscinas, centros deportivos, etc.), para informarles de nuestros objetivos y pedirles su colaboración. A continuación, se informó a las participantes del propósito de la investigación. La cumplimentación de los cuestionarios se llevó a cabo antes de las diferentes clases y después de las mismas. La cumplimentación de los cuestionarios estuvo asistida de la supervisión de la investigadora principal, que solventó todas las dudas que pudieron surgir. Los cuestionarios se contestaron de forma individual y en un ambiente óptimo para la concentración de las mujeres, siendo necesario un tiempo aproximado de 20 minutos. La participación fue voluntaria y se preservó el anonimato de las participantes. Se les explicó uno a uno cada ítem para mejor comprensión de la misma, la investigadora fue describiendo y explicando el procedimiento de realización del cuestionario. Se resolvieron todas las dudas planteadas por las participantes. No se encontraron dificultades en la comprensión de los ítems.

Como la escala de florecimiento humano no estaba validada al contexto español se adoptó la estrategia de traducción inversa (Hambleton, 1996). De esta manera, en primer lugar se tradujeron los ítems al español y posteriormente un grupo de traductores volvió a traducirlos al inglés para observar la coincidencia con la versión original. A continuación, se sometió la batería de ítems a una evaluación por parte de tres expertos en la materia (Lynn, 1986), estimando todos ellos la pertinencia de los ítems para medir los constructos para los que fueron creados, además de la correcta redacción de los mismos.

1.4. Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos (medias, desviación típica, valor de asimetría y curtosis) de cada uno de los ítems que componen la escala de florecimiento humano. Para comprobar la validez y fiabilidad de la escala se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio y un análisis de consistencia interna a través del alfa de Cronbach. Fueron utilizados diferentes índices de bondad de ajuste: (χ^2 , (χ^2 /g. l., CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) y SRMR (Standardized Root Mean Square Residual). Se empleó la ratio entre chiquadrado y los grados de libertad (χ^2 / g. l.) puesto que (χ^2 es muy sensible al tamaño muestral (Jöreskog y Sörbom, 1993). Para este indicador se suelen aceptar valores inferiores a 5 (Bentler, 1989). Según Hu y Bentler (1999) valores CFI e IFI superiores a .95 junto con valores iguales o menores de .06 para RMSEA y 0.8 para SRMR indican un buen ajuste del modelo. Para la realización del análisis de cluster de autoconcepto físico se siguieron las fases propuestas por Hair et al. (1998). En primer lugar, se trataron de identificar diferentes perfiles de personalidad. Para ello, se dividió la muestra aleatoriamente en dos submuestras de mujeres. Para la primera muestra, se realizó un análisis jerárquico de cluster con método Ward. A continuación, se trató de confirmar la solución de perfiles hallada, utilizando un análisis de conglomerados de K medias con la segunda muestra de mujeres. Para examinar las características de cada variable, se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA). Para ello se utilizó el programa estadístico SPSS 21.0 y Amos 21.0.

2. Resultados

2.1. Propiedad psicométricas de la escala de florecimiento humano

Se utilizó una muestra independiente para la validación de la escala de florecimiento humano. Estuvo compuesta por 421 mujeres practicantes habituales de actividades físicas (zumba, pilates, bodypam, spinning, musculación, vela, padel, tonificación, G.A.P, bailes de salón, fitball, aerobics, body combat, aquagym, danza, elíptica, correr, tenis, pole dance, senderismo, patinaje, yoga y natación) con edades comprendidas entre los 18 y 72 años ($M = 35.85$; $DT = .86$), de doce centros deportivos pertenecientes a una gran provincia española.

2.2.1. Análisis descriptivo de los ítems de la escala de florecimiento humano

En general, los ítems presentaron una puntuación elevada, cercana a la puntuación máxima de dicha escala y la desviación típica fue próxima a 1 en todos los casos (Carretero-Dios y Pérez, 2005). En cuanto a los valores de asimetría y curtosis se encontraban dentro de los rangos de una distribución normal de los datos (Bollen y Long, 1993).

2.2.2. Análisis factorial confirmatorio

Se realizó un análisis factorial confirmatorio basándose en las ocho medidas observadas en un constructo latente (Anderson y Gerbing, 1988). Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de bootstrapping,

ya que el resultado del coeficiente multivariado de Mardia fue 34.23, lo que indicaba falta de normalidad multivariada de los datos. Los pesos de regresión estandarizados oscilaron entre .35 a .76. Los índices obtenidos fueron adecuados: χ^2 (16, N = 421) = 21.14, $p = .05$; $\chi^2/d.f. = 1.76$; CFI = .99; NFI = .97; TLI = .98; SRMR = .02; RMSEA = .04.

2.2.3. Análisis de consistencia interna y estabilidad temporal

La consistencia interna del factor de la escala se calculó el coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvo un valor alfa de .83. Mientras que para analizar la estabilidad temporal de la escala se empleó una muestra de 56 participantes, con edades comprendidas entre los 18 y 62 años ($M = 32.56$; $DT = .76$). Estas contestaron a la escala en dos ocasiones, con una separación temporal de cuatro semanas. Se calculó el coeficiente de correlación intra-clase (CCI) para los dos momentos (pre-postest). La media fue de 5.98 ($DT = .93$) y 6.01 ($DT = .90$) con un CCI de .91. Valores del CCI entre .70 y .80 indican niveles aceptables de estabilidad; entre .80 y .89, moderados; y .90 o superiores, alta estabilidad (Vincent, 1995).

2.2. Análisis descriptivo y correlación de todas las variables

La percepción de soporte de autonomía en la dimensión de compañeras presento una puntuación más elevada que la de profesores y familia. Las motivaciones intrínsecas e integradas arrojaron valores alrededor de los 5.66 y 5.72. En cuanto a las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás los valores fueron 4.70, 4.47 y 4.37, respectivamente. En el autoconcepto

físico, la condición física presentó la puntuación más elevada. El florecimiento humano obtuvo una puntuación de 5.92 y la actividad física habitual 6.51.

En el análisis de correlaciones se observó que la variable soporte de autonomía de las compañeras correlacionó positivamente con la el soporte de autonomía de de los profesores y de la familia, con la autoestima, con la actividad física habitual y el florecimiento humano y negativamente con la apariencia. En cuanto al soporte de autonomía de los profesores este correlacionó positivamente con el soporte de autonomía de la familia, con la motivación intrínseca e integrada, relación con los demás y florecimiento humano. Se observó una correlación positiva del soporte de autonomía de la familia con la motivación intrínseca, con el mediador competencia, con la competencia, autoestima, actividad física habitual y florecimiento humano. La motivación intrínseca e integrada correlacionaron positivamente entre si, con las tres necesidades psicológicas básicas, la competencia del autoconcepto físico, la actividad física habitual y el florecimiento humano y negativa con la apariencia. Los tres mediadores psicológicos correlacionaron positivamente entre si, con la condición física, competencia, autoestima, florecimiento humano y actividad física habitual. Todas las medidas del autoconcepto físico correlacionaron positivamente entre si y con el resto de medidas, exceptuando la apariencia y autoestima con la actividad física habitual. El florecimiento humano correlaciona positivamente con la actividad física habitual.

Tabla 3. Análisis de estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas de todas las variables.

Variables	M	DT	α	R	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Soporte autonomía compañeros	5.84	.89	.91	1-7	-	.47**	.56**	.05	.03	.01	.03	.07	.03	-.04	-.10*	-.04	.15**	.19**	-.05
2. Soporte autonomía profesores	5.82	1.11	.91	1-7	-	-	.23**	.22**	.15**	.07	.03	.19**	.06	-.00	-.01	.01	.04	.23**	.03
3. Soporte autonomía familia	5.77	1.24	.95	1-7	-	-	-	.09*	-.06	.10*	-.07	-.06	.06	-.02	-.05	.10*	.14**	.10*	.16**
4. Motivación intrínseca	5.66	1.11	.75	1-7	-	-	-	-	.89**	.20**	.12**	.27**	-.04	.05	.11**	.13**	-.02	.27**	.28**
5. Motivación integrada	5.72	.99	.71	1-7	-	-	-	-	-	.23**	.12**	.28**	-.05	.09	.11**	.12**	-.01	.33**	.26**
6. Competencia	4.70	.83	.81	1-6	-	-	-	-	-	-	.51**	.46**	.01	.20**	.00	.16**	.08*	.32**	.26**
7. Autonomía	4.47	.91	.78	1-6	-	-	-	-	-	-	-	.44**	.02	.12**	.06	.11**	.13**	.22**	.19**
8. Relación con los demás	4.37	.95	.77	1-6	-	-	-	-	-	-	-	-	-.05	.15**	.05	.17**	.07*	.34**	.22**
9. Fuerza	2.59	.45	.53	1-4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.26**	.48**	.24**	.37**	.11**	.12**
10. Condición física	2.78	.57	.65	1-4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.50**	.63**	.37**	.20**	.22**
11. Apariencia	2.57	.51	.59	1-4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.59**	.64**	.12**	-.01
12. Competencia	2.57	.60	.65	1-4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.40**	.20**	.17**
13. Autoestima	2.44	.65	.66	1-4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.15**	.05
14. Florecimiento humano	5.92	.83	.84	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.16**
15. Actividad física habitual	6.51	.91	.40	1-5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

2.3. Análisis de cluster del autoconcepto físico

En primer lugar, no se observó la existencia de casos perdidos en algunas de las variables estudiadas, siendo excluidos de la muestra de estudio. En segundo lugar, se estandarizaron todas las variables usando las puntuaciones Z, no encontrando ninguna puntuación por encima de 3, lo que implicó la inexistencia de clasificaciones outliers o casos perdidos en la totalidad de la muestra. En el siguiente paso, la distribución univariada de todas las variables agrupadas fue examinada para su normalidad.

Las participantes totales se subdividieron de forma aleatoria en dos submuestras. La muestra 1 estuvo compuesta por 290 mujeres con una edad media de 38.36 años y una desviación típica de 12.85. Para determinar los grupos existentes en la primera muestra de mujeres, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos grupos de mujeres (Tabla 4): un grupo donde las puntuaciones de mujeres de todas las variables del autoconcepto físico fueron altas (cluster 2); y otro grupo donde las mujeres presentaron medidas del autoconcepto físico mucho más bajas en todas las dimensiones (cluster 1).

Por su parte, la muestra 2 estuvo compuesta por 290 mujeres con una edad media de 35.91 años ($DT = 12.17$). Para determinar los grupos de existentes en la segunda muestra de mujeres se empleó la prueba K-medias. El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos grupos de mujeres (Tabla 4): un grupo donde las puntuaciones de mujeres de todas las variables del autoconcepto físico fueron altas (cluster 2); y otro grupo donde las mujeres presentaron medidas del autoconcepto físico mucho más bajas en todas las dimensiones (cluster 1).

Para determinar los grupos existentes en la muestra total de mujeres, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos grupos, un grupo denominado "Autoconcepto físico alto (cluster 2) con puntuaciones altas en todas las dimensiones; y otro grupo denominado "Autoconcepto físico bajo (cluster 1) con puntuaciones bajas en todas las dimensiones (Tabla 4).

Tabla 4. Valores estandarizados, medias y desviaciones típicas de las variables en cada cluster para la muestra 1, muestra 2 y total.

Variables	Muestra 1						Muestra 2						Muestra total					
	Cluster 1			Cluster 2			Cluster 1			Cluster 2			Cluster 1			Cluster 2		
	(n = 173)			(n = 117)			(n = 177)			(n = 113)			(n = 350)			(n = 230)		
	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z									
1. Condición física	2.47	.42	-	3.26	.48	.83	2.51	.42	-	3.20	.46	.72	2.49	.73	-	3.23	.83	.77
			.54						.47						.51			
2. Apariencia	2.31	.30	-	2.97	.54	.76	2.30	.30	-	2.98	.48	.78	2.31	.58	-	2.97	.99	.77
			.50						.51						.51			
3. Competencia percibida	2.28	.39	-	3.04	.60	.76	2.27	.40	-	3.02	.57	.73	2.27	.65	-	3.03	.96	.74
			.48						.49						.49			
4. Fuerza	2.39	.33	-	2.91	.42	.69	2.36	.34	-	2.93	.38	.75	2.38	.75	-	2.92	.89	.72
			.44						.50						.47			
5. Autoestima	2.16	.46	-	2.82	.74	.58	2.21	.45	-	2.83	.69	.60	2.18	.70	-	2.83	1.09	1.09
			.43						.34						.38			

Figura 1. Análisis de conglomerados jerárquico con método ward en la muestra 1.

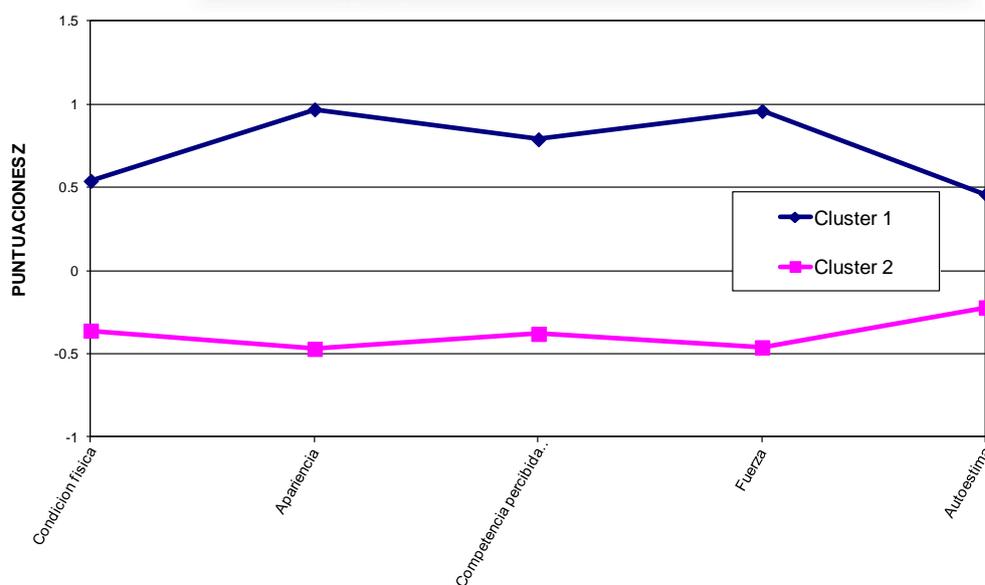


Figura 2. Análisis de conglomerados de K medias muestra 2.

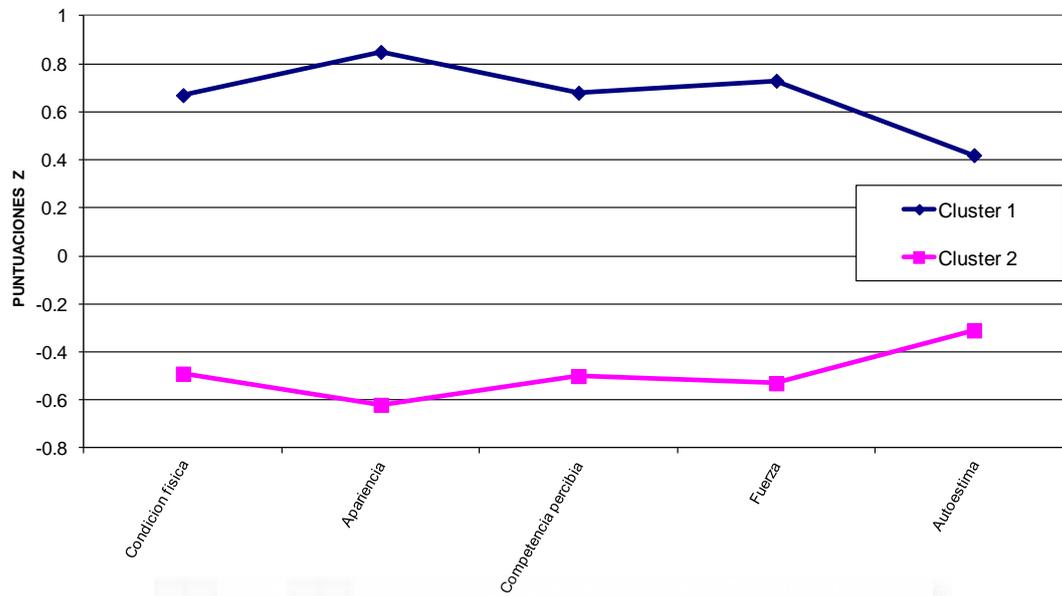
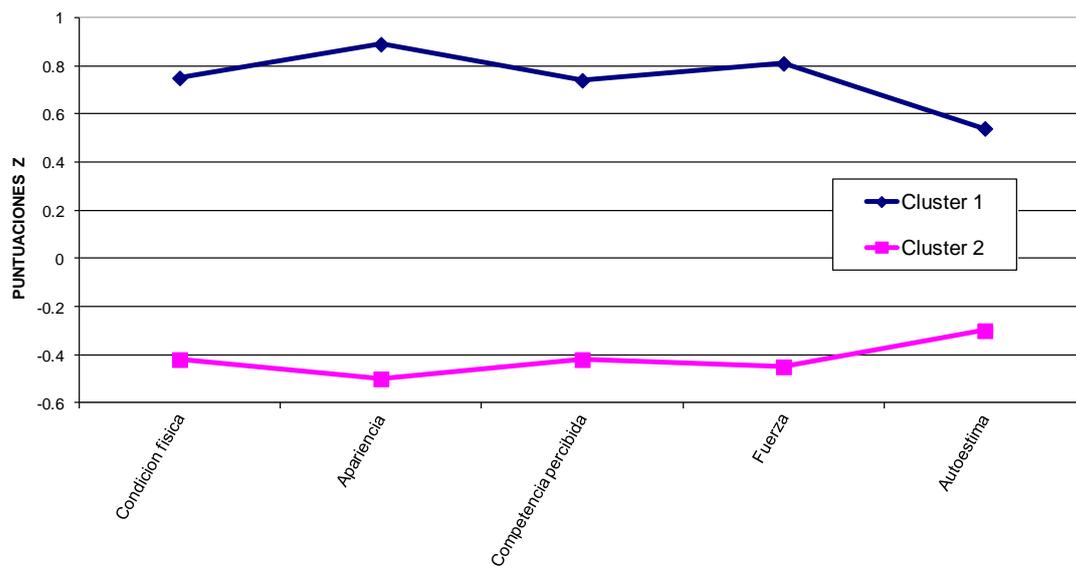


Figura 3. Análisis de conglomerados jerárquicos con método ward en la muestra total.



2.4. Análisis diferencial de los perfiles de autoconcepto físico

Para examinar las características de cada perfil de autoconcepto físico con la muestra total se realizaron análisis de varianza multivariado (MANOVA) con los cluster como variables independientes, y el resto de dimensiones como variables dependientes (Tabla 5). Los resultados obtenidos mostraron diferencias (Lambda de Wilks = .92, $F(10, 569) = 2.15$, $p < .001$, $\eta^2 = .09$) a favor del perfil “autoconcepto físico alto” en competencia, autonomía, relación con los demás, florecimiento humano y actividad física habitual.

Tabla 5. Análisis diferencial de todas las variables por cluster de autoconcepto con la muestra total.

Variables	Cluster 1 (n = 350)		Cluster 2 (n = 230)		F	η^2
	M	DT	M	DT		
Soporte de autonomía profesor	5.75	1.28	5.91	.80	2.96	.00
Soporte de autonomía compañeras	5.84	.96	5.84	.77	.00	.00
Soporte de autonomía familia	5.77	1.16	5.76	1.36	.00	.00
Competencia	4.59	.78	4.86	.88	15.19**	.02
Autonomía	4.39	.92	4.59	.89	6.68**	.01
Relación con los demás	4.29	.95	4.50	.92	7.36**	.01
Motivación intrínseca	5.63	1.04	5.70	1.20	.47	.00
Motivación integrada	5.70	.98	5.75	1.03	.37	.00
Florecimiento humano	5.83	.80	6.07	.84	11.75**	.02
Actividad física habitual	6.41	.94	6.67	.84	11.19**	.19

* $p < 0.5$, ** $p < 0.001$

2.5. Análisis multivariante por tipos de práctica y grupos de edad

Para esta ocasión se agruparon las actividades de las practicantes por la forma en la que la realizaron. Estableciendo que podrían ser actividades individuales ($n = 200$) (pilates, yoga, etc.) con o actividades colectivas ($n = 380$) (bailes de salón, aerobio, etc.). Al comparar a las mujeres por tipos de actividad se observan diferencias (Lambda de Wilks = .77, $F(15, 560) = 10.59$, $p < .001$). Estas se dan a favor de las mujeres que practican actividades colectivas en las variables: soporte de autonomía del docente, soporte de autonomía de las compañeras, soporte de la autonomía de la familia, mediador psicológico competencia, motivación intrínseca, motivación integrada, condición física, y florecimiento humano. Y a favor de las que practican actividades individuales en las variables: autonomía, apariencia y autoestima (Tabla 6).

Tabla 6. Análisis multivariante por tipo de práctica.

Variables	Actividad colectiva (n = 380)		Actividad individual (n = 200)		P	η^2
	M	DT	M	DT		
Soporte de autonomía profesores	5.94	.92	5.48	1.45	.00	.03
Soporte de autonomía compañeras	5.89	.86	5.69	.94	.01	.01
Soporte de autonomía familia	5.84	1.18	5.57	1.37	.00	.01
Competencia	4.71	.77	4.67	.98	.31	.00
Autonomía	4.39	.95	4.68	.77	.00	.01
Relación con los demás	4.36	.91	4.41	1.04	.61	.00
Motivación intrínseca	5.81	1.01	5.27	1.25	.00	.05
Motivación integrada	5.86	.91	5.35	1.10	.00	.05
Condición física	2.71	.54	2.98	.60	.00	.04
Apariencia	2.52	.48	2.71	.57	.00	.02
Competencia percibida	2.55	.57	2.63	.69	.38	.00
Fuerza	2.58	.44	2.62	.46	.19	.00
Autoestima	2.40	.63	2.55	.69	.03	.00
Florecimiento humano	6.02	.69	5.66	1.07	.00	.04
Actividad física habitual	6.53	.90	6.48	.93	.47	.00

Cuando comparamos a las mujeres por grupos de edades se observa que en el grupo de mujeres con edades comprendidas de 18 a 29 años existen diferencias (Lambda de Wilks = .77, $F(30,1120) = 5.09$, $p < .001$). Estas diferencias las evidenciamos en el soporte de autonomía compañeras y soporte de autonomía familia, mediadores competencia y autonomía, competencia, fuerza y autoestima del autoconcepto físico, florecimiento humano y actividad física habitual (Tabla 7).

Tabla 7. Análisis multivariante por grupos de edad.

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		<i>p</i>	η^2
	18 a 29 años	30 a 40 años	30 a 40 años	41 a 65 años	41 a 65 años	41 a 65 años		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Soporte de autonomía profesores	5.89	1.20	5.70	1.16	5.86	.98	.26	.00
Soporte de autonomía compañeras	6.07	.77	5.76	.94	5.71	.91	.00	.02
Soporte de autonomía familia	6.20	.70	5.76	1.00	5.40	1.63	.00	.06
Competencia	4.60	.83	4.83	.79	4.67	.86	.00	.01
Autonomía	4.36	.87	4.67	.82	4.38	1.00	.00	.01
Relación con los demás	4.44	.83	4.36	1.06	4.32	.93	.46	.00
Motivación intrínseca	5.57	1.00	5.75	1.17	5.66	1.13	.09	.00
Motivación integrada	5.67	.87	5.78	1.08	5.71	1.02	.09	.00
Condición física	2.67	.55	2.83	.59	2.83	.56	.10	.00
Apariencia	2.53	.53	2.58	.50	2.59	.52	.11	.00
Competencia percibida	2.50	.57	2.65	.60	2.57	.63	.00	.01
Fuerza	2.56	.43	2.56	.43	2.64	.48	.01	.01
Autoestima	2.35	.60	2.52	.68	2.45	.66	.00	.02
FloreCIMIENTO humano	5.98	.63	6.02	.87	5.79	.92	.00	.04
Actividad física habitual	6.34	.87	6.54	.96	6.65	.87	.04	.01

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Tras el análisis de la prueba a posteriori por grupos de edad se encontraron diferencias (Lambda de Wilks = .84, $F(30,1120) = 3,21$, $p < 001$). Estas se dan en el soporte de autonomía compañeras entre el grupo 1 y 2 y 2 y 3 a favor de las más jóvenes. En el soporte de autonomía de la familia las diferencias se dan entre los tres grupos, siendo las más jóvenes las que presentan valores más altos (Tabla 8). Respecto al mediador competencia se encuentran diferencias entre el grupo 1 y 2, siendo las mayores las que presentan valores más altos. La autonomía presentó diferencias entre el grupo 1

y 2 y el grupo 2 y 3, siendo el grupo intermedio el que presento una media más alta. Respecto al autoconcepto físico se dieron diferencias en las dimensiones condición física, competencia percibida y autoestima, entre el grupo 1 y 2 y el 1 y 3, siendo los valores más altos para el grupo 2. El florecimiento humano presentó diferencias entre el grupo 2 y 3, siendo las jóvenes las que presentaron valores más altos.

Tabla 8. Prueba de análisis a posteriori por grupos de edad.

Variables	Grupos de edades		
	(1 Vs. 2)	(1 Vs.3)	(2 Vs.3)
Soporte de autonomía profesores	.27	.97	.36
Soporte de autonomía compañeras	.00	.00	.86
Soporte de autonomía familia	.00	.00	.01
Competencia	.03	.75	.14
Autonomía	.00	.98	.00
Relación con los demás	.74	.45	.89
Motivación intrínseca	.29	.68	.76
Motivación integrada	.56	.56	.73
Condición física	.02	.02	.99
Apariencia	.63	.63	.99
Competencia percibida	.04	.04	.40
Fuerza	.99	.99	.22
Autoestima	.04	.04	.62
Florecimiento humano	.87	.87	.01
Actividad física habitual	.10	.10	.48

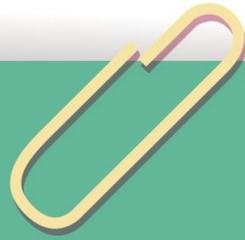
2.6. Análisis de regresión lineal

A través de un análisis de regresión lineal por pasos se colocó como variable independiente el florecimiento humano y como variables dependientes el soporte de autonomía (profesores, compañeras y familia), los medidores psicológicos, la motivación intrínseca e integrada y el autoconcepto físico (medida media global). En el primer paso con un 6% de varianza explicada, fue el soporte de autonomía de los profesores y el de las compañeras quien explicó positivamente. En el segundo paso, se incluyeron los mediadores psicológicos básicos, prediciendo de forma positiva el soporte de autonomía de los profesores, la competencia y la relación con los demás, con un 19% de varianza explicada. En el tercer paso, donde se incluyeron la motivación intrínseca e integrada, con un 19% de varianza explicada fue el soporte de autonomía de los profesores, la competencia, la relación con los demás y la motivación integrada las dimensiones que explicaron positivamente el 23% de varianza. En el último paso, donde se incluyó el autoconcepto físico, se explicó un 26% de la varianza de forma positiva por todos los soportes de autonomía, competencia, relación con los demás, motivación integrada y autoconcepto físico (Tabla 9).

Tabla 9. Regresión lineal por pasos para la predicción del florecimiento humano.

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	ΔR^2
Primer paso	4.55	.24		.06**
Soporte de autonomía profesores	.14	.03	.18**	
Soporte de autonomía compañeras	.98	.50	.10*	
Soporte de autonomía familia	-.00	.03	-.00	
Segundo paso	2.81	.29		.19**
Soporte de autonomía profesores	.95	.03	.12*	
Soporte de autonomía compañeras	.07	.04	.07	
Soporte de autonomía familia	.04	.03	.06	
Competencia	.21	.04	.22**	
Autonomía	.01	.04	.01	
Relación con los demás	.18	.03	.20**	
Tercer paso	2.06	.31		.23**
Soporte de autonomía profesores	.07	.03	.09*	
Soporte de autonomía compañeras	.70	.04	.07	
Soporte de autonomía familia	.05	.03	.08	
Competencia	.18	.04	.18**	
Autonomía	.02	.04	.02	
Relación con los demás	.14	.03	.16**	
Motivación integrada	.19	.03	.23**	
Motivación intrínseca	.12	.03	.15	
Cuarto paso	1.18	.35		.26**
Soporte de autonomía profesores	.65	.03	.87*	
Soporte de autonomía compañeras	.09	.04	.09*	
Soporte de autonomía familia	.05	.02	.08*	
Competencia	.17	.04	.17**	
Autonomía	.01	.03	.05	
Relación con los demás	.13	.03	.14*	
Motivación integrada	.19	.03	.23**	
Motivación intrínseca	.12	.03	.15	
Autoconcepto	.35	.07	.18**	

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$



Estudio 2

UNIVERSITAS

Miguel

Hernández



1

ESTUDIO 2

El objetivo de este estudio fue comprobar el efecto del estilo interpersonal de soporte de autonomía respecto a los medidores psicológicos, la motivación integrada, la fuerza, la resistencia cardiovascular, la actividad física habitual y el florecimiento humano en un grupo de mujeres practicantes de ejercicio físico.

1. Método

1.1. Participantes

La muestra estuvo comprendida por 51 mujeres, con edades que oscilaban entre los 33 y los 54 años ($M = 26$; $DT = 2.5$). Se dividió a la muestra aleatoriamente en un grupo experimental constituido por 26 mujeres ($M = 26$; $DT = 2.5$) y en un grupo control integrado por 25 mujeres ($M = 26$; $DT = 2.5$). Por abandono del programa a lo largo del mismo, fueron eliminadas tres mujeres del grupo experimental y tres del grupo control. El grupo de tratamiento recibió altos niveles de soporte de autonomía mientras el grupo control fue expuesto a niveles consistentes de soporte de autonomía e instrucción controladora.

1.2. Medidas

Mediadores psicológicos. Se utilizó el cuestionario de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en el ejercicio (*Psychological Need Satisfaction in Exercise*

Scale, PNSE) de Wilson, Rogers, Rodgers, y Wild (2006) validado al castellano por Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo, y Conte (2011). Este cuestionario utiliza 18 ítems que evalúan cada una de las necesidades psicológicas primarias: competencia (e.g. “Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto personal”), autonomía (e.g. “Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera”) y relación con los demás (e.g. “Creo que me llevo bien con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos”). El cuestionario estaba encabezado con la frase “En mis entrenamientos...” y se respondía con una escala Likert del 1 (*Falso*) al 6 (*Verdadero*). Los valores alfa de Cronbach pre y post fueron .86 y .85 para competencia, .85 y .91 para autonomía y .68 y .67 para relación con los demás.

Regulación integrada. Se utilizó la dimensión motivación integrada de la versión española del *Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte* adaptado por Moreno-Murcia et al. (2011) de la *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ)* desarrollada por Lonsdale, Hodge, y Rose (2008). Consta de cuatro ítems (e.g. “Porque es una oportunidad de ser quien soy”), con una frase introductoria “Participo en este deporte...”. Los ítems fueron recogidos en una escala tipo Likert del 1 (*Nada es verdad*) al 7 (*Muy verdadero*). La consistencia interna obtenida para el pre-test y el post-test fueron de .88 y .84, respectivamente.

Fuerza piernas. Se utilizó el *test de levantarse y sentarse de la silla durante 30 segundos* (Cancela-Carral, Carlos Ayán-Pérez, y Varela-Martínez, 2009). Partiendo de la posición inicial de sentado en una silla estándar (40 cm de altura), con la espalda recta y las plantas de los pies apoyadas en el suelo. La participante debía sujetar una mancuerna de 2 kg en la mano y comenzar con el brazo abajo y al lado de la silla,

perpendicular al suelo. El otro brazo, quedaba apoyado en el muslo. A la señal del investigador, la implicada realizó todas las flexo-extensiones del brazo que pudiera en 30 segundos. Se controló que las flexiones fueran completas y que no se moviera la parte superior del brazo, restándose del resultado final aquellas en las que no se hubiera cumplido alguna de estas condiciones. Se efectuó un intento con cada brazo y se anotó el mejor resultado de los dos.

Fuerza de brazos. Se utilizó el test de flexión y extensión de brazo con mancuernas durante 30 segundos (Cancela-Carral, Carlos Ayán-Pérez, y Varela-Martínez, 2009). La participante sentada en una silla estándar (40 cm de altura) adosada contra la pared, con los pies apoyados en el suelo y los brazos cruzados y pegados al pecho. A la señal del investigador debía levantarse completamente de la silla y volver a la posición inicial, el mayor número de veces posibles en 30 segundos. Si al finalizar el ejercicio se había completado la mitad o más del ejercicio se contabilizaba, se controló que no se ayudaran de las manos, penalizándose aquellas repeticiones fraudulentas. Se realizó dos intentos y se anotó la mejor marca.

Resistencia. Se utilizó el *test de caminar durante media milla (804 m)*. Es una adaptación del test de caminar una milla 1610 m de Kline et al. (1987), adaptado al castellano por Camiña, Cancela, y Romo (2000). Las participantes recorrieron 804 metros en el menor tiempo posible. Se realizaron cinco grupos de 4-5 participantes, a la señal de “ya” el investigador accionó el cronómetro y dejó salir a los grupos en intervalos de 30 segundos. Se utilizó una pista circular de 375 metros, por lo que los participantes anduvieron dos vueltas completas y 54 metros más. A la llegada de la participante el investigador le indicaba el tiempo y este se anotaba.

Actividad física habitual. Para medir la cantidad de ejercicio físico habitual percibido por las participantes al programa, se utilizó la versión española de Sarria et al. (1987) del *Cuestionario de Actividad Física Habitual* de Baecke, Burema, y Frijters (1982) que permite obtener tres calificaciones de la actividad física habitual mediante ocho ítems que se relacionan con ejercicios físicos en el ocio (PEL) y las actividades de ocio y locomoción (LLA). Para calcular la primera pregunta se aplicó la siguiente fórmula: $\text{Modalidad 1 (Intensidad} \times \text{Proporción} \times \text{Tiempo)} + \text{Modalidad 2} = (\text{Intensidad} \times \text{Proporción} \times \text{Tiempo})$. Para el cálculo de esta fórmula basada en la intensidad del deporte practicado, en horas semanales, y los meses de práctica cada año, diferentes coeficientes fueron asignados (ver Ainsworth et al., 2000; Florindo y Latorre, 2003). Las otras preguntas evaluaron el nivel de ejercicio físico en el tiempo libre (e.g. “¿Qué ejercicio físico practicas con mayor frecuencia?”), utilizando una escala tipo likert con un rango de puntuación que oscila desde 1 (*Bastante menor*) a 5 (*Bastante mayor*). Los valores alfa de Cronbach pretest y postest obtenidos fueron de .71 y .67 respectivamente.

Florecimiento Humano. Se empleó la *Flourishing Scale* (FS) de Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Oishi, y Biswas-Diener (2009) y descrito y validado en el estudio 1. La consistencia interna de Cronbach fue de .84 en el pre-test y .86 en el post-test.

La instrucción del profesor. Se reclutó a un instructor de ejercicio físico para este estudio. El propósito de usar un instructor fue debido a (a) la coherencia de estilo de enseñanza más allá de los elementos manipulados en el estudio y (b) diseñar una programación para llevar a cabo durante tres meses. Antes de comenzar el estudio, el instructor involucrado participó en un taller sobre apoyo a la autonomía. Durante

este taller, se le enseñó los conceptos de motivación propugnada por la SDT (Deci y Ryan 2002) y los comportamientos de instrucción para facilitar mayores niveles de apoyo a la autonomía, mientras que disminuyeran sus declaraciones de estilo controlador en sus sesiones de ejercicio (Reeve et al., 2004; Peirlman, 2015; Peirlman y Webster, 2011). Durante el taller, se mostraron fragmentos de clases donde el docente instruía utilizando el apoyo a la autonomía, buscando el desarrollo de sus propios comportamientos de instrucción a través de algunas lecciones de enseñanza con estudiantes universitarios. Una vez que el instructor completó el taller, se llevaron a cabo mediciones en un estudio piloto de cuatro clases con estudiantes que no tenían que ver con el estudio. El propósito de la implementación de este estudio piloto fue asegurar y asistir al instructor en la implementación de cada enfoque (apoyo a la autonomía y control) de forma adecuada, y así conseguir una fiabilidad intraobservador de al menos el 90%.

Evaluación de la creación autonomía de apoyo. Para medir la creación de apoyo a la autonomía, a todas las practicantes se les pidió completar el cuestionario *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) de Williams y Deci (1996) validado al contexto español por Nuñez, León, Grijalvo, y Martín-Albo (2012). Consta de 15 ítems que valoran el soporte de autonomía (e.g. “Me transmite confianza para hacer las cosas bien en la sesión”) que las participantes perciben de su instructor. La escala comienza con un encabezado introductorio como: “Mi instructor...”. Esta se valora en una escala Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). El análisis del LCQ proporciona una percepción de apoyo a la autonomía. Como tal, las puntuaciones más altas en la LCQ representan un mayor nivel de apoyo a la autonomía. La consistencia interna obtenida fue de .81 y .84, respectivamente.

1.3. Procedimiento y diseño de investigación

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con un grupo control y otro experimental. Para llevar a cabo el proyecto, nos pusimos en contacto con la Concejalía de Deportes del Ayuntamiento elegido y les expusimos nuestras intenciones, para solicitarles su cooperación. Se efectuó una reunión inicial con las participantes para explicarles los objetivos del programa y el procedimiento de intervención. Posteriormente, se las volvió a citar, se les requirió por escrito el consentimiento a participar en el proyecto y se obtuvo una evaluación inicial de su estado de salud. Se rellenaron los cuestionarios y los test físicos en dos sesiones antes y en dos días posteriores al proyecto.

Tanto para el grupo control como para el grupo experimental, el programa se compuso de 24 sesiones de 60 minutos de duración, dos días por semana (martes y jueves) y que se distribuyeron en cinco partes: explicación inicial, calentamiento, fase de adquisición de los objetivos, vuelta a la calma y comentario de la sesión. Los dos grupos persiguieron los mismos objetivos.

En el grupo control no se utilizó ningún tipo de metodología concreta, mientras en el grupo experimental se utilizó una metodología basada en el soporte de autonomía. Para evaluar la fiabilidad de la intervención se establecieron como dimensiones las propuestas por Reeve y Jang (2006). Estos escenarios de enseñanza con soporte de autonomía y estilo controlador son: el tiempo de escucha del docente, las preguntas para conocer lo que quiere el practicante, el tiempo que el docente permite al practicante trabajar libremente, el tiempo que la persona está practicando, la

disposición del espacio, ofrecer razonamientos, utilizar el elogio como retroalimentación informativa, ofrecer estímulos, el ofrecimiento de sugerencias de progreso, y responder a las preguntas de los practicantes. Se registraron tres sesiones en vídeo en cada grupo para evaluar la frecuencia apoyo a la autonomía e instrucción controladora. Para el propósito de este estudio, en el grupo de tratamiento era necesario (a) comprobar un cambio significativo en la percepción de la apoyo a la autonomía y (b) proporcionar una mínimo de 80% de las informaciones de apoyo a la autonomía (Perlman, 2015). Además, en el grupo control se comprobó si se equilibraban las declaraciones de instructor (es decir, 40% apoyo a la autonomía y 60% control). Los datos obtenidos fueron: grupo experimental (86%, 90% y 84% en apoyo a la autonomía) y grupo control (43%, 54% y 47% en el estilo controlador).

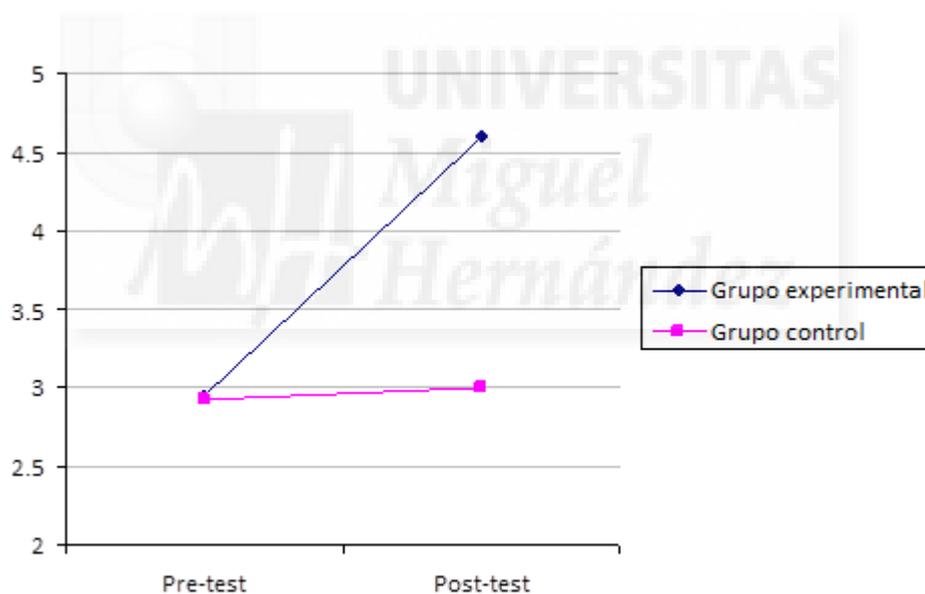
1.4. Análisis de datos

Todos los datos se introdujeron en el paquete de análisis estadístico SPSS 21.0. Para verificar la consistencia interna de cada factor se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach. Para asegurar la homogeneidad de todas las variables dependientes, se llevó a cabo una prueba de Levene. El efecto de la intervención se evaluó a través de un análisis 2×2 (Grupo \times Tiempo) de medidas repetidas (ANOVA) de apoyo a la autonomía utilizando datos de la LCQ. Para responder a las preguntas de la investigación se llevó a cabo una ANOVA de medidas repetidas $10 (2 \times 2)$ (Grupo \times Tiempo) con todas las variables dependientes.

2. Resultados

La prueba de Levene con las variables dependientes nos indicó la igualdad de varianzas entre los grupos ($p > .05$). Para comprobar el efecto provocado en los grupos de la interacción del instructor con las participantes respecto a la medición del apoyo a la autonomía (LCQ), se llevó a cabo una ANOVA de medidas repetidas (Lamda de Wilks = 0.76, $F(1, 45) = 8.03$, $p = 0.001$, $\eta^2 = .12$). Por lo que el grupo experimental reportó una puntuación postest mayor en comparación con el grupo de control (Figura 1).

Figura 1. Percepción de las Participantes del Soporte de Autonomía del Instructor (LCQ).



2.1. Efectos de la intervención

Los resultados de la ANOVA de medidas repetidas reveló una interacción significativa (Tabla 1) de los efectos para los mediadores competencia ($p > .05$) y autonomía, regulación integrada ($p < .01$), la actividad física habitual ($p < .01$), fuerza del tren superior ($p < .001$), fuerza del tren inferior ($p < .001$), resistencia ($p < .001$) y

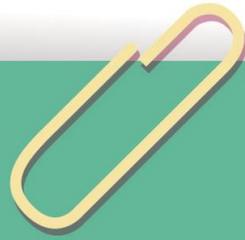
floreCIMIENTO humano ($p < .01$) a favor del grupo experimental. En el grupo control también se mejoró la fuerza del tren superior ($p < .001$), fuerza del tren inferior ($p < .001$) y resistencia ($p < .001$), descendiendo el mediador autonomía ($p < .001$) tras la intervención.

Tabla 2. Anova de medidas repetidas.

		Grupo experimental ($n = 23$)			Grupo control ($n = 22$)		
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Competencia	Pretest	4.50	.95	.02*	4.58	1.03	.33
	Postest	4.88	.82		4.61	.90	
Autonomía	Pretest	3.63	1.37	.00**	3.50	1.16	.00**
	Postest	4.63	.97		2.98	1.11	
Relación con los demás	Pretest	4.65	.96	.28	4.42	.84	.05
	Postest	4.87	.72		4.53	.67	
Regulación integrada	Pretest	5.05	1.61	.01*	5.18	1.26	.05
	Postest	5.75	1.25		5.41	.99	
Fuerza tren superior	Pretest	19.48	3.90	.00**	18.91	2.67	.00**
	Postest	24.13	3.25		22.36	3.02	
Fuerza tren inferior	Pretest	13.35	1.90	.00**	14.68	2.82	.00**
	Postest	18.39	3.58		17.86	3.34	
Resistencia	Pretest	540.78	43.73	.00**	532.00	23.96	.00**
	Postest	503.70	37.86		508.50	25.60	
Actividad física habitual	Pretest	5.40	1.12	.02*	6.10	1.16	.10
	Postest	5.79	.94		6.19	1.10	
FloreCIMIENTO humano	Pretest	6.08	.74	.03*	6.01	.91	.15
	Postest	6.37	.49		6.13	.85	

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$





UNIVERSITAS
Discusión
Miguel
Hernández



1 | DISCUSIÓN

Discusión Estudio 1

La práctica de actividad físico-deportiva se presenta como uno de los factores relacionados en la investigación con el bienestar físico y psicológico de la persona, ya que se relaciona en la percepción de la satisfacción con la vida (González-Serrano, Huescar, y Moreno-Murcia, 2013). Preocupados por ello, el objetivo de este estudio fue determinar los posibles perfiles de autoconcepto físico en un grupo de mujeres practicantes de ejercicio físico y comprobar la relación con el florecimiento humano y la práctica de actividad física habitual. También se llevó a cabo la validación de la escala de florecimiento humano al contexto español. Se termina confirmando la hipótesis del estudio donde aquellas mujeres que presentan un mayor autoconcepto físico a su vez presentan mayores valores de florecimiento humano y mayores tasas de práctica de actividad física habitual.

Los datos de la validación de la escala de florecimiento humano fueron adecuados, al igual que los obtenidos en el estudio original por Diener (2009). Tanto los datos del análisis factorial confirmatorio como los de consistencia interna y estabilidad temporal así lo confirman. La variable florecimiento humano queda compuesta por ocho ítems. Esta escala hace referencia a cómo se sienten apoyadas por las personas que las rodean, su compromiso con la actividad, y si se cumplen los objetivos que se ha planteado en su vida.

El análisis de cluster mostró dos perfiles, un perfil denominado autoconcepto físico alto con puntuaciones muy altas en todas las dimensiones y otro perfil de autoconcepto físico bajo con puntuaciones más bajas en todas las dimensiones, datos similares ocurrieron en otros estudios (Esnaola, Goñi, y Madariaga, 2008). En (Esnaola y Revolta, 2009) encontraron que las personas activas los que practican alguna actividad física más de dos días a la semana se perciben mejor que las personas inactivas en la habilidad física, condición física, fuerza, autoconcepto físico general y autoconcepto general. En los estudios de Balaguer y Merita (1994) y Goñi y Rodríguez (2004) se sugiere que la práctica deportiva mantiene relación con el autoconcepto de la persona y que es más fácil intervenir sobre el autoconcepto físico de la persona que sobre el autoconcepto general de la misma. Mientras que Zulaika y Goñi (2004) indican que dependerá de la formación de la idea que tenga cada quien del autoconcepto físico. Entonces encontramos que las mujeres que más practican presentan mayor autoconcepto físico y florecimiento humano.

Después de esto sería oportuno que los monitores de fitness llevaran a cabo en sus sesiones, clases y actividades con ciertas estrategias donde se busque el florecimiento humano, como algunas estrategias para motivar durante la clase (Moreno-Murcia, Hellín, y Huéscar, 2014) como por ejemplo: realizar juegos cooperativos, se les puede dar a elegir dos tipos de ejercicios para trabajar el mismo contenido, explicar los objetivos, establecer normas del equipo, posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso, establecer tiempos acorde a la edad y características de las participantes, hacer uso de estrategias motivacionales durante la clase, ofrecer información relevante e informar en función de la habilidad de las participantes sobre la realización de la tarea, basándose en la capacidad personal.

La satisfacción con la vida y el autoconcepto son considerados como componentes del bienestar psicológico de la persona, ítem de indudable interés en las sociedades desarrolladas que buscan una constante mejora, aunque no siempre con resultados satisfactorios. Dentro del autoconcepto, existen diferentes dominios que afectarían hipotéticamente a dicho bienestar, ocupando el autoconcepto físico un lugar privilegiado en la valoración que la persona hace de sí mismo. Los resultados de este estudio muestran evidencias de que ambos constructos, satisfacción con la vida y autoconcepto físico, son realidades estrechamente vinculadas. Las personas con mayor nivel de autoconcepto valoran su vida de manera más positiva (Taylor y Fox, 2005). Este patrón de variación es igual en el caso de la relación entre el autoconcepto físico y la práctica físico-deportiva, tal y como han demostrado estudios previos (Fox, 2000; Taylor y Fox, 2005; Infante y Zulaika, 2008). Lo sorprendente de este estudio es que las dimensiones de habilidad y condición física no se muestran relacionadas de manera tan intensa como la fuerza y el atractivo físico; en las sociedades occidentales de manera especial, la apariencia y la fuerza física, también como elemento de valor en la imagen del hombre, pueden ser factores más determinantes de la satisfacción física que cualquiera de las demás dimensiones del autoconcepto (Humberson y Hugues, 1987; Rodríguez y Fernández, 2005).

Por el contrario, la relación entre la práctica de actividad y la satisfacción con la vida no ha resultado estadísticamente significativa, si bien también es positiva. Este dato no coincide plenamente con lo hallado hasta el momento, por lo que no debemos olvidar que se trata de un estudio descriptivo-correlacional por lo que no permite establecer relaciones de causalidad, aunque si bien, la información obtenida puede

resultar de gran utilidad a los técnicos para conocer el perfil de autoconcepto físico y así promover aquellas actividades que faciliten un mayor autoconcepto físico, pudiendo así diseñar intervenciones motivacionales más focalizadas. Por lo que son necesarios más estudios en esta línea, que traten de esclarecer las posibles diferencias encontradas. Sería interesante para futuras investigaciones elaborar diseños de intervención encaminados a ofrecer un mayor autoconcepto físico a las participantes siendo para ello fundamental incidir en la formación del docente, como plantear estudios de carácter longitudinal, comprobando si aquellas participantes con un perfil de menos autoconcepto, con el paso del tiempo y llevando a cabo las intervenciones necesarias, pueden cambiar a un perfil de más autoconcepto, lo que aportaría nuevos resultados.

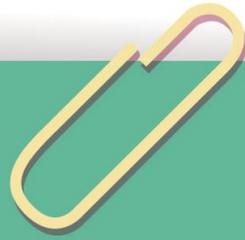
Discusión Estudio 2

Por otro lado la necesidad de emplear estrategias que generen un hábito de práctica físico-deportiva en población adulta y que mejoren su bienestar físico y psicológico (Fox et al., 2007) es una preocupación de los investigadores actuales. Esto unido también al menor porcentaje de práctica de la mujer frente al varón nos llevó a comprobar el efecto de un programa de ejercicio físico a través de estrategias motivacionales en mujeres adultas. Tras el análisis de los datos se confirmó la hipótesis planteada. Las estrategias motivacionales utilizadas en el programa experimental de ejercicio físico para mujeres adultas produjo una mejora en los mediadores competencia y autonomía, regulación integrada, satisfacción con la vida, florecimiento humano, la actividad física habitual, fuerza del tren superior, fuerza del tren inferior y resistencia.

Estos resultados van en consonancia con otros estudios que indican que cuando los deportistas actúan con autonomía, haciendo coherentes sus acciones con sus valores, favorecerán su bienestar psicológico y su satisfacción con la vida (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008), siendo el mediador autonomía el indicador más fuerte de los tres mediadores psicológicos (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002). Las participantes han obtenido un aumento de su condición física, unido a una mejora del florecimiento humano, en congruencia con los resultados obtenidos por Cuesta y Galán (2009) en personas mayores, que hablan de las ganancias para la salud en aquellas personas que desarrollan programas de actividad física y que incrementan positivamente la percepción de su calidad de vida. Igualmente, ha aumentado la tasa de actividad física habitual de las participantes al programa, lo que puede repercutir positivamente con el bienestar físico y psicológico (Fox et al., 2007; Štirbova et al., 2009).

Las estrategias docentes deben estar encaminadas a controlar el mayor número posible de variables que influyan en la motivación y en la adherencia a la práctica de actividad física. Las investigaciones futuras deben seguir por esta línea, debido a la escasez de programas de adherencia existentes en la actualidad, que ayuden a cambiar los patrones de comportamiento de los distintos grupos de la población (Molinero et al., 2011). La corta duración del programa, junto con el bajo número de la muestra, son limitantes de este estudio, publicaciones futuras deberán analizar estas y otras variables a largo plazo, haciendo comparaciones entre los diferentes grupos de población adulta.





4. Conclusiones





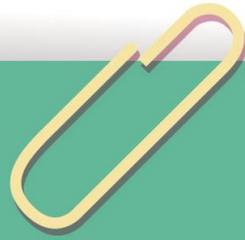
4

CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio son las siguientes:

- La escala de florecimiento humano presentó adecuadas medidas psicométricas en un grupo de mujeres practicantes de ejercicio físico.
- Se observaron correlaciones positivas entre el soporte de autonomía de los profesores, compañeros y familia, necesidades psicológicas básicas, motivación integrada e intrínseca, autoconcepto físico, actividad física habitual y florecimiento humano.
- Se obtuvieron dos perfiles de autoconcepto físico diferenciados, alto y bajo.
- El perfil “autoconcepto físico alto” presentó mejores valores en competencia, autonomía, relación con los demás, florecimiento humano y actividad física habitual.
- Las mujeres que practican actividades colectivas presentaron mayores valores en el soporte de autonomía del docente, soporte de autonomía de las compañeras, soporte de la autonomía de la familia, mediador psicológico competencia, motivación intrínseca, motivación integrada, condición física, y florecimiento humano.

- Las mujeres que practican actividades individuales presentaron mejores valores en el mediador autonomía, apariencia y autoestima.
- Las practicantes más jóvenes presentan mayores valores en el soporte de autonomía de las compañeras y familia.
- El mediador competencia es más valorado por las practicantes de 30-40 años frente a las de 18-29 años.
- Las practicantes de 30-40 años fueron las que más valoraron el mediador autonomía.
- Las dimensiones condición física, competencia y autoestima del autoconcepto físico fueron más valorados por las practicantes de 30-40 años frente a las de 18-29 años y 41-65 años
- Los mayores valores de florecimiento humano se dieron en las practicantes de 30-40 años frente a las de 41-65 años.
- Los soportes de autonomía, competencia, relación con los demás, motivación integrada y autoconcepto físico predijeron positivamente el florecimiento humano.
- El estilo interpersonal con soporte de autonomía provocó mejoras en los medidores psicológicos, la motivación integrada, la fuerza, la resistencia cardiovascular, la actividad física habitual y el florecimiento humano en un grupo de mujeres practicantes de ejercicio físico.



UNIVERSITAS
Miguel
Hernández

Referencias



REFERENCIAS

- Abell, S. C., y Richards, M. H. (1996). The relationship between body shape satisfaction and self-esteem: An investigation of gender and class differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 691-703.
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Achievement goals, competition appraisals, and the psychological and emotional welfare of sport participants. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 302-322.
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: a longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 51-59.
- Allison, K. R., Dwyer, J. J., y Makin, S. (1999). Self-efficacy and participation in H vigorous physical activity by high school students. *Health Education and Behaviour*, 26(1), 12-24.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 223-231.
- American College of Sports Medicine (2000). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (6ª ed.). Philadelphia, PA: Lippincott, Williams y Wilkins.
- Ames, C., y Ames, R. (1984). *Research in motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high

school athletes (abstract). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96-A97.

Amorose, A. J., y Horm, T. (2000). Intrinsic motivation: relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.

Andrews, F. M., y Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum Press.

Andrews, M., y Withey, S. (1974). Social indicators of well-being: America's perception of life quality: Results from several national surveys. *Social Indicators Research*, 1, 1-26.

Argyle, M. (1996). *The social psychology of Leisure*. New York. Penguin Books.

Armando, P., y Elizabeth, P. (2012). *Actividad física en la enfermedades cardiometabolica prevención y tratamiento del ejercicio. La dosis del ejercicio cardiosaludable*. Madrid: MC.

Ash, C., y Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, 22, 320-336.

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer I., y García-Merita, M. (2003). Satisfaction with Life Sacale: analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255-1260.

Atienza, F., Balaguer, I., García-Merita, M. L., y Moreno, Y. (1997). *Análisis de las diferencias entre chicos y chicas adolescentes en la práctica regular de actividad física en función de la autopercepción física*. En VI Congreso Nacional de Psicología del Deporte. Las Palmas de Gran Canaria.

- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.
- Avans, D. (2000). The motivational orientation in youth wrestlers attending an intensive wrestling camp [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, A85-A86.
- Azorín, F., y Sánchez Crespo, J. L. (1986). Métodos y aplicaciones del muestreo. *Colección Alianza Universidad Textos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baard, P. P., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Baecke, J. A., Burema, J., y Frijters, J. E. (1982) A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *American Journal of Clinical Nutrition* 36, 936-942.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I., Castillo, I., Álvarez, M., y Duda, J. L. (2005). Importance of Social Context in the Prediction of Self-Determination and well-being in athletes of different level. Symposium on «Motivation in Sport and Physical Activity». *CD-Rom del 9th European Congress of Psychology*. Granada, Spain.
- Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (1994). Ejercicio físico on well-being Psychology. *Anuario de Psicología*, 1, 3-26.
- Ballesteros, J. M., Dal-Re, M., Pérez-Farinós, N. y Villar, C. (2007). La estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad. *Revista Española de Salud Pública*, 81(5), 443-449.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca: Barcelona.
- Barriopedro, M. I., Eraña, I., y Mallol, L. L. (2001). Relación de la actividad física con la depresión y Satisfacción con la vida en la tercera edad. *Revista de Psicología del Deporte*, 1(2), 239-246.
- Belando, N., Ferriz-Morell, R., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29(8), 202-222.
- Belando, N., Ferriz-Morell, R., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Validación de la Escala de Grado de Compromiso deportivo al contexto español. *European Journal of Human Movement*, 28, 47-56.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Berger, B., y McInman, A. (1993). Exercise and the Quality of Life. En R. Singer, M. Murphey y L. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp. 792-760). New York: MacMillan Publishers.
- Bernaards, C. M., Twisk, J. W., Van Mechelen, W., Snel, J., y Kemper, H. C. (2003). A longitudinal study on smoking in relationship to fitness and heart rate response. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35, 793-800.

- Biddle, S. J. H. (1997). Cognitive theories of motivation and the physical self. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well being* (pp. 59-82). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R., y Fox, K. (1993). Assessment of children's physical self-perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4, 93-109.
- Biddle, S., Soos, I., y Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4(2), 83-89.
- Blackman, L., Hunter, G., Hilyer, J., y Harrison, P. (1988). The effects of Dance team participation on female adolescent physical fitness and selfconcept. *Adolescence*, 23, 437-448.
- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1996). *Perceptions of competence, autonomy and relatedness as psychological mediators of the social factors-contextual motivation relationship*. Manuscrito no publicado, University of Quebec at Montreal, Montreal, Canada.
- Blández, J., Fernández-García, E., y Sierra, M. A. (2007) "Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado". *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2, pp. 1-21.
- Blasco, D. (2003). La educación física en la enseñanza pública. En F. X. Medina y F. Sánchez (Eds.), *Género y Deporte. Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España* (pp. 181-205). Barcelona: Icaria.
- Blasco, P. (1997). *Beneficios psicológicos de la práctica deportiva en estudiantes universitarios valencianos*. Tesis doctoral no publicada. Valencia: Universidad de Valencia.

- Bohórquez, M. R., Lorenzo, M., y García, A. J. (2013). Felicidad y actividad física en personas mayores. *Escritos de Psicología*, 6(2), 6-12.
- Bohórquez, M. R., Lorenzo, M., y García, A. J. (2014). Actividad física como promotor del autoconcepto y la independencia personal en personas mayores. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 481-491.
- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., y Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: a self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-701.
- Bollen, D. A., y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Sage: Newbury.
- Botelho, P., Silva, P., y Queirós, P. (2000). *Equidade na educação. Educação física e desporto na escola*. Queijas: Associação Portuguesa A Mullere o Desporto.
- Bowlsby, R. A., y Iso-Ahola, S. E. (1980). Self-concepts of children in summer baseball programs. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 1202.
- Boyd, K. R., y Hrycaiko, D. W. (1997). The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females. *Adolescence*, 32, 127, 693-709.
- Boyd, M. P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perception and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., y Victoria, E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: a meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., y Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et

- d'amotivation en contexte sportif: L'E' chelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brookover, W. B., Le Pere, J., Hamakerk, E. D., Thomas, S., y Erikson, E. L. (1965). Self-concept of ability and school achievement: improving achievement through student, self-concept enhancement. *Us Office Education, Cooperative Research* 1639, Michigan State University.
- Brooks-Gunn, J. (1992). Growing up female: Stressful events and the transition to adolescence. En T. M. Field, P. M. McCabe, y N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping in infancy and childhood* (pp.119-145). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Brustad, R. J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- Buñuel, A., y Vázquez, B. (1994) "La experiencia del deporte en la vida de las mujeres en Europa: cuestiones teóricas y metodológicas". *En Actas III Congreso de la AEISAD: Los retos de las Ciencias Sociales Aplicadas al Deporte*, Valladolid, pp. 1-10.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones EGA.
- Busser, J. A., Hyams, A. L., y Carruthers, C. P. (1996). Differences in Adolescent activity participation by gender, grade and ethnicity. *Journal of Park and Recreation Administration*, 14, 1-20.

- Butcher, J. E. (1989). Adolescent girls' sex role development: Relationship with sports participation, self-esteem, and age at menarche. *Sex Roles, 20*, 575-593.
- Cairns, E., McWhirter, L, Duffy, U., y Barry, R. (1990). The stability of selfconcept in late adolescence: Gender and situational effects. *Personality and Individual Differences, 11*, 937-944.
- Calsyn, R. J. y Kenny, D. A. (1977). Self-concept of Ability and Perceived Evaluation of Others: Cause or Effect of Academic Achievement? *Journal of Educational Psychology, 69*(2), 136-145.
- Camiña, F., Cancela-Carral, J. M., y Romo, V. (2000). Pruebas para evaluar la condición física en ancianos. (Batería ECFA): su fiabilidad. *Revista Española Geriatría Gerontología, 35*, 205-216.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist, 31*, 117-124.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America*. New York: McGraw- Hill.
- Campbell, A., Converse, P., y Rodgers, W. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Campos, J., Huertas, F., Colado, J. C., López, A., Pablos, A., y Pablos, C. (2003). Efectos de un programa de ejercicio físico sobre el bienestar psicológico de mujeres mayores de 55 años. *Revista de Psicología del Deporte, 12*(1), 7-26.
- Cancela-Carral, J. M., Ayán-Pérez, C., y Valera-Martínez, S. (2009). La condición física saludable del anciano. Evaluación mediante baterías validadas al idioma español. *Revista Española Geriatría Gerontología, 44*(1), 42-46.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Archidona, Málaga: Aljibe.

- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 467-477.
- Carretero-Dios, M., y Pérez, D. (2005) Normas para el desarrollo de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(83), 521-551.
- Cartón, E. (2001). Deporte, salud, bienestar y calidad de vida. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 47-65.
- Carvalho, L. A. (2005). *Actividade física e a satisfação com a vida em adolescentes com necessidades educativas especiais*. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto - Actividade Física Adaptada) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto.
- Cash, T. F., y Pruzinsky, T. (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford Press.
- Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables Y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis Doctoral. Granada.
- Caspersen, C. J., Pereira, M. A., y Curran, K. M. (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1601-1609.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. A., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervello, E., Santos-Rosa F. J., García Calvo, T., Jiménez, R., e Iglesias D. (2007). Young Tennis Players' Competitive Task Involvement and Performance: The

Role of Goal Orientations, Contextual Motivational Climate, And Coach-Initiated Motivational Climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 304-321.

Cervelló, E., 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.

Chepyator-Thomson, J. R., y Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99.

Chian, L. K. Z., y Wang, C. K. J. (2008). Motivational profiles of junior college athletes: a cluster analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 137-156.

Coakley, J., y White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.

Colchico, K., Zybert, P., y Basch, C. E. (2000). Effects of after-school physical activity on fitness, fatness, and cognitive self-perceptions: A pilot study among urban, minority adolescent girls. *American Journal of Public Health*, 90, 977-978.

Coleman, J. M. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Comisión Europea (2007a). Libro blanco sobre el deporte. Tomado el 4 de enero de 2014 en <http://eurex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0391:FIN:EN:PDF>

Comisión Europea (2007b). Competencias clave para el aprendizaje Permanente-Un marco de referencia europeo. Tomado el 4 de enero de 2014 en http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf

- Comisión Europea, (2011). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Desarrollo de la dimensión europea en el deporte. Tomado el 6 de febrero de 2015 en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0012:FIN:EN:pdf>.
- Conroy, D. E., Coastworth, J. D., y Kaye, M. P. (2007). Consistence of fear of failure score meanings among 8 to 18 year old female athletes. *Educational and Psychological Measurement*, 67(2), 300-310.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., y Coatsworth, J. D. (2006). Coaching climate and the destructive effects of mastery-avoidance goals on situational motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 69-92.
- Consejo Superior de Deportes (2010). *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Presidencia del Gobierno. Madrid.
- Consejo Superior de Deportes (2010). *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Presidencia del Gobierno.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Cothran, D. J., y Ennis, C. D. (1998). Curricula of mutual worth: Comparisons of students' and teachers' curricular goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 307-326.

- Cox, A .E. Duncheon, N., y McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 765-773.
- Cox. A. E., S Ullrich-French. S., y Sabiston. C. M. (2013). Using motivation regulations in a personal-centered approach to examine the link between social physique anxiety in physical education and physical activity-related. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(14), 57-69.
- Cox. A. E., Smith. A. L., y Williams. C. (2008). Change in physical education education and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 8(14), 57-69.
- Cox. A. E., y S Ullrich-French. S. (2010). The motivational relevance of peer and teacher relationship profiles in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(16), 77-86.
- Crain, R. M., y Bracken, B. A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 496-511.
- Cresswell, S. L., y Eklund, R. C. (2005). Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 3, 469-477.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12, 83-96.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., y Rasmussen, V. B. (Eds.) (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue 4*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

- De Andrés, B., y Aznar, P. (1996). Actividad física, deporte y salud: factores motivacionales y axiológico. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 46, 12-18.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1996). Human anatomy: The basis of true selfesteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deem, R., y Gilroy, S. (1998). Physical activity, life-long learning and empowerment: Situating sport in women’s leisure. *Sport, Education and Society*, 3, 89-104.
- Deo, P., y Bhullar, J. (1974). Relationship of physical efficiency to selfconcept, intelligence and achievement. *Psychological Studies*, 19, 56-59.
- Devís, J., Peiró, C., Pérez, V., Ballester, E., Devís, F.J., Gomar, M. J., y Sánchez, R. (2000). *Actividad física deporte y salud*. Barcelona: Inde.
- Devis. J. (2000), y Peiró, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem*, 8, 73-83.
- Días, C., Corte-Real, N., Corredeira, R., Barreiros, A., Bastos, T. y Fonseca, A. M. (2008). A prática desportiva dos estudantes universitários e suas relações com as autopercepções físicas, bem-estar subjectivo e felicidade. *Estudios de Psicología*, 13, 223-232.

- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being, the science of happiness and a proposal for a national index. *The American Psychological Association*, 55, 34-43.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Lucas, R. E., y SCollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61, 305-314.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 125(2), 276-302.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., y Biswas Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247-266.
- Diener, E., y Biswas, R. (2008). *Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Blackwell Publishing.
- Diener, E., y Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. En D. Kahneman, E. Diener, y N. Schwartz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.
- Dionigi, R. (2007). Resistance training and older adults' beliefs about psychological benefits: the importance of self-efficacy and social interaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(6), 723-746.
- Dishman, R.K. (1988). *Exercise adherence: Its impact on public health*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Douthitt, V.L. (1994). Psychological determinants for adolescent exercise adherence. *Adolescence*, 115, 711-722.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., y Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S., y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Elavsky, S., McAuley, E., Motl, R. W., Konopack; J. F., Márquez, D. X., Hu, L., Jerome, G. J., y Diener, E. (2005). Physical Activity Enhances Long-Term Quality of Life in Older Adults: Efficacy, Esteem, and Affective Influences. *Annals of Behavioral Medicine*, 30(2), 138-145.
- Emmons, R. A., y Diener, E. (1985). Factors predicting satisfaction judgment: A comparative examination. *Social Indicators Research*, 16, 157-167.
- Ennis, C. D. (1996). Students' experiences in sport-based physical education: (More than) apologies are necessary. *Quest*, 48, 453-456.
- Enriquea, A., Sanchez-Gombau, M. C., y Cartón, E. (1999). Deportes de riesgo y transgresión de normas en adolescentes: factores motivacionales. En *Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física* (pp. 135-148). Venezuela: AVPAF.
- Epstein, S. (1973). The self concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychology*, 28, 404-416.

- Escanola, I., y Revuelta, L. (2009). Relacion entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativa, valor percibido y dificultad percibida. *Acción psicológica*, 2, 31-43.
- Esnola, I. (2004). Autoconcepto físico y práctica deportiva. En F. V. Castro, M^a. I. Fajardo, M. I. Ruiz y A. Ventura (Eds.), *Contextos psicológicos de aprendizaje* (pp. 168-178). Badajoz: Psicoex.
- Esnola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., y Brahler, E. (2001). *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ)*. Handanweisung. Gottingen: Hogrefe.
- Felker, D. W., y Kay, R. S. (1971). Self-concept, sports interests, sport participation and body type of seventh and eighth grade boys. *Journal of Psychology*, 78, 223-228.
- Ferron, C. (1997). Body image in adolescence: Cross-cultural research. Results of the preliminary phase of a quantitative survey. *Adolescence*, 32 (127), 735-745
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Fleming, J. S., y Courtney, B. E. (1984). The Dimensionality of Self-esteem: Hierarchical Facet Model for Revised Measurement Scales, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 402-21.
- Fleming, J. S., y Courtney, B. E. (1984). The Dimensionality of Self-esteem: Hierarchical Facet Model for Revised Measurement Scales, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 402-21.

- Florindo, A. A., y Latorre, M. R. D. O. (2003). Validation and reliability of the Baecke questionnaire for the evaluation of habitual physical activity in adult men. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 9(3), 129-135.
- Fontane, P. E. (1996). Exercise, fitness, and feeling well. American Behavioral for adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 41-148.
- Ford, H. J., Jr., Puckett, J. R., Blessing, D. L., y Tucker, L. A. (1989). Effects of selected physical activities on health-related fitness and psychological well-being. *Psychological Reports*, 64, 203-208.
- Forrest, D., y McHale, I. (2009). Public policy, sport and happiness: An empirical study. *Working paper*, Salford University.
- Fox, K. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 111-139). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. En S.J.H. Biddle, K. R. Fox y S.H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and Psychological well-being* (pp. 88-117). London: Routledge.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230- 246.
- Fox, K. R. (1990). *The Physical Self-Perception Profile Manual*. Dekalb, IL: Northern Illinois University Office for Health Promotion.
- Fox, K. R. (1992). Physical education and the development of self-esteem in children. En N. Armstrong (Ed.), *New directions in physical education: II. Toward a National Curriculum*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 228-240.

- Fox, K. R., Corbin, C. B., y Couldry, W. H. (1985). Female physical estimation and attraction to physical activity. *Journal of Sport Psychology*, 7, 125-136.
- Fox, K. R., Stathi A., McKenna J., y Davis M. G. (2007). Physical activity and mental wellbeing in older people participating in the Better Ageing Project. *European Journal of Applied Physiology*, 100, 591-602.
- Fox, K. R., y Corbin, C. B. (1989). The physical selfperception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Franzoi, S. L., y Shields, S. A. (1984). The Body Steem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48,173-178.
- Franzoi, S. L., y Shields, S. A. (1984). The Body Steem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48,173-178.
- Frederick, C. M., y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A Using cognitive evaluative theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Fredrickson, B. L. (1998). "What good are positive emotions?" *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Freedman, R. (1984). Reflections on beauty as it relates to health in adolescent females. *Women Health*, 9, 9-45.
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Gallahue, D., y Ozmun, Y. (1995). *Motor development infants, children, adolescents, adults*. Madison: Brown & Benchmark.

- García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y Actividades Deportivas de la Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- García Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CSD y CIS.
- García, A. J., Marín, M. y Bohórquez, M. R. (2012). Autoestima como variables Psicosocial predictora de actividad física en personas mayores. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 195-200.
- García, A. W., y King, A. C. (1991). Predicting long-term adherence to aerobic exercise: A comparison of two models. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 394-410.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *Manual AF-5*. Madrid: TEA.
- García, M. E, Hernandez, A. I., Oña, A., Godoy, J. F., y Rebollos, S. (2011). La práctica física de tiempo libre en la mujer. *Motricidad*. 7, 145-186.
- García, M., y Llopis, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal: Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid, España: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gardner, R. M., Stark, K., Friedman, B. N., y Jackson, N. A. (2000). Predictors of eating disorder scores in children ages 6 through 14: A longitudinal study. *Journal of Psychosomatic Research*, 49, 199-205.
- Gauvin, L., y Spence, J. C. (1996). Physical activity and psychological wellbieng: Knowledge base, current issues, and caveats. *Nutrition Reviews*, 54, 53-63.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., y Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15, 77-95.

- Godoy-Izquierdo, D., Lara, R., Vázquez, M. L., Araque, F., y Godoy, J. F. (2012). Correlates of Happiness Among Older Spanish Institutionalised and Non-Institutionalised Adults. *Journal of Happiness Studies*, 13(2) 24- 52.
- Gökçe, I., y Giyasettin, D. (2013). The effects of different motivational climates on students' achievement goals, motivational strategies and attitudes toward physical education. *Educational Psychology*, 33(1), 59-74.
- González, A. M., y Otero, M. (2005). Actitudes de los padres ante la promoción de la actividad física y deportiva de las chicas en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte* 5(1 y 2), 173-195.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Fernández, A. (2010). Toward a deeper understanding of motivation in exercise: Measurement of integrated regulation in the Spanish context. *Psicothema*, 22, 841-847.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 22(4), 841-847.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi- Experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- González-Serrano, G., Huéscar, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 30, 131-151.
- 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.

- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. R., y Underwood, M. (1995). It aim's what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Goudas, M., Page, A. y Biddle, S. (1994). Social-psychological predictors of self-reported actual and intended physical activity in a university workforce sample. *British Journal of Sports Medicine*, 28, 160-163.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 364-371.
- 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.
- Grant, N., Wardle, J. y Steptoe, A. (2009). The relationship between life satisfaction and health behaviour: A cross-cultural analysis of youth adults. *International Journal of Behaviour Medicine*, 16, 259-268.
- Grásten, A., Jaakkona, T., Liukkonen, J., Watt, A., y Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sport Science and Medicine*, 11(2), 260-269.
- Gucciardi, D. F., Mahoney, J., Jalleh, G., Donovan, R. J., y Parkes, J. (2012). Differences in the motivational orientations of perfectionistic profiles among elite athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 159-183.

- Guerrero, A. y cols. (1994). *II Jornadas Internacionales sobre coeducación*. Generalidad Valenciana.
- Guillén, F. (1996). Calidad de vida y actividad física en la vejez: una perspectiva psicosocial. En M. Navarro, E. Brito, J. M. García y J. A. Ruiz (Eds.), *Programas de Actividad Física y deportiva para las personas mayores* (pp. 179-198). Las Palmas de Gran Canaria: Exmo. Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Guillén, F., y Sánchez, M. C. (2010). La intervención del psicólogo/a del ejercicio y el deporte en la mejora de la salud y la calidad de vida en poblaciones especiales. *Apuntes de psicología*, 28(2), 329-340.
- Gurney, P. W. (1987). The use of operant techniques to raise self-esteem in maladjusted children. *British Journal of Educational Psychology*, 57, (1), 87-94.
- Gurney, P. W. (1987). The use of operant techniques to raise self-esteem in maladjusted children. *British Journal of Educational Psychology*, 57, (1).
- Gutiérrez, M., Moreno, J. A., y Sicilia, A. (1999a). Medida del autoconcepto físico: Una adaptación del PSPP de Fox (1990). En *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives* (pp. 187-198). Actes del IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació. Lleida: INEFC.
- Gutiérrez, M., Moreno, J. A., y Sicilia, A. (1999b). Autoconcepto físico y práctica deportiva de una muestra de estudiantes universitarios. En *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives* (pp. 199-214). Actes del IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació. Lleida: INEFC.87-94.

- Guzman, J. F., y Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Science*, 12(5), 37-46.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., y Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Hagger, M., Biddle, S., y Wang, C. K. (2005). Physical Self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychology Measurement*, 65, 297-322.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hambleton, R. K. (1996). Adaptación del tests para su uso en diferentes Idiomas y culturas: Fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 207-238). Madrid: Universitas.
- Hardre, P. L., y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95,347-356.
- Hargreaves, J. (1993). Promesa y problemas en el ocio y los deportes femeninos. En J. M. Brohm, P. Bourdieu, E. Dunning, J. Hargreaves, T. Todd y K. Young (Eds.), *Materiales de Sociología del Deporte* (pp. 109-132). Madrid: Ed. La Piqueta.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a development model. *Human Development*, 1, 36-64.
- Harter, S. (1985): *Manual for the Self-Perception Profile for Children. (Revision of the perceived competence scale for children)*. Denver, CO: University of Denver.

- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary issues in developmental psychology* (pp. 219-242). New York: Wiley.
- Harter, S. (1988a). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. En R. B. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-esteem* (pp. 57-78). New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1993a). Self and identity development. En S. S. Feldman, y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge: Harvard University Press.
- Harter, S. (1998): The development of self-representations. En W. Damon (Ed.): *Handbook of child psychology*. Vol. 3. New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York, NY: The Guilford Press.
- Harwood, C., Cumming, J., y Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 318-332.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated
- Hayes, N. y Joseph, S. (2003). Big 5 correlates of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 34, 723-727.
- Hellín, P. (2003). *Hábitos físico- deportivos en la Región de Murcia: Implicaciones para la elaboración del currículum en el ciclo formativo de Actividades Físico-Deportivas*. Tesis Doctoral. Murcia.

- Hellín., R. M. G. (2007) Motivacion, Autocomcepto físico, disciplina y orientación Disposicional en estudiantes de educación física. *Universidad de Murcia*.
- Ho, L., y Walker, J. F. (1982). Female athletes and nonathletes: Similarities and differences in self-perception. *Journal of Sport Behavior*, 5, 13-27.
- Hodge, K., Allen, J. B., y Smellie, L. (2008). Motivation in master sport: achievement and social goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 157-176.
- Hoehner, C. M., Soares, J., Parra, D., Ribeiro, I. C., Joshu, C. E., Pratt, M. et al. (2008). Physical activity interventions in Latin America. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(3), 224-233.
- Holder, M. D., Coleman, B. y Sehn, Z. L. (2009). The Contribution of Active and Passive Leisure to Children's Well-being. *Journal of Health Psychology*, 14, 378-386.
- Horn, T. S., y Harris, A. (1996). Perceived competence in young athletes: Research findings and recommendations for coaches and parents. En F. L. Smoll, y R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 309-329). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huang, H., y Humphreys, B. R. (2012). Sport participation and happiness: evidence from US microdata. *Journal of Economic Psychology*, 33, 776-793.
- Infante, G., y Zulaika, L. (2008). Actividad física y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico* (pp. 125-153). Madrid: Pirámide.
- Ingledeu, D. K., y Sullivan, G. (2002). Effects of body mass and body image on exercise motives in adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 323-338.

- Jaffee, L. and Ricker, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. *A Journal for Women's Health Research*, 12, 19-26.
- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., y Sánchez, A.I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 185-202.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Jiménez-Moral, J. A., Zagalaz, M. L., Molero, D., Pulido-Martos, M., y Ruiz, J. R. (2013). Capacidad aeróbica, felicidad y satisfacción con la vida en adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2) 429-436.
- Jones, D. A., Ainsworth, B. E., Croft, J. B., Macera, C. A., Lloyd, E. E., y Yusuf, H. R. (1998). Moderate leisure time physical activity: Who is meeting the public health recommendations? A national cross-sectional study. *Archives of Family Medicine*, 7, 285-289.
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command*. Londres: IMC.
- Jürgens, I. (2006). Práctica deportiva y percepción de calidad de vida. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(22), 62-74.
- Kavussanu, M., y McAuley, E. (1995). Exercise and optimism. Are highly active Individuals more optimistic? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 246-258.

- Kearney-Cooke, A. (1999). Gender differences and self-esteem. *The Journal of Gender-Specific Medicine*, 2, 46-52.
- Kenyon, G. S. (1968). Six scales for assessing attitudes toward physical activity. *Research Quarterly*, 39, 566-574.
- Kimiecik, J. C., Horn, T. S., y Shurin, C. S. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs, and their moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 324-336.
- King, B. (2012). El desarrollo a través del deporte. Una nueva forma de pensar. Conferencia Mundial sobre mujer y deporte.
- Klint, K. A., y Weiss, M. R. (1986). Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former youth gymnasts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 11, 106-114.
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M., y Espnes, G. A. (2004). Physical self-concept and sports: do gender differences still exist? *Sex Roles*, 50, 119-127.
- Koff, E., Rierdan, J., y Stubbs, M. L. (1990). Gender, body image, and selfconcept in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 56-68.
- Kull, M. (2002). The relationships between physical activity, health status and Psychological well-being of fertility-aged women. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 12, 241-247.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Madrid: Oikos-Tau.
- Langan, M. E. (1997), *Physical activity as a predictor of perceived Self-efficacy in young-old and old-old men and women*. Dissertation Abstracts international, vol 58 (5A). US: University Microfilms.

- 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 self-concept as the mediator. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 493-509.
- Lee, A.M., Fredenburg, K., Belcher, D. and Cleveland, N. (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport, Education and Society*, 4, 161-174.
- Lemyre, N. P., Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2006). Influence of variability in motivation and affect on elite athlete burnout susceptibility. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 32-48.
- Lerner, R. M., y Karabenick, S. A. (1974). Physical attractiveness, body attitudes, and self-concept in late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 307-316.
- Leung, N., Thomas, G., y Waller, G. (2000). The relationship between parental bonding and core beliefs in anorexic and bulimic women. *British Journal of Clinical Psychology*, 39 (2), 205-213.
- Levesque, J., Joannette, Y., Mensour, B., Beaudoin, G., Leroux, J. M., Bourgouin, P., y Beauregard, M. (2004). Neural basis of emotional self-regulation in childhood. *Neuroscience*, 129(2), 361-369.
- Levy, L., y Anderson, L. (1980). La tensión psicosocial. Población, ambiente y calidad de vida. *El manual moderno*. Mexico: DLR.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional. Ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: A meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 294-310.

- Lonsdale, C., Hodge, K., y Rose, E. A. (2008). The behavioral regulation in sport questionnaire (BRSQ): instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(3), 323-355.
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1994). The temporal relationship between perceived competence and self-determined motivation. *The Journal of Social Psychology*, 134, 793-801.
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1995). Developpment et validation de l'Echelle Des Relations Interpersonnelles dans les Sports (ERIS) (Development of the Interpersonal Relationship in Sport Scale). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 307-326.
- Lucas, R. E., Diener, E. D. y Suh, E. (1996). Discriminant validity of wellbeing measures. *Journal of Personality Assessment*, 71, 3616-3628.
- Lujan, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*, 2, 1-27.
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness*. New York: The Penguin Press.
- Lyubomirsky, S. y Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Macías, V., y Moya, M. (2002). Género y Deporte. La influencia de variables psicosociales sobre la práctica deportiva de jóvenes de ambos sexos. *Revista de*

Psicología social, 17(2), 129-148.

Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, 2, 1-25.

Marcos, P. J., Borges, F., Rodríguez, A., Huéscar, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Indicios de cambio en los motivos de práctica físico-deportiva según el sexo y la edad. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 123-132.

Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., y Papillion, M. (2002). Gender Differences in Depressive Symptoms During Adolescence: Role of Gender-Typed Characteristics, Self-Esteem, Body Image, Stressful Life Events, and Pubertal Status. *Journal of emotional & Behavioral Disorders*, 10, 29-43.

Markland, D., y Hardy, L. (1997). On the factorial and construct validity of the Intrinsic Motivation Inventory: conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 20-32.

Márquez, D. X., Hu, L., Jerome, G. J., y Diener, E. (2005). Physical Activity Enhances Long-Term Quality of Life in Older Adults: efficacy, esteem and affective influences. *Annals of Behavioral Medicine*, 31(1), 99-103.

Marsh, H. W. (1986). *The Self description Questionnaire (SDQ): A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. Faculty of Education. University of Sydney, NSW Australia.

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.

- Marsh, H. W. (1997). The measurement of Physical self-concept: A construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign, IL: Human Kinetic.
- Marsh, H. W. (2001). A multidimensional physical selfconcept: a construct validity approach to theory, measurement and research. Trabajo presentado en el 10th *World Congress of Sport Psychology*, Mayo. Grecia.
- Marsh, H. W., Hau, K-T., y Grayson, D. (2005). Goodness of fit evaluation in structural equation modeling. En A. Maydeu-Olivares y J. McCardle (Eds.), *Contemporary psychometrics: A Festschrift to Roderick P. McDonald* (pp. 275-340). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W., Hau, K-T., y Grayson, D. (2005). Goodness of fit evaluation in structural equation modeling. En A. Maydeu-Olivares y J. McCardle (Eds.), *Contemporary psychometrics: A Festschrift to Roderick P. McDonald* (pp. 275-340). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H. W., y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., y Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training for girls: Effects on physical fitness and multidimensional selfconcepts. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Martens, R. (1996). Turning kids on to physical activity life time. *Quest*, 48(3), 303-310.

- Martinek, T. J., y Zaichkowsky, L. D. (1977): *Manual for the Martinek-Zaichkowsky self Concept Scale for Children*. Jacksonville, IL: Psychologists & Educators.
- Martínez Galindo, C., y Moreno, J. A. (2009) "Mujer. Relación de género y transformación social a través del deporte". En J. A. Moreno y D. González-Cutre (Eds.), *Deporte, intervención y transformación social* (pp. 243-268). Rio de Janeiro: Shape.
- Matsumoto, H., y Takenaka, K. (2004). Motivational profiles and stages of exercise behavior change. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 89-96.
- McAuley, E. (1992). The role of efficacy cognitions in the prediction of exercise behavior in middle-aged adults. *Journal of Behavioral Medicine*, 15, 65-88.
- McAuley, E., Blissmer, B., Katula, J., Duncan, T. E., y Milhako, S. L. (2000). Physical activity, self-esteem and self-efficacy relationships in older adults: a randomized controlled trial. *Annals of Behavioral Medicine*, 22, 131-139.
- McAuley, E., Konopack, J., Morris, K., Motl, R., Hu, L., Doerksen, S. y Rosengren, K. (2006). Physical activity and functional limitations in older women: influence of self-efficacy. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 61(5), 270-277.
- McDonald, R. P., y Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- McDonough, M. H., y Crocker, P. R. E. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective behavioral outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 645-663.
- McKinley, N.M. (2011). Feminist Perspectives on Body Image. En T. F. Cash y L. Smolak (Eds.), *Body Image. A Handbook of Science, Practice, and Prevention* (pp. 48-55). New York: Guilford Press.

- McNeill, M. C., y Wang, C. K. J. (2005). Psychological profiles of elite school sports players in Singapore. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 117-128.
- Meléndez, J. C., Tomás, J. M., Oliver, A., y Navarro, E. (2008). Psychological and physical dimensions explaining life satisfaction among the elderly: A structural model examination. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 48(3), 291-295.
- Melnick, M. J., Miller, K. E., Sabo, D. F., Farrell, M. P., y Barnes, G. M. (2001). Tobacco use among high school athletes and nonathletes: results of the 1997 youth risk behavior survey. *Adolescence*, 36, 727-747.
- Mendelson, B. K., y White, D. R. (1985). Development of self-body esteem in overweight youngsters. *Deviance Psychology*, 21 (1), 90-96.
- Mendiara, N. (1986). *Análisis de la Educación Física en el sistema educativo español: Pasado, presente y futuro*. En Actas del Seminario Mujer y Deporte. Madrid: INEF.
- Mendoza, R., y López Pérez, P. (2007). El consumo de tabaco en el alumnado español preadolescente y adolescente: diferencias de género. *Adicciones*, 19, 341-356.
- Mendoza, T. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid: CSIC.
- Menec, V. H. (2003). The relation between everyday activities and successful aging: A 6- year longitudinal study. *Journal of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 58, S74-S82.
- Meyer, R. (1987). Imagen del yo en los adolescents y posición escolar en educación física y deportiva. Estudio comparativo con alumnos varones psicológico em idosos. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, 11(4), 87-94.
- Miranda, M., y Godeli, M. (2003). Musica, actividade fisica e bemestar de 3º. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 45-56.

- Moral, L., Santos, A., y Balibrea, E. (2006). Los deportes como medio para la integración de los jóvenes desfavorecidos en el mercado laboral. Estado de la cuestión. Estraído el 4 de mayo de 2015 en <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2005/mayo/luismoralinformej&s.pdf>.
- Morales, M., Corte-Real, N., Dias, C., y Fonseca, A. M. (2009). Satisfação com a vida, exercício físico e consumo de tabaco em adolescentes de diferentes áreas geográficas de Portugal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas* 30(2), 137-149.
- Moreno, J. A., y Hellín, G. (2006). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la educación física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 35-45.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12, 49-63.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12, 49-63.
- Moreno, J. A., Martínez Galindo, C., y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *International Journal of Sport Science*, 2, 20-43.
- Moreno, J. A., Martínez-Galindo, C., González-Cutre, D., y Marcos, P. (2009). Perfiles motivacionales de practicantes en el medio acuático frente al medio terrestres.

- Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(34), 201-216.
- Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervello, E. (2009). Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Adicciones*, 21(2), 147- 154
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 9, 14-28.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 9, 14-28.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Martínez Galindo, C., y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de metas de logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11, 42-64.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2005). Physical Self-Perception in Spanish Adolescents: Gender and Involvement in Physical Activity Effects. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- 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, Y. (1997). Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP). Tesis no publicada. Valencia: Universidad de Valencia.
- Moreno-Murcia, Borges, F., Marcos, P. J., Sierra, A., y Huéscar, E. (2012). Motivación, frecuencia y tipo de actividad en practicantes de ejercicio físico. *Revista*

Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 12 (48), 649-662.

Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., González-Cutre, D., Julián, J. A., y Del Villar, F. (2011). *Motivación en el deporte. Claves para el éxito*. Barcelona: Inde.

Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., y García-Calvo, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.

Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., y Cervelló, E. (2012). Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 90-100.

Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez-Galindo, C., y Conte, L. (2011). Validación de la escala de "soporte de autonomía" y del cuestionario de la "regulación conductual en el deporte" al contexto español (ASCQ). [Validation of the scale of "satisfaction of basic psychological needs" questionnaire and behavioral regulation in sport" to the Spanish context]. *RICYDE. Revista de Ciencias del Deporte*, 26, 355- 369.

Moreno-Murcia, J.A., Marzo, J.C., Martínez-Galindo, C., y Conte, L. (2011). Validación de la Escala de "Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas" y del Cuestionario de la "Regulación Conductual en el Deporte" al contexto español. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 26(7), 355-369.

Moreno-Murcia, J. A., y Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen Edición Deportiva.

- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Zomeño, T. E., y Marín de Oliveira, L. M. (2009). Predicción de las razones de disciplina en educación física. *Acción Psicológica*, 6(2), 7-15.
- Moreno-Murcia, J.A., González, V. M., y Ambit, M. (2012). *Guía de motivación para técnicas deportivas*. Madrid. CSD. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morgan, W. P., y Pollock, M. L. (1978). Physical activity and cardiovascular health: Psychological aspects. En F. Landry, y W. Orban (Eds.), *Physical activity and human well-being*. Miami: Simposia Specialist.
- Mosquera, M. J., y Puig, N. (2002). Género y edad en el deporte. En M. García Ferrando, N. Puig, y F. Lagardera (Eds.), *Sociología del Deporte* (pp. 114-141). Madrid: Alianza Editoria.
- Mueller, C., Field, T., Yando, R., Harding, J., González, K. P., Lasko, D., y Bendell, D. (1995). Under-eating and over-eating concerns among adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1019-1025.
- Musitu, G. Buelga, S., Lila, M. S., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Nelson, M. B. (1994). *The stronger women get, the more men love football– sexism and the American culture of sports*. New York: Avon Books.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Nistal, P., Prieto, J. A., Del Valle, M., y González, V. (2003). Relación de la actividad física con el consumo de tabaco en adolescentes. *Archivos de Medicina del Deporte, XX, 97*, 397-403.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*, 444-453.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 197-214.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 9*, 315-332.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999b). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences, 17*, 643-665.
- OMS (2000). *Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO Consultation. WHO Technical Report Series 894*. Geneva: WHO.
- Owen, N. and Bauman, A. (1992). The descriptive epidemiology of physical inactivity in adult Australians. *International Journal of Epidemiology, 21*, 305-310.
- Paava, M. (2001). Motivation and perceived relatedness. Trabajo presentado en el Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, USA.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills, 85*, 419-430.

- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Pardo, P. J., Borges, F., Sierra, R. A., Huercar, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Indicios de cambios en los motivos de la práctica físico-deportiva según sexo y edad. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 123-132.
- Parish, L. E., y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Park, C. A., y Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pastor, Y., y Balaguer, I. (2001). Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos. www.psicologiaonline.com/ciopa2001/actividades/57/index.html.
- Pastor, Y., y Balaguer, I. (2001). *Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos*. Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada CIOPA2001. Obtenido el 7 de octubre de 2002 en <http://www.psicologia-online/ciopa2001/actividades/57/>.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pavot, W., y Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152.

- Pawlowski, T., Downward, P., y Rasciute, S. (2011). Subjective well-being in European countries — On the age-specific impact of physical activity. *European Review of Aging and Physical Activity*, 8, 93-102.
- Pelletier, L. G. (2000). *Le soutien a l'autonomie de l'entraîneur et des parents: Les effets sur la motivation selon l'age de l'athlete*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de la SFPS, París, Francia.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pérez Samaniego, V. (1999). El cambio de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: *una investigación con estudiantes de magisterio especialistas en Educación Física* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.
- Pérez Samaniego, V., y Devis, J. (2003). La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3(10), 69-74.
- 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.

- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Piers, E. V. y Herzberg, D. S. (2002). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-concept Scale* (2nd edn). Los Ángeles, CA: Western Psychological Services.
- Platzer, W. S. (1976). Effect of perceptual motor training on gross-motor skill and self-concept of young children. *American Journal of Occupational Therapy*, 30, 422-428.
- Portman, P. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44, 445-553.
- Pratt, M., Macera, C. A., y Blanton. C. (1999). Levels of physical activity and inactivity in children and adults in the United States: current evidence and research issues. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31(11 Suppl), 26-33.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., y Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What Autonomy supportive teachers do and why their Students benefit. *The Elementary School Journal*, 106 225-236.
- Reeve, J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). Self determination theory: A dialectical Framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Londres: SD.

- Reeve, J., H. Jang, D. Carrell, S. Jeon, y J. Barch (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reinboth, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behaviour, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28(3), 297-313.
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: a longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., y Ryan, R. M. (2000). Dayly well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Rejeski, W. J., Brawley, L. R., y Shumaker, S. A. (1996). Physical activity and health-related quality of life. *Exercise and Sports Sciences Reviews*, 24, 71-108.
- Rejeski, W. y Mihalko, S. (2001). Physical activity and quality of life in older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 56(A), 23-35.
- Reynolds, K. D., Killen, J. D., Bryson, S. W., Maron, D. J., Taylor, C. B., Maccoby, N. y Farquhar, J.W. (1990). Psychosocial predictors of physical activity in adolescents. *Preventive Medicine*, 19, 541-551.
- Rodríguez, A., Goñi, A., y Ruíz de Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 81-94.
- Rodríguez, M. (1995). *Psicología social de la salud*. Madrid.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rowland, T. W., y Freedson, P. S. (1994). Physical activity, fitness and health in children: a close look. *Pediatrics*, 93, 669-672.

- Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2005). Autoconcepto físico y modalidad deportiva practicada. En M^a I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz y J. A. del Barrio (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 513-529). Badajoz: Psicoex.
- Ruiz, J. R. y Ortega, F. B. (2009). Physical Activity and Cardiovascular Disease Risk Factors in Children and Adolescents. *Current Cardiovascular Risk Reports*, 3, 281-287.
- Ryan, R. M. Stiller J., y Linch, J. H. (1994). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., y Grolnick, W. S. (1986). Origins and Pawns In the Classroom: Self-Report and Projective Assessment of Individual Differences in Children's Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology* 45, 736-750.
- Ryan, R. y Deci, E. (2001a). On happiness and human potentials: A review if research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychologist*, 52(1), 68-78.
- Ryan, R. y Deci, E. (2001b). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology*, 52 (pp. 141-166). Palo Alto: Annual Reviews.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069- 1081.
- Sallis, J. F., Hovell, M. F., Hofstetter, C. R. y Barrington, E. (1992). Explanation of vigorous physical activity during two years using social learning variables. *Social Science and Medicine*, 34, 25-32.

- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., y Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science and in Sports and Exercise*, 32, 963- 975.
- Salmon, J., Owen, N., Crawford, D., Bauman, A., y Sallis, J. F. (2003). Physical Activity and sedentary behavior: a population-based study of barriers, enjoyment and preference. *Health Psychology*, 22, 178-188.
- Sánchez, P. A., Ureña, F., Garcés de los Fayos, E. J. (2002). Repercusiones de un programa de actividad física gerontológica sobre la aptitud física, autoestima, depresión y afectividad. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(2), 57-73.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1994). *Seminario Permanente de Investigación sobre Didáctica de la Educación Física*. Madrid: INEF.
- Sánchez-López, M., Salcedo-Aguilar, F., Solera-Martínez, F., Moya-Martínez, P., Notario-Pacheco, B. y Martínez-Vizcaíno, V. (2009). Physical activity and quality of life in schoolchildren aged 11-13 years of Cuenca, Spain. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 19, 879-884.
- Santos, A., Castro, R. M., Balibrea, E., López, A., y Arango, L. V. (2004). *Mujeres en forma contra la exclusión*. Valencia: Dirección General de la Mujer, Generalitat Valenciana.
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K., y Dury, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.

- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., Simons, J. P., y Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 15*, 1-15.
- Scanlan, T. K., y Simons, J. P. (1992). The construct of sport enjoyment. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schneider, M. L., y Bethanny, M. K. (2013). Psychological need satisfaction, intrinsic motivation and affective response to exercise in adolescents. *Psychology Sport and Exercise, 6(4)*, 57-67.
- Schuele, M. K. (1980). The relationship of physical fitness in women to self-esteem and locus of control. *Dissertation Abstracts International, 40*, 5380-1A.
- Scruton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: gender and girls' physical education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Segar, M. L., Eccles, J. S., y Richardson, C. R. (2011). Rebranding exercise: closing the gap between values and behavior. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8-94*.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 410-421.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N., y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress, *American Psychologist, 60(5)*, 410-421.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976), Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shin, D. C., y Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Shore, A. y Gowers, S. G., (2001). Development of weight and shape concerns in the aetiology of eating disorders. *British Journal of Psychiatry*, 179, 236-242.
- Shropshire, J. and Carrol, B. (1997). Family variables and children's physical activity: influence of parental exercise and socio-economic status. *Sport, Education and Society*, 2, 95-116.
- Sicilia, A. (2002). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una Revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- 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.
- Snyder, E. E., y Klivin, J. E. (1975). Women athletes and aspects of psychological well-being and body image. *Research Quarterly*, 46, 191-199.
- Snyder, E. E., y Spreitzer, E. (1973). Family influence and involvement in sports. *Research Quarterly*, 49, 249-255.
- Snyder, E. E., y Spreitzer, E. (1975). Correlates of sport participation among adolescent girls. *Research Quarterly*, 46, 191-199.
- Sollerhed, A. C., Aritzsch, E., Råstam, L. y Ejlertsson, G. (2008). Factors associated with young children's self-perceived physical competence and self-reported physical activity. *Health Education Research*, 23, 125-136.

- Sonström, R. J. (1976). The validity of self-perceptions regarding physical and athletic ability. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 8, 126-132.
- Sonström, R. J., Speliotis, E. D., y Fava, J. L. (1992). Perceived physical competence in adults: an examination of the physical self-perception profile. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 14, 207–221.
- Sonström, R. J., y Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337
- Sonström, R., y Potts, S. (1996). Life adjustment correlates of physical self-concepts. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Sontröem, R. J., Harlow, L.L. y Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 16, 29-42.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Student's motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., y Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: a prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(1), 37-60.

- Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational*, 74(2) 35-43,.
- Stathi, A., Fox, K., y McKenna, J. (2002). Physical Activity and dimensions of subjective well-being in older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 10, 76-92.
- Steel, P., Schmidt, J. y Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138-161.
- Stein, R. J. (1996). Physical self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical consideration*. New York: Wiley.
- Štirbova, D., Harvanová J., Hrochová-Hrubá, R., y Elfmark, M. (2009). Life Satisfaction and the motivation to adopt physical activity in females of middle and late adulthood. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 2(39), 23-32.
- Taylor, A., y Fox, K. (2005). Effectiveness of a primary care exercise referral intervention for changing physical self-perceptions over nine months. *Health Psychology*, 24(1), 11-21.
- Taylor, C. B., Sallis, J. F., y Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports*, 100, 195-202.
- Teixeira, P.J., Carraça, E. V., y Markland, D. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 78.
- Thompson, A. M., y Chad, K. E. (2000). The relationship of pubertal status to body image, social physique anxiety, preoccupation with weight and nutritional status in young females. *Canadian Journal of Public Health*, 91, 207-211.

- Thomson, J. K., Penner, L. A., y Atabe, M. N. (1990). Procedures, problems, and progress in the assessment of body images. En T. F. Cash, y T. Pruzinsky (Eds.), *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford
- Tiggemann, M., y Williamson, S. (2000). The effects of exercise on body satisfaction and self-esteem as a function of gender and age. *Sex Roles*, 43, 119-127.
- Tkach, C., y Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 183-225.
- Tornero, Q. I. (2013). *Imagen corporal y actitud hacia la obesidad en el alumnado y profesorado de la educación física de secundaria de la provincia de Huelva* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Torre, E. (1997). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Torregrosa, D., Belando, N., y Moreno-Murcia, J. A. (2013). Predicción de la satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico saludable. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 117-122.
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L., y Wiegand, R. (1998). Middle school student's perceptions of coeducational and same-sex Physical Education classes. *Journal of Teaching Physical Education*, 18, 43-56.
- Trew, K. J., Scully, D., Kremer, J., y Ogle, S. (1999). Sport, leisure and perceived self-competence among male and female adolescents. *European Physical Education Review*, 5, 53-74.
- Ullrich-French, S., y Smith, A. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 87-95.

- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Academic Press: New York.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., y Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and critique. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1997). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: an assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vallerand, R. J., y Pelletier, L. G. (1985). *Coaches' interpersonal styles, athletes' perceptions of their coaches' styles, and athletes' intrinsic motivation and perceived competence: Generalization to the world of swimming*. Trabajo presentado en la Annual Conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.
- Van de Vliet, P., Knapen, J., Onghena, Fox, K., Van Coppenolle, H., David, A., Pieters, G., y Peuskens, J. (2002). Assessment of physical self-perceptions in normal Flemish adults versus depressed psychiatric patients. *Personality and Individual Differences*, 32, 855-863.

- Vázquez, B. (1992). La presencia de la mujer en el deporte español. En *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres* (pp. 9-15). Madrid: CSD.
- Vázquez, B. (1996). La representación de la mujer deportista en varios diarios españoles. *Seminario Mujer y Deporte*. Madrid: INEF.
- Vazquez, B. y cols. (1996). *La representación de la mujer deportista en varios diarios españoles*. Seminario Mujer y Deporte, INEF. (No publicado).
- Vázquez, B., y Buñuel, A. (2001) *La experiencia del deporte en la vida de las mujeres en cuatro países europeos: el caso español*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 3, 87-116.
- Videra, A., y Reigal, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147.
- Vincent, J. W. (1995). Statistics in kinesiology. Champaign, IL: *Human Kinetics*.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: a self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.
- Walling, M. D., Duda, J. L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., y Elliot, A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.
- Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N., Spray, C., y Biddle, S. (2002). Achievement goal profile in school physical education: Differences in self-determination, sport ability

- beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Wang, C. K. J., y Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: a cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Ward, P. (2006). What we teach is as important as how we teach it. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77, 8.
- Weiss, M. R. (1993). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist*, 5, 335-354.
- Weiss, M. R. (2000). Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sport Research Digests*, 3(11), 1-8.
- Weiss, M. R., Bredemeier, B. J., y Shewchuk, R. M. (1986). The dynamics of perceived competence, perceived control, and motivational orientation in youth sports. En M. R. Weiss, y D. Gould (Eds.), *Sport for children and youths* (pp. 89-101), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., McAuley, E., Ebbeck, V., y Wiese, D. M. (1990). Self-esteem and casual attributions for children's physical and social competence in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 21-36.
- Weiss, M. R., y Amorose, A. J. (2005). Children's self-perceptions in the physical domain: Between- and within- age variability in level, accuracy, and sources of perceived competence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2, 226-244.
- Weiss, M. R., y Chaumonton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-99). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Weiss, M. R., y Duncan, S. C. (1992). The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sport participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 177-191.
- Weiss, M. R., y Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. En O. Bar-Or (Ed.), *The encyclopaedia of sports medicine, Volume VI: The child and adolescent athlete* (pp. 364-382). Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Weiss, M. R., y Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. En T. S. Horn (Eds.), *Advances in sport psychology* (pp. 101-183). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Whitehead, J. R., y Corbin, C. B. (1991). Youth fitness testing: the effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 225-331.
- Whitehead, J. R., y Corbin, C. B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Williams, G. C., Weiner, M. W., Markakis, K. M., Reeve, J., y Deci, E. L. (1994). Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 9, 327-333.
- Yancey, A. K., Fielding, J. E., Flores, G. R., Sallis, J. F., McCarthy, W. J., y Breslow, L. (2007). Creating a robust public health infrastructure for physical activity promotion. *American Journal of Preventive Medicine*, 32(1), 68-78.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen J., y Nurmi J. E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state

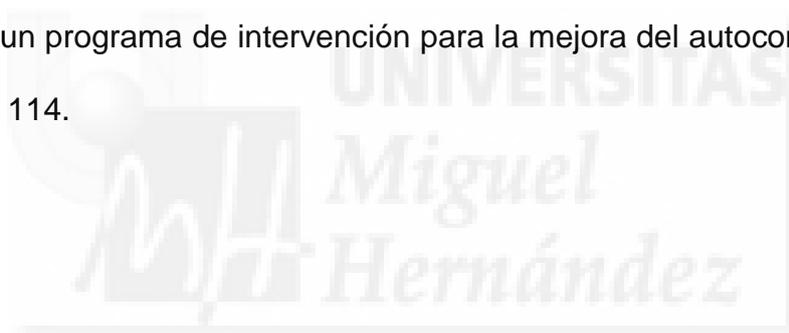
anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327-336.

Zhang, T., Solmon, M. A., y Gu, X. (2012). The role of teachers' support in predicting students' motivation and achievement outcomes in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 329-343.

Zion, L. (1965). Body concept as it relates to self-concept. *Research Quarterly*, 36, 490-495.

Zulaika, L. M. (1999). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 8(10), 33-36.

Zulaika, L., y Goñi, A. (2002). Educación física y autoconcepto. Análisis relacionales y eficacia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto físico. *Apunts*, 67, 114.



Tesis Doctoral
Mujer y deporte. Consecuencias sobre la motivación, el
autoconcepto físico y el florecimiento humano
Dña. Paulette Joseph

Dirigida por:
Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

